

**Enseigner en classe multiâge :
besoins de développement professionnel
d'enseignants du primaire**

Christine Couture

L'université du Québec à Chicoutimi

Nicole Monney

L'université du Québec à Chicoutimi

Pascale Thériault

L'université du Québec à Chicoutimi

Stéphane Allaire

L'université du Québec à Chicoutimi

Manon Doucet

L'université du Québec à Chicoutimi

Précis

Ce texte présente les résultats partiels d'une étude menée auprès d'enseignants en classes multiâges. En réponse au besoin exprimé de développement professionnel d'enseignants oeuvrant dans ce type de classes, un questionnaire a permis de préciser leurs besoins spécifiques pour ensuite élaborer et mettre à l'essai des stratégies d'accompagnement adaptées à leur contexte. Ces stratégies s'inscrivent dans une perspective de développement professionnel qui mise sur le partage d'expertise et l'engagement des acteurs. Les résultats apportent des précisions sur les caractéristiques de l'enseignement en classe multiâge, les besoins spécifiques et les inquiétudes des enseignants, ainsi que sur le type d'accompagnement souhaité.

Mots clés : Classe multiâge, enseignement, besoins, développement professionnel, accompagnement

Abstract

This paper presents the results of a study conducted with teachers working in multi-age classrooms. To address the need for professional development of teachers working in multi-age classrooms, we used a questionnaire to identify specific needs, and then develop and implement strategies tailored to their context. These strategies are in accordance with a perspective that focused on the sharing of expertise and commitment of the actors. Within this framework the results of our research provide insight into the characteristics of multi-age classroom teaching, special needs and concerns of teachers and about the support required.

Key Words: Multi-age classrooms, teaching, needs, professional development, accompaniment (coaching)

Introduction et problématique

Le besoin de développement professionnel des enseignants des classes multiâges découle, entre autres, de la recrudescence de ce type de regroupements d'élèves (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2009), qui fut dissipé, pendant plusieurs années, au profit de la classe à degré unique. La prépondérance de cette dernière a engendré une perte d'expertise spécifique à la classe multiâge alors que, pour différentes raisons, les commissions scolaires choisissent d'y avoir recours de façon plus ou moins disparate. Des écrits ont mis en évidence que l'enseignement en classe multiâge s'avérait plus exigeant (Allaire, Hamel, Gaudreault-Perron, & Laferrière, 2012; Benveniste & McEwan, 2000) que ce soit sur le plan de la planification et de la prestation (Lataille-Démoré, 2008). Cette complexification de la tâche des enseignants contribue à un mouvement de personnel qui suscite un besoin de développement professionnel, puisque l'expertise pour le contexte éducatif de la classe multiâge est sans cesse à rebâtir. À ce propos, Lataille-Démoré (2008) indique que peu d'initiatives existent pour la formation continue des enseignants et que si elles existent, elles sont rarement ancrées dans la recherche¹.

Pour répondre à un double besoin d'avancement de connaissances et de développement professionnel, un projet régional a été mis en oeuvre dans le but de documenter la question de l'intervention éducative en classe multiâge et d'un accompagnement qui répondent aux besoins des enseignants. C'est dans le cadre de ce projet, réalisé sur une période de trois ans avec des conseillers pédagogiques et plus d'une centaine d'enseignants d'une région du Québec, que ce texte présente les résultats spécifiques d'un questionnaire. Il est à noter que ces résultats ne rendent compte que d'une partie des données recueillies et analysées. Ils sont précédés de la problématique, des principales balises théoriques qui ont guidé notre investigation et des orientations méthodologiques retenues. La discussion cible des pistes d'action pouvant orienter le développement professionnel et l'accompagnement d'enseignants en classe multiâge.

Bien que reconnue, l'expertise particulière que requiert la pratique enseignante en classe multiâge (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2003; Martin, 2006) mérite d'être précisée pour quiconque aspire offrir aux enseignants un développement

1 Au Québec, à notre connaissance, une seule formation créditée universitaire existe. Elle est disponible en réseau et offerte en collaboration par l'UQAC, l'UQAT et l'UQO.

professionnel adapté à ce contexte. C'est dans cette intention qu'une équipe de recherche (Couture, Allaire, Thériault, Doucet, Cody & Monney, 2009) a entrepris d'examiner les dimensions de l'intervention éducative de cette expertise afin d'orienter de façon plus pointue les modalités de soutien et d'accompagnement susceptibles de répondre aux besoins des enseignants. À cette fin, les deux premières phases du projet (2006-2007; 2007-2008) consistaient à identifier des stratégies d'intervention adaptées au contexte de la classe multiâge à travers les pratiques des enseignants. Dans le prolongement de ces deux phases, la troisième (2008-2009) ciblait plus spécifiquement la question des modalités de développement professionnel mises en place dans une perspective d'accompagnement des enseignants. C'est d'ailleurs dans cette troisième phase que s'inscrivent les résultats présentés dans ce texte.

L'accompagnement des enseignants a d'abord été documenté en termes de principes (Lafortune, 2004) et plus récemment en termes de stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences (Lafortune, 2012). Ces stratégies sont « des actions pédagogiques et didactiques ciblées qui visent à susciter la réflexion individuelle relativement à sa pratique et à ses apprentissages, tout en suscitant des interactions entre pairs et collègues » (Lafortune, 2012, p.2). Ces stratégies s'appliquent à des contextes particuliers, tel celui de la classe multiâge, pour lequel les informations relatives aux stratégies d'intervention éducative demeurent peu nombreuses. Par stratégies, nous référons ainsi aux actions effectuées qui visent à négocier, à composer avec des situations précises. Le concept revêt donc un caractère situationnel important. Il importe donc de connaître les spécificités du contexte dans une perspective d'accompagnement situé. De plus, la question des classes multiâges est documentée en termes de pratiques générales à privilégier, comme l'apprentissage coopératif, la différenciation pédagogique et l'intégration des matières (Lataille-Démoré, 2008), mais elle l'est moins en ce qui concerne des particularités plus fines de l'intervention éducative comme l'enseignement des disciplines et l'utilisation du matériel didactique. Ce double besoin de connaître les stratégies d'intervention et d'accompagnement les plus fécondes pour les enseignants travaillant en classe multiâge nous a amenés à poser la question suivante : « Quelles sont les stratégies d'accompagnement et les modalités de développement professionnel les plus adaptées aux besoins exprimés par les enseignants travaillant en classe multiâge? » Trois objectifs se dégagent de cette question: 1) préciser les besoins de développement professionnel des enseignants travaillant en classe multiâge; 2) élaborer des stratégies d'accompagnement

adaptées aux besoins exprimés; 3) expérimenter ces stratégies d'accompagnement et en analyser les retombées. Principalement en réponse au premier de ces trois objectifs, ce texte présente les résultats obtenus par l'analyse d'un questionnaire administré à 88 enseignants d'une même région du Québec. Ce questionnaire a été construit à partir des propos recueillis préalablement auprès d'enseignants ayant travaillé dans les deux premières phases du projet. De façon plus large, ces objectifs nous amènent à poser des balises relatives au développement professionnel des enseignants en contexte de classe multiâge afin de préciser notre conception de l'accompagnement.

