

# **INTERVENIR EN CLASSE MULTIÂGE : STRATÉGIES ISSUES DE LA PRATIQUE D'ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE**

Christine Couture, Nicole Monney, Stéphane Allaire,  
Nadia Cody, Manon Doucet, Pascale Thériault

## **Résumé**

Dans un contexte où les mouvements démographiques et les modalités d'organisation scolaire contribuent à un accroissement du nombre de classes multiâges (CMA), le questionnement quant aux façons d'y intervenir prend un sens renouvelé. C'est dans cette optique qu'une étude régionale a été effectuée par une équipe de chercheurs de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), en partenariat avec quatorze enseignantes des quatre commissions scolaires de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Les stratégies qui ont été documentées dans le cadre de cette recherche collaborative sont issues de la pratique d'enseignantes du primaire et elles sont rapportées ici à partir des dimensions de l'intervention éducative (Wang, Heartel et Walberg, 1993). Les résultats présentés dans cet article sont ceux des deux premières phases (2006-2008) du projet. Ils permettent de dégager différentes stratégies quant aux particularités de l'intervention dans ce contexte éducatif qui demeure encore peu documenté du point de vue des pratiques au Québec.

**Mots-clé :** classe multiâge, intervention éducative, stratégies, collaboration

## **Introduction**

En contexte de décroissance démographique, les CMA sont de plus en plus fréquentes, et ce en dépit du souhait, de l'intention encore bien présente de préserver les classes à degré unique. Ces dernières étant, depuis plusieurs années, le modèle d'organisation privilégié par les établissements scolaires, l'expertise pédagogique en CMA demeure fragile. En outre, ce type de classe constitue souvent un véritable défi pour plusieurs enseignants. En réponse au besoin de développer une telle expertise, et de documenter les pratiques qui en découlent, ce texte présente des stratégies d'intervention issues de la pratique d'enseignantes. Ces stratégies sont précédées de la problématique relative à l'implantation croissante de CMA au Québec et de balises théoriques permettant de guider notre investigation au regard de l'intervention éducative. Les stratégies présentées en guise de résultats sont ensuite discutées en comparaison avec des constats et des pistes de développement qui rejoignent et se distinguent d'observations provenant d'autres recherches. Ainsi, la question des pratiques éducatives en CMA est enrichie d'un éclairage nécessaire à la compréhension de ce contexte.

## **Problématique**

Le système d'éducation québécois fait face à un important problème de mouvement démographique. En effet, les projections du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS, 2006) sont inquiétantes pour la période de 2006 à 2015. Ces projections sont reprises par le Conseil Supérieur de l'Éducation (2009) dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation en région éloignée. Pour le secteur des jeunes, une variation négative de 10,9 % est prévue. Cette diminution affecte de façon plus marquée certaines régions. En Abitibi-Témiscamingue, la perte d'élèves prévue est de 21,7 %, elle est de

15,3 % dans le Bas-Saint-Laurent, de 19,8 % sur la Côte-Nord, de 27,6 % dans la région de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine, de 20% au Saguenay-Lac-Saint-Jean et de 5,3 % dans la région du Nord-du-Québec. Les défis que pose cette situation ne sont pas sans conséquence sur le plan pédagogique.

La décroissance de la clientèle scolaire engendre une recrudescence des CMA dans un système où le modèle de la classe composée d'élèves d'un même niveau d'études est préservé depuis l'introduction de la loi 27 par le ministère de l'Éducation en 1971 (Gajadharsingh, Hohl et Gayfer, 1991). La CMA fait ici référence à un groupe de plus d'une année d'études, comme le précise la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2003). Lataille-Démoré (2008) insiste pour sa part sur la distinction entre les classes à années multiples (CAM) et les classes multiâges (CMA), qu'elle distingue selon des niveaux scolaires bien identifiés dans le premier cas (CAM), alors que, pour cette auteure, le concept de CMA s'inscrit davantage dans une perspective de continuum d'apprentissage à progression continue. Considérant l'esprit du Programme de formation de l'école québécoise (MÉQ, 2001), le terme de la CMA nous semble plus approprié en raison de cette idée de progression visée à l'intérieur des trois cycles d'apprentissage qui regroupent chacun deux années, même si, selon la nuance apportée par Lataille-Démoré, ce choix terminologique pourrait être discuté. En contexte québécois, le terme de la CMA est d'ailleurs souvent utilisé pour désigner des classes où sont regroupés des élèves d'âges et de niveaux différents.

Bien qu'il soit reconnu que la pratique enseignante dans un contexte de CMA requiert une expertise particulière (Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), 2003; Martin, 2006), et qu'elle s'avère plus exigeante (Benveniste & McEwan, 2000), tant sur le plan de la préparation que de la prestation (Fradette & Lataille-Démoré, 2003), plusieurs questionnements émergent quant aux stratégies d'intervention à mettre en œuvre dans un tel contexte et, plus particulièrement, chez les nouveaux enseignants qui ont souvent la responsabilité de ces classes en début de carrière. Cette situation met en évidence le besoin d'occasions de développement professionnel spécifiques à l'intervention éducative en CMA compte tenu que ce type de regroupement devient de plus en plus présent.

En outre, au Québec, encore peu d'études ont abordé cette question de façon spécifique, d'où l'importance notamment de s'y intéresser. Il importe également de spécifier que des organisations comme la FCSQ et l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS) l'ont recommandé au MÉLS en 2002. Pour répondre au besoin de développement d'une expertise pédagogique spécifique à la CMA, et pour donner suite à une demande formulée par le milieu scolaire du Saguenay-Lac-St-Jean, un projet a été mis en œuvre par une équipe de chercheurs de l'UQAC. L'objectif des deux premières phases (2006-2008) de ce projet était d'identifier les principaux défis de la CMA et de développer, en collaboration avec des enseignantes en exercice, des stratégies d'intervention adaptées à ce contexte particulier (Couture, Allaire, Thériault & Monney, 2007). C'est ce que nous rapportons dans cet article.

## **Balises théoriques**

Dans l'intention de considérer un ensemble de facteurs pouvant influencer sur ce qui se déroule dans la CMA, nous faisons appel au concept d'intervention éducative. Archambault et Chouinard (2003) le définissent comme «l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles l'enseignant a recours afin d'établir, de maintenir et de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves» (p.14). Ce concept nous apparaît fécond dans le cadre de cette étude puisqu'il permet d'aborder la question des pratiques éducatives de façon large et ouverte en considérant un ensemble de facettes par rapport à ce qui se déroule dans la classe.

Wang, Haertel et Walberg (1993) identifient cinq principales dimensions de l'intervention qui influencent la qualité des apprentissages des élèves :

- le fonctionnement de la classe;
- la qualité de l'enseignement;
- la quantité d'enseignement;
- la direction de la classe;
- la dynamique de la classe.

