Préface

Indépendamment de son contenu, la facture même de la présentation de ce rapport de recherche est parlante.

Habituellement, les auteurs des rapports de recherche s'adressent à leurs pairs. En tout cas, c'est ce que semble dire la facture de leurs rapports. La manière dont celui-ci est écrit dit manifestement autre chose : sobre, allant à l'essentiel, il semble s'adresser au grand public. Ce n'est sans doute pas pour rien et ses auteurs en sont certainement conscients. Car, ce dont il est question ici est d'intérêt public et touche donc tout citoyen qui veut bien s'en préoccuper. Ce dont il est question ici, c'est d'un moyen qui permet d'assurer le maintien et la vitalité des écoles des petites communautés. Ce n'est pas là une petite question ni pour les élèves qui fréquentent ces écoles, ni pour leurs parents, ni pour leur communauté, ni pour tous ceux qui sont préoccupés par les conditions permettant d'assurer à tous les enfants du Québec un accès équitable à l'école. Et l'innovation sociale conçue, expérimentée, validée, et évoquée ici, a été vécue par tous ceux qui ont participé à cette élaboration comme un engagement social : c'est pour résoudre un problème social qu'ils construisaient cette réponse.

Trois autres traits de la facture de ce rapport parlent, eux aussi. Les constats et observations sont exprimés de façon claire, concise, sans complaisance : ils invitent à l'action. Les résultats recueillis ne sont pas ponctuels, ils s'étalent dans la durée : ce n'est pas là un feu de paille dû à l'effervescence du nouveau, mais une constante dont la progression va de pair avec l'enracinement. Les chapitres du rapport portent successivement sur l'écolier, l'enseignant, la classe, l'école, la commission scolaire, le système éducatif : cette innovation qui se passe dans les classes, entre élèves de classes éloignées les unes des autres, mais travaillant en réseau, met en branle toute l'écologie du système. Cette innovation pédagogique ou technologique est donc bien une innovation sociale. Le message est clair : elle ne subsistera que si tous les éléments de cette écologie changent, eux aussi.

L'école éloignée en réseau, un modèle, dit le titre de ce rapport. Mais puisqu'on m'a invité à en faire la préface, puis-je, au-delà du rapport lui-même, dire ce qu'évoque pour moi ce titre? Il me fait penser aux acteurs importants qui ont permis qu'un tel projet de construction d'un « modèle », commencé il y a dix ans, aboutisse effectivement à un résultat. Les « acteurs importants », ce sont « ceux » sans lesquels ces choses ne seraient pas arrivées : le ministère, l'équipe de recherche, le CEFRIO. Ayant eu le privilège d'être, dès l'origine, un « compagnon de route » de ceux qui ont mené cette aventure, ce que je dirai ici peut avoir valeur de témoignage.

Quelqu'un, il y a 10 ans, au ministère de l'Éducation, a pris la décision de se lancer dans cette aventure. Je n'ai pas l'intention de nommer ici par leurs noms les autres acteurs importants qui ont fait la réussite de ce projet : leurs noms sont d'ailleurs ceux des auteurs du rapport. Mais dans le cas du ministère, tout le monde, j'espère, conviendra que je peux et même que je dois faire exception. Je ne peux éviter de nommer cet acteur : ce fut Robert Bisaillon, sous-ministre adjoint. Il avait été président des États généraux sur l'éducation de 1995-1996, il connaissait donc bien le nouvel enjeu social que présentait pour le Québec le maintien des petites écoles de village. Le mouvement de fermeture de ces écoles qui alors s'accélérait devait être stoppé. Mais comment

s’assurer que la qualité de la formation qui serait donnée dans ces écoles, désormais maintenues, ne soit pas affectée par leur situation de « petite école » alors que c’était cette situation même qui avait servi longtemps à justifier leur fermeture? Son action fut déterminante à deux moments. Au départ, dans le choix du type de solution recherchée. Un certain usage des technologies qui innoverait dans l’utilisation de la large bande passante dont le Québec commençait à équiper tout le territoire ne pourrait-il pas fournir une solution qui permettrait à la fois de maintenir l’école et d’enrichir son environnement éducatif que sa situation d’isolement risquerait sinon d’affaiblir? La question formulée ainsi a orienté tout le reste. Son action fut aussi déterminante en cours de route : il a maintenu la persistance d’une recherche de solution. Très souvent, des projets de cet ordre n’aboutissent pas parce qu’on ne les maintient pas assez longtemps, jusqu’à ce qu’une masse critique suffisante, garante de la réalité possible du changement, apparaisse. Il n’est jamais facile à un décideur de haut niveau d’engager un tel pari.

