



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

DU PROCESSUS D'IMPLANTATION AU FONCTIONNEMENT D'UNE CLASSE
FLEXIBLE AU QUÉBEC : PÉRENNITÉ POST PANDÉMIQUE

Mémoire présenté
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR
© GABRIELLE ADAMS

JUIN 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteure, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse*. En signant ce formulaire, l'auteure concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteure autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteure à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteure conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont elle possède un exemplaire.

Composition du jury :

Josianne Caron, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Julie Beaulieu, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Jean-François Boutin, codirecteur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Nancy Gaudreau, évaluatrice externe, Université Laval

Dépôt initial le 21 décembre 2021

Dépôt final le 6 juin 2022

REMERCIEMENTS

Au terme de mon parcours de deuxième cycle, je prends enfin le temps de regarder derrière et de contempler tout ce que j'ai accompli. Je ne l'avais pas encore fait, car ça donne le vertige, parfois, toute cette adrénaline, ces échéanciers serrés et cette rédaction. Quelle aventure ce fut! Rédiger ce mémoire n'aurait pas pu être possible sans le support et les encouragements de mon comité de direction, de ma famille et de mes amis.

Comment débiter sans mentionner mon équipe de direction? Merci Julie Beaulieu pour ton soutien, tes conseils, ton temps et ta bienveillance. Tu as su m'encourager à m'inscrire à la maîtrise pour emboiter le pas vers une carrière qui saura me stimuler au plus haut point. Jean-François, tu es la balance qu'il me fallait pour dédramatiser et me ramener sur Terre. Merci des conseils et du temps accordé à optimiser mon mémoire. Ce temps passé à vos côtés m'aura été assurément très formateur.

Par la suite, je tiens à remercier convenablement ma famille, notamment Carolan, ma sœur, qui a su me guider, m'encourager et me conseiller à travers toutes ces étapes. Même si tu ne savais pas toujours quoi dire pour me rassurer, ta présence et ton empathie m'ont encouragée à travers ce parcours haut en émotions! Ton aide et tes mots rassurants ont été une bénédiction dans mon parcours universitaire. De même, je me dois de remercier convenablement mes parents qui ont travaillé si fort dans leur vie pour me donner ces opportunités. Le cœur sur la main, ils ont mis de côté leurs désirs pour s'assurer d'un avenir incroyable pour leurs enfants. Ils sont une grande inspiration pour moi.

Enfin, je remercie du plus profond de mon cœur mon conjoint, David, le pilier de notre famille. Nous sommes chanceuses de t'avoir, merci d'avoir veillé à ce que mon rêve se réalise pendant ces années, celui de faire une carrière qui me stimule réellement. Merci de m'écouter, de cautionner que j'accepte d'embarquer dans trop de projets, de rire avec moi de mon manque de sommeil et de m'épauler.

DÉDICACE

L'éducation, c'est ce qu'il reste après qu'on
ait oublié ce qu'on a appris à l'école.

(Traduction libre)
Albert Einstein

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	v
DÉDICACE.....	vi
LISTE DES FIGURES	xii
LISTE DES TABLEAUX	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xiv
RÉSUMÉ.....	xv
ABSTRACT.....	xvi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 SITUATION PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 LA CLASSE D’AUJOURD’HUI	4
1.1.1 Portrait de certains changements du milieu scolaire québécois.....	4
1.1.2 La classe traditionnelle	5
1.1.3 Dissonance entre les réalités du 21 ^e siècle et la classe traditionnelle	6
1.1.4 L’innovation pédagogique au service des élèves.....	7
1.2 L’AMÉNAGEMENT FLEXIBLE D’UNE CLASSE.....	8
1.2.1 L’essor de la tendance.....	9
1.2.2 L’adhésion à la classe flexible	10
1.2.3 Processus d’implantation de la classe flexible.....	11
1.2.4 Environnement et fonctionnement d’une classe flexible.....	12
1.3 PANDÉMIE MONDIALE EN MILIEU SCOLAIRE	15
1.3.1 Contexte de pandémie mondiale en classe flexible	15
1.4 PROBLÈME DE RECHERCHE	17
1.5 OBJECTIFS DE RECHERCHE	18
1.6 PERTINENCE DE LA RECHERCHE	18
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	20
2.1 LA CLASSE FLEXIBLE.....	20
2.1.1 La flexibilité pédagogique	20
2.1.2 Différentes appellations de la classe flexible.....	21
2.1.3 Position épistémologique.....	23

2.1.4	Les quatre composantes de la classe flexible.....	25
2.1.4.1	Le Sujet - l'apprenant en contexte de classe flexible.....	25
2.1.4.2	Les Objets d'apprentissage – savoirs à apprendre et compétences à développer 27	
2.1.4.3	L'Agent – l'enseignant en classe flexible.....	29
2.1.4.4	Milieu d'apprentissage flexible.....	33
2.1.5	L'interrelation des quatre composantes.....	36
CHAPITRE 3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....		38
3.1	DEVIS DE RECHERCHE.....	38
3.2	POPULATION CIBLE ET MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE.....	39
3.2.1	Population cible et critères de sélection.....	39
3.2.2	Sollicitation des participantes.....	39
3.2.3	Prise de contact avec les participantes.....	40
3.2.4	Planification des entrevues semi-dirigées.....	40
3.2.5	Préparation aux entrevues semi-dirigées.....	40
3.2.6	L'échantillon retenu pour la recherche.....	41
3.3	COLLECTE DE DONNÉES.....	42
3.3.1	Déroulement de l'entrevue.....	42
3.4	L'ANALYSE DES DONNÉES.....	43
3.5	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	45
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		46
4.1	OBJECTIF 1 : LE PROCESSUS D'IMPLANTATION DE LA CLASSE FLEXIBLE 47	
4.1.1	Le début du processus d'implantation.....	48
4.1.1.1	Les motivations d'adhésion.....	48
4.1.1.2	Les inspirations et appuis.....	49
4.1.2	Le milieu du processus d'implantation.....	50
4.1.2.1	L'accord de la direction.....	50
4.1.2.2	La planification de l'aménagement de la classe.....	50
4.1.2.3	L'achat du matériel flexible.....	51
4.1.2.4	La mise en place de la classe flexible.....	51
4.1.3	La fin du processus d'implantation.....	52
4.1.3.1	Les personnes réfractaires.....	52
4.1.3.2	La prise de contact avec les parents.....	53
4.1.3.3	Les premiers jours d'école.....	54
4.2	OBJECTIF 2 : LE FONCTIONNEMENT DE LA CLASSE FLEXIBLE.....	54
4.2.1	Le Sujet : l'apprenant en classe flexible.....	55
4.2.1.1	Le choix des places en classe flexible.....	55

4.2.1.2	La réponse aux besoins des élèves	55
4.2.1.3	La réponse aux besoins des élèves HDAA	57
4.2.1.4	Le passage d'une classe flexible à une classe traditionnelle.....	58
4.2.2	Les Objets d'apprentissage	58
4.2.2.1	Les compétences d'engagement en classe	59
4.2.2.2	Les compétences du 21 ^e siècle.....	60
4.2.3	L'Agent : l'enseignant en classe flexible.....	61
4.2.3.1	La vision de la classe flexible	61
4.2.3.2	Les pratiques d'enseignement variées	64
4.2.3.3	La réponse aux besoins des enseignants	65
4.2.3.4	L'adéquation entre la pédagogie et l'aménagement	65
4.2.3.5	La gestion de classe	66
4.2.3.6	Les règles à respecter en classe flexible	67
4.2.3.7	Les conséquences liées au non-respect des règles	67
4.2.3.8	Les limites de la classe flexible	68
4.2.3.9	Les dérives possibles.....	70
4.2.4	Le milieu : l'environnement d'apprentissage	71
4.2.4.1	La variété du matériel flexible	71
4.2.4.2	L'enseignement explicite de l'utilisation des assises.....	72
4.2.4.3	Des bienfaits des assises flexibles.....	72
4.2.4.4	Le changement de l'aménagement physique de la classe flexible.....	73
4.2.4.5	L'ergonomie et les postures des élèves.....	74
4.2.4.6	L'état du matériel flexible.....	75
4.3	OBJECTIF 3 : LA PÉRENNITÉ POST PANDÉMIQUE DE LA CLASSE FLEXIBLE	
	76	
4.3.1.1	Les sentiments des participantes face aux changements liés à la pandémie	77
4.3.1.2	Les mesures d'hygiène dans le contexte post pandémique.....	78
4.3.1.3	La vision de la pérennité des classes flexibles	78
	CHAPITRE 5 DISCUSSION	80
5.1	OBJECTIF 1 : LE PROCESSUS D'IMPLANTATION DE LA CLASSE FLEXIBLE	
	80	
5.1.1	Le début du processus d'implantation	80
5.1.1.1	Les motivations d'adhésion	80
5.1.1.2	Les inspirations et appuis.....	82
5.1.2	Le milieu du processus d'implantation.....	83
5.1.2.1	L'accord de la direction	83
5.1.2.2	La planification de l'aménagement de la classe	84
5.1.2.3	L'achat du matériel flexible et la mise en place concrète de la classe flexible... 84	
5.1.3	La fin du processus d'implantation.....	87
5.1.3.1	Les personnes réfractaires	87
5.1.3.2	La prise de contact avec les parents	88

5.1.3.3	Les premiers jours d'école	88
5.2	OBJECTIF 2 : LE FONCTIONNEMENT DE LA CLASSE FLEXIBLE	90
5.2.1	Le Sujet : l'apprenant en classe flexible	90
5.2.1.1	Le choix des places en classe flexible.....	90
5.2.1.2	La réponse aux besoins des élèves	91
5.2.1.3	La réponse aux besoins des élèves HDAA	93
5.2.1.4	Le passage d'une classe flexible à une classe traditionnelle.....	94
5.2.2	Les Objets d'apprentissage	94
5.2.2.1	Les compétences d'engagement en classe	94
5.2.2.2	Les compétences du 21 ^e siècle.....	95
5.2.3	L'Agent : l'enseignant en classe flexible.....	96
5.2.3.1	La vision de la classe flexible	96
5.2.3.2	Les pratiques d'enseignement variées	97
5.2.3.3	La réponse aux besoins des enseignants	98
5.2.3.4	L'adéquation entre la pédagogie et l'aménagement	99
5.2.3.5	La gestion de classe	99
5.2.3.6	Les règles à respecter en classe flexible	100
5.2.3.7	Les conséquences liées au non-respect des règles	101
5.2.3.8	Les limites de la classe flexible	101
5.2.3.9	Les dérives possibles.....	104
5.2.4	Le Milieu d'apprentissage flexible	106
5.2.4.1	La variété du matériel flexible	106
5.2.4.2	L'enseignement explicite de l'utilisation des assises.....	106
5.2.4.3	Des bienfaits des assises flexibles.....	107
5.2.4.4	Le changement de l'aménagement physique de la classe flexible.....	107
5.2.4.5	L'ergonomie et les postures des élèves.....	108
5.2.4.6	L'état du matériel flexible.....	110
5.3	OBJECTIF 3 : LA PÉRENNITÉ POST PANDÉMIQUE DE LA CLASSE FLEXIBLE	111
5.3.1	Consignes sanitaires mises en place	111
5.3.2	Vision post pandémie	113
	CONCLUSION.....	114
	ANNEXE A LE MODÈLE DE SITUATION PÉDAGOGIQUE (SOMA)	118
	ANNEXE B LISTE DE PARADIGMES D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT	119
	ANNEXE C COMPÉTENCES DU 21 ^e SIÈCLE.....	121
	ANNEXE D FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS.....	122

ANNEXE E GUIDE D'ENTREVUE.....	127
ANNEXE F ARBRE THÉMATIQUE	134
ANNEXE G CERTIFICAT ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	142
ANNEXE H EXTRAIT DU JOURNAL DE RECHERCHE.....	143
APPENDICE A PALIERS D'ALERTE AU QUÉBEC	144
RÉFÉRENCES	146

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Système SOAM de flexibilité pédagogique, adaptation du modèle SOMA de Legendre (1983).....	36
---	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Données sociodémographiques des participantes	41
---	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CF	Classe Flexible
C21	Compétences du 21 ^e siècle
CSSDN	Centre de services scolaire des Navigateurs
SOAM	Sujet, Objets, Agent, Milieu
SOMA	Sujet, Objet, Milieu, Agent

RÉSUMÉ

La classe traditionnelle est remise en question par plusieurs acteurs du milieu de l'éducation (Blyth, 2013; Carignan, 2018; Kennedy, 2017; Nair, 2011; Wulsin, 2013), notamment parce que l'enseignement et l'apprentissage à visée coopérative nécessitent une flexibilité permettant aux élèves et au mobilier de s'adapter facilement aux tâches vécues en classe. Plusieurs praticien.nes se tournent alors vers la classe flexible pour contourner les limites de la classe traditionnelle. Toutefois, des enseignantes évoquent que peu de recherches, de ressources et de formations sont disponibles sur la classe flexible (Leroux et al., 2021). La prolifération rapide des classes flexibles suggère donc un besoin plus grand que jamais de s'engager dans des recherches axées sur le sujet. Celles-ci permettraient de documenter les expériences individuelles afin de mieux guider et soutenir la communauté enseignante dans l'implantation raisonnée d'une classe flexible. Cette dernière permettrait de réfléchir en amont à divers facteurs, notamment la sécurité des élèves, la salubrité du matériel et l'adéquation entre aménagement flexible et pédagogie flexible.

Les objectifs de cette présente recherche sont donc de (1) documenter le processus d'implantation d'une classe flexible, de (2) documenter son fonctionnement et (3) d'aborder le contexte post pandémie, considérant que ce contexte a teinté toutes les recherches scientifiques lors de cette période. Cette recherche qualitative interprétative réalisée auprès de sept enseignantes au primaire prend appui sur un cadre d'analyse des pratiques en classe flexible qui est inspiré du concept de situation pédagogique (SOMA) de Legendre (1983). Les résultats obtenus à la suite d'une analyse thématique ont principalement montré que quatre composantes sont à prendre en compte lors de l'implantation d'une classe flexible : les besoins des élèves, les compétences du 21^e siècle, la pédagogie flexible et le milieu d'apprentissage flexible. Les résultats de ce présent mémoire nous amènent donc à réfléchir sur la vision globale d'une classe flexible et à ses dérives possibles.

Mots clés : classe flexible, école primaire, pédagogie, aménagement, processus d'implantation, fonctionnement.

ABSTRACT

The traditional classroom is being reconsidered by many in the education community (Carignan, 2018; Kennedy, 2017; Nair, 2011; Wulsin, 2013), particularly because cooperative teaching and learning requires flexibility that allows students and furniture to easily adapt to classroom tasks. Many teachers turn to the flexible classroom as a way to work around the limitations of the traditional classroom. However, teachers report that little research, resources, and training are available on the flexible classroom (Leroux et al., 2021). The proliferation of flexible classrooms therefore suggests a greater need than ever to engage in research focused on the topic. Such research would make it possible to document individual experiences in order to better guide and support the teaching community in the reasoned implementation of a flexible classroom. The latter would allow for upstream reflection on a variety of factors, including student safety, the safety of materials, and the suitability between flexible design and flexible pedagogy.

The objective of this research is to (1) document the process of implementing a flexible classroom and (2) its functioning, particularly (3) in a post-pandemic context, considering that this context has coloured all scientific research during this period. This interpretative qualitative research was conducted with seven elementary school teachers and is based on a framework for analyzing flexible classroom practices inspired by Legendre's (1983) concept of pedagogical situation. The results obtained from a thematic analysis of seven semi-structured interviews mainly showed that little evidence is currently available to support teachers' practices regarding flexible classes. The results of this paper lead us to reflect on the global vision of a flexible classroom and its possible implications.

Keywords : flexible classroom, elementary school, pedagogy, classroom design, implementation process, operation

INTRODUCTION

Afin de répondre aux différents besoins des apprenants d'aujourd'hui, Jaspal (2019) recommande que les classes soient centrées sur l'élève, personnalisées, collaboratives et organisées de manière à améliorer la réussite éducative et à renforcer les compétences. Certains enseignants voient donc la classe flexible comme une solution à cette recommandation, considérant que la classe flexible offre la possibilité de choisir son assise en classe, que le mobilier scolaire, par exemple, a une forte influence sur le confort physique des élèves (Benade, 2017) et que l'environnement est une ressource qui soutient la mise en place d'une bonne gestion de classe (Gaudreau, 2017).

Or plusieurs recherches ont souligné que la plupart des enseignants ne disposeraient pas nécessairement des connaissances, des habiletés ou de la formation pour exploiter efficacement l'environnement de la classe (Abbasi et Fisher, 2010; Imms et Byers, 2017; Limpert, 2017). La prolifération rapide de nouveaux espaces d'apprentissage flexibles et innovateurs (Bluteau et al., 2019) tels que les classes flexibles suggère donc un besoin plus grand que jamais de s'engager dans des recherches axées sur le sujet (Benade, 2017; Havig, 2017; Leroux et al., 2021). En effet, comme les modalités de l'utilisation d'un environnement flexible n'ont pas été étudiées empiriquement d'après nos recherches, il est probable que certaines des idées des enseignants ne soient pas adaptées aux besoins des élèves, nuisent à leur santé physique (Vallée, 2019) ou ne favorisent pas une bonne gestion de classe.

En outre, dans les écrits scientifiques, les appellations de la classe flexible diffèrent grandement selon les nations ou les auteurs et elles sont majoritairement en langue anglaise, ce qui ne permet pas de représenter fidèlement la situation au Québec. Qui plus est, la majorité des résultats auxquels nous avons eu accès ne portent que sur le mobilier utilisé, c'est donc la raison pour laquelle l'utilisation du terme mobilier est préconisée au début du mémoire, et ce, même si nous ne résumons pas la classe flexible à l'utilisation d'un mobilier varié. En effet, ce dernier n'est qu'une composante de la classe flexible et cette distinction sera détaillée dans le cadre de ce mémoire.

Dans un autre ordre d'idées, sachant que les classes flexibles ont été mises de côté lors de la pandémie mondiale parce qu'elles ne respectaient pas les exigences sanitaires mises en place dans les milieux scolaires, il est possible de se questionner quant à la sécurité des élèves, et ce, même en contexte post pandémie.

Actuellement, un manque de connaissances se fait sentir à l'égard du processus d'implantation et du fonctionnement¹ d'une classe flexible dans les écoles du Québec, notamment en contexte post pandémie. La présente recherche fondamentale s'inscrit dans une logique inductive. Elle s'intéresse à l'implantation, par des enseignantes québécoises du primaire, de classes flexibles ainsi qu'à leur fonctionnement. Les objectifs visés sont donc de (1) documenter le processus d'implantation d'une classe flexible et (2) son fonctionnement, notamment en (3) contexte post pandémie. Cette recherche qualitative interprétative réalisée auprès de sept enseignantes (N = 7) au primaire provenant de la région administrative 12 prend appui sur un cadre d'analyse des pratiques en classe flexible qui est inspiré du concept de situation pédagogique (SOMA) de Legendre (1983).

Le premier chapitre du mémoire situe l'objectif général de la recherche dans son contexte, les classes flexibles du primaire au Québec. Il évoque des constats : 1) le processus d'implantation d'une classe flexible est peu questionné par les enseignants, les parents, les directions d'établissement ou même les chercheurs, 2) les balises d'un fonctionnement d'une classe flexible ont été très peu explicitées scientifiquement et 3) aucune étude ne s'est encore penchée sur la question de la sécurité sanitaire en classe flexible. De ces trois constats découle la mise en évidence du besoin de réaliser une recherche sur le sujet.

Le deuxième chapitre, dédié au cadre conceptuel, repose sur une importante recension des écrits. D'abord, le concept de classe flexible est défini selon les différentes visions d'auteurs

¹ Le fonctionnement de la classe flexible renvoie aux règles, aux habitudes, aux routines, au déroulement d'une journée en classe flexible, à la façon dont les acteurs vivent et interagissent en classe flexible. Selon le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES), gérer « le fonctionnement du groupe-classe comprend la gestion du temps, de l'espace ainsi que des relations avec et entre les élèves. » (MÉES, 2020, p. 60).

à travers les nations, puis une position épistémologique en découle, faisant écho au modèle SOMA de Legendre (1983).

Le troisième chapitre aborde toutes les facettes de la méthodologie employée pour cette recherche qualitative interprétative. D'emblée, on y évoque la méthode d'échantillonnage par volontariat, puis le déroulement des entrevues semi-dirigées auprès de sept participantes de la région administrative 12. Ce chapitre détaille également toutes les phases de traitement et d'analyse thématique des données.

Le quatrième chapitre regroupe les résultats de l'étude, en lien avec les objectifs de recherche. Les résultats obtenus à la suite d'une analyse thématique de sept entrevues semi-dirigées ont montré que le processus d'implantation d'une classe flexible est segmenté en différentes étapes, passant de l'accord de la direction à l'élaboration d'un plan de classe. Par la suite, le fonctionnement au quotidien d'une classe flexible se regroupe en quatre catégories : le Sujet, les Objets d'apprentissage, l'Agent et le Milieu d'apprentissage flexible. Enfin, les consignes sanitaires mises en place dans les milieux scolaires ont été mises de l'avant, puis les sentiments et les perceptions des participantes ont été relevés.

Le cinquième chapitre, quant à lui, permet de mettre en lumière l'interprétation des résultats présentés au chapitre précédent. Construit comme l'écho du chapitre IV, une discussion et une mise en relation des résultats sont offertes.

Pour terminer, la conclusion du mémoire se construit à partir d'un retour sur les grandes lignes de la recherche. Elle comprend ensuite les principaux résultats obtenus, les apports de la recherche sur les plans conceptuel, scientifique et social, ses limites ainsi que des pistes de recherche et d'action proposées.

CHAPITRE 1

SITUATION PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre expose le contexte dans lequel se sont développées les classes flexibles au Québec, et ce, à partir d'un regard porté sur d'autres nations. Succinctement, la classe actuelle, le besoin de changement en éducation à l'ère du 21^e siècle et les classes flexibles sont les aspects présentés en début du chapitre. L'essor de cette tendance et sa mise en place dans les milieux scolaires sont ensuite abordés. Pour terminer, le contexte de pandémie mondiale qui a grandement influencé le milieu de l'éducation est brièvement exposé.

1.1 LA CLASSE D'AUJOURD'HUI

1.1.1 Portrait de certains changements du milieu scolaire québécois

À l'image des sociétés internationales, la population du Québec se diversifie sur les plans culturel, linguistique, religieux et social. Bien que cette hétérogénéité soulève de nouveaux défis de cohésion, elle certifie l'essor et le rayonnement de notre société qui prend un virage inclusif. Comme reflet de la société dans laquelle elle évolue, l'école a également subi de nombreux changements. Mentionnons brièvement l'arrivée massive d'immigrant.es au Québec (Armand, 2005) et le changement de paradigme de l'intégration scolaire vers une inclusion des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) dans les classes ordinaires (MEQ, 1999). Toutefois, cette mosaïque de différences des élèves engendre des défis dans le milieu de l'éducation comme l'ouverture à la diversité, l'aplanissement des inégalités, l'utilisation du numérique en expansion, l'établissement de relations interpersonnelles et le déploiement d'actions collaboratives (MEES, 2019). Ces changements sociétaux sous-tendent aussi l'importance accordée au développement des compétences du 21^e siècle dans les milieux scolaires où les apprenants ont à les développer (MEES, 2019). Elles renvoient à la pensée critique, la résolution de problèmes complexes, la communication, la collaboration, l'esprit d'entreprise ou de projet, la créativité et l'innovation (MÉES, 2018).

L'écart entre ce qui est fait dans les classes actuelles puis ce qui est prescrit par le Ministère de l'Éducation et le milieu scientifique reste toutefois relativement grand. En effet, au sein des écoles québécoises, le type d'aménagement qui subsiste depuis plus de cinquante ans est l'aménagement traditionnel (Carignan, 2018). Il s'agit d'une donnée étonnante, notamment parce que Kariippanon et ses collaborateurs (2018) apportent l'idée que la différenciation pédagogique n'est possible ni efficace dans une classe traditionnelle et qu'elle devrait plutôt se réaliser dans des espaces d'apprentissage qui sont adaptés aux besoins et aux caractéristiques des élèves. Pour mettre en exergue ce besoin actuel de changement, un portrait de ce type de classe est ainsi présenté.

1.1.2 La classe traditionnelle

Une classe dite traditionnelle se caractérise par une disposition relativement statique des pupitres et des chaises conventionnelles, placés en rangées individuelles ou regroupés en îlots de travail (Carignan, 2018) et tournés vers l'avant, selon le choix de l'enseignant.e. La plupart du temps, la classe traditionnelle dispose de pupitres individuels où chacun des élèves a une place qui lui est attribuée (Bluteau, 2022) et, selon Coulombe-Morency (2019), la classe traditionnelle comprend du mobilier relativement homogène. Dans ce type de classe, le modèle pédagogique le plus répandu est celui nommé transmissif, dans lequel « pour apprendre, l'élève doit être attentif, écouter, suivre, imiter, répéter et appliquer » (Gagnebin et al., 1997, p. 36).

Certains mentionnent que l'aménagement traditionnel est souvent associé à une meilleure gestion de classe et à un meilleur engagement à la tâche puisque l'attention est portée sur l'enseignant.e, tout en favorisant la tranquillité et le travail individuel (Burgeson, 2017; Kessler, 2017; Wannarka et Ruhl, 2008).

Néanmoins, déjà en 1912, Maria Montessori observait que les enfants assis à leur bureau pour de longues heures devenaient agités, indisciplinés, perdaient leur concentration ou encore devenaient amorphes (Montessori, 1912). Effectivement, 100 ans plus tard, on réitère

cette idée selon laquelle la posture assise (dos, jambes et chevilles à angles droits) ne peut être maintenue pendant plus d'une ou deux minutes, sinon elle entraîne fatigue, inconfort et mauvaises postures (Chung et Wong, 2007; Gonçalves et Arezes, 2012). Chung et Wong (2007) rapportent également que le mobilier traditionnel ne répond pas aux besoins des élèves, car pour la majorité d'entre eux, les bureaux ont une surface de travail trop haute et les chaises ont une profondeur du siège trop grande avec une hauteur du siège qui est aussi trop élevée.

Force est de constater que, malgré les changements survenus dans le milieu de l'éducation, la salle de classe semble rester figée dans le temps.

1.1.3 Dissonance entre les réalités du 21^e siècle et la classe traditionnelle

Une décennie s'est écoulée depuis que Nair (2011) affirmait que la classe traditionnelle est obsolète, que l'enseignement qui s'y déroule l'est tout autant et que former les élèves comme des penseurs critiques est quasi impossible dans une classe traditionnelle. Il proposait alors de redessiner les espaces d'apprentissage qui soutiendraient les pratiques d'enseignement et d'apprentissage du 21^e siècle (Nair, 2011), notamment celles visant la coopération, la collaboration et l'engagement des élèves.

Le mobilier traditionnel était d'abord conçu pour répondre aux besoins d'une époque industrielle, mais celle-ci a progressivement laissé place à une époque technologique dans laquelle les communications montrent un essor. Il est donc nécessaire de réévaluer la conception du cadre éducatif afin qu'il puisse s'actualiser et s'inscrire dans la vision du travail en collaboration (Basye et al., 2015; Cornell, 2002; Delzer, 2015; Kennedy, 2017; Pearlman, 2010). Wulsin (2013) ajoute que la classe traditionnelle dans laquelle un.e enseignant.e fournit traditionnellement des informations aux élèves n'est plus efficace pour préparer les citoyens de demain. Ce modèle devrait être progressivement remplacé par une pédagogie constructiviste qui met l'accent sur le rôle que jouent les apprenants dans l'établissement de liens et le développement d'idées, de solutions et de questions (Wulsin, 2013).

Par ailleurs, tel que mentionné précédemment, Kariippanon et al. (2018) soutiennent que la différenciation pédagogique n'est pas possible dans une classe traditionnelle, car elle requiert une flexibilité (Prud'Homme, 2007). La différenciation pédagogique consiste à adapter les pratiques d'enseignement aux besoins hétérogènes des élèves et à leurs caractéristiques distinctes (Laquerre, 2018) afin qu'ils puissent développer leur plein potentiel (Leroux et Paré, 2016). La différenciation pédagogique est définie à partir de trois critères selon le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) en 2021 : (1) la flexibilité pédagogique, (2) la mesure d'adaptation et (3) la modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ. Ces critères de différenciation pédagogique visent à favoriser des interventions ciblées, individualisées et appropriées à la situation d'un élève. La septième compétence professionnelle en enseignement incite d'ailleurs les enseignant.es à tenir compte de l'hétérogénéité des élèves en mettant en place, « dans le cadre d'un enseignement inclusif, des stratégies de différenciation pédagogique en vue de soutenir la pleine participation et la réussite de tous les élèves. » (MÉES, 2020, p. 62). Alors, si une telle différenciation n'est pas possible en classe traditionnelle, notamment avec la présence d'élèves HDAA, il apparaît étonnant de constater qu'il s'agisse encore de l'aménagement le plus utilisé au Québec, surtout en considérant les besoins diversifiés des élèves au primaire.

Certain.es enseignant.es considèrent toutefois que l'école devrait contribuer à réduire les inégalités ou à produire des inégalités plus justes (Dubet, 2011). Par conséquent, le désir de répondre aux besoins hétérogènes des différents types d'élèves repose souvent sur des idées innovantes qui semblent pallier les défis quotidiens.

1.1.4 L'innovation pédagogique au service des élèves

Passant de l'utilisation de la littérature jeunesse, à l'enseignement explicite, à la pédagogie extérieure, à la classe flexible, les tendances en éducation sont nombreuses. Depuis une vingtaine d'années, les pédagogies actives sont devenues une sorte de modèle dominant dont les principes guident l'innovation (Lemaître, 2018). Pour faire preuve d'innovation et créer des milieux scolaires favorisant l'apprentissage, les enseignant.es peuvent notamment agir

sur l'aménagement physique de leur classe (Richer, 2017), car celui-ci joue un rôle sur la posture assise des élèves qui, elle, a également un impact sur les interactions éducatives dans la classe (Wannarka et Ruhl, 2008). Ainsi, concevoir des espaces polyvalents, des environnements flexibles et inspirants pourrait permettre l'innovation dans les pratiques d'enseignement selon l'évolution des besoins (Richer, 2017).

En outre, selon la théorie de Ayres (2005), afin que les élèves soient disposés à apprendre, il importe en amont de combler leurs besoins sensoriels. Plusieurs élèves, notamment ceux ayant un trouble du spectre de l'autisme ou un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité, présentent des difficultés sensorielles (Ayres, 2005; Parush et al., 1997). De même, afin de répondre aux besoins hétérogènes des apprenants et de contribuer à combler le fossé scolaire, on recommande que les classes soient centrées sur l'élève, personnalisées, collaboratives et organisées de manière à améliorer les résultats scolaires et à renforcer les compétences (Jaspal, 2019; Mayer, 2010). Sachant que les assises utilisées en classes flexibles telles que le ballon de stabilité ou le tabouret oscillant ont la capacité d'assouvir certains besoins sensoriels (Schilling et al., 2003), il est possible de comprendre pourquoi des enseignants se tournent vers la classe flexible.

1.2 L'AMÉNAGEMENT FLEXIBLE D'UNE CLASSE

D'emblée, il faut savoir que, dans les écrits scientifiques, les appellations de la « classe flexible » diffèrent grandement selon les nations ou les auteurs et elles proviennent majoritairement des pays anglosaxons, ce qui ne permet pas de représenter fidèlement la situation au Québec. Ainsi, il est facile de comprendre pourquoi il existe autant de variantes de la classe flexible (CF) dans les milieux scolaires. Or, une nuance fondamentale est à établir entre un aménagement flexible d'une classe et une CF, celle-ci sera d'ailleurs détaillée plus exhaustivement dans le deuxième chapitre du mémoire. Toutefois, il peut déjà être établi qu'un aménagement flexible ne représente qu'une composante de la CF et réfère au type de mobilier utilisé en classe. En effet, les résultats des études recensées abordent presque uniquement le mobilier utilisé, c'est donc la raison pour laquelle l'utilisation de ce terme est

préconisée dans la recension des écrits, et ce, même si nous ne résumons pas la CF à l'utilisation d'un mobilier varié. Ce dernier n'est qu'une composante de la CF et cette distinction sera détaillée dans le cadre du présent mémoire.

De plus, notons que les principes guidant la classe flexible permettent notamment à l'enfant de choisir la position dans laquelle il est le plus confortable pour apprendre (Uline et al., 2010) et que la pédagogie flexible est au cœur d'une CF (CADRE21, 2021), cet aspect ayant été malheureusement peu documenté dans les écrits scientifiques.

1.2.1 L'essor de la tendance

Malgré la prétention de Bluteau et ses collaborateurs qui estiment à environ 1500 la proportion de classes flexibles au Québec en 2019 et à 2000 classes flexibles en 2021, il n'existe présentement aucune statistique officielle à ce sujet. En effet, les centres de services scolaires ne sont majoritairement pas informés de l'implantation de ces classes, car cela découlerait d'initiatives personnelles des enseignant.es, appuyées par leur direction (Bluteau et al., 2019). Cette tendance éducative, selon Vallée (2019), a fait son apparition depuis 30 ans environ, mais une nette augmentation de ce phénomène s'observe depuis les sept dernières années et celle-ci pourrait s'expliquer par l'utilisation de plus en plus répandue des réseaux sociaux par l'ensemble des Québécois (Vallée, 2019). De toute évidence, le décloisonnement des environnements d'apprentissage aide les praticien.nes à suivre de nouvelles tendances en éducation par l'accès rapide à des sources d'inspiration, au réseautage, à l'influence entre les enseignant.es, etc.

Toutefois, faute de temps ou de ressources, il arrive parfois que des enseignant.es adhèrent spontanément à des tendances sans porter un regard critique ou sans s'appuyer sur les écrits scientifiques.

1.2.2 L'adhésion à la classe flexible

Certain.es enseignant.es adoptent des pratiques éducatives afin de suivre les tendances actuelles en éducation, et ce, sans avoir suivi de formations préalables données par des professionnels sur le sujet. En effet, des praticien.nes succomberaient à l'enseignement selon la dernière mode ou le programme politique, ne s'appuyant jamais sur les résultats de la recherche pour faire état de son succès ou de son efficacité réelle (Wong et al., 2005). Cet enjeu pourrait s'observer lorsque des enseignant.es parcourent les brocantes ou font des emplettes sur des sites de revente de meubles usagés afin d'aménager de manière flexible leur classe, sans toutefois avoir reçu de formation d'un.e ergothérapeute, par exemple. Dorion (2020) rapporte d'ailleurs que les réseaux sociaux et les magasins spécialisés font la promotion de mobilier flexible, sans offrir de données empiriques sur leur efficacité. Les résultats de cette même étude montrent aussi que le visuel attrayant du mobilier flexible est l'une des principales motivations d'adhésion des enseignants ou des directions d'établissement (Dorion, 2020).

De même, selon l'étude de Leroux et al. (2021) concernant les motifs d'adhésion à la classe flexible, 16 des 27 enseignantes disent s'être inspirées de lectures -scientifiques ou non- pour réaménager leur classe, alors que 11 d'entre elles mentionnent s'être référées à des groupes sur les réseaux sociaux. Pareillement, dans les billets de blogues comprenant des photos et des exemples d'aménagements flexibles, les enseignant.es évoquent diverses idées afin de justifier leur transition vers la classe flexible, mais celles-ci n'ont pas été étudiées afin de déterminer leurs impacts, positifs ou négatifs, sur les élèves (Vallée, 2019). Qui plus est, des enseignantes évoquent « que peu de recherches, de ressources et de formations sont actuellement disponibles sur l'aménagement flexible, ce qui était encore plus vrai lorsqu'elles ont débuté il y a quelques années. » (Leroux et al., 2021, p. 6). Comme les modalités d'utilisation de plusieurs assises variées par un élève n'ont pas été étudiées empiriquement, il est probable que certaines des idées proposées par les enseignant.es ne soient pas adaptées aux besoins des élèves ou nuisent à leur santé physique et à leur sécurité (Dorion, 2020; Doyon, 2018; Vallée, 2019).

Qui plus est, Laquerre rapporte qu'aucune étude ne se penche actuellement sur le contexte global dans lequel l'enfant apprend en classe flexible, notamment au regard des modalités vécues dans le contexte québécois (2018). Plus précisément, aucune étude n'aborde le changement fréquent de type d'assises, l'enseignement des postures associées à ces dernières, le partage de l'espace, l'apprentissage du vivre-ensemble, la disposition du matériel personnel de chaque élève, etc. Effectivement, les résultats de certains écrits scientifiques sur la classe flexible ne centrent leur attention que sur un type d'assise en particulier, par exemple l'utilisation du ballon de stabilité et la posture de travail à l'égard des élèves TDAH (Erwin et Fedewa, 2011; Schilling et al., 2003). Ainsi, les bienfaits ou les limites de l'utilisation d'un mobilier flexible n'ont pas été documentés de manière globale, et ce, même si l'attrait d'une classe flexible pour les élèves est de changer de type d'assise au courant de la journée. Il en est de même pour la mise en place d'une classe flexible et son fonctionnement au quotidien, deux aspects qui n'ont pas été documentés, notamment au regard de la flexibilité pédagogique.

Malgré ces constats, des enseignant.es mettent en place une classe flexible dans leur milieu scolaire, et ce, même si le processus d'implantation n'est pas toujours encadré.

1.2.3 Processus d'implantation de la classe flexible

Dans l'étude de Leroux et ses collaborateurs (2021), on constate effectivement un manque d'encadrement quant à l'aménagement d'une classe flexible dans les milieux scolaires lorsque les enseignantes rapportent avoir peu, voire pas, de restrictions pour le choix du matériel et du mobilier flexibles. En effet, on prétend que le « développement de leur aménagement flexible se fait en grande partie par des essais renouvelés, en fonction de ce qui s'avère bien fonctionner ou non (par ex. : assises desquelles les élèves tombent, ballons instables ou trop bruyants, pédales inadéquats pour travailler) » (Leroux et al., 2021, p. 11). Ces processus d'implantation non uniformes montrent qu'il réside assurément un manque d'encadrement concernant la mise en place d'une classe flexible.

Certes, la mise en place d'une classe flexible peut représenter un défi, mais le fonctionnement² au quotidien de celle-ci en comporte assurément plusieurs.

1.2.4 Environnement et fonctionnement d'une classe flexible

Dans l'étude de Leroux et ses collaborateurs (2022), les participantes ont rapporté 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. » (p.87).

Ensuite, des auteur.es mentionnent que le fonctionnement d'une classe flexible n'est pas adéquat pour tous les élèves, notamment en ce qui a trait au mouvement constant, à la gestion difficile des stimuli externes et au mouvement perpétuel. En effet, ceux qui éprouvent le besoin d'avoir un espace individuel ont parfois du mal à trouver leur compte dans un environnement constamment en mouvance (Havig, 2017; Leroux et al., 2022; Vallée, 2019).

Par ailleurs, en 2019, la première revue systématique sur les effets de l'utilisation des assises dynamiques sur le comportement en classe, les performances cognitives et/ou les résultats scolaires des enfants et adolescents d'âge scolaire a été réalisée par Rollo. Or, la chercheuse note que les effets sur les résultats scolaires des élèves étaient incohérents d'une étude à l'autre et variaient selon le type d'assise dynamique utilisé. À cet effet, il est étonnant de constater que les recherches sur le sujet des classes flexibles ne se concentrent que sur le mobilier utilisé plutôt que sur la dynamique globale de la classe flexible, enjeu d'ailleurs relevé par Laquerre en 2018. De même, il s'agit d'une affirmation étonnante, car la recherche en éducation devrait se pencher sur l'efficacité des pratiques professionnelles afin de soutenir le développement de pratiques enseignantes adaptées ainsi que la réussite du plus grand nombre d'élèves (Hargreaves, 1999; Slavin, 2004). Les incohérences relevées par Rollo (2019) entre les résultats des différentes recherches sur la classe flexible mettent donc en exergue le fait

² Tel que mentionné précédemment, gérer le fonctionnement d'une classe réfère à la gestion du temps, de l'espace et des relations avec et entre les élèves (MÉES, 2020, p. 60). Le fonctionnement de la classe flexible (CF) renvoie donc, plus spécifiquement, aux règles en CF, aux habitudes, aux routines, au déroulement d'une journée typique, à la façon dont les acteurs vivent et interagissent en CF.

que peu de données scientifiques concernant le fonctionnement d'une classe flexible sont actuellement disponibles pour appuyer les pratiques pédagogiques. Toutefois, selon la treizième compétence professionnelle en enseignement, un.e enseignant.e doit être en mesure de « justifier ses décisions et de démontrer la pertinence de ses interventions compte tenu du caractère hétérogène de son groupe-classe » (MÉES, 2020, p. 81). Si les balises de l'implantation et du fonctionnement d'une classe flexible n'ont pas été détaillées scientifiquement, un enseignant est-il réellement en mesure de justifier de manière éthique ses choix?

