

**L'INSTITUTIONNALISATION DE
L'ÉCOLE ÉLOIGNÉE EN RÉSEAU AU SEIN
DE LA COMMISSION SCOLAIRE**

PAR PAUL INCHAUSPÉ



Septembre 2007

Le **CEFRIO** (Centre francophone d'informatisation des organisations) est un centre de liaison et de transfert qui regroupe près de 160 membres universitaires, industriels et gouvernementaux ainsi que 57 chercheurs associés et invités. Sa mission : aider les organisations à être plus productives et à contribuer au bien-être des citoyens en utilisant les technologies de l'information comme levier de transformation et d'innovation. En partenariat, le CEFRIO réalise partout au Québec des projets de recherche, d'expérimentation et de veille stratégique sur l'appropriation des TI. Ces projets touchent l'ensemble des secteurs de l'économie québécoise tant privé que public. Les activités du CEFRIO sont financées en majeure partie par ses membres et par le gouvernement du Québec, son principal partenaire financier.



Principal partenaire financier du CEFRIO

Le projet *L'École éloignée en réseau* (ÉÉR) est une initiative conjointe du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et du CEFRIO, en partenariat avec le ministère des Affaires municipales et des Régions (MAMR). Douze commissions scolaires participent actuellement au volet recherche-action du projet depuis plus de trois ans, et une dizaine de nouvelles commissions scolaires viennent de se joindre au projet pour implanter l'approche de *L'École éloignée en réseau* dans leur milieu.

L'équipe du projet est formée des personnes suivantes : **Thérèse Laferrière, Ed.D.**, professeure titulaire, CRIRES, Université Laval, **Alain Breuleux, Ph.D.**, professeur agrégé, CRIRES, Université McGill, **Stéphane Allaire, Ph.D.**, professeur, Université du Québec à Chicoutimi, **Christine Hamel**, professionnelle de recherche et étudiante au doctorat, Université Laval, **Sandrine Turcotte**, étudiante au doctorat, Université McGill, **Paul Inchauspé**, expert-conseil, CEFRIO, **Josée Beaudoin**, directrice de projet, CEFRIO.

Pour tout renseignement, veuillez communiquer avec Josée Beaudoin, au 514-840-1245 ou josee.beaudoin@cefrio.qc.ca

Sites web: http://www.cefrio.qc.ca/projets/proj_34.cfm
<http://www.eer.qc.ca/>

© CEFRIO 2007, Tous droits réservés

L'information contenue aux présentes ne peut être utilisée ou reproduite à une tierce partie à moins d'une autorisation écrite du CEFRIO.

L'INSTITUTIONNALISATION DE L'ÉCOLE ÉLOIGNÉE EN RÉSEAU (ÉÉR) AU SEIN DE LA COMMISSION SCOLAIRE

L'avancement progressif de l'École éloignée en réseau (ÉÉR) dans la commission scolaire passe par des stades successifs. Le premier de ces stades est celui de *l'adoption* : l'utilisation du réseau à des fins d'apprentissage se résume alors à certains essais de faible fréquence. Le deuxième de ces stades est celui de *l'implantation* : l'utilisation du réseau à des fins d'apprentissage est à ce moment fréquente, mais elle reste limitée aux écoles de départ. Le troisième de ces stades est celui de *l'institutionnalisation* : l'utilisation du réseau à des fins d'apprentissage est déployée dans un grand nombre de classes et fait partie du mode d'intervention de la commission scolaire pour un certain nombre d'écoles.

Or les observations communiquées lors de l'itération de juin 2006 montraient que quelques commissions scolaires étaient au seuil de l'institutionnalisation et commençaient à s'en préoccuper. Depuis lors quelques commissions scolaires ont aussi laissé entendre qu'elles seraient intéressées à aborder plus systématiquement durant l'année 2007-2008 le travail de détermination des dispositifs de gestion qui permettraient de consolider chez elles le fonctionnement en réseau de plusieurs de leurs écoles.

Ces fiches peuvent les aider dans ce travail.

Elles couvrent les différents types d'objets de gestion dont la prise en compte est la plus susceptible de consolider institutionnellement le fonctionnement en réseau des écoles. Mais il n'est pas nécessaire que l'équipe de gestion de la commission scolaire aborde tous ces objets à la fois, ni même qu'elle les aborde tous. Elle est maîtresse de son rythme d'avancée et du choix des objets qu'elle traitera.

Pour chacun de ces objets de gestion, les fiches présentent un état de la question, tel qu'il nous apparaît à la lumière des cinq années d'expérimentation de l'ÉÉR. En tant que telles, ces fiches indiquent donc les objets sur lesquels des dispositifs de gestion pourraient être établis, mais elles ne précisent pas lesquels devraient l'être. Seule l'équipe de gestion de la commission scolaire peut le faire selon sa situation propre, sa culture de gestion, ses intentions.

L'équipe d'accompagnement,

Josée Beaudoin
Christine Hamel

Paul Inchauspé

TABLE DES MATIÈRES

L'ASSISE POLITIQUE	5
L'ÉCOLE ET LA COMMUNAUTÉ	7
LE CHOIX DES OPTIONS DE DÉPLOIEMENT	11
LES JUMELAGES	13
LES QUESTIONS TECHNIQUES	17
LES QUESTIONS FINANCIÈRES	21
LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT.....	23
LES ENSEIGNANTS	27
L'ACCOMPAGNEMENT EN RÉSEAU	31
LE RÉSEAU DES ÉCOLES EN RÉSEAU	35

L'ASSISE POLITIQUE

L'enracinement de l'ÉÉR, ou plus généralement celui de la pratique du travail collaboratif en réseau, demande, pour que les réaménagements des manières de faire que cela va imposer apparaissent légitimes, une assise politique forte.

Dans la pratique actuelle du mode de gouvernance des commissions scolaires et des écoles, les deux outils qui par leur mode d'élaboration sont les plus à même de donner une telle assise politique forte sont **le plan stratégique** de la commission scolaire et **le projet éducatif** de l'école.

Le plan stratégique de la commission scolaire

Les plans stratégiques des commissions scolaires actuellement en fonction couvrent les années 2004-2007 ou 2005-2008.

Donc, le processus de renouvellement des plans stratégiques va s'enclencher incessamment. C'est une occasion qu'il ne faudrait pas donc manquer pour y insérer ses intentions relativement à l'ÉÉR.

Mais dans beaucoup de cas, les plans stratégiques actuels des commissions scolaires susceptibles d'aborder « l'institutionnalisation » de l'ÉÉR, contiennent déjà des éléments qui justifient des actions :

- au niveau des **constats et des enjeux** que cela suppose pour la commission scolaire : clientèle dispersée et en constante régression, limitation des interventions des services en raison de l'étendue du territoire, insuffisance de ressources en orthopédagogie, augmentation des classes multiâges, mauvaise « réputation » des classes multiâges auprès des enseignants et de la

population, communautés locales défendant le maintien de leur dernière école, problèmes de réussite au premier et troisième cycle du primaire plus particulièrement des garçons, problèmes de réussite au premier cycle du secondaire, plus particulièrement celui des garçons, décrochage au terme du premier cycle du secondaire...

- au niveau des intentions et des orientations souhaitées ou retenues : nécessité de la mise en réseau des établissements, développer la culture réseau, atténuer des effets de l'isolement des différents agents d'éducation, maintien d'offre de service de qualité à proximité sur tout le territoire, développer l'utilisation des technologies pour contourner les problèmes posés par les distances, optimisation de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, développer le concept de l'école en réseau dans tous les établissements...

Dans la plupart des cas, il ne sera donc pas nécessaire de travailler à établir l'assise politique. Ce sont d'autres éléments qui assurent l'enracinement, qui requerront surtout l'attention.

Le projet éducatif de l'école

L'inscription de l'ÉÉR dans le projet éducatif d'une école donne évidemment au déploiement de l'ÉÉR dans cette école une assise plus solide que la simple inscription dans le plan stratégique de la commission scolaire. Cet acte particularise l'école et il ne peut se réaliser sans l'adhésion de la communauté interne et externe.

Mais cela ne se décrète pas. C'est, seul, un processus soutenu de mobilisation qui peut conduire cette école à vouloir être telle.

Cependant, dans sa stratégie de déploiement de l'ÉÉR, la commission scolaire peut chercher à ce que certaines écoles atteignent ce but, rapidement, afin de créer un mouvement d'entraînement. Pour atteindre ce résultat, elle s'assure que les conditions qui le permettront sont présentes, en particulier la conscience de la nécessité de faire autrement, le leadership de la direction et la recherche de l'implication de la communauté.

La nécessaire adhésion

Pour que l'inscription d'une telle orientation dans le plan stratégique de la commission scolaire et dans le projet éducatif de l'école ait un sens, il faut que l'adhésion à cette orientation soit partagée par tous les cadres de la commission scolaire, par les directions d'école (même par ceux qui ne sont pas immédiatement concernés) et par chacun des responsables de service.

