

Analyse de cas de pratique en classe multiâge  
Projet MELS-CEFRIO (2009-2010)

RAPPORT SYNTHÈSE

Mai 2010



**Le CEFRIO** est un centre de liaison et de transfert qui regroupe près de 160 membres universitaires, industriels et gouvernementaux, ainsi qu'une soixantaine de chercheurs associés et invités. Sa mission : aider les organisations à être plus productives et à contribuer au bien-être des citoyens en utilisant les technologies de l'information comme levier de transformation et d'innovation. Le CEFRIO réalise en partenariat des projets de recherche-expérimentation, d'enquête et de veille stratégique sur l'appropriation des TI partout au Québec. Ces projets touchent l'ensemble des secteurs de l'économie québécoise, tant privé que public. Les activités du CEFRIO sont financées à 70 % par ses propres projets et à 30 % par le ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation, son principal partenaire financier.

Développement  
économique, Innovation  
et Exportation



Principal partenaire financier du CEFRIO

#### **ÉQUIPE :**

*Christine Couture, professeure et chercheure, Université du Québec à Chicoutimi*

*Nicole Monney, étudiante au Doctorat en éducation, Université du Québec à Chicoutimi*

#### **À Québec**

888, rue Saint-Jean  
Bureau 575  
Québec (Québec)  
G1R 5H6 Canada  
Téléphone : 418 523-3746  
Télécopieur : 418 523-2329

#### **À Montréal**

550, rue Sherbrooke Ouest  
Bureau 350, Tour Ouest  
Montréal (Québec)  
H3A 1B9 Canada  
Téléphone : 514 840-1245  
Télécopieur : 514 840-1275

#### **En Abitibi-Témiscamingue**

187, avenue Murdoch  
Rouyn-Noranda (Québec)  
J9X 1E3 Canada  
Téléphone : 819 762-1021  
Télécopieur : 819 797-4727

## Qu'est-ce qui caractérise la classe multiâge?

Bien présente dans la réalité scolaire québécoise, la classe multiâge suscite des questionnements importants dont celui de la complexité de la tâche de l'enseignant qui en est responsable. Un tel questionnement peut être abordé de différentes façons. Une première serait de débattre de la légitimité des classes multiâges mises en place pour diverses raisons, dont la sauvegarde des petites écoles éloignées. Une seconde propose de chercher des stratégies gagnantes pour soutenir les enseignants dans l'accomplissement de leur tâche en réponse aux besoins des élèves, mais aussi à leur propre besoin de satisfaction professionnelle. Dans cette deuxième perspective, un volet spécifique de la phase IV du projet ÉÉR (École Éloignée en Réseau) a été réalisé afin de documenter les particularités des pratiques éducatives dans ce contexte de classes multiâges en réseau. Pour ce faire, six enseignants engagés dans l'ÉÉR ont accepté de témoigner de leur pratique et même de laisser un observateur entrer dans leur classe. Sur la base de ces témoignages et de ces observations, se dégagent des caractéristiques qui rejoignent celles déjà identifiées dans un projet de recherche réalisé avec des enseignants des quatre commissions scolaires de la région du Saguenay – Lac-Saint-Jean (Couture, Allaire, Thériault, Doucet, Cody, Monney, 2008). Ce texte présente ces caractéristiques en les illustrant à l'aide des cas de six enseignants engagés dans la phase IV du projet ÉÉR.

Les six cas de pratique qui ont contribué à cette analyse concernent:

- A) Une enseignante de 8 ans d'expérience en CMA, responsable de tous les élèves d'une même école : 2 élèves au préscolaire 4 ans (ces élèves sont toujours avec l'éducatrice spécialisée), 2 élèves au préscolaire 5 ans, 3 élèves en 1<sup>ère</sup> année, 1 élève en 2<sup>e</sup> année, 1 élève en 3<sup>e</sup> année, 1 élève en 5<sup>e</sup> année et 1 élève en 6<sup>e</sup> année.
- B) Une enseignante de 5 ans d'expérience en CMA qui y travaille par choix. Sa classe du premier cycle comprend 5 élèves de 1<sup>ère</sup> année et 9 élèves de 2<sup>e</sup> année.
- C) Une enseignante de 12 ans d'expérience en CMA (deux niveaux et plus) dont la classe est composée de : 4 élèves de 1<sup>e</sup> année, 3 élèves de 2<sup>e</sup> année et un élève de 3<sup>e</sup> année.
- D) Une enseignante de 13 ans d'expérience en CMA qui travaille avec : 5 élèves en 5<sup>e</sup> et 15 élèves en 6<sup>e</sup>.
- E) Un enseignant de 6 ans d'expérience en CMA. Sa classe est composée de 7 élèves en 4<sup>e</sup> et 4 élèves en 6<sup>e</sup> année.
- F) Une enseignante de 8 ans d'expérience en CMA. Sa classe est composée de 1 élève en 3<sup>e</sup> année, de 3 élèves en 4<sup>e</sup> année et de 3 élèves en 5<sup>e</sup> année (7 élèves en tout).

