
**Le multiâge dans les services de
garde comme contexte éducatif
favorable au développement de
l'enfant:**

**analyse critique de la documentation
scientifique**

Jean-Marc Lopez

Association québécoise pour le multiâge
2005

Jean-Marc Lopez

ISBN : 2-9808868-0-7, 2005

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2005
Dépôt légal - Bibliothèque et archives Canada, 2005

© Association québécoise pour le multiâge, 2005

La reproduction en totalité ou en partie de ce document est autorisée, mais veuillez citer l'auteur.

Association québécoise pour le multiâge
1030, rue Chérier, bureau 304, Montréal (Québec) H2L 1H9
Téléphone : (514) 523-0655 - Télécopieur : (514) 523-4849
Courriel : info@multiage.ca
Site web : www.multiage.ca

Le multiâge dans les services de garde comme contexte éducatif favorable au développement de l'enfant: analyse critique de la documentation scientifique

Jean-Marc Lopez

étudiant au doctorat (Ph.D.) en psychopédagogie

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

jean-marc.lopez@umontreal.ca

Ce texte est le résumé d'une communication présentée à Montréal, le 12 mai 2004, lors du colloque La qualité en éducation à la petite enfance : Enjeux et perspectives en milieux de garde, dans le cadre du 72e Congrès de l'ACFAS : *La société des savoirs*, à l'Université du Québec à Montréal.

RÉSUMÉ

Intervenir en multiâge auprès de la petite enfance se fait encore peu au Québec, contrairement aux autres provinces canadiennes, aux Etats-Unis ou à l'Australie qui valorisent plus fréquemment ce contexte éducatif. Dans cet article, nous présenterons brièvement quelques exemples de la mise en oeuvre du multiâge de façon à mieux le définir dans la pratique. Nous ferons ensuite un succinct historique du construit d'apprentissage et nous exposerons le point de vue de différents auteurs sur l'apprentissage gradué¹, pratique commune dans les écoles et les services de garde québécois. Au cœur du sujet, nous établirons le lien entre l'intervention en multiâge et le développement social et cognitif de l'enfant. Dans la dernière partie, nous présenterons quelques avantages et inconvénients identifiés au multiâge. Pour conclure, nous ferons état de nos objectifs de recherche.

MOTS CLÉS

Multiâge, Éducation non graduée, Groupement d'âges mélangés, Groupement d'âge mutuel, Relations avec les pairs, Habiletés sociales, Développement cognitif, Éducation à la petite enfance, Centres de la petite enfance.

¹ Méthode administrative de groupement des enfants pour l'apprentissage en fonction de l'âge, telle qu'on la connaît généralement en éducation (Goodlad et Anderson, 1963).

INTRODUCTION

Au Québec, le multiâge est présent dans les services de garde offerts en milieu familial² et il est également valorisé dans certaines installations³ de garderies privées ou de centres de la petite enfance (CPE) mais dans une moindre mesure. En 2003, seulement 10,3% des installations de CPE et 7,4% des garderies conventionnées déclaraient mettre de l'avant ce contexte éducatif (Gouvernement du Québec, 2004). Cette faible utilisation du multiâge peut être attribuée à sa méconnaissance et au fait que les pouvoirs publics, les instances gouvernementales et les établissements d'enseignement collégiaux et universitaires ne s'y sont pas encore véritablement intéressés.

Si le multiâge est encore peu connue au Québec, il l'est davantage dans les autres provinces canadiennes car dès 1991, la Colombie Britannique a officiellement amorcé la mise en place de l'éducation non graduée au primaire. L'éducation en contexte multiâge est aussi privilégiée dans de nombreux pays sous des formes différentes (Ward, 2002). Chez nos voisins du Sud, en 1990, le Kentucky a légiféré pour développer des programmes non gradués pour tous les enfants du préscolaire et du primaire (Colwell-Cornett et coll., 1995). En Oregon : le projet de loi 3565 inclut des dispositions pour examiner des modèles non gradués au primaire et réaliser une étude de faisabilité pour la mise en oeuvre de l'éducation primaire non graduée « d'un bout à l'autre » de l'État (Cotton, 1993). D'autres états ont également emboîtée le pas vers le multiâge comme le Mississippi, la Pennsylvanie, la Floride, l'Alaska, la Géorgie, la Californie, le Texas, le Tennessee et New York (Lodish, 1993). En Australie, le mouvement multiâge au primaire, tout d'abord limité au Queensland, prend maintenant de plus en plus d'ampleur et s'étend dans les autres provinces. En Europe, une variante du multiâge est mise en pratique au primaire en France, en Suisse et en Belgique, sous la forme de cycles d'apprentissages (Lessard et coll., 2000).

L'intérêt grandissant de ces différents pays au regard du multiâge soulève des questions dont les réponses permettraient sans doute de trouver des applications éducatives novatrices pour nos milieux de garde. À titre de responsable d'un CPE depuis plusieurs années mais également d'étudiant au troisième cycle à l'Université de Montréal, nous explorons ces voies d'avenir pour améliorer la qualité de vie des jeunes enfants. Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous cherchons, dans un premier temps, à « identifier les représentations sociales des différents intervenants et intervenantes socio-éducatifs au regard des caractéristiques et des effets spécifiques à l'intervention en contexte multiâge en services de garde sur le développement d'habiletés sociales chez des enfants de 3 à 5 ans. ». En second lieu, nous souhaitons « décrire les

² D'après la Loi sur les CPE (LRQ, 2004, chapitre C-8-2; article 1), un service de garde en milieu familial est fourni par une personne physique, contre rémunération, pour des périodes qui peuvent excéder 24 heures consécutives, dans une résidence privée où elle peut recevoir un maximum de six enfants ou de neuf enfants si elle est assistée d'un autre adulte.

³ La garderie est « un établissement qui fournit des services de garde éducatifs dans une installation où l'on reçoit au moins sept enfants, de façon régulière et pour des périodes qui n'excèdent pas 24 heures consécutives » (LRQ., 2004, chapitre C-8-2; article 1).

L'installation de CPE est un établissement qui fournit des services de garde éducatifs à au moins sept enfants, pour des périodes qui ne peuvent excéder 48 heures consécutives (LRQ., 2004, chapitre C-8-2; article 1).

représentations des différentes intervenantes⁴ socio-éducatives à ce sujet ». Pour ce faire, nous avons réalisé dans le présent article, une recension des écrits scientifiques concernant le multiâge.

1. DÉFINITIONS DU MULTIÂGE

1.1 Office des services de garde à l'enfance (OSGE)

Selon l'OSGE (1989), le multiâge correspond à un « groupe constitué d'enfants ayant des âges variés ». Aujourd'hui, des auteurs comme Shreeve et Lowry (2001), Kinsey (2001) ou d'autres, jugent cette définition insuffisante et dépassée. Ils reconnaissent la nécessité de la clarifier et ce, pour deux raisons principales : permettre de mieux cerner les dimensions de l'intervention éducative⁵ et aussi éviter de biaiser les résultats de recherches comparatives sur le développement de l'enfant⁶.

1-2 Appellations apparentées au multiâge

De nombreux termes sont utilisés en relation avec l'éducation en groupes d'âges non homogènes : éducation non graduée, à progrès continu, à classes mélangées (Willis, 1991); groupement familial ou groupement vertical⁷ (Katz, 1997); classes tous niveaux, classes à divisions, classes multiprogrammes, à degrés multiples, classes multi-niveaux, combinées ou jumelées (Legendre, 1996). D'autres appellations sont également utilisées et on peut citer principalement les boucles et l'apprentissage par cycles (Mulcahi, 2000).

