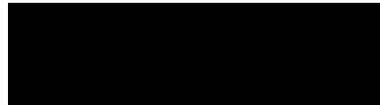


L'ÉÉR, 5 ans après : bilan et perspectives

**Rapport destiné aux membres du comité directeur
De l'école éloignée en réseau**



Version du 13 février 2008

TABLE DES MATIÈRES

I. L'ÉÉR EN CHIFFRES	3
II. L'ÉÉR OU LA RECHERCHE D'UNE RÉPONSE À UN PROBLÈME D'ACCÈS AUX SERVICES D'ÉDUCATION	4
III. L'ÉCOLE ÉÉR ET SA COMMUNAUTÉ	7
IV. L'ÉÉR ET L'AMÉLIORATION DE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF DE L'ÉCOLE	10
V. L'ÉÉR, UNE RÉALISATION DE MISE EN RÉSEAU.....	15
VI. L'ÉÉR ET L'OFFRE DE SERVICE DANS LES RÉGIONS ÉLOIGNÉES	18
VII. ESQUISSE DE PERSPECTIVE D'AVENIR	19
ANNEXE	23

I. L'ÉÉR EN CHIFFRES

	Phase I	Phase II	Phase III
Commissions scolaires	3	13	22
Écoles	8	58	Plus de 116
Enseignants-es	12	118	Plus de 206
Élèves	300	1500	Plus de 2500

II. L'ÉÉR OU LA RECHERCHE D'UNE RÉPONSE À UN PROBLÈME D'ACCÈS AUX SERVICES D'ÉDUCATION

Le projet de recherche-action, dit « projet ÉÉR », s'inscrit dans un des 10 chantiers de rénovation identifiés par les États généraux sur l'éducation.¹

Le deuxième chantier est intitulé « *Remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances* ». Il identifie un certain nombre de situations qui demanderaient que soient entreprises, pour elles, des actions correctives spécifiques. Elles permettraient ainsi d'assurer une meilleure égalité des chances d'accès ou de réussite à certains groupes plus problématiques ou plus défavorisés. Les principales situations identifiées concernent la réussite des garçons, la situation des enfants d'écoles où se trouvent de fortes concentrations d'élèves de milieux économiquement défavorisés ou d'élèves de communautés culturelles, la situation des élèves handicapés, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, la situation des élèves autochtones, la situation d'érosion de l'accès géographique révélée par l'augmentation de la fermeture de petites écoles.

Pour chacune de ces situations, le rapport indiquait un certain nombre de tâches qui devaient être entreprises. Elles l'ont été depuis lors et sont, pour la plupart d'entre elles, encore en cours (programme de l'École montréalaise, *Stratégie d'intervention Agir Autrement*, dispositions prises pour les ressources en adaptation scolaire, soutien à la réussite scolaire).

C'est dans ce même contexte de mise en oeuvre de tâches à réaliser que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a confié au CEFRIO, le soin de mettre sur pied un projet permettant de trouver des réponses à la situation de recul de l'accessibilité géographique aux études que la baisse démographique allait inévitablement accentuer. Pour comprendre ce projet, c'est donc à la manière dont le problème a été posé par les États généraux qu'il faut se référer. On y trouve les préoccupations qui ont inspiré les concepteurs de ce projet.

Que constataient les États généraux ?

Un des principes qui a présidé à la réorganisation du système éducatif du rapport Parent (soit assurer, pour permettre l'égalité des chances en éducation, l'accessibilité géographique à l'école sur l'ensemble du territoire) commençait, dans les faits, à être remis en cause sous l'action conjuguée de la crise du financement public et de la baisse démographique.

¹ *Rénover notre système de l'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport de la Commission des États Généraux sur l'Éducation, 1995-1996.

Les manifestations de ce recul constatées lors des États généraux étaient :

- la fermeture des petites écoles de village ;
- les attitudes très variables des commissions scolaires relativement au maintien des petites écoles, ce qui allait poser rapidement des problèmes de cohérence de système et d'équité entre les milieux ;
- la tendance à concentrer dans les grands centres urbains et les régions à forte densité démographique l'offre de formation professionnelle et technique, privant ainsi certains milieux d'accès à la formation et de potentiel local de développement;
- les difficultés particulières des classes multiâges.

Que recommandaient les États généraux ?

- Établir une première ligne de résistance en maintenant, le plus possible, les petites écoles de village et de quartier. « Bon nombre de parents y voient la survie et le développement de leur communauté »².
- Demander aux commissions scolaires « d'élaborer et de rendre publics les critères présidant, sur leurs territoires respectifs, aux décisions relatives au maintien des petites écoles, notamment en ce qui a trait à la qualité des services pédagogiques, aux conditions d'études des élèves, aux conditions du travail du personnel, à la viabilité financière de l'établissement et à la volonté de la communauté »³.
- Freiner le mouvement d'« expatriation » en utilisant les possibilités de formation à distance et en exploitant les possibilités de nouvelles technologies. « Si la seule solution proposée aux populations des régions est « l'expatriation », même avec une aide financière (...), il y a fort à craindre que les écarts observés actuellement entre les régions du Québec en matière de persévérance scolaire ne fassent que s'accroître »⁴.
- Placer la question du maintien des petites écoles sous l'angle plus large de l'occupation du territoire et de l'accès aux services dans ce nouveau contexte (crise financière et baisse démographique). « Comme les raisons qui justifient de maintenir ou non les petites écoles débordent le domaine strictement scolaire, nous croyons qu'une politique interministérielle d'occupation du territoire contribuerait grandement à la clarification de nos choix sociaux en la matière »⁵.