Ces dimensions réfèrent essentiellement à la perspective opératoire du concept d'intervention éducative tel que défini par Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy (2002) et qui inclut les dimensions didactique (savoirs à enseigner et processus d'enseignement spécifiques aux disciplines), psychopédagogique (caractéristiques des élèves, de leur mode de fonctionnement et des formules pédagogiques appropriées) et organisationnelle (gestion du temps, de l'espace et de la conduite des élèves).

Le fonctionnement de la classe réfère à la mise en place de règles, à l'organisation d'activités routinières, à la façon dont la classe est aménagée physiquement de même qu'au développement de la responsabilité personnelle des élèves. La seconde dimension, la qualité de l'enseignement dispensé, concerne des aspects tels la gestion du programme de formation, l'explicitation des buts d'apprentissage aux élèves, le choix des activités, des stratégies d'apprentissage et des outils, l'activation des connaissances antérieures, ainsi que la nature de la rétroaction et du soutien à l'apprentissage offerts. La troisième dimension a trait à la quantité d'enseignement, c'est-à-dire le temps investi par l'enseignant et les élèves ainsi que la façon dont l'enseignant procède à la gestion de ce temps. La dimension de la direction de la classe concerne, quant à elle, des éléments comme le rythme des activités, les interruptions, le maintien de l'attention, la sensibilité de l'enseignant à ce qui se déroule dans la classe de même que les transitions entre les activités qui ont lieu. Enfin, la dynamique de la classe réfère à la nature des interactions sociales préconisées au sein de la classe, aux échanges qui sont entretenus par l'enseignant et les élèves, à la coopération entre ces derniers, à la façon dont l'enseignant réagit à leurs comportements et à l'enseignement de comportements sociaux adaptés. La considération de ces dimensions est pertinente dans le cadre de notre recherche du fait qu'elles ciblent de façon spécifique les pratiques enseignantes – ce que nous avons cherché à documenter – et du fait qu'ultimement, ces pratiques devraient concourir à un apprentissage durable chez les élèves.

Ces dimensions ont guidé l'investigation en permettant d'identifier des volets et des questions clés à traiter lors de la collecte de données, ce dont il sera question dans la prochaine partie.

## **Méthodologie**

La démarche menée, qui visait à documenter les stratégies d'intervention d'enseignantes en contexte de CMA, s'inscrit dans le courant de la recherche collaborative en éducation (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier & Lebuis 2001). Ce courant invoque l'importance de tenir compte de la perspective des praticiens dans le cadre de la démarche de recherche afin de cerner des éléments de contexte de la classe, perspective qui est alors mise en dialogue avec celle de chercheurs qui offrent des balises d'investigation d'un objet commun. Cette démarche d'investigation devient une opportunité de développement professionnel, non seulement pour les acteurs du milieu scolaire, mais aussi pour les chercheurs.

Ainsi, soucieux des orientations d'un tel courant, tout au long des deux premières phases de la recherche, nous avons cherché à créer un contexte où les enseignantes seraient non seulement amenées à partager leurs stratégies, mais aussi à en coconstruire, en interactions avec d'autres collègues et des chercheurs. À travers une telle démarche d'investigation, c'est l'accès à des retombées concrètes pour leur pratique qui est aussi souhaitée. De façon plus spécifique, nous nous sommes engagés, avec des enseignantes et des conseillères pédagogiques, dans une boucle de codéveloppement (Couture & Martin, 2005) pour identifier et développer des stratégies d'intervention adaptées au contexte de la CMA. Cette démarche repose sur le principe de réciprocité dans le jeu d'influence (Desgagné et al. 2001) qui se met en place entre les acteurs. L'intention n'était donc pas d'implanter une approche, mais plutôt de construire conjointement des stratégies viables (Glaserfeld, 1995) en fonction du contexte de la classe.

## **Participants et déroulement**

Deux phases de codéveloppement au cours desquelles des données ont été colligées ont eu lieu. Au cours de la première phase (2006-2007), huit enseignantes ainsi que deux conseillères pédagogiques des commissions scolaires des Rives-du-Saguenay et De la Jonquière ont participé à quatre jours de travail conjoint. Le but de ces rencontres était d'identifier les défis à relever en CMA et des pistes d'intervention permettant de composer avec ce contexte. En complément, des entretiens individuels ont été conduits auprès des enseignantes, cela afin d'approfondir certaines stratégies d'intervention qui semblaient particulièrement porteuses pour elles.

Au cours de la deuxième phase (2007-2008), qui a regroupé six enseignantes et deux conseillères pédagogiques des commissions scolaires du Lac-Saint-Jean et du Pays-des-Bleuets, trois jours de travail conjoint, toujours conduits selon l'approche de codéveloppement retenue, et complétés par des visites en milieu scolaire à des fins d'approfondissement de certains aspects traités pendant ces journées, ont permis d'élargir le répertoire d'interventions recueillies. Les journées de travail conjoint ont été initiées à

partir des défis identifiés en phase I. Des conseillers pédagogiques se sont intégrés au groupe car, étant appelés à fournir de l'accompagnement aux enseignantes, ils étaient soucieux d'en savoir davantage à propos de leurs besoins et stratégies actuels.

### **Instruments et analyse des données**

Les dimensions de l'intervention utilisées en guise de balises théoriques ont orienté la collecte et l'analyse des données dans un contexte d'échanges semi-dirigés permettant de saisir les préoccupations des participants de la recherche qui étaient susceptibles d'émerger. Ainsi, ces dimensions ont d'abord permis de planifier un certain nombre de questions à aborder avec les enseignantes et les conseillères pédagogiques lors des rencontres individuelles et collectives. Les défis et les stratégies identifiés par les enseignantes ont été consignés par l'entremise de compte-rendus des rencontres de codéveloppement et des entretiens individuels, appuyés de traces écrites recueillies au cours de ces rencontres. Ces traces écrites comprenaient des témoignages de pratique transcrits par les chercheurs, sous la forme de profils et de projets mobilisateurs dont l'exactitude du contenu a été validée par les enseignantes. Cet article présente spécifiquement les résultats de l'analyse portant sur les rencontres de codéveloppement et les entretiens individuels.

Au terme de la phase I, une analyse par catégorisation émergente (Mucchielli, 1996), effectuée à partir des données provenant des entretiens et des rencontres de codéveloppement, a permis de dégager quatre principaux défis de la CMA, du fait de leur récurrence dans les échanges qui ont eu lieu. Il s'agit de:

- l'équilibre entre l'enseignement en alternance et en grand groupe;
- l'utilisation des manuels didactiques;
- la gestion des apprentissages;
- la collaboration entre collègues.

Un premier groupe de stratégies d'intervention a aussi été identifié et validé auprès des enseignantes. Cette validation a été effectuée en présentant certains documents issus de l'analyse aux enseignantes pour en vérifier la correspondance avec les pratiques mises en œuvre dans leur classe et partagées dans le cadre des rencontres de codéveloppement.