Par ailleurs, Gaudreau (2017) mentionne que, pour optimiser sa gestion de classe, il importe de gérer adéquatement certaines ressources. La gestion de l'espace se retrouve parmi celles-ci et implique de choisir le mobilier le plus adapté aux besoins des élèves et de l'enseignement, puis de statuer sur la disposition de la classe. Benade, en 2017, soutient également que le mobilier scolaire a une forte influence sur le confort physique des élèves. Par contre, la plupart des écoles ne disposent pas des fonds nécessaires pour permettre aux enseignant.es de choisir librement le mobilier de leur classe (Horowitz, 2018). L'achat d'assises et de matériel par l'enseignant.e est d'ailleurs un inconvénient mentionné par des enseignantes en classe flexible (Leroux et al., 2021). Or, plusieurs recherches ont souligné que la plupart des enseignant.es ne disposeraient pas nécessairement des connaissances, des habiletés ou de la formation pour exploiter efficacement l'environnement (Abbasi et Fisher, 2010; Imms et Byers, 2017; Limpert, 2017). Ainsi, il est probable que certaines des idées des enseignant.es ne soient pas adaptées aux besoins des élèves, nuisent à leur santé physique (Vallée, 2019). Si la sixième compétence professionnelle en enseignement appelle les enseignant.es à « organiser et gérer le fonctionnement du groupe-classe de sorte à maximiser le développement, l'apprentissage et la socialisation des élèves » (MÉES, 2020, p. 60), alors, pourquoi autant d'enseignant.es ont-ils actuellement une classe flexible, sans avoir obtenu du soutien de la part d'un expert ?

De plus, afin d'éviter de restreindre une classe flexible à l'utilisation d'un mobilier varié, une ergothérapeute qui agissait à titre de participante dans l'étude de Dorion (2020) rappelle que, si l'objectif de la classe flexible est de permettre aux élèves de bouger, plusieurs alternatives gratuites existent telles que les positions « debout adossé au mur » et « couché au sol ». L'achat de mobilier attrayant n'est donc pas une nécessité pour atteindre l'objectif initial (Dorion, 2020).

Dans le même ordre d'idées, en tant qu'enseignant.e, il faut également considérer l'aspect de l'ergonomie des postures de travail. En effet, les principes d'un positionnement approprié soulèvent l'importance d'un bon alignement de la colonne vertébrale et d'une bonne répartition des forces de la gravité sur le corps (Cantin et Hubert, 2019). Une position assise adéquate est un facteur important dans la prévention de l'apparition de douleurs musculosquelettiques (Cranz, 2000). Selon Doyon (2018), les positions des élèves dans un aménagement flexible ne sont pas toujours optimales. En effet, Doyon a implanté un programme d'ergothérapie visant à accompagner les élèves d'une classe flexible afin qu'ils adoptent de bonnes habitudes posturales. Même si les retombées rapportées s'avéraient positives : avant, les postures des élèves étaient inadéquates et, après, il y avait une amélioration de leurs postures, il faut savoir que l'accès à l'accompagnement d'un.e ergothérapeute en milieu scolaire n'est pas fréquent (Doyon, 2018). Par conséquent, il est possible de croire que le positionnement de certains élèves dans un aménagement flexible n'est pas adéquat lorsqu'ils ne sont pas accompagnés par des professionnel.les, ce qui représente un risque pour eux, notamment sur le plan musculosquelettique (Coulombe-Morency, 2019; Vallée, 2019). De plus, à partir du mémoire de Coulombe-Morency (2019) portant sur le confort en contexte d'apprentissage au primaire, il est possible de voir que la majorité des assises variées observées dans les 19 classes ne présentent aucun système d'ajustement. L'auteur soulève que cette observation « questionne une fois de plus l'accès à du mobilier ergonomiquement adéquat. » (Coulombe-Morency, 2019, p. 90). Le milieu d'apprentissage offert aux élèves devrait pourtant être sécuritaire et confortable, plutôt que seulement varié et attrayant.

Dans une autre optique, les enseignant.es en classes flexibles ont dû se réappropriier le fonctionnement plus traditionnel et délaissé du mobilier flexible lors de la pandémie mondiale de la COVID-19 (Manutan Collectivités, 2020). Donc, hormis les inquiétudes notables mentionnées précédemment, le contexte pandémique constitue également une situation anxiogène remplie d'incertitudes. De même, en contexte scolaire québécois, les mesures d'hygiène varient beaucoup et les praticien.nes doivent se conformer à celles-ci afin d'assurer la sécurité des élèves et la leur.

1.3 PANDÉMIE MONDIALE EN MILIEU SCOLAIRE

Dès mars 2020, l'OMS demande des mesures de protection essentielles pour prévenir la saturation des services de soins intensifs telles que le lavage de main fréquent, la suppression des contacts physiques et des rassemblements, la mise en place de quarantaines et de confinements selon les régions, etc. L'UNESCO observe que la plupart des gouvernements du monde ont temporairement fermé des établissements d'enseignement afin de contenir la propagation de la pandémie de COVID-19 (2021). Mondialement, ce sont près de 200 pays qui ont fermé leurs établissements scolaires au printemps, interrompant ainsi la scolarisation de plus d'un milliard et demi d'élèves (UNESCO, 2021).

La crise sanitaire provoque un contexte exceptionnel et demande une adaptation sans précédent pour tous, notamment à l'égard du fonctionnement en classe flexible.

1.3.1 Contexte de pandémie mondiale en classe flexible

Il faut savoir que le principal objectif de la modularité du mobilier au sein d'une classe flexible est de permettre aux enfants de bouger au moment de leur choix. Ce mouvement implique souvent la proximité des élèves au sein de la classe. Cependant, dans le contexte de la crise sanitaire, ce manque de distance comportait un risque pour la santé de chacun (Denat, 2020). En effet, les écoles ont dû réfléchir à des aménagements permettant de respecter les règles d'hygiène et de distanciation, mais cela a impliqué de renoncer au mobilier flexible et à certaines pratiques, notamment le partage de matériel et le déplacement des élèves

(Manutan Collectivités, 2020). Malgré le choc vécu par le milieu scolaire lors de la fermeture des écoles en mars 2020, la réouverture ne s'est tout de même pas faite aisément. Les enseignant.es ont dû faire preuve d'une grande résilience, notamment au niveau de la gestion de classe entièrement à distance ou comodale (Caron et al., 2020).

Qui plus est, en quête d'équité envers les Québécois lors de la pandémie, le gouvernement a instauré un système de gestion des mesures sanitaires en fonction de paliers d'alertes. Quatre niveaux de paliers avec des codes de couleur (voir Appendice A) ont été élaborés. Ce système ciblait des interventions spécifiques selon les régions administratives du Québec. Par exemple, les régions dont le taux de propagation du virus de la COVID-19 était relativement bas pouvaient vaquer aux occupations normales, alors que celles où le taux de propagation était haut, devaient suivre les restrictions émises.

Depuis le déconfinement, un mode de vie comparable à celui pré pandémie s'est réinstallé. Néanmoins, il semble juste de se questionner sur l'avenir des classes flexibles, sachant qu'elles n'étaient pas considérées suffisamment sanitaires lors d'une pandémie mondiale. Effectivement, bien que, grâce à l'instauration des bulles-classes³, les élèves pouvaient se déplacer à leur guise dans la classe, il était recommandé qu'ils ne partagent pas de matériel, puis tout le textile avait notamment été proscrit dans les classes du Québec. Ainsi, même lorsque les établissements scolaires ne se retrouveront plus dans un état d'urgence, ils resteront tout de même propices à la propagation de virus et de maladies, particulièrement les classes flexibles. Donc, comment un enseignant pourra-t-il s'assurer de la pérennité de ce type de classe, tout en s'assurant de la sécurité de ses élèves?

³ Au début de la pandémie, en mars 2020, tous les enfants devaient conserver une distance entre eux pour prévenir la propagation du virus. Ensuite, durant l'année scolaire de 2020-2021, le concept de bulle-classe a été instauré au Québec pour permettre aux enfants d'une même classe d'avoir des contacts entre eux. Il n'y avait alors plus de distanciation sociale entre les élèves d'une même bulle-classe. Il était toutefois interdit que les différentes bulles-classes entrent en contact entre elles. Tous les élèves d'une même bulle-classe devaient alors passer toute la journée ensemble, sans pouvoir jouer ou discuter avec les élèves des autres bulles-classes, autant lors des récréations qu'au dîner, limitant ainsi la propagation du virus au sein d'une école.

À la lumière de ces informations, il semble pertinent de questionner l'essor de cette tendance et son processus d'implantation au Québec, alors que des enseignant.es d'ici et d'ailleurs aménagent des classes partiellement ou totalement de manière flexible (Delzer, 2015), et ce, avec un manque de données empiriques (Erz, 2018; Havig, 2017; Laquerre, 2018; Leroux et al., 2021). Cependant, comme mentionné par certain.es auteur.es, la modification de l'environnement de la salle de classe devrait prendre en considération toutes les composantes d'une situation pédagogique pour être valide puisque l'objet d'étude de l'éducation est une action finalisée : la situation pédagogique (Guay et Prud'Homme, 2018; Imms et Byers, 2017). Dans cette perspective, « on cherche à modifier, éduquer ou améliorer les connaissances sur ces quatre composantes [SOMA] et sur les relations d'apprentissage, d'enseignement et de didactique qui s'établissent entre elles. » (Guay et Prud'homme, 2018 p. 240). Spécifiquement, la classe flexible devrait être abordée selon un angle plus macro (un tout cohérent comprenant plusieurs composantes) que micro (modification d'un aménagement de classe).

De cette recension des écrits apparaît plusieurs constats : 1) le processus d'implantation d'une classe flexible est peu, voire pas, questionné par les enseignant.es, les parents, les directions d'établissement ou même les chercheurs et chercheuses, 2) les balises d'un fonctionnement d'une classe flexible ont été très peu détaillées scientifiquement et 3) personne ne s'est encore penché sur le fonctionnement d'une classe flexible en contexte de pandémie.

1.4 PROBLÈME DE RECHERCHE

Actuellement, le processus d'implantation et le fonctionnement d'une classe flexible dans les écoles primaires du Québec sont peu connus, notamment en contexte post pandémique. Il faut savoir que ce problème de type fondamental s'inscrit dans une logique inductive.

1.5 OBJECTIFS DE RECHERCHE

Cette recherche tentera de documenter et de (1) décrire le processus d'implantation, de (2) décrire le fonctionnement d'une classe flexible d'enseignant.es du primaire, notamment (3) en contexte post pandémie. Plus précisément, nous ne nous attarderons pas spécifiquement à l'impact du mobilier sur les élèves, car la modulation du mobilier sera plutôt abordée comme une composante de la classe flexible. Le concept de classe flexible sera défini plus exhaustivement dans le prochain chapitre.

1.6 PERTINENCE DE LA RECHERCHE

La prolifération rapide de nouveaux espaces d'apprentissage flexibles et innovateurs suggère un besoin plus grand que jamais de s'engager dans des recherches axées sur le sujet (Benade, 2017; Havig, 2017; Leroux et al., 2021; Mann, 2019). Cependant, dans les écrits scientifiques, les appellations de la classe flexible diffèrent grandement et elles sont majoritairement en anglais, ce qui ne permet pas de représenter fidèlement la situation au Québec.

Par ailleurs, un article du dossier spécial de la revue *Vivre le primaire* écrit par Mylène Leroux (2021) invite des chercheurs et chercheuses à explorer le thème des classes flexibles afin de soutenir les enseignant.es à appuyer leurs pratiques pédagogiques. Cette chercheuse précise qu'il serait pertinent « d'adopter une perspective multidisciplinaire, afin de considérer un ensemble de dimensions influencées par l'aménagement flexible. » (Leroux, 2021, p.64). En effet, les recherches qui étudient actuellement ce sujet se concentrent presque exclusivement sur les assises flexibles et le rendement scolaire des élèves. Bien que l'environnement physique soit présenté comme un facteur du bien-être des élèves à l'école (CSÉ, 2020), apprendre en classe flexible, c'est bien plus que des assises variées et des résultats à un test (Schunk, 2015). En effet, il importe, en amont, de réfléchir à une adéquation entre la pédagogie et l'aménagement de la classe (CADRE21, 2021; Parent et al., accepté) et, pour ce faire, il nous semble important de documenter le processus d'implantation d'une

classe flexible et son fonctionnement au quotidien. La présente contribution vise donc à documenter un aspect de ce sujet peu développé dans d'autres écrits scientifiques : le processus d'implantation et le fonctionnement d'une classe flexible d'enseignant.es du primaire au Québec, en contexte post pandémie.

En outre, sachant que le mobilier scolaire influence le confort physique des élèves (Benade, 2017), il serait possible d'inférer à l'instar de cet auteur qu'en optimisant le mobilier scolaire en classe, un impact sur la santé physique des élèves est envisageable, mais également sur leur motivation. Dans le même ordre d'idées, sachant que les classes flexibles ont été mises de côté lors de la pandémie mondiale parce qu'elles n'atteignaient pas les exigences sanitaires mises en place dans les milieux scolaires, il est possible de se questionner quant à la sécurité des élèves, et ce, même en contexte post pandémie. On peut donc dire que la pertinence sociale de cette recherche repose sur des valeurs primordiales de la société québécoise, soit l'éducation, la santé et le bien-être physique et psychosocial des élèves (Parent et al., accepté). En somme, cette recherche vise à faire valoir l'importance de mettre en place une classe flexible sécuritaire qui s'adapte aux besoins des élèves.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce deuxième chapitre, il sera d'abord question de définir le concept central de la recherche, soit la classe flexible. La connexité des ses quatre composantes sera ensuite illustrée afin de démystifier la différence entre deux appellations bien différentes, mais souvent confondues, soit l'« aménagement flexible » et la « classe flexible ». Enfin, il sera question de mettre en lumière les appuis théoriques qui sous-tendent ces concepts, soit le SOMA (Legendre, 1983) ainsi que les différents paradigmes d'apprentissage et d'enseignement.

2.1 LA CLASSE FLEXIBLE

Afin d'établir un portrait juste d'une classe flexible, il importe de se pencher sur le concept de la flexibilité en contexte pédagogique.

2.1.1 La flexibilité pédagogique

La flexibilité pédagogique est la première forme de différenciation pédagogique et elle concerne tous les élèves (MÉES, 2021). Dans le document ministériel, on retrouve ces précisions:

« au quotidien, cette souplesse ouvre la porte à toutes sortes de possibilités à offrir aux élèves, tant sur le plan du choix de contenus différents que sur le plan de structures diverses, de processus variés et de productions diversifiées (Tomlinson, 2004; Tomlinson et Imbeau, 2010; Caron, 2008) » (MÉES, 2021, p.12).

La flexibilité pédagogique se définit également comme la souplesse qui permet d'offrir des choix dans l'évaluation à tous les élèves d'un groupe. Il faut savoir que « le niveau des difficultés des tâches à réaliser, les exigences ou les critères d'évaluation des compétences visées ne sont pas modifiés, mais l'enseignant peut prendre en considération les besoins particuliers des élèves. » (Dubois, 2016, p. 81). La flexibilité pédagogique permet donc de respecter les rythmes, les styles et les niveaux cognitifs de tous les élèves (Dubois, 2016).

Elle se déroule essentiellement au sein d'un environnement d'apprentissage, mais selon certain.es enseignant.es, un facteur qui favorise la flexibilité pédagogique est la mise en place d'une classe flexible (Leroux et al., 2021). En effet, selon Caron (2003), pour faire de la différenciation pédagogique, il importe d'avoir un espace ouvert tout en aérant les pratiques pédagogiques. Les élèves doivent pouvoir manipuler, se déplacer, communiquer, travailler avec différents outils d'expression et interagir avec leurs pairs (Kessler, 2017).

À l'heure actuelle, aucun consensus épistémologique à l'égard de la classe flexible n'est établi dans les écrits scientifiques. En effet, dans ceux-ci, diverses appellations sont utilisées pour évoquer le concept de classe flexible. Les lignes directrices qui caractérisent les classes flexibles du Québec (Bluteau et al., 2019) se retrouvent dans plusieurs écrits scientifiques qui considèrent, tantôt la classe comme un environnement flexible qu'on peut facilement décroisonner, tantôt comme une simple salle de classe au mobilier versatile.

2.1.2 Différentes appellations de la classe flexible

Dans certains écrits, les environnements d'apprentissage flexibles sont abordés en détaillant uniquement le mobilier utilisé :

- L'**aménagement flexible** (*Flexible seating*) réfère à une salle de classe où on retrouve des aires à vocations différentes. Dans ces aires, l'utilisation d'assises flexibles et variées offre aux élèves de multiples options pour s'asseoir, et ce, à divers endroits répartis dans la classe (Erz, 2018; Sorrell, 2019; Walsh, 2019).
- Les **assises dynamiques** (*Dynamic seating*) réfèrent à un type de mobilier permettant aux élèves de bouger, de changer de place durant la journée et d'être dispersés dans la classe. Cet aménagement offre une variété d'assises pour qu'ils réalisent les activités d'apprentissage et qu'ils utilisent la combinaison qui répond à leurs besoins (Havig, 2017).
- La **classe flexible** comprend un aménagement unique, du mobilier hétéroclite offrant une diversité d'espaces de travail aux élèves (Coulombe-Morency, 2019). Selon cet auteur, la « disposition du mobilier dans les classes de type flexible ne semble pas obéir à une

structure particulière en matière d'aménagement contrairement aux autres types de classes répertoriées. » (Coulombe-Morency, 2019, p. 80).

Ensuite, dans certains écrits, les environnements d'apprentissage flexibles sont plutôt abordés en détaillant l'adéquation entre le mobilier et la pédagogie utilisée :

- Un **environnement d'apprentissage innovateur** (*Innovative Learning Environment*) est un contexte physique, social et pédagogique dans lequel l'apprentissage se déroule. Ce contexte évolue et s'adapte au fur et à mesure que les pratiques éducatives se modernisent. Il est tourné vers l'avenir (Ministry of Education, 2016).
- Les **laboratoires d'apprentissage** (*Learnlabs*) permettent à l'enseignant de se déplacer aisément dans la classe, plutôt que d'y être confiné à l'avant. L'enseignant interagit avec de petits groupes d'élèves regroupés autour de tables de travail communes. Ces tables peuvent comprendre de petits tableaux blancs conçus pour la réflexion en collaboration et la présentation aux pairs (Wulsin, 2013).
- Les **environnements d'apprentissage flexibles** (*Flexible learning spaces*) contiennent du mobilier varié dans un espace pouvant être configuré de plusieurs façons afin de favoriser des expériences d'apprentissage riches. Ils peuvent ainsi créer des occasions de travailler individuellement et de manière collaborative, tout en utilisant diverses technologies pour faciliter un enseignement et un apprentissage personnalisés (Kariippanon et al., 2018).
- La **pédagogie en aménagement flexible** (PAF) comporte trois piliers : une gestion de classe bienveillante, une pédagogie adaptée aux besoins des apprenants et un aménagement physique qui soutient les intentions pédagogiques (CADRE 21, 2021).

Il faut savoir que certaines classes possèdent quelques éléments d'une classe flexible, mais ne délaissent pas complètement le fonctionnement traditionnel. Dans ce modèle de **classe flexible hybride**, le mobilier traditionnel côtoie le mobilier flexible, soit en alternance ou de manière simultanée (Vallée, 2019). Ainsi, en fonction de l'activité ou du moment de la journée, un type de mobilier peut être choisi. Appelée classe semi-flexible par Coulombe-

Morency (2019), elle « prend différents visages selon son degré de flexibilité tant sur le plan de l'aménagement de l'espace, que sur la variété du mobilier présent (multiplication des combinaisons assises-surfaces de travail). » (p. 80).

Il faut cependant établir une nuance : inclure des stations individuelles dans sa classe à la demande d'un enfant ne renvoie pas directement à une classe flexible hybride. Lorsqu'un.e enseignant.e répond aux besoins des élèves en vue de favoriser leurs apprentissages et leur laisse faire des choix tout au long de la journée, iel utilise un fonctionnement flexible. C'est plutôt lorsqu'un.e enseignant.e décide des moments où les élèves peuvent faire des choix au courant de la journée qu'iel utilise un fonctionnement hybride.

2.1.3 Position épistémologique

De cette recension, retenons que la classe flexible est perçue différemment par les auteur.es qui abordent le sujet. Dans le cadre de la présente recherche, le concept de classe flexible dépasse l'idée de retirer les bureaux et les chaises conventionnelles et de fournir des meubles variés, comme c'est parfois le cas dans un aménagement flexible (Bluteau, 2022). En effet, la classe flexible comprend à la fois l'aspect innovateur de l'aménagement et l'aspect praxéologique. Concrètement, il semble que l'aménagement de la classe (mobilier) apparaisse comme une réponse adaptative aux pratiques flexibles utilisées en classe (Dionne, 2020). Il ne s'agit donc pas seulement de la mise en place d'un aménagement flexible, mais bien d'une alternative pédagogique qui, elle, est flexible. Là où l'utilisation de l'appellation « classe flexible » plutôt qu'« aménagement flexible » prend tout son sens, c'est lorsque la flexibilité est au service de l'organisation physique, mais surtout pédagogique de la classe, car l'aménagement flexible n'est qu'une composante de la classe flexible. D'ailleurs, selon CADRE21 (2021), l'enjeu d'utiliser le terme « aménagement flexible » est que l'attention risque de se limiter au mobilier varié et attrayant utilisé, en oubliant ou en négligeant l'aspect de la pédagogie flexible. Ainsi, malgré les diverses appellations présentes dans les écrits, la « classe flexible » est donc la nomenclature retenue puisqu'elle est considérée dans son ensemble et dépasse le simple aménagement d'un environnement.

À cet effet, au fil des lectures qui ont forgé cette vision du concept, des idées semblables ont émergé de plusieurs textes et elles ont été regroupées en grands thèmes qui seront explicités dans ce chapitre : 1) l'élève et la réponse à ses besoins, 2) les savoirs à apprendre et les compétences à développer au 21^e siècle, 3) l'environnement d'apprentissage versatile et personnalisé, puis 4) les pratiques pédagogiques flexibles et innovatrices de l'enseignant.e. Ces quatre regroupements cernent l'essence d'une classe flexible et définissent ce concept de manière englobante, en quatre composantes.

Puisque, selon cette vision, la classe flexible est perçue comme un principe pédagogique plutôt que comme un simple aménagement, il a été possible de faire des liens avec le modèle SOMA de Legendre de 1983 (voir Annexe A). Celui-ci perçoit une situation pédagogique comme un écosystème social composé de quatre sous-systèmes interreliés, chacun d'eux nécessitant la participation de personnes, le déroulement d'opération et la disponibilité de moyens. Les quatre composantes de son modèle sont : le **S**ujet, ou l'apprenant, l'**O**bjets d'apprentissage, le **M**ilieu d'apprentissage et l'**A**gent, ou l'enseignant (Legendre, 1983). Ce modèle rappelle le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1993) et permet de nommer, de structurer et de qualifier les rapports et les relations se déroulant dans une salle de classe. Ainsi, comme la classe flexible est considérée comme un tout cohérent (CADRE 21, 2021; Kariippanon et al., 2018; Parent et al., accepté; Wulsin, 2013) et mobilise ces quatre composantes, elle peut être associée à une situation pédagogique.

Toutefois, le modèle de Legendre date des années 80 puis, durant cette période, l'aménagement de la classe était majoritairement traditionnel et l'approche pédagogique à tendance magistrocentrée. Il a donc été convenu de réaliser une adaptation de ce modèle, en vue de l'actualiser et de le personnaliser en fonction du contexte des classes flexibles. Ainsi, la classe flexible est perçue comme un grand contenant dans lequel des composantes qui sont flexibles à leur façon interagissent entre elles comme un écosystème social (Legendre, 1983).

Dans le cadre de ce mémoire, le concept de la classe flexible se décline en quatre composantes synchrones, faisant écho à l'adaptation du modèle de Legendre, soit :

- le **Sujet** : l'apprenant actif en CF qui mobilise des stratégies variées d'apprentissage
- les **Objets** d'apprentissage : les savoirs à apprendre et les compétences à développer
- l'**Agent** : l'enseignant en CF qui utilise des stratégies pédagogiques flexibles
- le **Milieu** d'apprentissage flexible : l'environnement où se déroule l'apprentissage et le mobilier flexible utilisé.

L'acronyme SOMA (Legendre, 1983) a donc été adapté pour SOAM, considérant que la quatrième composante, le Milieu d'apprentissage flexible, est une réponse adaptative aux trois premières composantes. Cette nouvelle vision sera détaillée davantage dans les prochains paragraphes.

2.1.4 Les quatre composantes de la classe flexible

2.1.4.1 Le Sujet - l'apprenant en contexte de classe flexible

La classe a évolué en fonction des caractéristiques de chaque époque. À l'ère actuelle, les élèves sont appelés à résoudre des problèmes, collaborer et communiquer (Basye et al., 2015). Dans ce changement de paradigme où l'accent est mis sur les apprentissages plutôt que sur l'enseignement, il va de soi que les classes devraient être centrées sur les élèves et non sur l'enseignant.e (Delzer, 2015). La classe flexible permet de répondre aux besoins hétérogènes des élèves d'un même groupe et de les rendre responsables et autonomes dans leurs apprentissages (Delzer, 2015), d'où la nécessité d'accorder une importance aux choix des élèves et à leurs besoins. Or, une étude montre que l'enseignant.e doit accompagner ses élèves dans l'analyse de l'efficacité de leur choix de place, en les questionnant avant et après leurs périodes de travail. La pertinence du choix de l'assise ou de la station de travail est jugée selon trois aspects : 1) le type de tâche à accomplir, 2) le positionnement ergonomique de l'élève ainsi que l'importance de changer de place lorsqu'on n'est plus confortable et 3) les personnes auprès de qui les élèves s'installent pour travailler, sans être dérangés (Leroux et al., 2021). Le regard métacognitif que porte l'élève sur ses choix lui permet donc

d'apprendre, avec le soutien de son enseignant.e, à faire des choix responsables et efficaces à l'égard de ses apprentissages. Or, la responsabilisation de l'élève implique nécessairement la reconnaissance par l'enseignant.e de sa capacité à réfléchir de manière critique, à anticiper les retombées de ses décisions et à reconnaître les conséquences de ses actions (Parent et al., accepté).

Concrètement, les principes guidant l'aménagement flexible du mobilier permettent à l'enfant de choisir la position dans laquelle il est le plus confortable pour apprendre (Uline et al., 2010) en tout temps. Cela lui offre l'opportunité 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, à développer des stratégies métacognitives (Magen-Nagar et Cohen, 2017) et favorise une meilleure relation avec son enseignant.e, tout en augmentant l'engagement scolaire (Dotterer et Lowe, 2011; Shernoff et al., 2017). En effet, les élèves qui trouvent leur salle de classe accueillante et confortable font généralement preuve d'une participation accrue, ce qui est directement lié à leur réussite (Fernandes et al., 2011).

Dans cette optique, les élèves devraient avoir l'opportunité de choisir d'apprendre selon divers modèles d'apprentissage afin qu'ils développent des stratégies variées et qu'ils se familiarisent avec les compétences du 21^e siècle. Une liste – assurément non exhaustive – de moyens d'apprentissage regroupés sous des paradigmes actuels a été élaborée (voir Annexe B) pour documenter le sujet.

Dans une visée d'inclusion des élèves HDAA en classe régulière (MEQ, 1999), il importe de considérer les besoins hétérogènes de tous les élèves du groupe (Bluteau, 2022). La flexibilité présente en classe flexible devrait être à la fois pédagogique, sensorielle et spatiale afin de permettre à tous les élèves de bénéficier de soutien, de tâches adaptées et d'utiliser l'espace selon leurs besoins et intérêts.

En somme, cette composante de la classe flexible vise à rendre l'élève actif et responsable, mais aussi à diversifier les apprentissages, non seulement pour lui donner l'occasion de

découvrir ou de confirmer ses forces, ses préférences et ses besoins, mais également pour lui offrir l'opportunité de développer diverses stratégies d'apprentissage. Les savoirs à apprendre sont nombreux et, sachant qu'il est de son devoir d'élève de prendre en charge ses apprentissages, il importe qu'il se responsabilise (Merrill, 2018).

2.1.4.2 Les Objets d'apprentissage – savoirs à apprendre et compétences à développer

Évidemment, tout comme en classe traditionnelle québécoise, les élèves doivent acquérir des savoirs qui évoluent en fonction des époques. Les apprentissages à réaliser en classe flexible font partie du curriculum ordinaire : les mathématiques, le français, l'univers social, les sciences et technologies, les arts, l'éducation à la sexualité et l'éthique et culture religieuse.

Par ailleurs, en contexte de classe flexible, les savoirs curriculaires ne sont plus les seuls objets à acquérir. En effet, les compétences du 21^e siècle (C21) sont également mises de l'avant puisqu'elles sont généralement abordées comme étant transversales (MEES, 2019). Elles ne sont donc pas directement liées à un domaine spécifique puisqu'elles englobent les connaissances, les compétences et les attitudes. Les C21 sont associées à des comportements qui soutiennent notamment la capacité à faire face à des problèmes complexes et imprévisibles (Voogt et Roblin, 2012) et elles permettraient de préparer les jeunes à s'engager dans un monde complexe et dynamique profondément influencé par la mondialisation et la révolution des technologies numériques (Nair, 2011). La classe flexible est un environnement pédagogique propice au développement des C21 (Parent et al., accepté), car selon certaines études, les pupitres placés en regroupement permettraient de faciliter les échanges, la collaboration (Coulombe-Morency, 2019; Wannarka et Ruhl, 2008) et les interactions sociales (Farmer, Lines et Hamm, 2011; Gest et Rodkin, 2011; Magen-Nagar, 2017; Wild et al., 2018). Les résultats d'une autre étude abondent également en ce sens en mentionnant que les élèves en classes flexibles passent plus de temps à collaborer et à interagir positivement avec leurs pairs, ainsi qu'à présenter leur travail à la classe (Kariippanon et al., 2019), considérant la facilité à déplacer le mobilier et la flexibilité pédagogique sous-jacente à la classe flexible.

D'ailleurs, c'est ce qui ressort des résultats de l'article *Réflexion théorique et expérientielle sur le développement des compétences du 21^e siècle des élèves en classe flexible au primaire* (Parent et al., accepté). Dans celui-ci, les C21 sont définies à partir du modèle de Binkley et ses collaborateurs (2012) : l'*Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (ATC21S). Les quatre catégories regroupant les compétences du 21^e siècle se déclinent selon des savoirs, des habiletés et des attitudes (voir Annexe C). Selon ces auteurs (2012), leur modèle peut être adapté aux besoins et contextes d'apprentissage, donc dans l'article de Parent et ses collaboratrices (accepté), les quatre catégories de compétences de l'ATC21S ont d'abord été traduites, puis elles ont été adaptées au contexte de la classe flexible. Toutefois, une catégorie émergente est ressortie de l'analyse, soit *l'amélioration ou le maintien de l'état physique et psychosocial*, et s'est donc ajoutée aux quatre catégories existantes. Parent et ses collaboratrices (accepté) circonscrivent donc les C21 en classe flexible de cette façon :

- Les **modes de pensée** renvoient à la créativité, à l'innovation, à la pensée critique, à la résolution de problèmes et à la prise de décisions. Dans un contexte de classe flexible au primaire, il s'agit d'être partie prenante du processus décisionnel en classe, notamment de choisir sa place selon ses besoins ou les modalités de travail (Parent et al., accepté).
- Les **méthodes de travail** réfèrent à la communication, à la collaboration et au travail d'équipe. En classe flexible, elles invitent les élèves à interagir avec les pairs et l'enseignant pour réaliser des tâches ou mener des projets (Parent et al., accepté).
- Les **outils de travail** font référence à la littératie numérique et au contexte dans lequel elle s'inscrit. En classe flexible, on fait référence aux outils et à l'environnement qui soutiennent des tâches en lien avec les modes de pensée et les méthodes de travail (Parent et al., accepté), par exemple des murs interactifs ou des plateformes de partage.
- Le **vivre-ensemble** réfère à la responsabilité individuelle et sociale. En classe flexible au primaire, les éléments du vivre-ensemble sont liés au groupe-classe, perçu comme une communauté d'apprentissage où les élèves ont des responsabilités et peuvent faire preuve de leadership. La classe est gérée de sorte à favoriser l'inclusion (Parent et al., accepté).
- L'amélioration ou le maintien de **l'état physique et psychosocial** se rapproche d'une quête d'équilibre contribuant au bien-être à l'école (CSÉ, 2020). Cette compétence amène

les élèves, par la possibilité d'être en mouvement, à réguler leur état pour ressentir un bien-être mental, émotionnel et social. Globalement, ils apprennent à prendre soin d'eux (Parent et al., accepté).

En outre, on affirme qu'offrir un environnement pédagogique innovateur tel que la classe flexible (Delzer, 2015), c'est-à-dire non conventionnel et personnalisé, favoriserait le développement des compétences visées au 21^e siècle (GPAE, 2014). En effet, des auteurs estiment que les élèves devraient avoir la possibilité de faire des choix, notamment en ce qui a trait aux assises, devraient pouvoir réfléchir et coopérer les uns avec les autres au quotidien (Archambault et Chouinard, 2003; Delzer, 2015; Klein et al., 2016). De plus, Romero (2017) soutient que les compétences du 21^e siècle sont mobilisées plus aisément par des tâches d'apprentissage collaboratives. Tous ces éléments sont effectivement favorisés en CF.

Enfin, non seulement les élèves doivent s'épanouir et être compétents sur le plan scolaire, mais ils doivent aussi développer des compétences sociales, car les trois missions de l'école québécoise sont : instruire, socialiser et qualifier (MEQ, 2006). Un bon moyen de faire socialiser les élèves au sein d'une salle de classe est de permettre aux enfants de se déplacer au sein de la classe flexible, de collaborer, de changer de partenaire en cours de route et d'entrer en relation, de partager un espace commun, de partager du matériel, etc.

Toutefois, il ne s'agit pas seulement d'aménager un local de manière alternative afin de mettre en place une classe flexible. Effectivement, remplacer les pupitres par des options de sièges flexibles ne changera pratiquement rien si l'enseignant n'est pas préparé au changement de pédagogie et de philosophie (CADRE 21, 2021).

2.1.4.3 L'Agent – l'enseignant en classe flexible

L'enseignement et l'apprentissage à visée coopérative, notamment, nécessitent un fonctionnement de classe qui est flexible et dans lequel du mobilier varié peut facilement se déplacer pour s'adapter à l'activité et être utilisé de multiples façons (Sullivan, 2012). En

effet, la conception ouverte d'un espace de travail encourage la souplesse dans l'enseignement (Chapman et al., 2014) et permet un apprentissage en collaboration. On dit également que la classe doit être aussi flexible que possible, car pour s'engager pleinement dans un apprentissage constructiviste, les élèves doivent être capables de faire une transition fluide entre cours magistraux, études en sous-groupe, discussions et temps de travail individuel (Wulsin, 2013). L'élève se retrouve donc au cœur de ses apprentissages et l'enseignant.e mobilise des pratiques pédagogiques flexibles.

En outre, les enseignant.es font face à de nombreux défis, car ils se doivent être spécialistes de l'apprentissage adaptatif, de connaître de multiples façons d'enseigner et d'apprendre, d'être capables de modéliser de plusieurs manières le contenu d'apprentissage, et d'accompagner les élèves (Hattie et Zierer, 2017). Sachant que la restructuration de la classe en soi a peu d'influence sur le rendement scolaire des élèves, mais que les stratégies pédagogiques et métacognitives utilisées en classe ont, quant à elle, une influence plutôt significative (Hattie et Zierer, 2017), le rôle de l'enseignant et la mise en place d'une pédagogie flexible sont d'autant plus importants. En effet, il revient aux enseignant.es, malgré le désir de responsabilisation des élèves, de bien les connaître pour les aider à cheminer et à apprendre (Hattie et Zierer, 2017). À cet effet, la mise en place d'une classe flexible serait une stratégie innovatrice permettant de personnaliser l'enseignement et de se centrer sur les besoins uniques de chacun des élèves (Delzer, 2015). En effet, dans un contexte où la place accordée aux cours magistraux à l'ensemble du groupe est réduite et où un plan de travail autonome et autocorrectif est mis en place, le temps d'enseignement peut désormais être réparti différemment. Par exemple, l'enseignant.e peut accorder davantage de temps aux élèves qui nécessitent un soutien plus régulier en élaborant des sous-groupes de soutien avec la ressource enseignante ou des sous-groupes avec des pairs experts. En repensant les stratégies pédagogiques et le rôle qu'a l'enseignant.e dans l'apprentissage des élèves, notamment comme guide plutôt que transmetteur de savoirs, iel peut utiliser des pratiques qui permettent de différencier l'enseignement (Leroux et al., 2022).

Par ailleurs, l'enseignant.e, tel que prescrit dans le nouveau référentiel des compétences enseignantes du Québec, utilise sa gestion de classe pour « apprendre aux élèves à reconnaître et à respecter les règles propres à la vie en collectivité et, ainsi, les amener à développer les compétences sociales à la base du savoir-vivre ensemble : le respect des autres avec l'écoute et l'empathie qu'il suppose, la connaissance des limites à ne pas dépasser et des règles à respecter, la gestion de ses émotions, etc.» (MÉES, 2020, p. 60). En fait, la gestion de classe renvoie à « [...] l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences » (Gaudreau, 2017, p. 7).

Dans l'article professionnel *L'aménagement flexible : de la gestion de classe à la gestion de l'individu*, Geneviève Marcoux mentionne d'ailleurs qu'au sein de la classe flexible, il est plus facile d'individualiser l'intervention et d'adapter la gestion de classe à chaque élève au sein d'un groupe (Dionne, 2020).

En outre, dans le livre de Nancy Gaudreau (2017), les ressources qui soutiennent la mise en place d'une bonne gestion de classe correspondent au temps, à l'espace, au matériel, aux ressources technologiques et aux ressources humaines. Dans le cadre de ce mémoire, il a été convenu de s'attarder plus spécifiquement aux ressources qui rejoignent davantage la classe flexible, soit le temps et l'espace, puisqu'elles sont les deux ressources qui se retrouvent également dans le *Référentiel de compétences professionnelles* du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020, p. 61).

1. Le temps;

Gérer efficacement son temps est intrinsèque à une bonne connaissance et maîtrise du programme de formation. La ressource du temps renvoie aussi à la planification des activités d'enseignement-apprentissage, à la planification du temps consacré aux transitions et à la gestion des relations. Le développement de l'autonomie des élèves permet également d'optimiser son temps (Gaudreau, 2017).

2. L'espace;

La salle de classe doit être aménagée et pensée à partir de l'inventaire des meubles disponibles, de leur état, des configurations possibles qui permettraient de favoriser l'engagement cognitif et comportemental des élèves, des pratiques pédagogiques de l'enseignant.e (debout, aux tables de travail des élèves, à son bureau, etc.). L'utilisation du local de classe est certes essentielle, mais il n'en demeure pas moins que l'environnement d'apprentissage des élèves ne se résume pas qu'à celui-ci. Les élèves peuvent effectivement réaliser des tâches dans l'amphithéâtre, dans un corridor, un laboratoire technologique, à la cuisine de l'école, dans la cour d'école, au parc, etc. En effet, ces divers environnements peuvent être plus adaptés qu'une salle de classe, selon le type de tâches proposées. Il est toutefois impératif que l'espace soit en adéquation avec les pratiques pédagogiques de l'enseignant.e (Gaudreau, 2017).

Par ailleurs, la dynamique d'une classe flexible incite à l'adoption de comportements attendus nécessaires au partage de l'espace, du matériel et le mouvement des élèves en réponse à leurs besoins. Selon Jaspal (2019), offrir des stratégies pédagogiques variées favorisant le travail en collaboration, la communication, la créativité et la pensée critique représente effectivement un moyen de développer le vivre-ensemble.

Bref, les capacités de l'enseignant.e à varier ses pratiques pédagogiques, à gérer efficacement son groupe-classe en étroite collaboration avec les élèves eux-mêmes, à offrir différents modèles d'enseignement et d'apprentissage à ses élèves et à s'adapter aux besoins de ces derniers constituent des éléments qui lui permettent de déployer des pratiques flexibles. La mobilisation de ces trois premières composantes peut être facilitée par l'utilisation d'un espace versatile et facilement modulable en fonction des besoins ponctuels. En effet, selon Germanos (2009), l'utilisation adéquate de l'environnement d'apprentissage peut transformer un simple espace scolaire en un environnement coopératif favorisant la socialisation et la collaboration. L'utilisation d'un mobilier vient donc soutenir les visées des trois premières composantes.

2.1.4.4 Milieu d'apprentissage flexible

Cette composante de la classe flexible est perçue comme l'environnement physique d'apprentissage dans lequel du mobilier varié est favorisé. Perçu comme une réponse adaptative aux besoins des trois premières composantes, le milieu d'apprentissage flexible est souvent marqué par la réduction du mobilier traditionnel au profit d'une forte présence d'assises dynamiques, de l'augmentation de l'espace libre dans la classe et de la mise en place d'un endroit où les élèves peuvent laisser leur matériel personnel (Bluteau, 2019).