## Les particularités de la classe multiâge : ce qu'en disent les enseignants

L'analyse des cas de pratique, combinée à celle de données de recherche issues du projet régional portant sur l'intervention éducative en classe multiâge (Couture et *al.* 2008), permet d'identifier certaines particularités qui caractérisent la classe multiâge. La classe multiâge fait référence ici à un regroupement d'élèves d'âges et de degrés scolaires différents formé souvent pour des raisons administratives. Selon les particularités relevées, notons que:

- La spécificité de chaque classe multiâge suppose des ajustements de pratiques en fonction de la composition du groupe.
- La classe multiâge nécessite une organisation et un fonctionnement basés sur des routines bien établies, l'autonomie de l'élève et l'entraide.
- La classe multiâge exige de l'enseignant un important travail de planification afin d'identifier les objets d'apprentissage communs à l'ensemble des élèves et les spécificités guidant le travail de différenciation.
- La classe multiâge nécessite une variété de matériel pédagogique dont l'enseignant peut faire usage sans contrainte.
- La classe multiâge suggère de nouvelles formes de collaboration professionnelle adaptées aux particularités de ce contexte.

### Des ajustements récurrents

D'emblée, le constat de la particularité de la composition de chacun des groupes de notre analyse explique la première caractéristique ayant pour conséquence des **ajustements de pratiques** (Savoie-Zajc, 2005) à **repenser d'année en année**. En effet, la spécificité de chaque classe multiâge oblige l'enseignant à repenser sa pédagogie en fonction de la composition du groupe. Dans des situations de forte diversité des degrés, comme pour l'enseignant A, on constate qu'une enseignante d'expérience doit tout restructurer pour répondre aux besoins d'élèves allant de la maternelle à la sixième année. En entrevue (3 novembre 2009), cette enseignante dit prendre du temps avec chacun de ses quatre élèves des deuxième et troisième cycles pour planifier ce qu'il y a à faire à chaque semaine à partir d'un matériel spécifique à chaque degré. Une visite de son site de classe est éloquent à cet égard où le menu du jour, ainsi que du matériel spécifique à chaque degré est mis à la disposition des élèves. Le travail de planification de cette enseignante se multiplie selon le nombre de degrés même si son intention est de travailler en projets le plus souvent possible. Devant la complexité de la tâche, l'enseignante préfère alterner entre les degrés pour enseigner (entrevue, 3 novembre 2009). L'enseignant E est appelé lui aussi à ajuster sa pratique à la particularité de sa classe comprenant 11 élèves de degrés non consécutifs (7 élèves en 4<sup>e</sup> année et 4 en 6<sup>e</sup> année). En raison de l'écart entre ses élèves, il travaille surtout en petits groupes ou même, en individuel (entrevue, 2 octobre 2009), ce qu'il peut faire grâce à la petite taille de son groupe. Malgré le nombre d'année d'expérience de ces deux enseignants en classe multiâge, 8 ans pour la première et 6 ans pour le second, une nouvelle composition de groupe implique des

ajustements importants en matière de planification et, conséquemment, de choix pédagogiques, comme pour tout enseignant qui change de degré.

La spécificité de chaque cas montre que la mouvance des différents degrés regroupés devient un facteur important à considérer dans le travail de l'enseignant en classe multiâge qui se retrouve plus souvent en contexte de nouveauté que de continuité. Devant cette nouveauté, l'urgence est de s'organiser et, pour ce faire, le matériel disponible est considéré comme une ressource précieuse. Par ailleurs, l'utilisation de collections écrites dans une logique par degré incite les enseignants à diviser les élèves, ce qui contribue à multiplier le travail. L'alternance qui en découle se justifie toutefois par l'écart entre les élèves qui limite les possibilités de travail avec tout le groupe ainsi que le matériel dont disposent les enseignants. À ce propos, Little (2004) souligne d'ailleurs que les stratégies fructueuses en classe multiâge dépendent souvent du matériel. Encore faut-il que du matériel répondant à la spécificité du groupe soit disponible sans que les enseignants aient à tout concevoir. Des banques de situations d'apprentissage et d'évaluation mises à la disposition des enseignants constituent une piste de solution à ce problème, sans nier que toute la séquence reste à construire. Retenons de ce constat que chaque classe multiâge est particulière non seulement au regard des élèves qui la compose, mais aussi du travail de planification et des choix pédagogiques inhérents à la variabilité des degrés regroupés.