² Rapport de la Commission des États Généraux sur l'Éducation, 1995-1996, p. 10

³ *Ibid.*, p. 11

⁴ *Ibid.*, p. 11

⁵ *Ibid.*, p. 10

L'ÉÉR est une recherche de réponse à ces quatre préoccupations

L'expérimentation de l'ÉÉR, menée depuis 5 ans, et qui touche actuellement près de 120 écoles dans 22 commissions scolaires, permet de donner quelques réponses à ces préoccupations :

- elle met en place une solution qui permet de garder l'école dans le village, répondant ainsi au désir de maintenir l'école dans les petites communautés.
- elle permet de dégager un modèle de fonctionnement améliorant significativement l'environnement éducatif des élèves d'une petite école : elle répond ainsi au désir que le maintien de l'école ne se fasse pas au détriment de la qualité.
- elle met en œuvre le déroulement d'activités en réseau entre classes éloignées les unes des autres, répondant ainsi au souhait que soient exploitées les possibilités des nouvelles technologies pour freiner « l'expatriation ».
- elle ouvre la voie à de nouvelles façons d'offrir des services dans des communautés éloignées et peu peuplées, répondant ainsi au besoin de trouver des manières nouvelles de desserte des services permettant d'assurer l'occupation du territoire.

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le cadre de l'ÉÉR peut conduire à croire, à prime abord, qu'il s'agit seulement là d'un projet technologique. Mais la technologie est un moyen et les perspectives dans lesquelles s'inscrit ce projet renvoient à des dimensions autres : sociale (appartenance de l'école à sa communauté, usages des technologies à des fins de communication et de collaboration, changements organisationnels), pédagogique (enrichissement de l'environnement d'apprentissage qu'est la classe ou l'école, changement de pratique pédagogique), économique (rendement des investissements consentis pour la large bande passante, rapport coût-qualité), politique (école et acteurs sociaux, conditions du maintien de l'occupation du territoire).

Après cinq années d'expérimentation, que peut-on dire de l'ÉÉR relativement à ces différents éléments? Quelles sont les certitudes acquises ? Les difficultés rencontrées ? Comment peut-on y remédier ? Quels sont les aspects en émergence qui mériteraient d'être consolidés?

III. L'ÉCOLE ÉÉR ET SA COMMUNAUTÉ

Le maintien de l'école dans les petites communautés

Cette question du maintien des écoles se pose essentiellement pour les écoles primaires. Elle peut aussi concerner les écoles de premier cycle du secondaire.

Depuis 1986, la situation relative à la fermeture des petites écoles de village dans les régions peu peuplées a bien changé. Sous l'action combinée de plusieurs facteurs : renforcement du mouvement du maintien des écoles dans les collectivités, recommandations du groupe de travail sur le maintien de l'école de village (2003), ajustement du financement des petites écoles (2004), encadrement des décisions de fermeture dans les politiques établies par les commissions scolaires, le mouvement de fermeture qui prenait alors de l'ampleur a été freiné.

Mais la possibilité d'implanter l'école ÉÉR dans ces écoles change la donne de la manière dont se posera désormais aux commissions scolaires le maintien de la petite école. La fermeture de telles écoles était justifiée par l'impossibilité d'offrir des services d'éducation de qualité selon le mode d'organisation utilisé dans l'ensemble de la commission scolaire. Or, à partir du moment où apparaît une donnée nouvelle, la possibilité par l'ÉÉR d'augmenter significativement l'environnement éducatif de la petite école en pratiquant une autre manière de s'organiser, on pourra difficilement se contenter de décider de maintenir l'école sans se poser la question de l'amélioration de la qualité de son environnement éducatif.

Cette situation nouvelle, créée par la possibilité de l'école ÉÉR, aura entre autres deux conséquences :

- des fermetures d'école seront encore décidées, mais elles ne pourront plus se faire au nom de l'impossibilité d'offrir des services de qualité. Les dirigeants des commissions scolaires qui ont des écoles ÉÉR savent déjà qu'un tel argument ne peut plus être utilisé.
- le nombre d'écoles à contingent d'élèves réduit des petites communautés va augmenter dans la décennie. Cette masse critique en augmentation créera une pression sur l'ensemble du système afin que la particularité de telles écoles soit reconnue, comme sous ensemble distinct. Déjà les dispositifs financiers tiennent compte de cette réalité. Mais l'adoption généralisée par ces écoles du modèle ÉÉR conduira logiquement plus loin : la reconnaissance d'un « statut particulier » à ces écoles et à ceux qui y travaillent.

Les relations de l'école et de sa communauté

Dès le départ, l'expérimentation de l'ÉÉR comprenait un volet, dit « école-communauté ». À l'occasion d'un projet-pilote novateur, utilisant la large bande passante pour mettre les enfants du village en communication avec d'autres écoles distantes, les écoles ont été incitées à profiter de cette occasion pour établir ou réactiver des rapports avec les acteurs de leur communauté autour de projets communs.

Différentes actions ont eu lieu.

Leur analyse permet deux constats :

- l'approche de la relation « école-communauté » dans le contexte de ce projet impliquait l'intervention proactive du directeur ou de la directrice d'école.

Mais un certain nombre de conditions la rendent difficile. Les interventions de ce type sont traditionnellement du ressort de la direction de la commission scolaire et non de la direction d'école, et donc on n'ose trop s'avancer. De plus en plus, le directeur ou la directrice d'école d'une petite école a la responsabilité de plusieurs écoles, la durée de leur mandat dans un même lieu est courte, autant d'éléments qui limitent leur insertion dans les réseaux de proximité de la communauté du village. Les directeurs et les directrices possèdent des compétences administratives (établissement de plans fonctionnel, organisationnel) mais plusieurs ne se sentent pas à l'aise dans l'exercice de compétences de type « politique » (partage du leadership, alliances) qu'ils n'ont pas eu l'occasion de développer.

- l'approche de la relation « école-communauté » dans le contexte de ce projet impliquait que la relation s'établisse entre l'école et les leaders locaux du village.

