

L'École éloignée en réseau

**GUIDE POUR LES DIRECTEURS ET
LES DIRECTRICES D'ÉCOLES**

cefrio
votre lien avec l'avenir

Septembre 2004

Section I : Avoir une vision claire sur la nature du projet.....	4
Section II : Avoir conscience des situations plus critiques et des indicateurs de progrès.....	15
Section III : Connaître les gestes administratifs qui doivent être assumés.....	19

Ce guide a été élaboré conjointement par Paul Inchauspé et Gilles Ayotte, en collaboration avec Christine Hamel, Université Laval, et les directeurs et directrices des écoles pilotes de la première phase du projet École éloignée en réseau, soit Hélène Dessureault, Jean-Marie Dubois, Hughes Emond, et Jacques Moffette

École éloignée en réseau et direction d'écoles

Notes à l'attention des directeurs et des directrices d'écoles

En tant que directeur ou directrice d'école, vous aurez un rôle déterminant à jouer dans le cadre de la mise en place et du développement de l'*École éloignée en réseau* (ÉÉR) dans votre école.

Voici quelques indications qui pourraient vous aider dans cette tâche.

Elles sont le fruit de l'expérience engrangée lors de la première phase de l'implantation de l'ÉÉR.

Pour que vous puissiez accomplir plus aisément et plus efficacement votre tâche, vous devez

- avoir une vision claire de ce qu'est cette expérimentation. Cela devrait vous aider à faire en sorte que votre implication auprès de différents acteurs soit davantage stratégique. (section I)
- avoir conscience des difficultés qu'auront à vivre les enseignants et les enseignantes et connaître quelques indicateurs qui vous permettront, à vous et à votre équipe-école, de mieux mesurer les progrès réalisés. Cela devrait vous aider à mieux exercer votre rôle de support. (section II)
- connaître les principaux gestes administratifs que vous devrez assumer pour que des *questions d'intendance* ne viennent pas empêcher, perturber ou ralentir le déroulement du projet. Cela devrait vous aider à mieux assumer les différents aspects opérationnels qu'implique un tel projet. (section III)

Section I : Avoir une vision claire sur la nature du projet

Pour un observateur superficiel, le projet de l'ÉÉR est un projet d'utilisation des TIC dans une situation d'enseignement particulière, celle de petites écoles dans des petites communautés éloignées. Sans doute le projet en est un de cet ordre. Mais en tant que directeur ou directrice d'une école mettant en place un tel type de projet, il vous faut, compte tenu du rôle stratégique que vous serez appelés à jouer, avoir une vue plus large et plus approfondie de ce qui est en jeu dans ce projet. Il vous faut *voir haut et loin*, afin de mieux situer le sens de vos actions et interventions.

Ce projet réalisé dans un environnement en réseau implique :

- 1- une restructuration des formes d'intervention pédagogique et donc une aide appropriée
- 2 - l'émergence d'une communauté d'apprentissage et donc la création des conditions qui la permettront
- 3 - le développement d'une culture de réseau
- 4 - un enracinement du projet dans son milieu
- 5 - une gestion appropriée aux changements

1. L'ÉÉR et la restructuration des formes d'intervention pédagogique

1.1. La nature de la restructuration pédagogique

Le projet de l'ÉÉR consiste à établir et à inscrire dans la réalité de la classe une vision pédagogique fondée sur le paradigme d'apprentissage et sur le partage et la coopération entre toutes les personnes qui y sont associées. Actuellement, dans le sillage de la réforme du curriculum d'études, se développe un mouvement de promotion d'une vision pédagogique fondée sur l'apprentissage plus que sur l'enseignement. Et en ce sens, le projet de l'ÉÉR est une des variantes de la réforme actuelle du curriculum (Cf. Fiche *ÉÉR et la réforme du curriculum*).

Mais l'implantation de cette nouvelle vision initiée par la réforme est laissée dans les écoles aux choix individuels des enseignants ou des équipes enseignantes. Par contre, dans le cadre de l'ÉÉR, le passage de l'élaboration de stratégies d'enseignement à la mise en place de situations d'apprentissage en réseau est au contraire un passage obligé. En effet, dans l'ÉÉR, l'enseignant ou l'enseignante n'enseigne pas aux élèves des autres écoles, sinon très épisodiquement, il, ou elle, doit s'organiser pour que ses élèves et ceux d'autres écoles collaborent à la réalisation de projets d'apprentissage communs.

Cette nécessaire restructuration des formes d'intervention pédagogique implique :

- une vision renouvelée de la manière dont on apprend. Cf. Fiches *Conception de l'apprentissage : Qu'est-ce qu'une théorie de l'apprentissage – Behaviorisme – Traitement de l'information – Constructivisme*.
- des pratiques pédagogiques renouvelées. Cf. Fiches *Approches pédagogiques : Enseignement réciproque – Apprentissage coopératif – Apprentissage par problème – Apprentissage par projets – Découverte guidée*.
- une gestion de classe appropriée à l'organisation de situations d'apprentissage. Cf. Fiches *Gestion de classe – Organisation spatiale de la classe – Gestion du temps*.

1.2. Le soutien à la restructuration des formes d'intervention pédagogique

Actuellement, une transformation des formes d'intervention pédagogique est en œuvre un peu partout dans le réseau des écoles. Le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires ont mis sur pied des projets d'animation et de formation pour soutenir cette remise en question de fond. Il ne faudra donc pas dédoubler les ressources mises en œuvre pour obtenir du soutien pour les transformations requises par l'ÉÉR. Par contre, l'expérience a montré que la nature, les formes et les échéanciers du soutien mis en œuvre pour l'ensemble de la commission scolaire peuvent, dans certains cas, être trop généraux ou inappropriés pour les enseignants et les enseignantes du projet de l'ÉÉR.

