

L'ÉCOLE ÉLOIGNÉE EN RÉSEAU

Session de transfert

Perspectives d'avenir pour la mise en réseau d'écoles éloignées

par Paul Inchauspé

Québec, 18 juin 2002

Il est encore difficile de nos jours de parler des TIC en éducation ou d'informatisation des écoles ou d'écoles en réseau sans susciter des réactions immédiates ou d'engouement et d'adhésion, ou de scepticisme et de méfiance. Ces réactions s'articulent toujours autour de deux thèmes qui suscitent des débats : est-il pertinent ou non d'introduire les TIC pour enseigner, ou mieux, pour faire apprendre? L'utilisation de ces technologies entraîne-t-elle une réorganisation avantageuse du travail et avantageuse pour qui?

Les expériences pilotes permettront sans doute de répondre en partie à ces questions, mais n'y chercher que ces réponses, c'est risquer de ne pas comprendre ce qu'elles visent et c'est surtout risquer de ne pas voir le véritable enjeu qu'elles représentent pour le développement de l'éducation au Québec.

Quel est cet enjeu?

1— L'enjeu de ces expériences pilotes : mettre en œuvre des conditions qui assurent une meilleure égalité des chances pour les élèves des petites écoles.

Depuis quelques années, on assiste à l'éclosion d'un mouvement social qui vise le maintien à travers le territoire du Québec de petites communautés et, corrélativement, le maintien de l'école dans ces petites communautés, d'une école qui serait comme leur âme¹. Comment dans ces conditions assurer une meilleure égalité des chances aux enfants qui fréquentent ces écoles? C'est une question de quantité et de qualité de ressources enseignantes, dit-on. Et les commissions scolaires, ne pouvant indéfiniment faire jouer la péréquation pour distribuer de telles ressources, demandent aux communautés locales qui veulent maintenir leurs écoles de fournir elles-mêmes un surplus de ressources².

Depuis maintenant dix ans, il n'y a pas eu d'années sans que n'aient éclaté, ici ou là, des conflits lors de la fermeture des petites écoles³ et la question des ressources est toujours omniprésente dans les débats qui entourent ces conflits. Mais ces débats sur les ressources masquent le véritable cœur du conflit tel qu'il se développe actuellement au Québec. Ce conflit est en réalité un conflit de valeurs entre celle de l'égalité des chances assurée dans le système scolaire par la concentration des ressources et celle de petites communautés qui, pour renforcer l'appartenance et l'identification de leurs membres, veulent garder vivante leur petite école.

Pour bien saisir les résonances d'un tel conflit de valeurs, il faut se rappeler les contextes dans lesquels chacune d'elle s'est forgée. Créer un système d'éducation accessible à tous pour mieux assurer l'égalité des chances a été le mouvement de fond de la réorganisation du système éducatif proposée par le rapport Parent. Des écoles existaient auparavant, leur implantation était inégale, leur qualité très diverse, elles dépendaient des ressources très variées consenties par les

¹ L'école est l'âme du village, dit Solidarité rurale.

² Pour accepter de maintenir ouverte l'école de Sainte-Clotilde (580 habitants), la commission scolaire de l'Amiante demande au village de garantir 50 élèves et une allocation de 80 000\$ (Le Soleil, 9 mai).

³ Une recherche sommaire sur la question m'a permis de recenser plus de 30 articles sur ce sujet dans le Devoir, la Presse, le Soleil, trois journaux dont le caractère régional est très peu marqué (sauf peut-être plus récemment pour le Soleil).

commissions scolaires, l'égalité des chances n'était pas assurée. Le système actuel, avec ses normes concernant la formation des enseignants, la taille des groupes, les règles de distribution des ressources, les modèles d'organisation du travail, la constitution de masses critiques de ressources, le système de transport mis en place, vise à ce que tous puissent accéder à des services de formation équivalents. Dans un tel contexte, c'est au nom de l'égalité des chances et pour ne pas retourner à l'école de rang ou à celle d'Émilie Bordeleau que l'on propose la fermeture des petites écoles et, comme moindre mal, le transport des élèves dans des centres mieux équipés.

