

**Des conseils d'établissement
réseautés et branchés :**

**Une alternative administrative pour le
développement des petites écoles
et de leurs communautés**



DÉCEMBRE 2010

Le CEFRIO est un centre de liaison et de transfert qui regroupe plus de 160 membres universitaires, industriels et gouvernementaux, ainsi qu'une soixantaine de chercheurs associés et invités. Sa mission : aider les organisations à être plus productives et à contribuer au bien-être des citoyens en utilisant les technologies de l'information comme levier de transformation et d'innovation. Le CEFRIO réalise en partenariat des projets de recherche-expérimentation, d'enquête et de veille stratégique sur l'appropriation des TI partout au Québec. Ces projets touchent l'ensemble des secteurs de l'économie québécoise, tant privé que public. Les activités du CEFRIO sont financées à près de 70 % par ses propres projets et à 30 % par le ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation, son principal partenaire financier.



Principal partenaire financier du CEFRIO

Des conseils d'établissement réseautés et branchés : Une alternative administrative pour le développement des petites écoles et de leurs communautés

Le projet *École éloignée en réseau* est une initiative conjointe du CEFRIO et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), en partenariat avec le ministère des Affaires municipales, des Régions et de l'Occupation du territoire (MAMROT), en collaboration avec la Fédération des commissions scolaires du Québec et la Centrale des syndicats du Québec.

Équipe de recherche de l'Université de Sherbrooke :

Michel Boyer, Ph. D.

Professeur, Faculté d'éducation

Chercheur associé, CEFRIO

Karl Lussier, M. Sc.

Professionnel de recherche, Faculté d'administration

Paul Prévost, Ph. D.

Professeur associé, Faculté d'administration

Directeur scientifique, CEFRIO

France Saint-Louis

Étudiante 3e cycle, Faculté d'éducation

Pour tout renseignement concernant le projet, veuillez communiquer avec :

Josée Beaudoin, vice-présidente Innovation et Transfert

Responsable du projet

Bureau à Québec

888, rue Saint-Jean, bureau 575

Québec (Québec) G1R 5H6 Canada

Téléphone : (418) 523-3746

Télécopieur : (418) 523-2329

Bureau à Montréal

550, rue Sherbrooke Ouest, Tour Ouest

Bureau 471, Montréal (Québec) H3A 1B9 Canada

Téléphone : (514) 840-1245

Télécopieur : (514) 840-1275

Sites web: <http://www.cefrio.qc.ca/index.php?id=179> <http://www.eer.qc.ca>

Courriel : info@cefrio.qc.ca

Dépôt légal : 4^e trimestre 2010

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives nationales du Canada

ISBN-PDF : 978-2-923852-08-9

Avant propos

Quatre localités de la région de l'Estrie, encouragées et soutenues par leur commission solaire, se donnent le projet de créer une dynamique de collaboration entre leurs trois écoles pour offrir un service éducatif de qualité sur leur territoire tout en maintenant l'autonomie de chacune des écoles. Cette initiative, associée à l'École éloignée en réseau implanté dans les écoles, mise sur les technologies de la communication pour favoriser et supporter cette collaboration interétablissement. La première année du projet a été consacrée à la mise en place de modalités de fonctionnement des trois conseils d'établissement réseautés. Nous avons reçu le mandat d'observer cette innovation et de relever les conditions de succès d'un éventuel type de gouvernance adapté aux petites écoles et d'en tracer les lignes directrices. Le présent texte rapporte les résultats de nos observations. Nous espérons que ce retour aidera les membres des conseils d'établissement, du personnel des trois écoles et de leurs communautés à poursuivre leur innovation. Nous espérons aussi que ces résultats pourront inspirer des acteurs de petites écoles et de leur communauté dans la recherche d'aménagements administratifs et pédagogiques appropriés à leur territoire.

NOTE : Dans ce document le masculin peut être utilisé à titre épicène

Table des matières

Avant propos.....	3
Introduction	7
1. Mise en contexte	9
1.1 Des préoccupations sources d'enjeux.....	9
1.2 Une concertation s'initie	11
1.3 Un nouveau projet est avancé.....	13
2. Une configuration d'acteurs impliqués.....	15
2.1 Noyau porteur	16
2.2 Espace projet	16
2.3 Environnement du projet	17
3. Démarche suivie.....	19
3.1 Conception du projet (décembre 2008 à juin 2009)	19
3.2 Approbation (mai 2009 à janvier 2010).....	20
3.3 Appropriation (juin 2009 à avril 2010)	20
3.4 Implantation (août 2009 à juin 2010).....	20
4. Fonctionnement du CE en réseau.....	23
5. Bilan de la première année.....	27
6. Leçons apprises.....	33
Conclusion.....	37
Références	39
Annexe 1	43
Annexe 2	45
Annexe 3	47
Annexe 4	51
Références	53