Cependant ce lieu de concertation et d'actions communes n'est pas le seul lieu possible, ni dans certains cas le meilleur. Le village n'est pas une entité isolée, il est parfois et même souvent en conflit ou en concurrence avec les villages voisins. Or des questions qui devraient être l'objet de concertation, soit le maintien et la qualité des services éducatifs ainsi que l'exploitation des possibilités de la mise en réseau pour les communautés éloignées sont des questions qui peuvent aussi se traiter avec des regroupements de village. La MRC est un de ces lieux : son territoire a une certaine homogénéité géographique et historique, les instances politiques des villages y sont présentes, elle vise la concertation. Ce lieu est aussi un lieu de contact plus naturel des instances politiques de la commission scolaire (commissaires) pour aborder avec les leaders municipaux des problèmes locaux.

Des réseaux d'écoles à l'intérieur de la commission scolaire

La pratique d'écoles en réseau vécue dans l'ÉÉR commence à transformer le regard sur la carte scolaire. Les écoles en situation de fragilité démographique sont rarement isolées, ce sont un ensemble de villages, pas nécessairement éloignés les uns des autres qui se trouvent dans cette situation. Dans certaines régions, ce sont la série de villages qui sont à la limite de la colonisation agricole des terres.

Ces écoles constituaient déjà de fait des sous-ensembles à l'intérieur de la commission scolaire, mais la possibilité, pour les renforcer, de les mettre ensemble en réseau dans le cadre de l'ÉÉR donne un tout autre sens au mode d'organisation de la carte scolaire. On voit une telle approche se développer dans des commissions scolaires qui travaillent actuellement au déploiement de l'ÉÉR au sein de leur commission scolaire. Une telle approche facilitera aussi les jumelages et la concertation entre ces écoles.

On pourrait aussi penser que de tels réseaux pourraient se constituer entre petites écoles secondaires de premier cycle et les plus grosses écoles secondaires qu'elles alimentent. Mais on ne voit pas de mouvement en ce sens. Les écoles recherchent naturellement à se mettre en réseau avec des écoles qui leur ressemblent.

IV. L'ÉÉR ET L'AMÉLIORATION DE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF DE L'ÉCOLE

La raison d'être de l'ÉÉR est la recherche de l'amélioration de l'environnement éducatif de la petite école.

C'est pourquoi le cœur même de la recherche-action a porté sur la création, le soutien, l'évaluation du dispositif humain, technique, organisationnel permettant par la mise en réseau de classes éloignées les unes des autres d'améliorer significativement l'environnement éducatif de ces écoles.

Tout au long de ce projet, des rapports et des séances de transfert ont rendu compte de ce dispositif, de ce qu'il a fait apparaître comme mode nouveau d'intervention, des difficultés rencontrées, des résultats obtenus. Il ne s'agit pas de les reprendre ici.

Ce bilan dira ici cependant l'essentiel. On pourra ainsi mieux voir les enjeux de la transformation des manières de faire qu'introduit l'ÉÉR dans le fonctionnement des écoles et dans le système scolaire.

La classe ÉÉR permet-elle l'amélioration de l'environnement éducatif ?

L'introduction des technologies dans les classes est de plus en plus généralisée. Le constater ne signifie pas grand chose. Le plus important est de savoir pour quel usage, en vue de quelle fin est faite cette introduction ? Dans une classe ÉÉR, l'enseignante peut, tout comme un autre enseignant dans une classe normale, faire utiliser l'ordinateur pour des apprentissages divers et à diverses fins, mais, à la différence d'un autre enseignant, elle doit dans une portion significative du temps le faire utiliser dans des activités qui se dérouleront en réseau. Pourquoi ? Pour pallier quelques handicaps de la petite école isolée que la mise en réseau veut contrebalancer.

En effet, si l'atmosphère de travail d'une petite école présente des avantages, son environnement éducatif est perçu comme moins riche et moins stimulant que celui de l'école conventionnelle. Les enseignants souffrent d'isolement professionnel ; leur tâche leur paraît plus lourde et professionnellement peu satisfaisante. Les interactions entre élèves, entre élèves et enseignants, entre l'école et son environnement culturel et professionnel y sont limitées. De telles conditions pèsent sur la qualité de l'environnement éducatif, sur les capacités de création d'un climat de vitalité dans l'école, autant de conditions qui jouent sur l'engagement des enseignants, la motivation des élèves et les standards de formation visés.

La mise en réseau améliore-t-elle la situation par rapport à ces points ?

La situation d'**isolement** autant pour les enseignants et les élèves est brisée. C'est l'effet, le tout premier, constaté par les acteurs eux-mêmes.

Qu'en est-il des **interactions** ?

Les observations colligées dans l'expérimentation montrent :

- que la mise en réseau permet à une école de réaliser des activités qu'elle ne pouvait réaliser seule : activités organisées et réalisées simultanément entre classes éloignées, échanges d'expertise à distance, projets réalisés entre élèves à distance ;
- qu'il y a une augmentation de la variété des situations d'apprentissage proposées aux élèves ;
- qu'il y a une augmentation de la variété des situations d'apprentissage qui requièrent l'interaction entre élèves, et entre élèves et d'autres personnes.

Qu'en est-il de l'**augmentation des standards** ?

Cette préoccupation a conduit à introduire l'utilisation d'un logiciel permettant un travail collaboratif, intellectuellement exigeant, entre élèves de classes à distance, le *Knowledge Forum* (le KF). Il ne fallait pas que l'utilisation du réseau donne lieu à des activités d'apprentissage peu significatives. Il fallait, dès le départ, en demandant l'utilisation d'un tel outil établir la barre haute et donner un signal clair.

La généralisation de l'utilisation régulière d'un tel outil n'est pas encore acquise chez les enseignants qui sont dans les écoles ÉÉR. Mais un noyau d'enseignants, utilisateurs compétents d'un tel outil, est en train de se constituer.