Le directeur ou la directrice d'école devra donc amener les enseignants à déterminer les habiletés qu'il leur faut développer, puis rechercher et mettre à leur disposition le type d'aide spécifique dont ils ont besoin, en étant très exigeant sur la qualité et la pertinence de l'aide qui pourra leur être apporté.

Il lui faudra aussi créer et soutenir le réseau d'échanges et de collaboration professionnelle. Les formes traditionnelles de formation, (un expert apprend à d'autres les nouvelles manières de faire), produisent des résultats mitigés dans les situations dans lesquelles les acteurs doivent changer profondément leurs pratiques. Aussi, pour réaliser des changements profonds, on recourt de plus en plus à des formes d'interactions et d'échanges (perfectionnement par les pairs, enseignement mutualiste, agents multiplicateurs, communautés de pratiques) dans lesquels les acteurs, impliqués dans les mêmes transformations, partagent entre eux leurs savoirs. Ces formes de partage des savoirs créent les conditions propices aux transformations : appartenance à un groupe, création de liens et de solidarités, partage d'expertise et amélioration réciproque des compétences.

2. L'ÉÉR et la présence d'une communauté d'apprentissage

2.1. L'innovation et l'émergence d'une communauté d'apprentissage

Le projet de l'ÉÉR est un projet d'innovation. Les acteurs impliqués ne sont pas invités à appliquer un modèle déjà construit. Ils sont invités à inventer ce modèle, à lui faire prendre forme. Ils possèdent certes les capacités pour le faire, mais leur environnement de travail peut plus ou moins favoriser les attitudes propres aux innovateurs. Le directeur d'école a donc un rôle à jouer pour renforcer les conditions qui favoriseront chez les enseignants les attitudes d'innovation.

Or, l'expérience a montré que les environnements les plus favorables au renouvellement des pratiques sont ceux que les anglophones appellent les « learning organizations ». Ce sont des environnements à l'intérieur desquels fonctionnent des équipes, dont les membres ne trouvent pas traumatisant, mais au contraire stimulant, d'apprendre ensemble. La création, autour du projet, d'une communauté d'apprentissage professionnelle est donc une des conditions de la réussite du projet.

2.2. Qu'entend-on par communauté professionnelle d'apprentissage ?

Pour préciser ce qu'on entend par ce terme, on recourra au modèle élaboré par DuFour et Eaker (1998). Il est le fruit de réflexion théorique et d'observation pratique et peut parfaitement s'appliquer au contexte scolaire.

On parle de **communauté** parce qu'il s'agit d'un **regroupement de personnes**. Ce regroupement peut être plus ou moins large, mais dans le cadre de l'ÉÉR il importe de ne pas perdre de vue que le projet concerne toute l'école, non seulement tous les enseignants, mais également les conseillers pédagogiques, les techniciens en informatique, des ressources externes, etc. Le directeur ou la directrice doit donc bien identifier les personnes qui font partie de cette communauté d'apprentissage. Un aspect particulier de cette communauté dans le cadre de l'ÉÉR est le fait que d'autres écoles en font aussi partie. Cette réalité a pour effet que l'école sera amenée à confronter sa vision pédagogique avec celle d'autres écoles. Cette confrontation apportera des approfondissements, des adaptations, et même des remises en question. Mais ce qui fait de ce regroupement de personnes une **communauté**, c'est **ce qui lie ensemble** ces personnes : la préoccupation de la réussite des élèves, des valeurs partagées et des actions qui les incarnent. Les membres de la communauté axent leurs interventions et leurs actions afin de s'assurer que tous les enfants reçoivent ce qu'il y a de mieux en exploitant le réseau pour multiplier les interactions et les ressources mises à la disposition des élèves. Ils travaillent et se réjouissent ensemble de leur réussite, tout en partageant leur savoir et leurs expériences.

Cette communauté est dite **professionnelle** parce que le savoir distinctif de ses membres est la pédagogie. Les professionnels de l'éducation sont en apprentissage constant en ce qui concerne leur pratique; celle-ci est évolutive en fonction de la théorie, mais aussi en fonction des savoirs informels qui se créent dans la pratique et lors des rencontres informelles et plus formelles entre les praticiens de ce domaine. Dans l'ÉÉR, les professionnels travaillent ensemble à investiguer afin de ne pas être isolés, et ils apprennent à résoudre ensemble des problèmes de manière à ce que l'école soit toujours à son meilleur pour répondre aux besoins des élèves.

Cette communauté est dite d'**apprentissage** puisque les enseignants et autres acteurs du monde scolaire qui en font partie font des apprentissages en recherchant sans cesse des possibilités de travailler ensemble, en accroissant les capacités de leur pratique et en innovant. Toutefois la qualité de leurs apprentissages est tributaire du climat et de l'exigence qu'ils se donnent dans leurs échanges. Dans le cadre de l'ÉÉR, les acteurs impliqués ne sont pas seulement invités à apprendre ensemble. Placés dans une situation de *pilote*, ils sont invités à expérimenter, à innover, à produire de nouveaux modèles et de nouvelles façons de faire.

En raison de votre statut de directeur ou de directrice, vous devez exercer un rôle particulier dans la création de la dynamique d'une communauté professionnelle d'apprentissage. Par votre statut, vous êtes le principal responsable des conditions qui favorisent l'émergence d'une vraie communauté d'apprentissage mais vous devez aussi être le catalyseur des énergies. Il s'agit là de la caractéristique principale du leadership.

