

Le projet de l'École éloignée en réseau

Ce texte vise à donner aux acteurs engagés dans les expériences-pilotes des indications sur la nature et les implications du projet. Il tente de répondre à certaines questions qui ont été posées et intègre des éléments d'information que l'on peut retrouver dans différents textes (notamment, Devis du projet en mars 2002, Session de transfert du 18 juin 2002, Revue des cas et des écrits, version du 23 août 2002). Mais ce texte vise surtout à nous donner, de façon synthétique, une vision commune et partagée du projet.

I- L'école éloignée en réseau

C'est l'approche qui a été choisie pour soutenir les écoles éloignées en région.

Que signifie cette approche? En quoi se distingue-t-elle d'autres approches? Pourquoi a-t-elle été choisie? Pourquoi cette approche paraît-elle, mieux que d'autres, capable de répondre aux difficultés que peuvent vivre les écoles éloignées au Québec? Voilà des questions qui sont posées de temps à autre.

1— Qu'entend-on nous par école éloignée en réseau?

La revue des cas et de littérature montre que **l'enseignement à distance** a servi dans bien des endroits pour assurer des services de formation à des élèves isolés ou à des petits groupes d'élèves éloignés des centres de formation. Sans ces moyens, ils n'auraient pas eu accès à des services d'éducation. C'est donc la recherche de l'équité et de l'égalité des chances dans **l'accès** qui a servi de moteur à la mise en place de l'enseignement à distance.

Les formes prises par ces services d'enseignement à distance ont varié suivant l'évolution technologique : support papier/crayon et transmission postale, support audiovisuel et transmission par voie hertzienne (vidéo-conférence), support numérique et transmission par Internet (enseignement en ligne).

Mais, quel que soit le support ou le mode de transmission utilisé, il y a, dans ce modèle, un centre (une école ou un centre d'enseignement) où se trouvent les formateurs et, au loin, des élèves reliés au centre.

Le modèle d'intervention choisi, celui de **l'école éloignée en réseau**, n'est pas celui-là. Dans les expérimentations en cours, l'une ou l'autre des activités s'apparentera au modèle de **l'enseignement à distance** (un élève du secondaire qui suit un cours à distance par exemple), mais la majorité des activités, et probablement au primaire la totalité ne se déroulera pas selon ce modèle.

Dans **l'école éloignée en réseau**, la classe, l'école sont des réalités qui sont là avec des élèves et des enseignants et des enseignantes. Ces classes, ces écoles ont un champ d'action limité par leur taille et leur éloignement d'autres écoles. Dans les projets-pilotes, il s'agit donc de voir comment la mise en réseau de certaines activités de formation de ces écoles est susceptible de donner aux élèves et aux enseignants plus de puissance, plus de possibilités et

de moyens pour accomplir leurs tâches de formation et pour créer ainsi un environnement éducatif plus riche. Cette mise en réseau peut se faire avec d'autres écoles et avec les ressources du milieu.

Voici quelques cas de figure d'activités qui vont dans le sens du modèle de **l'école éloignée en réseau** : des élèves d'une classe, en équipe, travaillent à une activité de formation en impliquant les ressources de leur village ou encore des ressources d'expertise très éloignées de leur milieu; des élèves (ou une équipe d'élèves) d'une classe collaborent à la réalisation d'un projet avec des élèves (ou une équipe d'élèves) d'une classe d'une autre école qui est loin de la leur; un groupe d'élèves d'une classe d'une école A travaille à distance avec un autre groupe d'élèves d'une école B sous la supervision de l'enseignant de l'école B pendant que l'enseignant de l'école A travaille avec d'autres groupes de sa classe ou avec un groupe de la classe de son ou sa collègue de l'école B; un professionnel (orthopédagogue par exemple) intervient auprès d'un élève ou d'un groupe d'élèves à distance; un enseignant, ou un groupe d'enseignants, de l'école A établit un réseau d'échange et d'entraide professionnels avec les collègues de l'école B ou avec des professionnels situés à distance (aide pédagogique, orthopédagogue...); mutatis mutandis, la direction d'école établit un réseau de même nature avec son autre école, ou une autre école, ou des enseignants et des professionnels de sa commission scolaire...