Contexte théorique

Le contexte théorique de cette étude se présente en trois temps. D'abord, une définition de la classe multiâge aide à situer le propos. Ensuite, une recension de la documentation positionne l'ensemble de la recherche quant à la conception du développement professionnel des enseignants qui oriente l'accompagnement. Dans un troisième temps, une synthèse de recherches notables sur les classes multiâges permet de voir l'apport des données du questionnaire dans le prolongement des résultats déjà disponibles. Il importe de souligner que seuls les concepts nécessaires pour répondre au premier objectif sont abordés dans le contexte théorique. Nous avons néanmoins indiqué les autres objectifs poursuivis pour permettre au lecteur d'avoir une idée de la cohérence de la démarche d'ensemble qui a été menée.

Définition de la classe multiâge

La classe multiâge fait référence, dans ce texte, à « un regroupement d'élèves d'âges différents qui cheminent ensemble à travers des cycles d'apprentissage » (Couture & Thériault, 2011, p.VII). Cette définition générale représente la réalité de plusieurs classes en contexte québécois où, pour des raisons principalement administratives, des élèves d'âges, d'années scolaires et parfois même de cycles différents sont regroupés dans une même classe d'abord pour gérer les effectifs scolaires. Il ne faudrait pas en conclure qu'aucune réflexion pédagogique n'oriente ces choix puisque selon les contextes, les regroupements ainsi que les orientations éducatives sont planifiés. La définition retenue

se distingue de celle proposée par Archambault et Richer (2007) qui réfère plus spécifiquement à un groupe d'élèves qui cheminent avec le même enseignant durant toute la durée d'un cycle. Ce mode de regroupement existe aussi sans pour autant être le plus fréquent. En contexte ontarien, Lataille-Démoré (2008) considère *qu'il importe de souligner la particularité des attentes spécifiques à chaque année d'étude*, référant même à des programmes d'études différents, en privilégiant le terme de la classe à années multiples. Cependant, comme le Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2001) suggère une progression des apprentissages (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2009) qui se réalise à travers les cycles, cette appellation est moins propice à la réalité québécoise. Le terme de la classe multiâge a donc été retenu pour évoquer toutes ces classes formées à plus ou moins long terme, d'élèves d'âges, d'années scolaires et même de cycles différents afin de maintenir différents services dans l'ensemble du territoire couvert par des commissions scolaires. Ces classes étant habituellement marquées par de forts mouvements de personnel, la question du développement professionnel des enseignants y est centrale.

Écrits sur le développement professionnel

Le développement professionnel est reconnu à titre de composante importante qui contribue à l'amélioration des pratiques enseignantes (Guskey, 2002). Au Québec, non seulement une compétence professionnelle y est-elle spécifiquement dédiée dans le cadre des programmes de formation à l'enseignement (MEQ, 2001), mais celle-ci est également appelée à se déployer au cours de la carrière, compte tenu des impératifs d'apprentissage tout au long de la vie (UNESCO, 2008). Le manque de connaissances relatives aux classes multiâges fait partie de ces impératifs qui suggèrent de soutenir les enseignants dans la mise à jour de leurs façons de travailler. Par développement professionnel, on entend un processus individuel et collectif de révision et de renouvellement de l'engagement des enseignants à titre d'acteurs de changement (Arpin & Capra, 2008; Brodeur, Deaudelin, & Bru, 2005; Day, 1999a; Marcel, 2006; Pastré, 2008). Cette idée d'engager les enseignants à titre d'acteurs de changement est au cœur de notre projet qui, par le partage de stratégies d'intervention développées et ajustées en contexte, veut répondre au besoin de développement professionnel des enseignants en classe multiâge.

Depuis une trentaine d'années, les résultats de nombreux travaux convergent quant à l'importance d'un développement professionnel qui soit participatif (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Fullan, 1993; Lieberman, 1986; Shulman, 1986). Plus spécifiquement, Butler (2005), Palincsar, Magnusson, Marano, Ford et Brown (1998) et Rennie (2001) indiquent que celui-ci doit offrir des occasions d'apprentissage en situation, en contexte, pour favoriser l'ancrage des nouvelles connaissances aux pratiques existantes. En outre, Garet, Porter, Desimone, Birman et Yoon (2001) argumentent en faveur d'une articulation proximale entre la nature des activités de développement professionnel proposées et celles à vivre en classe avec les élèves. En d'autres mots, par souci de cohérence, le déroulement même du processus a intérêt à viser le développement d'une expertise particulière au regard de l'intervention éducative en classe multiâge. La recherche de cohérence nous amène à réfléchir aux processus à mettre en place pour que ce développement s'intègre le plus naturellement possible à la pratique des enseignants, selon des modalités qui respectent leur cadre de travail.

Day (1999b) mentionne que le développement professionnel survient autant dans le cadre d'expériences d'apprentissage spontanées qu'en contextes plus formels et planifiés. Dans ces derniers cas, le développement s'articule à travers différents modèles de formation et d'accompagnement. L'accompagnement se précise alors selon les particularités du contexte dans lequel il s'inscrit. Puisqu'il est question de l'intervention éducative en classe multiâge, ces précisions passent par une exploration des caractéristiques propres à l'enseignement dans ce contexte, des besoins particuliers et des inquiétudes des enseignants à leur égard ainsi que des besoins d'accompagnement exprimés. Ce sont d'ailleurs ces aspects qui sont présentés dans ce texte pour documenter la question des besoins de développement professionnel des enseignants et de l'accompagnement en classe multiâge.

Recherches sur les classes multiâges

Nombre d'études ont déjà été réalisées sur les classes multiâges dans différents pays. Si plusieurs d'entre elles ont rapporté que le contexte de classe multiâge est aussi efficace que celui à degré unique pour l'apprentissage des élèves (Fosco, Schleser, & Andal, 2004; Hattie, 2002; Little, 2004; Veenman, 1995), d'autres ont cependant observé des résultats plus mitigés (Moller, Forbes-Jones, & Hightower, 2008; Winsler, Caverly,

Willson-Quayle, Carlton, Howell, & Long, 2002). Cela dit, il existe un fort consensus quant à la complexité de la tâche et au surplus de travail qu'engendre ce type de classes pour les enseignants (Allaire et al., 2012; Benveniste & McEwan, 2000; Fradette & Lataille-Démoré, 2003; Veenman, 1995) ainsi qu'à l'égard du manque de ressources disponibles pour les soutenir (Lataille-Démoré, 2008; Martin, 2006). D'importantes recensions d'écrits et une méta-analyse (Fradette & Lataille-Démoré, 2003, Veenman, 1995) sont à la base de ces constats ainsi qu'une enquête par questionnaire à laquelle 105 enseignants provenant de 16 commissions scolaires ont répondu (Allaire et al., 2012). Les difficultés relevées dans ces recherches concernent principalement la gestion des écarts entre les élèves, le travail de planification et d'évaluation ainsi que le manque de matériel adapté. Les besoins exprimés sont de l'ordre du soutien pédagogique, du temps de libération et de l'accès à du matériel adapté.