L'ÉCOLE ET LA COMMUNAUTÉ

Dès le départ, la mise en réseau d'écoles distantes l'une de l'autre qu'instaure l'ÉÉR était placée sous l'angle des relations de l'école et de sa communauté. C'est le nombre d'enfants de la communauté qui doivent fréquenter l'école qui conditionne son maintien. Mais quand ce nombre est petit, l'école est-elle encore viable ?

L'expérimentation menée depuis cinq ans montre que la mise en réseau de petites écoles permet d'améliorer les conditions qu'y vivent les enseignants et les élèves. Les enseignants peuvent ainsi diminuer l'isolement professionnel et après une certaine adaptation à une manière différente de travailler, ils ressentent une impression d'allègement de la lourdeur particulière qu'ils vivent dans des classes multiâges, à multiples niveaux. Quant aux élèves, ils peuvent ainsi accroître le nombre et la qualité d'interactions éducatives stimulantes. Une mise en réseau entre ces petites classes, éloignées les unes des autres, donne donc à ces écoles, en permettant d'instaurer entre elles la pratique du travail collaboratif à distance, le moyen d'augmenter leur vitalité.

Les considérations qui peuvent mener une commission scolaire à décider de la fermeture ou du maintien de l'école d'une petite communauté dépendent de contextes variables, mais elles ont désormais pour répondre aux souhaits de la communauté une possibilité, celle de la mise en réseau de leur école.

1. Le contexte général des relations « école-communauté »

L'implantation de l'ÉÉR dans une petite école pouvait, pensait-on au départ, donner facilement l'occasion de rapprochements ou d'actions communes entre l'école et sa communauté sur deux points d'intérêt

communs : le maintien de l'école et les conditions de ce maintien, l'usage des technologies et la possibilité d'améliorer par ce moyen la desserte des services malgré la distance. Mais, à l'usage, on se rend compte que des projets communs, à moins de circonstance exceptionnelle, ont du mal à émerger naturellement. Le contexte général des relations « école-communauté » explique sans doute ce fait. Quel est-il ?

a) La logique de fonctionnement du système scolaire ne favorise pas naturellement des relations latérales nécessaires dans les relations école et communauté

À l'intérieur du système scolaire, la structure d'organisation de la commission scolaire est celle d'une structure autosuffisante : budgets ministériels, taxes scolaires normées, conditions de travail des employés normées, réglementation pédagogique normée, clients propres : parents dont les enfants sont soumis à l'obligation de la fréquentation scolaire, instance politique propre. Responsable des services d'éducation dans un espace donné, la commission scolaire a les moyens de remplir sa mission, seule.

Mais quand elle décide de s'allier avec des acteurs de la communauté, les habitudes de gestion qui constituent son quotidien sont appelées à changer. Dans une structure autosuffisante, l'importance est donnée aux relations internes et à l'interne aux relations verticales. Les relations externes et latérales avec d'autres acteurs locaux que suppose la relation « école-communauté » ne sont pas dans un tel type de structure, la norme. Elles sont peu valorisées et quand elles ont lieu, elles sont initiées par les hautes instances. La marge de manœuvre au niveau local est limitée, sinon inexistante et quand elle a lieu les directions d'établissement n'ont pas

souvent eu au préalable l'occasion de développer les habiletés particulières que suppose l'établissement d'un partenariat avec les acteurs locaux.

b) Des incitatifs divers poussent à des alliances entre le monde scolaire et des acteurs de la communauté et les acteurs de l'éducation en prennent de plus en plus l'initiative.

Des actions de collaboration dans le partage des biens (équipements, salles, bibliothèque etc.) sont déjà nombreuses et anciennes. Mais on voit par contre, ce qui est nouveau, les acteurs scolaires prendre des initiatives pour promouvoir, en alliance avec la communauté, des investissements en équipements ou services qui serviront aussi à la communauté. L'approche privilégiée actuellement par le gouvernement est identique. Le programme Villages branchés, par exemple, vise à faire agir les éléments territoriaux les plus dynamiques, les commissions scolaires, pour entraîner les MRC, et donc aussi les municipalités, à se commettre dans la mise en place des conditions qui permettront l'usage des technologies dans leur communauté.

La préoccupation de la réussite des élèves pousse aussi des écoles à initier et à entreprendre des actions avec des intervenants sociaux du milieu pour lutter, par exemple, contre la violence, mettre sur pied un programme de santé ou de sécurité, obtenir que les leaders économiques promeuvent une scolarisation réussie. De plus les commissions scolaires ont déjà une longue expérience de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle. Cela les a conduits à sortir des rails de la scolarisation traditionnelle pour répondre à des besoins de formation ou d'accompagnement particuliers de personnes et de groupes de leur communauté. Elles ont souvent pris l'initiative de tels développements.

Si, par sa structure scolaire, les services de la commission scolaire sont d'abord organisés pour assurer la scolarisation des

jeunes, elle est de plus en plus conduite à s'impliquer dans le développement social, culturel, économique des communautés où sont situées ses écoles et cela avec les acteurs de ces communautés. L'autorité symbolique que représente l'école dans les sociétés modernes en fait d'ailleurs un acteur essentiel du développement d'une collectivité. Cette action s'exprime d'abord certes par la scolarisation des jeunes, mais elle peut se manifester aussi en certaines circonstances par des initiatives prises dans des domaines qui, en rapport avec son rôle, constituent des enjeux du développement de sa communauté.

2. Les conditions de réussite des relations « école-communauté » dans le cadre des situations de développement local

Les deux objets principaux qui dans le cadre de l'ÉÉR peuvent être objets de collaboration entre l'école et sa communauté, le maintien de l'école, l'usage des technologies ne concernent pas seulement les parents et leurs enfants mais aussi les différents acteurs politiques, sociaux, économiques de la communauté. Aussi, pour nous éclairer sur les conditions qui permettent aux acteurs scolaires locaux de mener des actions communes avec ces autres acteurs de la communauté, l'équipe de Paul Prévost de l'Université de Sherbrooke, un spécialiste du « développement local » des collectivités locales et régionales, a examiné plusieurs cas dans lesquels la synergie école-communauté particulièrement riche s'était produite¹. Ces cas sont des cas de « développement local », c'est-à-dire des projets dont les objectifs ont été déterminés par les acteurs locaux eux-mêmes. Et dans ces cas, plus la communauté avait elle-même une histoire de développement endogène,

¹ Karl Lussier et Mélanie Lagacé, sous la direction de Paul Prévost *Vers une consolidation du lien école-communauté, Projet École éloignée en réseau*, Université de Sherbrooke, novembre 2004.

plus elle était capable de comprendre et de soutenir l'école dans son développement. L'examen de ces cas permet de dégager un certain nombre de conditions nécessaires pour que s'établisse une relation active « école–communauté » dans une perspective de développement local :

- Il y a dans tous les cas un leadership assumé par un ou plusieurs acteurs de la communauté. Ce leadership s'exprime par une vision, celle du développement de la communauté et du rôle de l'école ou des technologies dans ce développement.
- Le projet de développement conduit à mettre en commun des ressources humaines, matérielles et financières pour que le projet se réalise. Mais la réussite d'une telle opération suppose trois conditions. D'abord, la mise en œuvre de partenariats, ce qui implique l'ouverture des acteurs institutionnels à des manières de faire différentes. L'entraînement exercé par les leaders, ensuite, leur action est indispensable pour susciter et entraîner la collaboration. Enfin, la crédibilité donnée au projet par les acteurs institutionnels ou individuels dont la notoriété est reconnue. C'est la reconnaissance de la pertinence et de la valeur du projet par des personnes ou des organismes ayant une autorité morale qui permet de mobiliser plus facilement les ressources financières et politiques.
- Les projets de développement local et le mode de collaboration qu'ils suscitent est aussi lié à l'existence, à l'activation ou à la réactivation du réseau de proximité dans la communauté. La relation active entre l'école et sa communauté dépend de l'engagement formel de la commission scolaire et l'ouverture d'esprit de ses dirigeants a des incidences positives sur les actions de collaboration. Mais sur le terrain, l'enracinement de la direction d'établissement dans le réseau des acteurs de la communauté a un rôle tout aussi important.

3. Le terrain de jeu des synergies possibles dans la relation « école–communauté » dans une situation d'école ÉÉR

Les réalisations d'actions communes menées par les écoles ÉÉR avec leur communauté sont encore peu nombreuses. Mais au seuil d'une démarche d'institutionnalisation de l'ÉÉR, des commissions scolaires s'éveillent davantage à cette préoccupation. Pour avancer sur ce terrain et initier des actions de collaboration, il faudra déterminer les objets qui peuvent donner lieu à des collaborations, les acteurs avec lesquels il faudra le faire et les lieux les plus propices pour les réunir.

a) Les objets

Des actions communes peuvent porter sur deux types d'objets :

- ✓ Ceux qui sont reliés au **maintien de l'école**

Dans les petites communautés, la survie de l'école dépend de la survie du village et inversement. Si l'école peut jouer un rôle déterminant dans la décision des familles d'y vivre et d'y élever leurs enfants, la survie de l'école dépend aussi des actions prises par la communauté pour retenir et attirer des familles ayant des enfants. Que faire pour assurer cette double survie ?