1-3 Description et précision du multiâge

Les caractéristiques de la définition du concept de multiâge seraient liées aux besoins de développement de l'enfant, « indépendamment du programme d'apprentissage, du niveau (de l'enfant) ou des considérations administratives »⁸ (Miller, 1994, p2). Le multiâge réfère aussi à un « regroupement volontaire » des enfants pour favoriser chez eux un meilleur développement social et cognitif. Plus qu'un simple mode d'organisation, le multiâge reflèterait la conception que l'on se fait du processus d'apprentissage et d'un environnement propice et stimulant (Politano et Davies, 1998). Les autres formes de regroupements seraient souvent davantage utilisées pour accommoder l'administration plutôt que pour supporter les jeunes enfants dans leur

⁴ Dans ce texte, pour des motifs d'économie de style, le féminin sera utilisé de préférence au masculin lorsque nous traiterons des éducatrices et du personnel enseignant. En effet, dans le domaine de l'éducation, 97% de l'effectif est de sexe féminin en milieu de garde et plus de 90% l'est à l'éducation préscolaire.

⁵ L'Association francophone des écoles du Nouveau Brunswick (2003) soutient que dans cette province, la plupart des regroupements de classe sont qualifiés de multiâges, alors que l'approche n'est pas partout « authentiquement modelée » sur celle du multiâge.

⁶ En analysant les données de recherche descriptives disponibles sur les effets sociaux et cognitifs comparatifs en groupes multiâges et gradués, Kinsey (2001) a remarqué que de nombreuses classes dites « multiâges » n'utilisaient pas dans les faits, les pratiques habituelles du multiâge mais plutôt celles de l'enseignement gradué traditionnel.

⁷ Utilisé en Grande-Bretagne pendant les années dites Plowden.

⁸ Traduction libre de l'anglais par J-M Lopez.

développement (Katz, 1997). En éducation, Shreeve et Lowry (2001) considèrent que le multiâge est une combinaison multiple chez les enfants, outre de leurs âges, de niveaux de développement, d'environnements culturels et enfin de personnalités et d'intérêts différents.

2. HISTORIQUE DU CONSTRUIT D'APPRENTISSAGE

L'idée de grouper ensemble des enfants d'âges différents dans le but de favoriser leur éducation n'est pas nouvelle. En fait, cette orientation est directement liée à la structure de la famille, premier environnement d'apprentissage et lieu de développement du jeune enfant et ce concept est aussi vieux que l'humanité!

2.1 Avant l'industrialisation

Déjà sous l'Antiquité, les Grecs éduquaient ensemble des garçons de 7 à 18 ans car ils considéraient que c'était bon pour leur forme physique et leur mental. Les Juifs, dans leurs premières écoles des synagogues, groupaient les garçons de 6 à 13 ans. Plus tard, au Moyen-Âge, les maîtres ouvriers des Guildes commerciales formaient également ensemble leurs apprentis de différents âges. Par la suite, vers les années 1500, l'enseignement habituellement dispensé dans les monastères se pratiquait dans un même lieu et au même moment, aux enfants âgés de 6 à 16 ans (Moen, 1999). C'est cette base de l'enseignement en âges mélangés qui a créé les premiers modèles éducatifs européens (Harmon, 2001). Un modèle similaire européen du multiâge a également été utilisé dès le 17^{ème} siècle pour les premières écoles américaines qui regroupaient ensemble tous les enfants du village, âgés de 6 à 16 ans (Moen, 1999). Par la suite, ces écoles se sont adaptées à leur nouvel environnement en changeant leur style éducatif (Pulliam, 1987) mais le principe de l'école à une pièce⁹ a permis d'éduquer les enfants des familles isolées (Pflaum, 1990).

2.2 À partir de l'industrialisation

Dans la deuxième moitié du 19^{ème} ème siècle, le phénomène de mécanisation des manufactures, appelé « révolution industrielle », a des répercussions profondes sur les sociétés occidentales. À l'aube de ce changement sans précédent, l'école à une pièce et le monitorat¹⁰ ont alors été perçus comme incapable de former des ouvriers qualifiés (Anderson, 1993). Lorsque le système scolaire a été mis en place, il l'a été essentiellement sur une base administrative, afin de favoriser l'éducation de plus d'enfants possibles et à de moindres coûts (Gaustad, 1992). C'est le modèle prussien¹¹ qui a alors prévalu partout dans les sociétés occidentales, avec son concept de

⁹ Pflaum précise que l'école à une pièce était une construction, généralement à la campagne, ou un enseignant éduquait, seul, les enfants d'âge différents qui habitaient dans le voisinage.

¹⁰ Initié en Angleterre, le principe du monitorat de Robert Lancaster, consistait à faire effectuer l'apprentissage des jeunes enfants par les élèves les plus âgés. Cette méthode a été reconnue comme efficace et économique pour instruire de nombreux enfants, surtout les plus pauvres. (Webb, Metha, et Jordan, 1991).

¹¹ En 1843, lors d'une visite en Europe, Horace Mann, le Secrétaire du Conseil des écoles du Massachusetts a effectué une visite dans une école en Prusse et il a été impressionné par le système éducatif qui y fonctionnait, dans un cadre strict, avec un système gradué. Mann réussit

séparation des enfants en catégories d'âges uniformes (Osin et Lesgold, 1996). L'approche favorisée en éducation était étroitement parallèle aux méthodes de production de la nouvelle économie¹² et elle avait pour objectif de préparer les élèves à devenir des membres productifs de la société industrielle (Ward, 2002). À notre époque, le modèle industriel est toujours vivant dans la majorité des écoles et des auteurs en font souvent le rapprochement :

« Nous appelons ces individus qui sont à la tête de l'école des directeurs, comme ils étaient appelés contremaîtres d'usines. Nous avons les enfants qui passent par la chaîne de montage de l'école que nous appelons des classes. Nos vérifications de contrôle de qualité pour les standards et l'uniformité sont appelées passage (et redoublement). Nous agissons sur nos enfants le long d'une chaîne (comme des voitures ou des réfrigérateurs qui sont assemblés uniformément) avec des programme d'apprentissage par niveaux¹³ ».

(Kasten, 1998; p. 2)

3. CRITIQUE DE L'APPRENTISSAGE GRADUÉ

Tout comme pour l'école, le fonctionnement du système gradué sert également de base à l'éducation de nombreux enfants en milieu de garde. Au Québec, les services de garde ont calqué leur fonctionnement sur l'éducation préscolaire soit les maternelles 4 et 5 ans qui ont pris exemple sur l'école primaire (Pelletier, 1998). Cette manière de regrouper les enfants du scolaire a pourtant toujours été fortement critiquée, déjà peu après sa mise en application mais plus encore depuis les dix dernières années.

3.1 Une critique de longue date

Dès 1890, C.W. Eliot, président de l'Université Harvard, a déclaré qu'éduquer des enfants en les regroupant en fonction de l'âge était « un viol de la nature » (Osin et Lesgold, 1996). En 1899, Dewey critiquait les méthodes d'apprentissage de l'époque et il soutenait déjà le point de vue d'une éducation centrée sur l'enfant (Pulliam, 1987). Il pensait que l'école devait enseigner aux élèves à devenir « des solutionneurs de problèmes ». L'idée de Dewey était de leur apprendre à penser plutôt que d'utiliser la méthode du « par cœur » pour leur faire retenir le plus d'informations possibles (Burroughs-Jobin, 2004).

à convaincre ses collègues d'appliquer le concept de catégories d'âges séparées aux écoles du Massachussets. (Anderson, 1993).

¹² Au début des années 1900, l'école a institué ses systèmes de tests de mesure de la qualité éducative en copiant l'agriculture qui l'avait elle-même calqué de l'industrie (Bengtsson, 2003).

¹³ Traduction libre de l'anglais par J-M Lopez.

En 1959, Goodlad et Anderson publiaient *The Nongraded Elementary School*, un ouvrage retentissant dans lequel, en s'appuyant sur le mythe de Procuste¹⁴, ils démontraient méthodiquement que l'apprentissage gradué était néfaste aux jeunes enfants.