Selon Lefebvre (1991), l'environnement d'apprentissage est le « troisième enseignant », il est une intégration de la pédagogie, de la technologie, du programme et des installations (Sullivan, 2012). De même, considérer l'espace comme un conteneur, comme une chose et de ne pas voir l'interrelation holistique des choses dans l'espace avec l'espace s'avère une erreur selon Lefebvre (1991), car l'environnement dissimule des relations sociales sous-jacentes. De fait, l'environnement de la classe semble être un facteur essentiel à l'apprentissage et devrait être considéré dans son ensemble plutôt que de se résigner à l'utilisation d'un mobilier varié. Cette composante de la CF se retrouve donc en dernier puisque les trois premières composantes se doivent d'être réfléchies en amont, en vue de planifier l'aménagement de la classe, favorisant ainsi une adéquation entre l'aspect praxéologique de la pédagogie flexible et le mobilier flexible utilisé.

Par ailleurs, le mobilier flexible de l'environnement d'apprentissage permet aux élèves de faire des choix dans un environnement facilement modifiable et versatile (Kennedy, 2017) et sa diversité favorise le désir d'exploration des élèves (Abbasi, 2013; Mazalto, 2017). L'utilisation de mobilier flexible remplace souvent des chaises et des bureaux utilisés traditionnellement dans les classes par différentes stations de travail alternatives (Havig, 2017). Cette pratique vise principalement à répondre aux divers besoins des élèves: leur taille, leur posture, leur style d'apprentissage, leurs besoins sensoriels, leur capacité d'attention, leur habileté à travailler seuls ou en équipes, etc.

Afin de répondre aux besoins hétérogènes de tous les types d'élèves, le mandat des enseignant.es est, selon Gremmen (2016) de plus en plus difficile en ce qui concerne l'aménagement physique et stratégique de leur classe. Pour y arriver, les enseignant.es se doivent donc de consulter les élèves quant à leurs préférences et à leurs besoins puisqu'ils seront les principaux usagers du mobilier. L'absence de places assignées par l'enseignant.e permet aux enfants de choisir l'endroit où ils désirent s'asseoir. L'aménagement de la classe doit s'articuler en fonction des besoins des élèves ou de la tâche en cours et s'adapter à ceux-ci (Sullivan, 2012; Wulsin, 2013). En effet, les classes qui permettent de faire des choix ou offrent des possibilités de changement de postures répondent mieux aux besoins des élèves (Le Messurier, 2013). Ce constat est d'ailleurs repris par Dorion en 2020, qui souligne que l'enseignant.e, accompagné.e d'un.e ergothérapeute œuvrant dans les écoles, devrait être en mesure d'ajuster le mobilier scolaire selon les besoins des élèves.

Ainsi, en classe flexible, le mobilier est placé afin d'assurer une variété d'assises ou d'espace de travail pour les élèves (Delzer, 2015; Havig, 2017; Kennedy, 2017), incluant :

- **des assises variées** (des chaises de différentes hauteurs, des chaises à roulettes comprenant du rangement, des tapis, des divans, des ballons de stabilité, des coussins traditionnels, des fauteuils poires, des matelas de sol, des tabourets oscillants, etc.)
- **des stations de travail variées** (des tables hautes et basses, des tables en U, des pupitres à roulettes facilement déplaçables, des plateaux à déposer sur les genoux, etc.)
- **des outils sensoriels adaptés aux besoins des élèves** (des bandes rebondies sur lesquelles on peut appuyer les pieds, des coussins d'air texturés, des coquilles, etc.).

Selon Connac et ses collaborateurs (2022), le mobilier est trois fois flexible, car (1) la disposition classique en rangées face au tableau est délaissée, (2) les espaces sont facilement modifiables par les élèves et (3) ceux-ci peuvent également se déplacer et s'installer en fonction de la tâche à exécuter. En effet,, l'organisation des stations de travail en classe devrait être choisie en fonction de la nature de la tâche et du type de comportement désiré puisqu'elle peut avoir un impact majeur sur les comportements des élèves (Wannarka et

Ruhl, 2008). L'utilité du mobilier doit être de soutenir les pratiques enseignantes variées ainsi que de favoriser les changements dans les modalités de travail des élèves. En classe flexible, de nombreux changements s'opèrent au courant de la même journée, car les tâches sont variées et on demande aux élèves de changer régulièrement de station en fonction des activités. Par exemple, un élève qui réalise une compréhension de lecture souhaitera accomplir cette tâche individuelle dans un endroit tranquille et isolé, alors que des élèves qui réalisent un atelier en sous-groupe avec l'enseignante seront plus efficaces autour d'une table en « U », par exemple.

À cet effet, des résultats montrent que, même si les élèves ont indiqué une préférence pour des sièges flexibles et des options de sièges de recharge, plusieurs d'entre eux ont également indiqué qu'ils aimeraient toujours avoir un bureau à eux, surtout pour effectuer une tâche individuelle (Coulombe-Morency, 2019; Havig, 2017) et que l'aménagement flexible ne convient pas à tous les types d'élèves (Erz, 2018; Leroux et al., 2021; Vallée 2019). En effet, les résultats de Coulombe-Morency (2019) montrent que le confort passe, à la fois par la possibilité de pouvoir s'isoler dans la classe et d'avoir sa bulle personnelle, et par la possibilité de s'asseoir près de leurs amis, selon leurs besoins ponctuels.

Dans cette optique, selon la treizième compétence professionnelle en enseignement, l'enseignant.e doit créer « les conditions éducatives dans lesquelles les élèves seront valorisés, respectés et compris » (MÉES, 2020, p. 81). Il est donc du devoir de l'enseignant.e en classe flexible de s'assurer que les élèves disposent d'un espace de travail qui leur apporte confort et aisance. Pour ce faire, il serait donc indiqué d'éviter d'exclure les chaises et les pupitres individuels d'une classe flexible sous prétexte qu'ils ne sont pas innovants. Effectivement, une classe dite flexible devrait, avant tout, répondre aux besoins réels des enfants, peu importe ceux-ci, car l'objectif d'une classe flexible est de s'adapter à ses usagers et aux tâches à réaliser. Elle devrait donc offrir confort, sécurité, attrait psychologique, fonctionnalité et facilité d'utilisation (Cornell, 2002), mais devrait également être conçue de manière à ce qu'elle soit un espace accueillant et engageant (Sullivan, 2012).

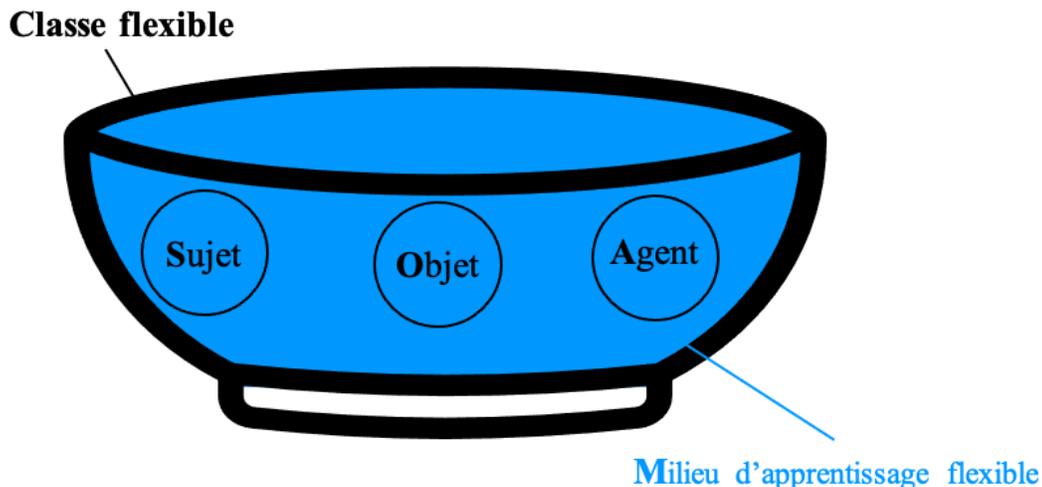
2.1.5 L'interrelation des quatre composantes

Dans l'article *Le réaménagement éducatif de l'espace scolaire, moyen de transition de la classe traditionnelle vers une classe coopérative et multiculturelle*, un passage a été ciblé puisqu'il résume bien la vision de l'environnement d'apprentissage partagé dans ce présent mémoire :

« L'espace bâti et aménagé est enrichi par des dimensions psychologique, sociale et pédagogique, qui complètent sa qualité matérielle. Le rapport de l'enfant à l'espace, situé au centre de la dimension pédagogique de l'espace, s'avère très important dans une classe multiculturelle, parce qu'il favorise l'ouverture du processus éducatif vers la diversité culturelle. » (Germanos, 2009, p.85)

À la lumière de tout ce qui a été dit précédemment et à l'aide d'une analogie, la classe flexible est ici représentée comme un contenant dans lequel on retrouve ses composantes. Tous les ingrédients essentiels doivent s'y trouver : le Sujet, les Objets, l'Agent et le Milieu d'apprentissage flexible. Un schéma a été élaboré (voir Figure 2.1) afin d'illustrer la connexité et l'interrelation de ces quatre composantes.

Figure 2.1 Système SOAM de flexibilité pédagogique, adaptation du modèle SOMA de Legendre (1983)



D'abord, le Milieu d'apprentissage flexible est perçu, non pas comme une dimension de seconde ou de première importance, mais bien comme un élément essentiel et constitutif de la CF. Le Milieu est ici considéré comme la composante qui intègre les autres composantes par l'interrelation holistique de celles-ci. Le Milieu d'apprentissage flexible englobe le Sujet, l'Agent ainsi que les Objets d'apprentissage puisqu'il est inhérent à ces autres dimensions. Il est indissociable et lié intimement, car c'est dans cet environnement flexible que se déroulent les activités d'apprentissage et d'enseignement. Il apparaît comme réponse adaptative aux autres composantes. La classe flexible est ici perçue comme le contenant dans lequel les éléments de son contenu (le Sujet, les Objets, l'Agent et le Milieu) agissent les uns sur les autres et entrent en relation de manière flexible, chacun à leur façon. Pour qu'une classe soit qualifiée de flexible, elle doit comprendre toutes ses composantes.

Concrètement, l'aménagement flexible offre des aires à vocations différentes et une utilisation d'assises dynamiques (Walsh, 2019), mais il ne suffit pas. L'aménagement physique de la classe devrait s'accorder à la nature de la tâche pédagogique (CADRE 21, 2021; Wannarke et Ruhl, 2008) et aux besoins des élèves. L'aménagement flexible de la classe devrait définitivement apparaître comme réponse adaptative aux attentes de la communauté d'apprentissage et à ses besoins physiques, cognitifs, sociaux (Abbasi, 2013; Limpert, 2017; Sorell, 2019) pour ainsi créer un tout cohérent : une classe flexible. Donc, contrairement à Leroux et ses collaborateurs dans leur article de 2022, nous ne considérons pas qu'« aménagement flexible » et « classe flexible » soient des synonymes, puisque l'aménagement flexible de la classe n'est qu'une composante de la classe flexible.

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce troisième chapitre traitera de la méthodologie utilisée en vue d'atteindre l'objectif principal de la recherche, soit de documenter et de décrire le processus d'implantation et le fonctionnement d'une classe flexible d'enseignant.es du primaire, notamment en contexte post pandémique. Plus précisément, le devis privilégié, les participant.es, les méthodes d'échantillonnage, de collecte et d'analyse des données ainsi que les considérations éthiques seront présentés.

3.1 DEVIS DE RECHERCHE

La présente recherche s'inscrit dans un devis qualitatif interprétatif en raison des visées exploratoires, descriptives et analytiques du phénomène à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016) : la classe flexible, son implantation et son fonctionnement. En effet, dans une recherche qualitative interprétative, le chercheur décrit un phénomène rencontré dans la pratique professionnelle (Corbière et Larivière, 2014) et s'interroge « sur le sens contenu dans les données [...], permettant des ajustements à la classification. » (Savoie-Zajc, 2004, p. 139). Grâce aux points de vue des participant.es, le caractère interprétatif d'une recherche permet de comprendre en profondeur la signification du phénomène et de fournir une description contextualisée de ce dernier (Corbière et Larivière, 2014). Dans ce type de recherche, le chercheur ou la chercheuse doit, pour comprendre une situation sociale à l'aide d'un nouvel angle d'approche, faire appel aux connaissances des participant.es (Erickson, 2012).

Le devis choisi se situe au niveau de l'induction modérée (Savoie-Zajc, 2004). D'après Anadon et Savoie-Zajc (2009), dans ce type de recherche, le cadre conceptuel aide à circonscrire de façon générale le phénomène étudié. Pour l'analyse de ses données, l'étudiante-chercheuse a utilisé cette approche et « les catégories préliminaires d'analyse sont ancrées dans [le] cadre conceptuel. La richesse des données recueillies [est] toutefois [venue] compléter la grille initiale d'analyse. » (Anadon et Savoie-Zajc, 2009, p. 3).

3.2 POPULATION CIBLE ET MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE

3.2.1 Population cible et critères de sélection

La population cible (Fortin et Gagnon, 2016) pour ce projet de recherche est l'ensemble des enseignant.es titulaires du primaire ayant mis en place une classe flexible dans une école au Québec. Iels doivent enseigner au programme régulier. Cette recherche ne vise pas de cycle d'enseignement particulier, car l'âge des élèves pourrait influencer le processus de mise en place. De même, le nombre d'années d'expérience des enseignant.es ou leur nombre d'années d'enseignement en classe flexible n'ont pas d'influence dans les critères de sélection, car des données émergentes à cet égard pourraient s'avérer intéressantes. Toutefois, afin de diminuer le nombre de variables pouvant influencer sur les résultats et d'assurer une homogénéité de l'échantillon (Fortin et Gagnon, 2016), les enseignant.es du préscolaire sont donc exclu.es de la population, sachant que le contexte général d'une classe de maternelle diffère grandement d'une classe du primaire. De même, puisque les objectifs de la recherche visaient à documenter le processus d'implantation et le fonctionnement au quotidien d'une classe flexible, les perceptions des enseignant.es semblaient adéquates pour atteindre ces objectifs.

La cueillette de données s'est échelonnée sur une durée de trois mois, entre mai et juillet 2021. C'est durant cette période que l'étudiante-chercheuse a accompli diverses tâches de collecte et d'analyse de données. Les étapes du recrutement sont détaillées ci-dessous.

3.2.2 Sollicitation des participantes

Une lettre présentant le projet de recherche a été acheminée par courriel aux services éducatifs de trois centres de services scolaires. Seulement un a donné suite à l'étudiante-chercheuse : le CSSDN. En plus d'en présenter le sujet de la recherche, cette lettre visait à détailler les implications de la participation à cette dernière. Avec leur approbation, une seconde lettre a été transmise aux directions des écoles primaires de ce CSS par courriel. Celle-ci demandait l'autorisation aux directions de transmettre par courriel aux enseignant.es de leur établissement scolaire une troisième lettre leur étant destinée.

3.2.3 Prise de contact avec les participantes

Pour cette recherche qualitative interprétative, l'étudiante-chercheuse a utilisé la méthode d'échantillonnage de volontariat (Fortin et Gagnon, 2016) pour les enseignant.es qui avaient témoigné leur intérêt de participation à la recherche, à partir du courriel reçu par leur direction d'établissement. L'étudiante-chercheuse s'est assurée qu'ils répondaient aux critères de sélection, puis leur a confirmé leur participation à la recherche.

3.2.4 Planification des entrevues semi-dirigées

L'étudiante-chercheuse a demandé aux enseignantes de choisir une date afin de réaliser l'entrevue d'une durée de 60 à 90 minutes entre mai et juillet 2021. Considérant le contexte actuel de pandémie mondiale, les entrevues se sont déroulées à partir de l'application *Zoom* afin de limiter les contacts humains et de respecter les mesures sanitaires mises en place dans les milieux scolaires.

3.2.5 Préparation aux entrevues semi-dirigées

Les participantes⁴ avaient à prendre connaissance et à signer le formulaire de consentement éclairé évoquant les détails du projet (voir Annexe D). Les participantes devaient retourner ce formulaire signé à des fins de validation par l'étudiante-chercheuse au moins cinq jours avant la date prévue de l'entretien.

Le guide d'entrevue a été élaboré en fonction des objectifs de recherche. Il visait à documenter le processus d'implantation d'une classe flexible, son fonctionnement au quotidien et à aborder la vision des participantes à l'égard de la pérennité post pandémie de ce type de classe. Avant de débiter la cueillette des données, le guide d'entretien a été prévalidé par les deux directions du mémoire afin de s'assurer de sa pertinence. De même, une préexpérimentation du guide d'entrevue a été réalisée auprès de deux enseignantes du primaire du CSSDN en vue de valider ou d'invalider les questions et les stratégies d'entretien,

⁴ L'utilisation du féminin sera désormais employé pour ce présent chapitre et les suivants pour évoquer les participantes de l'étude, considérant qu'elles sont toutes des femmes.

puis de vérifier la flexibilité et la fluidité de la démarche d’entrevue dans les questions de relance. Après avoir réalisé chacune des préexpérimentations, une discussion ouverte avait lieu afin d’améliorer les techniques d’entrevue et le guide d’entretien. Une version finale de celui-ci a été élaborée et approuvée par le comité de direction en vue de la passation des réelles entrevues (voir Annexe E).

3.2.6 L’échantillon retenu pour la recherche

Au préalable, nous souhaitons obtenir un échantillon d’environ 10 à 15 participant.es ou jusqu’à saturation des données. L’échantillon du présent mémoire se compose toutefois de sept enseignantes du primaire du régulier ayant mis en place une classe flexible dans une école au Québec (voir Tableau 3.1). Ces dernières proviennent de la région administrative 12, plus précisément du Centre de services scolaire des Navigateurs (CSSDN). La taille réduite de l’échantillon s’explique donc par les nombreuses contraintes rencontrées lors du recrutement. Par exemple, certain.es enseignant.es intéressé.es ont mentionné la surcharge de travail après plus d’une année scolaire de pandémie.

Tableau 3.1 Données sociodémographiques des participantes

Code des participantes	Groupe d’âge ⁵	Expérience en enseignement	Expérience en classe flexible	Année et cycle d’enseignement
1	Entre 41 et 50 ans	3 années	2 années	4 ^e année, 2 ^e cycle
2	Entre 31 et 40 ans	11 années	4 années	3 ^e année, 2 ^e cycle
3	Entre 41 et 50 ans	18 années	2 années	4-5 ^e année, 2-3 ^e cycle
4	Entre 21 et 30 ans	4 années	1 année	1 ^{re} année, 1 ^{er} cycle
5	Entre 41 et 50 ans	14 années	3 années	3 ^e année, 2 ^e cycle
6	Entre 31 et 40 ans	15 années	3 années	5 ^e année, 3 ^e cycle
7	Entre 41 et 50 ans	20 années	3 années	4 ^e année, 2 ^e cycle

⁵ Il a été décidé d’indiquer le groupe d’âge plutôt que l’âge réel pour assurer la confidentialité absolue des participantes.

3.3 COLLECTE DE DONNÉES

Sept entrevues semi-dirigées d'une durée approximative de 60 à 90 minutes menées par l'étudiante-chercheuse ont été réalisées avec les enseignantes sollicitées. Il s'agit de l'instrument de collecte privilégié puisqu'il permet aux participant.es d'exprimer librement leurs perceptions à l'égard du sujet à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016). Des données qualitatives ont été recueillies à partir des entrevues et elles ont permis d'explorer le sujet et d'identifier des thèmes récurrents. Les entrevues se sont déroulées sur l'application *Zoom* et elles ont été enregistrées en format audionumérique, avec l'accord préalable des participantes, afin de faciliter la mise en texte du verbatim.

3.3.1 Déroulement de l'entrevue

D'abord, après avoir accueilli l'enseignante sur la plateforme *Zoom* et l'avoir remerciée pour sa participation à l'entrevue, l'étudiante-chercheuse l'a invitée à relire le formulaire de consentement éclairé et à confirmer son consentement de participation à la recherche à voix haute. Par la suite, elle a rappelé les détails de la recherche et a réitéré l'importance de la confidentialité des informations fournies lors de cette entrevue. Elle a conclu son préambule en rappelant à l'enseignante qu'elle est libre de se retirer du projet de recherche en tout temps. Subséquemment, l'étudiante-chercheuse a d'abord lancé des questions plus générales visant à mettre à l'aise la participante, puis elle a questionné l'enseignante sur divers sujets liés à la classe flexible. Les questions portaient sur sa conception de la classe flexible, le processus d'implantation dans sa classe, son nombre d'années d'expérience en classe flexible, ses pratiques pédagogiques, sa vision du contexte de classe flexible post pandémie, etc. Afin de clore l'entrevue, l'étudiante-chercheuse s'est assurée que la participante n'avait plus de commentaires à émettre sur le sujet ou de questions. Après avoir remercié l'enseignante, l'étudiante-chercheuse lui a proposé de lui transmettre les résultats de la recherche par courriel.

3.4 L'ANALYSE DES DONNÉES

En amont, les noms des participantes ont été remplacés par un code de 1 à 7 dans les retranscriptions d'entrevues. Par la suite, les enregistrements audios ont été réécoutés, puis retranscrits intégralement dans Word. Une relecture de chaque entretien, en simultané avec l'audio, a ensuite été faite afin de résoudre des erreurs de transcription. Les verbatims ont été relus et la mise en page a été réalisée. C'est par la suite que les fichiers ont été importés dans NVivo, un logiciel d'analyse qualitative des données, afin de débiter le codage des textes.

Les données recueillies ont été traitées dans ce logiciel et soumises à une analyse thématique continue dans laquelle une compréhension contextuelle du sujet est mise de l'avant (Paillé et Mucchielli, 2021). Trois premiers textes ont été codés et ils ont permis de faire émerger 25 codes. Par la suite, les quatre derniers textes ont été codés et ont permis de faire ressortir 34 nouveaux codes, pour un total de 59 codes (thèmes). Les sept verbatims ont donc évidemment été entièrement relus et recodés de manière individuelle par l'étudiante-chercheuse en fonction du cadre d'analyse final. La relecture finale n'a pas permis de faire ressortir de nouveaux codes.

L'analyse thématique « consiste ainsi à procéder systématiquement au repérage des thèmes abordés dans un corpus, et, éventuellement, à leur analyse » (Paillé, 1996 p. 186). Selon cet auteur, les trois étapes générales de l'analyse thématique sont la thématisation, la construction de l'arbre thématique puis l'interprétation et la discussion.

1. La thématisation

Il s'agit d'attribuer un thème à un extrait d'un texte. Pour y arriver, les verbatims ont été lus intégralement afin de faire émerger des thèmes. Les thèmes ont été clairement définis, de manière itérative, en vue de traduire fidèlement l'essence des extraits. Par exemple, dans un verbatim, une enseignante évoquait les bris plus fréquents de matériel en classe flexible. Lors de la thématisation, cet extrait a été saisi, le code *État_matériel_flexible* a été créé et a été défini ainsi : « Lorsque le participant mentionne que l'utilisation du mobilier flexible par ses élèves engendre des conséquences sur l'état de son mobilier. ». Lorsque ce thème apparaissait à d'autres endroits, l'extrait était saisi et ce même code lui était attribué. Toutefois, si un code

ne s'avérait pas suffisamment explicite ou devenait imprécis en fonction des différents extraits, la définition s'ajustait en fonction des nouvelles informations. Alors, tous les verbatims devaient être relus et réajustés en fonction de cet ajustement.

2. La construction de l'arbre thématique

Après avoir choisi les thèmes émergeant du texte, il importe de rassembler ceux-ci en catégories. Une catégorie est un regroupement de thèmes qui convergent vers un sens commun et permet de qualifier un processus ou un phénomène (Paillé, 1996). Ce n'est qu'à la toute fin de l'analyse itérative des verbatims que le chercheur doit rassembler les catégories afin de créer des thèmes généraux. Ils sont des regroupements de catégories qui convergent vers une thématique commune. Tous ces rassemblements constituent l'arbre thématique d'un corpus de données. L'arbre thématique élaboré pour cette recherche est disponible à l'Annexe F. Dans celle-ci, deux schémas extraits du logiciel NVivo sont présentés, mais par manque de précisions textuelles, une version maison a été produite pour détailler les définitions des thèmes, les catégories et les thèmes généraux. Ces derniers ont été inspirés du cadre conceptuel.

3. L'interprétation et la discussion

Dans une visée descriptive, une analyse thématique pourrait se terminer avec la présentation de l'arbre thématique. Toutefois, selon les objectifs de cette présente recherche, un examen discursif des thèmes et des extraits correspondants a été réalisé. Passant d'une logique classificatoire à une logique plus interprétative, les thèmes ont ainsi été examinés, interrogés, confrontés les uns avec les autres (Paillé, 1996) de manière à déboucher sur une interprétation fine des données qualitatives recueillies. Ainsi, une recherche de récurrence des thèmes a été effectuée afin de constater certaines constances ou divergences. Une analyse transversale a ensuite permis de vérifier si les thèmes saillants revenaient d'une participante à l'autre (Paillé, 2021).

3.5 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

En amont, ce projet de recherche a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche (voir Annexe G). Aussi, l'étudiante-chercheuse s'est assurée, tout au long de sa recherche, de respecter l'intégrité des participantes et de satisfaire aux exigences relatives à la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Cette recherche ne présentait aucun risque pour les participantes, mais afin d'obtenir une preuve de leur volontariat, l'étudiante-chercheuse a obtenu leur consentement écrit, puis un consentement verbal, celui-ci obtenu au début de chaque entrevue. Enfin, la confidentialité des participantes a été respectée tout au long du processus, et ce, jusqu'à la diffusion des résultats, car les noms ont été codés et, afin de s'assurer que les participantes ne puissent être identifiées de façon indirecte, des informations sociodémographiques, notamment le lieu de travail, ne sont pas divulguées dans les résultats.

Dans le cadre de cette recherche, certains critères de scientificité ont été pris en compte, notamment la validité interne et externe. La validité interne sous-entend que le chercheur ou la chercheuse doit confronter son interprétation aux recherches ayant permis l'élaboration des premières hypothèses ainsi qu'à des théories reconnues (Drapeau, 2004). Dans le cinquième chapitre, des liens entre les résultats de ce mémoire et ceux d'études antérieures ont été tissés pour montrer la cohérence, ou parfois les discordances, avec celles-ci. Par la suite, la validité externe implique d'avoir un échantillon représentatif de la problématique (Drapeau, 2004) et, grâce à la description détaillée de l'échantillon dans ce présent chapitre, il serait possible de généraliser les observations à d'autres sujets ou d'autres contextes similaires à ceux de l'échantillon.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente l'ensemble des résultats émergeant de la recherche menée auprès de sept enseignantes au primaire du Centre de services scolaire des Navigateurs. Chacune d'entre elles a participé à une entrevue semi-dirigée, en vue de répondre aux objectifs de la recherche qui sont de documenter et de décrire (1) le processus d'implantation et (2) le fonctionnement d'une classe flexible au primaire, (3) notamment en contexte post pandémie. Lors de l'analyse des données, chaque participante s'est vu attribuer, au hasard, un nombre pour l'identifier de manière confidentielle. Les données ressorties de l'analyse correspondent à des propos rapportés par les participantes et elles sont décrites de manière brute dans ce chapitre, mais sont discutées dans le chapitre V.

D'emblée, il importe de mentionner que les données abordent souvent des idées interreliées. Ainsi, certaines unités de sens ont d'abord été double codées, puis ont finalement été classées selon leur prédominance de sens dans l'une ou l'autre des catégories. Le processus d'analyse thématique continue s'est échelonné sur plusieurs séances d'analyse des verbatims. La création itérative de nœuds dans NVivo permettait de définir temporairement les thèmes émergeant des unités de sens.

Comme précisé au chapitre III, cette analyse est inspirée de l'induction modérée (Savoie-Zajc, 2004). Le cadre conceptuel a considérablement aidé à élaborer le guide d'entrevue, soutenant l'atteinte des objectifs de recherche qui visaient à documenter le phénomène étudié. Toutefois, des thèmes émergents sont ressortis des entretiens et la richesse des données a bonifié le cadre d'analyse. Au cœur des boucles de ce processus inductif et itératif, des définitions ont été précisées, des thèmes ont été regroupés en catégories pour faciliter le repérage et la distinction des thèmes. Ce cheminement a été documenté par un journal de recherche pour lequel un extrait a été mis en Annexe H. Par ailleurs, les trois étapes de l'analyse thématique ont été suivies afin d'élaborer l'arbre thématique à partir des données recueillies. Il importe aussi de mentionner que les résultats sont présentés en catégories de

thèmes. Plus précisément, les propos semblables des participantes ont permis d'élaborer des thèmes. Ensuite, ces thèmes ont été greffés à des catégories de thèmes pour permettre de bien expliciter les ressemblances ou les discordances entre les participantes, selon un même sujet (catégorie de thèmes).

Il importe de réitérer la distinction faite dans le chapitre II du mémoire à l'égard des termes « classe flexible » et « aménagement flexible ». L'aménagement flexible réfère au mobilier varié et n'est qu'une composante de la classe flexible qui, elle, comprend surtout l'adéquation entre les pratiques pédagogiques et le mobilier, la gestion de classe flexible, etc. Dans le langage courant du milieu de la pratique, ces deux termes sont souvent interchangeables et considérés comme des synonymes. Ainsi, pour ce chapitre, il arrive que les participantes parlent de classe flexible alors qu'elles font référence uniquement au mobilier flexible utilisé. Cette nuance sera discutée dans le chapitre V, mais ne sera pas relevée dans ce chapitre où les données sont traitées de manière brute.

Par ailleurs, l'analyse qualitative de ces données a favorisé une compréhension du processus d'implantation de la classe flexible, de son fonctionnement et de sa possible pérennité post pandémique. Ces trois thèmes constituent les objectifs de la recherche. Les sous-sections de chacun de ces trois thèmes correspondent aux thèmes émergents directement de l'analyse thématique par une approche inductive. Les résultats sont donc présentés selon cet ordre afin de répondre aux objectifs de recherche.

4.1 OBJECTIF 1 : LE PROCESSUS D'IMPLANTATION DE LA CLASSE FLEXIBLE

Pour cette première section, plutôt que de présenter les données en fonction du guide d'entrevue, le mode de présentation chronologique est privilégié afin de représenter fidèlement les différentes étapes vécues par les participantes lors du processus d'implantation de leur classe flexible. Effectivement, les participantes ont raconté leur récit, en répondant parfois aux questions dans le désordre, donc le mode de présentation chronologique apparaît plus représentatif du vécu des enseignantes. Lors de l'analyse des données des sept entrevues,

de grandes catégories ont émergé, apparaissant comme les trois moments principaux du processus d'implantation, avec leurs sous-catégories. Ainsi, les résultats sont présentés en fonction du début, du milieu et de la fin du processus d'implantation.

4.1.1 Le début du processus d'implantation

4.1.1.1 Les motivations d'adhésion

Lorsque les participantes répondent à la question *D'où provient l'idée de changer l'aménagement traditionnel de votre classe pour du mobilier flexible ?*, trois participantes [2, 4, 7] abordent le souci de l'élève : « On voulait fournir un enseignement différent aux enfants, puis un enseignement et un environnement plus motivants, un environnement où ils vont se sentir, je dirais, plus chez eux aussi, parce que c'était ça qu'on avait en tête là dans le fond, quand on a parti, on voulait amener du confort. » (P2).

Deux autres participantes [6, 7] mentionnent qu'elles ont adhéré à la classe flexible, car l'utilisation d'un mobilier flexible permettait de répondre à leurs pratiques pédagogiques ou s'avérait un moyen pour elles de concrétiser une pratique, une vision pédagogique. Voici ce que la participante 6 en pensait :

« Le fait que chaque chaise ou chaque banc n'est pas attiré à quelqu'un, ben là, moi je me prenais un banc, je m'assois avec les élèves, on travaillait sur quelque chose, je repartais, ça faisait vraiment plus : Je vis ma classe. C'était pas rare que certains élèves étaient au tableau, mais moi, j'étais dans la classe à observer. J'avais de l'espace de circulation pour pouvoir le faire. Au départ, c'était un besoin qui venait de ma façon de voir les choses, mais je trouvais aussi que c'est une opportunité d'avoir de l'espace, d'avoir un milieu de vie au-delà d'une salle de classe. ».

Lors de cette discussion, des participantes [2, 4, 7] ont également mentionné que ce qui les a principalement motivées à mettre en place une classe flexible, ce sont les réseaux sociaux, notamment les groupes *Facebook* de partage sur la classe flexible où elles retrouvent des conseils donnés par d'autres enseignant.es en classe flexible.

Enfin, en ce qui a trait à cette question, deux participantes [1, 2] ont évoqué que le visuel attrayant de la classe flexible était une des raisons de leur adhésion : « Dans les classes que j'ai eu la chance d'aller, y en a, ça a vraiment fait : « Ah wow ! Oui, enfin ! » autant à moi qu'aux élèves, je trouve. Je me sentais bien, euh, le climat était vraiment différent. C'est plus chaleureux, plus épuré. » (P1).

4.1.1.2 Les inspirations et appuis

En réponse à la question *Avez-vous des inspirations en matière de classe flexible ?*, une participante [2] mentionne s'être appuyée sur des articles scientifiques pour documenter ses pratiques, mais elle soulève ensuite le manque de données empiriques accessibles pour les enseignants : « J'en ai pas six articles, non plus, là, j'en ai comme un pour documenter... lui de la RSEQ (Réseau du sport étudiant du Québec). » (P2).

Dans la même lignée, plusieurs participantes [2, 3, 4, 6] évoquent qu'elles se sont appuyées sur d'autres ressources pour se documenter et s'informer, notamment à partir de recherches sur le web, d'articles de blogue ou sur les réseaux sociaux.

À cette même question, plusieurs participantes [2, 3, 4, 6] ont également répondu qu'elles s'inspiraient de leurs collègues ou des classes flexibles présentes dans leur école. La participante 4 a mentionné : « Je m'inspire essentiellement des classes que j'avais vues en suppléance, les classes qui font partie de ce que j'ai en tête quand je parle d'une classe flexible. ». En complément, deux participantes [2, 7] mentionnent avoir suivi une formation de leur centre de services scolaire sur les classes flexibles.

Après avoir discuté de leurs inspirations, de leurs appuis et de leurs motivations d'adhésion, les participantes ont été questionnées sur les étapes qui ont suivi le début de leur processus d'implantation. Les étapes nommées par les participantes sont semblables.

4.1.2 Le milieu du processus d'implantation

4.1.2.1 L'accord de la direction

Dans tous les cas, les participantes [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7] ont eu à obtenir l'accord de leur direction d'établissement avant de se lancer dans la mise en place de leur classe flexible. Une approbation aisée et sans embuches pour certaines [1, 2, 3, 4, 7], alors que d'autres ont eu à élaborer un plan complet et précis pour justifier l'importance de ce type d'aménagement pour elles et leurs élèves [5, 6]. La participante 6 évoque ceci : « Il y avait des ouvertures de classes dans l'école, donc j'ai dû faire la demande à la direction de pouvoir acheter un autre type de mobilier. C'est comme ça que ça a commencé, mais je devais fournir un plan étoffé et j'ai dû justifier pourquoi c'était mieux, selon moi ».

4.1.2.2 La planification de l'aménagement de la classe

Toutes les participantes [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7] ont mentionné qu'elles avaient, en amont, réfléchi à un plan d'aménagement avant d'entreprendre la mise en place de la classe flexible. Voici la planification de la participante 6 : « Au départ là, je l'avais vraiment fait sur un plan, comment je pouvais aménager ça. Puis t'sais, qu'est-ce que ça me prenait comme places assises ? Combien ça m'en prenait ? Ça a évolué au fil du temps, mais je devais avoir une idée. ».

Parmi les participantes, certaines [4, 7] préfèrent un aménagement plus simpliste et avaient donc en tête cette contrainte lors de leur réflexion quant à la disposition du matériel :

« Puis moi j'aime ça, quand même, quand c'est épuré, fait que ça, j'ai trouvé ça dur parce que t'sais, une classe flexible, ça peut paraître bordélique là, t'sais, il y en a qui mettent plein d'affaires. Moi j'aime pas ça, moi j'ai rien dans ma classe, j'ai pas d'affiches sur les murs. Fait que ça, ça a été un défi pour moi parce que je suis quand même cartésienne, j'aime bien ça quand c'est droit, mais j'ai réussi à faire mes coins bien droits, bien propres quand même. » (P7).

Enfin, une autre participante [1] mentionne préférer laisser choisir ses élèves en début d'année la façon de placer le matériel afin qu'ils l'élaborent en collaboration.

4.1.2.3 L'achat du matériel flexible

Pour mettre en place une classe flexible, il faut, inévitablement, se procurer du matériel flexible. D'après les entrevues, certaines participantes [2, 3, 6] ont commandé du matériel neuf à partir d'un budget octroyé par la direction de leur établissement scolaire, alors que d'autres ont plutôt acheté le matériel avec leur budget de classe [2, 3, 5, 7] ou leur argent personnel [2, 3, 7]. Dans certains cas [2, 7], du matériel flexible leur avait également été donné par des amis, de la famille ou sur des sites de revente sur les réseaux sociaux.

4.1.2.4 La mise en place de la classe flexible

Certaines participantes [2, 5, 6, 7] avaient déjà, selon elles, un fonctionnement flexible, avant l'obtention d'un matériel flexible. Ainsi, la mise en place du matériel flexible venait compléter leur classe.

La mise en place du mobilier flexible a été vécue de manière graduelle par plusieurs participantes [2, 3, 4, 5, 6], et ce, même si certaines avaient obtenu un budget de leur direction. En effet, certaines participantes ont dû conserver des pupitres individuels puisqu'il n'y avait pas d'autre endroit pour les disposer, comme pour la participante 2 :

« On avait eu du budget pour commencer notre classe flexible, mais on pouvait pas sortir tous les bureaux, fallait qu'on en garde au moins la moitié. Donc, mettons une douzaine sur 24 parce qu'on n'avait pas de place dans l'école pour avoir tous ces bureaux-là de libres, finalement, t'sais parce qu'ils avaient déjà payé pour ces bureaux-là, donc il fallait les garder. » (P2).

Ainsi, ces participantes mentionnent que leur classe flexible a débuté de manière plus hybride pour progressivement se diriger vers la classe flexible complète. Au courant de ce processus, une enseignante [6] a procédé à des échanges de mobilier auprès de ses collègues, alors qu'une autre reprenait des pupitres rangés au sous-sol pour répondre aux besoins ponctuels des élèves de s'isoler davantage [5]. Dans plusieurs cas, la disposition du mobilier ou la composition du mobilier en classe variait.

En outre, deux participantes [4, 5] ont eu l'opportunité de discuter avec un ergothérapeute afin de faire des choix éclairés concernant les stations offertes aux élèves dans leur classe flexible, en vue qu'elles soient optimales sur le plan de la posture :

« J'ai fait affaire avec l'ergothérapeute de l'école parce que, moi, je suis pas du tout experte dans ce domaine, mais je veux m'assurer que ce que je propose aux élèves soit convenable pour leur posture puis que, t'sais c'est ça, dépendant du niveau, de l'âge des élèves, chaque matériel est pas nécessairement adapté à leur grandeur. » (P4).

Le processus d'implantation d'une classe flexible complète est vécu de manière semblable par les participantes, mais chaque enseignante y est allée à son rythme, en apprenant par l'expérience, par des essais renouvelés. L'une d'entre elles [6] mentionne que son processus s'est effectivement échelonné sur plus d'une année : « Ça s'est poursuivi. Je dirais à la 3e année, là, le modèle était vraiment plus complet. Le modèle : mobilier, enseignement, gestion de classe. Comme si tout était combiné ensemble après, ouais, après la 3e année. ».

Avant de mettre en place définitivement leur classe flexible, les participantes ont mentionné qu'il y avait trois dernières étapes : justifier leurs choix pédagogiques auprès des personnes réfractaires, rencontrer les parents et la mise à l'essai lors des premiers jours d'école.

4.1.3 La fin du processus d'implantation

4.1.3.1 Les personnes réfractaires

Certaines inquiétudes ont été mentionnées par les participantes concernant la classe flexible, mais certaines ont également été rapportées provenant d'autres acteurs de l'éducation, notamment les collègues, les parents et les directions d'établissement. Parmi les réticences mentionnées, on évoque la capacité – ou l'incapacité – de l'enseignant à gérer les stimuli visuels et sonores [1, 5] :

« Ben je suis en faveur de la classe flexible, c'est sûr, mais comme je t'ai dit, j'ai une réserve. Puis dans mon milieu, je te dirais que c'est favorable à 10 %. Justement, il y a des enseignants qui sont totalement fermés, qui seraient pas capables d'enseigner parce que, c'est ça, on s'entend que ça bouge plus. Faut que tu sois capable de vivre avec cette action-là aussi. » (P1).

L'approbation des parents est également une préoccupation de certaines participantes [2, 3, 6], surtout en vue de favoriser la collaboration école-famille. Les préoccupations rapportées par ces trois participantes sont :

- Éviter que les parents aient des pensées ou des commentaires négatifs envers la classe flexible, surtout auprès de son enfant.
- L'incompréhension des parents quant au fonctionnement d'une classe flexible.
- L'incapacité de certains enfants à être en classe flexible, selon leurs parents.