Les conditions que vivent les directions d'établissement et les enseignants dans une situation de maintien de l'école dans la petite communauté peuvent être aussi objets de préoccupation commune : déplacements, conditions qui pourraient réduire l'instabilité du personnel, etc.

- ✓ Ceux qui sont reliés à **l'usage des technologies**

L'utilisation des technologies est de plus en plus un fait social. Elle est manifeste dans les formes multiples de l'activité sociale. Mais le rythme de la diffusion et de la pénétration d'une telle utilisation dans les milieux est

variable. Dans ce contexte, il n'est pas insignifiant pour une petite communauté qu'à son école, ses enfants utilisent l'ordinateur le tiers du temps passé à l'école, pour apprendre, c'est-à-dire, pour faire des activités d'apprentissage dans les matières mêmes du programme d'études. Cette situation, qui est encore exceptionnelle dans le réseau des écoles du Québec, peut être exploitée pour accentuer et accélérer l'usage de l'ordinateur dans la communauté.

Dans l'école ÉÉR, l'ordinateur est utilisé pour permettre du travail collaboratif à distance avec une autre école. Si l'utilisation de l'ordinateur dans les activités scolaires est déjà une innovation, l'usage de l'ordinateur pour mettre en réseau des élèves de classes distantes pour travailler ensemble est encore une innovation plus significative. Pratiquement aucun autre type d'école du Québec ne travaille encore ainsi. Dans ce contexte, il n'est pas insignifiant pour une petite communauté, éloignée d'autres communautés, que son école utilise l'ordinateur pour briser l'isolement et pouvoir bénéficier de services à distance. L'initiative innovatrice que représente l'ÉÉR se situe sur une plaque tournante, celle de l'usage du réseau à large bande passante dans les communautés. Une telle pratique de l'école ÉÉR est encore exceptionnelle dans la manière d'assurer les services dans les communautés isolées ou éloignées, aussi elle peut être exploitée pour accentuer et accélérer dans d'autres domaines des changements dans les façons de faire que permet l'utilisation du réseau pour assurer des services de qualité dans les petites communautés éloignées².

b) Les acteurs

Ce sont évidemment les parents et leur association.

Mais pour réaliser des actions significatives de collaboration, il faudra faire intervenir d'autres acteurs de la communauté : les leaders naturels, les leaders institutionnels des domaines sociaux, économiques, culturels, les leaders politiques.

c) Les lieux

Le village semble le lieu naturel de concertation.

Mais dans certaines situations, la MRC peut s'avérer le niveau le plus adéquat. Les questions qui concernent les enjeux du maintien de l'école (dans certaines situations, le maintien de l'école dans un village concerne ou touche aussi d'autres villages ou l'école d'autres villages) tout comme celles qui sont posées par l'utilisation de la bande passante pour assurer, autrement, des services de qualité, se posent le plus souvent dans un espace plus grand que celui du village lui-même. De plus, le niveau d'instance de la MRC, permet de réunir plus facilement des acteurs divers dont la préoccupation de développement est à la fois locale mais aussi plus globale que celle du village lui-même : acteurs politiques (maires, commissaires) et acteurs institutionnels (CLSC, CLD, Caisse populaire, etc).

² Voir fiche *L'accompagnement en réseau*

LE CHOIX DES OPTIONS DE DÉPLOIEMENT

Au point de départ, l'objectif visé par l'ÉÉR était de trouver une réponse à certains besoins d'écoles, petites, éloignées (écoles dont on aurait pu envisager la fermeture selon les paramètres administratifs habituels), en permettant aux élèves, aux enseignants et aux directions de ces écoles de réaliser du travail collaboratif en réseau avec d'autres écoles distantes d'elles.

En cours de route, on a constaté :

- que la mise en œuvre de l'ÉÉR s'avère une solution permettant le maintien d'écoles petites et éloignées, mais que la décision de les maintenir ne dépend pas de cette seule possibilité. Si certaines commissions scolaires n'ont pas d'autres choix que de les maintenir (ex. Baie James, Gaspésie Les îles), d'autres ont des possibilités de regroupement permettant d'envisager des fermetures. Et, donc, le choix de les maintenir ou non est politique.
- que le travail collaboratif en réseau présente en soi des avantages et que ce ne sont pas les seules écoles et personnes d'abord visées (élèves, enseignants et directions des écoles ciblées) qui pourraient en profiter. Ainsi, à cette occasion, des enseignants jumelés aux écoles ciblées, des professionnels non enseignants, du personnel de direction aux statuts variables ont expérimenté l'intérêt du travail collaboratif en réseau. Aussi, on peut vouloir étendre dans sa commission scolaire une telle pratique, même dans les cas où on n'envisage pas la fermeture de ces écoles.

Étant donné cette situation, **quatre cas de figures différentes** de déploiement de l'ÉÉR ou, plus généralement, de la mise en réseau peuvent se présenter aux commissions scolaires :

1. On n'a pas de choix autre que de maintenir des écoles, très distantes les unes des autres et dont les effectifs sont en diminution. Et donc on a intérêt à utiliser, entre autres moyens, la mise en réseau de ces écoles.
2. On pourrait décider de fermer une école dont la clientèle diminue, mais on veut se servir des possibilités qu'offre la mise en réseau des écoles pour maintenir des écoles dans les petites communautés de la commission scolaire.
3. On veut utiliser les possibilités de la mise en réseau pour augmenter les capacités d'action et d'interaction des écoles et des personnels de la commission scolaire.
4. On n'est pas encore prêt à se lancer dans une opération de déploiement, mais on veut stabiliser et consolider ce qu'on fait déjà.

Il est évident que les diverses questions qu'il faut aborder pour permettre l'enracinement (l'institutionnalisation) de l'ÉÉR dans une commission scolaire (questions politiques, techniques, constitution du réseau, actions concernant les personnels, gouvernance du réseau) prendront des colorations différentes selon le cas de figure de déploiement dans lequel on s'insère.

LES JUMELAGES

L'établissement des jumelages est une opération délicate qui demandera beaucoup d'attention.

Pourquoi les jumelages sont nécessaires

Les jumelages sont un élément constitutif de l'ÉÉR, travail collaboratif **en réseau**. En soi, l'utilisation du KF, logiciel de travail collaboratif entre élèves, pourrait se réaliser entre élèves d'une même école ou même d'une même classe, mais dans le cas de l'ÉÉR, cet outil est utilisé pour permettre du travail collaboratif d'élèves d'écoles, **distantes** les unes des autres.

Le travail collaboratif à distance des gestionnaires peut se faire selon leurs initiatives personnelles. Il existe déjà, entre eux, un réseau de communication et un système organisé de formes de travail collaboratif (rencontres, réunions statutaires...). Les nouvelles possibilités de travail en réseau à distance viendront pour ces personnes s'insérer dans un réseau déjà existant. Les modalités de fonctionnement du réseau peuvent changer par suite des possibilités du travail collaboratif à distance mais ce réseau n'est pas à créer, il existe déjà même s'il est renforcé par l'utilisation des TIC.

Il n'en est pas de même pour le travail collaboratif entre classes d'élèves, distantes les unes des autres. Le plus souvent, dans un tel cas, le réseau doit être créé. Mais plus encore, il doit l'être dans un système d'organisation des écoles qui obéit à une autre logique que celle du réseau. La logique d'organisation d'une école vise à faire travailler, ensemble, dans un même espace et dans un espace-temps limité, les élèves et les enseignants de cette école. Les activités

avec d'autres écoles sont exceptionnelles, rares, et tiennent de l'événement et non du travail normal.

Pour faire exister un réseau entre classes ou écoles distantes les unes des autres, c'est donc à contre-courant de la pente de l'organisation de toute école que doivent s'établir des jumelages. Et à cause de la nature de l'organisation du secondaire³, la difficulté y est bien plus grande que dans les écoles primaires.

Les types de jumelage

À l'expérience, on constate qu'actuellement trois types de jumelages émergent de la pratique de l'ÉÉR.

- ✓ *le jumelage du type « secteur-réseau »*
- ✓ *le jumelage du type « cooptation-réseau »*
- ✓ *le jumelage du type « matière-réseau »*

Ces jumelages ont chacun leurs avantages et leurs limites. Les exigences par rapport à une régulation qui assure leur mise en place et leur maintien (processus administratifs requis, situation des personnes impliquées, actions de « réchauffement » des rapports entre les membres...) varieront selon les types de jumelage.

³ Le rapport du CEFRIQ sur le renouvellement de l'organisation scolaire au secondaire est disponible à l'adresse suivante : http://www.cefrqo.qc.ca/rapports/Le_renouvellement_organisation_scolaire_secondaire.pdf

Le jumelage du type « secteur-réseau »

Dans ce type de jumelage, deux ou plusieurs écoles constituent déjà, entre elles, un réseau à l'intérieur d'un secteur géographique. Dans ce secteur, les enseignants et leurs élèves ont déjà l'habitude de faire un certain travail collaboratif entre eux.