La promotion et la diffusion d'un tel outil dans l'école ÉÉR doit être soutenue. Il est pour le moment le meilleur garant de l'exigence de la recherche de qualité que vise l'école ÉÉR. Outre qu'il permet de réaliser de façon ordonnée du travail collaboratif entre élèves à distance et d'en conserver les traces, cet outil présente un intérêt pour l'enseignant dans la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage qu'il est amené à construire pour ses élèves. Il peut être particulièrement utilisé pour permettre l'acquisition des contenus en sciences et technologies, en univers social ; il demande à l'élève d'élaborer et de construire une réponse à une question complexe; il l'encourage à chercher et balise sa démarche ; il sollicite la prise de conscience de ce qu'il est en train d'écrire ou d'élaborer (métacognition); il demande à l'élève d'écrire toutes ses interventions dans l'échange de collaboration avec les autres ; il sollicite l'utilisation de l'argumentation et de l'explication afin de mieux comprendre le problème posé et de le faire comprendre à ses pairs. De plus, la collecte des données de tout ce travail collaboratif entre élèves fournit à l'enseignant des informations qui lui permettent de juger le travail fait par chaque élève et sa progression.

L'amélioration de l'environnement d'apprentissage se traduit-il par une **amélioration des résultats** ?

Pendant toute l'expérimentation les acquis des élèves ont été évalués de différentes façons : évaluations basées sur l'observation des enseignants, autoévaluations faites par les élèves, analyse de leurs productions dans l'utilisation du KF, comparaison des résultats scolaires des élèves avec leurs résultats antérieurs, comparaison des résultats des élèves ÉÉR avec les résultats d'autres élèves de même niveau soumis aux mêmes épreuves. Les résultats sont probants, il y a maintien ou amélioration des résultats scolaires et, dans plusieurs cas, les améliorations sont visibles voire spectaculaires.

Mais si ces résultats sont encourageants, ils n'ont qu'une valeur relative quant à la pertinence d'établir le modèle ÉÉR dans une petite école. Tout d'abord, ces résultats doivent être remis dans leur perspective, ils n'ont pas de valeur absolue : le nombre d'élèves observés n'est pas grand alors que le nombre de facteurs qui peut influencer les résultats l'est. Il est donc difficile d'isoler l'effet de chaque variable. Mais surtout, dans sa décision d'implantation ou de soutien de l'ÉÉR, une commission scolaire tout comme le ministère interviennent d'abord au nom de leur obligation d'assurer les moyens. La mise en réseau est-elle un moyen susceptible d'améliorer l'environnement éducatif d'une petite école et quels sont les autres moyens qu'il faut mettre en œuvre pour que cette mise en réseau produise ses effets optimums et que faut-il faire pour les mettre en place, ce sont les questions auxquelles il faut répondre pour prendre des décisions. L'obligation de moyens est première, l'obligation de résultats est seconde, elle dépend aussi de facteurs que celui qui a l'obligation de moyens ne contrôle pas nécessairement.

Or que peut-on dire au terme de ces cinq ans ? La mise en réseau d'une petite école améliore son environnement éducatif et donc il deviendra de plus en plus difficile de maintenir une petite école sans qu'on recoure à ce moyen. On sait aussi quelles sont les conditions à mettre en œuvre pour que ce moyen produise ses effets. Mais s'ensuit-il qu'en adoptant ce moyen, on obtienne automatiquement tous les effets escomptés ? Non. La mise en œuvre de l'ÉÉR dans les écoles participantes est variable, parfois superficielle, parfois profonde. Et la masse critique d'écoles, résolument impliquées, qui pourraient avoir un effet d'entraînement sur les autres n'est pas encore atteinte.

Aussi, au moment où il faut envisager le passage de l'ÉÉR d'une situation d'expérimentation et de projet-pilote à une situation de déploiement et de plus grande diffusion dans les écoles, les actions de consolidation, de renforcement devront être entreprises. On risque sinon rapidement des reculs ou même l'abandon progressif et la disparition d'apprentissages importants réalisés en réseau dans des écoles pourtant mises en réseau.

Actions de renforcement auprès des enseignants

Les enseignants et les enseignantes sont la pierre d'angle de l'ÉÉR. Sans eux, tout s'écroule. Jusqu'à présent, ceux qui se sont embarqués dans cette entreprise étaient volontaires. Il s'agissait d'un projet-pilote et, faute d'un modèle déjà constitué, ce

qui leur était proposé impliquait de leur part la prise de risque et l'engagement dans des situations non balisées. Ces choses ne s'imposent pas.

Mais cette situation ne peut se perpétuer. Si la mise en réseau est une situation qui devient la caractéristique des écoles de petites communautés, ceux qui enseigneront dans ces écoles auront l'obligation de pratiquer leur métier dans ce contexte particulier. Il faut donc prendre dès maintenant préventivement des dispositions pour faciliter le passage à cette situation. Trois types d'action devront être entreprises.

- **consolidation et accroissement du noyau avancé.** Parmi tous les enseignants qui font l'école ÉÉR, un certain nombre d'entre eux a tellement progressé dans une telle pratique qu'ils veulent la continuer, et pour progresser, ils demandent la poursuite d'une forme de soutien analogue à celle qu'ils reçoivent actuellement avec l'équipe de recherche-intervention. Ce groupe doit être soutenu et il faut viser à l'augmenter.
- **modélisation de pratiques de l'ÉÉR.** Les enseignants qui sont appelés à enseigner dans les écoles des petites communautés sont jeunes, ils ont peu d'expérience dans l'enseignement. Ils attendent qu'on leur indique des manières de faire. Si certains sont à l'aise dans une situation d'innovation, d'autres, et probablement les plus nombreux, progresseront plus rapidement à partir de modèles qu'ils se seront d'abord appropriés. L'expérimentation de l'ÉÉR est suffisamment avancée, et il y a déjà suffisamment de savoir-faire pour qu'on puisse dégager à partir de pratiques réussies des modes d'intervention qui montrent et inspirent. Une publication, à l'usage des enseignants, devrait être élaborée à court terme.
- **prise en compte de la spécificité de l'enseignement dans les classes multiâges.** Les observations faites sur le terrain montrent que la majorité des enseignants qui enseignent dans cette situation sont démunis. Autant leur formation que les modèles qu'ils ont connus lors de leur propre parcours scolaire ne les ont pas préparés à affronter ce type de situation. Les savoir-faire que requièrent les classes multiâges se sont perdus, ils ne servaient plus ou ils n'ont pas été colligés à cause de leur caractère marginal. La situation change : de plus en plus d'écoles auront des classes multiâges de deux, trois et même quatre niveaux. Un corps d'enseignant du primaire relativement important aura à travailler dans ce contexte. La prise en considération de cette situation comme spécifique (par exemple, ont été prises en considération comme spécifiques, la situation de l'école montréalaise, les situations des classes d'adaptation etc.) s'impose : formation, reconstitution et transmission de savoir-faire dans l'organisation du travail dans la classe multiâges, prise en compte des conditions particulières de ces enseignants (conditions de travail, perfectionnement, compensations, et). Un statut particulier accordé à ces écoles et à ceux qui y travaillent devra être envisagé.