4.1.3.2 La prise de contact avec les parents

Afin de rassurer les parents, les participantes évoquent des stratégies pour pallier leurs inquiétudes telles que de les rassurer, les informer ou les inviter dans la classe. La participante 6 illustre bien cet enjeu :

« Il faut rassurer les parents parce que c'est tellement différent de ce qu'eux ont vécu. Moi, d'emblée, je le disais, t'sais : « Qui dit flexible, ne dit pas désordre, bordel et bruit incessant ! ». Puis au contraire, t'sais, je faisais exprès pour envoyer des photos aux parents ou des vidéos sur Classroom pour voir que tout le monde était comme des petites abeilles fait que, ça, je pense que c'est un souci qu'il faut avoir, de sensibiliser l'entourage. ».

Un autre bon moment pour les informer est lors de la rencontre de parents, selon certaines participantes [2, 3, 7]. La participante 2 mentionne qu'au courant de celle-ci, elle défile une présentation avec des statistiques étonnantes sur l'activité physique en classe, le temps de concentration, etc. À travers sa présentation, la participante 2 mentionne qu'elle arrive à justifier auprès des parents l'importance de la classe flexible et son fonctionnement.

Certains établissements scolaires semblent plus favorables et à l'aise que d'autres envers les classes flexibles [4, 7], car elles font partie de la culture de l'école. Les participantes mentionnent tout de même qu'il importe d'aider les parents à comprendre ce qui se déroule en classe et d'expliquer leur vision :

« Les parents en entendent parler depuis longtemps, ils disent : « Ah wow, mon enfant va être en classe flexible! », t'sais ils utilisent ce beau terme-là [rires]. Je me souviens

là, quand j'avais fait la rencontre de parents en classe, les parents capotaient. T'avais les parents qui étaient sur les chaises, c'était vraiment drôle de les voir. Eux autres, ils ont jamais connu ça. Ils en ont entendu parler, mais ils n'en ont pas vues beaucoup. T'sais, il n'y en a pas tant que ça de vraies classes flexibles. Moi, ils croyaient pas à ça que les élèves changeaient de place tout le temps, quand ils voulaient. Y'en a qui disent qu'ils ont une classe flexible, mais c'est juste des p'tits bancs dans une classe ben ordinaire. Fait que leur montrer ton fonctionnement, tes attentes, tes valeurs, c'est ça qui est gagnant. » (P7).

4.1.3.3 Les premiers jours d'école

En début d'année, des participantes [1, 4, 6] pensent qu'il est préférable d'imposer des places d'arrivée aux élèves, notamment pour établir une période de modélisation et d'apprentissage des postures adéquates de travail sur les assises flexibles. Il s'agit d'une période tampon, de test et d'ajustements pour les élèves et l'enseignant. Parmi ces trois participantes, deux [1, 4] pensent que de leur permettre de choisir leur place doit également être un processus graduel :

« C'est par demi-journée. Donc tout le matin, les 3 périodes, tu es à ta place que t'as choisie. Puis en après-midi, je te permets d'utiliser une autre station, mais ça pourrait même être pour la journée là, pour débiter. Mais au fil du temps, y aller avec plus à la période qu'on peut changer. » (P1).

Ce fonctionnement au quotidien est détaillé de manière plus exhaustive dans la section suivante.

4.2 OBJECTIF 2 : LE FONCTIONNEMENT DE LA CLASSE FLEXIBLE

Afin de documenter le fonctionnement quotidien d'une classe flexible, les données ont été regroupées en quatre grandes catégories dans le logiciel NVivo : 1) l'élève et la réponse à ses besoins, 2) le savoir à apprendre ou les compétences à acquérir, 3) les pratiques enseignantes et 4) l'environnement d'apprentissage. Ces catégories rappellent celles de l'adaptation du modèle de Legendre (1983) faite dans ce mémoire. Nous reprenons donc la nomenclature choisie dans le cadre conceptuel pour éviter toute confusion : le Sujet, les Objets d'apprentissage, l'Agent et le Milieu d'apprentissage flexible. Les résultats de cette

deuxième section seront alors présentés selon leur regroupement en catégorie et où les paroles des enseignantes seront rapportées en fonction de celles-ci.

4.2.1 Le Sujet : l'apprenant en classe flexible

4.2.1.1 Le choix des places en classe flexible

Dans leur classe flexible, certaines participantes [2, 3, 5, 6, 7] ont mentionné que les élèves étaient libres de choisir leur place au courant de la journée. Parmi celles-ci, deux façons de faire choisir les élèves étaient favorisées : laisser le choix à l'enfant tout au long de la journée [2, 3, 5, 6] ou opérer un changement à la période [7]. Pour la première option, une participante mentionne : « Avec les enfants, je prête les assises, là, selon leur besoin, mais je mets pas de chronomètre pour savoir si ça fait 20 minutes qu'il est dessus ou pas » (P5). Parmi celles qui offraient le choix tout au long de la journée, une enseignante [2] suggère tout de même fortement à ses élèves un changement de place à la période puisque, selon elle, il n'est pas conseillé de conserver la même posture toute la journée, par exemple lorsqu'un enfant utilise le ballon de stabilité.

4.2.1.2 La réponse aux besoins des élèves

Des participantes [1, 2, 3, 6] ont évoqué que l'objectif premier d'avoir une classe flexible est de répondre aux besoins des élèves, peu importe ceux-ci. La participante 6 a d'ailleurs mentionné : « Si tu commences à gérer le temps de banc oscillant, exemple, là t'es plus dans la flexibilité, c'est plus nécessairement celui qui va en avoir besoin qui va aller le chercher au moment où il en a besoin. ». La participante 1 évoque même une mise en garde sur l'objectif premier de la classe flexible : « Fait que t'sais Pinterest, là avec le mobilier *cute*, c'est pas ça, là, ça peut être juste des élastiques que tu mets en dessous des bureaux... Non, c'est pas la beauté là, c'est pas ça du tout, là, c'est les besoins de l'élève en premier. ».

Parmi les besoins à atteindre, le bien-être est un élément qui est ressorti de certains entretiens [1, 3, 7] afin de favoriser l'apprentissage. Une autre enseignante ajoute ceci :

« Si, moi, je peux bouger autant dans la classe en tant que prof, pourquoi l'élève, lui, peut pas ? Moi, ça m'apporte du bien. J'en ai besoin. Moi, je pourrais pas être une enseignante qui s'assoit à son bureau puis qui enseigne de là toute la journée, euh, je pourrais pas. Fait que je le sais que moi j'en ai besoin, donc je suis consciente que mon élève aussi, là. » (P1).

La participante 1 mentionne que les enfants ont, évidemment, besoin de concentration, mais que c'est la possibilité de changer de position au courant de la journée qui favorise la concentration.

Le besoin de confort est également mentionné par certaines participantes [2, 3, 6]. La participante 2 précisait d'ailleurs :

« Il peut être confortable assis sur le divan, il veut vraiment du réconfort, puis la prochaine fois, il va être à plat ventre sur le tapis parce qu'il va vouloir cette position-là pour travailler, donc c'est vraiment selon son humeur, selon son état d'esprit et son état d'apprentissage parce que moi je trouve que ça favorise beaucoup l'apprentissage. Quand t'es bien dans un milieu, puis quand t'es confortable, ça va mieux pour apprendre. ».

Plusieurs participantes [1, 2, 3, 6, 7] évoquent le besoin de bouger comme étant omniprésent pour leurs élèves puisqu'ils trouvent agréable de changer régulièrement de posture, de pouvoir travailler debout ou de s'asseoir en petits groupes quand bon leur semble. La participante 1 détaille aussi sa pensée au regard du besoin de bouger de ses élèves :

« Moi, mes élèves, je leur dis toujours que ça me dérange pas, pendant une période que tu te lèves derrière ton bureau. Je m'attends pas à ce que tu fasses un *Just Dance* tout seul dans ta tête, mais t'as le droit. Je suis capable de comprendre, mais si tu te lèves pour faire rire les autres, ah ben là, je vais voir que c'était pas pour le bon besoin ».

Le besoin d'une station individuelle est également un élément mentionné par toutes les participantes [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7], et ce, peu importe la raison. La participante 4 évoque qu'une classe flexible, dans laquelle aucune place individuelle n'est offerte, ne répond pas aux besoins de tous les enfants, car certains ont besoin de plus de stabilité ou d'avoir un espace

dédié à eux, par exemple. La participante 7 rapporte qu'environ le tiers de ses élèves souhaitaient avoir une place individuelle. La participante 1 illustre une controverse vécue dans son milieu, où une autre enseignante ne tentait pas, selon elle, de répondre aux besoins des enfants, mais plutôt de rendre attrayant le visuel de sa classe : « Si l'enfant il a besoin d'une place laide, carrée avec une petite chaise plate, là, c'est correct. C'est le besoin de l'enfant en premier, pas la beauté. ». Enfin, deux participantes [2, 7] s'entendent pour dire que, le principal, c'est d'offrir le choix de faire des va-et-vient entre les stations individuelles et la possibilité de se déplacer dans la classe afin qu'ils se sentent bien dans ce contexte :

« Ça va vraiment selon leur humeur, là je dirais, parce que y'a un élève, un moment donné, il m'arrive et dit : « Moi j'aimerais ça avoir mon pupitre. », je dis : « OK, parfait pour longtemps ? », « Ah oui, pour toujours. ». OK, moi je lui offre, au moins y'a la possibilité. Mais un moment donné, il se tance. C'est vraiment généralisé, ils se tannent d'être toujours à la même place. Finalement, il m'en parle pas. Moi je le vois aller, il finit au divan ou il finit sur un ballon ou t'sais, c'est ça. C'est vraiment flexible et adaptable à tout, à tous les styles d'élèves, c'est ça que j'aime. » (P2).

4.2.1.3 La réponse aux besoins des élèves HDAA

En continuité avec la catégorie précédente, plusieurs participantes [2, 3, 4, 7] pensent que la classe flexible aide les élèves à besoins particuliers, notamment par la possibilité de faire des choix conscients en lien avec leur bien-être. À la question *Est-ce que, selon vous, la classe flexible a favorisé la réponse aux besoins des élèves HDAA ?*, la participante 7 a répondu :

« Les élèves à troubles de comportement, ça a été bénéfique pour eux. Ces élèves-là pouvaient bouger, enfin ce qu'ils ont toujours voulu faire, être debout, ben ils l'ont fait! Un TSA, lui, ben il va préférer rester à sa place, peut-être, donc une vraie classe flexible va permettre de répondre aux besoins de tous ces élèves-là, ce qui n'est pas toujours le cas en classe, plus traditionnelle. ».

À cette même question, la participante 3 a partagé son expérience vécue auprès de ses élèves à besoins particuliers pour qui, selon elle, la classe flexible a été bénéfique :

« J'avais un élève TSA, deux élèves doués avec un trouble d'opposition et j'avais plusieurs élèves anxieux et tout ça. Mais justement, moi je pense que, t'sais le fait qu'ils aient pas à se surveiller constamment de pas bouger, puis que s'ils avaient besoin, ils avaient la possibilité d'aller s'asseoir, prendre une pause, etc... Et le fait que c'est très calme. Je trouvais que ça a favorisé beaucoup, beaucoup là. T'sais le respect, le travail en équipe.».

4.2.1.4 Le passage d'une classe flexible à une classe traditionnelle

Cette dernière catégorie dresse la vision des participantes à l'égard du passage d'une classe flexible à une classe traditionnelle pour les élèves. La participante 4 travaille dans une école où toutes les classes sont flexibles et elle pense qu'il pourrait être plus ardu pour certains élèves de retourner en classe traditionnelle, du jour au lendemain :

« Je pense que la majorité des élèves trouveraient ça difficile de retourner dans une classe qui a absolument aucune flexibilité parce que pour eux qui sont arrivés en maternelle dans le flexible, c'est ça la norme. Puis ça, je m'en rendais compte cette année que, pour eux, c'est ça la classe, y'a même pas de questions à se poser. Puis en même temps je trouve ça correct... Pourquoi une classe, ça serait pas ça, en fait ? ».

Lors de l'entrevue, cette participante mettait en perspective l'absurdité, selon elle, d'obliger les élèves à rester au même endroit, assis, pendant des heures, chose qui n'est même pas demandée aux adultes de l'école.

Concernant le passage en classe traditionnelle, les participantes 1 et 3 se questionnaient lors de l'entrevue : « Oui, ils vont être capables, ils vont s'adapter, mais est-ce que leurs besoins vont être respectés ? C'est là que je m'inquiète. T'sais, oui, oui ils vont s'adapter, mais est-ce qu'ils vont être bien ? Là est la question. » (P1).

À l'inverse, d'autres participantes [2, 5, 7] pensent que la capacité d'adaptation des enfants est suffisamment grande pour pallier l'inconfort du retour en classe traditionnelle, surtout après avoir constaté leur résilience lors de la pandémie.

4.2.2 Les Objets d'apprentissage

Cette composante de la classe flexible n'est pas l'élément étant le plus ressorti des entrevues. En effet, les savoirs curriculaires, puis les liens entre les compétences du 21^e siècle et la classe flexible n'ont pas été documentés largement par les participantes. Toutefois, à travers les entrevues, une catégorie émergente est ressortie, soit les compétences d'engagement en

classe, qui renvoie à la motivation des élèves, à leur autonomie, à leur niveau de concentration et d'attention. Cet objet d'apprentissage réfère aux C21.

4.2.2.1 Les compétences d'engagement en classe

La motivation des élèves est un facteur qui semble être favorisé par la classe flexible selon la plupart des participantes [1, 2, 4, 5, 6]. La participante 4 mentionne à cet effet que l'objectif principal à atteindre en mettant en place une classe flexible, c'est : « d'atteindre les besoins des élèves, puis de rendre aussi peut-être la classe plus motivante pour eux. De leur donner un petit *boost* de motivation pour ceux qui considèrent l'école comme étant quelque chose d'ennuyeux. [...] Ça rend la classe plus attrayante et plus colorée. ».

La participante 1, quant à elle, évoque que la motivation de ses élèves est au cœur de ses préoccupations. Elle tente de garder ses élèves motivés à apprendre et à faire des efforts, puis elle considère que les choix offerts aux élèves permettent d'y arriver en sortant de la routine qu'elle qualifie d'ennuyeuse. La participante 2 mentionne que ses élèves trouvent que la journée passe plus rapidement en classe flexible puisque les périodes sont plus actives et segmentées par de petites activités. Selon elle, il y a une augmentation de leur motivation et une hausse de leur bonne humeur.

La concentration et l'attention des élèves sont également favorisées par la classe flexible selon certaines participantes [1, 3, 6], principalement grâce au mouvement et aux pratiques pédagogiques qui sont différentes d'en classe traditionnelle. La participante 6 rapportait cet exemple :

« Moi j'ai souvent dit, je n'ai plus de gestion à faire. La gestion de classe de : arrête de grouiller, j'en fais plus parce que, t'sais le 15-20 minutes dont je pouvais avoir besoin pour expliquer quelque chose, je l'avais tout le temps, tu pouvais entendre voler une mouche. Tout le temps parce qu'ils savaient que ça durerait un temps limité. Pour les enfants, ça, un temps limité, c'était possible de me le donner, d'être concentrés, puis même pour mes élèves qui avaient des difficultés académiques, qui avaient des difficultés d'attention et tout ça, contrairement en traditionnel où on pouvait parler vraiment trop longtemps. ».

En outre, certaines participantes [1, 2, 6] pensent qu'une classe flexible développe le niveau d'autonomie des élèves, en fonction des choix d'assises qu'ils ont à faire au courant de la journée, mais aussi grâce à la gestion de leur matériel qu'ils doivent aller chercher dans un bac à chaque période, puis ranger par la suite. Pour y arriver, ils doivent regarder au tableau pour identifier le bon matériel à prendre et s'installer rapidement, il s'agit donc de routines qui aident à développer leur autonomie, selon les participantes.

4.2.2.2 Les compétences du 21^e siècle

Les cinq regroupements de compétences du 21^e siècle proposées par Parent et ses collaboratrices (2021) sont les modes de pensées, les méthodes de travail, les outils de travail, le vivre-ensemble, puis l'amélioration ou le maintien de l'état physique et psychosocial. Certaines compétences ont émergé des entrevues et sont détaillées ci-dessous. D'abord, les modes de pensées est la compétence la plus visée en CF, car toutes les participantes offrent aux élèves le choix de leur place [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7] et certaines [1, 6, 7] offrent même le choix quant aux modalités de travail :

« L'élève a vraiment un grand choix sur ce qu'il veut faire, au moment où il veut le faire. Tout était planifié, t'sais, t'as ces cinq tâches-là à faire, par exemple. Puis moi je pense qu'il a un grand contrôle quand même à exercer là-dessus. De leur laisser le choix du moment pour le faire, ça, ça fait une flexibilité. Le choix de l'endroit où ils vont le faire, puis le choix d'avec qui ils vont le faire aussi. » (P6).

Par ailleurs, l'amélioration ou le maintien de l'état physique et psychosocial est une compétence atteinte, selon certaines participantes de l'entrevue [1, 2, 3, 6], car la classe flexible permet à l'élève d'écouter son corps et d'émettre des demandes. Il est en mesure de changer de posture ou d'assise en fonction de son besoin physique, mais également selon ses besoins psychosociaux s'il souhaite se déplacer lorsqu'il n'est pas à l'aise auprès d'un ami, par exemple. En écoutant ses inconforts et en cherchant à modifier sa position, il apprend à prendre soin de lui (Parent et al., accepté).

Par ailleurs, la participante 2 fait un lien entre l'autonomie au regard du rangement du matériel et le développement du vivre-ensemble, par le partage des responsabilités : « Ça favorise aussi l'autonomie pour gérer ton espace parce que là ils ont pas juste un pupitre à eux, il faut vraiment qu'ils gèrent la table à quatre, donc il faut délimiter leur espace, ils peuvent pas s'étendre. [...] C'est vraiment un rangement collectif, ça favorise l'autonomie, puis la bienveillance aussi. ». La compétence du vivre-ensemble est également mentionnée par d'autres participantes [2, 3, 6, 7], notamment en abordant la conscience des autres, l'inclusion des élèves à besoins particuliers et le respect. La participante 6 mentionne à cet effet qu'elle enseigne à ses élèves à se déplacer silencieusement dans la classe et à se mettre à la place des autres élèves afin de créer un milieu de vie agréable et collectif.

Enfin, la compétence des méthodes de travail telles que la collaboration et le travail d'équipe est développée en classe flexible selon quelques participantes [3, 4, 7]. En effet, la modulation du mobilier est, pour ces participantes, un moyen de favoriser les regroupements ponctuels entre les élèves de manière rapide.

4.2.3 L'Agent : l'enseignant en classe flexible

4.2.3.1 La vision de la classe flexible

La première catégorie de cette quatrième composante de la classe flexible est la vision plus globale des participantes de la classe flexible. Chacune des participantes [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7] a tenté de définir la classe flexible grâce à ses conceptions et ses croyances. Les sept définitions sont exposées dans l'ordre.

Participante 1 : « En fait, pour moi, une classe flexible, c'est vraiment de permettre à l'élève d'être en mouvement, donc de lui permettre d'être dans des stations différentes pour venir, soit combler un besoin, comme celui de bouger. C'est certain qu'il faut varier les stations, justement, avec du matériel et du mobilier [varié]. Je trouve ça intéressant de permettre aux élèves de bouger là-dedans. Les classes flexibles "Wow!" que j'ai vues, c'était flexible et organisé de A à Z. Les élèves savent ce qu'ils ont à faire, savent ce qu'ils peuvent faire, ou non. Je trouve que l'élève est mieux structuré dans ce temps-là. »

Participant 2 : « Faut que ça demeure flexible et selon l'humeur et le senti de l'enfant là. Donc, d'offrir plusieurs assises, positions et emplacements aux enfants, pas juste un pupitre avec une chaise, donc plusieurs sortes d'assises, plusieurs sortes de tables, de pupitres, etc. Puis, dans le fond, de permettre aux enfants de se déplacer, c'est ça complètement flexible. »

Participant 3 : « Moi, je pense qu'une classe flexible, c'est un endroit où les enfants doivent être en mesure de bien apprendre, donc t'sais d'être en mesure de choisir de quelle façon ils vont travailler. D'où ils vont travailler aussi, si y'ont besoin de manipulation, t'sais qui puissent se lever, aller chercher leur matériel, travailler par terre, s'ils ont besoin de plus de visuel, être en mesure de s'adapter. Puis, il faut que ça soit vraiment une classe très structurée, je pense, malgré que les enfants ont pas l'air structurés, ça se promène, puis tout ça, je pense que ça demande beaucoup d'autonomie, puis de laisser aller aussi sur nos anciennes mentalités, un peu rigides parfois. »

Participant 4 : « Ma vision de la classe flexible, c'est surtout au niveau de l'aménagement physique, ben en fait pas surtout, c'est en partie avec l'aménagement physique de la classe, de permettre aux élèves de travailler à différents endroits, dans différentes positions, avec différents matériels. C'est aussi au niveau de la façon d'enseigner. T'sais d'y aller de différentes façons, justement pour varier les méthodes, varier ce qui est demandé aux enfants, puis varier les conditions de travail des enfants : travail seul, travail en équipe, travailler assis par terre, travailler à notre place, travailler en différents endroits, etc. »

Participant 5 : « En fait, moi j'avais une classe flexible, mais plus maintenant. J'ai effectivement eu une classe flexible pendant 3 ans. Depuis deux ans, je suis revenue à la classe non flexible. J'ai gardé les bancs spéciaux, mais pas les changements de places. J'avoue y croire de moins en moins. Plusieurs élèves ont besoin d'avoir leur coin à eux, un peu comme nous les adultes. Ben j'ai la pensée flexible, en tout cas, je pense... t'sais des projets, puis tout ça, donc je pourrais dire que je suis hybride parce que oui, j'ai gardé les bancs, mais moi quand j'suis allée au local flexible à la commission scolaire, là, je me suis sentie étourdie. Moi-même, j'étais pas bien là, t'sais... ça parle, il y en a qui tournent... Je me disais : « Ein! Je mets un enfant là, ça se peut que lui aussi soit pas confortable là-dedans. ». Mais c'est certain que je peux dire aux élèves d'aller travailler par terre, de temps en temps, mais changer de place tous les jours, se promener avec son petit panier, puis là, le panier qui se renverse, puis... Ouf! Je trouvais que c'était très bordélique aussi comme classe... Tu fais beaucoup d'interventions et de gestion de matériel, donc ça, j'ai moins aimé aussi. Puis là, t'avais des enfants aussi qui voulaient rester tout le temps à la même place et tu as envie de dire : « Ben oui, pourquoi pas ? », mais là, t'sais dans la philosophie

flexible, tu es supposé de changer tout le temps... J'étais pas à l'aise à un moment donné. C'est pour ça que je suis revenue en arrière. »

Participant 6 : « Pour moi, une classe flexible, c'est un environnement qui va permettre aux élèves de se déplacer, dépendamment de la nature de la tâche qui vont faire, puis aussi qui va permettre à la classe en général de pas être au même moment, au même point, tout le monde. Après ça, ça peut-être du mobilier qui va se déplacer, mais pas nécessairement. Pour moi, c'est vraiment plus dans la variété du matériel, des choix de stations qui peuvent être, mettons plus par terre, qui peuvent être des bancs oscillants... Aussi qui va aller répondre à chaque besoin, puis c'est quelque chose aussi quand on dit flexible, ben c'est une gestion qu'il faut pas qui soit rigide non plus parce que si tu commences à gérer le temps de banc oscillant, exemple, là t'es plus dans la flexibilité, c'est plus nécessairement celui qui va en avoir besoin qui va aller le chercher au moment où il en a besoin. Mon concept de classe flexible a changé au fil du temps. Au départ, j'étais un petit peu plus collée avec ce qui se dit justement sur, mettons, Pinterest, etc. t'sais au niveau de à quoi ça ressemble... Puis là, c'est toujours flexible, mais plus ça a avancé et plus il y avait des moments où c'était flexible, mon enseignement, ma vision. »

Participant 7 : « Bon physiquement, une classe flexible ça va être un endroit qui va avoir différents milieux pour que l'élève puisse se sentir à son aise, pour qu'il puisse être attentif, travailler en équipe, se concentrer. Donc ça prend beaucoup, beaucoup de matériel, je crois pour commencer une classe flexible. Ensuite, il faut que tu aies une pédagogie un peu différente, tu peux peut-être enseigner par projet, par section, par équipe, donc tu peux comme enseigner de différentes façons. Et là aussi, ça peut changer tous les jours. L'élève peut, un matin, être plus standard, puis un moment donné, s'il se sent plus seul ou il a envie de faire autre chose, il peut être dans un autre coin... Donc, une classe flexible va s'adapter chaque jour, à chaque élève, à son besoin. C'est bien beau avoir un petit banc là, puis là tu piges pour donner ton beau petit banc rouge à Kevin, mais c'est pas ça la classe flexible, c'est pas juste un petit banc rouge qui va balloter. Fait que c'est ça, les gens faut qu'ils comprennent : une classe flexible, c'est pas juste du matériel, c'est tout l'enseignement, toute la gestion et l'organisation. »

4.2.3.2 Les pratiques d'enseignement variées

La plupart des participantes [1, 2, 4, 6, 7] soutiennent que la flexibilité dans leur enseignement est essentielle en CF et elles soutiennent que leurs pratiques pédagogiques sont variées et flexibles :

- Les pratiques pédagogiques varient de courts moments d'enseignement magistral à la rotation d'ateliers, par exemple.
- Grâce au plan de travail, l'élève peut choisir l'activité à faire, lors de périodes préétablies, selon son niveau d'avancement ou son envie.
- L'élève a le choix de sa place et des amis avec lesquels il travaille, à moins d'avis contraire de l'enseignant.

Voici ce que la participante 1 avait à dire à cet effet :

« Je travaille beaucoup par projet et avec la différenciation pédagogique, autant au niveau des outils que du technologique. J'essaie justement d'aller stimuler les élèves par plein de méthodes, pas juste une justement. Le magistral, je l'utilise, mais j'utilise pas juste ça parce que je le sais que, les élèves, on les perd. Donc, j'essaie vraiment, dans la journée, de varier mes méthodes d'enseignement parce que je sais que ça stimule les élèves. ».

En bref, les participantes [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7] s'entendent pour dire que la flexibilité de l'enseignant en classe flexible est primordiale et qu'il doit s'adapter à tous les besoins des élèves, peu importe ceux-ci. La participante 2 souligne d'ailleurs ceci :

« Moi, il y a deux ans, ça marchait vraiment pas, il a fallu que je réinvente, que je m'adapte à ça pour justement aider les élèves avec qui ça ne fonctionnait pas. Donc, j'ai imposé mes équipes, puis là je faisais une rotation d'équipes. Je voulais pas enlever ma classe flexible pour ça parce que je me suis dit, même si je mets des pupitres, ça va être aussi difficile pour moi, là, pour les élèves aussi là, donc c'est ça pour s'adapter. Je pense à tous nos groupes, là, d'une année à l'autre. ».

4.2.3.3 La réponse aux besoins des enseignants

Un thème émergent est ressorti de la majorité des entrevues, celui où l'implantation d'une classe flexible doit correspondre à la personnalité de l'enseignant. Cela peut sembler anodin, mais toutes les participantes [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7] ont évoqué cet aspect :

« T'sais, parce que dans le fond, faut que tu sois vraiment faite pour ça en tant qu'enseignant, parce que, moi, j'ai plusieurs suppléants, puis mettons compléments de tâche qui le disent à voix haute là : « Moi je suis pas fait pour ça les ballons qui sautent d'un bord », puis t'sais, j'ai des collègues qui disent « Moi j'suis TDAH, moi-même fait que là, moi, voir l'élève qui saute de même, ça me déconcentre puis j'suis pas capable d'enseigner. ». Fait que, t'sais, il faut avoir un profil comme d'enseignante déjà en partant. » (P2).

La participante 3 conseille donc de s'ouvrir au concept de classe flexible, de s'informer convenablement, de voir si la pédagogie flexible est faite pour nous et de faire un choix éclairé en fonction de sa personnalité.

4.2.3.4 L'adéquation entre la pédagogie et l'aménagement

La majorité des participantes a mentionné que la modulation du mobilier apparaît comme une réponse adaptative aux pratiques pédagogiques employées en classe [1, 2, 4, 5, 6, 7]. La participante 6 évoque le fait que sa pédagogie est en concordance avec sa vision de la classe flexible :

« Je me vois comme quelqu'un qui analyse sa classe, qui analyse ses élèves, qui tente de répondre aux besoins de chacun, de répondre aux difficultés, mais aussi de nourrir ceux qui ont de plus grandes capacités. Une enseignante qui a pas besoin de faire faire la même chose à tout le monde au même moment. T'sais de viser l'équité plutôt que l'égalité, ça c'est vraiment le genre d'enseignante qui me décrit bien là, de nourrir chacun avec ce dont il a besoin. Donc, la classe flexible, ça me sert à ça, de varier. »

La participante 6 a ensuite mentionné que la modulation du mobilier est un facteur favorisant les transitions entre les activités individuelles et collectives. Par exemple, lorsqu'elle faisait de la robotique avec ses élèves, les assises et les stations étaient facilement déplaçables à la suite de n'importe quel type d'activité, considérant la quantité plus petite de mobilier qu'en

classe traditionnelle. La participante 2, quant à elle, mentionne que sa façon d'enseigner s'accorde bien aux stations de travail dans sa classe :

« C'était tellement évident pour nous [elle et sa collègue de niveau] d'avoir une classe flexible, car ça se mariait bien avec notre pédagogie sous forme d'ateliers. Ça facilite les rotations et le matériel parce que, dans le fond, si tu as 26 pupitres tous décollés, c'est où tu t'installes pour faire tes rotations ? En tout cas, je vois pas, donc pour moi c'était comme une évidence. ».

En outre, la participante 7 soutient que la disposition de ses tables dans sa classe favorise le travail en sous-groupes avec l'enseignante. En effet, les élèves qui prenaient plus de temps à effectuer un travail pouvaient s'installer près de son bureau, à une station de sous-groupe plus isolée de l'espace collectif qui était plus bruyant, pour obtenir le soutien dont ils avaient besoin.

4.2.3.5 La gestion de classe

Plusieurs participantes [1, 2, 4, 6, 7] ont mentionné que la classe flexible nécessitait une bonne gestion de classe, car les élèves ont plus de stimuli à gérer et d'occasions de débordement. À cet effet, la participante 7 disait :

« Si t'as de la misère à gérer une classe, ben là, ça va être le « *free for all* », faut vraiment que tu saches où tu t'en vas, faut que tu connaisses la progression des apprentissages, il faut que tu saches où tu dois te rendre, faut que tu sois capable un peu de gérer ton temps, gérer le temps des élèves [...]. La classe flexible, c'est même plus que quatre murs. Puis quand tu as établi ta gestion de classe et tes attentes, les enfants peuvent aller travailler un étage plus haut, puis ils vont pas mal travailler pour autant. Ils savent les conséquences, c'est ça aussi la classe flexible, on apprend à se faire confiance, mutuellement. »

La participante 6, en réaction aux possibles peurs des gens face à la gestion en classe flexible, a nommé l'enseignement explicite des comportements à adopter comme solution à ce défi. Deux participantes [2, 4] relèvent tout de même un enjeu au regard de la gestion de classe flexible, celui des suppléances. En effet, une suppléante ne connaît pas les règles instaurées en classe, que ce soit flexible ou traditionnelle, mais comme aucune classe flexible n'est identique [4, 7], les consignes sont parfois moins claires qu'en classe traditionnelle.

En parallèle, certaines participantes [4, 6] ont révélé que la classe flexible venait soutenir leur gestion de classe, notamment car la modulation du mobilier permet à l'enseignant de déplacer des élèves plus facilement que s'il n'y avait que des pupitres individuels [4].

4.2.3.6 Les règles à respecter en classe flexible

Lors des entrevues, deux visions se sont dessinées en ce qui concerne les règles en classe flexible. La première vision [1, 3, 6, 7] soutient qu'elles sont les mêmes qu'en classe traditionnelle :

« C'est vraiment la même chose, c'est le respect, c'est la base, donc le respect de l'enseignant, des paires. Moi, c'est la seule règle qui est toujours là. Moi, sont pas écrites au tableau, là, c'est la première chose que j'enseigne au début, c'est le respect. Donc, moi, ma règle elle changera pas. T'sais, c'est ça là, ça va avec la personne, donc moi ça change pas.» (P7).

La deuxième vision [2] renvoie au fait qu'en classe flexible, il y a les règles de classe traditionnelle, en plus des règles concernant les assises flexibles : « Mes règles sont : Je choisis une place qui me permet de bien travailler; J'utilise la place choisie de la bonne façon; Je choisis une autre place pour mieux travailler; Je prends soin du matériel et je ramasse mes choses après l'utilisation; L'enseignante peut te déplacer à tout moment si tu ne respectes pas les règles. ».

4.2.3.7 Les conséquences liées au non-respect des règles

Peu de conséquences sont mentionnées par les enseignantes. Toutefois, toutes les participantes [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7] utilisent le changement de place comme conséquence aux mauvais comportements en classe, comme le souligne la participante 7 :

« Ben ils changent de place, puis ils le savaient très bien, là, c'était ça ma conséquence. S'ils dérangeaient ou aussitôt qu'ils ont pas fait le travail, ben là, toi tu peux plus aller dans ce coin-là, par exemple. [...] Tu vas t'installer un peu plus confortablement, puis tu me fais le travail demandé ou je vais m'asseoir avec toi, t'sais, ça c'est les conséquences logiques. ».

La participante 6 ajoute même que ce genre de conséquence favorise l'autorégulation de certains élèves : « T'sais, en leur expliquant, justement, que tu veux pas que je le gère parce que si je le gère, tu perds ta liberté de décider à quel moment tu vas en avoir besoin. ». Le choix offert aux élèves est donc une source de motivation à respecter les règles établies.

4.2.3.8 Les limites de la classe flexible

Certaines participantes considèrent certains inconvénients associés au fonctionnement en classe flexible. Entre autres, l'enseignement en grand groupe [4], le manque de connaissances en ergothérapie [3, 4], les difficultés liées à l'apprentissage de l'autorégulation des comportements [5], la gestion difficile des stimuli externes [5], la lourdeur de l'entretien ménager [3, 5], l'augmentation des conflits liés à la gestion de son espace [2, 7], la gestion compliquée du matériel [7] et le manque d'expérience en enseignement [7].

Pour ce qui est des difficultés liées à l'enseignement en grand groupe, certaines participantes mentionnent que leur classe est aménagée afin que tous les élèves voient le tableau [6] ou elles favorisent un rassemblement [7]. Néanmoins, la participante 4 évoque l'idée que la disposition des stations doit favoriser l'apprentissage :

« J'ai vu les classes aussi qui avaient juste, aucun pupitre, puis que c'était juste du matériel flexible. Ça, j'avais trouvé ça un peu plus complexe pour l'enseignement en grand groupe, car quand les bureaux des élèves sont pas tournés vers toi, ben faut tout le temps qu'eux soient tournés, tout croches. Je trouve que ça favorise pas nécessairement l'enseignement des nouvelles notions. ».

Cette même participante souligne un élément qui est parfois sous-estimé par certains enseignants : les connaissances en ergothérapie :

« L'ergothérapeute de l'école venait travailler avec mes élèves en écriture, donc elle, ben ça lui saute aux yeux, des choses que moi je voyais pas. T'sais on n'est pas ergo, nous autres là. Elle, elle pouvait se rendre compte de certaines choses, comme une fois une élève, son bureau, était bien trop haut pour elle. Moi, j'avais même pas remarqué ça, juste par manque d'expérience. ».

Cet enjeu ressort davantage lorsque les écoles n'ont pas accès à un ergothérapeute. À la question *Au regard des stations de travail flexibles, est-ce que vous avez eu un suivi auprès de l'ergothérapie, d'un expert en la matière ?* Les autres participantes [1, 3, 5, 6, 7] ont répondu négativement, car il est difficile d'obtenir ce type de ces services, surtout dans les écoles n'ayant pas déjà une infirmière par manque de ressources financières [3].

En outre, en ce qui concerne l'apprentissage de l'autorégulation des comportements, une participante soulève que les enfants doivent apprendre à le faire dans la vie courante et qu'il peut être difficile d'enseigner cela en classe flexible :

« T'sais, on pense que le TDAH, faut tout le temps qu'il bouge là, mais si tu veux un moment donné qu'il se centre là, il faut que tu l'arrêtes de bouger. [...] On va se poser, puis après ça, on va t'aider à trouver des façons de bouger : un petit ballon pour bouger tes pieds ou une petite chaise, un élastique... Mais de tout le temps se promener partout, ça finit que, je trouve, qu'il était jamais arrêté parce qu'il a de la difficulté à se centrer. Des fois, on voit ça : au lieu de marcher dans le corridor, ben tu fais un trajet, là... C'est ben le fun, mais un jour, dans la vie, il faut aussi que tu apprennes c'est quoi marcher en ligne. T'sais, dans la file d'épicerie avec ton parent, ben même si t'as trois ans, ben ça se peut que tu attendes cinq minutes, puis que tu sois TDAH ou non, tu dois l'apprendre, malgré tes difficultés et tes limites, mais tout en étant quand même flexible dans nos attentes, par exemple, mais au moins les enseigner ces comportements-là. » (P5).

La participante 5 soutient que certains élèves arrivent difficilement à gérer leurs stimuli, donc les stimuli externes sont d'autant plus difficiles à gérer.

Dans un autre ordre d'idées, la participante 5 soutient que, pour les services de conciergerie, l'entretien ménager d'une classe flexible est plus demandant qu'une classe traditionnelle. Voici les principaux défis rapportés :

- L'entretien d'un tapis ou de coussins est plus laborieux qu'un plancher de tuiles ou de bois.
- Ranger les assises variées est plus complexe que d'empiler des chaises identiques.
- Les ballons de stabilité, même rangés au préalable, roulent régulièrement au sol et doivent être replacés par le ou la concierge.

Par ailleurs, il arrive que les enseignants aient à gérer des conflits liés à la gestion de l'espace des élèves puisqu'ils partagent des espaces communs [2]. Le partage d'une même table peut s'avérer difficile pour certains élèves qui apprécient leur bulle ou pour ceux qui ont de la difficulté à restreindre leur espace de travail. Aussi, les élèves doivent apprendre à ranger leur matériel au bon endroit après chaque déplacement puisqu'un autre élève peut prendre sa place ensuite, ce qui occasionnerait trop de perte de matériel.

En outre, la participante 7 souligne un défi lié à la gestion du matériel des élèves en CF :

« Fait que les casiers, les petits bahuts pour ranger leur matériel, t'sais, je trouvais qu'ils avaient pas assez de place pour mettre leurs affaires... Donc, ceux qui sont déjà pas organisés, c'est vraiment difficile, je trouve. J'aime beaucoup mieux qu'ils ouvrent leur bureau, puis tout le monde sort son cahier. [...] T'sais, sortir un cahier de français, ça peut être long, là, avec la classe flexible... » (P7).

Le fait que le matériel soit déporté du pupitre individuel vers un endroit commun, comme des bahuts à plusieurs bacs, entraîne des transitions longues et difficiles, selon cette participante.

4.2.3.9 Les dérives possibles

Cette dernière catégorie est également émergente. Sans même poser de questions, toutes les participantes prodiguaient des conseils et des mises en garde concernant la classe flexible. La plupart étant interreliées, les trois principales dérives possibles sont présentées ci-dessous.

- **Le caractère de ce qui est à la mode [1, 4, 5, 7] :**

« Je pense pas qu'il y ait de formule magique pour une classe flexible. Je pense qu'il faut le faire d'une façon réfléchie, puis pour les bonnes raisons aussi parce que ça peut être une mode, puis les gens, ils veulent juste embarquer parce que c'est à la mode, mais ils le font d'une façon un peu maladroitement là, sans penser aux élèves, à leurs besoins, leur bien-être et tout ça. » (P4).

- **Le manque de balises concernant les règles ou le fonctionnement [4, 7] :**

« Ouais, mais c'est parce que c'est tellement différent d'une classe flexible à l'autre que tu sais pas, tu sais pas ce qui est permis ou non. » (P4).

- **La confusion entre « aménagement flexible » et « classe flexible » [6, 7] :**

La participante 7 mentionne ceci :

« Ben, c'est parce que y'en a quand même beaucoup qui pensent qu'avoir une classe flexible, c'est d'avoir du matériel flexible. [...] Certains là, t'sais, pour eux c'est : si tout est beau, tout est neuf, c'est parfait. Mais t'sais, exemple : deux semaines, c'est Vincent qui a le banc rouge... Moi, c'est pas ça, là, c'est les élèves qui en ont besoin qui le prennent le p'tit banc rouge, c'pas moi qui décide certain. J'en vois plein des ballons ou des p'tits bancs qui sont rangés parce que ça les [enseignants] dérange, ça fait du bruit. S'il y a une petite roche en dessous du banc, ils l'utilisent pas, fait que ça, pour eux, c'est la classe flexible. Je pense pas que c'est nécessairement tout compris cette vision, l'enseignement flexible, la gestion flexible... ».