Actuellement, on trouve un tel type de configuration aux commissions scolaires des Laurentides, et des Rives-du-Saguenay. Les écoles primaires jumelées constituaient déjà un sous-ensemble à l'intérieur de leur commission scolaire respective. Elles avaient au préalable des habitudes de collaboration et des rencontres statutaires.

On trouve les bases d'une configuration analogue dans des commissions scolaires qui ont des écoles secondaires de premier cycle dont les élèves continuent leurs études aux cycles ultérieurs dans une plus grande école secondaire. Cette situation pourrait aussi donner naissance à la constitution de jumelage du type « secteur-réseau » entre ces écoles.

Dans ce type de jumelage, l'aspect **institutionnel** est premier.

Cela est de nature à faciliter la prise en compte des aspects organisationnels du fonctionnement de ce réseau, les gestionnaires étant nécessairement impliqués.

Mais la régulation d'un tel système demande une attention particulière sur les points suivants :

- que faire pour passer d'une décision institutionnelle de fonctionnement en réseau qui peut rester théorique à une pratique effective d'un tel fonctionnement (harmonisation des cultures, procédures, animation du réseau...)?

- que faire pour susciter et obtenir l'adhésion des enseignants de ces écoles qui, parce qu'ils sont dans ces écoles, doivent introduire dans leurs habitudes des pratiques de travail collaboratif à distance et l'utilisation d'un outil de télécollaboration déterminé au préalable?
- que faire pour empêcher la fermeture du réseau sur lui-même ?

Le jumelage du type « cooptation-réseau »

Dans ce type de jumelage, ce sont les enseignants, entre eux, qui décident avec qui ils collaboreront. Ils se sont cooptés, entre eux, ou ont été « couplés » ensemble par l'équipe d'intervention et de recherche.

La majorité des jumelages qui se sont mis en place sont de ce type.

Cela s'explique par le caractère novateur de l'ÉÉR, il fallait bien commencer par quelque chose et mettre des enseignants en lien.

Mais cela s'explique aussi, et peut-être même surtout, par l'utilisation du KF comme outil de télécollaboration entre les élèves. Cet outil n'est pas neutre. L'enseignant qui l'utilise pour ses élèves voit non seulement ses pratiques pédagogiques se transformer mais cet usage suppose certaines conceptions et croyances sur l'apprentissage et les possibilités des élèves. Or, ces choses sont partagées à des degrés variables entre enseignants. Il est donc normal que des affinités sur ces questions (auxquelles peuvent s'ajouter des affinités sur d'autres objets) servent de base aux jumelages. Les séances de transfert réunissant des enseignants venant d'écoles et de commissions scolaires très diverses pour se rencontrer et travailler ensemble ont renforcé ce type de jumelage.

Dans ce type de jumelage, l'aspect **personnel** est premier et le réseau d'affinités dépasse les limites de la commission scolaire.

Cela est de nature à faciliter l'adhésion et l'engagement des enseignants dans du travail collaboratif à distance.

Mais la régulation d'un tel système demande une attention sur les points suivants :

- que faire pour organiser et faire vivre la « rencontre » de l'offre et de la demande (la « bourse » des cooptations) qui permettra ces jumelages ? Et où ? à l'intérieur de la commission scolaire ? dans le réseau des écoles ÉÉR ?
- que faire pour que le jumelage par cooptation puisse fonctionner dans le cas d'enseignants rattachés à des écoles secondaires différentes (affectations, ajustements d'horaires, ententes entre écoles...)?
- que faire pour que la pratique du travail collaboratif à distance demeure une caractéristique institutionnelle de l'école même dans un contexte où elle est d'abord un choix personnel de l'enseignant ?

Le jumelage du type « matière-réseau »

L'existence des options au deuxième cycle du secondaire pose le problème de la possibilité effective de l'accès à ces options aux élèves qui le désirent ou en ont besoin. Le petit nombre d'élèves par option rend difficile l'organisation de ces cours, qui sont essentiellement des cours de mathématiques et de sciences.

Pour résoudre cette difficulté, le co-enseignement en réseau commence à être exploré. Deux enseignants d'une même matière (mathématiques, dans ce cas), enseignant dans leurs écoles secondaires

respectives des cours de mathématiques de niveau différent se jumellent pour s'aider et donner à leurs élèves respectifs la possibilité de suivre les cours à option qu'ils ont choisis. L'expérience est trop récente (les activités qui se déroulent dans cette situation de co-enseignement sont en développement) pour qu'on ait une vue claire des formes de télécollaboration possibles ainsi entre ces enseignants. Mais indépendamment de ce point et du jugement que l'on pourra porter sur l'intérêt de cette formule pour résoudre le problème d'organisation des cours à option, la mise en place d'un tel type de jumelage commence à faire ressortir certaines de ses caractéristiques.

La régulation de ce type de jumelage demande une attention sur les points suivants :

- que faire pour concilier le jeu des aspects institutionnels et personnels de ce type de jumelage ? A priori la direction de l'école (ou les responsables de la commission scolaire) ont un intérêt à ce que se développe une telle télécollaboration. Il y a un intérêt institutionnel : la direction peut ainsi offrir les cours à option. Il y a aussi l'intérêt personnel de l'enseignant : il doit assurer la prestation d'une grande variété de cours différents, une telle formule peut donc diminuer la lourdeur de sa tâche. Mais il y a une limite à ce jeu d'intérêt. Il est atteint quand l'enseignant pense qu'une telle formule vise à le remplacer.
- que faire au niveau des organisations des écoles secondaires impliquées (affectations, horaires) pour faciliter le travail des enseignants jumelés ? On constate que, dans ce cas, les maillages ou les ententes entre des organisations de taille différente sont difficiles parce que les cultures organisationnelles sont différentes. La petite école secondaire qui a ces problèmes des cours à option est par nécessité une organisation de type « ad hoc », où il

faut se débrouiller, faire avec ce qu'on a, et chaque année peut être différente. La grande école secondaire est davantage de type « bureaucratique ». Pour cette raison et parce qu'elle ne vit pas le même problème par rapport aux cours à options, elle est peu encline à de la collaboration. C'est pourquoi les maillages entre écoles et enseignants vivant des situations analogues semblent actuellement plus prometteurs. Mais alors...

- que faire pour faire exister et soutenir ce réseau de petites écoles secondaires ayant les mêmes problèmes posés par l'offre des cours à option ? Que faire pour soutenir les enseignants des matières à option de ces écoles qui ont à résoudre les mêmes problèmes ?

LES QUESTIONS TECHNIQUES

Cinq années de pratique de l'ÉÉR ont permis de prendre conscience des conditions techniques qui rendent possible et facilitent sa pratique.

La résolution d'un certain nombre des difficultés présentées par la mise en réseau du travail collaboratif entre classes éloignées demande que soient établies des nouvelles façons de faire ou de nouvelles procédures qui permettent de les régler. Cela peut conduire, dans certains cas, à modifier certaines pratiques des services techniques.

1. La connectivité

- La connexion Internet à **large bande passante** est incontournable.

C'est une condition préalable. Il n'y a pas de possibilité réelle de travail collaboratif en réseau entre classes distantes sans cette condition technique. Et meilleure est la bande passante, plus diversifiées sont les activités proposées par les enseignants à leurs élèves.

Or malgré les précautions prises au départ, des ratés interviennent qui doivent être résolus rapidement.

- La **stabilité** de la connectivité est une autre condition de réalisation. Des activités ont de la difficulté à se réaliser dans des situations d'instabilité.

Or, une des sources d'instabilité identifiée dans le cas des écoles secondaires est le nombre élevé, à certains moments, d'ordinateurs branchés (dans les laboratoires d'informatique ou de sciences) simultanément à Internet. La contrainte de l'accès à Internet pour le travail collaboratif entre classes distantes est une des

contraintes dont la fabrication de l'horaire devrait donc aussi tenir compte.

- L'usage de certains outils du travail collaboratif en réseau nécessite aussi **l'ouverture de ports spécifiques sur le réseau des réseaux (Internet)**. L'appropriation des possibilités d'une telle forme de travail et la constitution d'un réseau d'enseignants intéressés à travailler ainsi va accroître la recherche de jumelage hors des frontières de la commission scolaire.

Or, les pratiques de gestion de la sécurité informatique tendaient plutôt jusqu'à présent à limiter le plus possible l'ouverture des ports, même à l'intérieur de la commission scolaire. Une gestion de la sécurité qui tienne compte de cette nouvelle réalité vécue dans des classes devra donc être mise en place.

Cependant les obstacles à la fluidité du réseau ne viennent pas seulement des pratiques de la gestion de la sécurité. Des problèmes techniques de configuration sont aussi en cause. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport s'est saisi du problème : un groupe d'experts existe pour proposer des solutions⁴.