2.3. Les caractéristiques importantes des communautés d'apprentissage innovantes

Pour mieux exercer au sein d'une telle communauté le rôle particulier qui est le vôtre vous devrez faire attention aux six éléments suivants. Il s'agit là des caractéristiques les plus importantes qui sont présentes dans les communautés innovantes.

L'exercice du leadership. Il doit être partagé et source d'appui. La personne considérée comme le leader de la communauté, dans le cas présent, le directeur ou la directrice d'école, doit animer la communauté professionnelle et contribuer à établir une relation collégiale entre les enseignants de l'école afin de faciliter les échanges et la collaboration. Le soutien du leader doit favoriser le partage du pouvoir et des responsabilités tout en facilitant la prise de décisions et l'échange au sein de la communauté d'apprentissage. L'innovation et la prise de risques sont encouragées, soutenues et défendues par le leader.

Des valeurs et une vision partagées. La communauté doit décider d'une vision et des valeurs qui permettront de mettre l'accent sur la réussite scolaire de l'élève ainsi que l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Dans le cadre de l'ÉÉR, deux valeurs doivent être plus particulièrement partagées, car elles constituent la justification et le fondement du projet. La première concerne l'importance qui doit être accordée à l'égalité des chances en éducation. Les enfants des petites communautés éloignées ont accès, certes, à l'école, mais le but du projet est de permettre que, dans leur école mise en réseau, ils aient une plus grande égalité de chances de succès. La deuxième concerne la conception que l'on se fait de ce qu'est l'enfant : un être de désir, qui aspire à grandir et qui a déjà en lui des potentialités qui demandent à se réaliser. Cette conception est le fondement de pédagogies plus actives que déploiera le projet de l'ÉÉR.

Un apprentissage en collaboration. Un tel apprentissage se construit par l'investigation et par l'application et la mise en œuvre des nouveaux savoirs acquis. La communauté doit travailler, en collaboration, à résoudre des problèmes et à se fournir elle-même de nouvelles occasions d'apprentissage. Dans la communauté, les membres travaillent ensemble afin d'acquérir de nouveaux savoirs et de les appliquer dans leur pratique tout en étant des apprenants permanents.

La présence de conditions facilitantes. Des conditions professionnelles, personnelles et physiques doivent soutenir le travail des membres de la communauté d'apprentissage. Les enseignants ont du temps et de l'espace disponibles pour travailler et étudier ensemble; les ressources d'information et de formation sont disponibles, les horaires sont redéfinis et flexibles, les modèles habituels de la pratique sont revus afin de diminuer l'isolement professionnel et rendre possible et fructueux l'échange professionnel.

Le partage des pratiques personnelles. Les interactions entre les enseignants se produisent dans une structure formelle afin de donner de l'encouragement et des rétroactions sur les pratiques dans une atmosphère de respect mutuel et de confiance.

Une responsabilité collective pour l'apprentissage et le succès des élèves. Les enseignants qui travaillent dans une communauté professionnelle d'apprentissage font des expérimentations et ils innovent parce qu'ils prennent des responsabilités collectives pour tous les élèves de l'école, et non uniquement ceux qui sont dans leur classe, ou ceux qui réussissent

déjà bien. Ils sont enthousiastes d'adapter, de développer et de rendre leurs apprentissages disponibles afin de promouvoir la réussite scolaire pour tous leurs élèves.

Une communauté professionnelle d'apprentissage est présente dans une école qui cherche à s'améliorer et à réfléchir sur sa mission (instruire, socialiser et qualifier) dans l'apprentissage des élèves et leur réussite scolaire.

De plus, l'expérience a montré que les communautés d'apprentissage sont particulièrement innovantes :

- quand les équipes de personnes sont centrées sur les résultats;
- quand le climat de travail développé est exempt de menace, qu'il encourage la prise de risques, accepte l'erreur, pousse à l'analyse et à la réflexion critiques sur les résultats et les conditions d'exercice de ce qui est entrepris;
- quand ces équipes acceptent de s'exposer au regard extérieur et même qu'elles le sollicitent. La cohésion du groupe est importante, mais elle ne s'appuie pas sur une fermeture défensive, car ce sont les objectifs partagés et la conscience de l'importance de la démarche dans laquelle ils sont engagés qui la fondent;
- quand les personnes de ces équipes ont des occasions qui leur permettent de communiquer à d'autres ce qu'ils font et les résultats qu'ils ont obtenus.

3. L'ÉÉR et le développement d'une culture de réseau

Une des caractéristiques importantes du projet est la mise en réseau de classes, d'écoles *en réseau*. Ce projet ne se caractérise pas par l'utilisation des TIC ou de l'ordinateur dans la classe. Il se caractérise par **un certain usage** des TIC et de l'ordinateur. Ce projet vise à exploiter les possibilités qu'offrent maintenant ces outils pour établir plus facilement et plus économiquement des interrelations et des liaisons entre des groupes distants les uns des autres.