La participante 1, quant à elle, précise :

« Si les enseignants s'assurent d'être le capitaine du bateau, qu'ils s'assurent de guider les apprentissages et d'être flexibles à travers tout ça, ben je pense que ça peut très bien fonctionner la classe flexible. Faut juste pas penser que c'est juste du mobilier varié puis de permettre aux enfants de bouger tout le temps, c'est bien plus que ça. »

4.2.4 Le milieu : l'environnement d'apprentissage

4.2.4.1 La variété du matériel flexible

Toutes les participantes ont évoqué des stations et des assises variées au courant de leur entrevue [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]. Voici les éléments qui sont ressortis :

- **Les stations :** debout [2, 4, 6, 7], assis [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7], couché [2, 3, 4], à genoux [2], en mouvement [4], table basse [2, 4], table haute [2], station en équipe [7]
- **Le matériel sensoriel :** des pédales de vélo à insérer sous le bureau [4], disc-o-sit [4], les coquilles [6], les isoaloirs [6], l'élastique sous la chaise [1, 5]
- **Les assises :** le banc oscillant [3, 4, 7], Z-tool [4], petits bancs [1, 4], coussin [3, 4, 6], tapis [1, 2, 4, 6], coquilles fermées [4], chaises d'ordinateur [4], longs bancs [4, 5],

tabouret style bistro [3, 4], chaise conventionnelle [3, 4, 7], chaises de sol [6], ballons de stabilité [1, 2, 6, 7], fauteuil ou divan [1, 3], vélo stationnaire [1], banc d'auto [3], hamac [3], caisses de lait [3]

4.2.4.2 L'enseignement explicite de l'utilisation des assises

À la question *Y a-t-il un enseignement explicite fait aux élèves en début d'année concernant la classe flexible ?*, la plupart des participantes [1, 2, 4, 6, 7] évoquent que oui, mais la participante 7 répond : « Bah oui. Oh que oui, oui oui, oui, oui, oui. Ah, ça, c'est vraiment... ouais. C'est très long, c'est ça, ça va pas bien la première semaine là. [rires] Ça s'échelonne sur un mois... c'est le temps de créer ton lien, le temps d'explicitier, dans le fond, ton fonctionnement, tes attentes. Tu modélises. ». La participante 1, quant à elle, répond :

« C'est important de l'intégrer avec un enseignement explicite au niveau des comportements parce que c'est pas parce qu'il a un ballon que, l'élève, il sait comment l'utiliser. Je pense qu'il faut apprendre aux élèves que quand on est en enseignement magistral, tu peux pas te permettre de sauter sur le ballon, toi de jouer avec ton matériel, toi de jouer avec ta tablette de, t'sais, on peut pas, là. ».

Selon des participantes [1, 2, 4, 6, 7], cet enseignement se déroule sur une période d'un mois environ et nécessite des rappels au courant de l'année.

4.2.4.3 Des bienfaits des assises flexibles

En classe flexible, les stations et les assises variées sont partie prenante du milieu d'apprentissage. Elles permettent à l'élève de vivre sa classe [6], de se déplacer à sa guise [6, 7] et de s'appropriier l'espace [2, 6, 7]. Ces participantes mentionnent que de se lever, par exemple, permet à des élèves de canaliser l'énergie restante en fin de journée pour écouter des consignes ou participer. L'autre bienfait évoqué par la participante 2 est l'augmentation du tonus musculaire et de la posture de travail : « S'il est vraiment assis droit à 90 degrés, puis qu'il est vraiment, qu'il écoute les consignes d'implantées au début, ben son tonus, il va être comme plus fort. T'sais sur un ballon, le tonus c'est comme plus là, puis les élèves, on

dirait qu'ils sont moins portés à être évachés parce que sur l'assise, t'sais, ils veulent pas tomber parce que si t'es pas bien assis, le ballon, tu tombes là. ».

4.2.4.4 Le changement de l'aménagement physique de la classe flexible

À la question *Changez-vous l'aménagement physique de votre classe au courant de l'année, si oui pour quelle(s) raison(s) ?*, quelques participantes [3, 4, 6] ont répondu que la disposition de leur classe ne se modifiait pas vraiment, mais que les élèves, eux, changeaient de place quotidiennement. Ainsi, le mobilier flexible restait au même endroit dans la salle de classe, mais les élèves pouvaient se déplacer tout au long de la journée. À l'inverse, d'autres [1, 2, 7] ont répondu que l'aménagement changeait pour des raisons différentes, notamment pour diverger de la routine [1, 2] ou en fonction des intérêts des élèves [7] :

« Au début, c'est jamais la bonne façon que tu l'as placée, ta classe, car tu connais pas tes élèves, la dynamique... T'sais, je pensais pas que quelqu'un allait aimer ça, faire des casse-têtes, donc j'avais pas cette table-là au début, donc je l'ai ajoutée. T'sais, c'est sûr que t'as pas le choix de la modifier, ta classe, un petit peu, t'apprends à connaître tes élèves, leurs besoins, leurs passions... ».

En réaction aux réponses des participantes, la question suivante a été posée : *Vos élèves font-ils conjointement partie des décisions quant à l'aménagement de votre classe flexible ?* La participante 1 affirme que ses élèves l'aident à choisir l'aménagement, en tout temps :

« Oui, tout le temps, même en début d'année, les élèves arrivent et tout le matériel est dans le milieu de la classe, là, c'est nous autres qui l'organisons parce que justement, je trouve que c'est à lui. T'sais, oui, je lui prête pour l'année, mais en même temps, c'est lui qui vit là, donc s'il prend aucune décision, fait aucun choix, ben est-ce que le sentiment d'appartenance va être créé ? ».

En réponse à cette question, d'autres participantes [3, 7] mentionnent qu'elles aménagent leur local avant le début de l'année scolaire et invitent, par la suite, les élèves à faire des propositions pour les mêmes raisons mentionnées par la participante 1.

4.2.4.5 L'ergonomie et les postures des élèves

D'après les entrevues réalisées, toutes les participantes évoquent qu'elles prennent en considération la posture des élèves [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]. Néanmoins, certaines participantes ont élaboré davantage sur le sujet à l'égard du matériel utilisé en classe :

« Je constate, il y a des fois, je me rends compte qu'il y a certains types de matériel que les enfants, finalement, ils finissent un peu tout croches, puis qu'à la fois pour leur posture, je pense que c'est pas nécessairement le meilleur matériel. [...] Puis au niveau de l'efficacité du travail, là c'est pas tous les outils de travail, c'est pas tous les matériels flexibles qui font que les enfants sont bien installés pour travailler, selon moi. » (P4).

La participante 5 donne un exemple d'un type de situation où les élèves eux-mêmes rapportent que certaines stations ou assises ne leur offrent pas le confort escompté :

« Un moment donné, ils en voulaient tous un [pupitre individuel] ! Je me disais : « Ben voyons donc ? Vous pouvez vous assoir où vous voulez dans la classe ! » et ils disaient : « Ben non, mais moi un moment donné la table haute, j'ai mal au dos. ». Tout ça, même si j'avais acheté des sièges vraiment confortables... ».

Certaines participantes [1, 4] mentionnent que les coussins poires ou les divans sont des assises inadéquates pour les apprentissages scolaires et font référence à la posture adoptée pour jouer à des jeux vidéo. Ces participantes mentionnent que d'être recroquevillé pour réaliser un travail n'est pas une posture adéquate, selon elles. Pour enrayer ces désagréments, la participante 2 rappelle que les enfants doivent avoir le dos droit avec la « posture du 90 degrés » pour adopter une posture adéquate.

À la question *Évaluez-vous l'impact des assises sur vos élèves au courant de l'année, de manière formelle ou informelle ?*, quelques participantes [1, 3, 4, 6] répondent positivement et ajoutent qu'elles demandent aux élèves mal positionnés d'adopter des postures efficaces et optimales de travail. Dans la même lignée, la participante 1 détaille des situations observées dans d'autres classes qui, selon elle, ne sont pas acceptables :

« T'sais, des fois, je vais dans une classe d'une collègue, puis je vois l'élève qui est assis sur le divan. Il passe la journée là, même en mode écriture avec un petit plateau. Je me dis : « Mon doux, ça fonctionne pas ! » parce que juste au niveau de la posture,

c'est inadéquat pour le geste, la motricité, tout ça donc, c'est pour ça que j'ai tout le temps comme une réserve là. ».

En continuité avec la précédente, la question *Est-ce que les élèves s'autoévaluaient dans la classe au regard des assises flexibles ?* a été posée. Des participantes [2, 4, 6, 7] ont répondu de manière positive, mais il s'agissait d'une autoévaluation informelle, du type rappel des consignes. La participante 4 détaille ceci :

« Pas en grand groupe, mais des fois, à un élève, je lui demandais : « est-ce que tu trouves que tu l'utilises bien, ce matériel ? Est-ce que tu trouves que ça travaille bien ? » et surtout ceux avec qui c'était plus difficile, mais... Pour qu'ils constatent par eux-mêmes que c'était peut-être pas un bon choix pour eux. ».

4.2.4.6 L'état du matériel flexible

La plupart des participantes évoquent des limites quant à la durabilité du matériel flexible [2, 4, 5, 7], et ce, même s'il s'agit au départ de matériel neuf. La participante 7 évoque le dégonflement fréquent des ballons de stabilité et le manque de temps des enseignants pour réparer ce type de matériel. Dans la même lignée, une autre enseignante mentionne :

« Il y a aussi beaucoup de matériels qui sont comme moins de qualité et qui brisent facilement. Aussi, on se ramasse avec du matériel qui est tout de suite un peu tout brisé là. Comme mes tables basses, entre autres, il y avait comme une tablette qui ouvrait et finalement, ça, c'était toujours en train de tomber, puis ça me rajoutait de la gestion dans le fond par-dessus le reste là. » (P4).

Dans le même ordre d'idées, faute de budget, certaines participantes se procurent du matériel usagé et, parfois, leur qualité peut être moindre, selon la participante 5 :

« La grosse base du matériel, tu dois te la procurer à rabais. Fait que tu amènes une chaise berçante de chez vous, mais qui est finalement peut-être dangereuse parce qu'il y a un enfant qui peut se coincer un doigt... Rien d'inspecté par personne. En fait, il y en a qui font un peu n'importe quoi là, j'ai déjà vu un vieux divan du chalet, tout sale... C'est inquiétant. ».

Outre la qualité ou le degré de sécurité du matériel, la participante 6 relève une limite quant à l'utilisation de matériel bruyant : « T'sais, à ma première année, j'avais des ballons de stabilité. À la deuxième année, oups, j'avais plus de ballons suisses, t'sais, parce que c'est

vraiment sonore, c'est vraiment très sonore [rires]. Puis l'élève, il bouge trop fait que ça fonctionnait pas, donc les ballons sont disparus. ». Par la suite, elle soutient que de se procurer du matériel flexible peut être un processus long, considérant les contraintes de budget, mais également à cause des essais qui s'avèrent infructueux, dans les débuts.

4.3 OBJECTIF 3 : LA PÉRENNITÉ POST PANDÉMIQUE DE LA CLASSE FLEXIBLE

Des défis généraux liés à l'imposition des consignes sanitaires lors de la pandémie de la COVID-19 sont partagés par les participantes, car les consignes ministérielles ont affecté toutes les classes du Québec. Par contre, certains défis mentionnés sont plus personnels, touchant parfois des sphères intimes. Voici un témoignage qui illustre le contexte des enseignants au primaire lors de la pandémie et qui rapporte bien la différence entre la situation des classes flexibles en mars 2020, lors du retour du congé de la pandémie, et celle pour l'année 2020-2021, l'année scolaire suivant le début de la pandémie :

« L'année passée, en fait, c'est qu'il y avait plus le droit d'avoir de classe flexible au niveau du mobilier, c'était des places individuelles, chacune à deux mètres. Donc chaque élève devait respecter la distance de deux mètres en tout temps, autant avec le personnel, qu'avec les autres élèves. Là cette année, on est en classe bulle, donc dans la classe, les élèves peuvent être ensemble. La proximité, on regarde plus ça, mais avec l'enseignant, oui s'il n'y a pas de protection. » (P1).

Les consignes sanitaires du gouvernement ont été modifiées et adaptées selon la propagation du virus. Il est arrivé que les consignes strictes s'assouplissent en courant d'année. Voici, de manière générale, les modifications qui ont été rapportées par les participantes au regard de leurs classes flexibles :

- Retirer le mobilier ou le matériel en tissu [1, 2, 3, 5, 7]
- Laver les housses des divans fréquemment [2]
- Désinfection fréquente du matériel ou des stations [1, 4, 7]
- Empêcher les contacts avec les autres groupes (bulle classe) [4]
- Réduire le travail en équipe et le partage de matériel [1, 3, 4]

- Rester à deux mètres des élèves pour enseigner sans masque et réduire les déplacements dans la classe [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]

D'autres impacts ont été mentionnés par des participantes qui vont au-delà de ce qui concerne l'aménagement flexible de la classe, notamment l'accélération de l'enseignement dû aux nombreuses journées d'école manquées, soit par fermeture régionale ou par fermeture de classe pour des cas isolés [4]. Cette participante évoque que, dans son cas, les projets de plus grande envergure ont donc été escamotés, par manque de temps. De manière plus personnelle, une participante enceinte [2] soutient que des mesures supplémentaires ont été appliquées pour elle, comme la délimitation, par un plexiglas, de sa zone d'enseignement à l'avant de la classe et située à plus de deux mètres de ses élèves. Elle ne pouvait pas non plus se déplacer dans sa classe, même avec le masque et les lunettes de protection, donc une TES devait être présente pour circuler et assurer un suivi auprès de ses élèves.

4.3.1.1 Les sentiments des participantes face aux changements liés à la pandémie

À la lumière de ces changements, plusieurs participantes ont témoigné leur mécontentement [2, 3, 6, 7] et montraient un inconfort face à leurs pratiques d'enseignement qui ont été modifiées contre leur gré. L'une des participantes évoque la gestion du mobilier et la réintégration du mobilier traditionnel pour distancer les élèves [7], alors qu'une autre le manque de proximité avec ses élèves lors des rassemblements [2]. Voici deux témoignages marquants :

Participante 3 : « Je dois avouer que j'ai été vraiment très fâchée. J'étais en colère, t'sais, d'être obligée de retirer des choses que j'avais faites conjointement avec la direction et tout ça, t'sais qu'on disait que c'était fabuleux comme classe. Mais là, je pouvais plus faire ce que je voulais. Puis, je me sentais prise, là, c'était pas moi. »

Participante 6 : « Ah, ils m'ont enlevé tout mon plaisir à enseigner. À ce point-là ! D'être loin de mes élèves, de les avoir tous cordés. Je les sentais pas eux-mêmes. T'sais parce que, moi, je les avais connus quand même, jusqu'en mars là, puis moi c'est à l'encontre de ce que je suis... je serai pas capable d'être la même enseignante malheureusement, si ça reste comme ça. ».

À la suite aux discussions liées au sujet de la pandémie, la participante 7 a mentionné son étonnement face aux différences entre les classes, autant traditionnelles que flexibles, et ce, malgré les consignes ministérielles. Elle prétend que les consignes n'ont pas été respectées partout de la même façon, autant au sein du même établissement scolaire, que d'une école à l'autre. Elle a évoqué, par exemple, le repli ou l'instauration d'un coin lecture dans les classes.

4.3.1.2 Les mesures d'hygiène dans le contexte post pandémie

À la question *En se projetant dans un contexte « post pandémie de COVID-19 », quels sont les gestes concrets qu'un enseignant pourra poser pour s'assurer que sa classe soit sécuritaire à l'égard des normes sanitaires ?* les participantes ont fait ressortir des mesures qui leur semblaient réalistes et pertinentes au primaire :

- Nettoyer fréquemment les mains [2, 3, 4] :
- Désinfecter fréquemment les pupitres [1, 2, 3, 4, 6]
- Utiliser du matériel qui se lave et se désinfecte bien [1, 4, 7]
- Limiter l'utilisation du textile ou laver les housses plus souvent [2, 4]
- Porter le masque lorsqu'une personne a un rhume ou risque d'être contagieuse [4]
- Minimiser le nombre de déplacements dans la journée pour les élèves [6]
- Distribuer un bac de matériel de manipulation par élève [3]

Ces mesures ont été évoquées en lien avec la propagation de virus ou de maladies autres que la COVID-19, notamment la grippe ou la gastroentérite, qui se transmettaient déjà rapidement en contexte scolaire avant la pandémie.

4.3.1.3 La vision de la pérennité des classes flexibles

À la question *Selon vous, le fonctionnement d'une classe flexible « avant pandémie » pourrait-il se poursuivre intégralement après la pandémie mondiale ?*, toutes les participantes [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7] mentionnent qu'il est envisageable de reprendre intégralement le fonctionnement

de leur classe flexible, en ajoutant cependant les mesures d'hygiène mentionnées précédemment. Voici ce que la participante 7 avait à répondre : « J'espère qu'on va pouvoir. T'sais, pourquoi pas ? On va au restaurant, puis on s'assoit sur les chaises de tout le monde, pourquoi pas moi, dans ma classe, avec les mêmes gens tout le temps, pourquoi pas ? ».

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce cinquième chapitre porte sur la discussion et l'interprétation des résultats présentés dans le chapitre précédent. La recherche visait à atteindre trois objectifs, soit de documenter et de décrire (1) le processus d'implantation et (2) le fonctionnement d'une classe flexible d'enseignant.es du primaire, notamment (3) en contexte post pandémique. Les résultats présentés au chapitre précédent atteignent l'objectif de recherche, car ils permettent de documenter ces trois aspects. La discussion est rédigée comme l'écho du chapitre IV, c'est-à-dire que les résultats sont discutés dans l'ordre où ils ont été présentés précédemment.

5.1 OBJECTIF 1 : LE PROCESSUS D'IMPLANTATION DE LA CLASSE FLEXIBLE

5.1.1 Le début du processus d'implantation

5.1.1.1 Les motivations d'adhésion

Divers constats ressortent de l'analyse thématique pour cet objectif. D'abord, seulement trois enseignantes sur sept mentionnent que leur principale motivation d'adhésion à la classe flexible est le souci de l'élève. Il s'agit là d'un constat assez étonnant, sachant que le but principal poursuivi par la classe flexible est de répondre aux besoins des élèves (Delzer, 2015). Il n'en demeure pas moins que les quatre autres participantes avaient également comme motivation secondaire le bien-être des élèves, car certaines évoquent les bienfaits que le fonctionnement flexible apporte à leurs élèves. La motivation principale de la majorité des participantes ne semble donc pas être la réponse aux besoins des élèves, mais il est toutefois possible que les propos rapportés par les participantes ne reflètent pas toujours leurs réelles pratiques et qu'elles aient simplement oublié de mentionner cet élément explicitement.

En contrepartie, deux participantes sur sept mentionnent que la classe flexible permettait d'abord de répondre à leur besoin en matière de pédagogie et que le mobilier flexible apparaissait comme une réponse adaptative à leurs pratiques pédagogiques. Retirer les places

fixes et la plupart des bureaux individuels permettait d'avoir l'espace nécessaire pour accomplir les idées de projets, notamment la robotique, et pour changer d'activité rapidement en cours de période.

Comme le soutenaient certains auteurs dans leurs études (Dorion, 2020; Leroux et al., 2021), trois participantes sur sept ont évoqué qu'elles ont connu la tendance de la classe flexible via les réseaux sociaux, entre autres par des groupes de partage sur Facebook et que c'est à la lecture des informations sur ces groupes qu'elles ont eu l'idée de modifier l'aménagement de leur classe. Mentionnons que, sur ces groupes de réseautage professionnel, des enseignant.es partagent leur expérience personnelle avec celles de plusieurs autres à l'aide de photos, de vidéos, de textes et de billets de blogue. Sur un des groupes Facebook mentionnés par deux participantes, nommé *Aménagement flexible – organisation, gestion et enseignement*, il y a plus de 15 600 membres. Parmi ceux-ci, on voit principalement des enseignant.es du primaire, des enseignant.es du secondaire, des professeur.es universitaires, des conseillers et conseillères pédagogiques et des parents. Josée Portelance, enseignante au primaire en 3^e année, en est l'administratrice. Le groupe Facebook contient diverses rubriques telles que les types d'assises, les écueils à éviter, des questions communes pour les enseignant.es qui voudraient se lancer en classe flexible, etc. Notons simplement que les réponses ou les suggestions fournies s'appuient uniquement sur l'expérience des membres du groupe qui, elle, varie parfois selon le groupe d'âge, la taille des élèves et la réalité ou la culture de chacun. Comme le soutient Vallée (2019), les idées véhiculées sur ces groupes n'ont pas été étudiées afin de déterminer leurs impacts, positifs ou négatifs, sur les élèves.

Dans la même lignée, deux participantes sur sept ont évoqué que le visuel attrayant d'une classe flexible était la raison pour laquelle elles ont modifié l'aménagement de leur classe. Considérant l'essor des classes flexibles dans les sept dernières années, il est possible de croire que les photos véhiculées sur les réseaux sociaux ont également influencé celles-ci à modifier l'aménagement de leur classe, comme le soutient Vallée (2019). Il est également possible de penser que l'effet de « mode » en éducation peut d'abord prendre appui sur

l'aspect visuel, notamment dans le cas d'une classe flexible. En effet, la flexibilité pédagogique ne se voit pas nécessairement aux premiers abords, alors que des assises variées et colorées et des stations de travail différentes apparaissent très attrayantes et motivent certaines personnes à créer un espace d'apprentissage chaleureux et vivant. Plus précisément, en regardant une photo de classe flexible sur les réseaux sociaux, ce qui transparait d'abord, ce n'est pas la façon dont l'enseignant varie son enseignement, mais bien l'utilisation d'un mobilier varié. Le fait que certaines personnes mettent en place un aménagement flexible plutôt qu'une classe flexible peut donc s'appuyer sur cette hypothèse.

5.1.1.2 Les inspirations et appuis

Il y a lieu de se questionner sur le fait qu'une seule enseignante sur sept ait eu le réflexe de s'appuyer sur la recherche scientifique pour appuyer ses décisions ou pour s'informer sur le sujet. Mentionnons d'autant plus que la source rapportée par la participante n'est pas scientifique puisqu'il s'agit du Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ). Cette fédération sportive est responsable du développement du sport au sein des institutions d'enseignement du Québec, en revanche, il ne s'agit pas d'une publication dans une revue scientifique sous la responsabilité d'expert.es qui ont collecté de manière rigoureuse des données empiriques ou théoriques. En outre, la participante 2 affirme ne s'être appuyée que sur cet article puisqu'elle n'en trouvait pas d'autres. À l'instar de Leroux et ses collaborateurs (2021), nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'un réel problème de transmission des connaissances entre la recherche et la pratique, car outre le fait qu'il ait été difficile de recenser plusieurs écrits scientifiques sur le sujet dans le cadre de ce présent mémoire, il en existe tout de même de très pertinents. Par le fait même, il n'est pas étonnant que quatre participantes mentionnent s'être appuyées sur d'autres ressources pour s'informer, comme les articles de blogue ou les réseaux sociaux. En effet, les praticien.nes ont un besoin criant de consulter des données empiriques sur le sujet qui les intéresse et iels le manifestent, mais peu sont accessibles. Iels ont le réflexe de consulter pour se documenter, mais iels ne savent pas comment y arriver adéquatement. Les sources d'informations consultées actuellement par les praticien.es,

notamment les blogues ou les groupes sur les réseaux sociaux, ne sont pas toujours basées sur des données issues de la recherche. Il serait donc impératif de véhiculer davantage les écrits scientifiques vers le milieu de la pratique en les vulgarisant.

5.1.2 Le milieu du processus d'implantation

5.1.2.1 L'accord de la direction

Après avoir eu l'idée de modifier l'aménagement de leur classe pour une classe flexible, toutes les participantes devaient obtenir l'accord de leur direction d'établissement pour se lancer réellement dans le processus. Ainsi, le pilier central de la mise en place des classes flexibles de cet échantillon est la direction d'établissement, ou plutôt l'argumentaire élaboré par une enseignante qui, lui, est soumis à la direction. En effet, deux participantes sur sept ont eu à justifier agilement leur vision pour initier un tel changement.

Bien que cette étape semble légitime et pertinente, il est possible de se questionner sur sa validité, car le choix de modifier l'aménagement de la classe dépend uniquement d'un.e enseignant.e et d'une direction d'établissement, alors qu'aucun de ces deux acteurs n'est un expert du sujet. D'ailleurs, plusieurs recherches mentionnent que la plupart des enseignant.es ne disposeraient pas nécessairement des connaissances, des habiletés ou de la formation pour exploiter efficacement l'environnement (Abbasi et Fisher, 2010; Imms et Byers, 2017; Limpert, 2017). Donc, comment peut-on justifier le mobilier choisi par ces acteurs au sein de leur classe flexible, et ce, malgré toute leur bonne volonté?

Une consultation auprès d'un.e ergothérapeute devrait être la prémisse de tout changement dans le mobilier utilisé en classe, car il importe d'instaurer une période d'observation des postures des élèves en fonction des assises disponibles pour déterminer quelles assises sont pertinentes et adaptées aux élèves, comme le mentionne Josiane Caron Santha (2018), ergothérapeute en pédiatrie. Cette période inviterait les praticien.nes à dépasser l'approbation de la la direction d'établissement.

À la lumière de ces constats, il est possible d'y déceler, comme les résultats de l'étude de Leroux et ses collaborateurs (2021), un manque d'encadrement quant à l'aménagement flexible d'une classe.

5.1.2.2 La planification de l'aménagement de la classe

Un plan d'aménagement de cette nouvelle classe a été élaboré par toutes les participantes, soit en amont à la présentation à la direction d'établissement en vue de soutenir l'argumentaire, soit à posteriori afin d'opérationnaliser la modification du milieu d'apprentissage flexible. Dans ce plan, plusieurs éléments sont à prendre en compte, notamment le nombre d'assises, la disposition du matériel flexible, la disposition du matériel personnel des élèves, la disposition des stations, etc.

Dans une visée de coconstruction et dans l'esprit d'accorder une latitude aux élèves (Caron, 2022), ce plan ne devrait être que provisoire. Or, une seule participante sur sept mentionne que ses élèves aménagent selon leurs besoins et leurs envies la classe, ce qui leur laisse une place de choix dans le processus décisionnel. Ultimement, demander aux élèves d'aider à élaborer l'aménagement de l'espace renforce leur sentiment d'appartenance à la classe et leur sentiment de compétence puisqu'ils savent qu'ils ont de la valeur et que leurs points de vue sont entendus (Delzer, 2015). Ainsi, il serait attendu que la plupart des enseignant.es en classe flexible puissent offrir cette opportunité.

5.1.2.3 L'achat du matériel flexible et la mise en place concrète de la classe flexible

Un des problèmes mentionnés par trois participantes est que, pour démarrer une classe flexible, il faut se procurer beaucoup de matériel. Toutefois, l'argent annuellement octroyé par la direction comme budget de classe n'est assurément pas assez élevé pour couvrir toutes les dépenses, dès la première année de mise en place. Ainsi, les enseignant.es se tournent vers d'autres avenues telles que les dons ou la revente de meubles usagés. Toutefois, le risque, selon les participantes 4 et 5, c'est que le matériel offert soit désuet ou qu'il nuise même à la sécurité des élèves. Ce qui est d'autant plus risqué, c'est que, outre ces deux participantes, aucune vérification n'a été faite dans les classes des participantes concernant

la sécurité du matériel, que ce soit au regard de la posture (par exemple, un bureau trop bas avec une assise non ajustée), de la salubrité (par exemple, un divan usé et sale) ou du caractère dangereux (par exemple, une chaise berçante où les doigts peuvent se coincer facilement).

De toute évidence, quatre participantes sur sept tentent de choisir du matériel adapté à leurs élèves, mais aucune balise n'est clairement établie pour les guider dans ces choix. À l'instar des résultats de Leroux et ses collaborateurs (2021), les résultats de cette recherche montrent que les participantes ont fait plusieurs essais avant de choisir le matériel qui s'est avéré adéquat pour leur clientèle, ce qui entraîne une perte d'argent, de temps, ou pire, des blessures. De même, à la suite des résultats de Coulombe-Morency (2019), il est possible de voir que les assises variées ne sont majoritairement pas ajustables et que l'accès à du mobilier ergonomiquement adéquat est difficile. Force est de constater que des balises devraient être définies à partir de concertations entre professionnels (en ergothérapie et en éducation, par exemple) quant au mobilier utilisé en classe, en fonction de ce que rapportent les écrits scientifiques :

- L'utilité du matériel flexible offert (Uline et al., 2010)
 - permet de changer d'activité rapidement
 - se range facilement
 - offre confort et aisance
- La salubrité du matériel flexible offert (Coulombe-Morency, 2019; Manutan Collectivités, 2020)
 - possède un état général adéquat (sans fissure, tâche, rayure, etc.)
 - permet un lavage facile
 - permet une désinfection facile
- La sécurité du matériel flexible offert (Coulombe-Morency, 2019; Dorion, 2020)
 - favorise une posture adéquate de travail
 - prend en compte la taille des élèves qui varie d'un groupe d'âge à l'autre, varie même entre les enfants d'un même groupe d'âge et évolue au courant de l'année scolaire

Par ailleurs, le processus de démarrage de la classe flexible s'est opéré différemment pour les participantes de l'étude. Cinq d'entre elles ont eu recours à la classe flexible hybride au début de leur processus, que ce soit pour se sécuriser et ne pas être trop déstabilisées, par faute de budget et, ainsi, éviter de faire des dépenses personnelles ou pour rechercher les besoins réels des élèves. Il s'agit d'un constat également rapporté par Vallée en 2019.

Toutefois, dans les entrevues, le début de la mise en place de la classe flexible a été décrit davantage en fonction du matériel flexible choisi et utilisé par les participantes. La mise en place d'une pédagogie en adéquation avec le mobilier flexible a été peu documentée lors des récits des participantes, notamment lorsqu'elles abordaient le début de leur mise en place. Cette nuance illustre bien la confusion déjà soulevée par Parent et ses collaboratrices (accepté) entre l'utilisation des termes « aménagement flexible » et « classe flexible ».

Ensuite, ce processus de mise en place s'est échelonné sur une durée plus ou moins semblable pour les participantes, soit entre un et trois ans. Pour les trois participantes où l'implantation s'est échelonnée sur trois ans, la classe flexible avec ses quatre composantes était bien implantée dès la première année. Toutefois, elles prétendent que leur classe flexible était vraiment complète et bien arrimée avec leur pédagogie flexible lors de la troisième année. Ainsi, on peut penser que, pour ces trois participantes, le souci d'adéquation entre les pratiques pédagogiques et l'aménagement de la classe est présent, tel que mentionné par certains auteurs (CADRE21, 2021; Parent et al., accepté).

En outre, le processus d'implantation de la classe flexible est graduel, car le matériel flexible est ajouté ponctuellement, puis les consignes de la classe flexible et l'enseignement de l'usage du mobilier évoluent également au fil de l'année scolaire. Cette explicitation des attentes rejoint effectivement les recommandations des écrits (Gaudreau, 2017; MÉES, 2020). Au début de l'année scolaire, les élèves ont des places assises spécifiques et ils ont la possibilité de changer de place à la période ou à la demi-journée. Au fil du temps, certaines participantes mentionnent que leurs élèves peuvent graduellement choisir leur place à tout

moment, parfois avec soutien de l'enseignante. Ce rôle de guide apparaît effectivement essentiel dans l'appropriation des règles en classe flexible (Leroux et al., 2021).

5.1.3 La fin du processus d'implantation

5.1.3.1 Les personnes réfractaires

Ce qui est ressorti de l'analyse thématique pour cette section est que plusieurs acteurs ont des présupposés négatifs au regard de la classe flexible, notamment les parents, les directions d'établissement, les collègues enseignant.es, etc. Parmi les limites relevées par ceux-ci, il est ressorti que la classe flexible est synonyme de bruit et de stimuli visuels difficiles à gérer. Ainsi, en tant qu'enseignant.e, il faut être conscient de cet enjeu et composer avec ces défis pour s'accomplir en classe flexible. Une question légitime pourrait alors se poser : dans ces classes où le bruit et les stimuli visuels nombreux dérangent certains enseignants, n'en serait-il pas de même pour certains élèves? D'emblée, à cette question presque rhétorique, la réponse intuitive est oui. Toutefois, comme la participante 6 le mentionnait : mouvement ne s'accompagne pas forcément d'un bruit incessant. Donc, bien que ces présupposés négatifs au regard de la classe flexible tiennent la route, ils ne sont pas impossibles à contourner.

Ainsi, en modifiant l'aménagement de sa classe, il est du devoir de l'enseignant.e de s'assurer d'établir une gestion de classe adéquate et adaptée à cette réalité et où l'enseignement des comportements liés au vivre-ensemble est partie prenante de l'éducation des élèves (MÉES, 2020; Parent et al., accepté). Pour contourner ces limites mentionnées par les participantes, il faut conserver à l'esprit qu'opter pour la classe flexible, ce n'est pas simplement d'installer une table collaborative pour remplacer les pupitres individuels, il faut d'abord entamer un processus réflexif à l'égard de ses postures pédagogiques et d'évaluer de manière critique si la classe flexible correspond à celles-ci.

5.1.3.2 La prise de contact avec les parents

Dans le chapitre IV, il a été mentionné que les parents étaient parfois inquiets face à la classe flexible puisqu'ils n'avaient jamais vécu une telle réalité et que l'inconnu leur faisait parfois peur. Évidemment, le fait d'envoyer aux parents des images de leur enfant en action en classe flexible les informe et les sécurise. La dixième compétence professionnelle en enseignement souligne d'ailleurs l'importance de la communication entre la famille et l'école. L'enseignant.e doit communiquer « avec les parents pour les informer des réalisations et des défis de leurs enfants, répondre à leurs questions et écouter leurs préoccupations, favorisant ainsi un lien de confiance et un espace de dialogue. » (MÉES, 2020, p. 70).

L'utilisation des plateformes numériques est donc considérée comme un grand atout, mais la rencontre de parents reste le meilleur moment pour rassurer les parents, selon trois participantes. En effet, inviter les parents à découvrir le milieu fréquenté par leur enfant tous les jours demeure le moyen le plus concret d'informer sur la classe flexible, de sensibiliser aux approches pédagogiques flexibles et d'explicitier les apports de la classe flexible, notamment. Les parents peuvent toucher, manipuler, regarder de plus près et essayer les assises dynamiques. Cette implication directe et concrète de la famille dans l'éducation de l'enfant est soutenue par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020).

5.1.3.3 Les premiers jours d'école

En début d'année, trois participantes sur sept pensent qu'il est préférable d'imposer des places d'arrivée aux élèves. Cette approche permet, selon elles, un compromis entre la mobilité constante et une place individuelle. Elle permet aussi d'établir une modélisation des postures adéquates de travail sur les diverses assises flexibles. Il est possible de penser que l'objectif est de tenter de répondre aux besoins de tous les types d'élèves (ceux qui veulent changer de place constamment et ceux qui préfèrent une place individuelle), de favoriser une exploration réfléchie des assises, puis d'enseigner les règles en classe flexible. À la lumière

de ces objectifs, deux propositions apparaissent logiques, en fonction de ce que rapportent les écrits scientifiques :

1. Demander d'emblée aux élèves ce qu'ils préfèrent et offrir des places individuelles à ceux qui le désirent, comparativement à ceux qui préfèrent changer constamment (Uline et al., 2010).

Il n'est pas exclu qu'il s'agisse d'un processus itératif dans lequel l'élève vivra des allers-retours entre le désir de s'isoler et de partager un espace commun, sachant que ce partage constitue en soi d'un nouvel apprentissage. Ainsi, plutôt que d'imposer une place d'arrivée fixe aux élèves sur des assises dynamiques, il serait pertinent de leur faire confiance quant à leur capacité d'exprimer leurs désirs et leurs besoins. Des places individuelles et collectives pourraient alors être offertes afin de permettre aux élèves de découvrir leurs envies et leurs besoins.

2. Établir un moment fixe au début de l'année pour l'établissement et l'apprentissage des normes, des règles qui sont particulières à la classe flexible, notamment le rangement d'un espace collectif.

Au terme de chaque journée des premières semaines d'école, l'enseignant.e pourrait faire un retour sur le fonctionnement du groupe-classe. En collaboration avec ses élèves, l'enseignant.e pourrait nommer les comportements à adopter, ceux à éviter, ceux qui nuisent à la concentration des élèves ou de soi-même, par exemple. L'enseignant.e devrait effectivement privilégier un nombre limité de règle, soit environ cinq à six, à coétablir avec son groupe-classe (Caron, 2022). L'enseignant.e devrait également aborder la question de la posture de travail, des conséquences liées au non-respect d'une bonne posture, etc. et il pourrait demander à ses élèves de s'autoévaluer pour identifier les postures inadéquates, par exemple. Ce contexte favoriserait l'appropriation par l'élève de son environnement et l'inciterait à être engagé dans son rôle d'apprenant, à développer des stratégies métacognitives (Magen-Nagar et Cohen, 2017) et favoriserait une meilleure relation avec son enseignant.e, tout en augmentant l'engagement académique (Dotterer et Lowe, 2011; Shernoff, Ruzek et Sinha, 2017).

Enfin, il apparaît étrange que le processus d'implantation rapporté par les participantes ne se termine pas avec une évaluation de celui-ci. Il semblerait tout indiqué qu'un.e enseignant.e effectue une forme de régulation de son enseignement qui lui permettrait de s'évaluer, de s'ajuster pour améliorer ses pratiques en classe flexible. Cet aspect est assurément un maillon manquant pour l'optimisation d'une classe flexible.

5.2 OBJECTIF 2 : LE FONCTIONNEMENT DE LA CLASSE FLEXIBLE

5.2.1 Le Sujet : l'apprenant en classe flexible

5.2.1.1 Le choix des places en classe flexible

Selon Wulsin (20013) et Sullivan (2012), les enfants devraient choisir l'endroit où ils désirent s'asseoir tout au long de la journée, car l'aménagement de la classe doit s'articuler en fonction des besoins des élèves ou de la tâche en cours et s'adapter à ceux-ci. Dans cette étude, de manière générale, cinq participantes sur sept évoquent que les élèves sont libres de choisir leur place dans la classe, mais qu'elles ont tout de même un droit de véto sur ce choix. En effet, si un enfant n'effectue pas le travail qui est demandé de manière adéquate, l'enseignant.e se verra le guider vers un choix qui favorisera son apprentissage, tel qu'une place individuelle pour un certain moment, par exemple. À l'instar de l'étude de Leroux et ses collaborateurs (2021), ces participantes semblent d'avis que l'enseignant.e doit accompagner ses élèves dans l'analyse de l'efficacité de leur choix selon trois aspects : 1) le type de tâche à accomplir, 2) le positionnement ergonomique de l'élève ainsi que l'importance de changer de place lorsqu'on n'est plus confortable et 3) les personnes auprès de qui les élèves s'installent pour travailler, sans être dérangés. Le regard métacognitif que porte l'élève sur ses choix lui permet donc d'apprendre, avec le soutien de son enseignant.e, à faire des choix responsables et efficaces à l'égard de ses apprentissages.

Il importe de rappeler que l'apprentissage coopératif, fortement mobilisé en classe flexible, nécessite un mobilier flexible qui peut être facilement déplacé pour s'adapter à l'activité et être utilisé de multiples façons (Sullivan, 2012). En effet, la conception ouverte d'un espace

de travail encourage la souplesse dans l'apprentissage (Chapman et al., 2014) et permet un apprentissage en collaboration.

En outre, certain.es praticien.nes pensent que si les élèves sont libres de choisir leur place, ils auront tendance à se déplacer constamment. Toutefois, deux participantes mentionnent le contraire :

« Une fois par mois, les élèves changeaient leur place d'arrivée. Puis quand je pigeais leur nom, ils pouvaient choisir, mais je me rendais compte que, plus l'année avançait, moins il y avait de changements de place parce qu'ils avaient comme tous fini par trouver la place où ils étaient bien. Mais aussi, ils savaient qu'ils allaient pouvoir changer souvent au courant de la journée, au besoin. » (P6).

De plus, le fait de laisser les élèves choisir leur mobilier, leur espace de travail, les membres de leur équipe ou le matériel sensoriel leur permet également d'explorer et de découvrir pleinement leurs besoins. Opter pour l'équité plutôt que l'égalité en classe permet aux enfants de s'autoréguler, d'apprendre à vivre en société et à comprendre que ce ne sont pas tous les enfants qui ont besoin des mêmes ressources pour apprendre. Imaginons une situation où l'enfant 1 a besoin d'un vélo stationnaire pour l'aider à canaliser son énergie, alors que ce vélo s'avère dérangeant pour l'enfant 2. Dans ce cas-ci, pourquoi favoriser le partage équitable du vélo stationnaire, alors qu'en réalité, le moment où l'enfant 2 aura le vélo stationnaire, aucun des deux élèves ne sera pleinement satisfait? Dans ce cas de figure, être juste ne permettrait pas de respecter les besoins de chacun des élèves et de faire de la différenciation pédagogique, d'où l'idée de miser sur l'équité et des valeurs inclusives.