2. La prise en compte du travail collaboratif en réseau dans les classes dans la gestion informatique

Cette prise en compte demande non seulement que des solutions à des problèmes techniques soient trouvées, mais

⁴ Vous trouverez le rapport du groupe à l'adresse suivante :

http://www.grics.qc.ca/fr/Salle_de_presse/publications/er-aviseurtech.pdf

aussi une gestion qui concilie sécurité et ouverture, planification et flexibilité.

Les services informatiques des commissions scolaires ont dû continuellement s'adapter pour tenir compte des changements techniques, des usages nouveaux de ces outils et de l'augmentation et de la diversification des usagers que cela a entraînés dans l'utilisation de l'informatique dans les milieux scolaires. Le nouvel usage qui apparaît, celui du travail collaboratif en réseau d'élèves et d'enseignants entre classes et écoles distantes, demandera lui aussi une adaptation de la gestion pour en assurer le support.

Or cette adaptation se fera plus facilement si, est partagée, la conviction que l'ordinateur prendra de plus en plus de place dans la classe et que ses possibilités doivent être exploitées pour résoudre certains problèmes auxquels l'école éloignée est confrontée. Cette adaptation se fera aussi plus facilement si l'on a une compréhension exacte de cette façon particulière qu'ont les élèves d'utiliser l'informatique quand ils réalisent par ce moyen des apprentissages collaboratifs en réseau.

- **La place de l'informatique à l'école**

Les services informatiques se sont développés pour répondre à des besoins administratifs. Le mandat de soutien à des activités pédagogiques est resté longtemps marginal. Ce sera de moins en moins le cas.

Le développement des compétences en technologies de l'information chez les élèves est désormais un des éléments des programmes d'études. On ne peut plus éviter son usage dans la classe, dans toutes les classes. De plus, l'informatique est un fait social. L'ordinateur qui, à l'école, peut être utilisé comme outil pédagogique est le même que celui qui est de plus en plus utilisé dans

l'ensemble de la société pour produire, travailler, communiquer, dans le milieu de travail et à la maison. Dans ce contexte, il ne pourra pas ne pas avoir sa place dans la classe.

Or un usage nouveau, celui que permet le Web, rend possible la réalisation en réseau d'activités entre élèves de classes distantes. Cet usage permet d'enrichir significativement l'environnement éducatif des élèves des classes des petites communautés. Aussi pourquoi priverait-on ces élèves de cette possibilité qui peut rétablir pour eux la balance de l'équité ? Il est donc légitime qu'une commission scolaire veuille que certaines de ses écoles s'engagent dans une telle orientation. Cette manière de travailler bouleverse les routines scolaires actuelles des enseignants mais elle a aussi des effets sur celles des services de soutien.

- **La connaissance exacte de l'usage particulier des TIC que suppose le travail collaboratif en réseau**

Les services informatiques donnent un soutien aux activités pédagogiques qui requièrent l'usage de l'informatique dans les classes. L'organisation mise en place répond aux usages faits de ces outils par les enseignants ou les élèves.

Or ce soutien aura du mal à s'adapter aux conditions du travail collaboratif en réseau d'élèves de classes distantes si la particularité de l'usage de l'informatique qui est faite dans ce cas n'est pas suffisamment distinguée d'autres usages possibles.

L'utilisation du réseau est une condition essentielle du travail collaboratif

Les usages des TIC que l'on trouve actuellement communément dans les classes sont de deux types. Ils visent soit :

- l'« alphabétisation technologique » des outils informatiques par les élèves : les élèves se servent des appareils et de certains logiciels pour produire.
- l'intégration d'outils multimédias dans l'enseignement : l'enseignant se sert de ces outils pour soutenir, compléter ou remplacer son enseignement.

Dans ces deux situations d'usage des TIC la nécessité de la mise en réseau est très limitée sinon inexistante.

Or, quand un élève, ou un groupe d'élèves, dans une classe, fait des activités de travail coopératif en réseau avec des élèves d'une classe distante, ce n'est pas à ces usages de l'ordinateur qu'il est d'abord convié :

- les apprentissages technologiques dans le cadre de l'ÉÉR sont simples. Peu de logiciels sont utilisés. Ceux qui s'occupent du soutien de l'enseignant (notamment les RÉCITS) et les enseignants eux-mêmes ont tendance au départ à surestimer les besoins d'apprentissage technologique exploitant ainsi le fait que les enseignants ont tendance à ne pas se faire confiance pour en apprendre l'utilisation. Ce que l'usage de ces outils pour le travail collaboratif en réseau demande par contre, et on a tendance à le sous-estimer, ce sont des changements de pratique pédagogique. (Fiche sur les enseignants).
- par contre dans le cadre de l'ÉÉR, le fonctionnement **en réseau est**

primordial. Les activités qui se déroulent dans le travail collaboratif en réseau donnent de l'importance à la communication à distance (écrite et verbale), à l'entraide et à la collaboration à distance, à l'utilisation des interactions sociales à distance pour réaliser des apprentissages scolaires. Des élèves à distance travaillent sous la supervision et l'intervention des enseignants dans un projet qui les conduit à comprendre des questions et à résoudre des problèmes posés par le programme d'études.

Le potentiel de communication du réseau est primordial dans l'utilisation du réseau

Mais pour mieux saisir les caractéristiques de cet usage de l'Internet fait par les activités de classe qui se déroulent dans l'ÉÉR, il faut le distinguer de deux autres usages possibles du réseau :

1. celui de l'utilisation du réseau dans « l'enseignement à distance ». Au lieu d'organiser un enseignement « à distance » d'un professeur à des élèves, on organise dans l'ÉÉR du travail collaboratif d'enseignants et d'élèves « en réseau ». Ce qui n'est pas la même chose.
2. celui de l'utilisation dominante actuelle de l'Internet dans les classes. La représentation du Web comme **lieu** où l'on trouve de l'information ou bien comme **lieu** où l'on dépose de l'information est la manière dominante de l'utilisation de l'Internet dans les classes. Cette forme d'utilisation rejoint la pratique déjà existante de l'utilisation de l'information à l'école avec les manuels, livres et documents de formes diverses. L'ÉÉR, elle, utilise le Web de

façon différente. Elle se sert du **potentiel de communication** entre ordinateurs que permet le Web afin que élèves, enseignants, enseignants et élèves, à distance les uns des autres, puissent collaborer, apprendre ensemble. Les jeunes, notamment adolescents, ont vu eux aussi ce potentiel de communication à distance et instantané que leur permet le Web. Ils l'utilisent pour les échanges d'intérêt ou de sentiments (clavardage) ou pour des jeux. C'est cette même possibilité qui est utilisée par l'ÉÉR mais, dans ce cas, c'est pour réaliser des apprentissages scolaires.

3. Les situations critiques du fonctionnement qui demandent à être gérées

La compréhension exacte de la nature des activités qui se déroulent dans le cadre du travail collaboratif en réseau permet de comprendre pourquoi le réseau et son fonctionnement sont des conditions indispensables de sa possibilité. L'enseignant peut suppléer à l'absence plus ou moins longue d'accès à Internet pour permettre aux élèves d'aller chercher de l'information par l'usage des livres et documents de la bibliothèque ou de la médiathèque. Ce qui n'est pas le cas des activités collaboratives à distance. Le manque d'accès ou un fonctionnement déficient empêchent leur réalisation, sans solution alternative.

Pour assurer la présence constante et satisfaisante de la possibilité du travail collaboratif d'élèves en réseau à distance, une attention particulière doit être apportée à quelques éléments-clefs qui conditionnent le fonctionnement harmonieux du réseau. Cela peut même conduire à établir des procédures particulières pour que, sur certains de ces

points, des choses soient effectivement prises en main.

On indiquera ici quatre de ces éléments :

1. prise en main des problèmes reliés à la qualité de la connectivité : conditions techniques, décisions d'ouverture des ports...
2. prise en main des problèmes reliés à la stabilité du réseau : régulation de l'achalandage, prise en compte de cette contrainte particulière du travail de certains enseignants dans la fabrication des horaires, arbitrage des conflits de besoins entre usagers...
3. prise en main des problèmes reliés au service de soutien : configuration du réseau, installation des logiciels, tests, routines des opérations de préparation des rentrées scolaires, organisation du service « juste à temps », affectation du personnel technique, consignes de priorité...
4. prise en main par les enseignants d'un ordinateur portatif dès la fin août et à l'année longue, incluant la période estivale, pour les enseignants dont le travail collaboratif en réseau est entré dans leurs habitudes de travail.

LES QUESTIONS FINANCIÈRES

Le rapport qui concluait la phase I du projet d'expérimentation (*L'école éloignée en réseau, Rapport de recherche, janvier 2004*) donnait quelques indications sur les coûts reliés à l'achat d'ordinateurs et d'équipement et sur ceux reliés au fonctionnement (pages 136 et 137).