Introduction

Ce document rapporte diverses observations et analyses réalisées dans le cadre de la première étape d'une démarche expérimentale. Celle-ci s'est déployée entre 2008 et 2010 au sein de la Commission scolaire des Sommets (CSS). Plus spécifiquement, l'action s'est déroulée dans les écoles primaires Notre-Dame-de-Lourdes, Christ-Roi et Hamelin¹. Celles-ci desservent quatre communautés, soit Saint-Adrien, Saint-Camille, Saint-Joseph-de-Ham-Sud et Wotton, toutes situées dans la région de l'Estrie.

Refusant une fusion de leurs écoles en une seule entité administrative, plaidant ainsi leur droit à l'autonomie et leur appartenance à l'école du village, quatre communautés locales ont ouvert un dialogue avec la Commission scolaire des Sommets (CSS) afin d'explorer des solutions alternatives pour contrer les problèmes administratifs associés à la gestion des petites écoles rurales. En s'efforçant de trouver réponse aux enjeux de chacune des parties en cause, toutes reconnaissaient que le statu quo n'était plus une option. Une collaboration entre les trois écoles, en tant qu'entités autonomes locales, a été privilégiée plutôt que celle d'une « institutionnalisation » des trois en une entité unique. S'appuyant sur les acquis de pratiques d'enseignement en réseau réalisés dans le cadre de l'École éloignée en réseau (ÉÉR), un mode d'organisation solaire en réseau a été retenu. C'est ainsi qu'est né le projet *Les sources en réseau*

L'échéancier proposé pour implanter ce nouveau mode d'organisation scolaire est de trois ans, soit de 2009 à 2012. La première année a été consacrée à la mise en place et à l'expérimentation de modalités de réunion des trois conseils d'établissement en réseau.

Le document est divisé en huit parties. La première décrit les divers éléments du contexte porteur du projet. Les deuxième et troisième parties présentent la démarche collective entreprise pour construire le sens collectif au projet, d'un point de vue de l'action et d'un point de vue de la recherche. La quatrième partie apporte certaines précisions sur les préoccupations et les contributions de chacun des acteurs clés dans la démarche. La cinquième partie décrit plus en détail le fonctionnement des conseils d'établissement en réseau tandis que la sixième dresse un bilan de la première année d'expérimentation. Les parties sept et huit présentent à la fois les leçons apprises et quelques repères pour la mise en place d'une telle démarche dans un autre milieu.

¹ Population étudiante dans les trois écoles en 2009 :

Notre-Dame-de-Lourdes (NDL) = environ 30 élèves divisés en deux classes de trois niveaux

Christ-Roi (CR) = environ 80 élèves, tous dans des classes à deux niveaux

Hamelin (HAM) = environ 100 élèves, dont certaines classes à deux niveaux

1. Mise en contexte

La collaboration entre institutions scolaires et communautés, chacune ayant des intérêts propres à rencontrer et des contraintes spécifiques avec lesquelles composer, représente un défi partenarial majeur. Misant sur un réseautage des écoles, les acteurs ont su, dans leur concertation, créer une alliance autour d'un projet répondant aux enjeux spécifiques de chacun. Nous vous présentons ces enjeux, ainsi que la démarche de concertation vécue.

1.1 Des préoccupations sources d'enjeux

Dans la démarche entourant l'émergence de l'initiative d'écoles en réseau, les préoccupations portées par les acteurs couvraient trois types d'enjeux : administratifs, territoriaux et pédagogiques.

Enjeux administratifs

La gestion de petites écoles, avec chacune leurs groupes d'élèves et de parents, leur équipe enseignante, leur service de secrétariat et de conciergerie, et ce, sans oublier la gestion des bâtisses et des équipements, décuple les charges administratives et financières pour la commission scolaire. Bien qu'elles s'efforcent de maintenir la plus grande qualité possible², les contraintes financières forcent les commissions scolaires à introduire des mesures de rationalisation qui modifient l'organisation de leurs services. Entre autres, des affectations d'une direction à plusieurs petites écoles apparaissent incontournables. Pour les directions concernées, ceci représente un alourdissement de tâches et une démultiplication des opérations administratives à mener, et ce, sans compter le temps consacré aux nombreux déplacements entre les écoles. Afin d'alléger ses charges financières et administratives, la Commission scolaire des Sommets, après avoir confié la gestion des trois écoles en cause à une seule direction, entama des démarches pour les fusionner en une école « institutionnelle ».