En dépit de la pertinence des constats dégagés de ces recherches, une étude plus détaillée est nécessaire afin de préciser les besoins de développement professionnel au regard des dimensions déjà portées à notre attention dans la documentation. D'ailleurs, tout en validant plusieurs de ces dimensions, l'analyse des résultats présentés dans ce texte apporte des précisions considérables pour le développement professionnel des enseignants, particulièrement en ce qui concerne la planification, l'enseignement de certaines disciplines scolaires ainsi que l'utilisation du matériel didactique. Ces spécifications représentent ainsi une double avancée pour la recherche et le développement professionnel des enseignants des classes multiâges.

Méthodologie

Dans son ensemble, ce projet s'inspire de la recherche collaborative (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier, & Couture, 2001) en ce sens qu'il veut mettre à contribution différentes expertises pour développer des modalités de développement professionnel faisant l'objet d'une validation continue. Dans cette intention, un questionnaire a été administré aux enseignants participant à la troisième phase du projet afin de préciser leurs besoins de développement professionnel. L'ensemble de la démarche s'inscrivant dans le cadre de la recherche qualitative pour comprendre un phénomène de l'intérieur (Savoie-Zajc, 2011), ce questionnaire a été construit à partir des propos des enseignants ayant participé

aux deux premières phases du projet. Rappelons que les deux premières phases consistaient à identifier des stratégies d'intervention jugées fécondes en classe multiâge ainsi que les défis à relever. Bien que les résultats au questionnaire soient quantifiés, ils visent à déterminer sur la base du nombre de participants intéressés, les besoins de développement professionnel des enseignants avec qui nous avons travaillé, afin de leur proposer des modalités de développement professionnel en réponse à l'expression de ces besoins. Aucune intention de généralisation n'est visée par ce questionnaire, dont les résultats permettent de faire le portrait d'enseignants de classes multiâges engagés dans une démarche de développement professionnel. L'intérêt de ce portrait réside plus dans le détail des réponses, qui ont d'ailleurs fait l'objet d'une catégorisation émergente (Paillé & Muchielli, 2008), que dans le nombre de participants.

Participants

En 2008–2009, 121 enseignants d'une même région du Québec, répartis dans les quatre commissions scolaires présentes sur le territoire, travaillent dans des classes multiâges. Aucune sélection particulière n'a été effectuée quant aux participants puisque les journées de développement professionnel étaient destinées à tous les enseignants en classe multiâge de la région. Par contre, la participation à ces journées était facultative. De ce nombre, 88 enseignants ont répondu au questionnaire. Parmi cet échantillon, 28 enseignants proviennent de la commission scolaire A, 15 enseignants de la commission scolaire B, 23 enseignants de la commission scolaire C, et 22 enseignants sont issus de la

Tableau 1 : Répartition des enseignants qui ont répondu au questionnaire par commission scolaire (CS)

Commission scolaire	Effectifs (répondants/ enseignants CMA)
CS A	28/37
CS B	15/20
CS C	23/33
CS D	22/31
Total	88/121

commission scolaire D. Le tableau 1 présente la répartition des enseignants qui ont répondu au questionnaire selon les commissions scolaires.

Parmi les 88 enseignants, 5 ont moins de 5 ans d'expérience d'enseignement au primaire et 82 en ont plus de 6 ans, un enseignant n'ayant

pas répondu à cette question. Seuls 22 enseignants sur 88 possèdent une expérience de plus de 6 ans en classe multiâge. Ce résultat confirme qu'il y a réellement un mouvement de personnel dans les classes multiâges. Par conséquent, l'expertise dans ce contexte est plutôt nouvelle dans la région ciblée par la présente étude.

L'échantillon comprend également une certaine répartition par rapport à la composition des classes multiâges. Le tableau 2 présente la répartition des enseignants selon les degrés constituant leur classe multiâge. Il est à noter qu'un participant parmi les 88 n'a pas répondu à cette question.

Tableau 2 : Répartition des enseignants selon les degrés constituant leur classe multiâge

Degrés de la classe multiâge	Nombre d'enseignant(s)
Préscolaire, 1ère et 2e années	1
1e et 2e années	16
2e et 3e années	11
1e, 2e et 3e années	1
3e et 4e années	24
4e et 5e années	7
5e et 6e années	25
3e, 4e et 5e années	1
4e, 5e et 6e années	1

Le tableau 2 met en évidence que la majorité des classes multiâges sont formées de deux degrés et selon les cycles d'apprentissage prescrits par le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (MEQ, 2001). Quelques classes sont atypiques en ce sens qu'elles regroupent soit trois degrés ou, encore, comprennent des degrés qui chevauchent les cycles d'apprentissage. Cette répartition met en évidence la

diversité existante dans la constitution des classes multiâges. Le but étant de préciser les besoins des enseignants en classe multiâge en prévision de la mise en œuvre d'un développement professionnel leur étant destiné, tous les questionnaires ont été retenus afin de recueillir le plus d'informations possible.

Instrumentation

Le questionnaire distribué aux participants comprend deux parties. La première partie vise à établir le profil de l'enseignant à savoir, ses années d'expérience en enseignement au primaire, ses années d'expérience en classe multiâge, les niveaux dans lesquels il

enseigne, le nombre d'élèves de sa classe. Cette partie du questionnaire permet aux chercheurs de réaliser un portrait des participants à la recherche (*c.f. point 3.1.*). La deuxième partie porte sur les dimensions spécifiques à la classe multiâge à savoir, les caractéristiques de la classe multiâge, les besoins spécifiques de l'enseignement en classe multiâge, les inquiétudes soulevées par ce contexte éducatif, les défis à relever sur le plan pédagogique par l'enseignant, l'aide disponible, l'aide souhaitée, les ressources matérielles utilisées, les ressources matérielles souhaitées, et enfin, les besoins en matière de développement professionnel. Le choix d'intégrer ces différents éléments a été motivé par les résultats issus des deux premières phases de la recherche (Couture, Monney, Allaire, Cody, Doucet, & Thériault, 2011). Ces deux premières phases ont permis de documenter les stratégies d'intervention des enseignants en classe multiâge et de mettre en évidence certaines problématiques comme les inquiétudes chez les parents et chez les enseignants, le défi de la planification, l'organisation de l'enseignement en grand groupe ou en alternance, le besoin d'aide pédagogique et les ressources matérielles. Ces problématiques ont constitué le point de départ pour élaborer les différentes dimensions constitutives du questionnaire. Il nous est apparu pertinent de partir de ces problématiques déjà connues pour obtenir des précisions auprès des enseignants concernés par le développement professionnel proposé dans le cadre du projet. D'ailleurs, pour que le développement professionnel soit participatif (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Fullan, 1993; Lieberman, 1986; Shulman, 1986), il semblait essentiel de baser l'accompagnement sur les besoins exprimés par les enseignants participant au projet. Chacune de ces dimensions était décrite ou représentée par une question demandant une réponse à développement. Les participants disposaient d'un espace suffisant par question pour expliquer leur réponse. Ce questionnaire est donc essentiellement qualitatif et vise à réaliser une description des différents besoins de développement professionnel exprimés par des enseignants de classes multiâges. La validité du questionnaire repose ainsi sur les résultats des deux premières phases de la recherche (Couture et al., 2011).