5.2.1.2 La réponse aux besoins des élèves

Pour quatre participantes, la modulation du mobilier en classe flexible permet de répondre aux divers besoins des élèves, que ce soit le besoin de bouger [1, 2, 3, 6, 7], de changer d'assise pour augmenter leur niveau de confort [2, 3, 6], le bien-être [1, 3, 7], la concentration [1] ou d'avoir un espace personnel [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]. Ces résultats font suite aux divers travaux qui soutiennent que le mobilier doit offrir confort, sécurité, attrait psychologique,

fonctionnalité et facilité d'utilisation (Cornell, 2002), mais doit également être conçu de manière à ce que la classe soit un espace accueillant et engageant (Sullivan, 2012).

Ensuite, comme soulèvent les résultats d'Havig (2017), toutes les participantes de cette présente étude ont mentionné que certains élèves n'étaient pas faits pour se déplacer à tout moment dans la journée et qu'ils avaient parfois besoin d'une place individuelle. Elles ont rappelé le fait que, si le besoin d'un élève est d'avoir un espace bien à lui, il est du devoir de l'enseignant.e de lui fournir une station individuelle, et ce, même si le visuel de la classe n'est plus aussi attrayant et varié. Ces présents résultats font donc suite à ceux de Coulombe-Morency (2019), d'Erz (2018), de Leroux et ses collaborateurs (2021, 2022) et de Vallée (2019) qui soutiennent que la classe flexible ne convient pas à tous les types d'élèves.

Toutefois, pour être considérée comme une classe flexible, une classe se doit de répondre aux besoins hétérogènes des élèves d'un même groupe et de les rendre responsables et autonomes dans leurs apprentissages, d'où la nécessité d'accorder une importance aux choix des élèves et à leurs besoins (Delzer, 2015; Laquerre, 2018). En effet, le Messurier (2013) soutient que les classes qui permettent de faire des choix ou offrent des possibilités de changement de postures répondent mieux aux besoins des élèves.

Dans cette perspective, il apparaît important de relever que, si un.e enseignant.e offre la possibilité d'avoir une assise individuelle et un espace isolé aux élèves qui en ressentent le besoin, la classe flexible **peut** répondre aux besoins de tous les types d'élèves, car la CF n'exige pas que les élèves changent d'assise constamment, contrairement à la pensée populaire. Une classe flexible qui prend en compte les quatre composantes décrites dans ce mémoire propose plutôt aux élèves de choisir les modalités d'apprentissage qui correspondent le mieux à leurs besoins. Celles-ci comprennent leur choix d'assise, l'endroit de leur place dans la classe, les amis avec qui ils peuvent travailler, le choix de bouger ou non, le matériel sensoriel soutenant leur concentration, etc. La participante 5 soutient d'ailleurs ce propos : « C'est juste que, souvent, on veut plus que les autres, là, t'sais on exprime des besoins à leur place... Comme de changer de place tout le temps, là, c'est qui qui

a décidé que les enfants voulaient changer de place tout le temps? Même à la table de cuisine, la plupart des familles ont des places assignées. ».

De cette réflexion est ressortie une solution toute simple: celle de questionner les élèves quant à leurs besoins. En effet, comme le soutient Gaudreau (2017), il est important d'impliquer les élèves dans les décisions liées à l'aménagement physique de la classe. Ainsi, passer un questionnaire en début d'année à ses élèves pourrait être une avenue peu coûteuse en termes de temps et d'investissement. Les questions pourraient même être posées aux élèves au courant de l'année afin de s'assurer d'établir un suivi serré de l'évolution de leurs besoins.

5.2.1.3 La réponse aux besoins des élèves HDAA

De l'analyse thématique continue des résultats est ressortie que les besoins des élèves HDAA ont tendance à être plus écoutés en classe flexible qu'en classe traditionnelle, selon quatre participantes, où le « moule » tend à normaliser les compétences, les comportements et les capacités des élèves. En effet, en classe flexible, les élèves qui ont besoin de bouger peuvent le faire sans être jugés, alors qu'en classe traditionnelle, ils sont souvent stigmatisés comme des élèves « dérangeants » ou des enfants incapables de se retenir.

De plus, un élève ayant un TSA qui aurait besoin d'être isolé pour travailler à l'aide de coquilles, par exemple, passe plus inaperçu lorsque le matériel sensoriel est accessible à tous, en tout temps. Selon les résultats de Schilling et ses collaborateurs (2003), les assises flexibles telles que le ballon de stabilité ou le tabouret oscillant ont la capacité d'assouvir certains besoins sensoriels. Il apparaît donc primordial que les élèves HDAA sentent qu'il est normal et légitime de répondre à leurs besoins. Quatre participantes sur sept soutiennent donc la théorie de Ayres (2005) selon laquelle, afin que les élèves soient disposés à apprendre, il importe en amont de combler leurs besoins sensoriels.

Il importe toutefois d'apporter une nuance à cette section: les élèves mentionnés par certaines participantes n'étaient pas tous considérés comme des élèves HDAA. Il aurait été plus adéquat de qualifier certains d'entre eux comme des élèves à risque, car ils ne possédaient

pas de diagnostic (Beaulieu et al., 2022). Un stéréotype culturel concernant les élèves HDAA émane de ces résultats, car officiellement, il y a très peu d'élèves qui ont une cote. Dans tous les cas, les besoins hétérogènes des élèves réfèrent à leur unicité, et ce, même pour les élèves dits « réguliers ». Donc, la possibilité d'offrir des choix aux élèves d'un groupe permet de diminuer la stigmatisation de tous les élèves, peu importe s'ils ont des besoins particuliers ou non.

5.2.1.4 Le passage d'une classe flexible à une classe traditionnelle

En continuité avec la précédente, dans cette catégorie, trois participantes se questionnent quant à la réponse aux besoins des élèves lors de leur retour en classe traditionnelle durant leur parcours scolaire. Il est ressorti de l'analyse que les enfants, en classe flexible, ont développé des compétences d'autorégulation de leurs comportements par le mouvement et les changements de place. Les opportunités d'apprentissage à l'amélioration ou le maintien de l'état physique et psychosocial (Parent et al., accepté) sont multiples: ils doivent notamment écouter leur corps pour évaluer le niveau de confort ou d'inconfort et choisir un endroit pour travailler dans lequel ils ressentiront un bien-être mental, émotionnel et social (Parent et al., accepté). Si, en classe traditionnelle, ces possibilités ne sont plus offertes, il est possible qu'un enfant doive s'ajuster plus longuement ou doive défaire ses schèmes d'autorégulation. Une telle adaptation n'est toutefois pas alarmante, selon trois participantes qui affirment plutôt que la résilience des enfants saura primer sur tout le reste. Ainsi, cet enjeu ne semble pas préoccuper les participantes.

5.2.2 Les Objets d'apprentissage

5.2.2.1 Les compétences d'engagement en classe

Selon les participantes de l'étude, outre les compétences du 21^e siècle, plusieurs capacités sont développées en classe flexible dont l'engagement ou la motivation [1, 2, 4, 5, 6], la concentration et l'attention [1, 3, 6] puis l'autonomie [1, 2, 6]. En continuité avec l'étude de

Coulombe-Morency (2019), le confort ressort comme un aspect qui pourrait contribuer à améliorer la concentration et la motivation des élèves en les rendant plus disponibles pour apprendre.

Concrètement, la classe flexible permet à l'enfant de choisir la position dans laquelle il est le plus confortable pour apprendre (Uline et al., 2010) et, comme le mentionnent Magen-Nagar et Cohen (2017), cela lui offre donc l'opportunité 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 et à développer des stratégies métacognitives. Ces bienfaits favorisent, en plus, une meilleure relation avec son enseignant, tout en augmentant l'engagement académique (Dotterer et Lowe, 2011; Shernoff, Ruzek et Sinha, 2017). Bref, plus un enfant a la possibilité de faire des choix, plus il se sent impliqué et plus son sentiment d'appartenance est fort envers son groupe. De ce cercle vertueux, ressort une hausse de l'autonomie chez l'élève, car la motivation intrinsèque à réaliser les tâches est grande selon cinq participantes. Leroux et ses collaborateurs relèvent également que la classe flexible permettrait de mieux répondre au besoin d'autonomie des élèves, favoriserait l'engagement et les relations positives entre les élèves (2022). Enfin, selon une participante, pour accomplir leurs tâches, les élèves auront tendance à s'engager de manière active dans leurs apprentissages et à centrer leur attention pour augmenter leur attention.

5.2.2.2 Les compétences du 21^e siècle

Dans les entrevues, les compétences du 21^e siècle (Parent et al., accepté) qui ont été abordées par les participantes sont :

- **les modes de pensées** : choix de sa place [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7] et choix des modalités de travail [1, 6, 7]
- **les méthodes de travail** : collaboration et travail d'équipe [3, 4, 7],
- **le vivre-ensemble** : communauté aux responsabilités communes, inclusion à la diversité des apprenants [2, 3, 6, 7],

- **l'amélioration ou le maintien de l'état physique et psychosocial** : s'écouter, prendre soin de soi [1, 2, 3, 6].

La seule compétence du 21^e siècle qui n'a pas été documentée dans cette recherche est les outils de travail qui soutiennent les tâches en lien avec les modes de pensée et les méthodes de travail (Parent et al., accepté).

On peut cependant constater que, à l'instar de certains auteurs (CADRE21, 2021; Kariippanon et al., 2019), les élèves en classes flexibles passent plus de temps à collaborer et à interagir positivement avec leurs pairs. Ainsi, leur ouverture à la diversité peut se développer, à force de collaborer et de confronter leurs idées avec toutes sortes d'élèves, une compétence visée par le Conseil supérieur de l'éducation en 2017. De même, l'apprentissage du savoir-être est favorisé dans la microsociété qu'est la classe, car partager un même espace de travail peut s'avérer difficile si les compétences sociales ne sont pas développées. Cette avenue est d'ailleurs soutenue par d'autres résultats de recherche (Kariippanon et al., 2019; Leroux et al., 2021, 2022; Lille et al., 2017). Enfin, apprendre à s'écouter et à faire des choix qui favorisent l'apprentissage tels que changer de place pour mieux se concentrer ou changer de partenaire de travail pour augmenter la qualité du travail sont des capacités tributaires de la réussite éducative.

5.2.3 L'Agent : l'enseignant en classe flexible

5.2.3.1 La vision de la classe flexible

Les visions des participantes ont rejoint les définitions proposées dans le cadre conceptuel. Trois principaux regroupements ont été faits : le premier réfère à une vision micro (centrée sur l'aménagement), le deuxième renvoie à une vision macro (concept global de classe flexible), alors que le dernier est caractérisé par une vision hybride du fonctionnement d'une classe flexible.

D'emblée, les définitions des participantes 4, 6 et 7 renvoient fortement à celles proposées par Wulsin en 2013 et par Kariippanon et ses collaborateurs en 2018. Globalement, la classe est perçue comme un endroit qui permet à l'enseignant.e de se déplacer aisément pour interagir avec de petits groupes d'élèves regroupés autour de tables de travail communes. La classe contient aussi du mobilier varié dans un espace pouvant être configuré de plusieurs façons afin de favoriser des expériences d'apprentissage riches. Les élèves peuvent ainsi créer des occasions de travailler individuellement et de manière collaborative, tout en utilisant diverses technologies pour faciliter un enseignement et un apprentissage personnalisés.

Les définitions des participantes 1, 2, 3 réfèrent fortement à celle proposée par Erz (2018), Havig (2017), Sorrell (2019) et Walsh (2019). Sommairement, leur vision renvoie au fait que l'aménagement flexible comprend un type de mobilier permettant aux élèves de bouger, de changer de place durant la journée et d'être dispersés dans la classe. Ce type d'aménagement rend possible une variété de combinaisons d'assises pour que les élèves réalisent les activités d'apprentissage en répondant à leurs besoins.

En contrepartie, la participante 5 mentionne qu'au départ, elle avait une classe complètement flexible. Or, après l'avoir expérimentée pendant trois ans, elle a retiré le fonctionnement flexible de sa classe, notamment le changement constant de place. Selon elle, elle dit se camper désormais plus dans ce qu'on peut appeler, une classe flexible hybride (Vallée, 2019), car elle a conservé les assises flexibles, mais tous ses élèves ont une place bien à eux.

5.2.3.2 Les pratiques d'enseignement variées

Les stratégies pédagogiques et métacognitives utilisées en classe ont une influence plutôt significative (Hattie et Zierer, 2017) sur les élèves. Le rôle de l'enseignant.e et la mise en place d'une pédagogie flexible sont ainsi très importants. Il est donc encourageant de constater que cinq participantes sur sept soutiennent que leurs pratiques pédagogiques sont

flexibles. En effet, comme le mentionne Kennedy (2017), l'aménagement flexible permet aux élèves de faire des choix dans un environnement facilement modifiable et versatile. Les participantes évoquent d'ailleurs qu'il est nécessaire de varier les pratiques pédagogiques au quotidien. Comme mentionné par Kessler (2017), certains enfants ont besoin d'un enseignement plus explicite pour certaines notions, alors que d'autres ont besoin d'apprendre par la découverte. Il est donc du devoir de l'enseignant.e d'offrir à ses élèves des pratiques variées qui touchent différents paradigmes d'apprentissage et d'enseignement en vue d'assouvir leurs besoins hétérogènes.

5.2.3.3 La réponse aux besoins des enseignants

La classe flexible doit également permettre aux enseignant.es de répondre à leurs besoins. Toutes les participantes soutiennent que le fonctionnement flexible d'une classe doit correspondre à la personnalité et la vision pédagogique de l'enseignant.e. Si, par exemple, un.e enseignant.e n'est pas à l'aise avec les stimuli visuels, il ne sera pas heureux en classe flexible, car le mouvement des enfants est intimement lié à la définition du concept. Imaginons maintenant un.e enseignant.e qui ne croit pas en la capacité de l'élève à s'autoréguler en classe flexible, il semble évident que cette personne enseignante ne posera pas des questions à ses élèves en vue de porter un regard critique sur leur posture, par exemple. Il importe donc, peu importe la personnalité de l'enseignant.e, qu'iel s'écoute et qu'iel fasse le choix dans lequel iel se sentira le mieux. Ainsi, ces résultats font écho à ceux de Leroux et ses collaborateurs dans lesquels il est possible de voir que « les retombées perçues [de la classe flexible] 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). » (2022, p. 80).

5.2.3.4 L'adéquation entre la pédagogie et l'aménagement

Il est intéressant de constater que six participantes sur sept rapportent que l'utilisation de mobilier flexible constitue une réponse adaptative à leurs pratiques pédagogiques flexibles et innovantes. Cependant, la vision de ce qu'est une classe flexible de certaines participantes ne correspond pas toujours à la posture épistémologique établie au chapitre II du mémoire. En effet, certaines visions mettaient davantage l'accent sur l'utilisation du mobilier flexible, alors que d'autres allaient au-delà, en précisant les apports du mobilier aux besoins des élèves et aux pratiques utilisées en classe. Ainsi, comme il a été possible de le voir dans le chapitre II où les auteurs utilisaient plusieurs nomenclatures et composantes sous-jacentes, on peut penser que le concept de classe flexible n'est pas perçu ou utilisé de la même façon par les praticien.nes.

5.2.3.5 La gestion de classe

Au terme des entrevues, cinq participantes sur sept s'entendent concernant l'importance d'une bonne gestion de classe en classe flexible. En effet, il importe que l'enseignant.e soit un guide dans l'utilisation optimale des assises variées, qu'iel soit un médiateur efficace dans la gestion des conflits qui peuvent surgir plus régulièrement lors d'un partage d'espace commun et qu'iel soit clair.e dans la divulgation de ses attentes. Comme le souligne Gaudreau (2011), l'environnement d'apprentissage est une ressource qui soutient la mise en place d'une bonne gestion de classe. Le rôle de l'enseignant.e est de guider les élèves à réaliser des apprentissages et à développer des compétences et, pour gérer adéquatement son groupe-classe, iel doit prendre en compte toutes les ressources qui soutiennent sa gestion de classe, notamment l'environnement d'apprentissage.

Par ailleurs, en aménageant l'espace à son image, un.e enseignant.e peut se l'approprier adéquatement, mais il en va de même pour les élèves. Si la responsabilité de l'aménagement de la classe est répartie entre l'enseignant.e et les élèves, tous les membres de la microsociété se sentiront interpellés et concernés, puis ils pourront, ultimement, se l'approprier. En effet,

certain.es auteur.es estiment que les élèves devraient avoir la possibilité de faire des choix, notamment quant aux options d’assises (Archambault et Chouinard, 2003; Delzer, 2015; Klein et al., 2016). De même, le partage des responsabilités quant à l’aménagement de la classe flexible semble être un levier pour une gestion de classe efficace (Leroux et al., 2022).

Enfin, à l’instar de Connac et ses collaborateurs (2022), la participante 7 affirme que l’environnement d’apprentissage ne se résume plus qu’aux quatre murs de la salle de classe et que la confiance établie entre l’enseignant.e et ses élèves contribuent à l’émancipation de l’environnement d’apprentissage. En effet, l’autorégulation des comportements des élèves en classe flexible permet une latitude quant aux exigences et aux attentes de la microsociété qu’est la classe.

5.2.3.6 Les règles à respecter en classe flexible

Quatre participantes sur sept sont d’avis qu’il y a très peu d’enseignement « scolaire » en début d’année. En effet, un enseignement des règles et des routines en classe flexible est plutôt priorisé afin de créer le lien d’attachement avec ses élèves [6, 7], puis pour établir les attentes quant à l’utilisation du mobilier [1, 3, 6, 7]. Parmi ces règles et consignes, une participante soutient qu’il faut instaurer des règles particulières à la classe flexible, notamment en ce qui a trait à l’entretien du matériel flexible, comme le soulignaient Connac et ses collaborateurs (2022). Caron (2022) évoque également qu’il importe de cibler un nombre limité de règles, environ 5 ou 6, à respecter en classe flexible et que celles-ci doivent être coétablies avec le groupe-classe. Ceci reprend d’ailleurs les propos du Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur qui soutient que « pour organiser et gérer sa classe, l’enseignante ou l’enseignant établit, de concert avec ses élèves, un cadre général de fonctionnement convivial et ouvert. » (MÉES, 2020, p. 60).

À l'inverse, une autre participante soutient plutôt que la seule règle en classe flexible, voire en classe traditionnelle, est le respect et qu'il est du devoir de l'enseignant.e d'explicitier sa vision du respect, de manière générale.

À travers ces discordances entre les discours, on constate la présence de l'autonomie pédagogique qui, elle, est fortement influencée par la personnalité de chaque enseignant.e. En somme, l'enseignant.e en classe flexible doit être confortable avec sa gestion de classe et celle-ci doit lui permettre de coétablir avec ses élèves les règles propres à la vie de groupe, en favorisant le développement des compétences sociales à la base du vivre ensemble, soit le respect des autres, la connaissance des limites à ne pas dépasser et des règles à respecter, la gestion de ses émotions, etc. (MÉES, 2020).

5.2.3.7 Les conséquences liées au non-respect des règles

La seule conséquence qui a été mentionnée par toutes les participantes est le changement de place. Chaque enseignante se réserve le droit de changer un élève de place dans la classe s'il ne fait pas le travail demandé, s'il ne prend pas soin du matériel flexible ou s'il a une mauvaise posture. Évidemment, toutes les participantes mentionnent assurer un suivi auprès des élèves, par exemple, en donnant des avertissements, en discutant avec eux pour réfléchir, etc. avant d'en arriver à les changer de place. L'enseignant.e est donc vu ici comme un guide accompagnateur qui fait progresser l'élève dans le métaregard qu'il porte sur lui-même, sur ses apprentissages en classe flexible et sur ses comportements, un résultat notamment mentionné dans d'autres écrits (Caron, 2022; Leroux et al., 2021; MÉES, 2020).

5.2.3.8 Les limites de la classe flexible

Les réticences face à la classe flexible relevées au terme des sept entrevues concernent les difficultés de l'enseignement en grand groupe [4], le manque de connaissances en ergothérapie [3, 4], les difficultés liées à l'apprentissage de l'autorégulation des comportements [5], la gestion difficile des stimuli externes [5], la lourdeur de l'entretien

ménager [3, 5], l'augmentation des conflits reliés à la gestion de son espace [2, 7], la gestion compliquée du matériel [7] et le manque d'expérience en enseignement [7]. Ces inquiétudes sont notables, mais certaines correspondent plutôt à des défis d'organisation et de gestion qu'à des enjeux insurmontables. Les participantes ne s'entendent d'ailleurs pas toutes sur ces limites. Certaines limites relevées possèdent effectivement une solution proposée par d'autres participantes.

D'abord, la difficulté d'enseigner en grand groupe est plutôt considérée comme un défi d'aménagement de la classe, selon deux participantes [6, 7], car il suffirait simplement de placer les stations de travail de manière à ce que chaque enfant ait une vue sur le tableau [7] ou de rassembler les élèves dans un coin de la classe [6] pour que l'enseignement en grand groupe soit plus optimal.

Ensuite, la difficulté d'enseigner l'autorégulation des comportements aux élèves en classe flexible a aussi été relevée. La participante 5 évoque qu'il est difficile d'enseigner aux enfants à s'autoréguler lorsqu'ils ont la possibilité de bouger toute la journée. Cette limite serait toutefois contournable, selon certaines participantes [2, 3] qui appuient l'idée selon laquelle les postures des élèves sont plus adéquates après avoir été en classe flexible, car les enfants sont invités à écouter leur corps et à en prendre soin, rappelant d'ailleurs les résultats de Parent et ses collaboratrices (accepté). Ainsi, plutôt que de voir le mouvement comme une limite, ces deux participantes pensent qu'il est plus avantageux d'enseigner aux élèves les bonnes postures à adopter selon les stations et les assises.

En outre, en ce qui concerne la gestion difficile des stimuli externes, trois enseignantes [2, 3, 6] proposent de fournir du matériel sensoriel, comme des coquilles ou des isoloirs, aux élèves qui ont plus de difficulté à se centrer. Ce matériel sensoriel favorise ainsi la concentration et permet aux enfants de s'isoler selon leurs besoins, une suggestion notamment mentionnée par Havig en 2017.

L'augmentation des conflits reliés à la gestion de l'espace fait également partie de l'apprentissage au vivre-ensemble selon certaines participantes [2, 3, 6, 7]. Il s'agit donc là d'une sorte de passage obligé vers l'apprentissage d'un savoir-vivre et d'un savoir-être nécessaires à la vie en société, puis la classe flexible semble être un bon prétexte pour réaliser ces apprentissages (Parent et al., accepté).

Toutefois, certaines des limites mentionnées au tout début de cette section semblent plus difficiles à contourner. En effet, le manque de connaissances en ergothérapie apparaît problématique, considérant que l'accès à des ergothérapeutes est restreint en milieu scolaire public. Rappelons que certain.es auteur.es (Abbasi et Fisher, 2010; Imms et Byers, 2017; Limpert, 2017) appuient l'idée selon laquelle la plupart des enseignant.es ne disposeraient pas nécessairement des connaissances, des habiletés ou de la formation pour exploiter efficacement l'environnement. Cette limite est donc inquiétante ou remet en question la validité des choix des praticien.nes.

Par ailleurs, la lourdeur de l'entretien ménager représente également un défi difficile à contourner. Malgré toute la bonne volonté des enseignant.es, le rangement du matériel flexible ne peut être aussi aisé que celui en classe traditionnelle, car l'attrait du mobilier flexible est sa variété. Cela provoque donc une incapacité à empiler toutes les assises, comme il est possible de le faire en classe traditionnelle. Qui plus est, la variété du mobilier et l'opportunité de faire des choix d'assises pour les élèves invitent à avoir plus d'assises qu'en classe traditionnelle, ce qui engendre aussi un problème associé au manque d'espace.

Dans la même lignée, l'intérêt de la modulation du mobilier est que chaque enfant puisse se déplacer à l'endroit de son choix dans la classe. Or, cela implique inmanquablement de ranger le matériel scolaire individuel ailleurs dans la classe, comme un bac ou un casier. Ainsi, le défi lié à la gestion quotidienne, voire à chaque période, du matériel des élèves en classe flexible semble inévitable, car pour favoriser les déplacements rapides, il est important

que les stations de travail soient accessibles à tous, comparativement aux bureaux individuels des classes traditionnelles.

La limite liée à l'expérience d'enseignement des praticien.nes semble, elle aussi, incontournable, car malgré le temps de préparation en amont, rien n'est plus imprévisible que de travailler avec une vingtaine de petits humains aux personnalités diverses, colorées et variées.

À la lumière de ces informations, il est possible de noter quelques contradictions entre les témoignages des participantes. Certaines se braquent face à ces défis et ces limites, alors que d'autres les considèrent comme des sources d'apprentissage ou y trouvent des solutions. Aussi, devant les limites qui semblent plus difficiles à contourner, certain.es enseignant.es se voient frustré.es et décident parfois même de retirer leur classe flexible. Certaines personnes enseignantes pourraient ainsi se sentir isolées ou désirer se tourner vers des activités de développement professionnel continu. La participation à une communauté d'apprentissage sur la classe flexible pourrait alors s'avérer bénéfique pour les praticien.nes du milieu. Par exemple, iels pourraient, lors d'une journée libérée par cycle, échanger et s'entraider, tout en étant accompagné.es d'un conseiller ou d'une conseillère pédagogique formé.e par un.e ergothérapeute qui suit les recommandations issues des écrits scientifiques.

5.2.3.9 Les dérives possibles

D'emblée, il importe de mentionner que, dans le cadre de ce mémoire, une dérive correspond à un écueil majeur dans lequel un.e enseignant.e peut se laisser entraîner, pouvant causer du tort à ses élèves ou l'amenant à dériver de l'objectif initial d'une classe flexible : la réponse aux besoins hétérogènes des élèves. En comparaison à une dérive, une limite, telle que celles présentées dans la section précédente, renvoie plutôt à un défi quotidien ou à un obstacle mineur causé par la classe flexible.

Cette dernière catégorie apparaît comme incontournable, car les participantes interviewées ont évoqué des pistes de réflexion à ne pas oublier lorsqu'on met en place une classe flexible. Il importe effectivement de se questionner quant aux objectifs à atteindre en classe flexible et à son fonctionnement. Les trois dérives possibles mentionnées par les participantes sont interreliées.

D'abord, lorsqu'une participante met en garde les autres praticien.nes contre les tendances ou les modes en éducation, elle réfère notamment à la réflexion critique nécessaire à avoir en amont à la mise en place d'une classe flexible. Le caractère attrayant du visuel d'une classe flexible n'est pas suffisant pour justifier sa mise en place dans un milieu. D'ailleurs, ce n'est pas parce qu'un.e enseignant.e se procure du matériel flexible que sa classe l'est pour autant. Il faut penser, réfléchir, se questionner à l'égard des quatre composantes de la classe flexible (**S**ujet, **O**bjets d'apprentissage, **A**gent et **M**ilieu d'apprentissage) afin d'arrimer ses pratiques pédagogiques aux compétences à acquérir, au mobilier versatile et aux besoins des élèves.

Dans la même lignée, lorsqu'une enseignante évoque la confusion entre les termes « aménagement flexible » et « classe flexible », il est possible de voir que la nuance entre les deux termes établie dans le chapitre II est très bien illustrée. En effet, dans le premier cas, l'enseignant.e a et utilise du matériel flexible, mais il arrive qu'iel décide du moment où les enfants utilisent ce matériel. Ici, il serait même possible de faire référence à une classe flexible hybride, selon la posture épistémologique actuelle. À l'inverse, dans le deuxième cas, avoir une classe flexible, en prenant en compte toutes ses composantes, incite l'enseignant.e à être flexible dans son enseignement et ainsi à partager la prise de décision avec ses élèves, en fonction de ce qu'ils pensent être bon pour eux. Ainsi, la réflexion critique envers la classe flexible qui se doit d'être faite en amont pour éviter de ne suivre qu'une mode réfère à l'implantation judicieusement planifiée et appuyée de la CF.

Enfin, une participante soutient que le fonctionnement d'une classe flexible à une autre est très différent. Derrière son discours, il est possible de sous-entendre qu'il y a un manque de

balises concernant les règles ou le fonctionnement en classe flexible. De toute évidence, la classe flexible est relativement nouvelle et les balises restent à construire, voire à coconstruire avec les praticien.nes, alors cette dérive semble relativement normale. Celle-ci vient toutefois corroborer les résultats de Leroux et ses collaborateurs (2021) et il est possible de penser que ce mémoire saura documenter ce manque de balises en classe flexible, un aspect décidément manquant dans les écrits scientifiques actuels.

5.2.4 Le Milieu d'apprentissage flexible

5.2.4.1 La variété du matériel flexible

Les participantes ont détaillé les stations, les assises et le matériel flexible possibles dans une classe flexible. Les choix d'assises variées étaient prédominants (17 choix), comparativement aux choix offerts pour les stations (8 choix) ou le matériel sensoriel (5 choix). Cette prédominance est logique, car même la participante qui a retiré sa classe flexible offre encore des choix d'assises variées à ses élèves. Ainsi, dans son modèle hybride, bien qu'elle ne favorise plus le changement de place à chaque période ou le changement de station de travail, elle offre des choix d'assises à ses élèves. Il peut être également plus facile d'offrir un choix d'assise, considérant que pour chacune des positions de travail (assis, couché ou debout), il existe plus d'une option. Les propositions d'assises s'avèrent donc assurément plus élevées, comme rapporté par Dionne en 2020.

5.2.4.2 L'enseignement explicite de l'utilisation des assises

Pour cinq participantes sur sept, l'enseignement explicite de leurs attentes, tel qu'encouragé par Gaudreau (2017), au regard de l'utilisation des assises par les élèves est un facteur clé pour une classe flexible réussie. Ce temps d'enseignement est amplement regagné selon quatre participantes, notamment en ce qui a trait à l'autonomie, à l'engagement et à la participation active des élèves, composante phare de la gestion de classe (Gaudreau, 2017). En effet, choisir leur place ou leur assise est une grande source de motivation pour les élèves,

ce qui les incite à répondre aux attentes de l'enseignant.e. À cet égard, certain.es auteur.es soulèvent l'importance d'offrir de la latitude aux élèves (Caron, 2022; MÉES, 2020). De même, comme bouger semble être un privilège pour les élèves, ils se voient motivés à respecter les attentes de leur enseignant.e en vue de conserver ce privilège.

5.2.4.3 Des bienfaits des assises flexibles

L'analyse thématique continue des données a fait ressortir quelques bienfaits pour les élèves, notamment celui de pouvoir bouger à sa guise [6, 7], l'augmentation du tonus musculaire [2] et de la motivation [1, 3, 4]. Selon trois participantes, cette motivation est tirée du fait que la classe est plus colorée, personnalisée et elle sort de la routine, ce qui correspond aux recommandations de Sullivan (2012) concernant la personnalisation de la salle de classe. Aussi, comme le soutiennent Cantin et Hubert (2019), un positionnement approprié favorise un bon alignement de la colonne vertébrale et une bonne répartition des forces de la gravité sur le corps. Une position adéquate est d'ailleurs primordiale dans la prévention de l'apparition de douleurs musculosquelettiques (Cranz, 2000).

5.2.4.4 Le changement de l'aménagement physique de la classe flexible

Trois participantes affirment modifier l'aménagement de leur classe, en fonction des nouveaux intérêts des élèves ou pour apporter de la nouveauté. En effet, elles mentionnent qu'elles ajoutent ou retirent du mobilier, dépendamment de ce qui intéresse le plus les élèves, comme une table pour faire des casse-têtes, par exemple. Il a également été discuté que des enseignant.es apportaient du mobilier au compte-goutte, en vue de diminuer le nombre de nouvelles consignes en début d'année, puis pour créer un aspect de nouveauté au courant de l'année. À l'inverse, trois autres participantes ne ressentent pas le besoin de modifier l'aménagement de leur mobilier en classe flexible puisque celui-ci est déjà versatile et s'adapte aux besoins ponctuels des apprenants, en fonction de l'activité ou de la tâche à effectuer.

Selon Jaspal (2019), on recommande que les classes soient, entre autres, centrées sur l'élève et personnalisées. Un bon moyen de personnaliser une classe est d'intégrer activement les élèves dans son aménagement (Gaudreau, 2017). Toutefois, il semble étonnant qu'une seule enseignante affirme que les élèves font conjointement partie des décisions quant à l'aménagement de la classe. En effet, seulement deux autres participantes mentionnent que, après avoir aménagé leur local, les élèves sont invités à faire des propositions d'aménagement au courant de l'année scolaire. Il s'agit là d'un constat étonnant, car la flexibilité au quotidien devrait pouvoir s'opérationnaliser à travers toutes les sphères d'une classe flexible (Bluteau, 2022).

5.2.4.5 L'ergonomie et les postures des élèves

Bien que la posture des élèves soit un élément qui est pris en considération par toutes les participantes, seulement trois participantes sur sept affirment qu'elles évaluent les impacts, de manière formelle ou informelle, des assises sur leurs élèves, et ce, malgré les nombreux exemples de mauvaises postures rapportés lors des entrevues. Par exemple, la participante 4 relevait qu'un élève assis sur un banc de voiture n'adopte pas une posture de travail adéquate et qu'il peut être difficile d'agencer une station de travail, comme une table ou tablette, à ce type d'assise. À l'instar de Coulombe-Morency (2019), il importe de souligner que les fauteuils et les divans ne correspondent pas à du mobilier adapté à des tâches d'écriture, notamment, et que les élèves qui les utilisent à ces fins doivent avancer les fesses ou se mettre à genoux pour être à la hauteur de la surface de travail, entraînant nécessairement de mauvaises postures de travail.

Ainsi, il est du devoir de l'enseignant.e de se demander: Quel est l'apport d'une telle assise pour mes élèves? avant d'instaurer du mobilier varié dans sa classe. La participante 4 souligne d'ailleurs que les enseignant.es du primaire ne sont pas formé.es pour évaluer la pertinence de certaines assises ou stations de travail, ce qui rappelle les résultats d'autres études qui ont montré que la plupart des enseignant.es ne disposeraient pas nécessairement

des connaissances, des habiletés ou de la formation pour exploiter efficacement l'environnement (Abbasi et Fisher, 2010; Imms et Byers, 2017; Limpert, 2017) dans un souci d'ergonomie. Toutefois, la participante 4 évoque l'idée de se faire soutenir par un.e expert.e en la matière, comme un.e ergothérapeute, pour améliorer les compétences des enseignant.es. Or, une autre participante [3] rapporte que la consultation d'un.e ergothérapeute ne fait pas partie de l'habitude professionnelle des enseignants et qu'il est rare que l'accès à un.e ergothérapeute en milieu scolaire soit accessible à même l'école. Cette idée est également soutenue par Doyon en 2018. Vallée (2019), quant à elle, avance même que le positionnement de certains élèves dans un aménagement flexible n'est généralement pas adéquat lorsqu'ils ne sont pas accompagnés par des professionnel.les, ce qui représente un risque pour eux sur le plan musculosquelettique.

Pour soutenir les enseignant.es dans l'évaluation de la posture des élèves et pour les alléger de cette tâche prenante, les élèves pourraient s'autoévaluer quotidiennement à l'aide de repères imagés et écrits. Déjà, quatre participantes sur sept ont affirmé que les élèves engageaient une discussion au regard de leur posture ou de la qualité du travail effectué, selon leur assise. En suivant une formation auprès d'un.e ergothérapeute, par exemple, les enseignants pourraient élaborer une grille d'observation ou d'autoévaluation pour aiguiller les élèves. Un suivi devrait également être fait au courant de l'année auprès d'un.e ergothérapeute afin de soutenir les élèves dans l'apprentissage de postures adéquates de travail. Si l'accès à un ergothérapeute est impossible, les enseignants pourraient, par exemple, écouter des vidéos formatives d'un.e ergothérapeute d'expérience disponibles sur la plateforme *Youtube*. Par exemple, la chaîne de Josianne Caron Santha regorge de ressources au niveau de l'ergothérapie, notamment en contexte scolaire. Cette alternative gratuite permet de se renseigner sur le sujet de manière asynchrone.

5.2.4.6 L'état du matériel flexible

D'après les résultats obtenus, il est possible de constater que le matériel flexible n'est pas toujours aussi durable que le matériel en classe traditionnelle, selon quatre participantes, et ce, même s'il s'agit au départ de matériel neuf. En effet, il est probable que le changement de place constant abîme plus rapidement les assises ou le matériel flexible, considérant qu'il y a plus d'enfants qui manipulent le même objet ou s'assoient sur la même assise, par exemple.

De plus, le matériel usagé et désuet est un aspect qui est revenu à quelques reprises au courant des entrevues [4, 5, 6, 7]. Faute de budget ou par manque de réflexion critique, certain.es enseignant.es apportent en classe du matériel usagé ou dangereux pour les élèves. Par exemple, un banc en bois usagé duquel ressortent des éclisses de bois, une chaise berçante dans laquelle les pentures ne sont pas recouvertes, un vélo stationnaire dont les pédales tombent, un vieux fauteuil poussiéreux, etc.

À la lumière de ces constats inquiétants, il apparaît essentiel de recentrer les objectifs de se procurer du mobilier varié: la réponse aux besoins des élèves. En effet, il n'est pas nécessaire d'avoir la classe la plus unique pour la qualifier de flexible, il importe plutôt de s'assurer de répondre aux besoins physiques (santé, sécurité, posture) et psychosociaux (bien-être, confort, etc.) des élèves (Delzer, 2015). Si l'enseignant.e ne possède pas les fonds nécessaires pour échanger complètement son matériel traditionnel contre du matériel flexible, il apparaît préférable de conserver quelques assises traditionnelles et d'implanter graduellement sa classe flexible au fil des années, plutôt que de se procurer des assises ou des stations désuètes, inadéquates au niveau de l'ergonomie ou dangereuses afin d'implanter le plus rapidement possible sa classe flexible.

Rappelons que le mobilier scolaire a une forte influence sur le confort physique des élèves (Benade, 2017), mais il ne devrait pas être le cœur de la classe flexible. Le mobilier devrait être considéré comme un moyen qui appuie les pratiques pédagogiques flexibles en classe (CADRE21, 2021; Parent et al., accepté) et qui permet aux élèves de se déplacer selon leurs

besoins, tout en respectant une posture de travail adéquate (Vallée, 2019). Ainsi, le mobilier n'est qu'une valeur ajoutée à la classe flexible, mais ne représente pas sa finalité. Par ailleurs, le manque de durabilité du matériel flexible devrait être un aspect à évaluer dans de futures recherches.

5.3 OBJECTIF 3 : LA PÉRENNITÉ POST PANDÉMIQUE DE LA CLASSE FLEXIBLE

Après avoir analysé les résultats du troisième objectif de la présente recherche, peu de données ressortent de l'analyse thématique. Même si cet objectif est le moins documenté des trois, le guide d'entrevue a été élaboré autour de ceux-ci et il serait conséquemment inapproprié de retirer cette section de l'analyse, et ce, même si les données ressorties à son égard demeurent frugales. Elles permettent malgré tout d'entamer une discussion autour de la salubrité des classes flexibles de manière générale, tout en conservant l'angle du contexte post pandémique.

D'emblée, il est clair qu'il s'agit d'un sujet sensible pour la plupart des participantes. Toutes les participantes s'entendent pour dire qu'il a été difficile de s'adapter aux nombreux changements survenus au courant de cette période particulière. Cependant, la participante 7 rappelle que les enseignant.es en classe flexible n'ont pas nécessairement été plus atteint.es que les autres enseignant.es en général et que c'est plutôt le contexte général de l'école en pandémie qui a été difficile, notamment pour la participante enceinte qui ne pouvait plus circuler dans sa classe pour soutenir le travail de ses élèves. Voici un bref rappel des consignes mises en place dans les milieux scolaires.

5.3.1 Consignes sanitaires mises en place

Lors du retour en classe en avril 2020, les enseignants et les élèves devaient respecter plusieurs règles de distanciation sociale et de désinfection (Denat, 2020). Plus précisément, tous les enfants et les enseignants devaient porter un masque en tout temps sauf pour manger,

les élèves étaient séparés à deux mètres les uns des autres et avec les adultes, les groupes étaient réduits de moitié pour permettre une telle distanciation, la désinfection des surfaces et du matériel s'effectuait à toutes les périodes, le lavage et la désinfection des mains étaient obligatoires pour tous à la sortie et à l'entrée dans les classes, etc.

L'année scolaire suivante, soit 2020-2021, les règles se sont assouplies, mais elles évoluaient et changeaient en fonction des paliers de couleurs de chaque région (voir Appendice A). Tous et toutes ont dû faire preuve d'une grande capacité d'adaptation et de résilience pour suivre l'évolution de la pandémie et des règles. Toutes les participantes ont d'ailleurs mentionné que ces règles ont grandement contribué à une fatigue inhabituelle et une plus grande irritation au regard de leur travail. La gestion quotidienne des masques de protection pour les élèves s'avérait ardue et les divers changements au niveau des pratiques ajoutaient une lourdeur à l'enseignement. En effet, l'enseignant.e devait conserver une distanciation sociale de deux mètres avec les autres sans son masque ou iel pouvait mettre son masque et des lunettes de protection pour circuler en classe et s'approcher des élèves. Une telle distance assurait certes la sécurité de tous et toutes, mais selon deux participantes [6, 7], l'enseignement était devenu impersonnel et manquait de chaleur humaine, remettant ainsi en question leur désir d'enseigner.