« Je dois me dégager du temps pour assumer ma tâche première qui est celle de leader pédagogique. » (Directeur d'école)

² Dans le but d'éponger un déficit important, la Commission scolaire des Sommets procéda à une réorganisation du personnel entre 2007 et 2009. Plus de 55 postes enseignement furent supprimés et on révisa l'affectation des directions d'établissement. Dans cette foulée, la CSS regroupa les trois écoles du secteur sous une seule direction. On retrouve, à ce jour dans la CSS, cette même affectation de trois écoles à une même direction dans deux secteurs.

Pour faciliter et améliorer ses interventions tant auprès de son personnel qu'auprès des élèves et des parents de chacune des écoles, la direction, forte des outils et des pratiques de communication à distance installés à la faveur de l'ÉÉR, avait amorcé leur utilisation dans les trois écoles.

Pour la CSS et pour la direction d'école, l'enjeu immédiat était d'abord administratif. Cependant, les acteurs locaux voyaient les initiatives administratives prises comme une menace. Une difficulté de communication et un bris de confiance s'installèrent entre eux et la CSS.

« ... ce n'est pas notre problème (la charge trop élevée pour la direction d'école). Ça vous appartient à la CSS, réglez ça! » (Propos d'acteurs locaux rapportés par la direction générale)

« Il n'y a pas de confiance entre la CSS et les municipalités. Ils ont l'impression qu'on fait ça pour essayer de les avoir, ou éventuellement de fermer leur école. » (Direction générale de la CSS)

Enjeux territoriaux

Une école dessert une population d'un territoire donné. Dans les petites communautés, la population s'identifie à son école. Celle-ci est souvent associée à la vitalité du territoire. Pour certaines des communautés en cause dont une en particulier, l'école, mais surtout le lien école-communauté, constituaient des atouts importants pour le développement de leur milieu. L'entretien de ce lien s'inscrivait dans une attitude forte de résilience face au risque de baisse démographique qui guette bon nombre de localités rurales québécoises. Avec l'attribution des trois écoles à une seule direction et un projet d'institutionnalisation, on craignait la perte, non seulement du lien d'appartenance avec son école, mais aussi une éventuelle fermeture de celle-ci.

Tel que le soulignait un élu local très impliqué dans la démarche de protestation, « Il était important pour nous que la CSS nous laisse l'autonomie, notre identité à chaque école ».

La CSS, agissant à un niveau territorial régional, était guidée par des impératifs différents de ceux des acteurs locaux. Ces derniers avaient le sentiment que leur école s'éloignait de leur communauté immédiate.

Enjeux pédagogiques

Fondamentalement, l'école porte des enjeux pédagogiques que la commission scolaire tient en compte lorsqu'elle institue, selon ses prérogatives dévolues par la *Loi de l'instruction publique*, un établissement scolaire pour offrir un service éducatif de qualité à sa population³, et ce, quelle que soit la taille de cet établissement. Les acteurs locaux sont aussi soucieux que les enfants de leur communauté s'insèrent dans un tel environnement éducatif.

Outre les oppositions exprimées entre les enjeux administratifs et territoriaux, les acteurs locaux et scolaires se rejoignent sur des enjeux pédagogiques. En effet, le projet *École éloignée en réseau* dans lequel étaient engagées plusieurs enseignantes des écoles (mis à part celles de l'école à Wotton où la participation ÉÉR n'était pas encore amorcée à ce moment), constituait une assise importante autour de laquelle les efforts de concertation pouvaient graviter. Tous soutenaient cette stratégie visant l'enrichissement de l'environnement éducatif par le biais de la télécollaboration et du travail en réseau. L'évocation de l'ÉÉR comme source de collaboration entre les trois écoles devenait un attrait pour tous.

Les déterminants observés	
	• Les enjeux administratifs, territoriaux et pédagogiques des acteurs locaux et scolaires ont été reconnus et considérés par tous.
	• Les enjeux pédagogiques ont été un facteur de ralliement.
	• Le projet ÉÉR s'est avéré une assise autour de laquelle un projet de collaboration entre les trois écoles est envisagé.

1.2 Une concertation s'initie

Le projet de la commission scolaire de fusionner les trois écoles a fait réagir les communautés locales. Celles-ci se sont mobilisées afin d'affirmer leur opposition à ce projet. Cette réaction s'est avérée être l'amorce d'une réflexion collective menant à une proposition de ralliement autour d'un projet de collaboration entre les écoles répondant aux enjeux de chacune des parties. Voici, en quelques traits, les principales étapes de la démarche de concertation menant à cet accord.

³ La Loi de l'instruction publique décrète que la commission scolaire doit offrir un service éducatif à toute la population de son territoire.