Déroulement

Le questionnaire a été administré à l'automne 2008, lors de la première journée de développement professionnel tenue dans chaque commission scolaire de la région. En début de matinée, les participants ont d'abord rencontré les membres du groupe de travail et ont été informés des buts du projet de recherche. Puis, le chercheur a présenté le questionnaire et ses objectifs à savoir, la mise en oeuvre de modalités de développement professionnel adaptées aux besoins spécifiques à la classe multiâge. Chaque participant devait remplir, individuellement, le questionnaire. Il leur a fallu en moyenne entre 30 et 45 minutes pour y répondre. Chaque questionnaire complété était ensuite remis au chercheur.

Méthode d'analyse des données

En réponse au premier objectif de la recherche, soit la précision des besoins des enseignants en matière de développement professionnel en classe multiâge, une analyse descriptive des données a été réalisée à l'aide du logiciel *SPSS*. Pour ce qui est des questions ouvertes, à la lecture des réponses de chaque question, l'analyste créait des catégories résumant la réponse de l'enseignant. Par exemple, à la question sur les caractéristiques spécifiques d'une classe multiâge, si un enseignant expliquait que pour lui, il fallait qu'il effectue deux planifications, c'est-à-dire une par degré scolaire, une catégorie « double planification » était créée. Puis, si dans sa réponse, il ajoutait un autre point comme le fait que la classe multiâge est beaucoup plus exigeante par rapport à la gestion de classe, une autre catégorie était créée, et ainsi de suite. Ainsi, un premier niveau d'analyse de type inductif a été effectué selon un découpage d'unité guidé par l'idée exprimée. Au fil de l'analyse, les catégories se cumulaient selon les réponses des enseignants. Ensuite, dans une seconde étape, toutes les réponses ont été revues pour les coder à partir des catégories qui avaient été créées lors du premier mouvement d'analyse. Par exemple, la réponse d'un enseignant ayant mentionné qu'une des caractéristiques de la classe multiâge est d'effectuer une planification pour chaque discipline a été codée dans la catégorie « double planification ». Au terme de l'analyse, la comptabilisation des réponses catégorisées a permis le classement des catégories les plus souvent abordées par les enseignants. Les catégories ont ensuite été validées par les quatre chercheurs du projet. Cet article présente principalement les résultats de ce questionnaire en abordant les catégories mentionnées

par au moins 10% des répondants (Vergès, 1992). Deux raisons justifient ce choix. Premièrement, ce projet doit permettre le développement professionnel de la majorité des enseignants, par conséquent, répondre aux besoins cités le plus souvent. Deuxièmement, en considérant les mots évoqués par plus de 10% des répondants, il est possible de s'assurer une certaine centralité quantitative du discours (Vergès, 1992).

Résultats

Les résultats relatifs aux besoins exprimés par les enseignants présentent les catégories émergeant de l'analyse des réponses aux neuf questions abordant : 1) les caractéristiques de l'enseignement en classe multiâge; 2) les besoins spécifiques pour l'enseignement; 3) les inquiétudes; 4) les défis sur le plan pédagogique; 5) le type d'aide disponible : 6) le type d'aide souhaitée; 7) les ressources matérielles utilisées; 8) les ressources matérielles souhaitées et 9) les besoins de développement professionnel. Il importe de rappeler que les résultats montrent un classement des catégories les plus fréquentes dans les réponses des enseignants. Comme expliqué au point 3.4., les réponses des enseignants pouvaient intégrer plusieurs catégories à la fois, par conséquent, la somme des nombres présentés dans la colonne des effectifs ne correspond pas à 88.

Caractéristiques de l'enseignement en classe multiâge

À la première question abordant les caractéristiques considérées comme particulières à la classe multiâge, les enseignants ont évoqué 203 mots classés dans 29 catégories. Le tableau 3 présente les quatre catégories identifiées fréquemment et représentant 56% des mots évoqués par les participants.

Tableau 3 : Principales caractéristiques de l'enseignement en classe multiâge

Catégories émergentes	Effectifs
Double planification (deux niveaux, deux programmes)	54
Différenciation plus exigeante (tâche, documents adaptés)	24
Gestion de classe exigeante	18
Adaptation du matériel	18

Les caractéristiques mises en exergue dans le tableau 3 confirment les résultats obtenus dans les deux premières phases du projet (Couture et al., 2011) quant aux défis à relever pour l'enseignant d'une classe multiâge. En effet, l'importance de la planification ressortait au premier plan dans l'analyse des stratégies à mettre en place pour gérer la complexité de la tâche. La question de l'adaptation du matériel faisait aussi l'objet des préoccupations des enseignants dans les deux premières phases du projet ainsi que celles de la différenciation pédagogique et de la gestion de classe. Cette validation des résultats des deux premières phases offre un point d'ancrage important pour concevoir des modalités de développement professionnel adaptées à la réalité de la classe multiâge. À cette fin, un regard sur les réponses données à la deuxième question portant sur les besoins spécifiques en classe multiâge permet de croiser les données pour cibler précisément les thèmes à retenir.

Besoins spécifiques pour l'enseignement

Les enseignants ont évoqué 166 mots qui ont été classés dans 26 catégories. Les cinq premières catégories représentant 66% des évocations sont présentées dans le tableau 4.

Tableau 4 : Principaux besoins spécifiques pour l'enseignement en classe multiâge

Catégories émergentes	Effectifs
Temps de planification	38
Matériel adapté	22
Aide d'un enseignant pour certaines matières	19
Soutien pour les élèves en difficulté	13
Soutien régulier pour avoir du temps de qualité	13

Le tableau 4 indique que le temps de planification semble un besoin particulièrement présent pour ces enseignants de classe multiâge. De plus, la possibilité d'avoir accès à du matériel adapté, de l'aide d'un enseignant pour certaines disciplines, du soutien pour les élèves en difficulté, ainsi que du soutien pour offrir du temps de qualité aux élèves des différents degrés de la classe sont au nombre des besoins formulés par les enseignants. Ces réponses laissent supposer qu'en matière d'enseignement, les besoins ne sont pas les

mêmes pour toutes les disciplines et que le soutien demandé concerne plus précisément les élèves en difficulté. De façon plus générale, la constance qui s'établit entre les caractéristiques de l'enseignement en classe multiâge et les besoins des enseignants confirment peu à peu la pertinence de ces objets en matière de développement professionnel.

