

L'ÉCOLE ÉLOIGNÉE EN RÉSEAU

Cinq ans plus tard : bilan et perspectives



Juin 2008

Le CEFRIO

Le CEFRIO (centre francophone d'informatisation des organisations) est un centre de liaison et de transfert qui regroupe plus 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 (TI) 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 ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation du Québec (MDEIE), son principal partenaire financier.



Principal partenaire financier du CEFRIO

Le projet l'École éloignée en réseau 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, des Régions et de l'Occupation du territoire et le ministère des Services gouvernementaux.



L'équipe du projet École éloignée en réseau :

Josée Beaudoin

Vice-présidente – Montréal, Innovation et transfert, CEFRIO (josee.beaudoin@cefrio.qc.ca)

Paul Inchauspé

Expert-conseil au CEFRIO

Thérèse Laferrière, Ed.D.

Professeure titulaire, CRIRES, Université Laval, chercheure associée au CEFRIO

Alain Breuleux, Ph.D.

Professeur agrégé, CRIRES, Université McGill, chercheur associé au CEFRIO

Stéphane Allaire, Ph.D.

Professeur, Université du Québec à Chicoutimi, chercheur associé au CEFRIO

Christine Hamel,

Professionnelle de recherche, Université Laval

Sandrine Turcotte,

Professionnelle de recherche

Sites web: <http://www.cefrio.qc.ca/fr/documents/projets/46-Ecole-eloignee-en-reseau.html>
<http://www.eer.qc.ca>

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2009
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives Canada
ISBN 978-2-923278-79-7 (imprimé)
ISBN 978-2-923278-80-3 (PDF)

© CEFRIO, 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.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	5
AVANT-PROPOS.....	7
I. L'ÉÉR EN CHIFFRES.....	9
II. L'ÉÉR OU LA RECHERCHE D'UNE RÉPONSE À UN PROBLÈME D'ACCÈS AUX SERVICES D'ÉDUCATION	11
III. L'ÉÉR ET SA COMMUNAUTÉ	15
IV. L'ÉÉR ET L'AMÉLIORATION DE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF DE L'ÉCOLE	19
V. L'ÉÉR, UNE RÉALISATION DE MISE EN RÉSEAU	25
VI. L'ÉÉR ET L'OFFRE DE SERVICE DANS LES RÉGIONS ÉLOIGNÉES	29
VII. ESQUISSE DE PERSPECTIVES D'AVENIR	31
ANNEXE	35

SOMMAIRE

1. *Le problème de départ : l'accès aux services d'éducation*

Le projet l'École éloignée en réseau (ÉÉR) est né de la volonté du MELS de trouver des solutions nouvelles au problème des petites écoles primaires et secondaires. Mis en place au moment où la fibre optique (connectivité) se déployait sur le territoire québécois, le projet faisait l'hypothèse que la mise en réseau pouvait enrichir l'environnement éducatif de ces écoles. Les États généraux de l'éducation, il y a plus de dix ans, avaient constaté le problème de l'égalité des chances dans les milieux éloignés, où la baisse démographique et l'accès à l'école de village posaient des problèmes de plus en plus aigus. En outre, des tensions croissantes apparaissaient dans les communautés locales pour la survie de l'école, plaçant ainsi de plus en plus le milieu scolaire dans une position délicate.

C'est dans ce contexte qu'un dispositif d'innovation combinant la vidéoconférence sur Internet en classe et un outil électronique d'écriture pour les élèves a été expérimenté dès l'année 2002 dans quelques commissions scolaires. Ce dispositif visait à évaluer la faisabilité d'un environnement éducatif différent, où la mise en réseau de classes d'écoles distantes pouvait constituer une solution viable aux problèmes vécus dans ces milieux. Cinq ans plus tard, qu'en est-il d'une telle hypothèse?

2. *De l'accès au succès*

Le CEFRIO affirme d'entrée de jeu que le modèle de l'École éloignée en réseau est viable. Non seulement l'expérience de la mise en réseau de classes montre-t-elle à ce jour sa pertinence pour l'apprentissage des élèves, mais elle offre aussi des avantages importants en matière de développement professionnel pour des enseignants isolés et enfin, elle ouvre la voie à de nouvelles façons d'offrir des services au moyen des technologies de l'information (des professionnels autres que les enseignants peuvent aussi utiliser le réseau pour accroître leur offre de services aux élèves).

