

L'école ÉÉR comme « école établie aux fins d'un projet particulier »

Deuxième partie de l'analyse : congruence et alignements

Par Paul Inchauspé

Note. Le document *Les « projets particuliers » des écoles* présenté à la réunion du 30 juin 2009 examinait si des règles prévues par la loi et pratiquées dans le réseau scolaire pour des « projets particuliers » pouvaient s'appliquer au « projet particulier » du modèle d'école ÉÉR.

L'analyse montre que le modèle ÉÉR pourrait être considéré comme un cas d' « école établie aux fins d'un projet particulier » selon LIP 240.

Pour compléter cette analyse deux autres questions sont ici examinées :

- utiliser ce dispositif pour ancrer l'École éloignée en réseau dans des écoles mutiâges de petites communautés est-il congruent avec les intentions de départ et l'évolution du projet d'expérimentation mené depuis la rentrée scolaire 2002 ?
- si le sous-comité choisit de proposer cette voie pour institutionnaliser le modèle de l'école ÉÉR dans le réseau des écoles publiques du Québec, quelles sont quelques-unes des conséquences dont il devrait tenir compte pour formuler quelques autres de ses recommandations ?

CEFRIO

1^{er} septembre 2009

Actuellement, au Québec, en vertu de l'article 240 de la Loi de l'Instruction publique, des écoles bénéficient d'un statut différent, celui « d'écoles établies aux fins d'un projet particulier ». Et une procédure, demandant l'approbation préalable du ministre pour qu'une commission scolaire puisse établir sur son territoire une telle école, est prévue et pratiquée.

56 écoles bénéficient actuellement d'un tel statut sur l'ensemble du territoire québécois. Parmi ces écoles, on en trouve dont le caractère particulier tient à des modalités particulières d'enseignement pratiquées dans ces écoles : écoles alternatives, écoles Montessori, écoles d'Éducation Internationale...

L'utilisation de l'article 240 pour établir certaines écoles comme « École ÉÉR » ne peut donc être *a priori* écartée. Mais pour éclairer l'à propos et l'intérêt de l'utilisation de ce dispositif de la loi pour pérenniser le modèle ÉÉR, il est bon :

- de revenir en arrière pour se rappeler ce que fut le projet ÉÉR, ses intentions de départ, son évolution. On pourra ainsi voir si le point de chute envisagé pour assurer sa pérennité correspond aux intentions de départ et à la trajectoire du parcours de l'expérimentation : examen de congruence.
- d'entrevoir quelques-unes des conséquences qu'entraînerait la pérennisation de l'ÉÉR par l'utilisation du dispositif LIP 240 sur : examen des alignements qui s'en suivent.

I Rappel du chemin parcouru pour construire une nouvelle modalité d'enseignement

1 - À la recherche d'un modèle d'enseignement pour répondre à un problème particulier.

Le problème particulier est le défi posé par le maintien de petites écoles dans les villages dans une situation de baisse démographique. Les solutions *ad hoc* trouvées jusqu'alors ne peuvent suffire. Un mouvement social de maintien des écoles dans les petites communautés rend la fermeture de telles écoles de plus en plus improbable et les réalités démographiques augmenteront dans l'avenir le nombre d'écoles placées dans cette situation.

Il faut donc trouver une solution plus permanente.

La formule de la formation à distance pourrait-elle être cette formule ? Une telle formule existe depuis plus de 100 ans et des élèves peuvent, faute d'écoles proches, bénéficier ainsi de services

d'enseignement. Cette formule a su à travers le temps tirer partie des développements dans les moyens de communication : la poste, la radio, le téléphone, la télévision.

Après examen, cette solution est écartée pour deux raisons :

- la formation à distance ne postule pas le maintien de l'école, ni la forme conventionnelle de l'enseignement à un groupe d'élèves. C'est une formule de substitution par défaut, c'est un enseignement individuel d'auto apprentissage assisté. Or, le défi posé n'est pas celui d'accès des enfants à des services d'enseignement, mais de l'accès à ces services dans une école maintenue dans son village.
- les progrès technologiques du Web rendent possible la communication multi points et permettent leur mise en réseau

Des réseaux de classes d'écoles distantes peuvent donc être établies. Cette solution permet donc de maintenir une école et de compenser par la mise en réseau avec une autre école deux des handicaps d'une école d'une petite communauté éloignée : l'isolement, la réduction d'interactions entre élèves.

Mais que peut-être cet enseignement en réseau ? C'est là une situation qui n'a jamais existé. Il faut donc l'inventer et mener une forme d'expérimentation qui permet de le faire.

2 - Une expérimentation permettant de construire un modèle

Un appel à des pionniers et à l'engagement des acteurs

Le contrat de départ était clair. « Il n'y a pas de chemin ? Nous le construirons en marchant (Proverbe espagnol). L'important au départ, c'est de savoir où l'on veut aller et pourquoi. (Conclusion de la conférence de clôture de la 1ère session de transfert, 18 juin 2002).

La modalité d'expérimentation aussi : appel au volontariat et à l'engagement. Aussi commissions scolaires volontaires, enseignants volontaires, écoles-pilotes volontaires, champions qui « portent » le projet.