3.2 Échec du système scolaire à intégrer les élèves dans la société

Malgré la scolarisation massive des enfants depuis plus d'un siècle, l'école doit aujourd'hui faire le constat d'un échec dans ses idéaux d'égalité (Pierrehumbert, 1992), dans la mesure où elle ne réussit pas à intégrer dans la société, des franges de plus en plus importantes de ses élèves. Vers la fin des années 1980, *The National Assessment of Educational Progress* a constaté aux États-Unis que plus de la moitié des jeunes de 17 ans avaient une préparation insuffisante, autant pour exécuter des emplois exigeant des compétences techniques que pour acquérir une formation spécialisée « sur le tas » (MacDonnell, 1989). Des études de l'*Organisation de coopération et de développement économiques* (OCDE, 1994) ont mis en évidence le même phénomène. Dans des observations ultérieures, l'OCDE (1998) a également démontré que l'écart entre les élèves du même âge qui réussissaient le mieux et ceux qui avaient le plus de difficulté, pouvait atteindre quatre années. De plus, cette différence tendait à s'agrandir. Le constat de l'OCDE, s'il a surpris, n'a pourtant fait que confirmer des points de vue déjà publiés sur le sujet près de quarante ans auparavant :

« Les enfants entrent en première année avec une gamme de trois ou quatre ans dans leur capacité de profiter du concept d'apprentissage avec « un niveau minimum essentiel ». Cette dilution initiale dans les capacités augmentera approximativement du double l'écart de ces années lorsque plus tard ces enfants s'approcheront de la fin de l'école primaire¹⁵ ».

(Goodlad et Anderson, 1963; p. 27)

3.3 Hypothèses de l'apprentissage gradué

Dès le milieu du 19^{ème} siècle, l'organisation graduée du groupement des enfants, qu'Anderson (2001) qualifie « d'astrologique », reposait sur une série de suppositions qui, pour l'essentiel, servent encore de fondement au fonctionnement de l'école. Anderson ajoute qu'à l'époque, les connaissances étaient inexistantes en psychologie. Nous pouvons citer les principes de ces hypothèses et quelques uns des chercheurs qui les ont remis en cause :

- Les enfants du même âge seraient tous au même niveau de développement, prêts à apprendre les mêmes choses et ils pourraient le faire en même temps et au même rythme (Stainback et Stainback, 1984; Goodlad et Anderson, 1963).
- Les enfants apprendraient mieux des adultes (Gaustadt, 1993; Katz, 1991).
- Les enfants recevraient plus d'attention de l'enseignant dans une classe d'âge gradué, (Mingat, 1993).
- Les enfants du même âge assureraient une homogénéité au groupe (Archambault, 2001).

¹⁴ Dans la mythologie grecque, Procuste était un « brigand de l'Attique qui torturait les voyageurs. Il les étendait sur un lit (il en avait deux, un court et un long) et raccourcissait ou étirait leurs membres à la mesure exacte du lit » (Le Petit Larousse 2003; p. 1627).

¹⁵ Traduction libre de l'anglais par J-M Lopez.

- Les grandes concentrations d'enfants coûteraient moins cher et offriraient une meilleure qualité de service (Miller, 1991; Mingat, 1993; Collot, 2002).

En définitive, selon Anderson et Pavan (1993), il apparaît que toutes ces différentes croyances de l'école graduée n'auraient jamais reçu d'appui philosophique et elles n'auraient pas non plus été étayées par la recherche. Qui plus est, ces suppositions auraient un effet néfaste pour de nombreux enfants et elles seraient même à la base de l'échec scolaire (MacLeod et coll., 2002; Cotton, 1993). Dans le milieu de la petite enfance, certaines personnes justifient les groupes d'enfants du même âge en faisant référence à Piaget pour qui l'enfant se développe selon des étapes qui correspondent principalement à son âge. Certains théoriciens auraient cependant remis en question l'universalité de telles théories (Bernhard et coll., 1999).

3.4 Un milieu social exogène

L'une des critiques les plus répandues de l'apprentissage gradué est qu'il constitue un faux semblant social et qu'il n'est pas un environnement qui permet un apprentissage authentique. Il constitue, selon Anderson (2001), des structures qui n'existent nulle part ailleurs dans la société mais aussi isolent les enfants et leur fait vivre des expériences qui ne sont reliées à rien de ce qu'ils connaissaient ou connaîtront plus tard dans la vie. Une recherche, effectuée auprès d'enfants du primaire en dehors du temps scolaire, a révélé qu'ils ne s'associaient à des compagnons de leur âge que pour 6% seulement du temps. Par contre, ils passaient 55 % de leur temps avec des enfants plus jeunes ou plus âgés qu'eux de plus d'un an. Le reste du temps (39%), ils le partageaient avec les adultes (Ellis, Rogoff et Cromer, 1981).

4. MULTIÂGE ET DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

4.1 Lien entre apprentissage et émotions

Dans le monde occidental, de l'influence des philosophes grecs à la domination de l'église chrétienne, il semble que les émotions n'occupaient que très peu de place en éducation (Bengtsson, 2003). À notre époque, certains théoriciens, comme Vigotsky (1978), ont suggéré l'existence d'un lien entre les interactions sociales et les capacités cognitives (*In Bruner, 1995*). Mais il a fallu attendre 1981, suite à la parution du livre de Eldkin intitulé *L'enfant stressé*¹⁶, pour qu'en éducation, l'accent commence à être mis sur le développement émotionnel. Des chercheurs comme Tizard (1986) et Rogoff (1990) ont ensuite suivi le « fil d'Ariane » de Eldkind pour associer les émotions à l'apprentissage (*In MacLellan et Kinsey, 1999*). En 1983, en observant des nouveaux-nés, Clarke-Stewart et Koch ont révélé que pendant leurs interactions physiques et sociales, les poupons étaient « tout à fait percepteurs, actifs et sensibles ». Par la suite, en 1991, les importantes découvertes sur le cerveau humain de Caine et Caine sont venues apporter des éléments complémentaires confirmant que les apprentissage et les émotions ne peuvent être séparés (*In Tomlinson, 2003*). Les interactions sociales ne seraient donc plus seulement à développer à l'école mais déjà bien avant et ce, autant à la maison que dans les services de garde (Oden, 1987).

¹⁶ La version originale est parue en américain sous le titre *The Hurried Child*, aux éditions Addison-Wesley.

4.2 Habiletés sociales et cognition

La qualité des habiletés sociales chez les jeunes enfants permettrait, selon Bloom, dès les premières années, de prévoir d'une manière précise leurs futures compétences, tant académiques que sociales (In Goodlad et Anderson, 1963). Durant les vingt dernières années, de nombreuses études sont venues appuyer l'idée d'aider l'enfant à acquérir les habiletés sociales avant six ans. Faute de quoi, il semble que les probabilités sont grandes de le voir éprouver des difficultés diverses à l'âge adulte (Ladd, 1999). La capacité de l'enfant à entretenir des relations adéquates avec ses pairs est ciblée par Hartup (1992) comme le meilleur indicateur pour sa future adaptation dans la vie.

4.3 Importance du contexte positif pour l'apprentissage

Spitzer (2003) a découvert que lorsque l'être humain apprend quelque chose dans un contexte négatif, les informations vont se placer dans le cerveau, dans une partie précise du cortex : l'amygdala. Il semble qu'à ce moment le corps humain, se sentant menacé par un danger, comme par exemple lors de la rencontre accidentelle avec un serpent, se placerait alors en état d'alerte. Après quoi, même si l'individu reçoit les informations, il ne les retiendrait pas et réagirait un peu à la manière des rats que l'on change de cage et qui oublie tout ce qu'ils avaient appris dans la cage précédente. Le contexte positif lors de l'apprentissage prendrait alors une grande importance pour l'enfant et ce, quel que soit quoi l'apprentissage que l'on veuille favoriser. Spitzer (2003) conclut qu'un contexte négatif provoque une chaîne d'effets disconvenus dans l'apprentissage, causant à l'individu, l'extinction irrémédiable d'un mode de résolution des problèmes.