En classe flexible, les consignes sanitaires ont été adaptées au matériel varié qui s'y retrouve. Principalement, les enseignant.es ont dû retirer tout le textile, matériel qui est difficile à désinfecter régulièrement. Toutefois, ce qui est inquiétant, c'est de voir que les consignes ministérielles données à l'ensemble du Québec n'ont pas été interprétées de la même façon par toutes les participantes. Par exemple, la participante 7 soutient qu'elle voyait des classes de collègues sur les réseaux sociaux qui comprenaient encore un coin lecture avec une chaise en tissu, chose qui avait pourtant été interdite. Il est donc possible de penser que cette situation d'incompréhension et de mauvaise interprétation des consignes pourrait se reproduire dans un contexte similaire, par exemple lors d'une épidémie de gastroentérite, entraînant ainsi des enjeux au niveau de la sécurité des élèves. Il serait peut-être alors

approprié d'établir un canal de diffusion efficace des diverses mesures sanitaires qui serait mis à jour quotidiennement dans tous les milieux scolaires.

5.3.2 Vision post pandémie

En outre, lorsque les participantes se sont projetées dans un avenir post pandémie de COVID-19, il a été possible de voir qu'elles conservaient le souci de s'occuper des besoins physiques des élèves, notamment leur santé générale, comme le soulignait Benade dans son étude de 2017. En effet, elles soutenaient l'importance de conserver certaines mesures d'hygiène qui étaient, selon elles, auparavant déficientes dans les écoles, ce qui pouvait entraîner une plus grande propagation de virus et de maladies.

L'utilisation de matériel qui se nettoie et se désinfecte facilement, le nettoyage plus fréquent des mains et la désinfection plus fréquente des surfaces de travail en classe sont les solutions qui ont été soulevées le plus régulièrement par les participantes. Il s'agit là des pistes intéressantes pour prévenir la propagation de la grippe, du rhume ou de la gastroentérite, par exemple. Toutes les participantes pensent encore qu'il est envisageable, en tenant compte de nouvelles mesures d'hygiène, de reprendre intégralement le fonctionnement de leur classe flexible dès que l'état d'urgence sera levé.

CONCLUSION

Au terme de cette recherche qualitative interprétative, il est possible d'affirmer que ses objectifs ont été atteints, car elle a permis de documenter (1) le processus d'implantation et (2) le fonctionnement d'une classe flexible d'enseignantes du primaire, notamment (3) en contexte post pandémique. Les sept participantes de la région administrative 12 ont permis à l'étudiante-chercheuse d'obtenir une compréhension plus profonde des classes flexibles au primaire en contexte québécois. À partir d'une analyse thématique continue (Paillé, 2021), les unités de sens de chacune des entrevues semi-dirigées ont été regroupées en thèmes, puis en catégories, puis en thèmes généraux selon la procédure proposée par Paillé (1996).

Il va s'en dire que plusieurs aspects sont à prendre en compte dans la mise en place d'une classe flexible, notamment la réponse aux besoins hétérogènes des élèves, le développement de compétences du 21^e siècle, l'utilisation de pratiques enseignantes variées et l'utilisation adéquate d'un mobilier flexible visant l'ergonomie dans les postures des élèves, et ce, sans oublier la mise en place de procédures d'hygiène visant à limiter la propagation de maladies et de virus.

En outre, dans le cadre de ce mémoire, il a été souligné à plusieurs reprises que l'effet de mode en éducation peut parfois conduire à des dérives, si les praticien.nes ne s'appuient pas sur les écrits scientifiques. La classe flexible, c'est beaucoup plus que l'aménagement flexible d'un environnement d'apprentissage, il s'agit d'un principe pédagogique complexe reposant sur quatre composantes interreliées. Il importe donc d'être prudent en évitant de faire le calque des classes *Pinterest* sur le web à sa propre classe, car l'adéquation entre les quatre composantes de la classe flexible, soit le Sujet (élève en contexte de classe flexible), les Objets d'apprentissage (savoirs à apprendre et compétences à développer), l'Agent (enseignant en contexte de classe flexible) et le Milieu d'apprentissage flexible, est essentielle. En effet, la classe flexible prenant en compte ses quatre composantes favorise le bien-être à l'école, le sentiment d'appartenance, l'engagement, l'autonomie, le développement des compétences du 21^e siècle, etc. Les principales dérives de la classe

flexible relevées dans le cadre de ce mémoire font d'ailleurs écho à celles soulevées par d'autres auteurs, soit à l'égard du fonctionnement et de la mise en place d'une classe flexible (Doyon, 2018; Leroux et al., 2021; Vallée, 2019).

Limites de la recherche

Malgré le souci de répondre aux critères de rigueur et de scientificité et malgré l'anticipation de diverses difficultés faite par l'étudiante-chercheuse, il est possible d'identifier certaines limites au projet de recherche. D'emblée, le concept de la « classe flexible » porte à confusion dans le milieu de l'éducation et dans le milieu de la recherche. Il se peut alors que les enseignants aient répondu aux questions de l'entretien, sans réellement avoir une classe flexible, telle que conceptualisée dans le chapitre II.

Ensuite, puisqu'il s'agit d'entrevues individuelles réalisées en visioconférence, le biais de désirabilité sociale pourrait avoir eu un impact sur les propos rapportés par les participantes qui auraient pu ressentir le besoin de se présenter sous leur meilleur jour, plutôt que d'évoquer leurs réelles pratiques. Ainsi, les résultats obtenus reposent sur l'honnêteté et la transparence des participantes.

Enfin, dû au contexte actuel de pandémie mondiale, le recrutement des participant.es n'a pas été sans coup férir. Le manque de temps et la surcharge de travail inhabituelle des enseignant.es ont été des freins pour certain.es. De plus, considérant que certain.es enseignant.es ont retiré tout leur matériel flexible lors de la pandémie, quelques personnes enseignantes ont mentionné ne pas s'être reconnues dans la lettre de recrutement au projet de recherche puisqu'elles n'avaient plus de classe flexible au moment du recrutement. Le nombre de participants de l'échantillon n'est donc pas très élevé, bien que la qualité des données recueillies n'ait pas été atteinte.

Suggestions et pistes de recherche ultérieures

Pour de futures recherches, il pourrait s'avérer pertinent d'élaborer un modèle d'évolution de la pratique enseignante en classe flexible, comme l'avaient fait Dwyer, Ringstaff et Sandholtz en 1991 pour l'intégration des TIC. En effet, dans les recherches ultérieures, des chercheurs

pourraient se pencher sur le degré d'appropriation et d'intégration du concept de classe flexible par les enseignants du primaire, afin de constater les points communs ou les divergences entre la compréhension du sens donné à la classe flexible et le fonctionnement associé à son implantation.

Par ailleurs, il était initialement prévu de questionner et d'observer des élèves dans ce présent mémoire, mais le contexte pandémique a empêché la réalisation de cet aspect de la collecte de données. Il n'en reste pas moins que, en vue de soutenir les praticien.nes du milieu, il semble pertinent de se pencher sur les effets réels de la classe flexible sur les élèves et d'aller au-delà des effets perçus par les enseignant.es. En effet, les participantes de ce présent mémoire ont précisé qu'elles cherchaient de la documentation pour soutenir leurs pratiques, mais faute de ressources, elles se rabattaient sur les réseaux sociaux. Ainsi, dans le cadre de prochaines recherches sur le sujet, il apparaît nécessaire de relever certains effets de la classe flexible sur les élèves. À la suite de ce mémoire, des recherches de Leroux et ses collaborateurs (2021, 2022) et de l'étude de Coulombe-Morency qui brosse un large portrait des effets des différents types de classe (2019), il serait pertinent, par des observations ou des questionnaires à grande échelle, de documenter l'engagement des élèves, leur motivation, leur niveau d'attention, le développement des compétences du 21^e siècle, la place occupée par leurs choix dans leurs apprentissages, leurs postures de travail, l'adaptabilité au changement et aux diverses assises, leur aisance en classe flexible ou leur appréciation de ce type de classe, par exemple.

Dans une perspective future, il pourrait aussi s'avérer intéressant de réaliser une recherche collaborative visant la mise en place d'une classe flexible en considérant toutes ses composantes, telles que décrites dans ce présent mémoire. Par le fait même, cette recherche serait peut-être l'occasion de réaliser une coconstruction des balises liées à la mise en place et au fonctionnement de la classe flexible, tel que mentionné en discussion.

Transfert des connaissances

Enfin, il importe de mentionner que, au terme de ce projet de recherche, une production multimodale présentant les principaux résultats sera créée et diffusée sur les réseaux sociaux pour faciliter l'utilisation des connaissances issues de la recherche, un enjeu notamment mentionné dans ce mémoire. Une infographie favorisera le transfert des connaissances entre le milieu de pratique et le milieu scientifique, et ce, à travers une plateforme couramment utilisée par les praticien.nes, d'après les entrevues réalisées dans le cadre de ce mémoire.

ANNEXE A
LE MODÈLE DE SITUATION PÉDAGOGIQUE (SOMA)

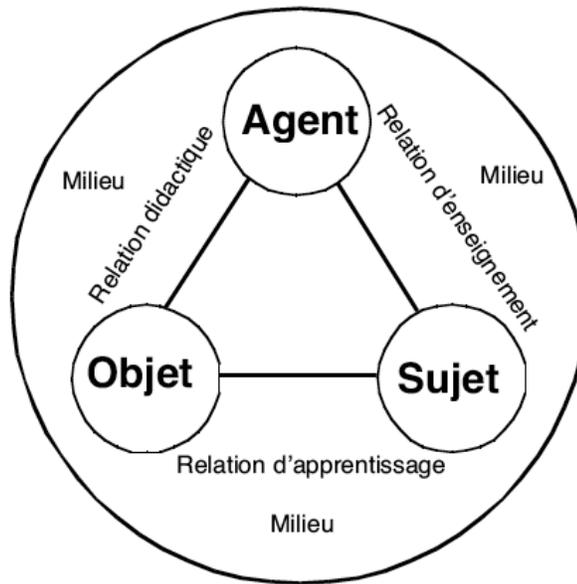


Illustration de la situation pédagogique (SOMA) selon Legendre (1983)

ANNEXE B
LISTE DE PARADIGMES D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT

Socioconstructivisme
<p>-L'apprentissage par projets est défini comme une approche pédagogique au sein de laquelle l'enseignante est une médiatrice entre les élèves et les savoirs (Arpin et Capra, 2001). Cette approche repose sur six grands principes: la signifiante pour les élèves, leur participation active et responsable, la démarche ouverte, la collaboration et la coopération des élèves, la réalisation concrète et le développement intégral (Arpin et Capra, 2001).</p> <p>-L'apprentissage coopératif est considéré comme une forme d'organisation de l'apprentissage et du travail qui privilégie les interactions entre pairs et le travail d'équipe. Ce modèle permet aux élèves d'intérioriser ce qu'ils ont expérimenté avec leurs pairs, tout en développant leurs habiletés sociales et leur autonomie (Raby et Viola, 2016).</p> <p>-L'apprentissage par problèmes est centré sur les élèves et leur demande de s'engager dans une démarche de résolution de problèmes sans avoir préalablement étudié le sujet. Ce processus d'apprentissage contraste avec les méthodes traditionnelles où les notions sont d'abord présentées, puis appliquées (Boud et Feletti, 1998).</p> <p>-L'apprentissage expérientiel est centré sur la personne, résulte d'une démarche inductive dont l'expérience (ex. activités effectuées en dehors de la salle de classe) est le point de départ. L'apprentissage expérientiel s'intéresse au processus d'apprentissage ainsi qu'au produit de cet apprentissage (Kolb, 2014). Il s'agit d'une démarche de connaissances lucide, continue et progressive qui associe la réflexion et l'action (Raby et Viola, 2016).</p> <p>-L'apprentissage actif est une pratique et une philosophie qui favorise l'engagement des élèves et il leur offre une variété de styles d'apprentissage et de choix afin qu'ils puissent plus facilement collaborer les uns avec les autres. L'apprentissage actif permet aussi aux élèves d'approfondir leur éducation et de s'immerger dans des expériences d'apprentissage plus significatives, de nourrir leur curiosité et leur créativité innées pour, ultimement, réussir (Basye et al., 2015).</p>
Cognitivism
<p>-L'enseignement explicite/stratégique consiste à présenter la matière de façon fractionnée, à vérifier la compréhension et à s'assurer d'une participation active et fructueuse de tous les élèves (Rosenshine, 1986). L'enseignement explicite préconise une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées (modelage, pratique guidée et pratique autonome) (Gauthier et al., 2007). Il tient compte de la mobilisation des stratégies cognitives et métacognitives des élèves, de leur traitement de l'information, de l'utilisation de leur mémoire et de l'activation de leurs connaissances antérieures (Raby et Viola, 2016).</p> <p>-L'apprentissage par la découverte se définit par l'enseignement d'une association, d'un concept ou d'une règle impliquant d'abord sa découverte par l'élève (Glaser, 1973,</p>

p. 25). La découverte, via le tâtonnement, l'essai-erreur et les impasses met en jeu l'induction et laisse le sujet libre de construire son savoir. On considère l'apprentissage comme un processus actif, centré sur la manipulation et la découverte du savoir (Raby et Viola, 2016).

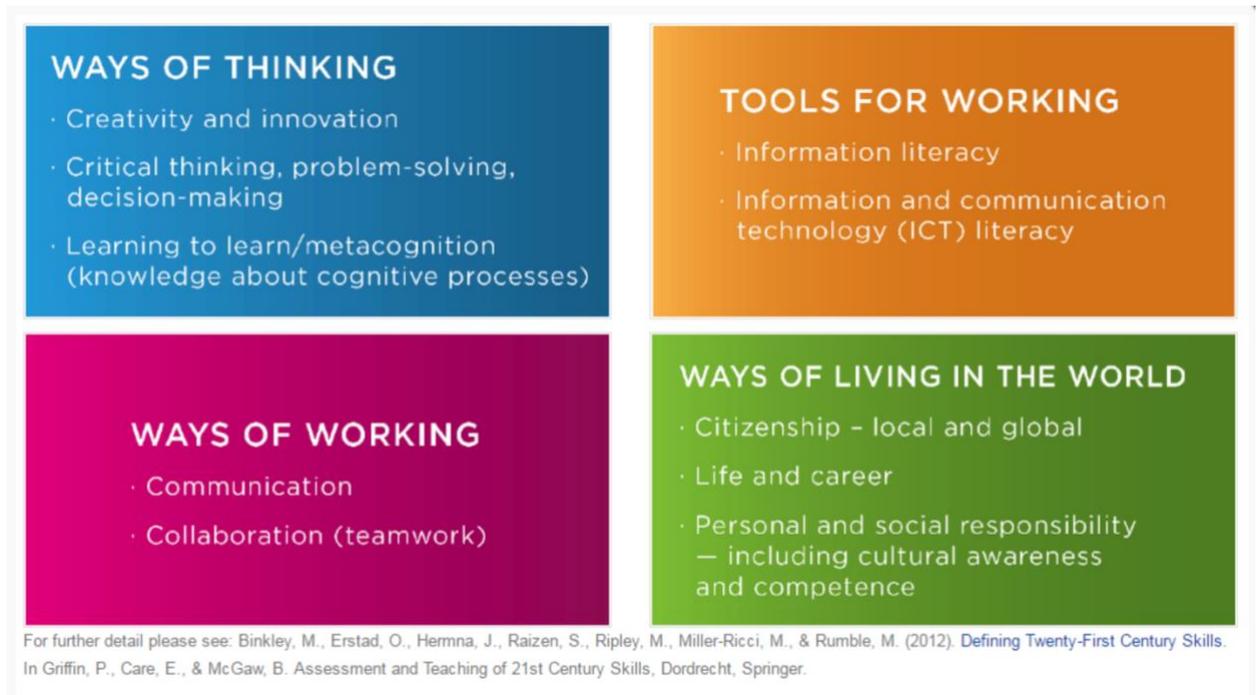
Humanisme

-La pédagogie ouverte vise à favoriser les apprentissages par une démarche authentique de croissance personnelle et par un processus d'autodéveloppement (Paquette, 1992). La pédagogie ouverte transforme l'environnement de l'enfant en milieu de vie et utilise les événements de la classe et ceux de la vie comme des occasions d'apprentissage (Raby et Viola, 2016). Ce modèle éducatif soutient l'élève dans l'appropriation de ses connaissances par le respect de ses champs d'intérêt et de son besoin d'explorer, d'expérimenter et de découvrir son environnement, favorisant ainsi sa motivation intrinsèque, considérée comme le moteur de son apprentissage (Raby et Viola, 2016).

Ludification

-Le jeu pédagogique est perçu comme une phase de réinvestissement des connaissances. Le jeu pédagogique est plaisant même s'il est moins libre que le jeu ludique puisqu'il est amusant de se dépasser, de vérifier ses connaissances, de performer. Pour y arriver, l'enfant fait appel à des démarches expertes. Le jeu pédagogique aide l'enfant à construire sa personnalité à travers un rapport sain aux autres. Cela doit lui permettre de s'affirmer, d'écouter et respecter le point de vue de l'autre (De Grandmont, 1995).

ANNEXE C COMPÉTENCES DU 21^E SIÈCLE



Modèle de Binkley et ses collaborateurs (2012)

ANNEXE D
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS



Gabrielle ADAMS

3442 avenue Brassard, Lévis, QC, G6Z 7Y5.
418-925-8390 / gabrielle.adams1@outlook.com

Objet : Participation à un projet de recherche

Lévis, le jeudi 13 mai 2021

Madame, Monsieur,

Mon nom est Gabrielle Adams et je suis actuellement enseignante au primaire au Centre de services scolaire des Navigateurs (CSSDN) comme complémentaire de tâche en 5^e année.

Je suis également étudiante de 2^e année à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis. À la constante recherche de développement professionnel, j'ai découvert un engouement pour la recherche scientifique.

Passionnée d'innovation pédagogique, je me questionne beaucoup à ce sujet. La présente vise donc à vous inviter à collaborer à ma recherche portant sur le processus d'implantation d'une classe flexible au primaire, notamment en contexte post pandémie. Vous trouverez ci-dessous des informations concernant le but de cette recherche ainsi que les implications de votre potentielle participation.

Si ce présent projet vous interpelle, vous n'aurez qu'à remplir, avec vos coordonnées, la dernière page du formulaire visant l'obtention de votre consentement à participer à cette recherche.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Le processus d'implantation d'une classe flexible au primaire : pérennité « post pandémie » au Québec

Chercheuse : Gabrielle Adams, UQAR – Campus de Lévis, Département des sciences de l'éducation

Directeurs de recherche : Julie Beaulieu, Ph. D., UQAR – Campus de Lévis
Jean-François Boutin, Ph. D., UQAR – Campus de Lévis

RENSEIGNEMENTS AU PARTICIPANT

1. Objectifs de la recherche

Afin de répondre aux différents besoins des apprenants d'aujourd'hui, on recommande que les classes soient centrées sur l'élève, personnalisées, collaboratives et organisées de manière à améliorer les résultats scolaires et à renforcer les compétences (Jaspal, 2019). Certains enseignants voient donc l'aménagement flexible d'une classe comme une solution à cette recommandation. Toutefois, comme les risques et bénéfices de l'utilisation d'un mobilier flexible n'ont pas été étudiés, « il est possible que certaines des idées proposées ne soient pas adaptées aux besoins des élèves et nuisent en fait à leur réussite éducative ou même à leur santé physique » (Vallée, 2019).

Il faut aussi savoir que le principal objectif de la modularité du mobilier au sein d'une classe flexible est de permettre aux enfants de bouger tout au long de la journée. Ce mouvement implique inmanquablement la proximité des élèves. Cependant, « dans le contexte sanitaire actuel, ce manque de distance est préjudiciable pour la santé de chacun » (Denat, 2020). En effet, les écoles ont dû réfléchir à des aménagements permettant de respecter les règles d'hygiène et de distanciation au sein de classes. Cela a globalement impliqué de renoncer à la classe flexible (Manutan Collectivités, 2020). Il semble alors juste de se questionner : quel sera l'avenir des classes flexibles ?

Cette recherche tentera de documenter et de décrire le processus d'implantation d'une classe flexible d'enseignant.es du primaire, notamment en contexte post pandémie.

2. Participation à la recherche

2.1 Critères de sélection

Les enseignant.es ciblé.es pour cette recherche doivent être des titulaires du primaire ayant mis en place une classe flexible dans une école du Centre de services scolaires des Navigateurs. Afin de diminuer le nombre de variables pouvant influencer sur les résultats et d'assurer une homogénéité de l'échantillon (Fortin et Gagnon, 2016), les enseignant.es du préscolaire sont donc exclu.es de la population, sachant que le contexte général d'une classe de maternelle diffère grandement d'une classe du primaire. Ainsi, les enseignant.es sollicité.es peuvent enseigner au premier, deuxième ou troisième cycle, mais iels devront obligatoirement enseigner au programme régulier.

2.2 Implication du participant

En s'assurant de répondre aux critères de sélection mentionnés ci-haut, la contribution à cette recherche impliquerait de votre part une participation à une entrevue semi-dirigée individuelle d'une durée approximative de 60 à 90 minutes. Toutefois, considérant le contexte actuel de pandémie mondiale, les entrevues menées par l'étudiante-chercheuse se dérouleront via l'application Zoom afin de limiter les contacts humains et de respecter les mesures sanitaires mises en place dans les milieux scolaires. Elles seront enregistrées, avec l'accord préalable du participant, en format audionumérique afin de faciliter la mise en texte du verbatim.

3. Confidentialité des informations

En amont, ce projet de recherche est approuvé par le comité d'éthique de la recherche (CÉR). Il va de soi de mentionner que l'étudiante-chercheuse s'assurera, tout au long de sa recherche, de respecter l'intégrité des participants et de satisfaire aux exigences relatives à la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Donc, l'étudiante-chercheuse assurera la confidentialité des informations fournies par les participants, et ce, jusqu'à la diffusion des résultats.

L'étudiante-chercheuse utilisera divers moyens pour y arriver. D'emblée, les données seront codées, c'est-à-dire que les informations nominatives seront remplacées par un code dans les retranscriptions d'entrevues. De plus, afin de s'assurer que les participants ne puissent être identifiés de façon indirecte, les informations sociodémographiques (p.ex. le lieu de travail) ne seront pas divulguées dans les résultats.

Ensuite, il importe de mentionner que les données recueillies seront conservées dans un ordinateur portable avec mot de passe et système de lecture d'empreinte digitale (Macbook Air – touch ID). Le mot de passe de l'ordinateur n'est connu de personne d'autre que l'étudiante-chercheuse et son ordinateur ne possède qu'une empreinte permettant de l'ouvrir, soit la sienne.

À des fins de vérification et de qualité d'interprétation, il est possible que l'étudiante-chercheuse demande à ses directions de recherche de valider certaines données codées recueillies. En d'autres mots, autre que l'étudiante-chercheuse, personne n'aura accès aux données originales. Or, les données codées pourront être consultées par Julie Beaulieu et Jean-François Boutin.

Enfin, les données seront conservées sur un disque dur externe pendant cinq ans après la diplomation de la maîtrise, soit jusqu'à la fin de son doctorat. Il s'agit de la procédure privilégiée, car nous voulions nous assurer que la confidentialité des participants soit respectée et que les données ne soient pas utilisées dans aucun autre contexte que cette présente recherche. Le disque dur externe sera conservé dans un classeur fermé à clé chez l'étudiante-chercheuse et, seule cette dernière y a accès. Les données qui se trouvaient sur l'ordinateur seront supprimées complètement.

DÉCLARATIONS OBLIGATOIRES

Dans plusieurs projets de recherche psychosociale, il peut survenir que les thèmes abordés au cours des entretiens puissent amener un participant à divulguer des informations concernant la sécurité et l'intégrité d'un enfant. La *Loi de la protection de la jeunesse* rend obligatoire la déclaration au Directeur de la protection de la jeunesse de toute information pouvant laisser croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis. Il faut donc savoir qu'« *en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse, le chercheur est tenu de déclarer au Directeur de la protection de la jeunesse toute information lui permettant de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis, ayant pour cause l'abus sexuel ou de mauvais traitements physiques, par suite d'excès ou de négligence.* »

De même, certains projets de recherche peuvent amener un participant à divulguer des informations concernant un ou des actes criminels. Lisez donc la déclaration suivante : « *Je comprends que si je révèle pendant l'entrevue des informations indiquant un danger imminent de mort (y compris par suicide) ou de blessures graves pour une personne ou un groupe de personnes, le chercheur se verrait dans l'obligation, soit d'en prévenir la ou les personnes menacées, soit d'en avertir les autorités compétentes.* »

4. Avantages et inconvénients

INCONVÉNIENT

En participant à cette recherche, vous devrez accorder, au minimum, 60 à 90 minutes de votre temps pour la passation de l'entretien. Vous aurez également, en amont, à lire et à signer le formulaire de consentement. Sachant que le métier d'enseignant est prenant, il se peut que le temps accordé à cette recherche s'avère un inconvénient pour vous.

AVANTAGE

Sachant qu'il s'agit d'une recherche fondamentale de type exploratoire, la contribution de cette recherche à la communauté scientifique est prévisible, car elle vise à documenter un aspect de ce sujet peu, voire pas, développé dans d'autres écrits scientifiques : le processus d'implantation d'une classe flexible au primaire, notamment en contexte post pandémie.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document.

Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels et les données de recherche vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. J'affirme également correspondre aux critères de sélection mentionnés à la section 2.1.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

Si vous souhaitez obtenir les résultats de la recherche, veuillez laisser vos coordonnées ci-dessous :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse



Date :



Nom :

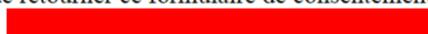
ADAMS

Prénom :

GABRIELLE

No de certificat éthique : CÉR-115-90

Merci de retourner ce formulaire de consentement signé au



avant le 30 juin 2021.

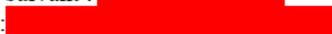
Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer en tout temps avec :

Gabrielle Adams (étudiante-chercheuse)

au numéro de téléphone suivant :



ou à l'adresse courriel suivante :



ANNEXE E

GUIDE D'ENTREVUE

PRÉAMBULE

Bonjour, je tiens d'abord à vous remercier d'avoir accepté de participer à cet entretien dans le cadre de la recherche intitulée *Du processus d'implantation au fonctionnement d'une classe flexible au primaire : pérennité « post pandémie » au Québec* menée par Gabrielle Adams, sous la direction de Julie Beaulieu et de Jean-François Boutin, professeur.es à l'Université du Québec à Rimouski.

Avant de débiter l'entrevue, je vous invite à reconsulter le formulaire de consentement éclairé que vous avez signé et qui vous évoque les détails du projet. Je vous inviterais maintenant à reconfirmer, à l'oral, votre consentement à la recherche. Aussi, je vous invite à me reconfirmer que vous êtes bel et bien une enseignante du primaire qui enseigne au programme régulier, comme le stipule le formulaire de consentement que vous avez signé. Ce formulaire vous informe également que l'entrevue, d'une durée d'environ 60 à 90 minutes, sera enregistrée au format audio numérique et que les données seront codées, c'est-à-dire que les informations nominatives seront remplacées par un code dans les retranscriptions d'entrevues.

Il importe maintenant de vous rappeler que l'objectif de la recherche est de *documenter et de décrire le processus d'implantation et le fonctionnement d'une classe flexible d'enseignant.es du primaire, notamment en contexte « post pandémie »*.

Je vous rappelle que vos propos seront utilisés uniquement dans le cadre de cette recherche et que seule l'étudiante-chercheuse aura accès aux données issues de cette entrevue. Celles-ci demeureront strictement confidentielles. Les données seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe lors de leur analyse, puis seront transférées sur un disque dur externe caché dans un classeur fermé à clé avant d'être supprimées complètement

de l'ordinateur portable. Sachez que vous êtes libre de vous retirer de la recherche en tout temps en communiquant avec l'étudiante-chercheuse via les coordonnées que vous retrouverez à la fin du formulaire de consentement. Avez-vous des questions relatives au déroulement de la recherche ou des commentaires à formuler avant que nous commençons ?

**Les questions formulées dans le présent canevas constituent une base pour la discussion avec l'enseignant(e). D'autres questions seront sans doute ajoutées selon le fil de l'entrevue.*

DÉROULEMENT DE L'ENTREVUE

Dans cette première partie, nous nous pencherons sur les profils d'enseignant.es.

SECTION 1

1. De manière générale, que vous vient-il en tête lorsque je parle de type/profil d'enseignement ? Quelle est votre vision de l'enseignement ? Quels sont, selon vous, les profils, les modèles existants ? *[On cherche à discuter du style d'enseignement, du profil de gestion de classe, de la pédagogie utilisée, des modèles d'enseignement-apprentissage privilégiés, etc.]*
2. En se référant aux idées nommées précédemment, comment définiriez-vous votre profil en tant qu'enseignant.e ?
3. Y a-t-il des enseignant.es qui vous inspirent, vous motivent ?
 - a. Qui sont-ils ? D'où les connaissez-vous ? Êtes-vous en contact ?
 - b. Pour quelle(s) raison(s) sont-ils inspirant.es pour vous ?

Dans cette section, nous aborderons votre conception d'une classe flexible. Nous parlerons du concept en général.

SECTION 2

1. Pour vous, qu'est-ce qu'une classe flexible ? Quels sont les éléments sous-jacents ?
 - a. Votre définition personnelle est-elle inspirée de celle fournie par un auteur, un collègue ou autre ?
2. Quelles sont les possibilités de stations de travail flexibles dans une CF ?
3. Quelles sont les possibilités de types d'assises dans une CF ?
4. Outre le mobilier varié, y a-t-il d'autres éléments flexibles dans une CF ? *[Il peut s'agir de la façon de voir l'apprentissage, l'enseignement ou le savoir à apprendre]*
5. Avez-vous des inspirations en matière de classe flexible ?
6. Que pensez-vous des discours actuels sur les classes flexibles ? *[On cherche à parler des débats actuels sur la pertinence des classes flexibles, leur utilisation, leur marginalisation dans le milieu, etc.]*

Dans cette troisième section, nous nous pencherons sur le processus d'implantation de votre classe flexible.

SECTION 3

1. D'où provient l'idée de changer l'aménagement de votre classe pour du mobilier flexible ? Quel est/était le déclencheur ?
 - a. Combien de temps s'est écoulé entre l'idée de départ et la mise en place dans votre classe ?
 - b. Quel était l'objectif principal à atteindre en mettant en place une CF ?

[Il peut s'agir de l'augmentation du rendement scolaire des élèves, de la motivation ou de l'engagement des élèves, des capacités attentionnelles des élèves, la création d'un climat d'apprentissage, la réduction des comportements perturbateurs, favoriser la gestion de classe, répondre aux besoins particuliers des élèves, la mise en place des compétences du 21e siècle, favoriser l'apprentissage actif, etc.]
2. Quelles ont été les étapes suivant votre élément déclencheur ?

[On cherche à savoir les étapes précises suivant le besoin initial, l'approbation de la direction, les demandes de subventions ou de campagnes de financement, la consultation d'un expert (ergothérapeute, par exemple), la réalisation d'un plan de classe, le choix des types de stations et d'assises, la mise en place du mobilier dans l'espace, le nombre de places disponibles, etc. dans l'ordre].
3. Avez-vous déboursé un montant pour le mobilier flexible de votre classe ?
 - a. Si oui, s'agissait-il du budget de classe ou d'argent personnel ?
4. Lors de votre processus d'implantation, y avait-il des personnes réfractaires à ce changement (parents, collègues, direction d'établissement, etc.) ?
 - a. Si oui, quelle a été votre attitude envers eux ? Vous êtes-vous senti.e isolé.e ?
5. Quel est le portrait des élèves de votre classe flexible ?

[On cherche à savoir le nombre d'élèves et leurs particularités (élèves «réguliers», HDAA, issus de l'immigration, TDAH, besoins sensoriels, etc.)]

 - a. En quoi, selon vous, la CF favorise la réponse aux besoins de ces élèves ?
6. Avez-vous mesuré vos élèves pour établir les stations ?
7. Assurez-vous un suivi auprès des élèves au regard de l'ergothérapie ?
8. Quel est le climat de travail dans votre classe flexible ?
9. Croyez-vous que les élèves s'adaptent au transfert d'une classe flexible à une classe traditionnelle ? Comment voyez-vous ce changement s'opérer pour eux ?

Dans cette quatrième section, nous nous pencherons sur le fonctionnement au quotidien de votre classe flexible.

SECTION 4

1. Au quotidien, quel est le fonctionnement de votre classe flexible ? Une journée type.
[On cherche à savoir si les élèves peuvent choisir leur station ou leur assise en tout temps, si l'enseignante assigne des places, si des zones sont fermées pour des raisons particulières, si certains élèves se voient retirer le droit de choisir pour certaines raisons, si le mobilier vient soutenir une pédagogie particulière, une activité ou une tâche, etc.]
 - a. Les règles à respecter en CF sont-elles différentes d'en classe traditionnelle ?
 - b. Y a-t-il des conséquences si les règles ne sont pas respectées ? Si oui, de quel ordre ?
 - c. Y a-t-il un enseignement explicite fait aux élèves concernant la CF ?
 - i) Si oui, sur combien de temps s'échelonne cet enseignement ?
 - ii) Le temps investi en début d'année pour instaurer ce fonctionnement est-il moindre, égal ou supérieur à celui accordé à une gestion de classe traditionnelle ? En quoi est-ce différent ?
2. Sachant que l'autonomie des élèves est un facteur important dans une CF ;
 - a. Avez-vous un fonctionnement particulier pour réguler leur autonomie ?
 - b. Quels sont les moyens utilisés pour solliciter la participation active des élèves ?
3. Changez-vous l'aménagement de votre classe au courant de l'année ?
 - a. Si oui, à quelle fréquence et pour quelle(s) raison(s) ?
 - b. Si non, y a-t-il une raison ?
4. Vos élèves font-ils conjointement partie des décisions quant à l'aménagement de la CF ?
 - a. Si oui, quel est leur niveau et leur fréquence d'implication ?
 - b. Si non, y a-t-il une raison ?
5. Évaluez-vous l'impact des assises sur vos élèves au courant de l'année ?
[On parle ici des impacts sur les comportements, les apprentissages, le climat de classe, les impacts sur la posture des élèves, etc.]
6. Est-ce que les élèves s'autoévaluent dans votre classe flexible ?
[On cherche à savoir si les enfants ont l'opportunité de porter un regard métacognitif sur leur efficacité selon les stations de travail ou les choix qu'ils ont faits. Sont-ils en mesure d'évaluer eux-mêmes les impacts sur leurs comportements, leurs apprentissages, le climat de classe, ou sur leur posture?]

Dans cette section, nous mettrons de l'avant les défis rencontrés par les enseignant.es en classe flexible à l'égard du contexte de pandémie mondiale de la COVID-19.

SECTION 5

1. Avez-vous été contraint de modifier l'aménagement de votre classe à cause des mesures sanitaires mises en place dans les milieux scolaires ? Si oui, quelles sont les modifications apportées ?
2. De manière générale, y a-t-il eu d'autres changements dans votre classe à cause de la pandémie ?

[On cherche à savoir si les pratiques pédagogiques sont restées les mêmes qu'en CF ou si elles sont revenues à l'avant CF, les paradigmes d'apprentissage sont-ils les mêmes ? On cherche également à voir s'il y a des thèmes émergents auxquels nous n'aurions pas pensé]

3. Comment vous sentez-vous face à ces changements ou comment cela affecte-t-il votre vision du concept de classe flexible ?

[On cherche à savoir si l'enseignant.e éprouve de l'inquiétude face au retour en mode flexible concernant la transmission de maladies, si cela leur donne une raison de ne plus mettre en place une CF, si l'arrêt a eu, au contraire, un effet de renforcement de son intérêt envers la CF, etc.]

4. Lorsque l'état d'urgence sanitaire sera levé, pensez-vous que les classes flexibles vont pouvoir rouvrir ?
 - a. Si oui, selon quelles modalités ?
 - b. Si non, pourquoi ?
5. Selon vous, le fonctionnement d'une classe flexible « avant pandémie » pourra-t-il se poursuivre intégralement après la pandémie mondiale ?
 - a. Si oui, pourquoi ?
 - b. Si non, pourquoi ?
6. En se projetant dans un contexte « post pandémie de COVID-19 », quels sont les gestes concrets qu'un enseignant pourra poser pour s'assurer que sa classe soit sécuritaire à l'égard des normes sanitaires ?

[Sachant que les CF ont été interdites pendant la pandémie par manque de protection contre la transmission du virus, on cherche à savoir si les enseignants prévoient des procédures de nettoyage ou de désinfection des stations, une façon de fonctionner qui s'assure de la salubrité du mobilier, etc. après la pandémie]

C'est ce qui conclut cette cinquième étape de l'entrevue. Il ne nous reste maintenant qu'à traiter de quelques questions d'ordre général. Avez-vous d'autres informations à ajouter au sujet de la classe flexible avant de débiter cette dernière section ?

SECTION 6

Données sociodémographiques du participant

1. Quel est votre groupe d'âge ?
 - a. Entre 21 et 30 ans
 - b. Entre 31 et 40 ans
 - c. Entre 41 et 50 ans
 - d. Entre 51 et 60 ans
 - e. 61 ans et plus
2. Depuis combien d'années enseignez-vous ?
3. À quel niveau enseignez-vous actuellement (ou lorsque vous aviez votre CF) ?
4. Depuis combien d'années avez-vous votre classe flexible (ou combien d'années l'avez-vous eue) ?

CLÔTURE DE L'ENTREVUE

Nous avons terminé l'entrevue. Avez-vous des commentaires, des précisions à ajouter aux questions que je vous ai posées?

Je tiens à vous remercier, encore une fois, de votre apport à cette recherche. Votre collaboration est particulièrement importante. Vos réponses nous permettront de mener à terme ce projet de maîtrise si important pour moi.

Je vous assure à nouveau la confidentialité des propos tenus au cours de cette entrevue. Nous vous informerons des résultats de la recherche lorsqu'elle sera terminée via courriel.