Deux types d'analyses ont été menés à partir des données collectées en phase II. Une nouvelle analyse par catégorisation émergente a permis d'identifier de nouvelles stratégies, mais aussi d'autres défis :

- la gestion des contenus;
- la différenciation pédagogique;
- la gestion du multiniveau;
- l'évaluation des apprentissages;
- les inquiétudes des parents;
- l'aménagement de la classe.

L'ensemble des stratégies et défis recensés au cours des deux années a ensuite été analysé du point de vue des dimensions de l'intervention de Wang, Haertel et Walberg (1993). Nous en présentons les résultats dans la section qui suit.

### **Résultats : stratégies d'intervention issues de la pratique des enseignantes**

Nombre de stratégies d'intervention ont été proposées par les enseignantes pour relever les dix défis identifiés. Il est difficile par ailleurs d'associer spécifiquement ces stratégies à l'un des défis identifiés par les enseignantes considérant que plusieurs s'entrecroisent. Pour cette raison, les résultats sont présentés ici en termes de stratégies, sans toutefois oublier que leur identification émerge de discussions préalables et simultanées sur les défis à relever en CMA. L'analyse des résultats permet de constater que plusieurs stratégies rejoignent les dimensions du cadre théorique de Wang, Haertel et Walberg (1993), alors que d'autres concernent des dimensions qui vont au-delà du cadre de la classe, tout en leur étant complémentaires.

#### *Stratégies liées au fonctionnement de la classe*

La première dimension du modèle de Wang, Haertel et Walberg (1993) est celle du fonctionnement de la classe. La mise en place de règles, les routines, l'aménagement physique et la responsabilisation de l'élève sont autant d'aspects liés à cette dimension. À l'instar d'une classe régulière, les enseignantes proposent de créer une ambiance de confiance et de travailler avec les élèves au développement d'un solide sentiment d'appartenance. L'instauration de diverses routines (ex : courte période de lecture, dictée commune, concours de calcul mental, analyse de phrases à partir de productions d'élèves, retour sur l'analyse de textes ou sur la lecture, etc.) constitue une stratégie efficace qui gagne à être mise en place dès le début de l'année puisqu'elle contribue à structurer le déroulement de la vie de la classe. De plus, considérant le fait que l'autonomie des élèves représente un atout majeur en CMA, il ressort qu'il est souhaitable d'insister, tôt dans l'année scolaire, sur le développement d'habiletés sociales (apprendre à écouter l'autre, à exprimer ses idées, à travailler en équipe, etc.). Aux dires de plusieurs enseignantes, cet « investissement de départ » important permet de gagner du temps à moyen et à long terme.

En regard de l'aménagement physique de la classe, c'est-à-dire, notamment, de la répartition des élèves des différents niveaux en présence, certaines enseignantes n'établissent aucune distinction alors que d'autres regroupent les élèves selon l'année du cycle à laquelle ils appartiennent. De tels résultats ajoutent aux différences qui existent actuellement dans la littérature scientifique. Par exemple, Hoffman (2002) privilégie le groupement flexible qui consiste à varier les types de groupements pour l'enseignement, alors que Hattie (2002) souligne que la composition a peu d'effets, principalement parce que les enseignants changent rarement leurs méthodes d'enseignement par les pairs quand la composition des classes se modifie. En outre, il est intéressant de constater que les exemples de division des élèves préconisés par les enseignantes de notre recherche diffèrent selon les cycles d'apprentissage.

Au premier cycle du primaire, en début d'année, les enseignantes en CMA séparent généralement les deux niveaux, principalement en raison des apprentissages de base qui doivent être effectués en lecture et en écriture par les élèves de première année. Pour permettre de mobiliser les habiletés de coopération qu'ils ont développées au cours de l'année scolaire précédente, les élèves de deuxième année sont, quant à eux, souvent regroupés en îlots et, au besoin, ceux-ci sont même invités à apporter une aide aux élèves de première année. Cette organisation permet à l'enseignante d'enseigner de courtes périodes aux élèves de première année pendant que les élèves de deuxième année, qui ont gagné en autonomie, s'affairent à d'autres tâches. Durant l'année scolaire, cette division est graduellement supprimée pour en arriver à un groupe unique. Ce regroupement survient généralement au retour des vacances des Fêtes. Aux deuxième et troisième cycles, les élèves sont souvent disposés en équipe selon leurs niveaux ou de façon hétérogène. Les choix des enseignantes varient selon la composition de la classe et selon les besoins d'apprentissage. Cependant, dans l'ensemble, les enseignantes expliquent qu'en entrant dans une CMA, rares sont les indices visuels qui laissent supposer qu'il s'agit d'une classe de cette nature, à l'exception peut-être de la présence de tableaux servant à indiquer le plan de travail spécifique à chacun des degrés.

L'utilisation du tableau de programmation semble également améliorer le fonctionnement de la classe en permettant de cibler les tâches à réaliser. L'instauration d'un tel outil favorise un enseignement spécifique à un seul degré, pendant que les élèves de l'autre degré travaillent de façon autonome. Enfin, le tableau de programmation soutient aussi la différenciation pédagogique en séparant les apprentissages obligatoires de ceux qui sont considérés à titre d'enrichissement. Il est intéressant de constater que des enseignantes sont à la recherche de stratégies de différenciation puisque, pour Song, Spradlin et Plucker (2009), cette dernière apparaît particulièrement névralgique pour l'apprentissage des élèves qui sont en CMA.

### *Stratégies en lien avec la qualité de l'enseignement*

La deuxième dimension proposée par Wang, Haertel et Walberg (1993) est celle de la qualité de l'enseignement. Elle fait référence à des aspects tels la gestion du programme de formation, l'explicitation des buts d'apprentissage, le choix des activités, des stratégies d'apprentissage et des outils, l'activation des connaissances antérieures, ainsi que la nature de la rétroaction et du soutien à l'apprentissage offerts. La planification à long terme est considérée comme un outil important pour cibler l'essentiel et éviter la dispersion, voire l'éparpillement. Lorsque l'enseignant se retrouve dans une classe à deux ou à trois niveaux, il a souvent l'impression de devoir doubler ou même tripler sa planification. L'idée de repérer dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) (MÉQ, 2001) les compétences et les savoirs essentiels, de sorte à construire d'abord un tronc commun pour toute la classe, puis à séparer le groupe pour approfondir certaines notions avec quelques élèves en particulier, semble être une solution facilitante pour certaines enseignantes qui ont participé à cette recherche. À ce sujet, Little (2004) souligne l'importance de l'adaptabilité du curriculum comme modalité pour qu'une classe multiâge puisse être bénéfique. Pour cette auteure, un curriculum reposant sur une structure à un seul degré a besoin d'être adapté pour rejoindre les besoins de la classe

multiâge. Considérant les témoignages recueillis et l'organisation en cycle du PFÉQ, il semble que ce dernier réponde au critère d'adaptabilité proposé par Little. Une telle organisation par cycle rejoint son idée de *cognitive stretching* qui encourage l'échelonnement dans le temps des objectifs d'apprentissage, au bénéfice d'élèves qui pourraient avoir besoin de plus de temps pour les atteindre. Par ailleurs, les enseignantes optent pour une planification globale en intégrant les principales situations d'apprentissage à réaliser et suggèrent une planification sur deux ans pour éviter les redondances d'une année à l'autre. Bien que cette planification globale permette de travailler en grand groupe, elle semble également rencontrer ses limites au premier cycle où l'apprentissage de notions de base en lecture et en mathématique demande, notamment, un enseignement en alternance au profit des élèves de première année. Les extraits qui suivent illustrent des stratégies d'enseignantes.