Les premiers cas de figure nommés remettent en cause le modèle dominant de fonctionnement de l'école. Dans le modèle dominant, on confie à un enseignant un groupe d'élèves; ce groupe devient **sa classe**; il assure, **lui-même** et **seul**, les activités de formation de **ses** élèves.

Indépendamment de l'utilisation des technologies de l'information, ce modèle dominant de la **classe** est en train de changer. Il existe de plus en plus des écoles primaires qui mettent en action d'autres modes d'organisation de la **classe**. Par exemple, les enseignants d'un cycle donné (2 ans d'études) prennent en charge, ensemble, la responsabilité de l'organisation de la formation des élèves du cycle et décident que, pour certaines activités de formation, les **classes** prendront d'autres configurations. Pour certaines activités, ils font éclater la **classe** et ils constituent des groupes de besoins pour telle ou telle matière (par exemple : les faibles ont des besoins d'activités de remédiation, les forts ont des besoins d'activités d'enrichissement), ou des groupes de projets (des projets différents intégrant des activités de formation regroupent alors des élèves provenant de **classes** différentes) ou bien ils se partagent certaines tâches dans l'ensemble des classes du cycle selon leur expertise (tel enseignant est habile dans l'apprentissage des fractions, tel autre dans un autre objet des programmes d'études).

De tels modes de fonctionnement sont plus rares au secondaire, mais ils existent aussi ailleurs. Ainsi, depuis plusieurs années le réseau québécois des CFER (Programme de formation en entreprise et récupération que suivent des élèves en difficulté) pratique ce qu'ils appellent **la tâche globale**. Au lieu d'attribuer à chaque enseignant un groupe d'élèves selon les normes de constitution des groupes, on confie un groupe d'élèves à une équipe d'enseignants. Celle-ci se rend collectivement responsable de la totalité du programme pour chaque élève, organise les activités et se partage les responsabilités (*La tâche globale, Le plaisir d'enseigner aux élèves en difficulté*, Arsenault Robert, Brunelle Danielle, Gosselin Jean-Marc, Maurice Normand, publié par le Réseau québécois des CFER, Victoriaville).

Le modèle de fonctionnement de la **tâche globale** est un modèle extrême, opposé à l'autre modèle extrême, celui de la **classe**, dans lequel les activités de formation d'un groupe ne se déroulent qu'avec un enseignant. La mise en place du modèle d'**école éloignée en réseau** suppose que, du moins pour certaines activités, le mur de la classe s'ouvre, comme il s'ouvre quand, dans une école, on constitue des groupes de besoins ou de projets. Mais dans le cas de petites écoles éloignées, cette ouverture de la classe ne doit pas se limiter à l'espace de l'école ou à celui de son environnement immédiat. Pour augmenter les possibilités d'actions de formation, la **classe** doit s'ouvrir à d'autres classes d'autres écoles.

2— Pourquoi l'approche préconisée de l'école éloignée en réseau permet-elle de répondre à la situation et aux difficultés que peuvent vivre les écoles des petites communautés éloignées?

L'approche de l'**école éloignée en réseau** est plus complexe et plus exigeante pour un enseignant que l'approche de la **formation à distance**. Dans le modèle de **formation à distance**, il n'y a pas pour un enseignant de véritable changement dans la pratique même de l'enseignement. Il y a changement dans le médium (papier, produits audiovisuels ou numérisés, au lieu de la parole et de la présence) utilisé pour pouvoir enseigner à distance. Dans l'**école éloignée en réseau**, l'enseignant est appelé à changer plus radicalement la manière même d'enseigner. Pourquoi alors, pour soutenir les services de formation dans les petites communautés éloignées, avoir choisi un moyen plus difficile?