Il est possible de constater cinq ans plus tard que les petites écoles se font de plus en plus nombreuses. Les politiques de maintien des écoles ont évidemment porté fruit dans le monde rural, au bénéfice des communautés concernées. Cependant, le corollaire de ces politiques réside dans la nouvelle situation qui prévaut dans plusieurs de ces écoles que les responsables veulent maintenir ouvertes : de classes d'abord à double niveau, il existe maintenant des classes à triple niveau, voire à quadruple niveau. Puis, les projections démographiques confirment cette tendance selon les responsables scolaires. Ainsi, l'enjeu de la vitalité et de la viabilité pédagogique de ces écoles s'avère d'autant plus crucial pour les prochaines années.

L'expérience de l'ÉÉR constitue une piste de solution intéressante pour répondre à un tel défi d'offre de services éducatifs de qualité dans les petites écoles multiâges. Les façons de faire que l'ÉÉR a permis de bâtir depuis cinq ans ouvrent la voie à la consolidation des pratiques professionnelles en contexte de niveaux scolaires différents. Ces pratiques sont peu documentées actuellement, les enseignants qui évoluent dans ces classes y sont souvent mal préparés, et le taux de roulement du personnel y est élevé.

Les apprentissages faits par la mise en réseau d'écoles sur le plan de la motivation des élèves, de la collaboration entre enseignants, de la gestion de classe, du travail d'équipe d'élèves interclasses et inter niveaux, de l'organisation scolaire, des liens plus étroits entre l'école et sa communauté locale, etc., mettent au jour un ensemble de pratiques pouvant assurer la qualité des services dans la petite école de village. Aussi, c'est en général avec des classes multiâges que l'ÉÉR s'est concrétisée.

Dans ce contexte, l'expérience de l'ÉÉR offre un terrain fertile pour assurer la consolidation de la petite école multiâges au Québec, dont le caractère particulier s'appuie sur l'usage de technologies significatives, de pratiques éducatives en réseau et de modes de fonctionnement adaptés, voire standardisés.

3. *Pour des écoles multiâges...en réseau*

À la lumière du bilan positif de l'ÉÉR et des défis posés par l'augmentation des classes multiâges au Québec, le CEFRIO propose dans un premier temps de convenir d'une période intermédiaire de deux ans pour :

- Consolider les acquis de l'ÉÉR, tant sur le plan des pratiques professionnelles que sur celui des pratiques de gestion et d'organisation scolaire dans les milieux concernés. Un noyau avancé d'enseignants a développé une expertise solide en matière d'apprentissage en réseau autour du programme d'études. De plus, un groupe de gestionnaires travaille actuellement à la pérennité de l'ÉÉR pour leurs petites écoles;
- Renforcer la pratique du travail en réseau, d'une part dans le contexte de la gestion de classes multiâges, ensuite dans le milieu des professionnels non enseignants et enfin au sein d'un territoire comme celui de la MRC;
- Explorer les conditions favorables pour les petites écoles multiâges en collaboration avec le MELS et ses partenaires (encadrements normatifs, modes de fonctionnement, financement, etc.).

La vitalité et la qualité de l'école de village contribuent fortement à l'occupation du territoire québécois et à son développement. Avec la disponibilité des technologies, et la mise en réseau qu'elles permettent aujourd'hui, il est possible d'imaginer autrement le fonctionnement de ces écoles et ainsi de contrer l'effet démographique. L'expérience d'ÉÉR permet d'anticiper l'école de village du 21^e siècle, une école organisée en réseau, où le petit nombre d'élèves et d'enseignants est perçu non pas comme un handicap, mais comme un gage de qualité des services.