Tenir le cap sur l'objet

Pour la chercheuse principale, le concept, le design était clair, c'est l'émergence par la pratique d'une modalité d'enseignement, l'enseignement en réseau (l'ÉÉR), qu'il fallait réaliser.

Mais ce faisant, le dilemme auquel il fallait répondre était le suivant : comment fixer d'en haut une invention qu'on attend d'en bas ? Cela se fit :

- en maintenant de façon claire le concept. Il s'agissait de voir comment peut se réaliser un enseignement en réseau. Or les faux amis étaient nombreux : les modalités de formation à distance utilisant les technologies, le recours à Internet comme possibilité d'accès à des ressources documentaires, les multiples usages

de l'informatique pour la production de documents, l'utilisation des activités en réseau pour des éléments périphériques au programme d'études... Tout cela est utile, certes, mais n'était pas ce que l'on cherchait : la forme que peut prendre l'enseignement en réseau dans les activités de formation centrales du programme d'études.

- en imposant deux outils permettant de constituer un réseau de communication et d'échanges entre enseignants, entre enseignants et élèves, entre élèves de classes d'écoles différentes qui leur permettent de travailler en collaboration et à acquérir, construire et maîtriser des savoirs.
- en demandant aussi qu'un tiers des activités de formation se déroulant dans la classe le soient en réseau.
- en se préoccupant des difficultés de l'ordre des représentations et de l'organisation qui rendent difficiles aux enseignants et aux directions la conception et le développement de l'enseignement en réseau. L'invention dans le concret d'une nouvelle pratique supposait d'abandonner ou de transformer celle qui était la norme.

Une forme d'expérimentation permettant de dégager progressivement un modèle

- les chercheurs n'ont pas été de simples observateurs extérieurs qui analysent ce qui se passe, ils ont soutenu les équipes d'enseignants, de professionnels et de personnes de la direction et ils ont participé avec eux à la mise en place d'activités. Réciproquement, les enseignants, professionnels et personnes de la direction ont participé au travail d'analyse des chercheurs.
- des observations systématiques ont été effectuées sur les situations de formation mises en œuvre et sur les éléments de l'organisation qui les facilitent ou les rendent difficiles.
- cette recherche-action n'a pas visé, comme dans l'expérimentation de laboratoire, à isoler une variable pour en voir ses effets. L'équipe d'enseignants, de professionnels, de personnes de la direction et de chercheurs ont déterminé, par l'observation et l'analyse, les différentes variables qui influençaient les résultats.
- l'expérimentation ne s'est pas faite selon une procédure qui, commencée, se déroulait jusqu'au bout, pour être à ce moment évaluée. Elle s'est faite par étapes. Au terme de chaque étape, ce qui était découvert par l'équipe était réinvesti dans les activités de l'étape suivante.

Ce mode d'expérimentation a été choisi parce qu'il convenait au but du projet : dégager, construire, progressivement, un modèle d'intervention pédagogique fiable en réseau entre classes distantes. On peut trouver ces intentions de départ et ce choix d'une telle forme

d'expérimentation dans les deux premiers documents produits par les chercheurs, Thérèse Laferrière de l'Université Laval et Alain Breuleux de l'Université McGill, *L'École en réseau, Devis de recherche*, avril 2001 et *Projet de soutien à l'éducation et à l'apprentissage par les TIC en région, Devis préliminaire de recherche*, 19 décembre 2001 et aussi dans un document produit par le CEFRIO, *Le projet de l'école éloignée*, 3 septembre 2002.

3 - La sortie de la situation de l'expérimentation

La sortie de la situation d'expérimentation et la détermination de son point de chute a toujours préoccupé le CEFRIO.

S'il a fallu cependant surseoir à cette sortie, c'est parce que le modèle n'avait pas encore atteint sa stabilité, que les conditions de son implantation n'étaient pas encore suffisamment comprises et qu'un noyau suffisant d'acteurs maîtrisant le modèle et pouvant servir de force d'entraînement pour les autres n'était pas encore constitué.

La forme que pourrait prendre la poursuite de cette forme d'intervention dans le réseau des écoles du Québec a été évoquée dès le terme de la première année d'expérimentation (lors de la séance de transfert de juin 2003), mais c'était alors là des questions prématurées : la nature du modèle, sa pertinence, sa viabilité n'étaient pas encore suffisamment assurées.