C'est la situation même des écoles dans les petites communautés éloignées qui pousse à choisir ce modèle.

Dans le modèle de **formation à distance**, on peut donner de la formation à des élèves éloignés sans qu'ils soient eux-mêmes dans une école. Dans le modèle de l'**école éloignée en réseau**, on part d'écoles existantes et du désir des petites communautés de tout faire pour conserver le plus possible une école vivante au sein de leur communauté.

Mais alors, si l'école est maintenue dans les petites communautés, l'égalité des chances d'**accès** à l'école est assurée dans ces communautés. Cependant a-t-on assuré pour les élèves de ces écoles une égalité de chances de **succès** dans les études par rapport aux élèves d'autres écoles? La petitesse de la taille ou l'isolement ont des avantages, mais elles entraînent aussi des inconvénients. Une école éloignée, petite, aux ressources limitées, peut, laissée à elle-même, ne pas pouvoir créer dans ses murs le climat de stimulation nécessaire pour que se réalise une formation de qualité. Or, ce sont le nombre et la richesse des interactions qui créent un climat stimulant. En matière d'acquisition des savoirs, les apprentissages sont plus riches et de meilleure qualité quand ils se réalisent au sein d'une communauté d'apprentissage dense, aux échanges nombreux entre élèves, entre enseignants, entre élèves et enseignants, entre ressources de l'école et contextes culturels ou scientifiques... Pour que les élèves et les enseignants de ces petites écoles puissent bénéficier de l'égalité des chances de **succès** dans leurs études, il faut donc briser leur isolement et les mettre **en réseau**, du moins pour une part de leurs activités de formation et ainsi augmenter le nombre et la qualité des interactions auxquelles ils seront exposés.

Le maintien ou la viabilité des écoles dans les petites communautés dépend toujours du nombre d'élèves, donc d'abord du nombre d'enfants. Mais le nombre d'élèves inscrits dépend aussi du choix des parents. Or, des parents peuvent hésiter à inscrire leurs enfants à une école s'ils pensent qu'elle ne les stimulera pas, ou s'ils ont des doutes sur le niveau et la

qualité de la formation qui y est donnée. La survie des petites écoles dépend donc des dispositions qui seront prises pour permettre des apprentissages de qualité et des efforts qui seront faits pour intégrer certaines de leurs activités à celles d'autres écoles. L'augmentation de la vitalité de ces écoles obtenue par la mise en réseau de certaines de leurs activités est donc un gage de leur maintien.

S'il n'existait pas des technologies d'un usage relativement simple permettant de soutenir les projets de mise en réseau des écoles, on ne pourrait envisager ni l'application ni la généralisation du modèle de l'**école éloignée en réseau**. De tels moyens existent maintenant. Réseau de large bande passante, petite caméra placée sur l'ordinateur, logiciel de communication, et alors peuvent se voir et se parler ensemble des personnes éloignées les unes des autres et situées dans des lieux différents.

II- L'école éloignée en réseau, ses exigences

Réaliser certaines activités de formation en réseau implique un changement dans des pratiques d'enseignement que l'on connaît et maîtrise bien pour en utiliser d'autres qui sont moins familières. Ce changement demande donc plus d'effort que l'acquisition de compétences d'ordre technologique. Il est plus difficile de changer des pratiques d'enseignement qui donnent la sécurité que d'acquérir des habiletés techniques.

Aussi, pour rendre effectives des activités **d'école éloignée en réseau**, elles doivent être soutenues par des équipes qui partagent certaines convictions fortes, elles doivent éviter de se cantonner dans les seules activités périphériques de formation ou dans les usages qui ne privilégient pas la mise en réseau des enseignants et des élèves.