*J'ai vécu quelque chose de très agréable, au mois de mai (...). Le conseiller pédagogique est venu et j'ai passé trois jours dans mon école pour faire ma macroplanification de toute l'année. Il m'a dit sur quoi il faut axer, quoi voir de façon superficielle. On a tout recoupé les situations d'apprentissage, ça veut dire que je prends ma macroplanification, le matériel qu'on a monté, l'année prochaine, c'est clé en main.* (rencontre de codéveloppement : juin 2008)

*Nous, on l'a faite (la planification à long terme) parce qu'on planifie sur deux ans. On s'est dit, cette année, on fait telle situation complexe, l'année prochaine on va faire un autre thème, c'est sécurisant.* (rencontre de codéveloppement : décembre 2007)

*Ce qu'on a fait en septembre, c'est un tableau où on planifie nos situations complexes... Mais, on n'a pas tout planifié. On a fait une planification globale aérée. Septembre, on n'a rien mis, octobre on a mis un projet de deux semaines, novembre un projet de deux semaines, décembre, on n'a rien. Ça peut changer, mais c'est aéré, il n'y a rien qui nous bloque. On travaille nos savoirs essentiels, la base et après ça, on ne s'énerve pas avec nos évaluations, elles sont planifiées. On le sait pour deux ans.* (rencontre de codéveloppement : décembre 2007)

Certaines enseignantes choisissent, dans la mesure du possible, d'enseigner majoritairement en grand groupe, alors que d'autres préfèrent séparer les élèves selon leur degré. Ces choix ne sont pas étrangers à l'utilisation du matériel didactique dont elles disposent. À cet effet, Little (2004) soutient que la plupart des chercheurs et praticiens s'entendent pour dire que les stratégies fructueuses en contexte multiâge dépendent du matériel permettant de supporter l'apprentissage. Dans notre contexte, les enseignantes soulèvent la difficulté du choix d'utiliser ou non le matériel didactique destiné à une année en particulier afin de ne pas le multiplier inutilement. Les enseignantes de cette recherche suggèrent qu'il est préférable de se fier au PFÉQ (MÉQ, 2001) pour déterminer les éléments d'apprentissage et, par la suite, de faire des choix de matériels. Cependant, quelques variantes se dégagent des réflexions des enseignantes. Ainsi, au premier cycle, en raison de l'écart qui existe entre les acquis des élèves de première année et ceux des élèves de deuxième année, les enseignantes utilisent un matériel didactique différent pour

chaque niveau jusqu'en décembre. Au deuxième et au troisième cycles, il semble que pour l'enseignement du français et de la science et de la technologie, les enseignantes n'utilisent qu'un seul matériel didactique pour tout le groupe, alors que dans les deux autres disciplines, la mathématique et l'univers social, elles recourent à des matériels didactiques différents pour chaque niveau. Les raisons évoquées pour expliquer ce choix relèvent de la compréhension des disciplines. Le français et la science et la technologie sont considérés comme des disciplines qui misent davantage sur le développement de processus génériques plutôt que sur l'acquisition de notions et de connaissances déclaratives. Ainsi, l'apprentissage peut se faire plus facilement en grand groupe à l'aide du matériel destiné à la première ou à la deuxième année du cycle. Dans ce cas, le matériel est utilisé en alternance sur deux ans. Les disciplines de la mathématique et de l'univers social seraient plutôt abordées sous l'angle d'un contenu notionnel spécifique, ce qui justifierait un enseignement séparé avec un manuel pour chaque degré. Cependant, malgré les différences qui existent entre les disciplines enseignées, les enseignantes s'entendent pour dire qu'il faut, dans la mesure du possible, utiliser un matériel didactique commun le plus souvent possible afin d'éviter la séparation des niveaux et le dédoublement de la tâche de planification et d'enseignement.

Certaines enseignantes ont mis partiellement le matériel didactique de côté pour privilégier l'enseignement en grand groupe. En remplacement de ce matériel, elles utilisent les situations d'apprentissage évaluatives (SAÉ) du MÉLS tout en utilisant un cahier d'apprentissage identique pour tous les élèves afin de consolider les notions, surtout en mathématique. Une autre enseignante mettait également à contribution un journal local pour développer chez ses élèves, en contexte authentique, les compétences en français. Dans l'ensemble, l'utilisation du matériel didactique suscite encore beaucoup de questionnements chez les enseignantes. Dans certaines classes, le matériel didactique n'est pas toujours disponible en début d'année; dans d'autres, le choix du matériel didactique est imposé par les collègues de classe à degré unique qui accueilleront des élèves l'année suivante et qui ne souhaitent pas que le matériel ait déjà été utilisé. La question du matériel est donc problématique, tant d'un point de vue pédagogique qu'administratif, et elle apparaît particulièrement névralgique dans les écoles où l'on retrouve à la fois des classes multiâgées et des classes à degré unique.

Toujours en lien avec la dimension de la qualité de l'enseignement, une autre stratégie consiste en l'exploitation d'activités et de projets dits rassembleurs. Tout au long de la recherche, la plupart des enseignantes en CMA ont partagé leur inquiétude quant au fait de négliger le contenu du PFÉQ (MÉQ, 2001). Selon elles, la gestion du contenu de plusieurs niveaux et l'intégration d'activités ou de projets connexes, par exemple une visite auprès de personnes âgées, réduit le temps d'enseignement formel. Pourtant, elles reconnaissent qu'il doit y avoir un lien à faire entre ce type d'activité et les contenus du Programme mais, par manque de temps, elles n'en font qu'une analyse sommaire. Par conséquent, des activités d'apprentissage possiblement contributives au développement des compétences des élèves risquent de ne pas être considérées à leur juste valeur au moment de faire le bilan des éléments du Programme qui ont été traités ou non. L'équipe de recherche a souhaité approfondir des activités et des projets rassembleurs, déjà présents dans la pratique des enseignantes, en procédant à une analyse de leur contenu en

lien avec les éléments du PFÉQ (MÉQ, 2001). Il s'est avéré que tous les projets avaient un fort potentiel au regard du développement des compétences qui y sont prescrites.