Depuis lors, les échanges et réflexions menées par l'Équipe de Recherche et d'Intervention (ÉRI), par les acteurs des comités de suivi et des séances de transfert, par le comité directeur lui-même, ont permis de dégager progressivement un certain nombre d'évidences qui font de plus en plus consensus, du moins chez les responsables du système :

- cette expérimentation doit aboutir à des propositions permettant de répondre à la demande et au besoin qui est à son origine
- un modèle d'intervention pédagogique en réseau, le modèle ÉÉR, apparaît. Il peut être décrit, formalisé, faire l'objet d'un « manuel ». Il faudrait sans doute même qu'il soit labellisé.
- pour que ce modèle produise ses effets sur les élèves, il faut dépasser le volontariat, c'est tous les enseignants de l'école qui doivent y adhérer.
- la mise en œuvre d'un tel modèle dans des écoles d'une commission scolaire suppose, outre le changement de pratique des enseignants, des ajustements ou des changements de pratique dans les conditions techniques, les activités de soutien et dans l'organisation des services de la commission scolaire et de l'école. L'importance de ces conditions est telle qu'il faudrait s'en assurer avant qu'une école puisse être dite, « école ÉÉR ».
- vu les difficultés et les contraintes de l'établissement du modèle ÉÉR dans une école, la diffusion de ce modèle dans le réseau des écoles du Québec devrait se

limiter, du moins dans un premier temps, à des écoles multi âges de petites communautés. Ce sont d'ailleurs les besoins de telles écoles qui sont à l'origine de la recherche et de l'élaboration de ce modèle.

- vu la nature de ce modèle, ses exigences, ses particularités, sa jeunesse, sa nouveauté, la diffusion de ce modèle, pour qu'il puisse conserver son sens, gagnerait à être encadré : labellisation, reconnaissance, accréditation.

Conclusion

Vu ce chemin parcouru, l'utilisation de LIP 240, pour permettre l'ancrage de l'ÉÉR dans des dispositions de la Loi, n'est donc pas inappropriée. Toute cette expérimentation avait pour but de voir comment des écoles peuvent utiliser un modèle particulier d'enseignement pour répondre à leur situation particulière, et de faire apparaître et construire ce modèle. Cela étant fait, que des écoles, qui veulent instaurer le modèle d'intervention ÉÉR dans leur école, puissent le faire en cherchant à « être établies » ainsi « aux fins d'un projet particulier » semble donc raisonnable et légitime.

II S'ajuster en conséquence

Si la voie de l'« établissement d'école aux fins d'un projet particulier » était retenue et recommandée, il s'ensuit un certain nombre d'alignements qui méritent d'être auparavant considérés.

Il appartiendra au sous-comité de voir l'importance qu'il leur accordera dans ses recommandations.

Voici quelques-uns de ces alignements.

1 - La demande des parents

Exceptionnellement, à la demande d'un groupe de parents et après consultation du comité de parents, la commission scolaire peut avec l'approbation du ministre, aux conditions et pour la période qu'il détermine, établir une école aux fins d'un projet particulier autre qu'un projet de nature religieuse. (LIP 240)

C'est donc un « groupe » de parents qui a l'initiative d'une demande d'établissement d'une école aux fins d'un projet particulier.

Ce groupe de parents n'est pas nécessairement le comité des parents, puisque la consultation de ce comité est requise

L'intervention de la commission scolaire au terme du processus est importante puisque c'est elle qui établit ou non ainsi l'école, après approbation du ministre. Mais s'ensuit-il qu'elle doit rester passive dans la formulation de la demande ?

Un ensemble de dispositions de la loi relatives à la responsabilité de la commission scolaire quant à l'offre et l'organisation des services sur son territoire justifierait l'intervention de la commission scolaire pour susciter et promouvoir une telle demande.

On peut citer les suivants :

La commission scolaire a (...) pour mission de promouvoir et valoriser l'éducation publique sur son territoire, de veiller à la qualité des services éducatifs et à la réussite des élèves en vue de l'atteinte d'un plus haut niveau de scolarisation et de qualification de la population et de contribuer, dans la mesure prévue par la loi, au développement social, culturel économique de sa région. Art. 207.1 (nouvel article ajouté par la loi 88)

La commission scolaire s'assure que les personnes relevant de sa compétence reçoivent les services éducatifs auxquels elles ont droit en vertu de la présente loi. LIP 208

Pour l'exercice de cette fonction (assurer les services éducatifs), la commission scolaire doit notamment (...) organiser elle-même les services éducatifs, ou, si elle ne peut elle-même les faire organiser par d'autres, en favorisant l'organisation des services le plus près possible du lieu de résidence des élèves. LIP 209 2°

Sous réserve des orientations que peut établir le ministre, la commission scolaire, après avoir procédé à une consultation publique et avoir consulté le comité des parents, adopte une politique portant sur le maintien ou la fermeture de ses écoles. LIP 212 1°

Cette politique doit notamment comprendre un processus de consultation publique, préalable. LIP 212, 2^{ème} alinéa

Le comité des parents doit être consulté par la commission scolaire sur la politique relative au maintien ou à la fermeture d'école. LIP 193. 3

Le modèle ÉÉR est un modèle particulier d'intervention pédagogique comme le sont l'école alternative ou école d'éducation internationale, mais la caractéristique propre de ce modèle, c'est son origine et sa fonction. Il offre une alternative à la fermeture de petites écoles et permet d'améliorer la qualité des apprentissages de élèves placés dans la situation particulière de telles écoles. Un tel moyen ne peut donc laisser indifférente une commission scolaire prise avec de telles écoles alors que la loi lui demande expressément de porter l'attention à ces situations.