Actions de renforcement au sein de la commission scolaire

Le passage d'une situation d'expérimentation d'un modèle à son adoption est un moment important. Il révèle que les acteurs y voient leur intérêt, qu'ils sont prêts à le faire leur.

Or cela est en train de se passer pour quelques commissions scolaires. Elles envisagent le déploiement de l'ÉÉR pour plusieurs de leurs écoles et vont aborder l'une ou l'autre question, politique, organisationnelle, administrative qui permettra que l'ÉÉR s'enracine chez elles. Ce mouvement doit être soutenu car l'implication des instances des institutions et ces manifestations concrètes de volontés institutionnelles sont les meilleurs garants de la recherche de la pérennité. Pour soutenir ce mouvement et lui donner de l'ampleur, il faudra :

- augmenter le nombre de commissions scolaires désireuses de s'engager dans une démarche d'institutionnalisation (On trouvera en annexe un document intitulé « Conditions de fonctionnement idéal de la petite école ÉÉR ». On y verra concrètement ce qu'implique « l'institutionnalisation « de l'ÉÉR) ;
- reconnaître plus explicitement dans la gouvernance du projet l'action, désormais motrice, des directions de commissions scolaires dans le processus de déploiement de l'ÉÉR dans le réseau scolaire ;
- identifier les éléments relatifs aux règles et politiques d'encadrement du Ministère qui demanderont des accommodements pour tenir compte des écoles primaires ÉÉR des petites communautés.

V. L'ÉÉR, UNE RÉALISATION DE MISE EN RÉSEAU

Pour freiner « l'expatriation » dans l'accès aux ressources d'éducation, le rapport des États généraux sur l'éducation demandait que soient examinées les solutions que permettrait la formation à distance ou le potentiel des nouvelles technologies.

Le projet ÉÉR a voulu voir si le potentiel de communication en réseau qu'offrent les nouvelles technologies permettrait, tout en maintenant une petite école dans sa communauté, de contrebalancer un certain nombre d'effets qui conduisaient à la fermer.

S'il ne s'était agi que d'offrir des services éducatifs en maintenant les enfants dans le village, on pouvait envisager la formation à distance ou le téléenseignement. La formation à distance est d'habitude une formation individuelle où, l'élève seul, au moyen du matériel qu'il reçoit et avec l'aide épisodique d'un soutien à distance fait sa scolarité. Dans le téléenseignement, un enseignant donne à distance, à travers un système de télécommunication, un cours à des élèves regroupés dans un même lieu ou répartis dans des lieux différents. Ces deux manières d'assurer des services d'enseignement existent, sont utiles et les développements actuels des technologies de communication leur donnent des possibilités qui augmentent leur efficacité.

Mais ces deux modes d'offre de formation présentaient des difficultés dans le cas de l'école de village. Ils cherchent tous les deux à pallier l'absence d'une école alors qu'il s'agit de trouver une solution pour la maintenir. Si la scolarité à la maison au moment du primaire est une solution possible, elle ne peut-être généralisée comme offre publique de formation : c'est une solution qui ne peut dépendre que du choix des parents. De plus, les capacités de travail autonome que suppose la formation à distance demandent à ces âges un soutien constant, on ne peut l'imposer aux parents qui ne l'ont pas choisie. Quant au téléenseignement, il est efficace dans les situations où le cours magistral est utile ou nécessaire et quand les interactions maître-élève (s) ne sont pas jugées nécessaires. Ce qui évidemment n'est pas le cas dans les classes du primaire.

Ce sont ces considérations qui ont conduit au choix du modèle de mise en réseau entre écoles, tout comme les possibilités nouvelles offertes par le déploiement à travers le territoire du Québec de la large bande passante. Mais à la différence de la formation à distance et du téléenseignement qui ont derrière eux des années de réalisation, la mise en réseau entre écoles de ce niveau était une nouveauté. Il fallait tracer les chemins.

Cinq ans après, que peut-on dire de la mise en réseau, les possibilités qu'elle offre, des conditions qu'elle suppose ?

Les possibilités offertes par la mise en réseau de classes distantes

Peut-on maintenir l'école, la mettre en réseau avec des écoles distantes les unes des autres, améliorer la situation et créer des conditions meilleures d'apprentissage pour les élèves ? Sans hésitation, on peut répondre que oui.

Cette solution est valable pour résoudre les problèmes qu'auraient posé la fermeture ou le maintien d'écoles primaires dans les petites communautés. Par l'ÉÉR, l'environnement éducatif de ces écoles est amélioré. Des possibilités de formation d'une plus grande diversité sont créées et l'environnement éducatif est enrichi. Les avantages qu'en retirent élèves et enseignants sont manifestes.

Ce modèle peut s'implanter facilement dans toutes les écoles primaires. Pour se réaliser il ne demande pas un bouleversement des pratiques habituelles de l'organisation scolaire (organisation du temps et des espaces) de l'école primaire. Une fois les infrastructures assurées, elle est peu coûteuse : les investissements ne sont pas importants et les dépenses concernent essentiellement le développement professionnel des enseignants qui leur permettra de tirer le meilleur parti des possibilités de l'apprentissage en réseau, celui du travail collaboratif à distance.