Inquiétudes des enseignants face à la classe multiâge

La responsabilité d'une classe multiâge soulève certaines inquiétudes sur le plan pédagogique. Les enseignants ont évoqué 132 termes classés dans 17 catégories sur cette question. Le tableau 5 présente les cinq catégories d'inquiétudes manifestées le plus souvent et représentant 79% des termes évoqués.

Tableau 5 : Inquiétudes des enseignants face à la classe multiâge

Catégories émergentes	Effectifs
Offrir à l'élève un bagage de connaissances suffisant	39
Couvrir l'ensemble du programme de formation	29
Pouvoir aider individuellement les élèves en difficulté	14
Répartir le temps d'enseignement entre les niveaux de façon égale	12
Aucune mention d'inquiétude	11

Selon les données du tableau 5, il semble que les inquiétudes des enseignants se situent surtout au niveau des contenus d'apprentissage. En effet, 39 d'entre eux sont préoccupés par le bagage de connaissances acquises par les élèves ainsi que par la possibilité de couvrir l'ensemble du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). Selon ces enseignants, le défi en classe multiâge est de considérer le contenu du programme en planifiant l'enseignement comme dans une classe à un degré. De plus, certains enseignants manifestent de l'inquiétude face aux élèves en difficulté dans leur classe. Ils insistent sur l'idée que les élèves en classe multiâge doivent atteindre le même niveau que s'ils avaient été dans une classe à un degré. Ces inquiétudes, au regard des apprentissages visés dans le programme de formation et au soutien des élèves en difficulté, s'inscrivent dans le prolongement des résultats relatifs à la planification et à la différenciation pédagogique. Finalement, on remarque que 11 enseignants du groupe ne mani-

festent aucune inquiétude particulière vis-à-vis la classe multiâge. Nos interactions avec les enseignants pendant les journées de développement professionnel nous permettent de penser que ce point de vue provient d'enseignants d'expérience qui ont développé des stratégies d'intervention adaptées à la classe multiâge.

Défis pédagogiques

Pour compléter les données, les enseignants ont été invités à identifier les défis à relever sur le plan pédagogique. Ils ont évoqué 140 termes classés dans 27 catégories. Le tableau 6 expose les huit catégories les plus fréquentes représentant 78% des évocations.

Tableau 6 : Défis sur le plan pédagogique en classe multiâge

Catégories émergentes	Effectifs
Couvrir l'ensemble du programme de formation	27
Planifier l'enseignement	16
Amener les élèves au même niveau que ceux en classe à degré unique	12
Différencier les apprentissages	11
Intégrer les deux niveaux de façon harmonieuse	11
Procurer un enseignement équitable à chaque élève	11
Faire réussir les élèves	11
Respecter le rythme de chacun	10

Ces résultats s'inscrivent dans la continuité de ceux présentés dans les tableaux 3 et 5 sur les caractéristiques spécifiques de la classe multiâge et sur les inquiétudes des enseignants. La volonté de planifier les apprentissages pour couvrir le programme, l'inquiétude relative à l'intention de différencier et à la difficulté de gérer la classe sont des points repris dans les principaux défis ciblés par les enseignants en classe multiâge. Les enseignants confirment ainsi les défis spécifiques de l'intervention éducative en contexte de classe multiâge. Ce constat suggère d'ailleurs d'aborder la question de la double planification dans le développement professionnel des enseignants pour voir comment intégrer les niveaux de façon harmonieuse tout en respectant les différences entre les niveaux. Le dilemme entre le groupe et l'élève, présent dans toutes les classes, est aussi perceptible

à la lecture de ces réponses. Une autre piste pour le développement professionnel serait alors de regarder, avec les enseignants, comment gérer ce dilemme.

Type d'aide reçue et souhaitée par les enseignants

Les enseignants ont également été interrogés sur le type d'aide dont ils bénéficient dans leur environnement de travail respectif. Le tableau 7 dresse un portrait du support qui leur est offert, présenté en 24 catégories. Les enseignants avaient évoqué 162 termes. Les 6 catégories les plus ciblées dans le tableau 7 représentent 65% des évocations.

Tableau 7 : Type d'aide reçue par l'enseignant en classe multiâge

Catégories émergentes	Effectifs
Orthopédagogue	35
Périodes d'aide pour enseigner à un seul niveau	18
Temps de libération pour la planification	15
Aide pour les périodes en mathématique (10 périodes et plus)	15
Soutien dans la classe (SPE et TES)	14
Aucune aide	9

Les résultats du tableau 7 révèlent que les enseignants reçoivent différents types d'aide. On constate que bon nombre d'entre eux peuvent compter sur le soutien de l'orthopédagogue ou d'un enseignant à temps partiel. Cette aide est utilisée, entre autres, pour l'enseignement d'une discipline à un sous-groupe de la classe. De plus, certains enseignants bénéficient de temps de libération qu'ils utilisent pour planifier. Des enseignants peuvent compter sur du soutien pendant les périodes de mathématique, ce qui dénote des besoins particuliers pour cette discipline. Enfin, certains enseignants ont accès à de l'aide en classe grâce à un service de Soutien Pédagogique et à l'Encadrement (SPE) ou à un Technicien en Éducation Spécialisée (TES). Ces réponses mettent en évidence la variété de l'aide qui est octroyée aux enseignants en classe multiâge.

À la question relative au type d'aide souhaitée, les enseignants ont évoqué 169 termes classés dans 31 catégories. Les six catégories les plus souvent ciblées représentent 64% des évocations.

Tableau 8 : Le type d'aide souhaitée

Catégories émergentes	Effectifs
Temps de planification	39
Soutien dans la classe	27
Temps pour échanger avec les collègues	12
Matériel adapté	12
Échange avec un enseignant expérimenté en CMA	9
Aide d'un enseignant se chargeant d'un degré en particulier	9

Le temps de planification et le soutien en classe reviennent régulièrement chez la plupart des enseignants que ce soit dans le tableau 4 ou 8. Ces dimensions se doivent d'être prises en compte dans le cadre d'un accompagnement adapté. Par ailleurs, une nouvelle dimension ressort du tableau 8, celle relative au temps d'échange avec les collègues ou d'un enseignant expérimenté. Cette dimension doit également être retenue, surtout dans la perspective d'un développement professionnel participatif. Enfin, les résultats des questions sur l'aide reçue et l'aide souhaitée révèlent qu'il existe une certaine variabilité entre les écoles. Par exemple, le tableau 7 indique que plusieurs enseignants disposent de temps pour la planification alors que dans le tableau 8, le premier type d'aide souhaitée est le temps de planification.