2 - Le « projet éducatif » et le « projet particulier »

Les dispositifs de la loi relatifs aux effets du « projet éducatif » sur la vie de l'école, l'enseignement qui s'y donne, les enseignants et leur pratique, ont pu conduire à penser que le « projet éducatif » pouvait être la voie royale de la transformation d'une « école ordinaire » en « école ÉÉR ».

Mais, dans les faits, si cela pouvait en être ainsi il y a quelques années, les dispositions législatives qui sont venues par la suite encadrer et orienter le projet éducatif ont privilégié une approche du projet éducatif comme plan de travail que se donne l'école tous les trois ans.

Si la voie du « projet particulier » est préférée à celle du « projet éducatif », pour l'ancrage de l'ÉÉR, les caractéristiques du projet particulier, le modèle ÉÉR, seront précisées par la commission scolaire au moment de l'établissement de l'école. Mais en toute logique, les valeurs que le projet éducatif de cette école se donnerait devraient être cohérents avec celles que suppose la pratique de l'ÉÉR, notamment : collaboration, ouverture à sa communauté et au monde, implication active des élèves dans leurs apprentissages, esprit d'initiative.

3 - Des enseignants ÉÉR, des écoles ÉÉR, un réseau d'écoles ÉÉR

Des modalités d'intervention pédagogique plus ou moins caractérisées existent déjà (École alternative, école Waldorf, école Montessori, école verte Brundland). Certaines de ces types d'intervention sont même labellisées. Le modèle ÉÉR est un modèle d'intervention de même nature, aussi les pratiques qu'elles se sont données pour exister, se distinguer, se développer sont instructives. Elles peuvent servir à déterminer celles qui devraient être choisies pour le développement du modèle ÉÉR ou la constitution d'un réseau d'écoles ÉÉR. Ces choix détermineront les modalités d'établissement et de diffusion de telles écoles dans le réseau des écoles du Québec (ou même du monde), ainsi que les formes de soutien qui devraient être établies. (cf. en Annexe *Des réseaux d'écoles*, document de soutien à la table ronde sur les réseaux d'école, rencontre de transfert, 6 et 7 octobre 2008).

Si l'on va dans ce sens, voici quelques-unes des questions qui se poseront.

Des enseignants ÉÉR ou des écoles ÉÉR

Il y a une particularité du modèle pédagogique ÉÉR, fondée sur des valeurs promues, sur une pratique d'enseignement en réseau entre écoles et classes distantes, sur la valorisation de formes d'apprentissage des élèves qui font appel à du travail en collaboration.

On pourrait se contenter de créer et de susciter un mouvement d'enseignants ÉÉR. Le mouvement Freinet est surtout un mouvement de cette nature. S'il existe des écoles Freinet dans lesquelles tous les enseignants adhèrent et pratiquent les éléments caractéristiques de la « méthode Freinet », ce mouvement est surtout un regroupement associatif d'enseignants du primaire et du secondaire mais aussi de chercheurs autour de principes pédagogiques communs

auxquels ils adhèrent personnellement. Ainsi ce mouvement est présent dans les écoles mais aussi dans des tous les lieux de formation institutionnelle dont ceux de la formation des enseignants.

Mais dans la mesure où le projet ÉÉR vise à trouver une solution pour les écoles multi âges des petites communautés, dans la mesure où l'on se sert de l'article LIP 240 pour le faire, n'est-ce pas à l'établissement d'« écoles ÉÉR » que doit se préoccuper d'abord le sous comité ? Créer ou susciter un mouvement d'enseignants ÉÉR peut-il suffire ?

La reconnaissance de l'école ÉÉR

Une école ÉÉR est une école dans laquelle tous les enseignants pratiquent le modèle d'intervention pédagogique ÉÉR. Cette particularité est inscrite au moment de son établissement et reproduite dans l'école sous la forme d'énoncé de mission, de charte ou de référentiel.

Mais ce seul fait, suffit-il pour qu'une école soit « reconnue » comme école ÉÉR ?

À partir du moment où l'établissement d'une telle école dépend de l'approbation du ministre « aux conditions qu'il établit » (et on peut voir comment l'autorisation d'un programme comme Sports Études, qui demande l'approbation du ministre, a été encadrée), à partir aussi du moment où l'on désire que le modèle ÉÉR soit considéré comme d'autres modèles pédagogiques qui pour conserver leur caractère distinct ont développé des pratiques de reconnaissance, voire d'accréditation, un certain nombre de questions vont se poser relativement au système de reconnaissance des écoles ÉÉR.

Voici quelques-unes de ces questions :

- le ministre devrait-il accorder son approbation à toute école qui veut pratiquer le modèle pédagogique ÉÉR ou à certaines catégories d'écoles : classes multi âges, dernière école du village, écoles de certaines régions...?
- faudrait-il s'assurer avant d'accepter la demande qu'un certain nombre de conditions qui assurent le fonctionnement optimal de l'enseignement en réseau dans les écoles sont présentes ? Et quelles sont ces conditions ?
- faut-il doubler ou compléter le mécanisme d'approbation établi par le ministre par un mécanisme formel d'accréditation ?
- qui devrait constituer l'organisme d'accréditation ?
- quels sont les mécanismes d'approbation ou d'accréditation qui devraient être établis : cahier de charges, critères, examen des candidatures, durée de l'engagement ?
- quel devrait être le degré de souplesse de l'appartenance au réseau ? contrat minimum, valeurs non négociables, balises d'encadrement, marges de manœuvre pour la possibilité de donner une couleur locale ?