- Les quatre communautés se mobilisent et font entendre leur opposition au projet de fusion des trois écoles au Conseil des commissaires;
- Avec l'intention de rebâtir les liens rompus avec les acteurs locaux, la CSS organise une rencontre regroupant les maires des quatre localités concernées, les présidentes des CE des trois écoles, le directeur des trois écoles (nouvellement entré en poste), la présidente du Conseil des commissaires, la commissaire⁴ du secteur et la direction générale de la CSS.

« Moi j'étais confiant. Comme on ne leur avait jamais parlé, je me disais que ça ne pouvait pas être pire que c'est là. J'ai dit commençons par répondre aux questions, puis on verra. » (Direction générale de la CSS).

- En reconnaissant l'ouverture des acteurs locaux à rechercher une solution de remplacement qui tiendrait en compte ses enjeux, la CSS suspend son projet. Elle invite un comité *ad hoc* à lui proposer un nouveau projet. Ce comité est formé des quatre maires, d'une représentante des parents et des enseignantes et enseignants de chaque école et du directeur d'école.

« Les gens de la communauté avaient de l'ouverture à faire autrement. » (Direction générale de la CSS)

- Trois des quatre maires concernés, à l'initiative d'un d'entre eux, rencontrent le directeur général de la CSS afin que celui-ci les informe des encadrements législatifs et administratifs avec lesquels ils doivent composer dans la situation : règles concernant le CE, institutionnalisation, financement, etc. Ces derniers ont estimé avoir reçu toute l'information souhaitée et pertinente pour alimenter leurs discussions au comité *ad hoc*.

Suite à la deuxième rencontre avec le directeur général de la CSS, les élus déclarent : « Les gens de la CSS, on peut leur faire confiance. »

⁴ Il est à noter que la présidente de la CSS était elle-même originaire du secteur où sont situées les écoles concernées. De plus, le maire qui était en quelque sorte l'initiateur de la mobilisation locale était un ancien cadre de la direction régionale du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ce qui en faisait un joueur averti.

Ainsi, la table était mise pour favoriser le bon déroulement des travaux du comité.

Les déterminants observés	
	• Les communautés se sont mobilisées pour manifester leur opposition au projet de fusion et protéger leur école.
	• Les instances politiques et administratives ont été ouvertes au dialogue et actives dans l’amorce d’une recherche de solution.
	• Un comité ad hoc est formé des maires et de porte-parole des groupes concernés.

1.3 *Un nouveau projet est avancé*

Après quelques rencontres, le comité ad hoc, en remplacement du projet d’une institution unique, propose un projet d’école en réseau dans le prolongement des pratiques d’enseignement utilisant les technologies de communication initiées dans le cadre du projet ÉÉR. Dans ce réseau, des collaborations entre les écoles, conservant leur caractère institutionnel, sont projetées. Comme dans l’enseignement, ce réseau aurait recours aux technologies de communication pour soutenir et favoriser cette collaboration tant sur le plan administratif que sur celui de la pédagogie. Plus particulièrement, le comité propose :

1. Mettre en « réseau » les trois conseils d’établissement grâce à l’usage des technologies de l’information et des communications (TIC), notamment la visioconférence, tout en conservant la pleine autonomie de chacun des CE;
2. Maintenir des budgets distincts en mettant en commun certains postes;
3. Revoir l’organisation administrative de manière à centraliser certains aspects, dont le secrétariat et la conciergerie;
4. Adopter un volet commun au projet éducatif de chacun soit celui de la télécollaboration entre enseignantes et élèves. Ce travail était déjà relativement bien implanté dans deux des trois écoles grâce au projet *École éloignée en réseau*.

Le projet a reçu l’aval des trois milieux et de la CSS : équipes d’enseignantes et d’enseignants, conseils d’établissement, conseil des commissaires. L’échéancier proposé pour implanter le nouveau mode d’organisation scolaire est de trois ans, soit de 2009 à 2012. Le caractère expérimental de la démarche est reconnu de tous. À ce