Les mêmes avantages peuvent être obtenus pour le secondaire. Cependant, des difficultés liées au modèle d'organisation scolaire dominant du secondaire rendent actuellement problématique la généralisation facile de l'implantation de ce modèle à ce niveau d'enseignement. Toutefois, ces difficultés sont, au premier cycle du secondaire, surtout dans les petites écoles secondaires, très facilement contournables.

Quant au deuxième cycle du secondaire, le principal problème identifié ne concerne pas seulement le faible nombre d'élèves par classe mais plutôt les possibilités d'accès des élèves à des cours à option, préalables à des programmes du niveau collégial. Dans les situations où un petit nombre d'élèves s'inscrit à de tels cours, ou bien l'offre n'est pas possible, ou bien elle est organisée dans des conditions qui peuvent compromettre la qualité. Des essais pour améliorer, par la mise en réseau, l'offre de tels cours sont actuellement entrepris. Après analyse, des conclusions en seront tirées.

Les possibilités qu'offre la mise en réseau ont paru tellement prometteuses dès la fin de la deuxième année du projet ÉÉR qu'il a conduit à concevoir et élaborer un autre projet, s'inspirant des mêmes principes, mais qui lui serait expérimenté dans le cadre de programmes d'enseignement technique offerts dans des Cégeps de région, où le petit nombre d'élèves hypothèque le maintien de certains programmes. C'est le projet *Cégep en réseau*.

Les contraintes de la mise en réseau

L'expérimentation de la mise en réseau a permis de bien identifier des contraintes particulières qui, si elles ne sont pas réglées ou prises en main, rendent difficile ou même hypothèquent le fonctionnement en réseau.

Ces contraintes concernent :

- l'installation, le soutien et l'entretien du système technique du réseau ;
- l'organisation scolaire ;
- la constitution de jumelages.

Différentes études ont traité de ces questions. Toutes ces questions ne sont pas réglées, mais elles peuvent l'être.

Le développement de la culture de réseau et de l'intervention en réseau

L'ÉÉR ne se caractérise pas par l'utilisation des TIC ou de l'ordinateur dans une classe. Il se caractérise par un certain usage des TIC et de l'ordinateur : celui de l'exploitation des possibilités qu'offrent maintenant ces outils pour établir plus facilement et plus économiquement des liaisons et des interactions entre des personnes ou des groupes distants les uns des autres. En exerçant ainsi son travail autrement, on peut obtenir l'augmentation de la quantité et la qualité de niveau de services accessibles aux élèves et à la population.

Le projet de l'ÉÉR a permis d'expérimenter l'accompagnement en réseau, c'est-à-dire l'utilisation de l'Internet pour certaines interventions ou pour certains suivis, non pas en face à face, mais en réseau au moyen d'une caméra et d'un ordinateur.

Mais ces expérimentations sont demeurées marginales. Elles doivent être étendues et menées plus systématiquement. Orthopédagogues, psychologues, conseillers d'orientation, orthophonistes, conseillers pédagogiques, animateurs RÉCIT, techniciens en informatique, directeurs ou directrices ayant la responsabilité de plusieurs écoles pourraient utiliser cette manière de faire pour les aider dans leur tâche. La transformation des pratiques de travail que cela entraînera sera variable selon ces professions. Elle doit être validée pour certaines d'entre elles et documentée pour toutes.

L'ouverture plus systématique de ce champ de développement de la pratique en réseau aura un effet de renforcement de la pratique en réseau dans les classes. Au-delà des économies de temps de déplacement, elle mènera sans doute à une densité accrue des interventions de ces personnes. En introduisant de nouvelles manières d'offrir les services, elle pourra avoir un effet d'entraînement sur les modalités de livraison des services dans les régions.

VI. L'ÉÉR ET L'OFFRE DE SERVICE DANS LES RÉGIONS ÉLOIGNÉES

Comme le notait le rapport des États généraux sur l'éducation, le problème de la survie ou du maintien de l'école de la petite communauté est la manifestation dans le champ des services éducatifs d'un problème plus général, celui de l'offre de services dans des régions éloignées, peu peuplées, marquées par les distances. C'est un enjeu d'occupation du territoire.

Aussi, dès le départ, le Ministère des Affaires municipales et des Régions (MAMR) a été associé au projet, comme partenaire. Et dès la deuxième année, une équipe de recherche en développement local a mené des travaux concernant certains aspects de la mise en oeuvre de l'ÉÉR. Cependant, ce volet de l'ÉÉR est resté, au niveau des actions entreprises, plus secondaire. Il fallait d'abord se concentrer autour du noyau central du projet, la mise en réseau des classes, et les arrimages débouchant sur des actions entre l'école et sa communauté ont pris du temps à se constituer.

Le terrain sur lequel des actions peuvent être menées apparaît aussi maintenant plus nettement. La MRC est le lieu où la concertation sur le maintien des services éducatifs et l'utilisation des possibilités de mise en réseau peut se nouer. Si pour ceux qui travaillent dans les services publics, la mise en réseau des classes est par rapport à leur propre tâche peu parlante, il n'en est pas de même de l'intervention en réseau de professionnels de l'éducation.

Les conditions sont maintenant plus propices pour que l'école (la commission scolaire, le milieu scolaire) exerce plus explicitement, dans une perspective « d'école communautaire », un leadership d'entraînement auprès d'autres partenaires de la communauté afin que soient trouvées des réponses aux défis du maintien des services publics dans les petites communautés.

Et plus ces préoccupations de la transformation du modèle actuel de travail par l'utilisation des possibilités de la mise en réseau seront partagées dans la communauté, plus la pratique de l'école ÉÉR s'en trouvera renforcée.

VII. ESQUISSE DE PERSPECTIVE D'AVENIR

Quels sont les points importants à retenir de ce bilan ?

La manière dont les États généraux de l'éducation posait le problème de l'accès aux services d'éducation dans les régions est toujours et plus que jamais pertinente.