### **Des routines bien établies**

Un souci particulier pour développer l'autonomie de l'élève est présent dans les six cas de cette analyse. Ce souci est lié au besoin de former des sous-groupes pour certains apprentissages, sauf pour l'enseignante B qui travaille au premier cycle avec tout le groupe d'élèves la plupart du temps (*entrevue, 30 septembre 2009 et observation, 2 décembre 2009*). Ce cas est d'ailleurs à souligner si l'on considère le malaise souvent exprimé par des enseignants du premier cycle sur la possibilité de travailler en classe multiâge avec de jeunes élèves (Couture et al., 2008). Des routines identiques pour tous les élèves et un souci de développer l'entraide sont aussi présents dans tous les cas. La mise en place d'ateliers pour favoriser l'autonomie des élèves est utilisée par l'enseignante C seulement (*entrevue, 29 septembre 2009 et observation, 17 novembre 2009*). D'autres utilisent la vidéoconférence Ivisit (*enseignants D et E, premières entrevues et observations des 18 et 20 novembre 2009*) afin d'offrir aux élèves des occasions d'échanges avec des pairs d'autres écoles partageant les mêmes défis (concours, présentations sur des sujets communs, etc.). Finalement, en guise de dépannage, l'enseignante D utilise aussi des capsules pédagogiques pré-enregistrées sur des iPod comme ressources pour les élèves et même les parents, puisque les iPod peuvent être apportés à la maison. Le plan de travail n'est pas utilisé par la majorité des enseignants concernés par cette analyse. En effet, seule l'enseignante F (*entrevue du 1<sup>er</sup> octobre 2009*) fait explicitement mention de son utilisation. Deux autres préparent un menu du jour (les enseignantes A et D). Ils semblent que l'organisation du travail passe davantage par la préparation de matériel destiné aux élèves que les enseignants gèrent dans une routine bien établie.

La responsabilisation des élèves est particulièrement présente dans les cas faisant l'objet de cette analyse et ce, même dans la classe de premier cycle (enseignante B) où, tôt dans l'année, les élèves font preuve d'une grande autonomie. On constate par exemple que, dès le mois de décembre, les élèves de 1<sup>ère</sup> année arrivent à se connecter seuls sur le Forum Knowledge, à lire les notes écrites par les autres élèves du groupe et, surtout, à y répondre par des phrases simples, mais souvent écrites selon les règles grammaticales et orthographiques en vigueur (*observation du 2 décembre, enseignante B*). Cet aspect lié au fonctionnement de la classe (Wang, Haertel et Walberg, 1993) est primordial en classe multiâge. Dans tous les cas observés (A, B, C, D et E), les élèves des classes visitées savaient ce qu'ils avaient à faire, sans que les règles soient apparentes. Le travail préalable à la mise en place d'un tel fonctionnement est essentiel. Lorsque bien établi, ce fonctionnement crée les conditions nécessaires à un enseignement qui mise sur la collaboration des uns et des autres dans un souci de répondre aux besoins de chacun. Ainsi, en résulte une éthique collective que Little (2004) attribue au développement d'aptitudes liées à l'autonomie et à l'entraide particulièrement présentes en classe multiâge.