Le deuxième acteur déterminant fut l’équipe de recherche, son action fut déterminante à trois niveaux. D’abord au niveau de la conception. Il y a 10 ans, les activités en réseau commençaient à se déployer dans le grand public, mais aucun travail d’enseignement en réseau dans le contexte de petites écoles éloignées n’existait alors dans le monde. Il fallait donc concevoir ce modèle et le faire apparaître concrètement par l’expérimentation. Son action fut aussi déterminante dans la mise en place des processus qui permettraient d’atteindre ce résultat. Elle ne s’est pas comportée comme les équipes de recherche habituelles qui, de l’extérieur, viennent cueillir des données, mais comme une équipe de recherche-action impliquée dans la recherche de la solution avec les gens de terrain. Ce « modèle » a été élaboré dans le milieu de vie des enseignants et avec eux et non en laboratoire. Il a nécessité la mise en place de processus appropriés : expérimentation par les enseignants, soutien, rétroaction continuelle entre terrain et recherche, service juste à temps, développement d’outils... Son action fut enfin déterminante dans la capacité qu’elle a démontrée à susciter l’engagement des acteurs de terrain dans cette transformation de leur pratique, puis à associer à ses propres actions les plus engagés d’entre eux, ces enseignants qui maintenant assurent les relais pour leurs collègues. Cette quarantaine d’enseignants, ainsi que les équipes de coordination et de soutien de quatre commissions scolaires les plus engagées, ont été en réalité les chercheurs associés de l’équipe de recherche.

Le troisième acteur déterminant de cette entreprise fut le CEFRIO, responsable de la coordination générale du projet. Son action fut elle aussi déterminante à trois niveaux. D’abord dans le choix du modèle de transfert utilisé pour soutenir le processus d’innovation : travailler avec des chercheurs qui privilégient la recherche-action, recourir à des experts sur des questions spécifiques, s’assurer de la gouvernance du projet au niveau ministériel et au niveau de chaque commission scolaire, insister pour que les différents acteurs touchés de près ou de loin par l’innovation soient impliqués dans l’école, la commission scolaire, les municipalités, les MRC, varier les formes de transfert, etc. Son action fut aussi déterminante dans l’atteinte de la qualité de la coordination d’ensemble requise par un tel projet. Une telle entreprise impliquait l’intervention à des titres divers d’une large équipe de collaborateurs aux cultures différentes : équipes de chercheurs provenant de cinq universités, 116 écoles provenant de 22 commissions scolaires, et nombre d’enseignants, de conseillers pédagogiques et de directeurs d’école. Son action fut enfin déterminante dans la nature du leadership qu’il a su exercer tout au long du projet. Car, il ne faut pas se le cacher, ce ne fut pas toujours facile ni évident. Un mandat public lui avait été confié, l’objet de ce mandat était une question d’intérêt public. Aussi, comme tous les autres acteurs impliqués, le CEFRIO s’est vu et a agi comme un agent de changement social.

Mais de plus, étant le mandataire, il s'est vu et s'est comporté comme responsable ultime de la réussite ou de l'échec du projet. Tout le monde a bien perçu les choses ainsi et l'autorité morale qui lui fut reconnue par tous trouvait aussi dans ce fait son explication.

Pour terminer, puis-je dire un mot sur la suite, celle du passage d'une situation d'expérimentation à celle de la pérennité? En innovation sociale, le passage entre l'expérimentation et l'adoption par le système de l'innovation, qui deviendrait alors courante et légitime, se fait souvent mal ou ne se fait pas. Parallèlement à tout le travail qu'évoque ce rapport de recherche, un autre travail a été entrepris pour éviter cet écueil. Dès le départ, les intentions étaient claires : l'expérimentation devait viser à être généralisable dans le système et donc il fallait aussi se préoccuper des conditions qui permettraient, pour parler jargon, d'« institutionnaliser » l'ÉÉR. Dès le début, des études concernant cette question furent entreprises. Dans la phase finale, tous les éléments organisationnels, techniques, législatifs, réglementaires, conventionnés, politiques qui pouvaient permettre ou empêcher le déploiement des écoles ÉÉR ont été identifiés. Des analyses et des actions de concertation ont été menées sur les points les plus névralgiques permettant ainsi de dégager des pistes de solution. Le rapport qui traite de ces choses et indiquait les nouvelles dispositions à mettre en place pour assurer la pérennité de l'ÉÉR dans un contexte nouveau, qui n'est plus celui de l'expérimentation, a été produit il y a 20 mois.

Quand ces propositions seront mises en place, si du moins elles le sont, un nouveau chapitre de l'aventure de l'ÉÉR s'ouvrira. Je souhaite qu'il soit encore plus riche que le précédent.

Préface de *L'École éloignée en réseau (ÉÉR), un modèle*, Rapport-synthèse de Thérèse Laferrière et Christine Hamel, Université Laval, Stéphane Allaire, UQAC, Sandrine Turcotte, UQO, Alain Breuleux, McGill, Josée Beaudoin et Julia Gaudreault-Perron, CEFRIO.

Paul Inchauspé
20 septembre 2011