Le projet d'expérimentation ÉÉR a été mené comme recherche de solutions pour l'ensemble des dimensions du problème, tel que posé par ces États généraux. Il donne des réponses possibles aux problèmes posés ou permet d'en entrevoir

La mise en réseau entre écoles distantes les unes des autres apparaît comme une solution applicable qui permet de maintenir des services éducatifs dans les petites communautés tout en améliorant leur environnement éducatif.

Actuellement, l'utilisation des possibilités qu'offre la mise en réseau pour réaliser les activités de formation des élèves et la qualité des activités qui s'y déroulent sont, dans les écoles participantes, inégales. Mais il y a un noyau d'enseignants qui ont atteint un haut degré d'efficacité dans cette utilisation.

Actuellement, l'engagement et les progrès des commissions scolaires participantes dans le développement de l'ÉÉR, sont inégaux. Mais il y a un noyau de commissions scolaires intéressées au déploiement de l'ÉÉR dans d'autres de leurs écoles et à l'intégration, dans leur système de gestion, des particularités que supposent les écoles ÉÉR.

Soutenus, ces deux noyaux plus avancés que les autres peuvent constituer une force d'entraînement.

La préoccupation de la mise en réseau, à la périphérie des classes, dans l'offre des services des professionnels de l'éducation, dans la communauté elle-même sont des champs entrouverts qui ne doivent pas être fermés. Les interventions dans ces domaines contribuent au renforcement de la pratique en réseau dans les classes.

De même, un soutien porté aux enseignants dans l'organisation des activités d'apprentissage dans les classes multiâges est de nature à favoriser l'intégration harmonieuse des pratiques du travail en réseau dans ces classes.

Les écoles ÉÉR ont des particularités qui constituent leur personnalité, leur identité. Dans la mesure où le modèle ÉÉR s'étend aux petites écoles primaires, elles constitueront bientôt, au sein du système éducatif, un sous-ensemble significatif dont il faudra tenir compte en tant que tel. Elles demanderont des encadrements appropriés tenant compte de leur situation et de leurs caractéristiques propres.

Étant donné leur spécificité, il serait opportun qu'un « statut spécial » leur soit consenti.

L'expérimentation est concluante, mais le passage à l'étape de la diffusion doit être préparée.

Que faire dans l'avenir immédiat ?

Dans la mesure où le Ministère pense que le modèle de l'ÉÉR est une solution dont l'implantation dans les écoles devrait être étendue, nous recommandons qu'il y ait, en préparation à cela, une période intermédiaire de deux ans dont les objectifs seraient :

- La consolidation des acquis
- Le renforcement de la pratique en réseau
- La structuration de l'étape ultérieure.

1 La consolidation des acquis

1.1 Les activités d'apprentissage que les enseignants font réaliser à leurs élèves, en réseau, sont de qualité variable. Mais il y a, déjà, un noyau d'enseignants et d'enseignantes et de plus en plus experts intéressés à utiliser le réseau pour mettre en œuvre, dans les matières du programme d'études, du travail collaboratif de grande qualité entre élèves éloignés les uns des autres. Pour qu'il puisse exercer une force d'entraînement sur d'autres enseignants, ce noyau doit être augmenté et consolidé.

Pour obtenir ce résultat :

- ce groupe d'enseignants bénéficierait d'un soutien plus intensif d'une équipe d'intervention et recherche (soutien individuel, rencontres, etc.) dans la mise en œuvre du travail collaboratif en réseau entre élèves distants.
- des données provenant du travail de ce groupe seraient colligées par l'équipe de recherche et serviraient à alimenter (séances de transfert, bulletin d'information) les autres enseignants.

1.2 L'appropriation du modèle ÉÉR comme choix de stratégie de la commission scolaire pour assurer un meilleur développement de ses petites écoles est, selon les commissions scolaires, variable. Mais il y a déjà un noyau de commissions scolaires qui font un tel choix et qui abordent les questions d'« institutionnalisation » de l'ÉÉR que cela suppose. Pour qu'il puisse exercer une force d'entraînement sur d'autres commissions scolaires, ce noyau doit être augmenté et soutenu.

Ces commissions scolaires bénéficieraient :

- de soutien pour avancer, à leur rythme, dans l' « institutionnalisation » de l'ÉÉR au sein de leur organisation.
- d'un réseautage plus étroit les unes avec les autres pour échanger à propos des solutions envisagées ou trouvées.

1.3 L'organisation de l'offre de cours à option, préalables à des programmes du collégial, pose déjà des problèmes dans les écoles secondaires de taille réduite. Cette situation s'aggravera dans les années qui viennent. Les essais de solution de mise en réseau déjà entrepris ne permettent pas encore de dégager la configuration d'un modèle fiable, incluant une analyse du rapport coûts-bénéfices, qui pourrait être utilisé pour répondre à ce besoin. Ce travail d'expérimentation, qui doit aboutir à proposer un modèle applicable dans cette situation particulière de certaines écoles secondaires des commissions scolaires, devrait être poursuivi.

2 Le renforcement de la pratique en réseau dans les classes multiâges

2.1 L'apprentissage en réseau dans les petites écoles doit se faire dans les classes multiâges. Aussi l'habileté et l'aisance qu'a un enseignant de travailler dans cet environnement particulier conditionnent l'organisation des activités en réseau qu'il mettra sur pied. Or la gestion de la classe multiâges est peu maîtrisée par les enseignants et les savoir-faire en cette matière sont peu diffusés.

Cette question n'a pas été jusqu'à présent directement examinée avec les enseignants dans le cadre de l'expérimentation ÉÉR. Mais nous pensons qu'elle devrait l'être. Elle est peu abordée ailleurs et le renforcement de la pratique de l'organisation dans la classe de formes d'apprentissage en réseau passe aussi, pour l'enseignant, par la maîtrise de la gestion particulière d'une classe dans laquelle les élèves cheminent à des niveaux différents dans l'échelle de progression du programme d'études.