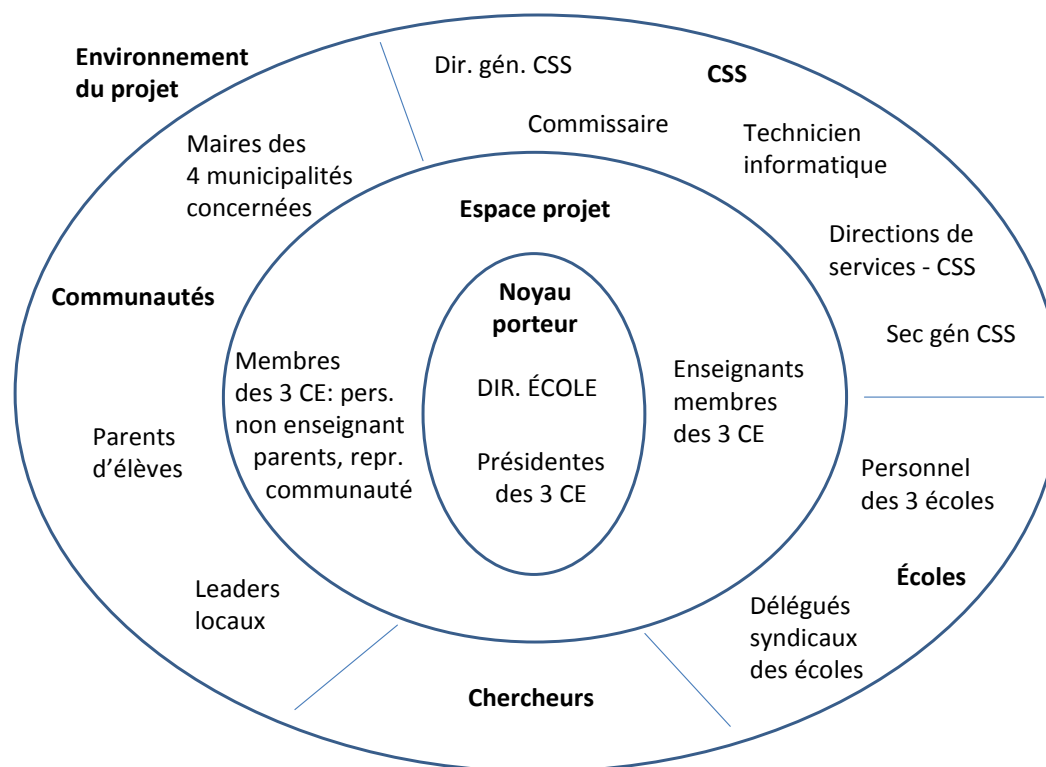
titre, une équipe de chercheurs de l'Université de Sherbrooke a reçu le mandat de suivre cette démarche d'expérimentation d'un nouveau modèle d'organisation scolaire pour les petites écoles de communautés rurales.

Les orientations à retenir	
	• Un projet de collaboration entre les écoles est proposé sous la forme d'un réseautage entre celles-ci.
	• L'accord et l'engagement des milieux ont été sollicités.
	• Un caractère expérimental du projet s'étalant sur trois années est reconnu et supporté.

2. Une configuration d'acteurs impliqués

La démarche collective et institutionnelle de résolution de la problématique du maintien et du développement des services éducatifs dans les petites localités visées et la mise en place de la solution retenue, le projet *Les sources en réseau*⁵, a sollicité l'implication des acteurs locaux et scolaires. Trois groupes d'acteurs ont influencé de façon distinctive la démarche : un premier groupe constituait un noyau porteur, un autre l'espace projet et finalement un ensemble d'acteurs se retrouvaient dans leur environnement. Le schéma suivant représente la configuration des acteurs qui ont, d'une façon ou d'une autre, participé à la mise en œuvre du projet.

Les acteurs selon leur degré d'interaction avec le projet



⁵ Ce vocable puise directement son origine du nom de la municipalité régionale de comté (MRC) où sont situées les trois écoles, soit la MRC des Sources. De plus, ce nom est en lien avec une autre initiative « virtuelle » importante de ce territoire qui est le Portail Mes Sources. Cet outil constitue, depuis quelques années déjà, un fer de lance de l'information et du réseautage au sein des communautés de cette MRC. On y trouve d'ailleurs un espace où sont diffusées des informations sur le projet *Regroupement les sources en réseau* (<http://www.messources.org/eer>). En outre, ce portail est géré par des citoyens résidents d'une des communautés où sont situées les écoles concernées par le projet *Les sources en réseau*.

2.1 Noyau porteur

Au cœur du projet se trouvent des acteurs dont le leadership et la collaboration ont été déterminants pour sa mise en œuvre.

- ❖ **Directeur d'école** : Arrivé au tout début de la démarche, la préoccupation première du directeur d'école était d'assumer la gestion de trois écoles. Un réseautage des écoles lui est apparu comme une avenue à privilégier pour faciliter cette gestion. Il a été le principal porteur de cette vision et a suscité la mobilisation autour de ce projet et des innovations qu'il pouvait comporter. Le directeur a assuré la coordination entre tous les acteurs.