AVANT-PROPOS

Il y a cinq ans déjà naissait le projet École éloignée en réseau. Trois commissions scolaires visionnaires, autant de ministères, quelques universitaires et un centre de transfert acceptaient de relever le défi de la qualité de l'éducation à la périphérie du territoire québécois, dans ces régions où la décroissance démographique incite à la fermeture des petites écoles. Ce défi est désormais relevé au quotidien par des dizaines d'enseignants, dans vingt-deux commissions scolaires, qui ont appris à conjuguer innovation pédagogique et technologie dans la salle de classe, directement avec leurs élèves.

Ce bilan comporte deux volets, l'un récapitulatif, l'autre prospectif. Il vise ainsi à reconnaître les acquis des cinq dernières années de travail pour ensuite mieux proposer des suites concrètes. Contrairement aux rapports des deux premières phases qui étaient produits en deux versions distinctes, l'une détaillée et l'autre simplifiée, ce bilan fait état des acquis de la recherche en mode synthèse. Un rapport portant plus particulièrement sur les dimensions pédagogiques de l'ÉÉR sera produit au cours de l'année 2008.

I. L'ÉÉR EN CHIFFRES

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

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

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

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

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

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

Que constataient les États généraux ?

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

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

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

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

Que recommandaient les États généraux ?

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

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

³ *Ibid.*, p. 11

⁴ *Ibid.*, p. 11

⁵ *Ibid.*, p. 10

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

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

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

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

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

III. L'ÉÉR ET SA COMMUNAUTÉ

Le maintien de l'école dans les petites communautés

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

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

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

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

- des fermetures d'école auront lieu, mais elles ne pourront se faire sans envisager d'offrir des services de qualité grâce à l'ÉÉR. Les dirigeants des commissions scolaires qui ont des écoles ÉÉR savent déjà qu'un choix en faveur du maintien de l'école est davantage possible.
- le nombre d'écoles à contingent d'élèves réduit des petites communautés va augmenter dans la décennie. Cette masse critique en augmentation créera une pression sur l'ensemble du système afin que la particularité de telles écoles soit reconnue, comme sous-ensemble distinct. Déjà, les dispositifs financiers tiennent compte de cette réalité. Néanmoins, l'adoption généralisée par ces écoles du modèle ÉÉR conduira logiquement plus loin : la reconnaissance de la réalité particulière de ces écoles pour ceux qui y travaillent.

Les relations de l'école et de sa communauté

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

Différentes actions ont eu lieu.

Leur analyse permet deux constats :

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

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

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

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

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

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

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

Il serait aussi possible de penser que de tels réseaux pourraient se constituer entre les petites écoles secondaires de premier cycle et les plus grosses écoles secondaires qu'elles alimentent. Aucun mouvement en ce sens n'est pourtant remarquable. Les écoles recherchent naturellement à se mettre en réseau avec des écoles qui leur ressemblent.

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

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

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

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

Ce bilan relatara cependant l'essentiel. Il sera ainsi possible de mieux voir les enjeux de la transformation des manières de faire qu'introduit l'ÉÉR dans le fonctionnement des écoles et dans le système scolaire.

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

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

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

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

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

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

Les observations colligées dans l'expérimentation montrent :

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

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

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

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

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

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

Pendant toute l'expérimentation, les acquis des élèves ont été évalués de différentes façons : évaluations basées sur l'observation des enseignants,

autoévaluations faites par les élèves, analyse de leurs productions dans l'utilisation du KF, comparaison des résultats scolaires des élèves avec leurs résultats antérieurs, comparaison des résultats des élèves ÉÉR avec les résultats d'autres élèves de même niveau soumis aux mêmes épreuves. Les résultats sont probants, il y a maintien ou amélioration des résultats scolaires et, dans plusieurs cas, les améliorations sont visibles, voire spectaculaires.