- quels sont les accommodements dans les dispositifs de la convention collective dont il faudrait s'assurer pour que ce soit des enseignants ayant les compétences particulières que nécessite l'enseignement en réseau qui soient habilités à le faire? (Cette question est étudiée dans le dossier ÉÉR et convention collective)

Le réseau des écoles ÉÉR

À partir du moment où des écoles seront établies dans les commissions scolaires, elles constitueront de fait un réseau qui devra avoir sa vie propre. Comme pour tous les autres modèles pédagogiques de différence affirmée, le renforcement de chacun des membres devra passer par des activités propres au réseau qui les singularisent.

Les types d'activités que l'on trouve habituellement dans de tels réseaux concernent :

- les dispositions mises en place pour assurer la visibilité du réseau ; plan de communication, participation à des instances locales, nationales, internationales
- des dispositions mises en place pour renforcer les liens entre les membres : rencontres, site, revue...
- des dispositions mises en place pour animer le réseau : événements, congrès, colloque, prix...
- des dispositions prises pour le développement : soutien au développement professionnel des membres, banques de réalisations des membres, études, production de matériel...

Pour assurer la vitalité et le développement de ses membres, un « réseau » des Écoles Éloignées en Réseau devrait donc se constituer. Sa gestion peut rendre deux formes :

- assurée par le ministère, par son réseau de RÉCITs par exemple, implantés dans toutes les commissions scolaires. Le réseau des « Écoles vertes » a un mode de fonctionnement analogue. Ce sont les « poteaux » syndicaux dans les écoles qui assurent l'animation du réseau.
- assurée par un dispositif que les membres se donnent eux-mêmes. Cela suppose :
 - que soit mise en place la structure juridique et les mécanismes de gouvernance
 - que le financement des activités de gestion du réseau soit assuré par les membres eux-mêmes
 - que des collaborateurs et des partenaires soient associés

- que leur rôle soit établi : caution, parrainage, soutien logistique, soutien financier

Chacun de ces deux dispositifs présente des avantages, des inconvénients et des contraintes.

Le choix qui sera fait va évidemment influencer la nature des recommandations qui seront faites concernant le soutien au réseau des écoles ÉÉR. (Cf. Case en haut, à droite, dans le Tableau de l'institutionnalisation de l'ÉÉR).

4 - Deux virages délicats à négocier

À partir du moment où l'établissement et le développement des écoles ÉÉR dans les commissions scolaires se feraient en vertu de LIP 240, deux virages importants devront être, dans la réalité, négociés. Car il n'y a jamais de situation de départ de forme « table rase ». Dans le cas présent, on ne crée pas un programme d'établissement d'école ÉÉR *ex nihilo* : on veut passer d'une situation d'expérimentation à une situation de généralisation.

Le sous-comité sera sans doute obligé d'en tenir compte dans ses recommandations.

Passer d'un modèle à « expérimenter » à un modèle « reconnu » comme légitime

Personne, ou presque, ne met en cause la légitimité de la présence dans les écoles de modèles d'intervention pédagogique comme l'École Alternative ou le programme d'Éducation Internationale ou le programme des écoles Montessori. Ces modèles ont pour eux la légitimité que leur donne leur persistance dans le temps, leur reconnaissance internationale. Il n'en est pas de même pour le modèle ÉÉR. Or, son implantation dans le système scolaire québécois se fait selon un dispositif analogue à celui qui est utilisé par ces modèles, mais sans avoir encore leur notoriété.

Il faut donc s'attendre qu'en passant d'une situation d'expérimentation à celle de l'institutionnalisation la pertinence et l'efficacité de ce modèle soient mises en doute par certains. Et cela d'autant plus que ce modèle implique une transformation de la pratique enseignante, qu'il entraîne aussi des transformations de certaines approches traditionnelles de l'école, que les ententes locales seront amenées à tenir compte de cette particularité nouvelle d'école et de ses besoins spécifiques. Certains, plus particulièrement des syndicats, demanderont que soit prouvée, hors de tout doute et à partir de données probantes, l'efficacité de telles dispositions avant d'y souscrire.

Dans une situation d'innovation, on ne pourra jamais entièrement satisfaire toutes les exigences de ces demandes. Aussi pour avancer, il faudra faire contrepoids au parti des sceptiques, Ce modèle pour s'implanter a encore besoin de « porteurs ». Ceux qui l'ont pratiqué et expérimenté certes, ainsi que ceux qui l'ont vu de près, mais cela suffit-il ?

Quels devraient être ces autres « porteurs » ? Quels « porteurs » institutionnels devraient porter ce modèle, sa valeur, sa pertinence, l'intérêt qu'il présente pour les élèves des petites communautés, l'intérêt qu'il présente pour le Québec ? Quelles formes devraient prendre ces portages ?