4.4 Programme approprié au développement de l'enfant

Dans leur étude des différents programmes d'apprentissage utilisés dans le milieu de la petite enfance, Dunn et Kontos (1997) ont observé que les pratiques éducatives ciblant le développement de l'enfant n'étaient pas la norme. Aux États-Unis, le *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) a publié en 1987 un document récapitulatif de l'accumulation des connaissances sur le développement de l'enfant. Cette publication élaborée par Bredekamp, identifie les pratiques inopportunes qui, selon Gaustad (1992), reflètent celles de l'éducation graduée traditionnelle. Quant à la liste de pratiques appropriées pour éduquer les jeunes enfants, Gaustad fait remarquer qu'elle correspond étroitement à celles de l'éducation non graduée et que Bredekamp réfère elle-même au multiâge comme stratégie de mise en oeuvre de son programme.

Les principaux points du programme de Bredekamp (1997)

« La petite enfance remplit ses fonctions comme une communauté d'apprenants en ce sens que tous les participants considèrent contribuer au bien-être de chacun et à son apprentissage¹⁷ » (Bredekamp et Rosegrant, 1992, p. 2).

¹⁷ Traduction libre de l'anglais par J-M Lopez.

- L'éducatrice doit détenir des connaissances approfondies concernant le développement de l'enfant.
- Les programmes sont conçus en fonction des enfants (niveaux différents de capacité, de développement et de styles d'apprentissage des enfants).
- Les apprentissages sont principalement basés sur des projets (thèmes qui reflètent les intérêts et les suggestions des enfants).
- L'apprentissage s'effectue par le jeu, seul et en coopération, supervisé par l'éducatrice.
- L'éducatrice adapte l'environnement à l'aide de matériel (apprentissage par participation active des enfants avec des adultes et avec des enfants plus âgés comme mentors).
- L'apprentissage est concret, réel et approprié à la vie de l'enfant (par le matériel et les activités).
- L'éducatrice favorise le comportement pro-social de l'enfant par le choix d'activités stimulantes.
- L'éducatrice implique les parents à s'engager avec leurs enfants.
- Le progrès de l'enfant est évalué principalement par l'observation, à intervalles réguliers et les comparaisons ne sont faites qu'à partir des propres réalisations de l'enfant et non avec d'autres enfants. Les enfants sont activement impliqués dans l'évaluation de leurs propres réalisations et progrès.
- Les enfants ne sont pas promus d'un groupe ou d'une classe à l'autre et ne redoublent pas non plus mais ils travaillent continuellement pour acquérir des compétences diversifiées.

Les effets d'un programme approprié au développement de l'enfant

Une recherche de Hyson, Hirsh-Pasek et Rescorla (1990), a révélé que des enfants d'âge préscolaire ayant suivi ce type de programme, avaient démontré moins d'inquiétude que ceux éduqués de façon « académique ». Une autre enquête de Burts et coll. (1990) est arrivée à des conclusions similaires. Les recherches semblent démontrer les effets bénéfiques du renforcement des habiletés sociales chez l'enfant et les avantages concerneraient l'adaptation sociale et émotionnelle à long terme, le développement académique et cognitif et ils toucheraient également les aspects liés au comportement civique (McLellan, 2001).

4.5 Apprentissage par les pairs

4.5.1 Les enfants apprennent mieux des autres enfants que des adultes

Il semblerait que les enfants apprennent mieux d'autres enfants que des adultes et que c'est particulièrement le cas lorsqu'il y a une différence d'âge entre ces derniers¹⁸. Katz (1991) a remarqué qu'ils peuvent adapter leur vocabulaire à l'âge de leur interlocuteur. La conviction de l'existence d'un lien entre l'apprentissage et l'interaction sociale a amené Vigotsky (1978) à développer le concept de « zone proximale de développement » qui permet à un enfant

¹⁸ Cette observation serait également valable chez les primates dont les comportements sociaux sont très proches des nôtres. Joly (1985) note que l'étude des sociétés de primates révèle que la presque totalité de leurs 193 espèces est caractérisées par une diversité dans l'âge. Et à l'échelle de l'évolution des primates, plus le jeu de ces derniers reflète une diversité dans l'âge et plus l'espèce se classerait haut dans l'évolution.

d'apprendre plus facilement d'un pair plus âgé (*In* Montes, 1996). Cette zone est définie par Evangelou (1999) comme la distance entre le niveau de développement réel de l'enfant et son niveau de développement potentiel, lorsqu'il est assisté par un tiers. Velz (2002) précise que le niveau de développement actuel de l'enfant se mesure par sa capacité à résoudre des problèmes en situation indépendante. Le développement potentiel serait, lui, déterminé par la capacité de départ à laquelle s'ajoute le soutien d'un adulte ou la collaboration de pairs plus compétents. Pour leur part, Bruner et Haste (1987) ont observé que le processus de construction de la connaissance avec autrui ne se fait par l'isolement mais plutôt dans un contexte social.

Le fait d'être en groupe multiâge, selon Shreeve et Lowry (2001) exposerait davantage les enfants à une variété de relations avec les autres en raison de leurs différents niveaux de développement. Le multiâge fournirait ainsi une gamme plus large d'expériences interactives et de contacts qu'un groupement d'âge gradué.

4.5.2 La différence de perspective dans les points de vue des enfants est nécessaire au développement

Les partisans de Piaget soutiennent que le conflit cognitif, une différence de perspective dans la discussion et les avis des enfants, est nécessaire au développement. Dans leur tentative d'essayer de résoudre les conflits sociaux, les enfants devraient échanger leurs points de vue pour qu'au cours de l'explication, cela puisse amener l'enfant moins avancé à une plus grande compréhension. Cependant, il semble que la résolution de problèmes coopératifs soit plutôt caractérisée par des effets indirects. Pour progresser, les « tout-petits » doivent pouvoir découvrir si vraiment leurs avis sont corrects et ce, indépendamment du niveau plus ou moins avancé du raisonnement de départ de leur associé (Tudge et Caruso, 1989).

La théorie de Piaget, telle qu'expliquée par Lisi et Golbeck (1999), suggère que l'apprentissage et le développement conceptuel auraient plus de chances de réussir dans des contextes où il y a partage de pouvoir et d'influence (*In* Hoffman, 2002).

4.5.3 Les enfants apprennent de leurs pairs plus âgés

La croissance cognitive de l'enfant par l'interaction sociale se produirait souvent par "échafaudage". Les enfants plus âgés permettraient aux plus jeunes d'atteindre un plus haut niveau de pensée, en leur apprenant des méthodes plus sophistiquées, par la résolution de problème et l'écriture (Williams, 2001). De plus, il semble qu'à de nombreuses occasions, les enfants, à n'importe quelle phase particulière de développement, fonctionnent à des niveaux conceptuels développementaux différents (Zevenberger, 2000). Concernant l'apprentissage dit en « échafaudage », il est souvent utilisé en contexte multiâge et une chercheuse torontoise¹⁹ en donne une explication : « Une inférence plausible provenant d'une telle approche est que les regroupements d'âges multiples peuvent faciliter un tel apprentissage » (Bernhard et coll. 1999; p. 1).

Apprendre par l'observation est une méthode que Bandura a clairement présenté dans sa théorie de l'apprentissage socio-cognitif. L'apprentissage par la modélisation concernerait des comportements, des attitudes et des réactions émotionnelles (Kearsley 1994). Si les enfants acquièreraient souvent des comportements, simplement en observant et en imitant ensuite des

¹⁹ Judith Bernhard est professeure dans le cadre du Programme de petite enfance de l'Université Ryerson de Toronto.

modèles sociaux, ils poursuivraient cependant souvent leurs propres intérêts, n'essayant pas consciemment de tout apprendre et s'imitant sans exiger de tutorat direct. Shreeve et Lowry (2001) considèrent que le groupement des enfants en multiâge augmente leurs occasions d'apprendre par l'observation. La modélisation serait un processus plus naturel dans des groupements d'enfants en multiâge, en raison de l'écart d'âge (Katz, 1995).