1- Des convictions fortes et partagées

Les changements durables dans les pratiques ont du mal à se réaliser sans le soutien de convictions fortes. Ainsi, la mise en œuvre d'activités de **l'école éloignée en réseau** renvoie à un certain nombre de convictions telles que :

- penser que tout être est éduicable, que tout dépend de la manière, et que la manière dépend de nous,
- penser qu'il ne suffit pas que l'école assure l'égalité des chances dans l'accès, mais qu'elle doit aussi le faire relativement au succès,
- penser que le maintien des écoles dans les petites communautés est important pour la vitalité de ces communautés,
- penser que les élèves apprennent mieux et plus quand ils sont actifs dans les démarches de formation utilisées par l'enseignant,
- penser que John Dewey a raison quand il dit que « *toute leçon, pour être efficace, doit d'abord être une réponse* »
- penser que les élèves sont capables, quand ils sont soutenus, de construire des connaissances pour eux-mêmes et pour en rendre compte à d'autres,

- penser qu'un enseignant professionnel est moins un répétiteur de leçons qu'un organisateur de situations d'apprentissages,
- penser que les outils utilisés ont, en eux-mêmes, peu de valeur formatrice, que c'est l'intention pédagogique qui sous-tend leur utilisation qui est primordiale,
- penser que c'est la qualité des interactions que l'on a avec d'autres qui nous enrichit personnellement et professionnellement.

Cet ensemble de convictions n'est pas nouveau. Il anime et soutient la pratique des enseignants innovateurs. Le changement de pratiques d'enseignement que suppose la mise en œuvre d'activités de l'**école en réseau** est lui aussi un exercice d'innovation qui demande le même soutien.

2- Des activités en réseau qui sont au cœur des programmes d'études

Pour qu'elles soient significatives, les activités en réseau ne se cantonnent pas dans des activités périphériques de communication ou d'échanges (courriel entre élèves par exemple), ou dans des projets qui supposent la collaboration active des élèves, mais elles ont par ailleurs peu de rapports avec le contenu des programmes d'études. C'est le contenu même des programmes d'études et les apprentissages que les élèves doivent faire dans ces programmes (français, mathématique, science et technologie, histoire, géographie, éducation à la citoyenneté, anglais, art, compétences générales...) qui constituent la matière des activités de l'**école éloignée en réseau**.

La mise en œuvre de telles activités requiert de la part de l'enseignant une flexibilité dans l'utilisation des scénarios d'apprentissage, une capacité de gérer des activités multitâches de groupes d'élèves, une connaissance approfondie des programmes d'études et le souci continu de l'intention pédagogique qui doit animer ces activités.

3— Une utilisation des technologies de l'information et de la communication qui soit en harmonie avec les pratiques de l'école éloignée en réseau

Les technologies de l'information actuellement disponibles sont nombreuses et présentent beaucoup de possibilités pour permettre le renouvellement des pratiques pédagogiques. Internet permet d'accéder dans des situations d'enseignement à des ressources documentaires difficilement accessibles. La production de documents pour les élèves et les enseignants est facilitée et même métamorphosée par les nouveaux outils conviviaux de traitement de texte, de présentation assistée par ordinateur, de création de pages Web, de représentation graphique de données. On peut utiliser Internet pour remettre des copies, donner des indications de travail, gérer les emplois du temps. Enseignement programmé et didacticiels peuvent compléter le travail de l'enseignant auprès de ses élèves et même pour certaines choses le remplacer.