Ces possibilités ne seront exploitées au maximum que dans la mesure où se développera une **culture de réseau** qui implique des attitudes et des pratiques particulières. Cf. Voir fiche : *Faire l'École en réseau - Cultiver son réseau*

Pour permettre le développement de cette culture de réseau, il faut d'abord le faire exister. Le projet de l'ÉÉR vise essentiellement à mettre en réseau des personnes (des enseignants, des élèves, des collaborateurs), mais cette mise en réseau implique, dès le départ, des interventions et des initiatives qui relèvent du rôle d'une direction. Vous devrez donc procéder à une **identification claire du réseau** et des différentes étapes de sa construction. Ainsi, vous devrez clarifier dès le départ avec qui l'école veut se mettre en réseau et identifier les personnes qui seront des collaborateurs et des intervenants actifs au sein de la communauté apprenante. Il vous faudra également bien identifier les autres écoles, s'assurer de la collaboration de ressources externes, solliciter l'implication de membres de la communauté. Ce sont là des éléments stratégiques déterminants d'un tel projet. Il vous appartiendra enfin de vous assurer que le réseau de personnes ne se limite pas aux écoles, mais qu'il s'étend également à la commission scolaire, à l'université et aux organismes communautaires.

Il vous faudra aussi promouvoir et soutenir les pratiques et les attitudes d'une culture de réseau : travail collaboratif, partage des savoirs, élaboration collective de savoirs, utilisation des outils de télécollaboration.

4. L'ÉÉR et l'enracinement du projet dans son milieu

4.1. L'enracinement du projet dans l'école

Pour que le projet ne soit pas qu'un feu de paille mais que les transformations des pratiques persistent et constituent un nouvel environnement familier et désormais naturel pour ceux qui y travaillent, il doit s'enraciner progressivement mais profondément dans la vie de l'école. Le directeur, ou la directrice, doit se préoccuper des conditions qui favorisent cet enracinement.

Aussi dans la préparation du projet, vous aurez avantage à bien cibler **la problématique particulière de votre milieu**. Cela vous facilitera la tâche de l'identification des étapes de mise en œuvre du projet. Un portrait permettant d'identifier les croyances pédagogiques des membres du personnel, leur désir de partage et de collaboration, l'état des ressources technologiques, la disponibilité du soutien pédagogique et technique, la relation entre l'école et sa communauté, les forces vives du personnel enseignant et de la communauté, vous donnera des informations précieuses pour l'élaboration et la réalisation du projet.

Évidemment, vous devrez faire en sorte que les orientations et les stratégies à mettre en place soient claires et qu'elles soient élaborées avec les membres de l'équipe du projet.

Vous aurez intérêt à identifier un enseignant qui sera porteur du projet auprès des autres enseignants dans l'école et qui jouera le rôle de pôle et de plaque tournante des interactions auprès des autres intervenants sur le plan pédagogique. Évidemment, vous devrez vous assurer que cet enseignant adhère au projet, qu'il en comprend les enjeux et qu'il est ouvert aux changements sous-jacents à sa réalisation.

Il vous faudra aussi faire accepter et inscrire le modèle de l'ÉÉR dans le **projet éducatif** adopté par le Conseil d'établissement et dans la **planification stratégique** de la Commission scolaire, prévus par la *Loi sur l'Instruction publique* et donc, à ces occasions, recueillir l'adhésion des parents. Vous devrez vous assurer, dès le départ, ou à très court terme, qu'un nombre significatif d'enseignants ou d'enseignantes s'impliquent dans le projet. Une innovation de ce type ne produit ses effets que lorsqu'elle devient institutionnelle. Or si l'innovation n'est que l'affaire individuelle d'un enseignant, l'intégration institutionnelle de l'innovation ne se fera pas.

4.2. L'enracinement du projet dans la communauté

Ce projet doit être aussi enraciné dans la communauté, car les développements d'une petite communauté et de son école sont en grande partie liés. L'école joue un rôle déterminant dans la décision des personnes de s'installer dans une communauté, de continuer à y vivre, d'y élever une famille. À côté des possibilités de travail, c'est la qualité de la formation assurée par l'école qui est pour cette communauté un des éléments importants de sa revitalisation. En effet celle-ci passe par l'attraction et la rétention des familles ayant de jeunes enfants, et la perception de la qualité de l'école joue un rôle important dans ces deux phénomènes. Dans de petites communautés, la survie de l'école dépend de la survie du village et inversement. C'est pourquoi il faut associer la communauté à ce projet.

Les formes d'association école-communauté existent. Elles sont diverses, mais ce qui les caractérise surtout, c'est l'échange de services. Les écoles ont été jusqu'à présent peu associées ou parties prenantes de projet de *développement local* d'une communauté. Par *développement local*, on entend le développement d'une communauté qui ne s'appuie pas d'abord sur une aide extérieure mais sur sa capacité à générer elle-même ses propres objectifs et à se définir par rapport aux acteurs extérieurs. Or, un projet comme celui de l'ÉÉR peut, en associant la communauté au projet, faire en sorte que l'école fasse partie du projet collectif de la communauté. Pour qu'il en soit ainsi, le rôle du directeur ou de la directrice d'école est déterminant.

Ce volet (école-communauté) du projet de l'ÉÉR a été peu développé, sauf dans un cas, dans les expériences-pilotes précédentes. On ne peut donc donner d'indications précises sur ce qu'il convient de faire. Quelques pistes d'action sont indiquées à l'item 7 de la section III du présent document. Une équipe de spécialistes du *développement local* a cependant commencé à débroussailler la question. Quatre cas dans lesquels la relation école-communauté avait été particulièrement fructueuse dans une perspective de développement local ont été examinés. On pourra s'inspirer des éléments qui ont assuré ces réussites. Cf. Fiche : *École et communauté*.