Les éducatrices qui travaillent en contexte multiâge conçoivent l'apprentissage comme un processus actif. Elles s'appuient en cela sur la théorie de Bruner pour qui les apprenants construisent de nouvelles idées ou des concepts basés sur leurs connaissances actuelles. L'intervenante devrait donc organiser l'information en « spirale », pour que l'enfant construise continuellement sur des acquis antérieurs afin d'y greffer progressivement de nouvelles informations de plus en plus élaborées (Patsula, 1999). Ces acquis proviendraient du vécu de l'enfant et la manière de favoriser leurs acquisitions aurait de l'importance. « Vous ne pouvez pas simplement imposer des outils aux gens, ils doivent être adaptés et construits autour des expériences²⁰ » (Jansen, 2003; p. 13). Par ailleurs, ces outils devraient référer aux expériences des enfants et à leurs émotions (Tomlinson, 2003).

4.5.4 Les enfants plus âgés profitent également du tutorat

D'après Hardy et Royon (1991), l'interaction génère « un temps d'élucidation », c'est à dire une construction pour soi, en même temps qu'une explication pour autrui. Ce processus engendre à son tour des interactions qui permettent la reconstruction des savoirs par le plus âgé. La modélisation est bien connue pour profiter aux plus jeunes enfants mais Katz (1995) explique que les comportements sociaux impliquent également les plus âgés. Leur comportement autorégulateur s'améliorerait en devant rappeler les règles aux plus jeunes. L'interaction des pairs en contexte multiâge est vu par Hartup (1983) comme contribuant au développement socio-cognitif et du langage de l'enfant plus jeune, tout en augmentant les capacités instructives de l'enfant plus âgé.

4.5 Avantages du multiâge

▪ Environnement d'apprentissage authentique

L'éducation en groupe multiâge ressemble à celui vécu en contexte familial. « Le multiâge est une bonne chose parce que dans la vraie vie, hors l'école, il n'y a que ça, le multiâge, et que ça fonctionne très bien » (Archambault, 2001; p. 1). En service de garde, « les plus petits y retrouvent de grands frères et de grandes soeurs. Ils ont des « modèles-enfants » à imiter; des stimulateurs qui leurs présentent des jeux plus avancés, des défis à relever, des capacités vers lesquelles tendre. Ils trouvent aussi parfois des médiateurs pour expliquer ce qui s'est passé, des protecteurs à l'occasion » (Bourque, Désilets, Marchand, 1991; p. 111). Il a été comparé, en groupe gradué et en multiâge, comment le caractère familial avec les pairs et l'âge de l'associé dans le jeu affectaient la capacité des trottineurs²¹ d'agir réciproquement entre eux. D'après

²⁰ Traduction libre de l'anglais par J-M Lopez.

²¹ On peut définir le trottineur comme un jeune enfant qui commence à marcher. Cette période de la vie s'étendrait jusqu'à l'âge de trois ans (Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, Contenu du cours *Psychologie du développement*. Document télé-accessible à l'adresse URL : http://www.cegepat.qc.ca/Pro-Psy_vd/contenucourspsychodeveloppement.pdf.

Chalkley (1988), le groupement de multiâge, par l'accentuation de son caractère familial, amène, après quelque temps, à des augmentations plus grandes du jeu social chez les trotteurs. Elle a observé chez eux le même phénomène avantageux du multiâge concernant l'imitation et les expositions d'affectivité positives.

- **Apprentissage centré sur l'enfant**

Pour Bredekamp et Shepard (1990), la société a besoin de stratégies alternatives qui assurent aux enfants l'excellence, l'équité et la responsabilité. Le multiâge est perçu par Montes (1996) comme un programme d'apprentissage vraiment centré sur l'enfant pour atteindre l'objectif visant à lui fournir un environnement diversifié où il pourrait véritablement se développer sur le plan social, comportemental, cognitif et émotionnel.

- **Stabilité émotionnelle et renforcement des habiletés sociales**

Pour Standen (2003), en multiâge l'enfant a « le temps de grandir » car il reste avec la même éducatrice pendant plusieurs années et il subirait ainsi moins de pression qu'en groupe de même âge. En effet, chaque année les « tout-petits » se voient souvent intégrés à un nouveau groupe animé par une autre éducatrice qu'il ne connaît pas. Le contexte multiâge leur fournirait un environnement sûr et stable permettant à tous les impliqués de pouvoir travailler ensemble pendant une plus longue période de temps, libre des contraintes de croissance déterminée par un système gradué inflexible. En milieu scolaire, la cohérence dans le temps pour les relations entre les enseignants, les enfants et les parents est vue comme l'une des forces les plus significatives du choix délibéré de mélanger les âges. Par son approche socio-constructiviste, le multiâge encouragerait une plus grande profondeur dans le développement social et la réussite intellectuelle et scolaire des élèves (McLellan et Kinsey, 1996). Le multiâge favoriserait et améliorerait également l'apprentissage en coopération (Walser, 1998) et il permettrait aux enfants d'apprendre à devenir des parents et des citoyens responsables (Kasten, 1998).

- **Réduction de la pression des pairs**

Selon Katz (1997), les enfants estiment eux-mêmes que c'est vers l'âge de quatre ans que la pression de leurs camarades de jeu du même âge se fait sentir dans beaucoup de comportements et d'habiletés. Dès 1970, Bronfenbrenner avait déjà fait remarquer que la compétition dans l'apprentissage gradué était la principale responsable des problèmes de délinquance aux États-Unis (In McClellan et Kinsey, 1999). Pour sa part Cuban (1989), affirme le caractère inflexible de l'école graduée car elle catégorise, isole et en dernier ressort élimine ceux dont la performance et le comportement s'éloignent trop de la norme.

Les comportements positifs comme la coopération seraient, d'après Kemple (1992), généralement associés à l'acceptation par les pairs et les comportements antisociaux comme l'agression, apparentés au rejet. La pression des pairs s'exercerait davantage sur les enfants qui ne sont pas des leaders naturels dans leur propre tranche d'âge et un contexte d'âges différents leur fournirait des occasions de leadership. Le multiâge diminuerait la pression sur les enfants et les intervenants et il augmenterait l'estime de soi des enfants en difficulté. « Beaucoup d'enfants qui sont socialement moins mûrs que leurs camarades de travail du même âge sont moins souvent repoussés en âges mélangés que par leurs pairs [de même âge] ²² » (Katz, 1995; p. 3). Dans un groupe d'âges mélangés, les enfants plus âgés qui sont timides, auraient des occasions

²² Traduction libre de l'anglais par J-M Lopez.

d'expérimenter des habiletés sociales avec les plus jeunes. Ils pourraient acquérir ainsi une plus grande confiance pour interagir adéquatement avec leurs compagnons de même âge (Katz, 2001).

- **Tient compte des différences lors de l'apprentissage des enfants (styles, capacités et intérêts)**

Evangelou (1999) mentionne certaines d'études concluant que le groupement d'âges mélangés peut fournir des avantages réparateurs pour des enfants ayant des besoins particuliers. Par exemple, elle cite Whitting (1983) et aussi Ludeke et Hartup (1983) qui voient comme plus probable que les enfants exposent des comportements prosociaux envers leurs pairs plus jeunes et qu'ils acceptent de les instruire, qu'avec leurs camarades de même âge. Il semble également plus probable que les enfants soient agressifs avec des camarades de jeu de même âge et qu'ils montrent de la dépendance avec les plus âgés. La disponibilité des plus jeunes qui sont des pairs moins menaçants dans des groupes d'âges mélangés, offrent là aussi, des possibilités d'améliorer le développement social menacé de certains enfants. Pour ceux présentant un handicap, les stratégies de passer par l'intermédiaire de leurs camarades sont vues comme plus efficaces que les pratiques de l'enseignement traditionnel (Kalkovsky, 2001).

- **Avantages cognitifs**

Dans une méta-analyse portant sur 57 études comparatives, réalisées entre 1968 et 1990, Anderson et Pavan (1993) ont souligné que lors des examens standardisés, les enfants éduqués en multiâge réussissaient mieux que ceux des groupes gradués. Selon ses observations de terrain, Hart²³ (2000) a pour sa part remarqué que les petits évoluant dans des groupes d'enfants d'âges variés franchissaient les étapes cognitives plus rapidement que ceux des groupes d'âge homogène.