### **Planifier les apprentissages**

La planification des apprentissages est centrale dans les stratégies que déploient les enseignants pour être efficaces en classe multiâge. L'enseignante C décrit à cet égard son rôle en termes de planificateur (*entrevue, 29 septembre 2009*). La grande préoccupation qui habite les enseignants est de couvrir le programme en répondant adéquatement aux besoins des élèves. Pour ce faire, les portes d'entrée sont toutefois différentes. Les enseignants qui planifient d'abord à partir du matériel (*enseignants A, C, E et F, premières entrevues en début d'année*) ont davantage tendance à enseigner en séparant les élèves alors que ceux qui planifient à partir du programme (*enseignantes B et D*) semblent privilégier l'enseignement en grand groupe. La prudence s'impose dans l'interprétation de ce constat qui gagne à être contextualisé. En effet, l'entrée par le matériel s'explique souvent par l'urgence de la situation où, en contexte de nouveauté et de complexité, l'enseignant doit s'organiser rapidement, comme pour l'enseignante A responsable de ce qu'elle nomme une « super classe multiâge » (*entrevue, 3 novembre 2009*), ainsi que pour l'enseignante F qui gère trois degrés. L'écart entre les élèves (degrés non consécutifs) est une autre raison qui peut expliquer ce choix, tel que le mentionne l'enseignant E (*entrevue 2 octobre 2009*). L'entrée par le programme est utilisée par des enseignantes (B et D) qui semblent profiter d'une plus grande stabilité dans les regroupements d'élèves dont elles sont responsables d'année en année. Ainsi, la continuité leur permet de prendre une distance du matériel pour exploiter des situations d'apprentissage qu'elles choisissent à partir d'une diversité de ressources disponibles ou qu'elles construisent.

Le dilemme qui se pose entre la qualité et la quantité de l'enseignement, en référence aux dimensions de l'intervention éducative mises en évidence par Wang, Haertel et Walberg (1993), n'est pas étranger aux écarts entre les élèves que doit gérer l'enseignant, d'où l'importance d'un travail de planification qui consiste d'abord à identifier les concepts noyaux (Martin, 2006) pour ensuite décider des modalités de différenciation. La planification à long terme devient ainsi une

stratégie qui aide à éviter l'éparpillement mais qui exige du temps dont les enseignants disent rarement disposer. Dans l'urgence, ils s'en remettent ainsi au matériel qui, par sa logique première, contribue parfois au sentiment de débordement que ressentent plusieurs enseignants des classes multiâges.

### **Disponibilité et variété du matériel**

La disponibilité et la variété de matériel pédagogique que l'enseignant peut utiliser font une grande différence en classe multiâge. D'ailleurs, dans un autre projet (Couture et *al.* 2008), il a été remarqué qu'une grande insécurité des enseignants des classes multiâges en début d'année est souvent liée à un changement de matériel parfois mis à leur disposition de façon tardive. De plus, les enseignants des classes multiâges doivent éviter que les élèves ne refassent les mêmes situations d'apprentissage d'une année à l'autre. Il est donc important de reconnaître d'emblée que tout enseignant en classe multiâge devrait avoir en main, dès le début de l'année, du matériel varié qu'il peut utiliser sans crainte de répétition pour l'élève.

L'importance du matériel se confirme dans le cadre de cette analyse entre autres par le recours qu'en ont les enseignants pour arriver à s'organiser dans la complexité (la super classe multiâge de l'enseignante A, les degrés non consécutifs de l'enseignant E et les trois degrés de l'enseignante F). Le matériel de base est d'ailleurs présent dans la pratique des six enseignants. Les distinctions sont perceptibles à travers l'utilisation qu'ils en font. À l'exception de l'enseignante D, tous utilisent un matériel spécifique à chaque degré en mathématique. Cette tendance se maintient partiellement en français (enseignantes A, C et F). Contrairement à ce qui a été observé dans l'étude menée précédemment (Couture et *al.*, soumis), les six enseignants ici concernés utilisent un matériel commun à tous les élèves en univers social. En science et technologie, l'usage d'un même matériel pour tous les élèves de la classe confirme ce qu'avait déjà souligné cette même étude. Notons que pour ces deux dernières disciplines, univers social et science et technologie, les enseignants remplacent souvent le matériel par des activités organisées dans le cadre du projet ÉÉR. En ce qui concerne le cours d'éthique et de culture religieuse, seuls trois enseignants en font mention dont l'une (enseignante C) utilise le même alors que deux autres (enseignantes B et E) en utilisent deux différents. Pour cette discipline, l'effet de nouveauté est à considérer dans ces choix. Les enseignants ont aussi recours à du matériel complémentaire tel que la littérature jeunesse, des trousseaux pédagogiques préparées par des conseillers pédagogiques, des ouvrages de référence et des situations d'apprentissage et d'évaluation disponibles pour organiser leur enseignement. Ces constats permettent de voir qu'en classe multiâge, l'intention est d'utiliser un matériel commun à tous les élèves le plus souvent possible, ce que certaines disciplines permettent plus ou moins facilement.