Ressources matérielles

L'analyse des réponses relatives aux ressources matérielles met en évidence pas moins de 59 catégories. Les enseignants ont évoqué 225 termes qui ciblaient surtout des collections de maisons d'édition. Les six catégories retenues dans le tableau 9 représentent 46% des évocations, ce qui met en évidence des avis divergents pour cette dimension.

Tableau 9 : Ressources matérielles utilisées

Catégories émergentes	Effectifs
Clic-math	27
Choix dans plusieurs matériels différents	26

Catégories émergentes	Effectifs
Matériel reproductible (éditions à reproduire)	21
Au-delà des mots	11
Matériel conçu par l'enseignant (manipulation, ateliers)	10
Science-Tech	9

Selon les réponses, les enseignants utilisent déjà une variété de matériel pédagogique. Ils disent utiliser un matériel de base pour certaines disciplines, puiser des activités ou des idées dans différentes ressources, utiliser du matériel qu'ils peuvent reproduire ou encore, concevoir du matériel par eux-mêmes. Cette diversité mérite d'être considérée comme objet de discussion entre les enseignants dans le cadre d'un développement professionnel qui veut permettre un partage d'expertise et de pratiques.

Outre le matériel qu'ils ont déjà à leur disposition, à la question des ressources matérielles qu'ils souhaiteraient, les enseignants ont évoqué 126 termes regroupés en 32 catégories. Les trois catégories les plus fréquentes présentées dans le tableau 10 représentent 52% des évocations.

Tableau 10 : Ressources matérielles utilisées

Catégories émergentes	Effectifs
Matériel spécifique pour les classes multiâges	40
Savoirs essentiels par discipline	14
Ateliers préparés	11

Près de la moitié des enseignants souhaite avoir un matériel spécifique pour la classe multiâge, comme le montrent les résultats du tableau 10. Les réponses du tableau 9 suggèrent toutefois de nuancer ce besoin de matériel adapté considérant la diversité des ressources utilisées dans les classes multiâges. Avant de développer du matériel adapté, peut-être faut-il regarder plus attentivement l'utilisation que font les enseignants des classes multiâges des ressources déjà disponibles. Il y a possiblement des pistes de solutions à exploiter à même les pratiques développées par les enseignants. C'est d'ailleurs une piste à retenir pour le développement professionnel. Par ailleurs, lorsque les enseignants mentionnent vouloir des savoirs essentiels regroupés par discipline, ils évoquent

directement la question de la planification et du programme qui ressort d'ailleurs peu de leurs réponses. Une planification partant du programme, plutôt que d'un manuel de base, est donc une autre avenue à considérer pour le développement professionnel des enseignants en classe multiâge.

Besoins de formation

Les enseignants se sont prononcés dans le questionnaire sur leurs besoins de développement professionnel pour la classe multiâge. Ils ont évoqués 123 termes classés en 20 catégories. Les trois catégories retenues dans le tableau 11 correspondent à 47 % des évocations.

Tableau 11 : Besoin de développement professionnel pour la classe multiâge

Catégories émergentes	Effectifs
Rencontres avec d'autres enseignants pour échanger sur les pratiques	29
Besoin de formation sur la planification en classe multiâge	17
Besoin d'aucune formation	12

Le tableau 11 révèle que le principal besoin exprimé par les enseignants se situe au niveau de rencontres d'échange pour discuter de leurs pratiques avec d'autres enseignants, besoin déjà mentionné dans le tableau 8. On constate que certains enseignants aimeraient avoir une formation sur la planification en classe multiâge. Ce constat a été réalisé à plusieurs reprises dans la présentation des résultats (tableaux 4, 5, 6, 7, 8). Enfin, notons que 12 enseignants ont tout de même répondu qu'ils n'avaient besoin d'aucune formation, ce qui suggère qu'ils pourraient assumer un rôle de mentor auprès d'autres enseignants moins expérimentés. Ces résultats appuient l'intérêt de travailler en communauté d'apprentissage en sollicitant l'expertise d'enseignants pour proposer des stratégies déjà éprouvées en contexte. Pour Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010), cette modalité vise l'échange de pratiques entre des enseignants qui exercent dans des contextes similaires. L'accompagnement devient ainsi celui du groupe où il n'y a pas que des accompagnateurs et des accompagnés, mais plutôt des partenaires qui travaillent ensemble à mettre au jour les stratégies d'intervention les plus adaptées au contexte. C'est d'ailleurs

cet éclairage collectif qui devient source de développement professionnel pour tous les participants, incluant les chercheurs. C'est précisément dans cet esprit qu'à la lumière de ces résultats, trois journées de développement professionnel pour les enseignants ont été planifiées dans la troisième phase de ce projet.

Discussion des résultats

Le cadre théorique soulevait la question des processus à mettre en place pour que le *développement* professionnel s'intègre le plus naturellement possible à la pratique des enseignants, selon des modalités qui respectent leur cadre de travail. Le questionnaire avait comme but de préciser les besoins d'enseignants en classe multiâge, et ce, pour élaborer des modalités de développement professionnel adaptées aux besoins exprimés. En termes de retombées pour la recherche, les résultats apportent un éclairage plus précis à la fois sur les spécificités de la tâche d'un enseignant en classe multiâge et à la fois sur l'élaboration d'un développement professionnel adapté à ce contexte.

Dans leurs réponses, les enseignants ont associé la complexité de la classe multiâge au fait d'avoir une double planification et du matériel peu adapté, ce qui rejoint les constats d'autres travaux cités dans le contexte théorique (Allaire et al., 2012; Benveniste et McEwan, 2000; Fradette & Lataille-Démoré, 2003; Veenman, 1995). Pourtant, le peu d'évocations au Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) dans leurs réponses suggère de nuancer ces besoins en regardant, avec eux, les possibilités de regroupements qu'offre une planification faite à partir du programme plutôt qu'une planification faite à partir d'un manuel de base. Le besoin d'aide pour certaines matières indique aussi que le défi est différent selon les disciplines scolaires, particulièrement en mathématique, ce qui mérite d'être examiné plus en profondeur avec les enseignants. Ils ont également exprimé leurs inquiétudes par rapport aux apprentissages réalisés par les élèves à savoir, si le programme était suffisamment couvert ou encore, si les élèves font les mêmes apprentissages qu'en classe régulière. Cette inquiétude plaide en faveur d'une entrée par le programme qui, dans une perspective de développement professionnel, risque d'atténuer les difficultés relatives à la planification et à l'utilisation du matériel.