Face à la valeur de l'égalité des chances déclinée ainsi par toute l'organisation du système scolaire et par les réussites qu'une telle organisation a permis au cours d'une seule génération⁴, la valeur du maintien de petites communautés fait figure de petit David face à Goliath. Cette valeur est d'ailleurs encore loin d'être partagée. Il n'y a pas si longtemps on en faisait fi. Il suffisait qu'une ressource locale (minière, agricole ou forestière) disparaisse pour qu'on replie le tout, église, magasin général et école et qu'on reparte ailleurs. Inutile de chercher sur la carte les noms de Saint-Nil, de Saint-Paulin-Dalibaire ou de Saint-Octave-de-l'Avenir, quelques-uns des 10 villages qui ont été fermés au début des années 1970 parce que le Bureau d'Aménagement de l'Est du Québec (B.A.E.Q.) les a déclarés « invivables »⁵. Mais qui se souvient des opérations Dignité qu'une telle décision a soulevées, alors que les grèves de l'Amiante font pourtant partie, elles, de nos références collectives? Quelles ont été les protestations, sinon celles des gens concernés, quand un PDG d'une grande banque proposait la fermeture de la Gaspésie? Seule la politique de la ruralité vient de donner tout récemment un début de légitimité formelle au désir de se maintenir et de se développer de petites communautés⁶.

Mais c'est là pourtant un mouvement qui prendra de la force. Dans tous les pays qui ont vécu les concentrations industrielles et l'urbanisation accélérée, on assiste à un redéploiement dans l'espace qui donne de l'importance aux petites communautés, à leur capacité de se renouveler. Leur réalité ne les condamne pas nécessairement au déclin et elles le démontrent de fait.

Mais alors, dans ce contexte nouveau la question des petites écoles prend un tout autre sens. Il ne s'agit pas de les maintenir parce qu'on craint un conflit ouvert⁷, ou bien seulement parce que les nouveaux programmes rendent plus légitimes, sinon plus « normales » les classes multi âges, ou bien seulement parce que la communauté locale assure des ressources supplémentaires, mais parce que le maintien de telles écoles est un élément de la vitalité de ces communautés. Et alors se pose la question : quels sont les moyens qui, pour mieux assurer

⁴ Au cours d'une seule génération, les francophones, les femmes, les personnes des régions éloignées ont accédé massivement à l'école.

⁵ Le BAEQ avait recensé 85 villages à fermer. Le village de Saint-Nil avait 360 personnes au début des années 70, il n'en restait que 86 lors de sa fermeture en 1974. Des personnes retournent chaque année à l'ex Saint-Nil, dans des chalets ou des résidences abandonnées. Récemment, des personnes ont voulu y construire des chalets empêchant ainsi Hydro-Québec d'enlever le réseau électrique. On y trouve toujours un panneau indiquant : Saint-Nil, rang 14.

⁶ La petite taille n'a pas empêché certaines d'entre elles de se faire connaître par leurs réalisations. Le recensement de 1996 accordait 204 habitants à Saint-Joseph-de-la-Rive, 224 habitants à Petite-Vallée dont le festival en chanson a une notoriété internationale.

⁷ La fermeture des petites écoles est maintenant un sujet tabou dans bien des commissions scolaires. On peut aussi constater que le seuil de viabilité des écoles aux yeux des administrateurs a fortement baissé. En 1994, le village de Lefebvre se battait pour garder une école de 125 élèves, aujourd'hui le seuil semble être de 50 élèves.

l'égalité de chances, permettront de développer une plus grande vitalité dans de telles écoles? La mise en réseau de telles écoles ne peut-elle être un de ces moyens? Il ne s'agit pas de maintenir les petites écoles, faute de mieux, parce que les pressions sont là, et si seulement on a réussi à avoir des ressources supplémentaires, mais il faut les maintenir parce que l'école est une institution importante pour une communauté implantée dans un territoire donné. Ceci étant posé, comment malgré tout assurer l'égalité des chances pour ceux qui fréquenteront de telles écoles? C'est là l'enjeu posé par ces expériences pilotes.