Passer d'un régime d'expérimentation à un régime d'institutionnalisation

Ces deux situations sont différentes et cette différence n'est pas une différence de degré mais de régime. Ce sont les règles du jeu qui changent. Le processus de décision pour qu'une commission scolaire s'engage dans l'expérimentation de l'ÉÉR dans quelques-unes de ses écoles n'est pas le même que celui qu'elle devra mettre en œuvre pour « établir » quelques-unes de ces écoles comme « écoles ÉÉR ». Les exigences d'engagement et de transformation des pratiques qui seront requises dans une situation d'institutionnalisation seront plus rigoureuses que celles demandées dans une situation d'expérimentation. L'appareillage d'encadrement et de soutien mis en place dans l'expérimentation ne pourra entièrement se maintenir dans le nouveau régime.

Ce passage d'un régime à un autre pose notamment les questions suivantes :

- pour que des commissions scolaires soient invitées à faire le saut du passage de l'expérimentation à l'institutionnalisation faut-il atténuer, dans le court terme, les exigences d'engagement et d'accréditation ou les maintenir, mais accorder des incitatifs ?
- comment se réalisera la synchronisation, dans le temps, du passage d'un régime à l'autre ? une coupure dans le temps entre les deux régimes ? mais est-elle acceptable par rapport à la mobilisation et à l'engagement des équipes qui ont « porté » l'expérimentation ? la mise en place de certains éléments du nouveau régime prendra du temps, que faire pour accélérer les prises de décision et diminuer le risque de coupure ? faut-il envisager une période de « tuilage » des deux régimes ?
- la situation des commissions scolaires pour la mise en place de l' « école ÉÉR » dans leurs petites communautés est inégale. Cela était acceptable dans une situation d'expérimentation, mais ne pourra l'être dans une situation d'institutionnalisation. Quelles sont les situations de mise en place du nouveau régime qui exigeront la préoccupation de l'équité ? les informations sur l'évolution du dossier ? la connaissance des nouvelles règles ? l'application des règles d'approbation des demandes ?
- le sous-comité doit-il se préoccuper de ces questions et doivent-elles faire partie de leurs recommandations ou doit-il « botter en touche » et renvoyer l'examen de ces questions au décideur ?

Annexe

Des réseaux d'écoles

Document de soutien à la table ronde sur les réseaux d'écoles

Rencontre de transfert, 6 et 7 octobre 2008, Québec

Des réseaux d'écoles

Le projet ÉÉR coordonné par le CEFRIO entre dans sa dernière phase expérimentale.

Le modèle, tel qu'expérimenté, s'avère déjà un modèle d'intervention que les petites écoles multiâges auraient intérêt à implanter chez elles.

Aussi la dernière phase de l'expérimentation veut, entre autres, examiner quels sont les paramètres et les conditions dont il faudrait tenir compte pour que ces écoles aient un statut qui corresponde à leur situation et bénéficient d'un label ÉÉR.

À très court terme, on peut raisonnablement penser qu'il y aura ainsi, au sein du réseau public québécois, **un réseau d'écoles multi-âges ÉÉR**. Ce réseau ne bénéficiera plus de l'ensemble de l'encadrement et du soutien de la phase expérimentale. Mais comment pourra-t-il se maintenir, soutenir ses membres, progresser, se développer ?

Pour obtenir ce résultat, plusieurs dispositifs peuvent être envisagés. Mais la nature même des caractéristiques pédagogiques et organisationnelles de ces *écoles multiâges ÉÉR*, invite à regarder la manière dont se maintiennent et se développent, en réseau, au sein des réseaux publics, d'autres écoles qui ont elles aussi des caractéristiques pédagogiques et organisationnelles marquées.

Pour faire cet examen, trois réseaux d'écoles ont été retenus :

- les écoles Freinet
- les établissements verts Brundtland
- les écoles publiques alternatives du Québec

Lors de ta table ronde, les représentants de ces réseaux diront notamment comment elles déterminent l'appartenance des écoles à leur réseau et comment elles assurent l'animation et le soutien des membres de leur réseau.

Les pages qui suivent donnent quelques informations sur chacun de ces réseaux d'écoles.

Les écoles Freinet

La présence de ce réseau d'écoles

Célestin Freinet avait mis au point dans son école primaire une pédagogie basée sur l'expression libre des enfants : texte libre, dessin libre, correspondance entre écoles, imprimerie, journal étudiant. En 1947, il crée un mouvement pédagogique pour la diffusion d'une telle approche.

Avec le temps, cette approche pédagogique de départ s'est enrichie et le mouvement a pris de l'expansion, d'abord en France, puis dans une quarantaine de pays en Europe, Afrique et Amérique Latine. Il existe peu d'écoles Freinet au Québec. Quatre se réclament des principes de ce mouvement. Le *Collectif québécois de l'École Moderne* qui représentait ce mouvement au Québec n'existe plus et les écoles Freinet du Québec font maintenant partie du *Réseau des écoles alternatives du Québec* (RÉPAQ).