De façon générale, il semble que la planification demeure un défi de taille pour les enseignants des classes multiâges, ce que d'autres ont déjà mis en évidence (Kappler

& Roellke, 2002; Martin, 2006; Veenman, 1995). Le développement professionnel des enseignants en classes multiâges devrait donc considérer cet élément central en offrant certes du soutien et des ressources, mais peut-être aussi des outils. Par ailleurs, la compréhension du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) est probablement à l'origine de certaines difficultés des enseignants si l'on considère que la progression des apprentissages devrait être un atout pour la gestion des apprentissages en classe multiâge. Le développement professionnel devrait donc permettre de clarifier certaines dimensions du programme, et ce, afin de faciliter la tâche de la planification et l'utilisation du matériel et des ressources disponibles.

En ce qui concerne les ressources matérielles, les besoins exprimés en termes d'adaptation du matériel pédagogique demeurent une question importante pouvant suggérer deux pistes bien différentes soit, développer du matériel adapté ou revoir l'utilisation qu'on en fait. À ce propos, Monney (2009), qui a mené une recherche sur l'utilisation du matériel pédagogique en classe multiâge, suggère de réfléchir à la vision que l'enseignant a des contenus à enseigner. En effet, selon les résultats de cette étude, ce n'est pas tant le matériel qui pose problème, mais plutôt la façon de considérer les apprentissages à réaliser avec les élèves. Selon le rapport que l'enseignant entretient avec les savoirs à faire acquérir par ses élèves, il aura tendance à choisir un type de matériel ou un autre et séparera son groupe ou non. Rappelons que les enseignants participant à l'étude de Couture et al. (2011) mentionnaient qu'en classe multiâge, il est préférable d'enseigner le plus souvent possible en grand groupe. Ainsi, le rapport aux savoirs disciplinaires est une autre piste à explorer pour le développement professionnel des enseignants en classe multiâge. Il semble encore une fois pertinent d'intégrer dans une démarche de développement professionnel, du temps de réflexion et d'échanges entre collègues pour favoriser les prises de conscience par rapport à la vision du programme de formation et à l'utilisation du matériel pédagogique.

Les éléments à retenir de cette analyse, pour le développement professionnel des enseignants des classes multiâges, suggèrent:

1. d'aménager des rencontres afin de permettre aux enseignants d'échanger sur leurs pratiques (validation et développement);
2. de créer des espaces de collaboration entre enseignants travaillant avec des groupes comparables;

3. d'engager un travail de planification à partir du programme afin de revoir la gestion des contenus d'apprentissage et l'utilisation du matériel déjà disponible et ce, pour chaque discipline.

L'aménagement de rencontres permettant aux enseignants d'échanger sur leurs pratiques rejoint l'idée de la communauté d'apprentissage (Fullan, 2006) comme modalité de développement professionnel qui s'inscrit dans un contexte particulier. La communauté d'apprentissage est considérée comme un dispositif de formation et de recherche collectif et flexible favorisant le développement de la pratique pédagogique (Dionne, Lemyre, & Savoie-Zajc, 2010). Le travail de développement est ancré dans la pratique puisque le premier élément pris en considération concerne alors les choix de l'enseignant et les besoins qu'il exprime (Couture & Tremblay, 2011). L'idée de partager des pratiques pour relever des défis communs nous ramène aussi à l'importance de la collaboration entre des enseignants vivant des réalités comparables afin de trouver des solutions à leurs problèmes, mais aussi, de briser l'isolement professionnel (Allaire, Laferrière, Gaudreault-Perron & Hamel, 2009; Benveniste & McEwan, 2000). C'est d'ailleurs là un autre besoin des enseignants des classes multiâges qui n'ont généralement pas de collègues ayant un groupe comparable dans leur milieu. Par conséquent, leurs collaborations professionnelles ressemblent davantage à du travail de coordination qu'à de véritables échanges. Cette réflexion propose, pour le développement professionnel des enseignants des classes multiâges, de regrouper des enseignants d'écoles différentes ayant des groupes comparables afin que puissent s'organiser des communautés d'apprentissage où chacun apporte son expérience dans la construction de solutions partagées.

L'importance de collaborer avec d'autres collègues est un élément transversal des résultats présentés dans ce texte. Cette idée de collaboration professionnelle concerne plus particulièrement l'aide pour certaines matières et le soutien aux élèves en difficulté. Différentes ressources sont déjà mises à contribution à cette fin dont l'aide de l'orthopédagogue ainsi que d'autres professionnels (soutien pédagogique, technicien en éducation spécialisée). Les réponses au questionnaire suggèrent par ailleurs de développer d'autres formes de collaboration professionnelle entre les enseignantes de classes multiâges, dont la planification conjointe (Couture, Allaire, Thériault, Doucet, Cody & Monney, 2009) et le partage de ressources. Ces différentes avenues supposent toutefois de revoir les structures qui supportent l'émergence de telles collaborations. À ce propos, l'initiative ministérielle panquébécoise de l'École éloignée en réseau (ÉÉR) a contribué au cours de

la dernière décennie à l'enrichissement de l'environnement de travail des enseignants et d'apprentissage des élèves en permettant à des classes multiâges de petites écoles rurales de travailler conjointement par la voix de la télécollaboration (Allaire et al., 2006; Laferrière, Allaire, Breuleux, Hamel, Turcotte, Gaudreault-Perron, Beaudoin & Inchauspé, 2009). Plus précisément, ces travaux ont montré notamment le potentiel de technologies de l'information et de la communication orientées sur la coconstruction de connaissances pour tenir compte d'enjeux spécifiques relatifs à l'intervention en classe multiâge (Allaire et al., 2012), tout particulièrement en ce qui a trait à la planification, à l'évaluation et aux stratégies d'apprentissage. Dans le cadre du présent projet, des enseignantes de l'une des commissions scolaires de la région, qui participe à l'École éloignée en réseau (ÉÉR), ont aussi témoigné de cette pertinence.

Conclusion

Les résultats présentés dans ce texte s'inscrivent dans un projet régional visant à développer et expérimenter des modalités de développement professionnel répondant aux besoins d'enseignants de classes multiâges. Afin de saisir avec plus de précision les besoins de ces enseignants, 88 des 121 enseignants participant à ce projet ont répondu à un questionnaire. L'analyse descriptive des réponses à ce questionnaire permet de dégager des éléments à considérer pour mieux accompagner les enseignants dans leur développement professionnel en termes de modalités et d'objets. Ces modalités et ces objets gagnent à être précisés en fonction des besoins des enseignants (Couture & Tremblay, 2011), ce que nous avons tenté de réaliser dans cette étude. À la lumière des résultats, le modèle de la communauté d'apprentissage s'avère intéressant pour répondre aux besoins en permettant des échanges entre enseignants travaillant dans des contextes comparables. À cet égard, l'organisation de moments et de lieux réservés à ce travail de collaboration est nécessaire pour aller au-delà d'un partage d'informations qui, dans le tourbillon de la réalité scolaire, risque que de n'avoir que peu de retombées. Les résultats présentés dans ce texte suggèrent aussi que ce travail de collaboration se fasse d'abord au regard de la planification, la gestion des contenus d'apprentissage étant le besoin le plus marqué de notre analyse. Les questions de l'adaptation du matériel et de la différenciation s'inscrivent dans le prolongement de ce défi lié à la gestion des contenus d'apprentissage en classe multiâge.