*(Par rapport à l'analyse réalisée sur les projets mobilisateurs) Je pourrais dire merci à A (chercheur du projet) parce que OUAHHH, c'est des choses comme ça, c'est facile à lire, ce n'est pas long, ce n'est pas compliqué même pour les enseignantes de classes normales. Tout est là, les compétences, tu sais que tu es dans l'engrenage. C'est facile à travailler, c'est répertorié au niveau des enseignantes de CMA... (rencontre de codéveloppement : juin 2008)*

La différenciation représente une autre préoccupation importante en CMA considérant l'ampleur de l'écart entre les élèves. En termes de stratégies, les enseignantes recourent à plusieurs types de regroupements, nous ramenant à l'alternance des niveaux et à l'enseignement en grand groupe, à partir d'exigences adaptées. Visuellement, dans certaines classes, le tableau de programmation permet de bien distinguer les différentes tâches entre les degrés. Pour les élèves en difficulté, la création de groupes selon les apprentissages à réaliser, le rassemblement de tous les élèves en difficulté dans la même classe lorsqu'il y a deux CMA du même niveau (ex : deux classes de 3<sup>e</sup> cycle), et le tutorat entre pairs sont d'autres stratégies mises de l'avant par les enseignantes. La collaboration entre les élèves que suppose le tutorat doit toutefois être utilisée parcimonieusement pour éviter que les élèves plus compétents se lassent de leur rôle de tuteur. Finalement, certaines enseignantes adaptent leurs attentes en diminuant la quantité de travail à réaliser pour les plus jeunes, en leur simplifiant les exercices ou encore, en choisissant des cahiers d'apprentissage différents selon le niveau de l'élève. Une gestion de type multitâche, par exemple l'organisation de plusieurs petits coins (coin ordinateurs, coin lecture, coin de correction, etc.) dans la classe, favorise aussi la différenciation.

La question de l'évaluation des apprentissages demeure entière en CMA. Actuellement, il est encore difficile d'identifier les stratégies des enseignantes pour relever ce défi. Quelques pistes ont été proposées telles que l'utilisation des SAÉ du MÉLS ou encore l'utilisation de grilles de correction différentes pour chaque degré de la classe lors des situations d'écriture. Dans l'ensemble, les enseignantes évoquent l'adaptation de critères ou encore l'aide accordée à certains élèves en situation d'évaluation. Malgré tout, cet aspect demeure à approfondir. La difficulté d'entrer de façon précise dans la question de l'évaluation n'est sûrement pas étrangère au malaise général qui persiste à cet égard depuis l'implantation du PPFÉQ (MÉQ, 2001).

#### *Stratégies liées à la quantité d'enseignement*

La dimension de la quantité d'enseignement (Wang, Haertel & Walberg, 1993) fait référence à la gestion de la durée des activités d'apprentissage, au temps de participation des élèves et au temps d'intervention de l'enseignant. Si plusieurs s'entendent sur le besoin de ne pas proposer des activités de trop longue durée aux élèves, les enseignantes des deux premières phases du projet n'ont toutefois pas explicitement identifié de stratégies qui pourraient rejoindre cette dimension. Par ailleurs, l'idée d'en « faire moins mais mieux » a souvent été évoquée au cours des échanges qui ont eu lieu. Les

enseignantes ont ainsi pris conscience que ce n'est pas tant la quantité des situations d'apprentissage qui importe, mais davantage la qualité des apprentissages qui s'y réalisent et l'approfondissement des notions qui peut être effectué. Cela montre l'interdépendance particulière des dimensions liées à la quantité et à la qualité de l'enseignement.

#### *Stratégies liées à la direction de la classe*

Selon Wang, Haertel et Walberg (1993), la dimension de la direction de la classe réfère au rythme des activités, aux interruptions des activités, aux moyens utilisés pour maintenir l'attention, à la sensibilité de l'enseignant à ce qui se passe en classe et aux transitions entre les activités. De ces différents indicateurs, les enseignantes ont surtout ciblé l'importance des activités de transition comme le plan de travail, des ateliers de dix minutes ou encore des fiches reproductibles (activités d'enrichissement) à titre de stratégies adaptées à la CMA. Ces stratégies sont perceptibles à travers les extraits suivants :

*J'utilise le plan de travail en début de journée ou en fin, et dans les périodes où j'enseigne à un petit groupe. Il permet d'aller chercher l'autonomie des élèves. (entrevue : février 2007)*

*Durant ce temps, une fois par semaine, je contrôle les devoirs et la signature des parents dans le portfolio. Le plan de travail me permet également de faire de la correction collective avec les élèves de troisième année pendant que les autres font le plan de travail, ou encore de réaliser des ateliers de récupération avec les élèves qui ont de la difficulté. (entrevue : juillet 2007)*

Ainsi, ces activités permettent à l'enseignante de disposer de temps pour donner de l'attention à un groupe spécifique d'élèves, que ce soit pour de la différenciation, de la gestion de comportement, pour l'apprentissage d'une notion destinée à un seul degré ou encore pour démarrer une activité.

#### *Stratégies liées à la dynamique de la classe*

La dernière dimension du cadre de Wang, Haertel et Walberg (1993) concerne la dynamique de la classe. Les interactions sociales, les rétroactions de l'enseignante sur les comportements des élèves et la coopération constituent des exemples d'éléments de cette dimension. Pour gérer l'hétérogénéité propre à la CMA, il est possible d'exploiter les avantages de la diversité – toujours en ayant des attentes différentes selon le niveau – par exemple en confiant des responsabilités aux élèves plus âgés en ce qui a trait à l'application de règles de vie, ou encore à l'explication de notions. Little (2004) précise que les apprenants développent ainsi des aptitudes pour devenir plus autonomes, qu'ils s'entraident, qu'ils coopèrent à travers les différents groupes d'âges et que, progressivement, il peut en résulter une éthique collective, une préoccupation d'autrui et une responsabilisation commune. Cette dimension à caractère social nous ramène à d'autres dimensions identifiées : le fonctionnement et la direction d'un point de vue

organisationnel, ainsi que la qualité et la quantité du point de vue des apprentissages. D'ailleurs, quelques stratégies présentées précédemment pourraient être reprises ici : l'instauration d'un climat de classe, le tutorat, les différents regroupements et la coopération.

#### *Autres stratégies soulevées par les enseignantes*

Bien qu'elles ne fassent pas partie des cinq dimensions du cadre de Wang, Haertel et Walberg (1993), d'autres stratégies, mises en évidence par les enseignantes en CMA, peuvent avoir une influence indirecte sur la qualité des apprentissages des élèves. Ces stratégies ne peuvent être incluses dans le cadre de référence initialement retenu pour l'analyse du fait qu'elles concernent des aspects hors classes, alors que le cadre de Wang et ses collègues situe l'intervention à l'intérieur même de la classe avec, pour principal agent, l'enseignant. Elles rejoignent toutefois le sens du concept défini par Lenoir et al. (2002) qui précisent que l'intervention ne se concentre pas qu'à l'intérieur des seules frontières de la classe et qu'elle implique d'autres personnels.