Mais ces données sont sommaires et n'ont pas de base très solide. Notamment, les coûts réels marginaux de fonctionnement sont difficiles à établir. Ils dépendent de trop de paramètres variables selon la commission scolaire ou l'école : règles de l'accès aux ressources techniques, au support pédagogique, à l'acquisition du matériel didactique, au

perfectionnement, à la disposition de portables par les enseignants, au système de gratification pour le personnel...

Par contre, chaque commission scolaire a des données sur les sommes qu'elle a engagées dans la phase de l'expérimentation. Et elle reste maître de l'affectation des ressources.

On pourra cependant, à titre indicatif, fournir :

- ✓ une liste des équipements nécessaires;
- ✓ une liste des principaux éléments reliés au fonctionnement qui devraient être considérés.

LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT

La direction d'établissement joue un rôle déterminant dans le fonctionnement de l'école.

Ce rôle est encore plus déterminant dans une situation d'innovation. Or, le développement du travail collaboratif en réseau entre classes et écoles distantes les unes des autres se fera encore à court terme dans un contexte d'innovation. Cette façon de faire sera encore, pendant quelques années, considérée comme marginale et son enracinement dans un système d'organisation scolaire constitué pour un autre modèle d'enseignement ne pourra donc se faire que progressivement.

La mise en œuvre et le déploiement dans l'école demanderont encore beaucoup de soin et de temps. Il faudra susciter, soutenir, réchauffer l'engagement des acteurs premiers, les enseignants. Dans ce modèle d'intervention, ils doivent transformer et, pour certains d'entre eux, profondément, leurs pratiques pédagogiques. De même, l'organisation de l'école, quelques-uns de ses rites, de ses manières de fonctionner sont appelés à se transformer. Or, les 5 années d'expérimentation nous montrent que de tels changements chez les personnes et dans l'organisation de l'école ne se font pas mécaniquement, comme on change une pièce en la remplaçant par une autre, mais progressivement. Et cette progression n'est pas linéaire, elle se fait par sauts, par bonds. Pour que ce travail de transformation, dans lequel les enseignants et l'organisation de l'école intègrent, par réaménagements successifs, des référents nouveaux dans leurs pratiques, se réalise vraiment la présence d'un « pilote », d'une direction, est non seulement nécessaire, mais la qualité de son action fera la différence.

Les directeurs ou directrices d'établissement relèvent du directeur ou de la directrice de la

commission scolaire qui les choisit, les affecte, les encadre, leur donne des mandats. La fonction de la direction d'établissement étant importante dans l'action de direction qu'un directeur ou une directrice de commission scolaire peut exercer sur le fonctionnement de ses écoles, les questions qui touchent la gestion des directions d'établissement ont une place importante dans leurs préoccupations. Il sera donc dans ses choix, ses actions, les encadrements qu'il met en place, conduit à tenir compte de quelques-unes des particularités du travail que requiert de leur directeur ou directrice une école dans laquelle les élèves pratiquent le travail collaboratif en réseau entre classes distantes.

Le profil du directeur ou de la directrice d'une école ÉÉR

L'institutionnalisation de l'ÉÉR au sein de la commission scolaire demandera que le recrutement et/ou l'affectation d'un directeur ou directrice dans une école ÉÉR tiennent compte du profil de direction requis pour un tel poste.

Outre les aptitudes et attitudes nécessaires pour remplir efficacement les fonctions de direction d'établissement, la présence plus affirmée de certaines qualités est requise par la situation propre de direction d'établissement ÉÉR. L'expérience a montré que le directeur ou la directrice qui les possède peut mieux assumer les tâches de supervision, d'encadrement, d'organisation, de relations, qu'implique leur fonction dans ce contexte particulier. Leur absence, par contre, hypothèque grandement le développement de l'ÉÉR dans leur école.

Quatre traits de personnalité sont particulièrement déterminants :

1. le souci

Être soucieux, c'est être consciencieux, c'est s'occuper des ensembles, mais aussi des détails, c'est être intéressé et curieux de ce que font les enseignants, des difficultés qu'ils rencontrent, de leurs succès, c'est être disponible pour les écouter parler de leur travail, c'est leur donner des rétroactions qui leur permettent de porter un jugement critique sur la qualité et la pertinence de ce qu'ils font.

2. le pouvoir d'influence

Avoir le pouvoir d'influence, c'est avoir intériorisé des principes d'action et de comportement, c'est avoir des convictions et pouvoir en témoigner, c'est être droit, intègre, franc, loyal, prévisible, c'est donner la direction, être solide, déterminé, fiable, savoir dire le sens, c'est être capable de rallier, de rassembler autour d'objectifs communs, c'est substituer à une gestion « par le contrôle des comportements », une gestion « par objectifs partagés », c'est accepter, rechercher la contribution des autres et le partage de son pouvoir d'influence.

3. centré sur les résultats

Être centré sur les résultats, c'est être axé sur les résultats concrets à atteindre, c'est mettre l'accent sur la solution des problèmes, c'est être prévoyant, travailleur, productif, c'est être ferme tout en étant flexible, c'est être exigeant tout en étant tolérant à l'erreur.

4. le regard périphérique

Avoir le regard périphérique ou latéral, c'est saisir les relations qu'entretient le domaine dont on a la responsabilité avec des domaines connexes, c'est saisir et comprendre la nature différente de ces divers environnements, c'est savoir regarder le domaine dont on a la responsabilité sous l'angle à partir duquel le voient les responsables des domaines connexes (par ex., la communauté locale où l'école est située), c'est être capable de faire des alliances.

La gestion de l'ÉÉR dans l'école

Un guide⁵ pour les directeurs et les directrices des écoles devant implanter chez eux le modèle de l'ÉÉR a déjà été rédigé en 2004. Il est le fruit de l'expérience engrangée lors de la première phase de l'implantation de l'ÉÉR.

Même si ce guide a été élaboré dans un contexte d'implantation, il est dans la majorité de ses éléments toujours aussi actuel.

Cependant une commission scolaire pourrait vouloir, dans les mandats donnés à un directeur ou une directrice responsable d'une école ÉÉR, lui préciser certains gestes ou responsabilités dont il devrait s'assurer par lui-même ou en relation avec d'autres. Certains points, plus particulièrement critiques, ou relevant du champ des préoccupations de la direction générale, pourraient être ainsi objets de précision.

Ces points pourraient notamment être les suivants :

⁵ Vous trouverez ce guide à l'adresse suivante : http://www.telelearning-pds.org/doc_eer/guide_directeurs.pdf

- compréhension du projet : enjeux politiques et financiers, enracinement du projet dans son milieu, vue claire de la nature de l'ÉÉR et de ses implications pour les enseignants et l'organisation...;
- règlements de problèmes-clefs d'organisation : faire rentrer dans les procédures locales de préparation (locaux, matériel, manuels) ayant lieu avant la rentrée ceux qui concernent les équipements de la mise en réseau (appareils, configuration du réseau, installation des logiciels, ouverture des ports, tests de fonctionnement), organisation des jumelages, mise en place d'un système de régulation de l'utilisation du réseau pour assurer sa stabilité, ajustement d'horaires d'enseignants jumelés...;
- attention portée et prise en main des situations critiques d'interface entre les niveaux de gestion centrale et de gestion locale : affectation des enseignants et service des ressources humaines, soutien technique « juste à temps » et services informatiques, communication publique et service d'information, relations avec les acteurs de la communauté locale et direction générale, soutien pédagogique et services éducatifs;
- attention portée aux conditions d'organisation qui permettraient de faciliter le travail collaboratif à distance entre élèves d'écoles secondaires différentes. Cette question a fait l'objet d'une étude spécifique, « *Le renouvellement de l'organisation scolaire au secondaire : condition nécessaire de l'implantation de l'ÉÉR* »⁶.

⁶ Le rapport du CEFRIO sur le renouvellement de l'organisation scolaire au secondaire est disponible à l'adresse suivante : http://www.cefrio.qc.ca/rapports/Le_renouvellement_organisation_scolaire_secondaire.pdf

LES ENSEIGNANTS

Les enseignants constituent évidemment la clef du succès de l'ÉÉR. Sans leur engagement dans une pratique pédagogique de travail collaboratif en réseau, les autres investissements consentis ne serviront à rien.

Les politiques, procédés et mécanismes des différents éléments (engagement, affectation, perfectionnement...) de la gestion des enseignants d'une commission scolaire sont bien établis. Et la culture organisationnelle de chaque commission scolaire donne à ces encadrements des couleurs particulières. C'est à l'intérieur de cet ensemble déjà constitué que viendra se situer la gestion des enseignants qui pratiquent avec leurs élèves dans les classes, le travail collaboratif en réseau.

Pour mieux cibler les choses à faire et les responsabilités, on peut distinguer deux niveaux de gestion des enseignants :

- celui de la commission scolaire. C'est la direction des ressources humaines qui en a la responsabilité.
- celui de l'école. C'est la direction de l'école qui en a la responsabilité.

Il est évident que, dans la réalité, les deux niveaux s'emboîtent, mais un exercice de distinction permet d'y voir clair et de mieux établir les coordinations et les alliances nécessaires.