Même si d'autres recherches questionnent l'utilisation du matériel en classe et, plus particulièrement en classe multiâge (Martin, 2006), sa présence en confirme l'importance pour les enseignants. À ce propos, une étude réalisée auprès de 18 enseignants de CMA souligne que les enseignants placent le matériel de base (les manuels didactiques) comme matériel

pédagogique essentiel dans leur enseignement (Monney, 2009). La question n'est pas de juger de cette utilisation mais de comprendre ce qu'elle révèle en termes de contraintes et de besoins des enseignants qui travaillent dans les classes multiâges. Ainsi, leurs efforts pour trouver un matériel commun à tous les élèves lorsque la situation le permet souligne le paradoxe d'un apprentissage décroisé alors que le matériel disponible est principalement construit pour répondre aux besoins des classes à degré unique. Le défi qui en découle est de trouver une façon d'utiliser ces ressources avec souplesse afin de permettre que se réalisent des apprentissages différenciés à travers des situations communes, sachant bien que cette intention aura toujours ses limites. Par ailleurs, ces constats mettent aussi en évidence l'importance de mettre à la disposition des enseignants des classes multiâges une variété de matériel leur permettant de travailler avec souplesse, sans subir les contraintes de collègues avec qui ils doivent se coordonner dans le cheminement scolaire des élèves.

### **De nouvelles formes de collaborations professionnelles**

Au chapitre des collaborations professionnelles, le recours à l'éducatrice spécialisée (enseignante A) et à l'orthopédagogue (enseignantes B et D) est utilisé comme soutien à l'enseignement tel que cela se fait dans plusieurs classes multiâges (Couture et *al.*, 2008). L'élément de nouveauté qui se dégage de notre analyse concerne de nouvelles formes de collaborations professionnelles entre enseignants de différentes écoles qui partagent des préoccupations communes. À cet égard, trois formes de collaborations sont possibles grâce à la mise en réseau : du travail de planification entre enseignants du même cycle (enseignantes A, B, D et F), du travail de conception de matériel ainsi que du travail de coenseignement passant par iVisit (enseignant E). À l'image de ce qui se fait fréquemment dans les classes multiâges, un partage de disciplines entre enseignants d'une même école est aussi présent (enseignante D). La collaboration entre enseignants est essentielle pour ces enseignants qui sont souvent seuls face à leurs choix pédagogiques. Selon une étude réalisée sur le contexte des écoles éloignées en réseau, les enseignants soulignent l'apport de la collaboration pour modifier l'intervention auprès des élèves, pour partager l'expertise, même pour valider leurs pratiques (Allaire, Laferrière, Gaudreault-Perron & Hamel, 2009).

### **Pistes de réflexion pour aider les enseignants des classes multiâges**

Au regard des cinq caractéristiques identifiées précédemment, se dégagent des pistes de réflexion qui pourraient aider les enseignants des classes multiâges à gérer les particularités de leur contexte de travail.

- Prévoir du temps de planification et d'organisation pour aider les enseignants des classes multiâges à ajuster leur pratique en fonction de leur groupe classe et à faire le développement pédagogique qui en découle.
- Assurer une organisation matérielle qui aide l'enseignant à planifier du travail que l'élève peut réaliser de façon autonome ou en collaboration avec des pairs ayant les mêmes défis (ordinateurs, logiciels, outils de mise en réseau, diversité de matériel...)

- Soutenir le développement de collaborations professionnelles entre enseignants de classes multiâges vivant une réalité semblable.

Issues d'une analyse de la pratique d'enseignants oeuvrant dans des écoles éloignées en réseau (ÉÉR), ces pistes concernent particulièrement les petites écoles, bien qu'elles soient inspirantes pour tous les contextes de classes multiâges. En effet, l'isolement ressenti et le besoin de soutien professionnel sont présents aussi en milieu urbain d'autant plus que les enseignants des classes multiâges de ces milieux sont souvent les seuls à vivre leur réalité. En contrepartie, les enseignants des petites écoles semblent bénéficier plus souvent d'une pratique et d'une entraide mieux établies.