Les enseignantes insistent sur l'importance d'établir des relations entre collègues pour éviter l'isolement. Ces échanges professionnels sont importants tant au plan de la collaboration entre collègues que du soutien pédagogique. Par exemple, la réalisation d'une planification conjointe peut s'avérer très efficace pour faciliter le travail relatif à l'enseignement ainsi que pour assurer le suivi des élèves. Un partage de la responsabilité de disciplines, en fonction des forces complémentaires, peut aussi rendre très fructueux ce travail de planification. Ainsi, certaines enseignantes choisissent de prendre la responsabilité d'une discipline pour plus d'un groupe, comme la science et la technologie ou l'univers social, ce qui permet à leur collègue d'assumer une autre discipline ou une aide particulière. Il est important d'insister sur le fait que si de telles formes de collaboration voient parfois le jour, c'est que des enseignantes font le choix délibéré de travailler ensemble, soit en créant deux classes multiâges pour un même cycle, soit en unissant leurs efforts pour partager des tâches selon leurs forces respectives.

Une dernière préoccupation, mais non la moindre, a trait à la gestion des inquiétudes des parents face à la CMA. Song, Spradlin et Plucker (2009) soutiennent que les parents n'ont souvent pas une compréhension juste de l'éducation en contexte de CMA, ce qui peut occasionner nombre d'inquiétudes. Différentes stratégies sont proposées par les enseignantes pour répondre aux préoccupations des parents au regard de la différence d'âge entre les élèves, de la différence entre les niveaux d'apprentissage, de la répétition possible des apprentissages sur deux ans ainsi que du nivellement par le bas quant aux exigences scolaires. Les enseignantes insistent sur le fait que le pairage d'élèves d'âges différents est bénéfique pour approfondir ou consolider les apprentissages des plus vieux. Les enseignantes vont aussi inscrire leurs élèves à des concours ou encore leur proposer des activités de consolidation ou d'enrichissement pour se dépasser. Afin d'atténuer les inquiétudes, les enseignantes profitent également de la réunion de parents pour présenter la structure du PFÉQ (MÉQ, 2001) qui conçoit les apprentissages en cycle de deux ans et qui propose un continuum des apprentissages pour tout le primaire. Dans les écoles où il existe une stabilité du personnel, les enseignantes insistent sur les avantages de pouvoir

garder les élèves deux années consécutives (*looping*). Le fait de connaître déjà les élèves leur permet d'avoir une vision progressive des apprentissages sur deux ans et d'épargner du temps dans la définition de règles et de routines en début d'année scolaire. Finalement, le nivellement par le bas est un risque présent en CMA, cependant, les enseignantes disent s'assurer d'offrir des situations d'apprentissage adaptées à différents niveaux.

## **Discussion**

L'analyse des résultats de cette recherche collaborative a permis d'identifier des défis et des stratégies offrant de nouvelles pistes d'intervention en CMA. Considérant l'ampleur de la tâche que représente l'intervention en CMA, il peut paraître à la fois surprenant et encourageant que la majorité des stratégies identifiées contribuent à l'établissement et au maintien des conditions propices au développement des compétences (Archambault & Chouinard, 2003) et qu'elles portent peu sur leur rétablissement.

En outre, la difficulté à catégoriser certaines de ces stratégies dans l'une ou l'autre des dimensions du modèle de Wang, Haertel et Walberg (1993) témoigne de leur interdépendance, notamment lorsqu'elles se déploient dans l'action. À titre d'exemple, on observe que l'utilisation du tableau de programmation se retrouve dans trois des cinq dimensions du modèle, soit celles relatives au fonctionnement de la classe, à la qualité de l'enseignement ainsi qu'à la dynamique de la classe.

Comme la planification est une stratégie centrale qui ressort de cette recherche, on comprend que le tableau de programmation soit un outil précieux pour la gestion des apprentissages en CMA. Aussi rapportée par Martin (2006) et par Kappler et Roellke (2002) comme étant une stratégie importante, la planification se traduit par le repérage des concepts noyaux dans le curriculum et par leur transformation en situations, activités, tâches qui ont une même unité thématique, mais qui sollicitent des niveaux conceptuels différents. De plus, en planifiant les apprentissages, l'enseignante s'engage dans une réflexion sur l'aménagement de la classe, la gestion des apprentissages selon les degrés, la différenciation pédagogique, l'utilisation des manuels scolaires, l'évaluation des apprentissages et sur les périodes d'enseignement en alternance ou en grand groupe. La planification apporte donc, à elle seule, plusieurs pistes de solutions aux défis identifiés par les enseignantes en CMA, particulièrement en ce qui concerne la qualité de l'enseignement.

La dimension relative à la quantité d'enseignement, qui fait référence à la gestion de la durée des activités d'apprentissage, au temps de participation des élèves et au temps d'intervention de l'enseignant, est celle où l'on retrouve le moins de données. En fait, aucune stratégie pouvant être associée à cette dimension n'a été explicitement identifiée par les enseignantes. Dans le cadre des discussions, c'est davantage l'idée d'en « faire moins mais mieux » qui est ressortie car, selon les enseignantes interrogées, la qualité des apprentissages l'emporte sur la quantité des situations d'apprentissage réalisées.. La question du temps est doublement préoccupante à cet égard puisque les enseignantes déplorent le fait de ne pas disposer du temps nécessaire pour planifier des situations d'apprentissage susceptibles de combler le manque de temps ressenti pour « couvrir la

matière ». C'est à ce niveau où le bât semble particulièrement blesser de façon importante en CMA.

L'analyse des résultats vient aussi confirmer la complexité de l'intervention en CMA en faisant ressortir des stratégies qui dépassent les seules frontières de la classe. Si l'importance de la collaboration entre collègues est peu évoquée dans une récente étude de Lataille-Démoré (2008), il en va autrement dans le cadre de la présente recherche. En effet, dans notre contexte, la collaboration a souvent été identifiée comme étant aidante pour les enseignantes qui ont participé à l'étude; sa prise en considération pouvant pallier l'isolement social et professionnel ressenti par certaines enseignantes oeuvrant dans un tel contexte (Allaire, Laferrière, Gaudreault-Perron & Hamel, 2009; Benveniste & McEwan, 2000). Cette dimension, qui dépasse le cadre de la classe, soulève des questions d'organisation scolaire et elle amène à considérer les conditions facilitant l'émergence de pratiques novatrices en CMA. Bien que ces questions n'aient pas été documentées de façon spécifique dans le cadre de notre étude - son objet étant les pratiques enseignantes en salle de classe - nous sommes persuadés qu'il s'agit de perspectives à explorer compte tenu de l'interdépendance manifeste qui existe entre ce qui se déroule dans la classe et dans le reste de l'école. En ce sens, les facteurs suggérés par Russell, Rowe et Hill (2000) pourraient éventuellement servir d'ancrage.