Dans cette fiche, on ne traitera que des questions relevant du niveau de la commission scolaire. Une autre fiche, « La direction d'établissement », a traité de l'autre niveau.

Le profil de l'enseignant qui pratique le travail collaboratif en réseau

La gestion des enseignants au niveau de la commission scolaire tiendra mieux compte des besoins particuliers des écoles pratiquant le travail collaboratif en réseau si ses responsables ont une idée du profil d'enseignant que cela suppose.

Quatre ans d'expérimentation de l'ÉÉR permettent de dégager quelques traits du profil de l'enseignant qui arrive à bien maîtriser le travail collaboratif en réseau. On en retient ici quatre.

1. Centration sur les apprentissages des élèves

Les enseignants qui sont préoccupés par les apprentissages réels et durables que font les élèves dans les matières du programme rentrent plus facilement dans une pratique qui vise à mettre les élèves en « projet d'apprendre ».

Ils croient déjà à la possibilité et à la nécessité de l'implication active de l'élève dans ses apprentissages et ont donc aussi développé des pratiques d'organisation de séquences d'apprentissage qui mettent effectivement l'élève dans une telle situation.

2. Flexibilité dans la pratique pédagogique

Les enseignants qui sont flexibles par rapport aux moyens à mettre en œuvre pour faire apprendre acceptent plus facilement d'introduire dans leur panoplie de moyens la pratique du travail collaboratif en réseau.

On pense souvent que l'adoption d'une telle pratique par l'enseignant dépend de l'intérêt qu'il a ou qu'il n'a pas pour les technologies éducatives, notamment pour l'utilisation de l'ordinateur. Or, l'expérience montre que le point de résistance n'est pas d'abord d'ordre technologique. Il est plutôt dans la difficulté de remettre en question une certaine pratique d'enseignement qu'on maîtrise et qui est encore la norme dans les classes.

En effet, on peut utiliser l'ordinateur sans changer fondamentalement sa pratique d'enseignant. Et celui qui vient à l'ÉÉR pour cette seule raison n'y trouve pas son compte.

Par contre, un enseignant qui pratique déjà « l'enseignement différencié » acceptera plus facilement d'introduire dans sa pratique le travail collaboratif en réseau. Il est, notamment, déjà habitué à varier l'organisation de la classe selon les situations d'apprentissage (enseignement collectif, gestion de groupes ayant des tâches différentes, travail individuel, travail d'équipe, etc.). Il a déjà franchi la principale difficulté, celle de sa fixation sur une seule pratique pédagogique. La difficulté de l'adoption technologique est seconde par rapport à celle de l'adoption de pratiques différentes d'enseignement.

3. L'attitude du « praticien chercheur ».

La pratique du travail collaboratif en réseau entre classes d'écoles différentes est encore embryonnaire dans le système. Elle demande chez ceux qui la pratiquent la réflexion sur l'action. Elle demande aussi que ceux qui la pratiquent constituent, entre eux, un réseau d'interactions et d'échanges dans lesquels, acteurs impliqués dans un même processus de transformations, ils partagent leurs savoirs et leurs savoir-faire. Cependant, il demeure que cette façon de faire ne domine pas dans la culture scolaire : la plupart des enseignants préfèrent garder

« privé » leur enseignement plutôt que de donner une certaine visibilité à leur pratique pédagogique comme l'exige le travail collaboratif qui se produit au sein de l'école ou en réseau.

Les enseignants qui ont déjà développé dans leur travail les attitudes du « praticien réflexif » trouveront évidemment dans le développement de cette forme d'enseignement, le travail collaboratif en réseau, des satisfactions personnelles et professionnelles.

4. La situation de porte-à-faux de l'innovateur

La situation de l'enseignant d'une école d'une petite communauté fait face à des contraintes particulières. Elles sont bien connues au sein des commissions scolaires : durée de transport, équipe moins nombreuse pour se partager les tâches, etc. Aussi quelques commissions scolaires ont pris des dispositions pour y faire face ou compenser les inconvénients.

Si le travail collaboratif en réseau entre classes d'écoles différentes peut réduire à terme certains effets de ces contraintes, il en crée d'autres. La principale vient de la situation de porte-à-faux dans laquelle se trouve cette forme d'enseignement par rapport à la norme. Il faudra encore plusieurs années pour que la pratique du travail collaboratif en réseau entre classes différentes soit considérée comme une des formes normales d'enseignement dans certaines situations ou dans la pratique d'un nombre significatif d'enseignants. En attendant ceux qui s'y consacrent vivent des situations de porte-à-faux que connaissent tous les innovateurs.

On sent parfois la lourdeur de la tâche que l'on s'impose par rapport à celle plus confortable de la pratique dite « normale ». On sent aussi parfois la « solitude du

coureur de fond » quand les pratiques innovatrices, et la nécessaire prise de risque qu'elles entraînent, déclenchent des réactions d'isolement dans son entourage immédiat.

La prise en compte de cette situation qui influe sur la motivation des enseignants doit se faire au niveau local de l'école, mais des dispositions particulières prises au niveau central de la commission scolaire ne pourraient-elles pas aussi y pourvoir ?

L'intégration de la perspective ÉÉR dans le domaine des ressources humaines

L'intégration, dans les politiques et procédures de la gestion des ressources humaines de la commission scolaire, de cette réalité particulière de l'enseignant qui pratique le travail collaboratif en réseau entre classes éloignées est un des gestes politiques les plus manifestes de l'institutionnalisation de l'ÉÉR dans cette commission scolaire.

Pour tenir compte de cette réalité, des dispositions particulières peuvent ainsi être prises concernant notamment les opérations d'engagement, d'affectation, de reconnaissance, de perfectionnement.

✓ **Opérations d'engagement**

Profil de candidature, schémas d'entrevues, attentes et obligations formulées plus particulièrement aux jeunes recrues...

✓ **Opérations d'affectation**

Spécifications de la nature des postes, ententes particulières concernant les affectations dans des situations d'innovation...

✓ **Opérations de reconnaissance**

Libération, avantages matériels, financiers...

✓ **Opérations de perfectionnement**

Organisation de sessions de formation continue spécifiques, facilitation des rencontres du réseau d'enseignants ÉÉR dans la commission scolaire, en dehors de la commission scolaire...

L'ACCOMPAGNEMENT EN RÉSEAU

Le modèle de l'École éloignée en réseau (ÉÉR) a permis d'expérimenter l'accompagnement en réseau au cours des dernières années dans plusieurs commissions scolaires participant au projet. Accompagner et intervenir en réseau suppose qu'un professionnel utilise l'Internet et des technologies reliées dans son travail d'intervention auprès d'un adulte ou d'un jeune. Par exemple, qu'il effectue certains suivis non pas en face-à-face mais en réseau, au moyen d'une caméra et d'un ordinateur.

Tant des conseillers pédagogiques, des orthopédagogues, des animateurs RÉCIT, des techniciens en informatique, des psychologues, des orthophonistes, des conseillers en orientation, peuvent ainsi transformer leurs pratiques de travail pour introduire cette façon de faire. Au-delà des économies de temps de déplacement, nous faisons l'hypothèse que cette façon de faire peut mener à une efficacité accrue d'intervention, comme nous avons pu l'entrevoir dans quelques expériences menées dans des commissions scolaires participant à l'ÉÉR.

Faire son métier en intégrant des moments où le « client » n'est pas à 100% en face-à-face (il pourrait ne l'être qu'à 70% par exemple) présente plusieurs défis qui relèvent du contenu propre au métier. En effet, il s'agit de cibler à quels moments, et dans quels contextes certaines tâches peuvent être faites au moyen du réseau, avec la vidéoconférence sur Internet par exemple. Dans un contexte de rareté de main-d'œuvre spécialisée, de territoire étendu à couvrir, et de manque de temps pour offrir la totalité des services complémentaires, la combinaison du travail avec déplacement physique ou par l'usage d'Internet peut offrir des avenues

intéressantes. Particulièrement lorsque certaines tâches ne peuvent être menées comme on le souhaiterait. Et c'est ici que l'intervention en réseau peut s'avérer utile : réaliser des activités que le modèle actuel de travail permet difficilement de livrer, faute de temps et de personnel.

Comment capitaliser sur les possibilités de la communication par voie d'Internet pour mieux intervenir et accroître la prestation de services sur un territoire ? Où dans la pratique professionnelle de chaque domaine cet usage combiné de ces deux modes d'intervention peut-il véritablement générer un bénéfice dans le service? L'usage du réseau, par exemple, peut favoriser un mode d'intervention qui n'est plus de l'ordre du professionnel avec une seule personne mais avec plusieurs personnes à la fois, à certains moments-clé. Dans le cas de professionnels intervenant auprès de jeunes ayant des difficultés particulières par exemple, ce réseautage à certains moments du plan d'intervention peut s'avérer bénéfique pour les jeunes, comme nous l'avons vu en orthopédagogie (on peut mettre 2 ou 3 jeunes éprouvant le même besoin d'intervention en lien avec le professionnel, à certains moments où cela devient utile de faire interagir les jeunes entre eux).