Une des caractéristiques de ce mouvement est qu'il regroupe des enseignants du primaire et du secondaire mais aussi des chercheurs autour de principes pédagogiques communs. Il est donc présent dans les écoles mais aussi dans des tous les lieux de formation institutionnelle dont ceux de la formation des enseignants. Les choix pédagogiques de ces personnes sont souvent en lien avec un engagement social et politique. La diversité des personnes adhérant à ce mouvement lui permet d'être un creuset pédagogique où sont mises en commun par tous les partenaires, expériences, réflexions, productions.

Les traits caractéristiques de ce réseau d'écoles

La « pédagogie Freinet » se veut une pédagogie « centrée sur l'enfant ».
Les référentiels de cette pédagogie sont les suivants :

- importance donnée au tâtonnement expérimental : l'enfant est appelé à émettre, vérifier, modifier des hypothèses pour qu'il construise des savoirs personnalisés
- importance donnée au travail individualisé pour développer la responsabilité, l'autonomie de l'enfant
- importance donnée à l'expression et la communication verbale, écrite, corporelle, artistique. La valorisation de l'expression libre permet un réel échange entre enfants de différentes cultures.
- importance donnée à la coopération dans la vie de l'école : gestion, élaboration de règles, partage des responsabilités

- importance de la méthode naturelle dans l'apprentissage qui assure la libération de toute l'énergie créatrice

L'animation des acteurs de ce réseau

Ce réseau s'appuie sur les regroupements nationaux qui se donnent leurs objectifs.

Les objectifs portent le plus souvent sur les objets suivants :

- mise au point et expérimentation d'outils pédagogiques
- éditions de publications pédagogiques : revues pédagogiques pour les travaux de réflexion et de recherche, brochures portant sur les pratiques pédagogiques de la « pédagogie Freinet », matériel pour les classes (fichiers pour travail individualisé, fichiers par champs disciplinaires), revues documentaires
- organisation de formation : stages, journées d'études
- organisation de moments rassembleurs : congrès, participation à des colloques, participation à des salons
- représentation : participation à des organismes nationaux, collaboration avec eux

Ces regroupements nationaux sont affiliés à la *Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne* (FIMEM) qui regroupe les mouvements Freinet de par le monde. Des rencontres internationales sont organisées régulièrement. Celle de 2008, la 27^{ème} rencontre internationale, a eu lieu à Mexico, cet été.

On peut consulter le site de l'organisme du regroupement national français l'*Institut Coopératif de l'École Moderne* (ICEM) au : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>, celui de l'organisme international, le FINEM au : <http://freinet.org/> et celui des Amis de Freinet au : <http://www.amisdefreinet.org/>

Note Il y a des « enseignants Freinet » et des « écoles Freinet », écoles dont toute l'équipe est constituée « d'enseignants Freinet ». Ainsi en France, il y a actuellement 21 écoles Freinet et on estime à près de 3000 le nombre des éducateurs qui se réclament de la pédagogie Freinet, répartis de la maternelle à l'Université.

Les établissements verts Brundtland

La présence de ce réseau

Les « établissements verts Brundtland » est un mouvement instauré au Québec au début des années 1990 par la *Centrale des Syndicats du Québec* (CSQ) en partenariat avec Recyc-Québec. Ce mouvement est soutenu actuellement par près de 20 organismes collaborateurs.

En 1988, le rapport *Notre avenir à tous* de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'ONU, dit rapport Brundtland, nom de sa présidente, dressait un portrait inquiétant de l'avenir de notre planète et incitait les citoyens à agir afin de promouvoir le développement durable. Ce rapport a inspiré la création par la CSQ d'un réseau d'écoles vertes qui s'appelle maintenant le *Réseau des établissements verts Brundtland* (EVB).

Ce réseau est implanté partout au Québec, tant au primaire qu'au secondaire. Il regroupe près de 1 200 écoles.

Ce mouvement intéresse actuellement la *Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants* (FCE) et les bases d'un premier réseau EVB viennent d'être mises en place au Niger.

Les traits caractéristiques des écoles de ce réseau

Le mouvement EVB vise la formation de citoyens responsables, aptes à s'engager dans des actions individuelles ou collectives qui contribuent à l'avènement d'un monde plus écologique, plus pacifique, plus solidaire, plus démocratique.

Cette visée se traduit par des actions menées dans l'école dans le domaines suivants :

- celui de la consommation des ressources (ex. réduction, réutilisation, recyclage)
- celui de la production des biens (ex. fabrication de jouets, d'œuvres d'art)
- celui de la transformation de produits (ex. compostage)
- celui du système des valeurs promues (ex. procédures de règlements des conflits, coopération)
- celui du système économique valorisé (ex. commerce équitable)
- celui d l'accès aux ressources (ex. organisation de ventes pour les démunis)

Pour obtenir le statut d'école EVB, il faut poursuivre ou réaliser dans l'année dix actions allant dans le sens des orientations de ce mouvement au niveau de la classe, de l'école, de la communauté immédiate, du monde.