5. L'ÉÉR et la gestion de situations de changements

Le projet de l'ÉÉR est certes un projet d'innovation, et plus les personnes qui y sont impliquées le verront sous cet aspect, plus les changements de pratique qu'elles auront à vivre leur paraîtront faciles. Mais, il n'en sera pas nécessairement ainsi tout le temps, ni pour toutes les personnes impliquées. Le projet sera parfois vécu davantage sur le mode de l'angoisse et de la difficulté que produit le changement, que dans le climat de dynamisme et de satisfaction produit par l'innovation. Aussi, une des préoccupations importantes du directeur ou de la directrice d'école portera sur le rôle qu'il doit exercer pour aider, mais aussi pour faire produire les changements nécessaires.

Ainsi, il vous faudra certes encourager et soutenir, mais il vous faudra aussi parfois **bousculer votre équipe** pour provoquer le changement désiré. Plus le changement pédagogique sera important, moins une stratégie de petits pas sera adéquate. Les changements à mettre en place, tant sur le plan pédagogique que sur celui de la collaboration, doivent être clairement énoncés par vous. Vos attentes et les moyens mis en place doivent être également communiqués aux membres de l'équipe et discutés avec eux.

La mise en œuvre d'un changement n'est pas une activité auxiliaire de l'activité de décision, c'est une activité qui a son statut et ses contraintes propres. Elle requerra de vous beaucoup de soin et de temps. C'est une opération complexe aux multiples facettes. Pour que le changement réussisse, il doit être mené et vécu comme un projet. Il doit apparaître légitime aux acteurs, susciter leur engagement, toucher profondément les pratiques pédagogiques qui doivent être changées. Vous devrez aussi avoir conscience, et accepter, que les changements se fassent par bond, par saut. Les anciennes pratiques coexisteront pendant un certain temps avec les nouvelles. Cela ne doit pas être mis sur le compte de la résistance au changement. C'est au contraire, le signe que les changements sont en cours. Dans les organismes vivants, les changements se font par des réaménagements successifs et non par une substitution mécanique. Enfin, il vous faudra aussi être attentif à ce que les exigences de l'action n'aient pas pour effet de « brûler » le personnel enseignant et les autres collaborateurs du projet. Aucun projet ne justifie un tel prix.

Section II : Avoir conscience des situations plus critiques et des indicateurs de progrès

Au terme des expériences-pilotes, les directeurs et la directrice d'école impliqués ont identifié un certain nombre de situations qui, dans le projet, ont présenté plus de difficultés que d'autres. On les recensera ici, car il est bon qu'un responsable de démarche d'un projet puisse anticiper les difficultés pour les gérer avec moins d'anxiété. Il est cependant incertain que les mêmes difficultés seront vécues dans les projets nouveaux, et dans les mêmes degrés, mais il nous a paru utile de transmettre le fruit de l'expérience. Il en est de même pour les indicateurs de progrès. Les changements ne se font pas linéairement, mais par saut, par palier. Les indicateurs dont il est ici question sont le fruit des observations et des constats qui ont été faits par les gestionnaires.

1. Identification de certaines situations critiques

Un premier nœud de difficultés vient **du passage nécessaire de stratégies d'enseignement** auxquelles on est habitué **à la mise en place de stratégies d'apprentissage**. Ceci entraîne des changements que l'on peut facilement observer dans la modification de la gestion de l'activité pédagogique. Dans le contexte d'une classe virtuelle, les élèves sont répartis entre plusieurs écoles. Un tel contexte provoque des changements notamment dans l'organisation de la classe, la planification des activités pédagogiques, la nature de l'intervention des enseignants, le genre d'activités d'apprentissage proposées aux élèves et les moyens à mettre en place pour la réalisation de ces activités. La première année de la mise en place d'un projet d'École éloignée en réseau en est une de remises en question, de désorganisation de nos façons de faire habituelles et de restructuration globale en fonction du nouveau contexte de planification et d'apprentissage en réseau.

Pendant cette transformation, les enseignants vivent la difficulté d'un enseignement en double, un enseignement en parallèle : continuer d'utiliser le modèle d'enseignement connu dans lequel on est confortable et faire en même temps des essais dans un modèle complètement différent qui nous est inconnu, dont on s'inquiète des résultats et qui nous insécurise. Un leadership pédagogique est nécessaire pour forcer et accompagner ce passage de la situation connue à la situation nouvelle.

Pendant cette transformation, les enseignants vivent constamment avec une inquiétude et une insécurité, et ce, tant qu'ils n'ont pas intégré les nouvelles façons de faire. Ils ont l'impression de ne jamais voir les résultats concrets et ils se demandent constamment si ce qu'ils font est correct ou non. Dans ce contexte, la pression des chercheurs sur la production d'éléments observables et de résultats concrets ajoute à ce sentiment d'insécurité. Le contexte d'une recherche universitaire crée donc une pression supplémentaire que le directeur d'école doit gérer avec son personnel. Aussi, tout au long du projet, le directeur doit être sensible à l'anxiété et à l'essoufflement des enseignants : savoir les écouter, les encourager, ralentir la cadence et poser rapidement les gestes susceptibles de résoudre les difficultés. La qualité de son travail de planification, d'organisation et de coordination des ressources dans le cadre du projet contribuera aussi à diminuer l'anxiété de son équipe.