Aussi, il faudrait :

- soutenir les enseignants dans la mise en place des meilleures pratiques de l'organisation des activités dans les classes à la fois multiâges et mises en réseau et les aider à développer les pratiques professionnelles spécifiques à de telles classes.
- colliger les données sur ces pratiques professionnelles et assurer leur diffusion et leur transfert.

2.2 Plus la pratique du fonctionnement en réseau deviendra coutumière dans le travail et les communications de l'environnement immédiat ou plus lointain de la classe, plus la « légitimité » ou la « normalité » de pratiques d'apprentissage des élèves en réseau sera renforcée. Deux types d'interventions débutées ces derniers mois sont ainsi de nature à renforcer par ricochet la pratique des apprentissages en réseau dans la classe. Elles mériteraient d'être plus systématiquement menées durant la période intermédiaire. Les deux champs d'intervention sont les suivants :

- le champ de l'accompagnement en réseau par des professionnels. Des expérimentations seraient entreprises pour plusieurs de ces professions qui interviennent auprès des élèves ou des enseignants. Quand il y a lieu, les corporations professionnelles correspondantes seraient associées à ces essais et à leur analyse. Il y aurait diffusion et transfert des résultats.
- le champ de la concertation « école-communauté ». Un soutien serait accordé aux commissions scolaires qui voudraient entamer la concertation avec leurs partenaires politiques sur les deux sujets suivants : la configuration des services dans un contexte où les écoles du territoire ou d'une partie du territoire de la MRC travaillent en réseau, le développement de l'usage des technologies de réseau dans la communauté.

3 La préparation de l'étape ultérieure

Cette période de deux ans devrait aussi être utilisée pour préparer « l'institutionnalisation » de l'ÉÉR dans le système scolaire. Ces actions de préparation à l'étape ultérieure viseraient à permettre le passage à cette nouvelle situation. Les principaux éléments de cette préparation seraient les suivants :

- mise en place, pour la période intermédiaire, d'une forme de gouvernance à deux niveaux. Le premier niveau, politique, serait analogue au comité directeur actuel. Dans l'autre niveau, plus opérationnel, seraient présents des directions de commission scolaire fortement impliquées dans le développement de l'ÉÉR et ils exerceraient dans cette instance un rôle prépondérant. C'est aussi dans cette deuxième instance que seraient assurées les concertations opérationnelles avec les services concernés du Ministère.
- élaboration d'un « manuel » ÉÉR, pour les enseignants, les directions d'établissement, les directions de commissions scolaires. Ce guide viserait aussi la diffusion internationale du modèle.
- création du « statut particulier » ÉÉR et élaboration des éléments à prendre en compte dans la charte constitutive de ces écoles.
- élaboration du modèle d'organisation et d'animation à mettre en place au terme de la période intermédiaire.

Le CEFRIO est prêt, si le ministère le lui demande, à concevoir et à gérer pendant deux ans un projet qui répondrait à ces objectifs.

ANNEXE

Les conditions idéales de fonctionnement de la petite école ÉÉR

Note liminaire

Le cahier de l'institutionnalisation présente la question d'un **point de vue administratif** (voici les questions qui se posent quand on pense faire avancer, dans sa commission scolaire, « l'institutionnalisation » de l'école ÉÉR).

Cette fiche présente la même question mais **du point de vue des résultats** (voici ce à quoi a l'air une école ÉÉR quand les questions concernant « l'institutionnalisation » sont réglées de façon satisfaisante).

Cette forme de présentation permet de voir plus rapidement les écarts entre la situation idéale et la situation réelle et donc de suggérer des cibles de travail.

Une école ÉÉR fonctionne plus facilement quand :

1. Les questions relatives au **maintien** de l'école ont été réglées :

- pour un horizon suffisamment long ou par le biais d'une politique de maintien
- l'implantation du modèle ÉÉR est vu comme une solution permettant de maintenir l'école tout en y ajoutant des éléments qui bonifient l'environnement éducatif des élèves

2. L'école est clairement **identifiée** comme ÉÉR au sein de la commission scolaire

- la connectivité est assurée, suffisante et stable
- le maintien des possibilités de communication pour l'école ÉÉR, à l'externe comme à l'interne de la commission scolaire, est une priorité des services techniques
- le budget de l'école tient compte de sa situation particulière d'école ÉÉR

3. Les caractéristiques propres du **fonctionnement** de l'école ÉÉR sont reconnues :

- la caractéristique de l'école ÉÉR est inscrite dans le projet éducatif de l'école
- la forme d'organisation de classes multiâges est la norme

- des activités d'apprentissage en réseau font partie des routines de classe
- les écoles jumelées travaillent entre elles dans un esprit de collaboration

4. Les **enseignants** de l'école ÉÉR ont des particularités qui tiennent à la situation de leur école

- ils maîtrisent les particularités de l'enseignement dans les classes multiâges et celles de l'apprentissage en réseau
- le recrutement ou/et les règles d'affectation permettent que de tels enseignants y enseignent
- des compensations sont consenties à ces enseignants
- le soutien pédagogique des enseignants est assuré au sein de la commission scolaire mais aussi dans le réseau des écoles en réseau
- les enseignants formant les couples ou les trios en réseau développent entre eux de la complicité
- différents mécanismes et incitations visent à permettre une relative stabilité de ces enseignants ainsi que le développement de leur identité professionnelle d'enseignants ÉÉR

5. Les **directions** d'école ÉÉR ont des particularités qui tiennent à la situation de leur école

- ils ont les habiletés qui leur permettent d'assurer la direction de plusieurs écoles distantes les unes des autres
- ils ont des habiletés qui leur permettent d'établir les relations avec les acteurs de leurs communautés
- ils sont particulièrement préoccupés du soutien à apporter aux enseignants et aussi de la pertinence et de la qualité des activités d'apprentissage réalisées par les élèves en réseau
- ils posent les gestes requis en matière de coordination inter-écoles (ajustement d'horaires, définitions des tâches, etc.)
- des compensations sont consenties pour ces directions