L'intervention en réseau, en favorisant l'usage de la fibre optique en région, la culture de réseau et le maintien d'un niveau suffisant de services professionnels dans les écoles, pourrait certainement contribuer au déploiement de l'ÉÉR, de l'école communautaire et d'un leadership du milieu scolaire pour répondre aux défis du maintien des services publics dans les petites communautés.

Cette nouvelle approche dans la livraison des services des commissions scolaires requiert

une coordination dans les décisions à prendre, plus particulièrement du côté des directions de ressources humaines ainsi que des directions de services éducatifs et d'école. Deux défis se présentent ici.

Un défi de gestion de l'organisation du travail :

Les directions de ressources humaines et les directions de services éducatifs des commissions scolaires ainsi que des écoles auront à mettre en place des modes de gestion appropriés pour favoriser le travail en réseau : choix des affectations, soutien à des formes délocalisées de travail, reconnaissance du temps de travail effectué en réseau, sensibilisation des personnes (dont les parents lorsqu'il s'agit de jeunes) à l'efficacité et à la qualité du service rendu de cette manière, reconnaissance du temps de partage d'expertise que le réseau facilite entre les professionnels, élaboration d'une politique institutionnelle précisant la nature, l'envergure, les modalités de cette approche de travail, etc. La gestion des équipes qui interviennent en réseau suppose donc des formes de gestion adaptées et qui tiennent compte de cette nouvelle approche.

Un défi lié à la transformation des pratiques professionnelles :

L'intervention en réseau suppose une transformation du métier lui-même, et de la façon de l'exercer. Insérer des moments dans la pratique professionnelle où le client, qui est à distance, reçoit des services via l'ordinateur de l'intervenant remet en cause les croyances qui fondent la qualité et l'efficacité professionnelles. Le défi réside principalement, à notre avis, dans l'optimisation de cette pratique professionnelle, suivant les particularités de chaque profession, de manière à capitaliser

sur les possibilités d'utilisation de l'ordinateur en réseau. Comme plusieurs de ces pratiques professionnelles s'appuient sur un code normalisé, dans un contexte où la proximité physique avec le client demeure la règle du jeu, il importe de tenir compte de la réalité particulière de chaque profession, dans son cœur de pratiques. Et s'assurer de la viabilité du changement de pratiques, toujours dans un contexte où la présence physique s'avère indispensable.

En somme, les bénéfices anticipés sont nombreux :

Pour la personne qui reçoit le service de la commission scolaire (incluant le personnel interne comme les enseignants qui ont recours aux conseillers pédagogiques, aux techniciens en informatique, etc.) :

- Accéder plus facilement à des services personnalisés, au moment requis;
- Raccourcir le temps requis par l'intervention du professionnel, puisque l'ordinateur permet une communication plus fréquente avec le professionnel;
- Tirer profit du réseautage avec des personnes vivant la même situation d'intervention, et localisées ailleurs sur un territoire.

Pour le professionnel à l'emploi de la commission scolaire :

- Optimiser la gestion des services auprès de sa clientèle, par une réduction du temps de déplacement;
- Disposer d'une plus grande flexibilité dans l'organisation de son travail, puisque le travail en réseau peut se faire n'importe où (bureau de la CS, domicile, écoles, etc.);
- Bonifier sa pratique professionnelle, considérant les possibilités accrues du travail en réseau qui se combinent au

travail sur le lieu physique où se trouve le client dans le modèle d'intervention spécifique du professionnel;

- Favoriser le partage d'expertise et de connaissances avec d'autres professionnels, de manière spontanée puisque la communication via l'ordinateur facilite ce réseautage;
- Dans le cas où des interventions multidisciplinaires sont requises auprès d'un jeune ou d'un adulte, favoriser la liaison entre les professionnels concernés et le suivi client.

L'institutionnalisation de l'École éloignée en réseau dans les commissions scolaires pourrait tirer profit de cette transformation

dans la prestation de services complémentaires. En optimisant l'usage du réseau auprès de ces services, on pourrait ainsi favoriser une couverture plus grande et une bonification des services.

Au cours de l'année 2007-2008, l'équipe de l'École éloignée en réseau se rend disponible pour soutenir les commissions scolaires dans l'expérimentation de l'intervention en réseau. Les formes que prendront ces transformations restent à inventer, avec chacun des métiers concernés. Un travail d'expérimentation est donc requis, avec les personnes qui voudront s'engager dans cette voie.

LE RÉSEAU DES ÉCOLES EN RÉSEAU

Pour permettre l'implantation et le développement du travail collaboratif en réseau entre classes distantes les unes des autres, un dispositif de gestion a été mis en place par le CEFRIO. Ce dispositif fonctionne depuis 5 ans.

Ce dispositif a pour but :

- de coordonner les actions des différents acteurs (enseignants, techniciens, professionnels, cadres, directions d'établissement, chercheurs, responsables de différents services du ministère de l'Éducation, représentants d'autres ministères, représentants d'organismes patronal et syndical) impliqués à des niveaux différents dans le projet;
- de constituer entre les intervenants de premier niveau (enseignants, direction d'école, professionnels, direction des services éducatifs, services techniques de la commission scolaire) une communauté de professionnels qui favorise la collaboration et la communication entre eux et développe chez eux une vision commune de la nature, des possibilités et des exigences du travail collaboratif entre classes distantes les unes des autres;
- de soutenir, animer, stimuler l'engagement et l'innovation des deux types d'acteurs les plus importants de la mise en œuvre : les enseignants et les directions d'établissement.

Le dispositif de gouvernance relativement complexe mis en place pour atteindre ces buts comprend :

- un comité directeur présidé par un sous ministre de l'Éducation. Ce comité réunit des représentants des services concernés au MELS, un représentant du MAMR, de la Fédération des

commissions scolaires, de la CSQ et des représentants du CEFRIO.

- un comité de suivi local présidé de façon générale par le ou la directrice des services éducatifs. Ce comité peut réunir les directions d'école, un ou une enseignante, l'animateur du RÉCIT, un représentant des services informatiques, la direction régionale du MELS et le CEFRIO.
- une équipe de recherche-intervention assurant un soutien continu, en temps réel, aux enseignants, professionnels, techniciens, assurant l'animation des enseignants, des professionnels, des directions d'établissement (séances de transfert, communautés de pratique par vidéoconférence ou par téléphone...), fournissant régulièrement des rétroactions et des résultats (itérations), aux comités de suivi local, pour soutenir l'innovation des équipes de terrain, des données et des informations observées ou mesurées.
- une direction de projet assurée par le CEFRIO : constitution des équipes de niveaux différents, suivi de leur travail, interactions entre les différents niveaux, interactions et interfaces entre les différentes zones de pouvoirs (Ministère, commission scolaire, école, recherche), coordination de l'ensemble.

Ce dispositif a permis les résultats qui ont été atteints jusqu'à présent et qui conduisent certaines commissions scolaires au seuil de l'institutionnalisation. Mais ce dispositif ne pourra rester en place, sous cette forme, au terme de l'expérimentation. Qu'en sera-t-il ensuite ? Comment se fera le passage à d'autres (et qui seront ces autres ?), de certaines fonctions que remplissait ce

dispositif et qui demeureront toujours nécessaires pour soutenir cette innovation ?
Quoi qu'il en soit des décisions qui seront prises ailleurs, la commission scolaire qui veut maintenir et développer chez elle le travail collaboratif en réseau entre écoles distantes devra assumer elle-même, plus qu'elle n'avait à le faire dans la situation d'expérimentation, « l'entretien » de son réseau d'écoles en réseau.

Pour le faire, les fonctions suivantes devront être assumées :

✓ ***coordination d'opérations***

L'effort d'institutionnalisation conduit à insérer dans le système de gestion de la commission scolaire les éléments particuliers que requiert la gestion de cette forme d'enseignement dans des écoles. L'institutionnalisation vise à ce que les opérations requises soient prises en charge dans le fonctionnement régulier.

Cependant, étant donné la nouveauté que représente encore cette forme d'enseignement dans le système scolaire, il sera probablement nécessaire de maintenir encore, statutairement, au niveau de la commission scolaire, un mécanisme de coordination administrative, propre à l'ÉÉR, dont la forme peut être très variable.

✓ ***animation du réseau de l'ÉÉR de la commission scolaire***

Pour soutenir l'innovation et permettre son développement, il faudra faire vivre, à l'intérieur de la commission scolaire elle-même, un réseau d'échanges et de collaboration entre enseignants, professionnels et directions d'écoles impliqués.

✓ ***participation aux réseaux de soutien ou d'échanges extérieurs à la commission scolaire***

Un tel réseau (au moins un), même si on n'en connaît pas actuellement la forme, se constituera certainement.

Il faudra statuer sur la participation des acteurs de la commission scolaire à ce, ou ces réseaux. Ce qui entraîne des coûts.