### **Opportunités qu'offre la mise en réseau au regard des caractéristiques de la classe multiâge...**

À la lumière des constats qui précèdent, quatre opportunités qu'offre la mise en réseau se dégagent pour répondre aux particularités des classes multiâges et surtout, dans les petites écoles éloignées. Ces opportunités se présentent comme suit :

- 1) Décloisonner la classe pour favoriser les échanges entre élèves qui partagent des défis communs. Ainsi, des élèves d'un même degré, issus de différentes écoles, peuvent travailler ensemble à la réalisation d'activités qui leur sont spécifiques.
- 2) Explorer différentes ressources matérielles favorisant la réalisation de projets communs à toute la classe, entre autres, en univers social ainsi qu'en science et technologie.
- 3) Offrir un lieu de validation pour les enseignants et pour les élèves qui, dans leur milieu, sont souvent seuls ou peu nombreux à avoir les mêmes projets.
- 4) Permettre de nouvelles formes de collaboration professionnelle qui, au-delà de la coordination, ouvrent des possibilités de planification conjointe, de développement de matériel adapté et de coenseignement.

Il importe de souligner que les enseignants de ce projet intègrent ÉÉR dans leur planification hebdomadaire à raison de 3 ou 4 périodes et ce, surtout pour les disciplines de l'univers social et de la science et technologie. ÉÉR est alors considéré comme un outil permettant d'exploiter du matériel différent et ainsi, d'offrir un enseignement collectif dans les disciplines où les enseignants s'accordent généralement une plus grande liberté. En ce qui concerne les deux outils principaux d'ÉÉR à savoir, iVisit et le KF, les enseignants utilisent le premier surtout pour les exposés oraux (ex : présentation des volcans) et les concours entre élèves (ex : calcul mental), alors que le KF permet l'appropriation de savoirs plus spécifiques à un sujet particulier. À ces exemples, s'ajoute le travail de planification conjointe, de conception de matériel et de coenseignement qui se fait entre enseignants sur iVisit.

La mise en réseau des écoles éloignées offre des solutions fort intéressantes aux problématiques maintes fois soulignées au regard des classes multiâges : isolement professionnel, surcharge de travail, difficulté à gérer les écarts entre les élèves (Mason et Burns, 1996). L'ouverture que permet la mise en réseau est certainement une piste à développer pour briser cet isolement tant chez les élèves que chez les enseignants. Dans le cadre de ce travail avec six enseignants

intégrés dans le projet ÉÉR, nous avons observé des pratiques innovantes dont plusieurs pourraient s'inspirer pour toute classe multiâge et même, toute classe dite régulière. L'aisance de ces enseignants dans leur contexte de travail nous a amenés à penser que la complexité provoque souvent l'innovation et qu'à ce titre, plusieurs pratiques développées dans le projet ÉÉR méritent d'être mise au jour, tout comme les pratiques cachées de plusieurs enseignants des classes multiâges. C'est en diffusant de telles pratiques que nous arriverons à mieux comprendre la complexité de l'intervention éducative en classe multiâge et à envisager des pistes de développement mieux adaptées.

## Références :

ALLAIRE, S., LAFERRIÈRE, T., GAUDREAU-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.

COUTURE, C., ALLAIRE, S., THÉRIAULT, P., DOUCET, M., CODY, N., MONNEY, N. (2008). *L'intervention éducative en classe multiâge : Pistes d'intervention issues de la pratique d'enseignantes du Saguenay-Lac-Saint-Jean*. GRIR - UQAC.

COUTURE, C., MONNEY, N., ALLAIRE, S., CODY, N., DOUCET, M., THÉRIAULT, P. (soumis). Intervenir en classe multiâge : stratégies issues de la pratique d'enseignantes. Canada : *Revue Recherche-Éducation*.

LITTLE, A.W. (2004). *Learning and teaching in multigrade setting. Education for All Global Monitoring Report*. UNESCO.

MARTIN, D. (2006). Classrooms are busy kitchens ou Comment gérer une classe multiâge. *Bulletin Formation et profession*, 13(1), 13-16.

MASON, D. A., & BURNS, R. B. (1996). "Simply No Worse and Simply No Better" May Simply Be Wrong: A Critique of Veenman's Conclusion About Multigrade Classes. *Review of Educational Research*, 66(3), 307-322.

MONNEY, N. (2009). *L'utilisation du matériel pédagogique en classe multiâge*. Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.

SAVOIE-ZAJC, L. (2005). Soutenir l'émergence de communauté d'apprentissage au sein de communautés de pratique ou les défis de l'accompagnement au changement. Dans L. Sauvé, I. Orellana et É. Van Steenberghe (dir.). *Éducation et environnement : un croisement de savoirs*. Montréal : Les cahiers scientifiques de l'ACFAS, Montréal. p. 249-258.

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.