« Nous sortons des sentiers battus avec cette initiative (*Les sources en réseau*). C'est une première au Québec. Nous avons la chance de concevoir l'école de demain ». (Directeur d'école)

- ❖ **Présidentes des trois CE** : Elles ont collaboré avec le directeur dans la conception et l'introduction des nouvelles modalités de réunions à distance. Quelque peu incertaines de leurs capacités à prendre plus de responsabilités dans l'animation des rencontres, celles-ci ont néanmoins exercé cette animation avec plus d'affirmation.

« L'absence (physique) du directeur à certaines de nos rencontres a eu un effet positif en favorisant notre responsabilisation. » (Présidente de CE)
« Ce qui compense pour l'absence du directeur, c'est la présence d'enseignantes d'expérience. » (Présidente de CE)
« Ailleurs (dans d'autres écoles), le directeur prenait en charge les réunions. Ici, c'était les parents. Donc, cela respecte plus la raison d'être d'un CE. » (Enseignante – membre de CE)

Avec ou sans le directeur d'école physiquement à leur côté lors des réunions de CE réseau, les présidentes ont pris plus de place dans l'animation et le suivi de l'ordre du jour.

2.2 Espace projet

Dans le cadre du projet, les CE sont devenus un espace d'innovation et d'expérimentation des nouvelles modalités de réunion. En ce sens, chacune de leur réunion, ainsi que leur rencontre par le biais de la visioconférence sont devenues l'espace projet composé de :

- ❖ **Enseignants – membres des CE** : Les représentantes des enseignantes et des enseignants aux CE ont pris part et ont supporté l'expérimentation des nouvelles modalités de réunion. Grâce à leur participation au projet ÉÉR, plusieurs d'entre elles avaient acquis une maîtrise « technologique » qu'elles ont mise à profit pour soutenir l'usage de la technologie lors des réunions.

« Cette année, c'était une coïncidence, mais les trois enseignantes responsables d'école siégeaient dans les CE. C'était une chance pour les présidentes, à l'exception d'une école où les enseignantes étaient moins familières avec les TIC. » (Directeur d'école)

« Cette année, j'ai été plus sollicitée pour les aspects plus technologiques lors des réunions. Je devais aussi préparer la salle avant les rencontres (disposer les tables et chaises pour faire face à la caméra) » (Enseignante membre de CE)

Dans une des écoles, cette expertise était peu présente, ce qui a exercé une pression supplémentaire sur la présidente de son CE.

- ❖ **Autres membres du CE** : Les membres non enseignants des CE (parents, personnel non enseignant et représentants de communauté) ont adhéré en grande majorité à la démarche. Ils ont participé aux réunions, intégré leurs nouvelles modalités et se sont prêtés volontiers au jeu de la communication à distance et aux exigences des technologies de communication utilisées.

2.3 Environnement du projet

L'expérimentation vécue a sollicité l'approbation, l'accueil et le soutien d'un bon nombre d'acteurs des écoles et des communautés d'appartenance, ainsi que de la commission scolaire.

- ❖ **Des communautés** : D'entrée de jeu, il importe de rappeler que les maires ont été les premiers porteurs de la démarche. Sans leur union et la mobilisation de leurs communautés contre l'idée d'institutionnalisation de la CSS, le projet *Les sources en réseau* n'aurait pas été possible. Ainsi, leur rôle de porteurs « politiques » dans l'émergence et le suivi du projet a été essentiel.
- ❖ **De la Commission scolaire des Sommets** : Par son ouverture au dialogue initial avec les communautés et à la nouveauté, et par son rôle de facilitateur auprès des unités administratives de la CSS, la direction générale de la CSS a contribué pour beaucoup au projet, sans oublier son appui moral et financier. D'autres

acteurs de la CSS, comme la direction des services matériels et financiers, ont contribué à la réalisation du projet.

« Comme organisation scolaire, on a accepté de travailler avec la communauté et que le projet soit différent d'ailleurs, soit non standard... » (Direction générale de la CSS)

« Pour les équipements informatiques, eh bien c'est décentralisé dans les établissements. J'ai donc dit au directeur d'école : achète tout, tout de suite, et on paiera tranquillement sur trois ans. C'est une flexibilité... chaque année, il va repayer sa dette accumulée. Pour nous (CSS), c'est une façon de jongler avec le financement. » (Direction générale de la CSS)