Cette question s'est-elle posée ainsi lors des États généraux sur l'éducation, me demandait-on parfois? La question de la fermeture des petites écoles faisait rage lors des assises. La coprésidente de la Commission venait de s'illustrer dans la bataille de la survie de l'école de Batiscau, en Abitibi près d'une dizaine d'écoles étaient en sursis, Jean Garon s'appêtait à réactiver pour les petites écoles le statut d'école du ministre. Je suis allé revoir ce qui s'est dit sur cette question lors des conférences régionales. Les débats étaient centrés essentiellement sur les ressources et l'égalité des chances. Seules quelques voix, en Abitibi-Témiscamingue, reliaient l'existence et le maintien de telles écoles à l'occupation du territoire, à la consolidation des petites communautés et des régions. Entre commissaires, nous n'y voyions pas tellement plus clair et l'exploitation politique du problème nous gênait. Et pourtant, en relisant le rapport final de la commission, je suis étonné d'y trouver le germe de ce que sont ces projets pilotes. « *Nous convenons qu'il n'est pas possible de tout offrir partout, encore moins dans le contexte budgétaire actuel. Nous estimons cependant qu'il faut résister à la tentation de concentrer l'offre de formation dans les grands centres urbains et les régions à forte densité démographique, privant ainsi les autres régions de leur droit à l'éducation et de leur potentiel de développement. Sur ce plan, les possibilités de la formation à distance et des nouvelles technologies gagneraient à être mieux exploitées. Si la seule solution proposée aux populations des régions est l'«expatriation», même avec une aide financière — qui d'ailleurs contribue à accroître leur niveau d'endettement —, il y a fort à craindre que les écarts observés actuellement dans les régions du Québec en matière de persévérance scolaire ne fassent que s'accroître*⁸. »

Ce texte traite de l'accessibilité géographique à l'école, il ne parle pas des seules petites écoles, mais déjà tout y est dit, de la situation et des enjeux : remise en cause du modèle dominant de la concentration des ressources comme seul moyen pour assurer un accès équitable à l'égalité des chances, potentiel que représente l'école pour le développement des communautés locales, risque de l'« expatriation », recours aux technologies de l'information pour dénouer certaines des impasses de l'accès à l'égalité des chances des communautés éloignées.

2— Des questions sur quelques changements à venir soulevés par ces expériences pilotes

L'enjeu de ces expériences pilotes n'est donc pas d'abord technique, ni même pédagogique. Cet enjeu est d'abord politique au sens fort du terme. Il relève de la mise en œuvre d'une politique éducative de l'accessibilité et du maintien de l'égalité des chances dans un environnement particulier, celui des petites écoles, plus particulièrement ici celui des écoles éloignées. Les observations et les résultats de ces expériences menées sous le mode de la recherche-action devraient servir à déterminer comment et à quelles conditions le système

⁸ Rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation, Gouvernement du Québec, 1996, p.11.

scolaire peut répondre au défi de l'égalité des chances dans un environnement différent de celui des années 60 sur deux points : diminution démographique et volonté du maintien de leur école par les petites communautés.

Pour réfléchir et agir, on peut certes attendre les résultats qui en sortiront. Mais l'objectif et la nature même de ces expériences invitent, même quand on n'est pas directement concerné par elles, à se livrer à des réflexions et à initier des actions qui dessineront déjà l'environnement futur que supposent de tels projets pour dépasser le stade de l'expérience pilote. Je voudrais ici sommairement esquisser cinq de ces sujets. Ces thèmes prendront de plus en plus d'importance dans les années à venir; ils sont comme les référents implicites de ces expériences et ces nouveaux référents concernent l'ensemble du système éducatif. Je les exprime ici sous la forme interrogative :

- **L'école, succursale de la commission scolaire ou pivot de l'action communautaire de son milieu?** Si l'école est une succursale de la commission scolaire, un de ses points de service, rien de plus naturel que de penser la fermer s'il n'y a plus un nombre suffisant de clients. Mais si l'école est le pivot de l'action communautaire, peut-on la supprimer à partir des critères utilisés pour fermer les points de service? Or, on sait que toute la logique du déplacement et du renforcement récent des pouvoirs vers l'école s'inspire d'une conception de l'école comme pivot de l'action communautaire dans son milieu. En a-t-on tiré toutes les conséquences? Duquel des deux modèles (succursale ou pivot dans sa communauté) s'inspire la gouvernance des écoles faite par la commission scolaire?
- **Un espace est confié à la commission scolaire ou à la direction régionale pour qu'y soit répondu aux besoins éducatifs d'une population donnée, mais a-t-on intégré dans le regard porté sur cet espace la nature et les caractéristiques des regroupements humains où se situent les écoles?** On connaît les chiffres. Il y aurait 1000 villages au Québec; en 1996, 350 000 personnes vivaient dans 623 municipalités de moins de 1000 habitants; pour 90 % des communautés rurales, le revenu moyen est inférieur à celui de la moyenne québécoise. Mais que sait-on de la réalité de ces communautés, de leur histoire, des circonstances qui ont présidé à leur implantation et à leur développement⁹ ? La réalité que recouvrent les villages est diverse. Il y a par exemple au Québec plusieurs générations de villages¹⁰ et des villages créés par des groupes dont l'appartenance ethnique ou l'histoire antérieure est différente¹¹. Les ressources génératrices des villages sont elles aussi diverses¹². Ne faudrait-il pas établir

⁹ Chaque école de village pourrait trouver d'abord dans l'étude même de son village l'occasion d'appliquer l'approche préconisée par les nouveaux programmes de géographie et d'histoire du primaire. Cette approche vise à lire l'organisation d'une société sur son territoire et à décoder les facteurs qui permettent de comprendre les changements vécus par une société sur son territoire.