Un deuxième nœud de difficultés vient **de la mise en pratique de modes de collaboration** que suppose l'ÉÉR. Cela suppose la mise en place d'une pratique quotidienne du travail d'équipe et de la collaboration entre pairs et entre les élèves d'écoles différentes. Cette pratique demande une ouverture au partage, une communication de ses croyances pédagogiques, un exposé détaillé de ses pratiques en classe, la planification d'activités avec des enseignants d'autres écoles, etc. C'est cette pratique quotidienne du travail en collaboration qui brise l'isolement de la petite école et contribue à l'enrichissement des activités pédagogiques des élèves. Le directeur doit être un acteur de première ligne de cette mise en place. Il se doit d'actualiser son réseau de partenaires, de rechercher les bons partenaires pouvant aider et participer avec son équipe-école à la construction des projets pédagogiques envisagés. C'est pourquoi, il doit solliciter – vendre son projet – aux autres directeurs et aux enseignants qu'il croit être en mesure de réussir les défis de l'École éloignée en réseau. Mais il doit aussi très concrètement assurer des espaces-temps qui permettent les travaux de collaboration et de planification des équipes.

Ainsi, il est indispensable que les enseignants aient des périodes fixes pour se rencontrer et

travailler ensemble au développement et à la consolidation de leur communauté. Certaines écoles ont réaménagé le temps d'enseignement de manière à ce que les enseignants puissent travailler ensemble et avec la direction un après-midi par cycle; d'autres ont choisi de se réserver des midis par cycle afin de tenir ces rencontres. On peut aussi bonifier le temps de libération par un forum de discussion en ligne qui permet d'approfondir certaines facettes discutées lors des rencontres précédentes ce qui permet d'ailleurs de garder des traces des rencontres et des intentions de la communauté. Il faudra donc faire preuve de flexibilité afin d'offrir un environnement de travail plaisant et souple qui facilite les échanges entre les membres de la communauté.

Les temps de rencontre au cours desquels l'équipe-école se rencontre devront être utilisés de manière efficiente afin que cela crée du sens chez les enseignants. De fait, il est facile d'en venir à ne parler que de problèmes anecdotiques vécus dans chacune des classes sans être capable de revenir au but réel de la rencontre, mais aussi à la raison d'être de la communauté d'apprentissage, soit l'amélioration de l'apprentissage et du succès des élèves. Ainsi le partage des pratiques personnelles devraient dépasser le simple évènement vécu par une seule personne afin que cela puisse remettre en question la pratique en général et non seulement la réaction suscitée au cours de certains évènements. Il est aussi important de distribuer le leadership en ce qui concerne ces rencontres afin que, en tant que directeur ou directrice, vous ne soyez pas le seul gestionnaire du temps et des discussions. Ainsi, les autres participants se sentiront interpellés lorsqu'il y aura des pertes de temps ou encore que les discussions ne permettront pas l'avancement de la vision de la communauté.

Un troisième nœud de difficultés vient du contexte nouveau qu'entraînent la collaboration et ce travail d'équipe, c'est celui de **prendre le risque du jugement des pairs et des autres collaborateurs** sur son action pédagogique. Tant que la porte de la classe est fermée, peu de personnes observent ce qui s'y passe. Dans un contexte d'ÉÉR, les murs de la classe tombent et d'autres personnes peuvent observer le comportement de l'enseignant et des élèves, ce qui ne manque pas de susciter des commentaires, des jugements, des critiques et des suggestions pour « faire mieux », et ce, particulièrement lorsqu'il est question d'évaluation et de coévaluation de leurs élèves (collaboration classe à classe). Cette situation oblige le directeur et le personnel enseignant à approfondir et à expliquer le sens de leurs actions auprès des élèves et avec ceux-ci. Cette confrontation des points de vue vécue dans un climat d'ouverture et de respect mutuel contribue à consolider la communauté d'apprentissage.

Un quatrième nœud de difficultés vient du **sentiment d'isolement vécu par l'école** en situation de projet, au sein même de la commission scolaire. L'école qui vit le projet se sentirait soutenue si d'autres écoles étaient ouvertes à son projet qu'elles suivent avec intérêt son évolution. Or, l'importance des ressources mises à la disposition du projet-pilote crée *a priori* le sentiment que le transfert dans les autres écoles de la commission scolaire ne sera pas possible. Ce sentiment conditionne l'intérêt mitigé que portent, au départ, les autres directions d'école pour le projet. Or, s'assurer d'appuis à l'intérieur de la commission scolaire est important pour éviter l'isolement de la direction d'école face aux autres directions. Ces appuis s'avèrent également un stimulant pour l'équipe du projet. De plus, intéresser les autres écoles au projet est une étape essentielle de la préparation du terrain en vue du transfert du projet aux autres écoles de la commission scolaire, ce qui devrait être recherché comme une retombée immédiate du projet de recherche au sein d'une commission scolaire.

2. Des indicateurs de progrès

Le directeur ou la directrice peut constater les **progrès dans l'appropriation du projet lui-même** à partir de certains indices et indicateurs.

Une étape importante est franchie dans l'appropriation du projet lorsque les enseignants disent qu'ils ont plus de facilité dans l'élaboration et la macro planification des projets à réaliser en réseau, quand la planification quotidienne devient de moins en moins une corvée.

Un indicateur très concret de la prise en charge du projet par les enseignants se manifeste quand ceux-ci disent « la prochaine fois, je ne ferai pas cela, je vais repartir plutôt de cette manière ». Ce langage indique une analyse réflexive sur la pratique et la recherche de pousser plus loin son action dans un nouveau contexte.

L'appropriation du projet se consolide lorsque les enseignants font des demandes pédagogiques précises de formation, de support et d'accommodement en vue de mieux réaliser le projet.