Cependant, si ces résultats sont encourageants, ils n'ont qu'une valeur relative quant à la pertinence d'établir le modèle ÉÉR dans une petite école. Tout d'abord, ces résultats doivent être remis dans leur perspective, ils n'ont pas de valeur absolue : le nombre d'élèves observés n'est pas élevé, alors que le nombre de facteurs qui peuvent influencer les résultats l'est. Il est donc difficile d'isoler l'effet de chaque variable. Particulièrement, dans sa décision d'implantation ou de soutien de l'ÉÉR, les commissions scolaires, tout comme le ministère, interviennent d'abord au nom de leur obligation d'assurer les moyens aux fins de leur mission éducative. La mise en réseau est-elle un moyen susceptible d'améliorer l'environnement éducatif d'une petite école ? Quels sont les autres moyens qu'il faut mettre en œuvre pour que cette mise en réseau produise ses effets optimaux ? Que faut-il faire pour les mettre en place ? Il faut répondre à ces questions afin de prendre des décisions. L'obligation de moyens est première, l'obligation de résultats est autre et cette dernière dépend aussi de facteurs différents que celui qui répond à l'obligation de moyens ne contrôle pas nécessairement.

Or, qu'est-il possible de dire au terme de ces cinq ans ? La mise en réseau d'une petite école améliore son environnement éducatif et donc, il deviendra plus facile de maintenir une petite école grâce à ce moyen. Les conditions à mettre en œuvre pour que ce moyen produise ses effets sont aussi connues. S'ensuit-il qu'en adoptant ce moyen, tous les effets escomptés soient automatiquement obtenus ? Non. La mise en œuvre de l'ÉÉR dans les écoles participantes est variable, parfois partielle, parfois profonde. Aussi, la masse critique d'écoles résolument impliquées, qui pourraient avoir un effet d'entraînement sur les autres, n'est pas encore atteinte.

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

Actions de renforcement auprès des enseignants

Les enseignants et les enseignantes sont la pierre angulaire de l'ÉÉR. Sans eux, rien ne peut se réaliser. Jusqu'à présent, ceux qui se sont engagés dans cette entreprise étaient volontaires. Il s'agissait d'un projet-pilote et, faute d'un modèle déjà constitué, ce qui leur était proposé impliquait de leur part la prise de risque et

l'engagement dans des situations non balisées. De telles conditions ne s'imposent pas et cette situation ne peut pas se perpétuer. Si la mise en réseau est une situation qui devient la caractéristique des écoles de petites communautés, ceux qui enseigneront dans ces écoles devront pratiquer leur métier dans ce contexte particulier. Il faut donc prendre dès maintenant des dispositions pour faciliter le passage à cette situation. Trois types d'actions devront être entreprises.

- **consolidation et accroissement du noyau avancé.** Parmi tous les enseignants qui font l'école ÉÉR, un certain nombre d'entre eux ont tellement progressé dans une telle pratique qu'ils veulent la poursuivre, et pour progresser, ils demandent la poursuite d'une forme de soutien analogue à celui qu'ils reçoivent actuellement avec l'équipe de recherche-intervention.
- **modélisation de pratiques de l'ÉÉR.** Les enseignants qui sont appelés à enseigner dans les écoles des petites communautés sont jeunes et ils ont peu d'expérience dans l'enseignement. Ils attendent que leur soient indiquées des manières de faire. Si certains sont à l'aise dans une situation d'innovation, d'autres, et probablement les plus nombreux, progresseront plus rapidement à partir de modèles qu'ils se seront d'abord appropriés. L'expérimentation de l'ÉÉR est suffisamment avancée, et il y a déjà suffisamment de savoir-faire pour que soient dégagés, à partir de pratiques réussies, des modes d'intervention qui démontrent et inspirent. Une publication à l'usage des enseignants devrait être élaborée à court terme.
- **prise en compte de la spécificité de l'enseignement dans les classes multiâges.** Les observations faites sur le terrain montrent que la majorité des enseignants qui enseignent dans cette situation ont des difficultés. Autant leur formation que les modèles qu'ils ont connus lors de leur propre parcours scolaire ne les ont pas préparés à affronter ce type de situation. Le savoir-faire que requièrent les classes à plusieurs niveaux s'est parfois perdu, il ne servait plus ou il n'a pas été colligé à cause de son caractère marginal. La situation change : de plus en plus d'écoles auront des classes multiâges de deux, trois et même quatre niveaux. Un corps d'enseignants du primaire relativement important aura à travailler dans ce contexte. La prise en considération de cette situation comme spécifique (par exemple, la situation de l'école montréalaise, les situations des classes d'adaptation, etc.) s'impose : formation, reconstitution et transmission du savoir-faire dans l'organisation du travail dans la classe de niveaux multiples, prise en compte des conditions particulières de ces enseignants (conditions de travail, perfectionnement, compensations, etc.). Des dispositions particulières qui tiennent compte des caractéristiques propres de ces écoles et de ceux qui y travaillent devront être envisagées.