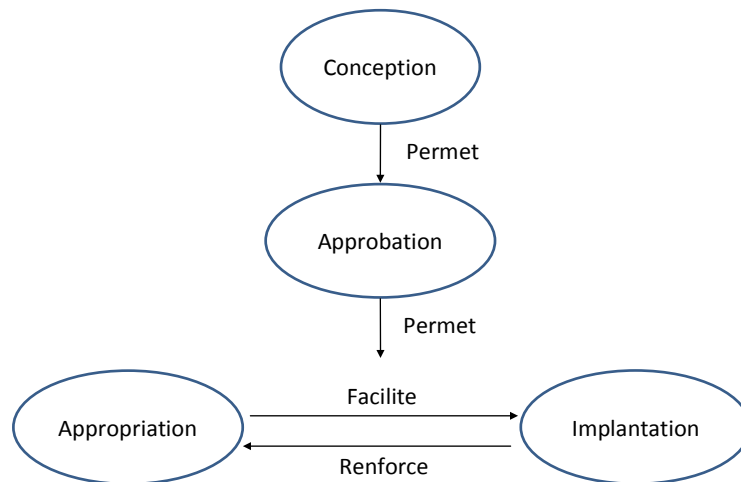
- ❖ **Des écoles :** Les membres des équipes-écoles ont été consultés sur la pertinence du projet et lui ont accordé leur appui. Ils ont donc donné le mandat à leurs représentantes désignées aux CE de le soutenir et de le promouvoir.
- ❖ **De l'Université de Sherbrooke :** Des chercheurs, qui avaient eu le mandat de suivre le projet, ont joué un rôle dans la démarche d'expérimentation. Cette contribution s'est manifestée particulièrement dans les phases de l'appropriation et de l'implantation du projet.

Les déterminants observés	
	• Le directeur, par son leadership d'innovation, a été l'acteur le plus déterminant dans la mise en œuvre du projet.
	• L'ensemble des acteurs internes a donné son aval au projet.
	• Les maires des localités ont été meneurs des démarches de recherche de solutions et de recherche de concertation.
	• La direction générale de la CSS a soutenu activement le projet.
	• Un ensemble d'acteurs de l'environnement du projet s'est montré concerné par celui-ci.
	• Un soutien à la mise en œuvre du projet a été octroyé.

3. Démarche suivie

La première phase du projet *Les sources en réseau*, faisant l'objet de ce rapport, a été consacrée à l'implantation des modalités de réunion des conseils d'établissement en réseau⁶. De l'automne 2008 à l'été 2010, plusieurs activités ont été réalisées pour concevoir et mettre en œuvre de telles modalités de fonctionnement en réseau. Ces modalités devaient s'inscrire dans les encadrements de la *Loi de l'instruction publique* qui attribuent un pouvoir décisionnel à chacun des CE et non pas à une instance qui les regrouperait. La démarche, illustrée plus bas, s'est vécue en quatre étapes. Après deux étapes successives de conception et d'appropriation de la part des instances concernées, qui ont permis la mise en œuvre du projet, des étapes d'appropriation et d'implantation se sont réalisées de façon concomitante et interactive facilitant et renforçant le projet.

Schéma de la démarche de mise en œuvre des CE réseautés



3.1 Conception du projet (décembre 2008 à juin 2009)

Une fois en mode de recherche de solution, les membres du comité *ad hoc* ont entamé un processus visant à concevoir un projet commun, une alternative à la fusion des écoles. Ce processus s'est principalement réalisé à travers une concertation entre le directeur des écoles, les membres du comité *ad hoc*, la direction générale de la CSS ainsi que le personnel enseignant et non enseignant des écoles.

⁶ Cette implantation s'inscrivait dans le prolongement du projet *École éloignée en réseau* dans les écoles.

3.2 Approbation (mai 2009 à janvier 2010)

Pour être valide et obtenir l'approbation du secrétariat général de la commission scolaire, la solution proposée devait respecter la loi, notamment en ce qui concerne les règles de fonctionnement des conseils d'établissement. De plus, pour être « acceptée », la proposition devait aussi recevoir l'approbation des instances décisionnelles telles que les conseils d'établissement et le conseil des commissaires. Ainsi, la proposition a été présentée ou soumise aux membres de ces instances par le directeur d'école pour approbation officielle (résolutions). Ce processus d'approbation permet d'élargir l'adhésion au projet et d'y apporter les ajustements afin qu'il soit acceptable pour toutes les parties prenantes. De façon plus spécifique, la phase d'approbation se termine par une allocation de ressources matérielles et humaines de la part de la commission scolaire : achat d'équipements et soutien technique.

3.3 Appropriation (juin 2009 à avril 2010)

La conception d'un projet et son approbation par les instances n'assurent pas son succès. Ce succès dépend surtout du degré d'appropriation de la solution proposée par les acteurs concernés. Cinq activités ont caractérisé l'appropriation vécue : présentation de la proposition aux assemblées extraordinaires des trois écoles, installation et approvisionnement des équipements là où ils étaient absents, présentation des outils technologiques au personnel enseignant et non enseignant, aux membres des CE et du comité *ad hoc*, atelier de travail sur les règles de fonctionnement des réunions des CE réseautés (directeur d'école, trois présidentes de CE et chercheurs) et réunion bilan de la démarche avec les membres du comité *ad hoc*. L'atelier de travail sur les règles de fonctionnement des réunions des CE regroupés a été particulièrement névralgique, car elle a permis, non seulement de revisiter les règles de fonctionnement usuelles avec plus de consistance, mais elle a aussi permis de les adapter à la communication distante. Ces activités d'appropriation ont amené les acteurs à approfondir la réflexion, à faire émerger un sens collectif au projet et à moduler son implantation aux spécificités de chaque école.