4.6 Inconvénients du multiâge

- **Préjugés, attitudes négatives**

On entend parfois dire que les enfants plus âgés doivent toujours soutenir les plus jeunes qui seraient continuellement en attente d'aide. À ce sujet, Stone (1996) cite une étude sur les enfants âgés de 5 à 7 ans, qui ont été observés pendant leur temps d'activités libres en classe multiâge (*In* Pancoe, 1999). Les enfants plus âgés ont aidé les plus jeunes 42% du temps, les enfants ont aidé un pair de même-âge 33% du temps et les plus jeunes ont aidé les plus âgés 24% du temps. Katz (1996) mentionne une autre croyance tenace parmi les éducatrices des services de garde, voulant que les poupons puissent être « piétinés ou écrasés » par les plus âgés. Si le risque potentiel est effectivement présent, Bernhard et coll. (1999), après l'examen de 335 rapports d'accidents d'enfants survenus pendant 3 ans dans les programmes multiâge de l'installation du Laboratoire scolaire Ryerson de Toronto, en a conclu que les poupons n'étaient pas en danger.

- **Confusion dans la définition et freins administratifs**

Tout comme nous l'avons vu précédemment avec l'AFENB au Nouveau-Brunswick, il semble fréquent que des regroupements d'enfants soient inconsidérément qualifiés de multiâge. Dolick (2002) considère qu'en Ontario, les différences organisationnelles et pédagogiques entre les groupements scolaires traditionnels et multiâges sont trop marquées et ces derniers ne devraient

²³ Linda Hart est éducatrice au Laboratoire scolaire de l'University Polytechnique Ryerson de Toronto.

pas utiliser des manuels propres à une année d'étude ni des tests normalisés. De plus, si les enfants sont groupés avec des âges différents mais que l'intervenante cherche à les éduquer avec des approches habituellement utilisées en groupe d'âge homogène et qu'elle tente d'enseigner à l'aide de programmes d'apprentissage séparés et distincts, les avantages du multiâge disparaissent (Bartley, 2004).

- **Freins des enseignants et des éducateurs**

Aux États-Unis, en 1932, lors du congrès du Progressive Education Association, Caunt avait reproché aux enseignants qui se déclaraient pourtant progressistes, de ne pas critiquer l'ordre social (*In* Perlstein, 2003). On peut alors aisément imaginer les difficultés d'adaptation des éducateurs aux nouvelles méthodes nécessitées par le multiâge.

- **Manque de soutien professionnel**

Le manque de soutien professionnel représente actuellement un handicap au Québec pour ceux qui utilisent le contexte multiâge. Comparativement à nos voisins de l'Amérique du Nord, il n'existe pratiquement pas ici de documentation de soutien comme des guides ou des revues permettant de s'y référer qui permettrait le ressourcement du personnel éducateur. Il en résulte que « les réorganisations incessantes, les réaménagements fréquents, les inventions d'activités, de matériel sont épuisants. Mais c'est surtout l'isolement, le manque de support professionnel, la difficulté de se ressourcer qui rendent la tâche si ardue et qui parfois remettent en cause le choix même de travailler dans des groupes multiâge.» (Bourque, Désilets et Marchand, 1991; p. 111).

- **Implantation demande du temps et des ressources**

Les experts reconnaissent que l'enseignement en multiâge exige plus de temps de préparation. Certaines expériences non graduées ont échoué en raison d'une planification insuffisante qui a mené à l'épuisement des enseignantes. Pour faire preuve de réalisme, la mise en oeuvre complète d'innovations exigerait plusieurs années (Gaustad, 1992). Le multiâge demanderait également de la patience et du courage et il obligerait l'éducateur à faire face aux responsabilités inhérentes à ce contexte éducatif (Grant et Richardson, 1994).

- **Nécessité de compétences accrues de la part de l'éducatrice**

La capacité d'adaptation et la sensibilité aux forces individuelles, aux intérêts et aux besoins des enfants seraient, d'après Shreve et Lowry (2001), essentielles à l'éducateur en contexte multiâge. Fortney (2001) ajoute que la souplesse est une qualité qui apparaît également nécessaire à l'éducatrice. Enfin l'apprentissage non gradué exigerait « plus de connaissances du développement de l'enfant, du programme intégré d'apprentissage et des stratégies d'apprentissage²⁴ » (Gaustad, 1992; p. 3).

²⁴ Gaustad cite Abbie Robinson-Armstrong, directrice du Département de l'éducation à la petite enfance du Kentucky. Traduction libre de l'anglais par J-M Lopez.

CONCLUSION

Notre recension des écrits permet de constater que le contexte d'apprentissage en multiâge est prometteur. Partout les chercheurs remettent en cause les méthodes éducatives héritées de la révolution industrielle du 19^{ème} siècle et ils réclament des milieux de vie plus authentiques pour mieux supporter le jeune enfant dans son développement et lui permettre ainsi de mieux s'adapter aux changements sociétaux. Bien que le débat soit nettement moins avancé au Québec, le milieu éducatif, en raison de la difficulté de l'école à intégrer les enfants dans la société, pourra difficilement échapper à la remise en question du regroupement des enfants sur une base administrative.

L'éducation en contexte multiâge, par la force de ses interrelations sociales, est une alternative intéressante pour aider l'enfant à s'intégrer de façon harmonieuse dans la communauté humaine. D'autant plus, comme l'indique Katz et coll. (1990), qu'il semble que les avantages attendus du multiâge, autant dans sa mise en œuvre que son fonctionnement, en dépassent les éventuels inconvénients. De la même façon, par son caractère familial encourageant la participation parentale, le multiâge peut être un vecteur d'échanges entre les parents, les intervenantes en petite enfance et les administrateurs des services de garde et favoriser ainsi la continuité éducative.

Par cet article nous avons dressé un portrait succinct du contexte multiâge. C'est dans le cadre de notre recherche doctorale que nous chercherons plus précisément à répondre à la question suivante : *Quelles sont les résultantes spécifiques de l'intervention en contexte multiâge en service de garde, corrélativement au développement des habiletés sociales chez le jeune enfant de 3 à 5 ans?*

Pour ce faire, la recherche devrait prendre les orientations suivantes :

- Répertorier les services de garde du Québec se réclamant de l'intervention en contexte multiâge et identifier les caractéristiques spécifiques qui définissent ce milieu de vie.
- Déterminer les impacts du regroupement en multiâge sur les habiletés sociales d'enfants âgés de 3-5 ans qui fréquentent des services de garde.
- Décrire les représentations sociales des éducatrices et des éducateurs concernant l'intervention en contexte multiâge.
- Décrire les représentations sociales des parents concernant l'apport du contexte multiâge au développement de leur enfant.

En définitive, si le contexte éducatif en multiâge favorise effectivement le développement d'habiletés sociales chez le jeune enfant, l'identification de ses spécificités pourrait favoriser sa mise en œuvre dans les services de garde québécois.