Une étape essentielle est franchie lorsque les enseignants et les élèves sont à l'aise avec les principaux outils technologiques utilisés dans le cadre de l'École éloignée en réseau et que les TIC font partie intégrante de la pédagogie, qu'elles ne sont plus l'objet d'activités supplémentaires ou d'activités parallèles.

De même quand les enseignants commencent à utiliser les outils technologiques dans la démarche d'évaluation des apprentissages des élèves, cela manifeste une intégration de ces outils dans leur pratique pédagogique.

Le changement de paradigme pédagogique peut également s'observer à partir d'indicateurs.

On peut observer l'intégration du nouveau paradigme par la nature des échanges pédagogiques entre les membres de l'équipe. Ces échanges sont alors de plus en plus axés sur les démarches et les processus d'apprentissage observés chez les élèves et la planification des évaluations est au cœur des discussions.

On constate une évolution de la situation lorsque les enseignants réfèrent spontanément aux référentiels sur lesquels ils s'appuient dans leur action et que ces référentiels concernent la réussite et l'apprentissage des élèves en lien avec la vision commune de l'ÉÉR, plutôt qu'avec des activités d'enseignement.

Une étape significative du changement en évolution est franchie également lorsque les élèves commencent à élaborer eux-mêmes des projets utilisant des ressources externes de l'école et qu'ils entrent en communication avec ces ressources en utilisant le réseau, même et surtout le soir après l'école, entre eux et avec l'enseignant. C'est également le cas lorsque les parents interviennent dans le projet en utilisant les outils de communication et de collaboration. Avec le temps et une utilisation régulière du réseau de communication, les élèves s'approprient le réseau et le considèrent comme une ressource leur appartenant. Ils prennent alors l'initiative de proposer des tâches d'apprentissage utilisant des ressources du réseau.

Section III : Connaître les gestes administratifs qui doivent être assumés

Des gestes administratifs qui relèvent de votre fonction de directeur ou de directrice devront être assumés. Vous trouverez ici le rappel des principaux d'entre eux, tels que les ont formulés vos collègues.

1. Le matériel

Le directeur s'assure d'une disponibilité suffisante du matériel requis pour la réalisation du projet tant pour les enseignants que pour les élèves : un ordinateur portable pour chaque enseignant et un nombre minimum d'ordinateurs pour les élèves (1/4 d'élèves, idéalement 1/2). Il est important de prendre en compte le degré de changement de pratique des enseignants.

Le directeur s'assure de la disponibilité de tous les périphériques requis pour l'édition de documents multimédia (logiciels, scanner, caméra numérique, web caméra, projecteur multimédia...). La diversité des projets possibles avec une diversité d'outils technologiques contribue à rendre le projet plus alléchant auprès des enseignants.

Le directeur doit parfois se faire le vendeur des possibilités d'utilisation de ces outils dans un contexte pédagogique d'apprentissage et de collaboration.

2. Le soutien technique

Le directeur devrait convenir avec la commission scolaire du rôle et de la disponibilité de techniciens en informatique afin de s'assurer de leur appui au projet et d'obtenir une solution à court terme aux divers problèmes techniques.

Le directeur doit communiquer à son équipe sa vision de l'utilisation de la technologie dans le cadre du projet. La vision commune facilite les choix qui devront être faits.

Il est suggéré au directeur de former et d'être membre d'un comité responsable des aspects technologiques du projet qui aura pour mandat de déterminer des actions à poser à court terme et celles à envisager à moyen terme.

3. Les rencontres

Le directeur est responsable d'organiser et de présider les rencontres de l'équipe du projet. Sa présence est essentielle comme gardien des orientations du projet et comme coordonnateur des suivis qui découlent des rencontres.

Il organise également des rencontres portant spécifiquement sur des bilans et des évaluations du projet en regard des orientations et des actions prévues.

Il doit faire des rencontres fréquentes, et plus ou moins formelles, avec les enseignants afin de les soutenir et d'être à l'écoute de ce qu'ils vivent à l'occasion de ce projet.

4. Le soutien

Le directeur doit avoir une grande ouverture pour trouver toutes les ressources nécessaires, à l'interne comme à l'externe, pour accompagner les enseignants dans le changement pédagogique inhérent au projet.

Il est préférable que le directeur ne soit pas la seule référence pédagogique dans le projet. La présence d'un conseiller pédagogique partageant les orientations et les visées du projet est un atout majeur qu'il importe de ne pas négliger.

Le directeur voit également à trouver les ressources requises à la formation du personnel sur le plan pédagogique et prévoit le moment de cette formation.

Pour soutenir les enseignants, le directeur questionne, écoute, encourage et agit en vue de consolider les orientations, donner des ressources et solutionner des problèmes.

5. Les retours-évaluations

La présence et l'implication du directeur dans les activités de retours sur l'expérimentation et les évaluations sont primordiales, et ce, particulièrement dans les rencontres avec les enseignants. Sa présence lui permet de constater les progrès et d'identifier les écueils ainsi que les mesures à prendre pour les éviter.

Le directeur est également un collaborateur de l'équipe de recherche et du CEFRIO pour diffuser les constats de l'expérimentation lors de sessions de transfert.

6. Le conseil d'établissement

Le conseil d'établissement, comme responsable du projet éducatif de l'école, est un acteur incontournable de la mise en place du projet de l'ÉÉR. Il appartient au directeur d'école de bien l'informer de la vision pédagogique du projet et de s'assurer qu'elle s'harmonisera avec celle du conseil d'établissement quant au projet éducatif de l'école.