À première vue, on pourrait croire que ces possibilités nouvelles vont à court terme bouleverser et transformer les pratiques de l'enseignement. Ces technologies ont effectivement un tel potentiel, mais leur utilisation ne garantit pas automatiquement une transformation des pratiques. Leurs usages peuvent en effet s'accommoder d'un enseignement qui, par ailleurs, reste traditionnel. Certaines technologies permettent actuellement d'accéder facilement à l'image et à la voix des personnes, ce qui vient ajouter deux éléments nouveaux à

la communication écrite qui était déjà facilitée par Internet. On peut utiliser ces facilités nouvelles pour enrichir le réseau de courriel personnel établi entre élèves, sans pour autant changer les pratiques d'enseignement. Mais on peut aussi utiliser ces possibilités nouvelles pour constituer un réseau de communication et d'échange entre enseignants, entre enseignants et élèves, entre élèves, entre classes d'écoles différentes pour travailler ensemble à la « *construction* » de connaissances. Et alors, on change les pratiques d'enseignement.

Ces technologies ont, par elles-mêmes, peu de vertu de transformation des pratiques. C'est l'intention pédagogique qui préside à leur utilisation qui, relativement au changement ou au maintien des pratiques, est déterminante. Ces technologies sont au service des enseignants et donc dépendent des conceptions de l'apprentissage de ceux qui les utilisent. Ainsi un enseignant peut penser (selon la conception béhavioriste des apprentissages) que la répétition est importante pour faire réaliser par l'élève tel ou tel apprentissage. Et alors, il est justifié de recourir à des logiciels exercices. Mais un enseignant peut aussi penser (selon la conception constructiviste des apprentissages) que les apprentissages faits par les élèves doivent les conduire à structurer des informations pour leur permettre de construire une réponse adaptée à la situation. Et alors, il lui faut chercher des outils qui préconisent des démarches actives de l'élève dans l'appropriation des connaissances.

Ce n'est donc pas l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, mais leur utilisation judicieuse qui doit caractériser l'**école éloignée en réseau**. Les technologies choisies correspondent aux intentions pédagogiques. Ainsi, on sait d'expérience que c'est le nombre et la qualité des interactions qui facilitent les apprentissages des élèves. Or, dans les petites écoles et les petites communautés éloignées, les possibilités d'interaction sont moindres que dans des écoles urbaines plus grandes. En les mettant en réseau, c'est donc le nombre d'interactions possibles que l'on cherche à augmenter, chez elles et entre elles. Pour y faire apprendre les élèves de façon plus active et en collaboration avec d'autres, on utilisera donc des outils de soutien à la communication en réseau qui, pour certaines activités de formation, compléteront et étendront les interactions qui se dérouleront dans la classe. La profusion des technologies peut entraîner la dispersion, aussi celles qui sont recherchées dans le cadre de l'**école éloignée en réseau** sont d'abord celles qui viennent soutenir et faciliter les changements que l'on veut opérer.

III- L'école éloignée en réseau : les expériences-pilotes

La mise en œuvre d'activités de formation selon le modèle de l'**école éloignée en réseau** dans l'ensemble des écoles des petites communautés demande, au préalable, que des équipes acceptent de tracer des voies dans des chemins peu balisés. L'effort d'innovation de ces équipes doit être soutenu, les conditions qui assurent la réussite ou l'échec des activités doivent être analysées et des recommandations concernant la généralisation possible de cette approche doivent être formulées.

1- L'engagement des acteurs

Les acteurs sont les parents, les élèves, les enseignants, le soutien pédagogique assuré par des professionnels, les techniciens qui assurent le soutien technique, le personnel administratif qui réalise et facilite les procédures, le personnel de direction, dont celui de l'école tout d'abord.

L'engagement des acteurs étant assuré, un mode de fonctionnement qui assure la cohésion des interventions des acteurs doit être établi par chaque projet-pilote.