RÉFÉRENCES

- Anderson, R. (2001). Cracking the Egg Crate. Journal of the Multiage Association of Queensland, Multiage Association of Queensland. *Free to Learn*, 7 (1), 7-10.
- Anderson, R. et Pavan., B N. (1993). *Nongradedness: Helping it to Happen*. Lancaster : Technomic Publishing Company.
- Archambault, J. (2001). *Le Tricycle*, Bulletin d'information des équipes de cycles de l'école Bienville, 3 (5), 1-3. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.google.ca/search?q=cache:D9LWCD-eXW8J:www.csdm.qc.ca/st-gregoire/cp/pdf/multiage.pdf+multi%C3%A2ge&hl=fr&ie=UTF-8>
- Association francophone des écoles du Nouveau Brunswick, *Les regroupements de classe*. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL: <http://www.aefnb.nb.ca/question.htm>
- Bartley, J. (2004). *Ensemble: au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, Winipeg : Éducation citoyenneté et jeunesse Manitoba. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/appui/multiple/document.pdf>
- Bengtsson, J (2003). In Brain Research and Learning Sciences « Emotions and learning », *planning symposium*, 7-8. Centre for Educational Research and Innovation,. Psychiatric Hospital, Université de Ulm, Allemagne : OCDE. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.google.ca/search?q=cache:2i9NpbOWf2MJ:www.oecd.org/dataoecd/57/49/23452767.pdf+Brain+research+and+learning+sciences&hl=en&start=1&ie=UTF-8>
- Bernhard, J. et coll. (1999). *Les poupons et les jeunes enfants dans les garderies pour âges multiples*. Développement des Ressources humaines Canada. Toronto : Child Care Visions et Université Ryerson.
- Bourque, L., Désilets, L., Marchand, D. (1991). Mieux vivre le multiâge, in Actes du colloque québécois sur les services de garde à l'enfance, *Nos enfants, c'est sérieux*, Québec, 111.
- Bredenkamp, S. et Rosegrant, T. (1992). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children*, v 1. Washington, DC : NAEYC.
- Bredenkamp, S. et Copple, C. (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. Washington, DC : NAEYC. ED403023.
- Bredenkamp, S. et Shepard L. (1990). *Children from Inappropriate Practices*, Clearinghouse on Redshirting and Young Children. EDO-PS-90-9. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed326305.html>
- Bruner, J. et Haste, H. (1987). *Making sense : the child's construction of the world*. London ; Methuen, New York: Bruner-Haste.
- Bruner, J. (1985). Vigotsky : A historical and conceptual perspective. In Wertsch, J. V *Culture, Communication and Cognition: Vigotskian Perspectives*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Burroughs-Jobin, M. (2004). *Apprentissage par résolution de problèmes*. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : http://www.portfolio-multi.net/article.php3?id_article=208&version=imprime
- Burts, D., Hart, C., Charlesworth, R. et Kirk, L. (1990). A comparison of frequencies of stress behaviors observed in kindergarten children in classrooms with developmentally appropriate versus developmentally inappropriate instructional practices. *Early Childhood research quarterly*, 5 (3), 407-423. EJ 421 825.
- Chalkley, M. (1988). *Toddlers playing in multiage and same-age groups: How group composition and acquaintanceship affect their social behavior*, Thèse, Université du Minnesota, AAT 8823526.
- Collot, B. (2002). *Une école du troisième type ou la "pédagogie de la mouche"*. Paris: L'Harmattan.

- Colwell-Cornett, K., Louderback-Gibson, M. R. et Napier, C. E. (1995). When Students Resist, In *Multi-Age Classrooms*. Ed. Karen Gutloff : National Education Association, of the United States, 33-41.
- Cotton, K.(1993). *Nongraded Primary Education*. Oregon : Northwest Regional Educational Laboratory. Document télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/7/cu14.html>
- Cuban, L. (1989). The "At-Risk" Label and the Problem of Urban School Reform. *Phi Delta Kappan*, pp 780 - 801.
- Dolick, H. (2002). *Les classes à années multiples : un phénomène généralisé, Pour parler profession*. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : http://www.oct.ca/fr/collegepublications/ps/mars_2002/high_expectations.asp
- Dunn, L. et Kontos, S. (1997). *Developmentally Appropriate Practice: What Does Research Tell?* Office of Educational Research and Improvement. Washington, DC. ED00036. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed413106.html>
- Elkind, D. (1983). *L'enfant stressé : celui qui grandit trop vite et trop tôt*. Traduit de l'américain par Paul Paré, Montréal : de L'Homme.
- Ellis, S., Rogoff, B., & Cromer, C.C. (1981). Age segregation in children's social interactions. *Developmental Psychology*, 17(4), 399-407.
- Evangelou, D. (1999). *Mixed-Age Groups in Early Childhood Education*. ED308990. Document télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed308990.html>
- Fortney, J. (2001). *Colorier en dehors des lignes : une métaphore qui évoque la souplesse dans l'éducation de la petite enfance*. Ottawa : Fédération canadienne des services de garde à l'Enfance. *Interaction*, 14, (4), 29-30.
- Gaustad, J. (1993). *Peer and Cross-Age Tutoring*. ED354608. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed354608.html>
- Gaustad, J. (1992). *Nongraded Primary Education*. ED347637. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed347637.html>
- Goodlad, J., et Anderson, R. H. (1963). *The nongraded elementary school*. New York : Harcourt, Brace et World.
- Grant, J. et Richardson, I. (1994). *Multiage Handbook. A comprehensive Resource for multiage Practices*, compiled for The Society for the Developmental Education. Aldene Fredenburg.
- Hardy, M. et Royon, C. (1991). Les écoles expérimentales ont 20 ans. Un pari hier, un enjeu aujourd'hui. Leurs contributions à la promotion collective. *Hétérogénéité et parité*. Les Actes de Lecture, INRP – CRESAS, la revue de l'AFL. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.lecture.org/Actes/AL62/AL62P75.html>
- Harmon, M.F. (2001). *Comparison of The Academic Achievement of Primary School Students in Multiage and Traditional Classrooms*. Thèse, East Tennessee State University, 85 pages. AAT 3031155.
- Hart, L. (2000). *La valse d'un programme d'activités interactif pour groupe d'enfant d'âge varié*. Ottawa : Fédération canadienne des services de garde à l'Enfance, *Interaction*, 14, (2), 3-16.
- Hartup, W. (1992). *Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts*. ED345854.
- Hyson, M., Hirsh-Pasek, K. et Rescorla, L. (1990). The classroom practices inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for developmentally appropriate practices for 4- and 5-year-old children. *Early childhood research quarterly*, 5 (4), 475-494. EJ 423 540.

- Hoffman, J. (2002). *Flexible grouping strategies in the multiage classroom*. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : [http://www.findarticles.com/cf_dls/m0NQM/1_41/90190489/p7/article.jhtml?Terme =](http://www.findarticles.com/cf_dls/m0NQM/1_41/90190489/p7/article.jhtml?Terme=)
- Jensen, S. (2003). In Brain Research and Learning Sciences « Emotions and learning » *planning symposium*, 13. Centre for Educational Research and Innovation, Organisation for Economic Co-operation and Development. Psychiatric Hospital, Université de Ulm, Allemagne. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.google.ca/search?q=cache:2i9NpbOWf2MJ:www.oecd.org/dataoecd/57/49/23452767.pdf+Brain+research+and+learning+sciences&hl=en&start=1&ie=UTF-8>
- Jolly, A. (c1985). *The evolution of primate behavior*. 2nd ed. New York : Macmillan.
- Kalkovky, M. (2001). *Peer and Cross Age Tutoring*. School Improvement Research Series, Close Up n°18. Régional Educational Laboratory. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/9/c018.html>
- Kasten, W. (1998). Why Does Multiage Make Sense? Compelling Arguments for Educational Change. National Council Teacher of English, *2 Primary Voices K-6*, 6 (2), 2-9.
- Katz, L. (2001). The Benefits of Mixing the Ages, Multiage Association of Queensland. *Free to Learn*, 7 (1), 2-4.
- Katz, L. (1997). *Nongraded and Mixed-Age Grouping in Early Childhood Programs*, ED351148. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed351148.html>
- Katz, G. (1996). Addressing the Potential Risks of Mixed-age Grouping , in *Mixed-Age Grouping in Preschool and Elementary Settings*, The MAGnet Newsletter, 5 (1). Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://ericps.crc.uiuc.edu/ecece/pubs/mag/MAGFAL96.html>
- Katz, L. (1995). *The Benefits of Mixed-Age Grouping*. ED382411. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.ericfacility.net/ericdigests/index/index.cfm?SEARCHTERM=The+Benefits+of+Mixed-Age+Grouping&SUBMIT=Search>
- Katz, L. (1991). *Readiness: Children and Schools*, ED330495. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed330495.html>
- Katz, L., Evangelou, D. et Hartman J. (1990). *The Case for Mixed-Age Grouping in Early Education*. Washington, DC : National Association for the Education of Young Children.
- Kearsley, G. (1994). *Social Learning Theory (A. Bandura)*. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://tip.psychology.org/bandura.html>
- Kemple, K. (1992). *Understanding and Facilitating Preschool Children's Peer Acceptance*, ED345866. Document télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed345866.html>
- Kinsey, S. (2001). *Multiage Grouping and Academic Achievement*. ED448935, Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed448935.html>
- Ladd, G. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual review of psychology*, 50, 333-359.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Larousse.
- Lessard, C., Archambault, J., Lalancette, L. et Mainville, S. (2000). Les cycles d'apprentissage : quelques expériences étrangères. *Vie pédagogique*, 114, 22-26.
- Lodish, Richard (1993). The Pros and Cons of Mixed-Age Grouping. In Fogarty, Robin, *The Multiage Classroom : A collection*. Palatine : IRI/Skylight Publishing.