¹⁰ Ceux de la première génération appartenaient aux domaines des terres seigneuriales et se sont installés le long du fleuve, ceux de la deuxième génération (milieu du XIXe siècle) ont débordé sur les plateaux des Laurentides, ceux de troisième (début XXe siècle) se sont implantés en Abitibi dans l'axe La Reine-Senneterre, ceux de la quatrième sont les villages de la colonisation dirigée (le plan Vautrin) des années 30.

¹¹ Villages hurons et algonquins, villages créés par les colons venus de l'Angleterre (Outaouais, Gatineau) l'Écosse (Stornaway), l'Irlande (Rivière du Nord, Saint-Colomban), villages créés par les loyalistes dans les cantons de l'Est mais aussi en Gaspésie, villages où sont venus s'installer les Acadiens déportés en Nouvelle-Angleterre (Saint-Jacques de Montcalm, la baie des Chaleurs).

¹² Agriculture de subsistance, pêche, industrie et commerce du bois, richesses minérales, voie de communication, attraits de la nature.

une typologie des villages à partir de quelques caractéristiques significatives qui permettraient aux décideurs et aux acteurs de mieux saisir cette réalité? Peut-on, pour en tenir compte, se contenter de données démographiques? Ces remarques s'appliquent aussi aux quartiers des villes qui le plus souvent sont d'anciens villages qui ont grossi.

- **La vitalité des groupes et des communautés humaines n'est-elle pas dépendante de la nature et de la richesse des interactions qu'elles ont entre elles et avec leur environnement?** Cette idée est à la base même des projets. À l'intérieur d'une petite communauté, les interactions peuvent être moins nombreuses et elles seront en tout état de cause moins diverses. La grande communauté ne garantit pas la qualité et la diversité des interactions. Nous connaissons tous de grandes écoles anonymes où la seule chose partagée est... l'isolement, mais le nombre rend possibles des interactions qui assurent vitalité et dynamisme. Le travail intellectuel des élèves et le développement professionnel des enseignants ont besoin d'un tel climat pour ne pas s'étioler et grandir. C'est un tel climat qui fait la différence entre les écoles et le succès des élèves et qui explique le pouvoir d'attraction exercé par de tels milieux sur les innovateurs. Pourquoi les petites écoles n'exercent pas actuellement une telle attraction? Pourquoi, dès qu'ils le peuvent, une majorité des enseignants les quittent? Or, les moyens de communication et d'information actuels peuvent, par la facilité de la mise en réseau¹³, permettre aux petites communautés isolées d'augmenter le nombre et la qualité des interactions. On peut penser – et ce n'est pas seulement un rêve – que, dans quelques années, des petites écoles, qui, par la mise en réseau, auront développé des interactions riches, attireront les enseignants innovateurs, que ces écoles développeront une expertise propre à leur situation de travail et qu'il existera un réseau d'échanges des petites écoles, comme il existe déjà un réseau d'écoles environnementales ou d'écoles entrepreneuriales ou d'écoles alternatives.

Je voudrais ajouter ici que la création de situations permettant de renforcer les interactions pour mieux assurer le développement intellectuel des élèves et le développement professionnel des enseignants est au cœur de plusieurs dispositifs de la réforme : services à la petite enfance qui visent à exposer l'enfant, tôt, à des interactions plus nombreuses que celles de la famille, création de situations d'apprentissage qui, par les interactions qu'elles mettent en œuvre, conduisent les élèves à construire leurs savoirs, possibilité d'une organisation par cycles augmentant les conditions de l'interaction et de l'échange professionnel.