Parmi tous ces acteurs, trois ont des rôles décisifs dans la réussite de la mise en œuvre des expériences-pilotes :

- les enseignants. Ce sont eux qui doivent initier et réaliser des activités d'apprentissage selon l'approche de l'**école éloignée en réseau**. Ils doivent progressivement, avec le soutien des conseillers pédagogiques et de l'équipe de chercheurs, changer certaines de leurs pratiques et en initier d'autres. On s'attend à ce que, dans quelques mois, au moins 30 % de leurs pratiques actuelles soient changées et que dans ces nouvelles pratiques la majorité d'entre elles soit des activités réalisées en réseau;
- les responsables des services techniques. Leur rôle est capital. Les enseignants ne doivent avoir aucun problème technique à résoudre. Toutes les difficultés doivent être résolues rapidement. Les technologies utilisées doivent être simples, conviviales et avoir fait leur preuve. Les projets-pilotes ne sont pas des lieux d'expérimentation technologique;
- la direction d'école. Une opération de cet ordre demande que, au plus près du niveau opérationnel, s'exerce la disponibilité d'un responsable attentif aux réalisations, aux conditions qui assurent leur succès, à leur pertinence par rapport aux objectifs visés par les expériences-pilotes.

2- La recherche-action, mode d'intervention de l'équipe de recherche

Le modèle de recherche qui sera utilisé par l'équipe de recherche diffère de celui qui est habituellement pratiqué dans la recherche :

- les chercheurs ne sont pas de simples observateurs extérieurs qui analysent ce qui se passe, ils soutiennent les équipes d'enseignants, de professionnels et de personnes de la direction et ils participent avec eux à la mise en place d'activités. Réciproquement, les enseignants, les professionnels et les personnes de la direction participent au travail d'analyse des chercheurs;
- cette recherche-action ne vise pas, comme dans l'expérimentation de laboratoire, à isoler une variable pour en voir ses effets. L'équipe formée d'enseignants, de professionnels, de personnes de la direction et de chercheurs déterminera, par l'observation et l'analyse, les différentes variables qui influencent les résultats;
- l'expérimentation ne se fera pas selon une procédure qui, commencée, se déroule jusqu'au bout, elle se fera par étapes. Au terme de chaque étape, ce qui aura été découvert par l'équipe sera réinvesti dans les activités de l'étape suivante. Chaque projet-pilote se déroulera en 4 étapes;
- la connaissance des uns pouvant faire avancer la connaissance des autres, les équipes d'enseignants, de professionnels, de personnes de la direction seront continuellement invitées par l'équipe de recherche à réfléchir sur leur action. Ces équipes seront aussi invitées à transmettre à d'autres, lors de séances de transfert, les connaissances qu'elles auront acquises au cours de l'expérimentation.

3- Le cadre d'observation

Des observations systématiques seront effectuées sur les situations de formation mises en œuvre et sur les éléments de l'organisation qui les facilitent ou les rendent difficiles.

On cherchera à repérer et identifier les obstacles à l'innovation et les facteurs ayant contribué à la réussite des actions menées.

On cherchera à repérer et à identifier les éléments de l'organisation scolaire actuelle (basée sur l'affectation d'un groupe d'élèves à un enseignant dans un local, la classe) qui devraient être aménagés autrement pour permettre le déroulement harmonieux d'activités de l'**école éloignée en réseau** : espaces, horaires, organisation matérielle de la classe, responsabilité pédagogique, responsabilité de l'évaluation, formes d'évaluation, charge d'enseignement (individuelle/globale), recensement des élèves, financement sur la base des élèves inscrits, assurances...

4- La communication des résultats

Durant toute la durée des expériences-pilotes, des séances de transfert seront organisées. Elles s'adresseront à des publics divers. Elles porteront sur les expériences en cours et sur d'autres expériences de nature analogue.

Au terme de la durée des expériences-pilotes, les résultats seront présentés. Ils décriront les cas de figure réussis, les impacts qu'auront eus les projets sur les acteurs (élèves, enseignants, professionnels, direction d'école, parents, communauté locale) et présenteront les éléments de l'organisation qui doivent être réaménagés pour permettre le déroulement des activités de formation selon le modèle de l'**école éloignée en réseau**. Des recommandations concernant l'implantation du modèle seront formulées.

Par Paul Inchauspé
Pour le compte du CEFRIO
3 septembre 2002