Qu'elles aient ou non la possibilité de travailler avec un collègue du même cycle, toutes les enseignantes s'entendent sur l'importance de pouvoir bénéficier d'un soutien pédagogique. Selon les titulaires de CMA, l'aide est disponible mais, pour y accéder, il faut investir énormément de temps et d'énergie. Au premier cycle, des mesures de soutien pour les élèves qui éprouvent des difficultés sévères en lecture sont souhaitées tandis qu'aux deuxième et troisième cycles, les attentes exprimées sont d'ordre plus général : on espère qu'un travail soit réalisé auprès des élèves en difficulté. Enfin, puisqu'une dimension administrative est étroitement associée à la CMA lorsque vient le temps de gérer les clientèles scolaires, on considère qu'un soutien à la différenciation devrait y être accordé automatiquement, par l'instauration d'une mesure générale.

Retenu pour les besoins de la présente recherche, le modèle de Wang, Haertel et Walberg (1993) comporte des dimensions qui nous ont permis d'apporter un éclairage intéressant sur les données colligées et de recadrer l'ensemble des défis et des stratégies émergents. D'ordre général, ces dimensions de l'intervention éducative ne sont cependant pas spécifiques à la CMA. En termes de complément, l'étude de Lataille-Démoré (2008), réalisée en contexte ontarien, identifie cinq stratégies pédagogiques pertinentes utilisées en CMA : l'apprentissage coopératif, l'intégration des matières, le tutorat, la différenciation pédagogique et le partenariat communautaire. L'utilisation de ces stratégies comme balises théoriques nous aurait semblé trop orienter notre investigation. Dans l'intention de laisser place à l'émergence, les dimensions de l'intervention empruntées au modèle de Wang, Haertel et Walberg (1993) permettaient d'aborder la pratique des enseignantes à partir d'un cadre plus large, voire plus souple. Cela dit, il est intéressant par ailleurs de mettre en parallèle les résultats de notre recherche avec les stratégies pédagogiques identifiées par Lataille-Démoré (2008).

*L'apprentissage coopératif* comme première stratégie identifiée par Lataille-Démoré (2008) met en évidence l'importance de l'organisation liée au fonctionnement de la classe. L'idée de former un groupe prend ici tout son sens, par le développement d'un fort sentiment d'appartenance ainsi que d'habiletés sociales favorisant l'entraide. Une telle perspective rassemble les élèves autour de projets et de défis communs plutôt que de les séparer par degré. Ainsi, la classe multiâge est considérée en tant que communauté d'apprentissage où l'enseignant n'est pas la seule ressource. Il s'agit de mettre à contribution les forces de chacun au profit de réalisations suscitant des apprentissages à la fois collectifs et adaptés aux différents besoins des élèves.

Ensuite, la stratégie de *l'intégration des matières* correspond à la mise sur pied de projets mobilisateurs, mais aussi à l'idée de la planification à long terme, qui elle renvoie à la dimension de la qualité de l'intervention, en l'occurrence à une organisation efficace des contenus à enseigner. Dans ces deux cas, c'est l'ancrage au Programme qui permet à l'enseignant de dégager des marges de manœuvre suffisantes pour éviter de multiplier, parfois inutilement, les situations d'enseignement et d'apprentissage. L'intégration des matières ne peut se faire sans qu'une attention particulière ne soit portée aux éléments du programme concerné. Ce constat rejoint celui de Lloyd (1999) qui suggère d'aborder l'enseignement en CMA à partir des similitudes plutôt que des différences.

Quant au *tutorat*, celui-ci a souvent été identifié par les enseignantes du projet lorsqu'elles affirmaient référer à l'utilisation de l'aide des pairs pour gérer les apprentissages. Cette stratégie concerne la dynamique de la classe, c'est-à-dire la nature des interactions qui surviennent dans la CMA. À ce propos, Carter (2008) souligne qu'en privilégiant de telles interactions qui sollicitent l'entraide, on peut favoriser le développement d'habiletés citoyennes. On voit poindre aussi des retombées en matière de responsabilisation des élèves. À leur tour, ces retombées peuvent avoir des répercussions positives sur le temps dont dispose l'enseignant. C'est dire qu'en agissant sur un levier qui, à prime abord, peut sembler banal, il est possible d'engendrer une cascade d'effets positifs.

La *différenciation pédagogique* est également une stratégie soulevée par les enseignantes qui ont participé à notre étude. Lataille-Démoré (2008) explique que cette stratégie provient d'une tendance grandissante, dans la dernière décennie, d'adapter l'enseignement à l'hétérogénéité des groupes d'élèves. Étant donné que la CMA compte des élèves de plusieurs degrés, l'hétérogénéité apparaît donc encore plus manifeste. Par conséquent, chez les enseignants responsables de ces classes, le souci de différencier est davantage présent. Pour y parvenir, Kappler et Roellke (2002) suggèrent de porter une attention particulière à la variété des formules d'enseignement utilisées et à l'adaptation des modalités d'évaluation, deux éléments qui ont aussi été relevés dans notre recherche.

Enfin, le *partenariat communautaire* comme stratégie est mis à contribution dans l'exploitation d'activités et les projets dits rassembleurs. Le projet sur le party des 6<sup>e</sup> année, le panier de provisions constitué par la communauté et pour la communauté et la visite aux personnes âgées en sont quelques exemples. En plus de bénéficier au contexte

de CMA, une telle stratégie s'inscrit dans les orientations préconisées par le Ministère en ce qui a trait à la collaboration école-famille-communauté.

Les 10 défis identifiés par les enseignantes lors des deux premières phases de ce projet ont servi de guides pour déterminer des stratégies d'intervention éducative susceptibles de faciliter la cohabitation de degrés multiples afin que tous les élèves puissent progresser selon leurs besoins. De ces défis, la **gestion des apprentissages** est au cœur de quatre dimensions de l'intervention (Wang, Haertel & Walberg, 1993) qui influencent la qualité des apprentissages des élèves. Celle-ci indique une piste importante d'innovation sur le plan des moyens qui doivent être mis en œuvre pour créer des conditions de plus en plus raffinées favorisant les apprentissages. **L'équilibre entre l'enseignement en alternance et en grand groupe** est un défi qui spécifie que les enseignants sont à la recherche de moyens pour construire l'identité du groupe et que la **différenciation pédagogique** pourrait être la voie d'accès à cette entité distincte. Les différents degrés du groupe cèderaient ainsi leur place aux besoins de chaque élève ou sous-groupe d'élèves et le respect du rythme d'apprentissage pourrait orienter les décisions pédagogiques. L'équilibre à trouver entre l'individu et le groupe demeure ainsi, comme dans toutes les classes, un défi crucial à relever.