Le conseil d'établissement doit également être informé régulièrement du déroulement du projet, et ce d'une façon concrète, parce que les élèves vont parler à la maison de ce qu'ils vivent à l'école. Dans cette démarche d'information, il importe que le directeur s'associe aux enseignants impliqués dans le projet. Des visites périodiques en classe (portes ouvertes) sont des moyens efficaces de montrer ce que font les élèves à travers le projet d'ÉÉR. Donner accès à des zones réseau aux parents¹ peut s'avérer également un outil efficace d'information et d'implication des parents dans le projet.

¹ Voir par exemple : pages publics et de classe sur ZAR. ZAR est une des plateformes de télé-apprentissage utilisée dans une des écoles-pilotes (<http://www.zar.ca>).

Le conseil d'établissement peut également s'avérer très actif, comme intermédiaire entre l'école et la communauté locale, afin d'impliquer les leaders et les membres de cette communauté dans le projet.

7. La communauté

Il appartient principalement au directeur d'école de solliciter la participation des leaders de la communauté locale dans le projet et de leur faire voir les avantages du projet d'École éloignée en réseau pour le développement de cette communauté. Des liens étroits avec le maire et les principaux responsables des organismes communautaires permettent une synergie entre l'école et sa communauté qui enrichit les activités de l'école et intègre mieux celle-ci dans sa communauté. Alors, la communauté considère davantage l'école comme le premier service de proximité du village.

Le directeur d'école devrait avoir le souci d'identifier toutes les ressources présentes dans la communauté locale et de les solliciter afin qu'elles s'intègrent dans le réseau de ressources disponibles aux élèves pour la réalisation de leurs projets d'apprentissage.

8. Les relations avec les chercheurs

Dans le cadre d'une recherche-action, le rôle du directeur d'école comme intermédiaire entre le personnel sur le terrain et l'équipe de recherche est primordial. C'est à lui que revient la responsabilité de s'assurer que les demandes et les attentes de l'équipe de recherche tout au long du projet soient réalistes compte tenu de la situation concrète dans l'école.

Des tensions entre l'équipe de recherche et le personnel pourront être évitées si le directeur s'assure que les attentes de l'équipe de recherche sont claires et sont bien comprises par le personnel. Il est pertinent pour le personnel de l'école de connaître les attentes des chercheurs quant à l'utilisation d'outils technologiques particuliers et de s'assurer de l'adhésion du personnel quant à l'utilisation de ces outils. CF. Fiche : *La recherche dans le cadre de l'ÉÉR : nature, exigences.*

L'implication active dans le processus de recherche-action sera plus satisfaisante pour le personnel si on leur communique les objets d'observation en classe et les motifs qui amènent l'équipe de recherche à privilégier tel ou tel objet d'observation. Le directeur d'école joue un rôle important pour s'assurer que l'équipe du projet comprend le sens des interventions de recherche (le quoi, le pourquoi, le comment et le quand).

Le directeur d'école sera appelé à concilier les exigences du fonctionnement quotidien de l'école avec les demandes de l'équipe de recherche. Les enseignants se demandent fréquemment à quoi accorder la priorité. Il appartient au directeur d'école d'arbitrer cette question après avoir analysé la situation concrète du personnel. Le directeur devrait convenir de cette règle de fonctionnement avec les membres de l'équipe de recherche.

Il appartient également au directeur d'école de voir à ce que l'équipe de recherche prenne en compte les observations du personnel enseignant dans l'analyse des données et le contenu du rapport de recherche.

9. Le budget

Dans la préparation du budget du projet, le directeur aura à établir un équilibre entre les besoins en ressources pédagogiques, en ressources humaines et en ressources technologiques. Les montants à allouer à chacune de ces dimensions et les priorités de dépenses devraient être convenus en concertation avec les personnes impliquées dans le projet. Un projet centré sur un travail de collaboration devrait être géré avec le même esprit de collaboration.

10. La commission scolaire

Le directeur est la personne toute désignée pour intervenir auprès de la commission scolaire afin que la collaboration des services éducatifs et des services des technologies soit acquise et que le personnel affecté au projet s’y implique avec enthousiasme. En tout temps, le directeur d’école fait valoir les besoins particuliers de son école. Un développement pédagogique intégré dans le cadre d’un projet de recherche fait émerger d’autres besoins particuliers des petites écoles. Le directeur aura pour mission, parfois ingrate, de convaincre la direction générale, les directeurs des services et ses autres collègues de la pertinence non seulement du projet, mais parfois également de la pertinence de maintenir l’école ouverte.

11. Autres aspects importants à considérer

Au cours de la première année du projet, le directeur d’école est très souvent en état d’urgence, voire en état de survie. Il se sent écartelé entre les multiples exigences de la gestion de son ou de ses écoles, auxquelles s’ajoutent les exigences de la réalisation d’un projet de recherche et des changements profonds que provoque l’ÉÉR. Il importe qu’il se ménage un refuge (un lieu, un temps, une personne) qui lui permettra de reprendre son souffle et de retrouver les énergies nécessaires à la poursuite de l’action. Dans ce contexte, la présence d’un mentor pédagogique qui accompagne le directeur d’école constitue une des clés du succès du projet.

L’action du directeur d’école doit s’appuyer sur ses convictions et non pas sur le désir de plaire (aux enseignants, à la commission scolaire, à l’équipe de recherche, à la communauté, au CEFRIO, au MEQ...). S’il agit d’abord en s’appuyant sur ses convictions, le directeur d’école doit savoir qu’il sera dérangeant pour bon nombre de personnes et qu’il devra en retour faire face aux réactions que ses interventions susciteront.