L'animation des acteurs de ce réseau

À l'intérieur de la CSQ, le Secrétariat EVB assure la coordination des activités et répond aux demandes des écoles. Il peut appuyer son travail de promotion et de développement des EVB sur le Comité conseil EAV (*Éducation pour un avenir viable*), le comité des retraités Brundtland, le réseau des responsables locaux de la Centrale. Le comité conseil EAV qui joue un rôle important dans l'animation et la formation du réseau ainsi que dans les recommandations faites auprès des instances du syndicat est composé de cinq membres nommés par le conseil général de la Centrale pour trois ans. Le Comité des retraités Brundtland est composé de retraités de l'enseignement qui ont été actifs dans le mouvement EVB et qui demeurent disponibles pour offrir de la formation au personnel en exercice. Le réseau des responsables EVB regroupe en session nationale 150 personnes des différentes régions du Québec, trois fois par année.

Les actions de renforcement et d'animation du réseau sont de quatre ordres :

- des actions de formation : notamment le mouvement tient annuellement trois sessions nationales de formation pour la centaine de responsables EVB
- des actions de production : cahiers pédagogiques (ex. utilisation rationnelle de l'énergie), trousse éducatives (ex. lutte à la pauvreté, commerce équitable), vidéos (ex. écologie, défis sociaux et environnementaux)
- des actions visant l'échange et le soutien : propositions d'activités, idées de projets sur le site Internet de l'organisme, soutien pédagogique aux établissements membres
- des actions visant la constitution d'un réseau national de partenaires. Parmi les partenaires, on trouve des organismes comme l'Agence de l'efficacité énergétique du Québec, la Biosphère d'environnement Canada, OXFAM, Équiterre, La Société (c'est une société d'état) québécoise de récupération et de recyclage (Recyc-Québec), le Fonds de la Solidarité de la FTQ

On peut consulter le site de ce réseau à :
<http://evb.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1666,9457,0,0.html>

Les écoles publiques alternatives du Québec

La présence de ce réseau

Les premières écoles alternatives au Québec datent d'environ 50 ans. La toute première, l'école *Jonathan*, date de 1974. Plusieurs écoles publiques se sont inspirées des principes défendus par cette école. Longtemps considérées comme marginales, elles ont acquis une plus grande légitimité dans le cadre de la réforme actuelle du programme d'études. Elles sont de plus en plus acceptées et servent d'inspiration à des pratiques pédagogiques qui se diffusent au delà de leur réseau.

Une trentaine d'écoles implantées dans tout le Québec, surtout au primaire, sont actuellement regroupées dans le *Réseau des écoles publiques alternatives du Québec* (le RÉPAQ). Leur nombre est en croissance.

Les traits caractéristiques des écoles de ce réseau

Deux traits caractérisent plus particulièrement ces écoles.

- des valeurs qui balisent des choix de stratégie pédagogique : responsabilité et engagement de chaque élève, pratique de la coopération

Chaque élève est responsable de ses actes, de ses engagements, de son matériel, de ses objectifs d'apprentissage. Il entre dans une démarche d'autoformation assistée. L'élève est accompagné dans ses démarches d'apprentissage par les enseignants mais aussi par d'autres élèves.

Aussi dans l'organisation, la priorité est accordée à la formulation par l'élève de projets personnels, au respect de son rythme d'apprentissage et à la constitution de groupes multiâgés. Les cours formels ne représentent pas plus de la moitié des activités de l'élève

- des valeurs qui règlent les rapports des acteurs : démocratie et implication de la communauté

L'école est cogérée par les membres de la communauté interne. L'assemblée générale des élèves joue un rôle important. Les comités composés de parents, d'élèves, d'enseignants, de personnel non-enseignant gèrent leur budget et rendent compte de l'exécution de leur mandat à l'ensemble de la communauté. Tous les membres de la communauté adhèrent au projet éducatif et aux engagements que cela suppose.

Les parents sont partie prenante de la communauté. Ils participent à la vie de l'école et peuvent même être coéducateurs dans les activités scolaires.

L'animation des acteurs de ce réseau

L'innovation est valorisée. Dans chaque école, une réunion hebdomadaire permet à l'équipe-école de se coordonner et de chercher des voies d'amélioration nouvelle.

La circulation des réalisations et des innovations à travers les membres du réseau est valorisée. Ainsi le document (*Référentiel des écoles publiques alternatives du Québec*) qui constitue un peu la charte des écoles alternatives en précisant les valeurs privilégiées par l'école alternative émanent des projets éducatifs vécus déjà par ces écoles.

L'organisme, le RÉPAQ, le *Réseau des écoles publiques alternatives du Québec* joue des rôles :

- de représentation auprès de différents organismes
- d'information auprès des membres
- de soutien, notamment aux écoles nouvelles,
- d'organisateur d'événements rassembleurs,
- de structuration de chacun des réseaux des différents acteurs : direction, enseignants, parents
- de cueillette de dons et de subventions

On peut consulter le site de cet organisme au : www.repaq.qc.ca

CEFRIQ

Québec, le 7 octobre 2008