- Macleod, J. et coll. (2002). Enseignement de Multi-âge. Fondation McDowell pour la Recherche dans l'Enseignement, Saskatoon. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : http://www.google.ca/search?q=cache:kb72nkpl7ygJ:www.mcdowellfoundation.ca/main_mcdowell/projects/research_rep/92_multi-age_teach.pdf+multiage+Cross-age+peer&hl=fr&ie=UTF-8
- McLellan, D. (2001). Assessing Young Children's Social Competence, ED450953. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed450953.html>
- McClellan, D. et Kinsey, J. S. (1999). Children's Social Behavior in Relation to Participation in Mixed-Age or Same-Age Classrooms, *Early Childhood Research and Practice*, 1999, v1, n1. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/mcclellan.html>
- McClellan, D. et Kinsey, S. (1996). Mixed-Age Grouping Helps Children Develop Social Skills and a Sense of Belonging, *The MAGnet Newsletter*, On Mixed-Age Grouping in Preschool and Elementary Settings, v 5, n 1. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://ericps.crc.uiuc.edu/eece/pubs/mag/MAGFAL96.html>
- McDonnell, L. M. (1989). *Restructuring American Schools: The Promise and the Pitfalls*. ED314546. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed314546.html>
- Mingat, A. et Ogier, C. (1993). « Éléments pour une réflexion nouvelle sur l'éducation primaire en milieu rural. » *Savoir*, 1, 11-125.
- Miller, B. A. (1994). *Children at the Center*, Portland, Eugene, OR : Northwest Regional Educational Laboratory, Oregon University, Eric Clearinghouse on Educational Management.
- Miller, B. (1991). *Teaching and Learning in the Multigrade Classroom: Student Performance and Instructional Routines*. ED335178. document télé-accessible à l'URL : http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed335178.html
- Miller, B. (1989) *The Multigrade classroom: A resource handbook for small, rural schools*. ED 320 719. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, Oregon University.
- Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (2003), *Situation des centres de la petite enfance et des garderies au Québec en 2003*, Montréal : gouvernement du Québec.
- Moen, B. (1999). *Multiage education ú time for a change*. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL: <http://wsd.waupaca.k12.wi.us/wlc/primary/multi/multigrad.html>
- Montes, F. (1996). A Synergistic Multi-age Model for Minority Students, *IDRA Newsletter*.
- Mulcahy, D. (2000) Multi age and Multi-grade: Similarities and Differences. *The Morning Watch*, 27, 3-4. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL: <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/win2000/mulcahy.html>
- Oden, S. (1987). *The Development of Social Competence in Children*. ED281610, Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed281610.html>
- Osin, L. et Lesgold, A. (1996). A Proposal for the Reengineering of the Educational System. *Review of Educational Research* 66 (4), 621-656.
- OCDE (1994). *Étude de l'OCDE sur l'emploi*, Paris.
- OCDE (1998). *Venir à bout de l'échec scolaire*, Paris.
- OSGE (1989) *Créer un cadre de vie en garderie : guide d'élaboration d'un programme d'activités*, Québec : Publications du Québec.
- Pancoe, M. (1999). *Multiage education : more than a one room schoolhouse*. Thèse : Alfred University.

- Patsula, P. (1999). *Applying Learning Theories to Online Instructional Design*. Séoul : Sookmyung Women's University. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : http://www.patsula.com/usefo/webbasedlearning/tutorial1/learning_theories_full_version.html#vygotsky
- Perlstein, D. (2003). There is No Escape ... from the Ogre of Indoctrination": George Counts and the Dilemmas of Democratic Educators, In Cuban, L., *Why is it so hard to get good schools?* 52-67. New York : Teachers College Press.
- Pelletier, D. (1998). *L'activité-projet, le développement global en action*. Québec : Modulo.
- Pierrehumbert, B. (1992). *L'échec à l'école : échec de l'école*, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Pflaum, P. (1990). *One-room schools and American educational tradition*. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL: <http://www.wiredbrain.com/small01.htm>
- Politano C. et Davies A. (1998). Adaptation française : Le Pailleur Monique. *La multiclasse; outils, stratégies et pratiques pour la classe multiâge et multiprogramme*. Montréal : La Chenelière.
- Pulliam, J. (1991). *History of education in America* (5 éd.). New-York : Merrill et Collier Macmillan.
- Shreeve, K, et Lowry, V. (2001). *Planning and Implementing Multi Aged Groups*. Denver : Community Development Institute.
- Spitzer, M. (2003). In Brain Research and Learning Sciences « *Emotions and learning* » planning symposium. 4-5 et 14-15. Centre for Educational Research and Innovation, Organisation for Economic Co-operation and Development. Psychiatric Hospital, Université de Ulm, Allemagne. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.google.ca/search?q=cache:2i9NpbOWf2MJ:www.oecd.org/dataoecd/57/49/23452767.pdf+Brain+research+and+learning+sciences&hl=en&start=1&ie=UTF-8>
- Stainback, W. et Stainback, S. (1984). A Rationale for the Merger of Special and Regular Education. The Council of Exceptional Children. *Exceptional Children*, 51 (2), 102-111.
- Standen, P. (2003). The Philosophy of Multiage Classrooms, Journal of the Multiage Association of Queensland. *Free to Learn*, 8 (2), 2-3.
- Tomlinson, C. A. (2003). *La classe différenciée*. Traduit de l'Américain par Bernard Théorêt, Montréal : Chenelière/McGraw-Hill. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : http://www.google.ca/search?q=cache:DaIIYT6QHESJ:www.dlcmcgrawhill.ca/cheneliere_didactique/classe_differenciee/telechargement/1036_RD_p28-29.pdf+caine+et+caine+1991&hl=fr&ie=UTF-8
- Tudge, J. et Caruso, D. (1989). Cooperative Problem-Solving in the Classroom. ED310881. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed310881.htm>
- Velz (2002). *Éléments guidance psycho-pédagogique 2*. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : http://www.google.ca/search?q=cache:1IBKI6wG-0J:www.afapms.org/docs/DizaineVELZ.doc+ewald+Velz+%C3%A91%C3%A9ments+de+guidance&hl=fr&lr=lang_fr&ie=UTF-8
- Walser, N. (1998). *Multi-age Classrooms: An Age-Old Grouping Method Is Still Evolving Despite mounting challenges, the multi-age classroom continues to be an attractive option for educators*. Harvard Education Letter. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.edletter.org/past/issues/1998-jf/multiage.shtml>
- Ward, K. (2002). *Multiage Education, Why We Need It Now More Than Ever*. National Board Certified Teacher, Sycamore Elementary School, Claremont, California. Document électronique télé-accessible à l'adresse URL : <http://www.google.ca/search?q=cache:73gPHD9YVOcJ:www.cusd.claremont.edu/~sycamore/pages/multiageresearch.pdf+multiage+Cross-age+peer&hl=fr&ie=UTF-8>

Webb, L., Metha, A., et Jordan, K. (1996). *Foundations of American education* (2 éd.), Toronto : Maxwell Macmillan.

Williams, L. (2001). *Social Learning Theory , Multiage Classroom*. Document télé-accessible à l'adresse URL : <http://gradcenter.marlboro.edu/~leslie/Capstone/sociallearning.html>

Zevenberger, R. (2000). Multiage mathematics : planning for effective learning, Journal of the Multiage Association of Queensland. *Free to Learn*, 6 (2), 4-5.