L'expression de ces besoins oriente ainsi les objets de travail pouvant être mis en chantier dans l'organisation de communautés d'apprentissage qui, au-delà du partage (Fullan, 2006), permettent que s'engage un travail d'approfondissement et de développement des pratiques en ayant, comme point d'ancrage, les défis particuliers d'un contexte éducatif. Sans prétention de généralisation, les besoins des enseignants et les objets de formation qui en découlent sont le résultat d'une démarche de recherche dont l'intention première était de partir du point de vue des enseignants. Retenons de ce travail que le développement professionnel prend tout son sens lorsqu'il répond aux besoins des enseignants et que c'est dans le détail que l'expression de ces besoins permet d'identifier des objets précis de réflexion et de développement. C'est alors qu'il est possible de bien orienter les moments de partage et de réflexion afin de valider les pratiques, les revisiter, les améliorer, les bonifier, bref, les repenser dans un effort collectif au service de chacun.

Références

- Allaire, S., Beaudoin, J., Breuleux, A., Hamel, C., Inchauspé, P., Laferrière, T., & Turcotte, S. (2006). *L'École éloignée en réseau – Rapport final (Phase II)*. CEFRIO et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à <http://eer.qc.ca/doc/2006/12/EERphase2rapportfinal.pdf>
- Allaire, S., Hamel, C., Gaudreault-Perron, J., & Laferrière, T. (2012). L'apprentissage collaboratif en réseau au profit de l'intervention en classe multiâge. *Revue pour la recherche en éducation*, 2, 1-16.
- Allaire, S., Laferrière, T., Gaudreault-Perron, T., & 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., & Richer, C. (2007). *Une école pour apprendre*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière.
- Arpin, L., & Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière.

- 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.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
doi : 10.7202/012355ar
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78. doi : 10.7202/012358ar
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2009). *Rapport sur l'état et les besoins en éducation 2006-2008. L'éducation en région éloignée : Une responsabilité collective*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Couture, C. (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*. Groupe de Recherche et d'Intervention Régionales : Université du Québec à Chicoutimi.
- Couture, C., Monney, N., Allaire, S., Cody, N., Doucet, M., & Thériault, P. (2011). Intervenir en classe multiâge : stratégies issues de la pratique d'enseignantes. *Revue Recherche-Éducation*, 1, 50-69.
- Couture, C., Thériault, P. (2011). Introduction. Dans C. Couture, & P. Thériault (Éds), *La classe multiâge d'aujourd'hui. Enseigner et apprendre en classes cycle et intercycle (pp. ?)*. Anjou, QC : Les éditions CEC.
- Couture, C., Tremblay, P. (2011). Travailler ensemble pour accompagner les enseignants dans le développement de leur pratique éducative en sciences et technologie : un exemple de collaboration entre l'université et le milieu scolaire. Dans G. Samson, A. Hasni, D. Gauthier, & P. Potvin (Éds), *Pour une collaboration école-université en science et techno : des pistes au service de l'apprentissage (pp. 51-64)*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Day, C. (1999a). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London : Falmer Press.
- Day, C. (1999b). Professional Development and Reflective Practice: Purposes, Processes and Partnerships. *Pedagogy, Culture & Society*, 7(2), 221-233.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C.. (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. doi : 10.7202/000305ar
- Dionne, L., Lemyre, F., & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition compréhensive de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1) 25-43. doi : 10.7202/043985ar
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2003). *Les groupes à plus d'une année d'études*. Repéré à http://sern.qc.ca/fileadmin/user_upload/z00/documents/ANCIENS/doc482-1445.pdf
- Fosco, A. M., Schleser, R., & Andal, J. (2004). Multiage programming effects on cognitive developmental level and reading achievement in early elementary school children. *Reading Psychology*, 25(1), 1-17. doi:10.1080/02702710490271800
- 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), 589-607. doi : 10.7202/011405ar
- Fullan, M. (2006). Leading Professional Learning. *School Administrator*, 63(10), 10.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3-4), 381-391. doi: 10.1080/135406002100000512
- Hattie, J. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 449-481. doi: 10.1016/S0883-0355(03)00015-6

- Kappler, E., & Roellke, C. (2002). The Promise of multiâge grouping. *Kappa Delta Pi Record*, 38(4), 165-169. doi:10.1080/00228958.2002.10516367
- Laferrière, T., Allaire, S., Breuleux, A., Hamel, C., Turcotte, S., Gaudreault-Perron, J., & Beaudoin, J. (2009). *L'École éloignée en réseau : l'apprentissage des élèves. Rapport synthèse 2006-2008 (Phase 3)*. CEFRIO Repéré à www.cefr.io.qc.ca/fichiers/documents/projets/ee/ecole_eloignee_reseau_phase3_final_mars09.pdf
- Lafortune, L. (2004). *Le questionnement en équipe-cycle: questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2012). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Lataille-Démoré, D. (2008). Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples ? *McGill Journal of Education*, 43(3), 351-369.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative work. *Educational Leadership*, 43(5), 4-8.
- Little, A. (2004). *Learning and teaching in multigrade settings*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report. The Quality Imperative. Repéré à www.nied.edu.na/multigradeteaching/group%20%20three%20multigrade/learning%20and%20teaching%20multigrade.pdf
- Marcel, J.-F. (2006). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-606. doi : 10.7202/013911ar
- 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 Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Moller, C., Forbes-Jones, E., & Hightower, D. (2008). Classroom age composition and developmental change in 70 urban preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 741-753. doi: 10.1037/a0013099

- Monney, N. (2009). *L'utilisation du matériel pédagogique en classe multiâge* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi, QC.
- Paillé, P., & Muchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.
- Palincsar, A. S., Magnusson, S. J., Marano, N., Ford, D., & Brown, N. (1998). Designing a community of practice: Principles and practices of the GISML community. *Teaching and Teacher Education, 14*(1), 5-19.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. Dans P. Lenoir, & P. Pastré (Éds), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. (pp. 53-79). Toulouse, France : Octares.
- Rennie, L. J. (2001). Teacher collaboration in curriculum change: The implementation of technology education in the primary school. *Research in Science Education, 31*, 49-69.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 123-146). Saint-Laurent, QC: Éditions du Nouveau Pédagogique.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.
- UNESCO (2008). *ICT Competency standards for teachers.Policy Framework*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210E.pdf>
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research, 65*(4), 319-381. doi: 10.3102/00346543065004319
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent. Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie, 45*(405), 203-209.
- Winsler, A., Caverly, S. L., Willson-Quayle, A., Carlton, M. P., Howell, C., & Long, G. N. (2002). The social and behavioral ecology of mixed-age and same-age preschool classrooms: A natural experiment. *Applied Developmental Psychology, 23*, 305-330.