N'hésitez pas à m'écrire si vous avez des idées ou des conseils visant à améliorer le guide d'entrevue. Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

ANNEXE F ARBRE THÉMATIQUE

Schéma extrait du logiciel NVivo en mode *Surface*

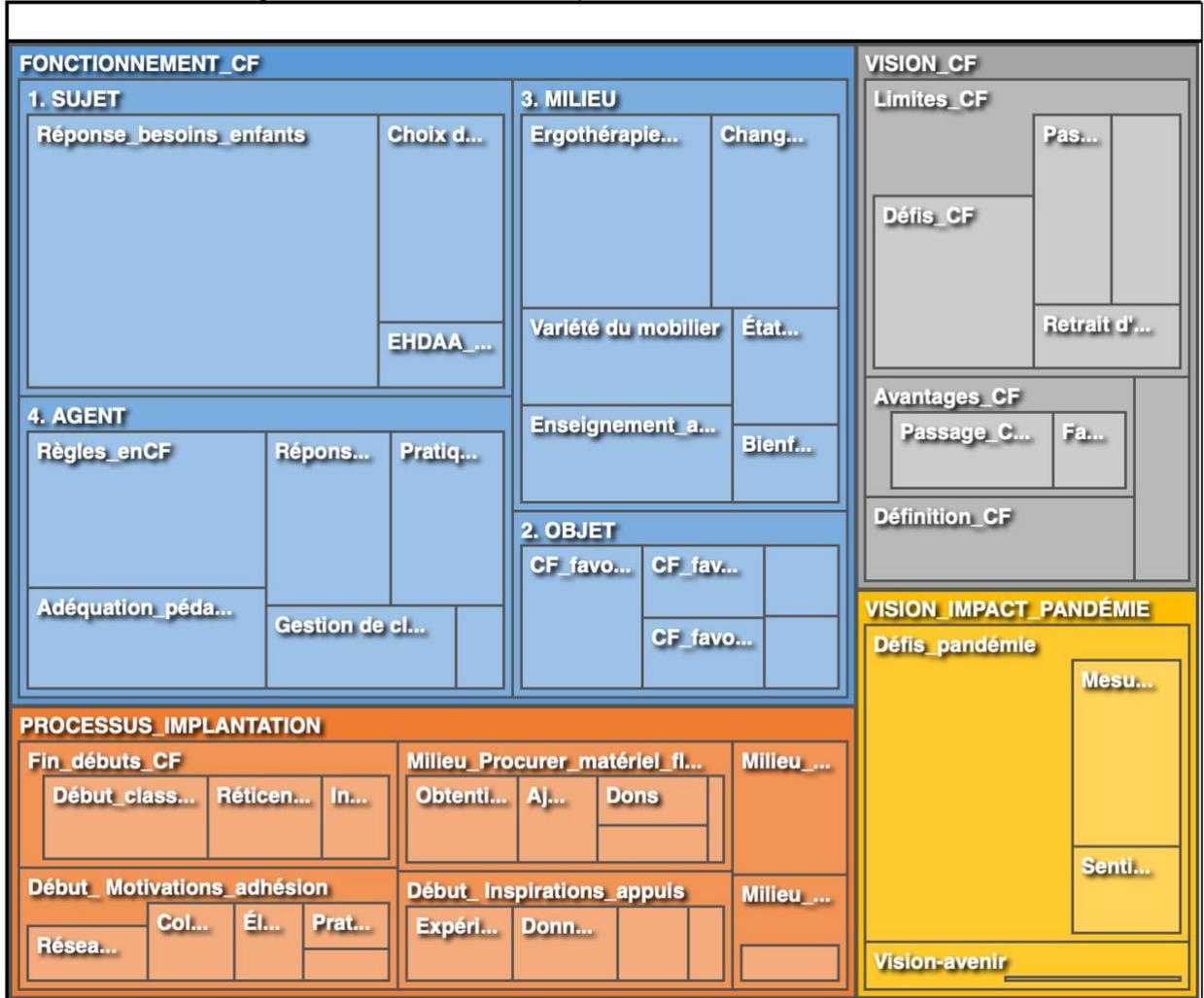
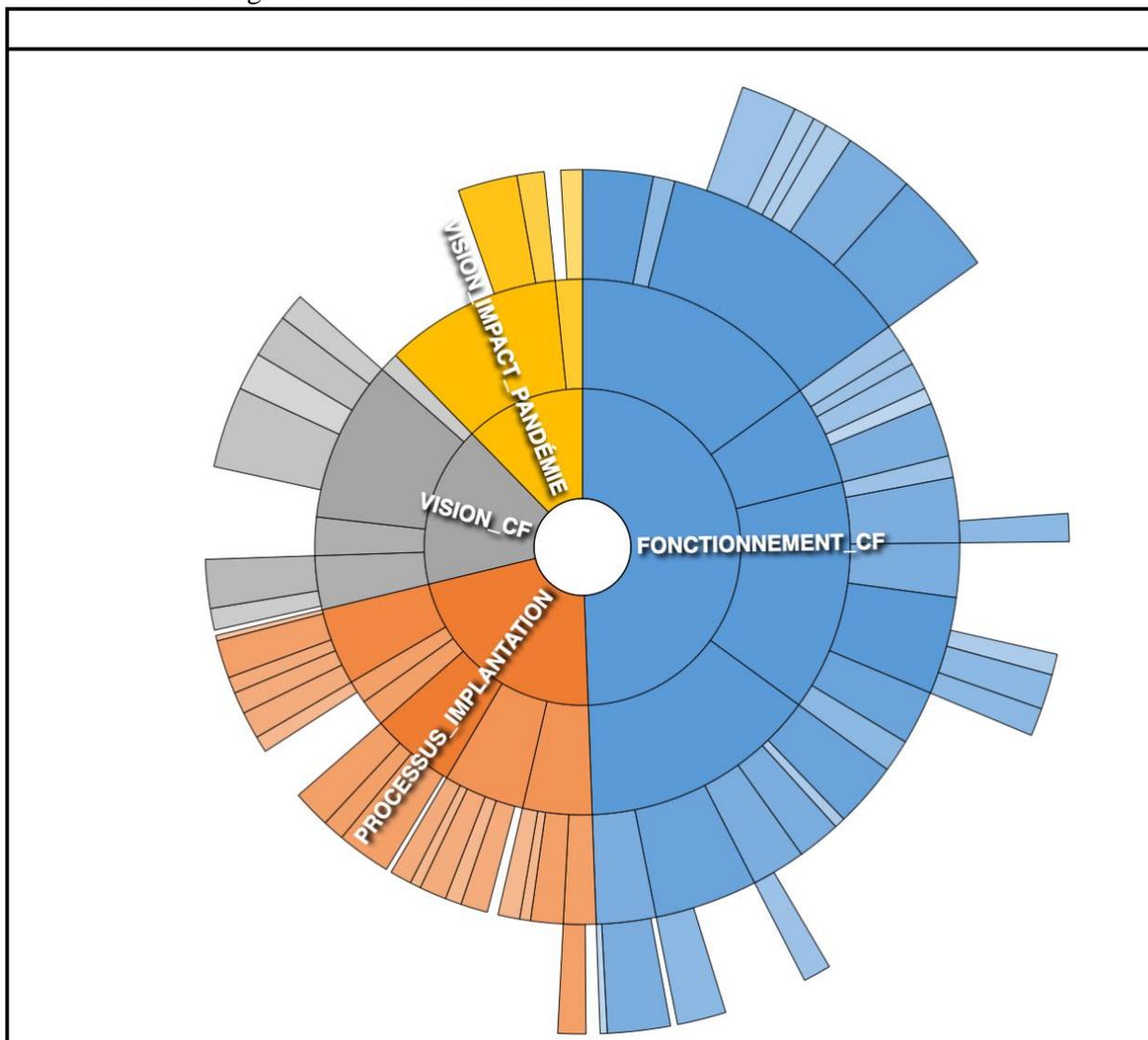


Schéma extrait du logiciel NVivo en mode *Soleil*



THÈMES GÉNÉRAUX	CATÉGORIES	THÈMES	DÉFINITIONS
Fonctionnement...CF. Lorsque le participant mentionne une procédure ou évoque le fonctionnement de sa classe flexible.	Sujet : Lorsque le participant mentionne un aspect du fonctionnement de sa classe flexible au regard des élèves et de la réponse à ses besoins.	Choix des places élèves	Lorsque le participant mentionne que le choix des places se fait par les élèves au courant de la journée.
		EHDAA besoins-enjeux	Lorsque le participant mentionne des défis ou des besoins rencontrés par les élèves HDAA en classe flexible.
		Bien-être	Lorsque le participant mentionne que la classe flexible favorise le bien-être des élèves.
		Confort	Lorsque le participant mentionne que l'enfant peut choisir l'assise de son choix dans la classe en vue de répondre à un besoin de confort et d'aisance.
		Questionner les élèves	Lorsque le participant mentionne qu'il questionne ses élèves au regard de ses besoins pour adapter sa CF.
		Se concentrer	Lorsque le participant mentionne que l'enfant bouge ou se déplace dans la classe en vue de l'aider à augmenter son niveau d'attention à la tâche.
	Objet : Lorsque le participant mentionne un aspect du fonctionnement de sa classe flexible au regard des savoirs à apprendre ou des compétences à acquérir	Station-individuelle	Lorsque le participant mentionne que certains enfants préfèrent avoir une place individuelle pour se concentrer ou parce qu'il ne se sent pas bien dans le contexte d'une CF.
		<i>CF favorise élèves faire des choix</i>	<i>Lorsque le participant mentionne que la classe flexible permet aux élèves de faire des choix, outre que le mobilier.</i>
		<i>CF favorise autonomie</i>	<i>Lorsque le participant mentionne que la classe flexible favorise le désir d'autonomie ou l'autonomie de l'élève.</i>
		<i>CF favorise collaboration</i>	<i>Lorsque le participant mentionne que la classe flexible favorise la collaboration entre les élèves.</i>
		<i>CF favorise vivre-ensemble</i>	<i>Lorsque le participant mentionne que la classe flexible le vivre-ensemble.</i>
		<i>CF favorise Motivation élèves</i>	<i>Lorsque le participant mentionne que la classe flexible augmente la motivation des élèves.</i>

	<p>Milieu : Lorsque le participant mentionne un aspect du fonctionnement de sa classe flexible au regard du mobilier flexible utilisé, les variétés d'assises et de stations de travail.</p>	<p>Changement_aménagement-CF</p>	<p>Lorsque le participant mentionne qu'il change l'aménagement de sa classe.</p> <p>SOUS-SECTION : <i>Participation élèves-changement :</i> Lorsque le participant mentionne que ses élèves font partie intégrante du changement du mobilier.</p>
		<p><u>Ergothérapie quotidien</u></p>	<p>Lorsque le participant mentionne qu'il se questionne face à l'ergonomie ou qu'il s'en préoccupe au quotidien.</p> <p>SOUS-SECTION 1 : <i>Matériel non-adapté</i> Lorsque le participant mentionne que, parfois, le matériel n'est pas adapté à l'élève, au regard de sa posture, de sa taille ou pour un certain type de travail.</p> <p>SOUS-SECTION 2 : <i>Évaluation de l'enseignante</i> Lorsque le participant mentionne qu'il évalue de manière formelle ou informelle la posture des élèves en classe flexible.</p> <p>SOUS-SECTION 3 : <i>Évaluation de l'élève</i> Lorsque le participant mentionne que ses élèves s'autoévaluent quant à leurs postures ou leurs comportements en classe flexible.</p>
		<p><u>Enseignement assises</u></p>	<p>Lorsque le participant mentionne qu'il doit faire un enseignement quelconque au regard des assises flexibles.</p>
		<p><u>Bienfaits assises flexibles</u></p>	<p>Lorsque le participant mentionne les bienfaits d'une assise flexible pour les élèves.</p>
		<p><u>État matériel-flexible</u></p>	<p>Lorsque le participant mentionne que l'utilisation du mobilier flexible par ses élèves engendre des conséquences sur l'état de son mobilier.</p>

	Agent : Lorsque le participant mentionne un aspect du fonctionnement de sa classe flexible au regard de ses pratiques d'enseignement, sa gestion de classe ou de l'enseignant lui-même.	<u>Adéquation pédagogie-CF</u>	Lorsque le participant mentionne que la classe flexible est apparue comme réponse adaptative à sa pédagogie.
		<u>Flexibilité enseignant</u>	Lorsque le participant évoque qu'en tant qu'enseignant, il doit s'adapter aux situations ou aux élèves.
		<u>Pratiques enseignement</u>	Lorsque le participant mentionne qu'une pratique d'enseignement est mise en place ou facilitée par sa classe flexible. SOUS-CATÉGORIE : <u>Fonctionnement ateliers</u> Lorsque le participant mentionne un fonctionnement par ateliers en rotation.
		<u>Règles CF</u>	Lorsque le participant mentionne les règles spéciales à la classe flexible. SOUS-CATÉGORIE : <u>Conséquences non-respect règlesCF</u> Lorsque le participant mentionne les conséquences associées au non-respect des règles en classe flexible.
		<u>Gestion classe</u>	Lorsque le participant mentionne qu'une bonne gestion de classe est un élément qui favorise la mise en place d'une classe flexible.
		<u>Réponse besoins enseignant</u>	Lorsque le participant mentionne que la mise en place d'une classe flexible vient répondre aux besoins des enseignants.
		Personnalité	Lorsque le participant mentionne que la mise en place d'une classe flexible doit refléter une partie de leur personnalité ou que cela ne correspond pas à toutes les personnalités.
		Pédagogie	Lorsque le participant mentionne que la mise en place d'une classe flexible est une réponse adaptative à leur pédagogie.

<u>Vision impacts pandémie</u>	<u>Défis pandémie</u> Lorsque le participant évoque des défis rencontrés dans sa pratique en CF au regard de la pandémie de la COVID-19.	<u>Défis mesures-postpandémie</u>	Lorsque le participant mentionne les mesures sanitaires que l'enseignant devra continuer de faire dans sa classe flexible, même lorsque l'état d'urgence sera levé.	
		<u>Défis Sentiments enseignants</u>	Lorsque le participant mentionne ses sentiments face aux changements apportés par la pandémie.	
		<u>Vision avenir</u>	<i>Vision positive</i> <i>Vision négative</i>	
		Lorsque le participant mentionne sa vision post pandémie de sa classe flexible.		
<u>Processus implantation CF</u> Lorsque le participant mentionne une étape dans l'implantation de sa classe flexible dans son école.	<u>Début_ Inspirations appuis</u> Lorsque le participant mentionne sur quoi il s'est appuyé pour bâtir sa réflexion de la CF.	<u>Données probantes CF</u>	Lorsque le participant mentionne les données probantes sur la CF pour appuyer ses pratiques. SOUS-CATÉGORIE : Manque-données-probantes	
		Réseaux sociaux	Lorsque le participant mentionne qu'il s'inspire au quotidien des classes sur les réseaux sociaux pour bâtir du matériel en classe flexible ou son aménagement de classe.	
		<u>Expérience professionnelle</u>	Lorsque le participant évoque que sa vision de la classe flexible s'appuie sur ses observations, son parcours professionnel et ses essais.	
		<u>FormationCSS</u>	Lorsque le participant mentionne qu'une formation offerte par son CSS lui a permis d'en apprendre davantage sur la CF.	

	<u>Début_</u> <u>Motivations adhésion</u>	Collègues	Lorsque le participant mentionne que c'est un collègue qui le motive à adhérer à la CF.
	Lorsque le participant mentionne qu'une personne l'a inspiré à adhérer à la classe flexible.	Élèves	Lorsque le participant mentionne que son objectif principal de mettre en place une CF est en lien avec les élèves.
		Réseaux sociaux	Lorsque le participant mentionne que sa motivation à adhérer à la CF provient des réseaux sociaux.
		Visuel de la classe	Lorsque le participant mentionne que l'une de ses motivations face à la classe flexible est le visuel de sa classe.
<u>Milieu_</u> <u>Faire un plan de classe</u>	<u>Ergothérapeute expert</u>	Lorsque le participant mentionne qu'il doit consulter un ergothérapeute pour établir les stations ou les assises dans sa classe flexible.	
<u>Milieu_</u> <u>Procurer matériel flexible</u>	Dons	Lorsque le participant mentionne que des gens lui ont donné du matériel flexible pour sa classe.	
	Obtention d'un budget	Lorsque le participant mentionne qu'on lui a octroyé un budget pour acheter du matériel flexible.	
de se procurer son matériel flexible.	<u>Dépenses personnelles</u>	Lorsque le participant mentionne qu'il a déboursé pour acheter du matériel flexible.	
	<u>Ajout mobilier compte-goutte</u>	Lorsque le participant mentionne qu'il ajoute un mobilier au fur et à mesure pour permettre aux enfants d'avoir des nouveautés et d'enseigner les façons d'utiliser le mobilier.	
<u>Fin_</u> <u>Les débuts en CF</u>	<u>Réticences CF</u>	Lorsque le participant évoque que quelqu'un de son entourage ne semble pas en faveur de la mise en place d'une classe flexible.	

<u>Vision..CF</u> Lorsque le participant mentionne sa vision d' une classe flexible.	Avantages CF	<u>Passage positif CF-vers- Ctraditionnelle</u>	Lorsque le participant mentionne le passage positif d'un enfant entre une classe flexible et une classe traditionnelle.
		<u>Facilitateurs CF</u>	Lorsque le participant mentionne des éléments qui facilitent ou favorisent la mise en place d'une CF.
	Limites CF	<u>Défis CF</u>	Lorsque le participant mentionne un défi relié à la classe flexible.
		<u>Passage négatif CF-vers- Ctraditionnelle</u>	Lorsque le participant mentionne le passage difficile d'un enfant entre une classe flexible et une classe traditionnelle.
		Retrait d'une CF	Lorsque le participant mentionne qu'il a retiré ou adapté sa classe flexible en fonction du groupe d'élèves.
		<u>Dérives possibles participant</u>	Lorsque le participant mentionne des dérives possibles de la CF et qu'il soulève un questionnement ou une réticence face à un aspect.
	Définition du concept	Définition-concept	Lorsque le participant détaille sa vision du concept de classe flexible, dans son ensemble.

ANNEXE G
CERTIFICAT ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Gabrielle Adams
Unité de recherche :	2e cycle, maîtrise en éducation, profil recherche
Direction de recherche :	Beaulieu, Julie et Boutin, Jean-François
Titre du projet :	Les motifs d'adhésion des enseignants du primaire du Québec à la classe flexible

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la *Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32)*.

Réservé au CÉR

No de certificat :	CÉR-115-901
Période de validité du certificat :	Du 19 avril 2021 au 18 avril 2022



Sylvie Morin, présidente CÉR-UQAR

20 avril 2021

Date

Certificat émis par le sous-comité d'évaluation déléguée. Ce certificat sera entériné par le CÉR-UQAR lors de sa prochaine réunion.

ANNEXE H
EXTRAIT DU JOURNAL DE RECHERCHE

<u>Réponse besoins enfants</u>	Lorsque le participant mentionne que la CF permet de répondre aux besoins des enfants.
<u>Réponse besoins enseignant</u>	Lorsque le participant mentionne que la mise en place d'une classe flexible vient répondre aux besoins des enseignants.

Jour 5 :

- Relecture des trois premiers verbatim
- Lecture et codage des quatre derniers verbatim
- Voici les *ajouts (34 nouveaux = 59 codes)*

<u>État matériel flexible</u>	Lorsque le participant mentionne que l'utilisation du mobilier flexible par ses élèves engendre des conséquences sur l'état de son mobilier.
<u>Fonctionnement CF</u>	Lorsque le participant mentionne une procédure ou évoque le fonctionnement de sa classe flexible.
<u>Adéquation pédagogie-CF</u>	Lorsque le participant mentionne que la classe flexible est apparue comme réponse adaptative à sa pédagogie.
<u>Changement aménagement-CF</u>	Lorsque le participant mentionne qu'il change l'aménagement de sa classe.
<u>Participation élèves-changement</u>	Lorsque le participant mentionne que ses élèves font partie intégrante du changement du mobilier.
<u>Choix des places élèves</u>	Lorsque le participant mentionne que le choix des places se fait par les élèves au courant de la journée.
<u>Défis CF</u>	Lorsque le participant mentionne un défi relié à la classe flexible.
<u>Défis pandémie</u>	Lorsque le participant évoque des défis rencontrés dans sa pratique en CF au regard de la pandémie de la COVID-19.

APPENDICE A PALIERS D'ALERTE AU QUÉBEC

SYSTÈME D'ALERTES RÉGIONALES ET D'INTERVENTION GRADUELLE À 4 PALIERS

Respect des mesures de base en tout temps pour les 4 paliers d'alerte

- Distanciation physique
- Port du couvre-visage
- Étiquette respiratoire
- Lavage des mains
- Pratiques alternatives pour les salutations

PALIERS D'ALERTE

<p>PALIER 1 Vigilance Mesures de base</p> <p>Maintien des activités en respectant les mesures de base et application de mesures spécifiques, s'il y a lieu</p> <p>Appelle à la vigilance constante qui est requise dans le contexte de la pandémie de la COVID-19. Il correspond à une transmission faible dans la communauté, et exige le respect des mesures de base mises en place dans l'ensemble des milieux (distanciation physique, étiquette respiratoire, lavage des mains, etc.). Des mesures spécifiques peuvent également s'appliquer à certaines activités ou certains milieux.</p>	<p>PALIER 2 Préalerte Mesures de base renforcées</p> <p>Maintien des activités en respectant les mesures de base et application de mesures spécifiques, s'il y a lieu</p> <p>S'impose lorsque la transmission commence à s'accroître. Les mesures de base sont alors renforcées et davantage d'actions sont déployées pour promouvoir et encourager leur respect. Par exemple, davantage d'inspections peuvent être réalisées et un plus grand contrôle de l'achalandage peut être fait dans certains lieux de manière à faciliter la distanciation physique.</p>	<p>PALIER 3 Alerte modérée Mesures intermédiaires</p> <p>Restriction ou arrêt de certaines activités à risque plus élevé</p> <p>Introduit des mesures additionnelles en ciblant certains secteurs d'activité et milieux où le risque de transmission est jugé plus élevé. Ces secteurs font l'objet de restrictions, d'interdictions ou de fermetures de façon sélective.</p>	<p>PALIER 4 Alerte maximale Mesures maximales</p> <p>Restriction ou arrêt des activités non essentielles pour lesquelles le risque ne peut être contrôlé suffisamment</p> <p>Applique de manière ciblée des mesures plus restrictives pouvant aller jusqu'à faire cesser les activités non essentielles pour lesquelles le risque ne peut pas être contrôlé suffisamment, en évitant autant que possible un confinement généralisé comme lors de la première vague de la pandémie.</p>
--	---	---	--

FACTEURS ORIENTANT LE CHOIX DU PALIER

CRITÈRES

	PALIER 1	PALIER 2	PALIER 3	PALIER 4
1	SITUATION ÉPIDÉMIOLOGIQUE			
2	CONTRÔLE DE LA TRANSMISSION			
3	CAPACITÉ DU SYSTÈME DE SOINS			

TENDANCES

ALERTES PAR RÉGION
(Situation fictive illustrée)

ASSOULPISSEMENTS À VENIR PAR PALIERS

Selon la situation épidémiologique et la couverture vaccinale

Pour en savoir plus et connaître l'ensemble des modalités des mesures, consultez [Québec.ca/déconfinement](https://quebec.ca/deconfinement).



Mis à jour le 18 mai 2021

	21 h 30 - 5 h	OBJECTIF : QUE LA PLUPART DES RÉGIONS SOIT REVENUES AU PALIER ORANGE LE 31 MAI	OBJECTIF : QUE LA PLUPART DES RÉGIONS SOIT REVENUES AU PALIER JAUNE LE 14 JUIN	OBJECTIF : QUE LA PLUPART DES RÉGIONS SOIT REVENUES AU PALIER VERT LE 28 JUIN	FIN AOÛT Fin du système de paliers de couleurs si la couverture vaccinale est de 75 % des 12 ans et plus ayant reçu deux doses	
Couvre-feu	21 h 30 - 5 h Dès le 28 mai, retrait du couvre-feu	21 h 30 - 5 h	Aucun	Aucun		
Masques	Dès le 25 juin, allègements lors des rassemblements privés pour les personnes qui ont reçu 2 doses de vaccin					
Commerces de détail non essentiels et soins personnels	✓	✓	✓	✓		
Milieux de garde et préscolaire	✓	✓	✓	✓	Assouplissements additionnels	
Camps de jour et de vacances	Dès le 25 juin, ouverture des camps de jour et de vacances					
Écoles primaires	✓	✓	✓	✓	Retour vers une organisation normale	
Écoles secondaires	✓ Alternance pour les 3 ^e , 4 ^e et 5 ^e secondaire	✓	✓	✓	Retour vers une organisation normale	
Enseignement collégial et universitaire	✓ Enseignement à distance	✓ Retour de certains groupes en présentiel Activités en groupes de 6 personnes	✓ Majoritairement en présentiel	✓ Majoritairement en présentiel	Majoritairement en présentiel avec mesures d'atténuation	
Rassemblements extérieurs sur les terrains privés	✗	✗	✓ Maximum les occupants de 2 résidences (distanciation)	✓ Maximum 10 personnes ou les occupants de 3 résidences (distanciation)	Assouplissements additionnels	
	Dès le 28 mai, maximum 8 personnes ou les occupants de 2 résidences					
Rassemblements intérieurs dans les domiciles privés	✗	✗	✓ Maximum les occupants de 2 résidences (distanciation et masque)	✓ Maximum 10 personnes ou les occupants de 3 résidences (distanciation et masque)	Assouplissements additionnels	
Activités privées de nature événementielle ou sociale dans un lieu public extérieur	✓ Maximum 8 personnes (distanciation et masque)	✓ Maximum 12 personnes (distanciation et masque)	✓ Maximum 12 personnes (distanciation)	✓ Maximum 50 personnes (distanciation)	Assouplissements additionnels	
Activités de nature événementielle ou sociale dans une salle louée ou un lieu public intérieur	✗	✗	✓ Maximum les occupants de 2 résidences (distanciation et masque)	✓ Maximum 25 personnes (distanciation et masque)	Assouplissements additionnels	
Travail en présentiel	✗	✗	✓ Télétravail recommandé	✓ Retour progressif	Retour progressif	
Bars	✗	✗	✓ Maximum les occupants de 2 résidences (avec restrictions)	✓ Maximum 10 personnes (avec restrictions)		
	Dès le 11 juin, ouverture des terrasses (avec restrictions) (maximum 2 adultes ou les occupants d'une même résidence)					
Restaurants	✗	✓ Maximum 2 adultes avec des enfants mineurs ou les occupants d'une même résidence	✓ Maximum les occupants de 2 résidences	✓ Maximum 10 personnes		
	Dès le 28 mai, ouverture des terrasses (maximum 2 adultes avec des enfants mineurs ou les occupants d'une même résidence)					
Sports et loisirs intérieurs	✓ Seul, à deux ou les occupants d'une même résidence Installations ouvertes : patinoire, piscine et lieux pour la pratique du tennis et du badminton	✓ Seul, à deux ou les occupants d'une même résidence Installations ouvertes : toutes (incluant les gyms)	✓ Maximum groupe de 12 personnes (pratique sans contact) Installations ouvertes : toutes (incluant les gyms)	✓ Maximum groupe de 25 personnes (pratique avec contacts brefs) Installations ouvertes : toutes (incluant les gyms)	Assouplissements additionnels	
Sports et loisirs extérieurs	✓ Maximum groupe de 8 personnes ou les occupants d'une même résidence (pratique sans contact)	✓ Maximum groupe de 12 personnes ou occupants même résidence (pratique sans contact)	✓ Maximum groupe de 12 personnes (pratique avec contacts brefs)	✓ Maximum groupe de 50 personnes (pratique avec contacts brefs)	Assouplissements additionnels	
	Dès le 11 juin, maximum groupe de 25 personnes (pratique sans contact et supervisée)		Dès le 11 juin, maximum groupe de 25 personnes (pratique avec contacts brefs et supervisée)			
Salles de spectacles et cinémas (intérieurs et extérieurs)	✓ Maximum 250 personnes	✓ Maximum 250 personnes et consommation possible	✓ Maximum 250 personnes et consommation possible (distance : 1,5 m)	✓ Maximum 250 personnes et consommation possible (distance : 1,5 m)	Augmentation des limites pour salles intérieures et événements extérieurs	
	Dès le 21 mai, cinéparcs					
	Dès le 28 mai, possibilité de faire plusieurs zones de 250 personnes dans les grandes salles intérieures et les stades extérieurs ayant des places fixes assignées d'avance (maximum de 2500 personnes)					
Événements publics extérieurs	Dès le 25 juin, possibilité de tenir des festivals ou autres événements (maximum de 2500 personnes)					Augmentation des limites pour salles intérieures et événements extérieurs
Lieux de culte	✓ Maximum 25 personnes	✓ Maximum 100 personnes	✓ Maximum 250 personnes	✓ Maximum 250 personnes	Assouplissements additionnels	
Funérailles et mariages	✓ Maximum 25 personnes	✓ Maximum 25 personnes	✓ Maximum 50 personnes	✓ Maximum 50 personnes	Assouplissements additionnels	
Déplacements interrégionaux	✗ Interdiction de se déplacer vers une région en palier jaune	✗ Interdiction de se déplacer vers une région en palier jaune	✓ Non recommandés vers d'autres régions			
	Dès le 28 mai, levée de l'interdiction de déplacement vers une région de palier jaune (règles spécifiques vers les régions nordiques)					

RÉFÉRENCES

- Abbasi, N. et Fisher, K. (2010). A research review of the impacts of learning environments. *Learning Environments Applied Research Network*. University of Melbourne.
- Anadon, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction : L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2^e édition). Gaëtan Morin.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, société et solidarité*, 4(1), 141-152.
- Arpin, L. et Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Ayres, A. J. et Robbins, J. (2005). *Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges*. Western Psychological Services.
- Basye, D., Grant, P., Hausman, S. et Johnston, T. (2015). *Get active: Reimagining learning spaces for student success*. International Society for Technology in Education.
- Beaulieu, J., Gagnon-Tremblay, A. et Caron, J. (2022). Les élèves vivant une situation complexe dont les besoins nécessitent la collaboration. *InspirAction*, 5, 1-10. <https://fr.calameo.com/read/007064024a8b346acdc47>
- Benade, L. (2017). Is the classroom obsolete in the twenty-first century? *Educational Philosophy and Theory*, 49(8), 796-807.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. et Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. Dans *Assessment and teaching of 21st century skills* (p.17-66). Springer, Dordrecht.
- Bluteau, J. (2021). Appel de textes pour un numéro thématique : Didactique et pédagogie en aménagement flexible. Texte de cadrage pour Didactique : apprentissage et enseignement. <https://revuedidactique.uqam.ca/index.php/revuedid/announcement/view/8>
- Bluteau, J. (2022). Introduction au numéro thématique « Didactique et pédagogie en aménagement flexible ». *Didactique*, 3(1), 4-10. <https://doi.org/10.37571/2022.0101>
- Bluteau, J., Aubenas, S., Dufour, F. et Carrier, L. (2019). La classe flexible est-elle un passage de mode? *La Foucade*, 20, 19-20.

<https://cqjdc.org/storage/publications/foucade/8433f3891a36380a094827d79ddfc509.pdf>

- Bluteau, J., Dubeau, A., Plante, I., Dufour, F., Aubenas, S. et Carrier, L. (2021). La classe flexible. Napperon du CTREQ http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2021/09/CTREQ-La-classe-flexible-Schema-NAPPERON_VFINALE.pdf
- Boud, D. et Feletti, G. (1998). *The challenge of problem-based learning*. Psychology Press. Kogan Page.
- Burgeson, S. (2017). *Flexible seating influencing student engagement* [Mémoire de maîtrise, Collège Northwestern, Orange City, IA]. NWCommons.nwciowa.edu https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1055&context=education_masters
- Carignan, M. A. (2018). *Les écoles qu'il nous faut*. Éditions MultiMondes.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences: guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Les éditions de la Chenelière.
- Caron, J. (2022). Considérations liées à la gestion de classe. Comment gérer le fonctionnement du groupe d'apprenant.es en contexte de classe flexible? Dans G. Bergeron, L. Bergeron, J. Caron, A. Gareau, J. Lacerte, S. Lefebvre, S. Parent, M. Point et L. St-Vincent (dir.), *L'aménagement de classes flexibles*. Document produit dans le cadre des Projets inédits du ministère de l'Éducation. Université du Québec à Trois-Rivières. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=674
- Caron, J., Gaudreau, N., Harvey, C., Sicard, S., Robitaille, S., Arbour, M. et Brochu, T. (2020). La gestion de classe au primaire en contexte de pandémie. *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*, 28(4), 1-12. https://formation-profession.org/files/numeros/29/v28_n04_674.pdf
- Caron Santha, J. (2018, 8 août). L'aménagement flexible (classe flexible/flexible seating) [vidéo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=xVrPgEqOSCg&t=305s>
- Centre d'animation de développement et de recherche en éducation pour le 21^e siècle (CADRE21). (2021). Pédagogie en aménagement flexible (PAF) : le P avant le AF! *CADRE 21*. <https://www.cadre21.org/pedagogie/pedagogie-en-amenagement-flexible-paf-le-p-avant-le-af/?fbclid=IwAR02fzk2XkpJgjYLYb5PQCpHx1CsYqipuhSq5lIoEOkerEvAiKVgF3a-igA>

- Chung, J. W. et Wong, T. K. (2007). Anthropometric evaluation for primary school furniture design. *Ergonomics*, 50(3), 323-334.
- Connac, S., Hueber, C. et Lanneau, L. (2022). Aménagements flexibles et coopération entre élèves. *Didactique*, 3(1), 11-36.
<https://revuedidactique.uqam.ca/index.php/revuedid/article/view/53>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/bien-etre-enfant-50-0524/>
- Corbière, M. et Larivière, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes: dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Presses de l'Université du Québec.
- Cornell, P. (2002). The impact of changes in teaching and learning on furniture and the learning environment. *New directions for teaching and learning*, 92, 33-42.
<https://doi.org/10.1002/tl.77>
- 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]. Corpus.
<http://hdl.handle.net/20.500.11794/37916>
- Cranz, G. (2000). The Alexander Technique in the world of design: posture and the common chair: Part I: the chair as health hazard. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 4(2), 90-98.
- De Grandmont, N. (1995). *Pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre*. De Boek Université.
- Delzer, K. (2015, 1^{er} octobre). Why the 21st Century Classroom May Remind You of Starbucks. *EdSurge*. <https://www.edsurge.com/news/2015-10-01-why-the-21st-century-classroom-may-remind-you-of-starbucks>
- Dionne, S. (2020, 12 mars). L'aménagement flexible : de la gestion de la classe à la gestion de l'individu. [Vidéo]. École branchée. <https://ecolebranchee.com/amenagement-flexible-de-la-gestion-de-classe-a-la-gestion-de-l-individu/>
- Doyon, K. (2018). *L'applicabilité des principes de positionnement de l'aménagement flexible par des élèves de 5e et 6e années du primaire*. [Essai, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8510/1/032105298.pdf>

- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Dubois, B. (2016). La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(74), 79-87. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2016-2-page-79.htm>
- Dwyer, D. C., Ringstaff, C. et Sandholtz, J. H. (1991). Changes in teachers' beliefs and practices in technology-rich classrooms. *Educational leadership*, 48(8), 45-52.
- Erickson, F. (2012). Qualitative research methods for science education. Dans B.J. Fraser, K. Tobin et C.J. McRobbie (dir.), *Second international handbook of science education* (p. 1451-1469). Springer, Dordrecht.
- 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://www.proquest.com/openview/6c583025044609a0950ce03d2c72b567/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*: Chenelière éducation.
- Gagnebin, A., Guignard N. et Jaquet, F. (1997). *Apprentissage et enseignement des mathématiques. Commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire*. Corome.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive: pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (p.107-116). Puf.
- 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.
- Gonçalves, M. A. et Arezes, P. M. (2012). Postural assessment of school children: an input for the design of furniture. *Work*, (41), 876-880. <https://content.iospress.com/download/work/wor0257?id=work%2Fwor0257>

- Hargreaves, D. (1999). Revitalising educational research : Lessons from the past and proposals for the future. *Cambridge Journal of Education*, 29(2), 405-419.
- Hattie, J. et Zierer, K. (2017). *10 Mindframes for visible learning: Teaching for success*. Routledge.
- Havig, J.-S. (2017). *Advantages and Disadvantages of Flexible Seating* [Thèse de doctorat, Minot State University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/acb159485a636303e2b8f4e1b2f54474/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (2^e édition). ESF.
- Horowitz, L. (2018). The Effects of Flexible Seating on Reading Stamina in Third Grade. [Thèse de doctorat, Caldwell University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/a87bd2b6bff3e6ba85abadbd8e3c042f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- 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.
- Jaspal, S. (2019). Qualitative Study: Flexible Seating in Elementary School Classrooms. [Thèse de doctorat, Brandman University]. UMass Global ScholarWorks. https://digitalcommons.umassglobal.edu/edd_dissertations/242/
- Kariippanon, K.E., Cliff, D.P., Lancaster, S.L. et al. (2018). Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. *Learning Environments Research*, 21, 301-320. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9254-9>
- Kariippanon, K.E., Cliff, D.P., Lancaster, S.L. Okely, A.D. et Parrish A.-M. (2019). Flexible learning spaces facilitate interaction, collaboration and behavioural engagement in secondary school. *PloS one*, 14(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223607>
- Kennedy, MM. (2017). Seat yourself: Providing students a variety of seating choices in a classroom helps enhance learning opportunities. *American School & University*, 89, 26-28.
- 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, Lausanne : haute école pédagogique]. Rérodoc. <https://doc.rero.ch/record/305983>
- Klein, J.L., Camus, A., Jetté, C., Champagne, C. et Roy, M. (2016). *La transformation sociale par l'innovation sociale*. Presses de l'Université du Québec.

- Kolb, D.A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press. Pearson Education.
- 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* [Mémoire de maîtrise : Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognition. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8518/1/032105980.pdf>
- Lefebvre, H. et Nicholson-Smith, D. (1991). The production of space. Dans J.J. Gieseking et W. Mangold (dir.), *The People, Space and Space Reader*. Blackwell: Oxford.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale. Une éducation à éduquer*. Coll. Le Défi éducatif. Montréal : Ville-Marie.
- Lemaître, D. (2018). L'innovation pédagogique en question: analyse des discours de praticiens. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1).
- Le Messurier, M. (2013). *Enseigner à des élèves ayant des comportements difficiles: Des pistes d'action concrète pour une école inclusive* (F. Bélair, Adaptation.). Montréal, Qc : Chenelière Éducation.
- Leroux, M. (2021). Ce qu'il reste à explorer au sujet de la classe flexible. *Vivre le primaire*, 34(3), 63-64.
- 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. *Open Edition Journal* (59). Dossier éducation et socialisation, les cahiers du CERFEE, l'organisation du travail dans les coulisses de la différenciation. <https://doi.org/10.4000/edso.13585>
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.
- Leroux, M., Soro, Z., Bergeron, J., Bergeron, L., Berrigan, F., Deschênes, G., Malboeuf-Hurtubise, C., Smith, J. et Turcotte, S. (2022). L'aménagement flexible de la classe sous les projecteurs : analyse des retombées sur les apprentissages des élèves ainsi que sur les pratiques pédagogiques d'enseignantes du primaire. *Didactique*, 3(1), 64-93. <https://doi.org/10.37571/2022.0104>
- Lille, B, Romero, M. et Gosselin, J.-F. (2017). Les attitudes et les valeurs pour une éducation cocreative : De la créattitude à la valorisation des erreurs. Dans M. Romero, B. Lille et A. Patino (dir.), *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle*. (p.41-52). Presses de l'Université du Québec.

- 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, Missouri : Lindenwood University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/97aa6638d8ead61b97143fa84be53a55/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Magen-Nagar, N., et Cohen, L. (2017). Learning strategies as a mediator for motivation and a sense of achievement among students who study in MOOCs. *Education and information technologies*, 22(3), 1271-1290.
- Mazalto, M. (2017). Le bien-être dans les espaces scolaires. *Administration Education*, 4, 29-34.
- Merrill, S. (2018, 14 juin). Flexible Classrooms: Research Is Scarce, But Promising. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/article/flexible-classrooms-research-scarce-promising>
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (2006). *Programme de formation à l'école québécoise*. Bibliothèque nationale du Québec http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES). (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur Québec* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES). (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. <https://cutt.ly/Ek2bZKI>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES). (2021). *Différenciation pédagogique : Soutenir tous les élèves pour favoriser la réussite éducative*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf
- Ministry of Education (2016). *Flexible Learning Spaces Making spaces work for everyone*. <https://cutt.ly/1k098or>

- Montessori, M. (1912). *A critical consideration of the new pedagogy in its relation to modern science. The Montessori Method*. Frederick A. Stokes Company.
- Nair, P. (2011). The classroom is obsolete: It's time for something new. *Education week*, 29(1), 1-4.
- Mayer, R. E. (2010). *The nature of learning. Using research to inspire practice*. Learning with Technology, 179-198. OCDE.
- Paquette, C. (1992). *Une pédagogie ouverte et interactive*. Québec-Amérique.
- Parent, S., Caron, J., Adams, G., Laflamme, V., Pelchat, M-É. et Carbonneau, M. (accepté). Réflexion théorique et expérientielle sur le développement des compétences du 21^e siècle des élèves en classe flexible au primaire, *Revue Hybride de l'Éducation*.
- Parush, S., Sohmer, H., Steinberg, A. et Kaitz, M. (1997). Somatosensory functioning in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 39(7), 464-468.
- Pearlman, B. (2010). Designing new learning environments to support 21st century skills. Dans J. Barell, L. Darling-Hammond, C. Dede et al., (dir.), *21st century skills: Rethinking how students learn*. (p.116-147).
- Prud'Homme, L. (2007). La différenciation pédagogique : Analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation. [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais en association avec Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>
- Raby, C. et Viola, S. (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : pour diversifier son enseignement* (2e éd.). Les Éditions CEC.
- Richer, J. (2017, 7 novembre). Ricardo, Pierre Thibault et Pierre Lavoie chargés de repenser l'école de demain. *La Presse canadienne*. <https://lactualite.com/actualites/ricardo-pierre-thibault-et-pierre-lavoie-charges-de-repenser-lecole-de-demain/>
- Romero, M. (2017). Les compétences pour le XXI^e siècle. Dans M. Romero, B. Lille et A. Patino (dir.), *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI^e siècle*. (p.15-28). Presses de l'Université du Québec.
- Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées : Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. *L'art et la science de l'enseignement*, 81-96. Bibliothèque Form@PEX. <http://www.formapex.com/telechargementpublic/rosenshine1986b.pdf>

- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative / interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (p.123-150). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Schilling, D. L., Washington, K., Billingsley, F.F. et Deitz, J. (2003). Classroom seating for children with attention deficit hyperactivity disorder: Therapy balls versus chairs. *American Journal of Occupational Therapy*, 57, 534–541.
- Schunk, D. H. (2015). *Learning Theories : An Educational Perspective* (7e éd.). Pearson.
- Slavin, R.E. (2004). Education research can and must address “what works” questions. *Educational Researcher*, 33(1), 27-28.
- Sorrell, M. A. (2019). Perceptions of flexible seating. *Journal of teacher Action research*, 5(2), 120-136.
- Sullivan, C. (2012). Classroom Furniture-The Third Teacher. *Buildings*, 106(2), 24.
- Uline, C. L., Wolsey, T. D., Tschannen-Moran, M. et Lin, C. D. (2010). Improving the physical and social environment of school: A question of equity. *Journal of school leadership*, 20(5), 597-632.
- Vallée, A. (2019). L'aménagement des classes du Québec: qu'en est-il? [Essai, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognition. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9165/1/032341060.pdf>
- Voogt, J. et Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321.
- Walsh, R. (2019). How Student Choice in Flexible Seating Affects Student Perceptions and On-Task Behavior [Mémoire de maîtrise, California State University]. CSUSM Library. <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>
- Wong, H. K., Wong, R. T. et Seroyer, C. (2005). The first days of school: How to be an effective teacher. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.
- Wulsin, L. (2013). Classroom design : Literature review. (Prepared for the Special Committee on Classroom Design, Professor Mung Chiang, Chair). Princeton University. https://provost.princeton.edu/sites/provost/files/SCCD_Final_Report_Appendix_B.pdf