- **Les petites écoles devront-elles bénéficier de mesure de discrimination positive?** Comme le rappelait le rapport final des États généraux sur l'éducation « *On ne peut pas affirmer... que l'on veut la réussite du plus grand nombre et... placer les moins privilégiés dans les conditions les plus désavantageuses. La nécessité d'une scolarisation accrue pour tous et toutes... nous impose (ent)... d'en faire plus pour ceux et celles qui en ont moins.* » (page 9) La correction des inégalités de départ a été une des préoccupations constantes de l'école québécoise : intégration des enfants handicapés, mesures qui tiennent compte des situations

¹³ L'utilisation de l'énergie pour se déplacer rapidement a atteint le stade de la généralisation quand elle a pu permettre son usage individuel par l'automobile. On n'est plus, pour certains types de voyage, dépendant des transports en commun. On entre au même type de stade pour les communications à distance. Je peux accéder immédiatement et directement à partir de mon ordinateur personnel, non seulement à des textes mais à l'image des personnes et interagir avec elles.

de « défavorisation », puis, depuis les États généraux, soutien à l'école montréalaise, services de la petite enfance à plein temps pour certaines catégories d'enfants, etc.

Cette même préoccupation commence à se porter sur deux nouvelles situations, celle des garçons et celle des petites écoles. Même s'il n'y avait pas encore consensus sur l'importance à donner à ces questions, ni des vues très claires sur les moyens systémiques à mettre en œuvre pour porter des corrections, le rapport des États généraux a tenu à en faire état. Ces questions sont de vraies questions dont il faut se préoccuper. Prendre collectivement conscience de situations d'iniquité par rapport à l'égalité des chances prend du temps et la mise en place de mesures correctives pertinentes de système prend encore plus de temps. L'implication du ministère de l'Éducation dans ces projets pilotes est un début de reconnaissance officielle d'une situation propre aux petites écoles, situation qu'il faut corriger. Les résultats observés devront permettre de mieux dessiner les formes d'intervention appropriées.

- **Quelle doit être la place de l'expérimentation pour permettre la généralisation de l'innovation?** Certains d'entre vous sont peut-être sceptiques sur l'utilité de ces expériences pilotes. Vont-elles nous apprendre des choses sur l'utilisation des TIC dans des situations d'apprentissage que nous ne sachions déjà? Vous avez sans doute raison, ces choses commencent à être documentées. Mais c'est une chose de savoir tout cela et c'est une tout autre chose de savoir comment des enseignants et une direction, qui étaient dans des écoles désignées par d'autres, acceptent tous de s'engager sans prédisposition ou goût préalable dans une recherche-action avec des équipes universitaires, engagement qui les conduit à accepter au départ de travailler autrement pour une partie de leur tâche. Les leçons de telles expériences sont importantes pour les engagements futurs d'autres équipes de petites écoles.

Mais c'est la forme même de ces expériences qui sera appelées à faire école. Dans un système où tous les programmes d'études sont normés, toutes les étapes de l'enseignement préalablement balisées, l'enseignant réduit à un rôle d'applicateur, l'innovation est marginale, individuelle, cultivée comme un jardin secret. Dans un système où l'espace professionnel de l'enseignant est libéré parce qu'il est responsable des moyens, il faut au contraire mettre en place des éléments structurants qui favorisent l'innovation et sa diffusion¹⁴. L'expérimentation est un de ces moyens et elle est indispensable pour permettre la généralisation des innovations. On a beaucoup reproché au système éducatif québécois de ne pas chercher à systématiser la diffusion des innovations après expérimentation. Ce qu'on oubliait cependant de remarquer, c'est que la logique même du système mis en place ne l'exigeait en rien. Le système actuel va, lui, l'exiger de plus en plus à l'avenir.

Je conclus.

Pour dégager quelques perspectives d'avenir de ces projets, j'ai choisi d'en situer le sens et les enjeux qu'ils représentent. Ces enjeux sont évidemment ceux de l'égalité des chances, mais aussi quelques autres qui sont au cœur des transformations actuellement en œuvre dans le

¹⁴ Voir sur cette question les pages 88 et 89 du rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum d'études, *Réaffirmer l'école*, Gouvernement du Québec, 1997, 151 pages.

système scolaire québécois. C'est pourquoi la réussite de ces projets ne peut nous laisser indifférents, elle nous concerne aussi, tous.

Aux équipes qui s'engageront dans ces projets pilotes, je voudrais, en leur souhaitant bonne chance, leur laisser ce proverbe espagnol : *Il n'y a pas de chemin? Nous le construirons en marchant*, l'important au départ étant de savoir où l'on veut aller et pourquoi.