Actions de renforcement au sein de la commission scolaire

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cinq ans après, qu'est-il possible de dire de la mise en réseau, des possibilités qu'elle offre, des conditions qu'elle suppose ?

Les possibilités offertes par la mise en réseau de classes distantes

Est-il possible de maintenir l'école, de la mettre en réseau avec des écoles distantes les unes des autres, d'améliorer la situation et de créer de meilleures conditions d'apprentissage pour les élèves ? Sans hésitation, la réponse est oui.

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

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

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

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

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

Les contraintes de la mise en réseau

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

Ces contraintes concernent :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VII. ESQUISSE DE PERSPECTIVES D'AVENIR

Quels sont les points importants à retenir de ce bilan ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Que faire dans l'avenir immédiat ?

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

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

1 La consolidation des acquis

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

Pour obtenir ce résultat :

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

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

Ces commissions scolaires bénéficieraient :

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

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

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

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

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

Aussi, il faudrait :

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

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

- le champ de l'accompagnement en réseau par des professionnels. Des expérimentations seraient entreprises pour plusieurs de ces professions qui interviennent auprès des élèves ou des enseignants. Quand il y a lieu,

les corporations professionnelles correspondantes seraient associées à ces essais et à leur analyse. Il y aurait diffusion et transfert des résultats.

- le champ de la concertation « école-communauté ». Un soutien serait accordé aux commissions scolaires qui voudraient entamer la concertation avec leurs partenaires politiques sur les deux sujets suivants : la configuration des services dans un contexte où les écoles du territoire ou d'une partie du territoire de la MRC travaillent en réseau et le développement de l'usage des technologies de réseau dans la communauté.

3 La préparation de l'étape ultérieure

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

- Mise en place, pour la période intermédiaire, d'une forme de gouvernance à deux niveaux. Le premier niveau, politique, serait analogue au comité directeur actuel. Dans l'autre niveau, plus opérationnel, seraient présents des directions de commissions scolaires fortement impliquées dans le développement de l'ÉÉR et ils exerceraient dans cette instance un rôle prépondérant. C'est aussi dans cette deuxième instance que seraient assurées les concertations opérationnelles avec les services concernés du ministère.
- Élaboration d'un guide ou manuel ÉÉR pour les enseignants, les directions d'établissement et les directions de commissions scolaires. Ce guide viserait aussi la diffusion internationale du modèle.
- Analyse de la situation particulière des ÉÉR et identification des éléments à prendre en compte dans la perspective d'une reconnaissance de cette particularité.
- Élaboration du modèle d'organisation et d'animation à mettre en place au terme de la période intermédiaire.

ANNEXE

Les conditions idéales de fonctionnement de la petite école ÉÉR

Une école ÉÉR fonctionne plus facilement quand :

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

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

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

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

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

- la caractéristique de l'école ÉÉR est inscrite dans le projet éducatif de l'école
- la forme d'organisation de classes multiâges est la norme ;
- des activités d'apprentissage en réseau font partie des routines de classe ;
- les écoles jumelées travaillent entre elles dans un esprit de collaboration.

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

- ils maîtrisent les particularités de l'enseignement dans les classes multiâges et celles de l'apprentissage en réseau ;
- le recrutement et/ou les règles d'affectation permettent que de tels enseignants y enseignent ;

- des compensations leur sont consenties ;
- le soutien pédagogique est assuré au sein de la commission scolaire, mais aussi dans le réseau des écoles en réseau ;
- ils forment des couples ou des trios en réseau, développant entre eux de la complicité ;
- différents mécanismes et incitations visent à leur permettre une relative stabilité ainsi que le développement de leur identité professionnelle d'enseignants ÉÉR.

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

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