## Conclusion

Ce projet a été motivé par l'idée d'aborder la pratique enseignante à partir d'une problématique du milieu scolaire soit, le besoin de développer une expertise pédagogique en CMA. Les deux premières phases dont il est question dans ce texte ont permis de reconsidérer la gestion des modalités d'organisation de la classe, des apprentissages et des comportements qu'oblige la réalité quotidienne d'une CMA. L'identification de défis et de stratégies issues de la pratique d'enseignantes met en évidence l'importance de reconnaître la complexité de l'intervention éducative en classe multiâge pour trouver des solutions adaptées à l'hétérogénéité des groupes, sans pour autant diviser l'enseignement. Parmi ces solutions, se dégagent l'intérêt:

- de considérer la CMA en tant que groupe à part entière plutôt qu'en tant que regroupement de sous-groupes distincts;
- d'une planification à long terme qui cible d'abord les apprentissages communs plutôt qu'aborder le contenu à partir de ses spécificités;
- de faire une utilisation souple et bien ciblée du matériel didactique;
- de différencier les apprentissages dans des projets communs;
- de développer l'autonomie de l'élève et la coopération entre les élèves;
- de développer de nouvelles formes de collaboration professionnelle.

Sans être nouvelles, ces pistes d'intervention ouvrent sur différentes avenues possibles à explorer pour soutenir les enseignants responsables des CMA. Dégager du temps pour permettre aux enseignants de planifier à long terme en serait une. Mener une réflexion plus approfondie sur l'utilisation du matériel didactique en classe en serait une autre. Soutenir de nouvelles formes de collaboration professionnelle, entre enseignants de différentes écoles ayant des classes comparables (cycles ou intercycles) ou entre enseignants et professionnels d'une même école, contribuerait aussi à développer des

modèles d'intervention adaptés au contexte de la CMA. Or, pour faire en sorte que de telles collaborations se construisent, des conditions organisationnelles sont requises, dont la garantie d'une certaine stabilité au sein des équipes école. Enfin, la CMA étant bien présente dans notre système scolaire actuel, il faut poursuivre les efforts pour comprendre les spécificités de ce contexte éducatif et contribuer à son développement en s'inspirant de ce qui s'y fait déjà. Le grand défi est de créer un lieu d'échange où des enseignants, entre eux et avec d'autres intervenants de leur milieu scolaire et des chercheurs, travaillent à faire connaître les stratégies les plus fécondes. Ainsi, la CMA d'aujourd'hui et de demain pourra se dégager de son image d'autrefois.

## Références

- Allaire, S., Laferrière, T., Gaudreault-Perron, J., & Hamel, C. (2009). Le développement professionnel des enseignants en contexte de mise en réseau de petites écoles rurales géographiquement distantes : au-delà de l'alphabétisation technologique. *Revue de l'éducation à distance*, 23(3), 25-52.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. 2<sup>e</sup> édition. Boucherville : Gaetan Morin.
- Benveniste, L. A. & McEwan, P. J. (2000). Constraints to implementing educational innovations – The case of multigrade schools. *International Review of Education*, 46 (1/2), 31-48.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Carter, P. (2008). Smile on Your Teaching Siblings Together, *Young Children*. National Association for the Education of Young Children. September.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2009). *L'éducation en région éloignée : Une responsabilité collective*. Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1995). *Pour une gestion plus dynamique au secondaire. Avis au ministre de l'Éducation*. Gouvernement du Québec.
- Couture, C., Allaire, S., Thériault, P., Doucet, M., Cody, N. & Monney, N. (2009). *L'intervention éducative en classe multiâge : des pratiques à découvrir – Pistes d'intervention issues de la pratique d'enseignantes du Saguenay – Lac-Saint-Jean*. GRIR – UQAC.
- Couture, C., & Martin, D. (2005). Conceptualiser l'expérience pour apprendre et développer : l'exemple d'un projet de développement pédagogique en classes multiâges. *Former des enseignants-professionnels, savoirs & compétences*. Ve colloque international, Nantes. <http://www.paysdelaloire.iufm.fr/colloque2005/>
- Couture, C., Allaire, S., Thériault, P. & Monney, N. (2007). L'intervention éducative en classe multiâge : Des pratiques à découvrir... *Vie pédagogique*, 145.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33-64.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 371-393.
- Fradette, A., & Lataille-Démoré, D. (2003). Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (3), 589-608.
- Fédération des commissions scolaires du Québec (2003).  
<http://www.fcsq.qc.ca/Presse/Communiques/2000/20000511C.html>
- Fédération des commissions scolaires du Québec (2002).  
[http://www.fcsq.qc.ca/Presse/Communiques/archivesCommuniques.asp?ID\\_Communique=39](http://www.fcsq.qc.ca/Presse/Communiques/archivesCommuniques.asp?ID_Communique=39)
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2003). *Les groupes à plus d'une année d'études*. Document télé accessible. <http://www.fse.qc.net/stock/fra/doc646-1855.pdf>

- Gajadharsing, J., Hohl, J., & Gayfer, M. (1991). *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité. Étude canadienne*. Toronto : Association canadienne de l'éducation.
- Glaserfeld, E.V. (1995). A Constructivist Approach to Teaching. In : *Constructivism in education (3-15)*. New Jersey : Leslie P. Steffe & Jerry Gale.
- Hattie, J. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37, 449–481.
- Hoffman, J. (2002). Flexible Grouping Strategies in the multiâge Classroom. *Theory into Practice*, 41(1).
- Inchauspé, P., Laferrière, T., (2004). *L'école éloignée en réseau. Une contribution au maintien et au développement des petites écoles de village (Synthèse)*. CEFRIO et ministères de l'Éducation et des Régions.
- Kappler, E., & Roellke, C. (2002). The Promise of multiâge Grouping. *Kappa Delta Pi Record*, 38(4), 165-170.
- Laferrière, T., Breuleux, A. (2002). *L'école éloignée en réseau : revue des cas et des écrits*. CEFRIO et ministères de l'Éducation et des Régions.
- Lataille-Démoré, D. (2008). Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples? *McGill journal of education*. 43(3).
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J-C. & Roy, G. R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit Critique*, 4(4).
- Little, A.W. (2004). *Learning and teaching in multigrade setting. Education for All Global Monitoring Report*. UNESCO.
- Loyld, L. (1999). Multi-Age Classes and High Ability Students. *Review of Educational Research*, 69 (2), 187-212.
- Martin, D., Couture, C., & Charest, M. (2005). *Intervention éducative en classes multiâges*. Rapport de recherche non publié. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Martin, D. (2006). Classrooms are busy kitchens ou Comment gérer une classe multiâge. *Bulletin Formation et profession*, 13(1), 13-16.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006). Portrait statistique de l'éducation. Québec : MELS.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/stat/Portraits\\_regionaux/pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/stat/Portraits_regionaux/pdf)
- Ministère de l'Éducation (2001). *Le programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Muchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Colin.
- Nault, T. (1998). *L'Enseignant et la gestion de classe*. Montréal : Éditions Logiques.
- Russell, V. J., Rowe, K. J., & Hill, P. W. (1998, novembre). *Effects of multigrade classes on student progress in literacy and numeracy: Quantitative evidence and perceptions of teachers and school leaders*. Texte présenté à la conférence annuelle de la Australian Association for Research in Education, Adelaide.
- Song, R., Spradlin, T.E. & Plucker, J.A. (2009). The Advantages and Disadvantages of Multiage Classrooms in the Era of NCLB. *Accountability.Center for Evaluation & Education Policy*, 7 (1).

Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.