3.4 Implantation (août 2009 à juin 2010)

Une collaboration entre les présidentes des CE et le directeur a été non seulement le premier lieu de réseautage, mais s'est avérée essentielle au réseautage de l'ensemble des trois CE. Au départ, les présidentes et le directeur ont établi ensemble les modalités des réunions. De plus, ils ont institué une rencontre de préparation entre eux avant chaque réunion des CE réseautés. Durant cette rencontre, les réunions

passées étaient évaluées, des ajustements étaient apportés⁷ et la future rencontre était planifiée. Les réunions des CE ont pris place. L’apprivoisement de la technologie et de la communication distante s’est fait rapidement. Déjà, à la deuxième rencontre, on était en terrain connu. Il faut dire que le soutien technique offert par la commission scolaire durant les rencontres et fourni par les enseignantes familières à la technologie utilisée a été aidant. Graduellement, un nouvel espace de rencontre entre les CE s’est installé avec ses règles de fonctionnement et ses façons de faire.

Les déterminants observés	
	• La conception initiale du projet est issue d’une mobilisation scolaire et communautaire autour d’une recherche de solution concertée, laquelle solution a été approuvée par les instances concernées.
	• L’approbation d’une installation d’équipement adéquat et son installation s’est avérée essentielle.
	• Une étape d’appropriation des acteurs impliqués dans la mise en œuvre du projet a été nécessaire, et ce, de façon déterminante, pour les présidentes et le directeur qui ont initié une nouvelle collaboration entre eux.
	• Un soutien technique apporte une régulation qui facilite l’appropriation du nouveau fonctionnement.
	• Il y a émergence d’un nouveau lieu de rencontre interconseil significatif pour leurs membres.

⁷ Il est à noter que durant cette première année, les rencontres entre les présidentes et le directeur ont eu lieu en présentiel. Par contre, durant la deuxième année, il est prévu que ces rencontres se fassent à distance par webconférence. Pour ce faire, des ordinateurs portables ont été prêtés aux trois présidentes.

4. Fonctionnement du CE en réseau

La *Loi sur l'instruction publique* précise les objets de décisions (fonctions) d'un conseil d'établissement, par exemple, les services éducatifs et les ressources matérielles et financières. De plus, elle indique aussi les pouvoirs d'un CE face à ces objets, par exemple, adopter le projet éducatif, approuver le code de vie de l'école, être informé sur des objets pédagogiques, être consulté sur le choix du matériel didactique, etc. (voir annexe 4 pour tableau détaillé des fonctions et pouvoirs d'un CE). L'exercice d'établissement des modalités de fonctionnement pour les réunions des CE regroupés réalisé par les présidentes et le directeur devait tenir compte des règles et fonctions prescrites, dont celles relatives à l'autonomie décisionnelle de chacun des CE. Des procédés de réunion où alternaient des discussions entre les trois CE et des discussions à l'intérieur de chacun d'eux ont été établis. Les nouvelles dispositions et modalités de réunions des CE réseautés qui ont été adoptées sont les suivantes (voir annexe 5 : Règles de régie interne du CE réseau) :

Principes

- Chaque CE est autonome dans ses prises de décision;
- Le quorum de chacun est conforme à ses règles internes.

Rôles

- La présidente ou le président désigné dans chacun des CE animent leur réunion respective. La présidence où le directeur se situe physiquement assume l'animation de la réunion regroupée;
- La ou le secrétaire désigné dans chacun des CE rédige leur propre procès-verbal. Il n'y a pas de procès-verbal commun;
- Chaque conseil désigne une gardienne ou un gardien du temps. Celui-ci surveille le temps accordé à la discussion à chacun des points à l'ordre du jour en fonction du temps leur étant imparti et avise les membres lorsqu'il y a risque de dépassement de ce temps prévu. Pour la réunion commune, cette tâche est assumée par la gardienne ou le gardien où le directeur se situe physiquement.

Mécanisme de décision

- Des modalités de décisions sont adoptées afin de permettre la collaboration interinstitutionnelle entre les trois CE. Ces modalités se rapportent à quatre temps de décision :

- Un premier temps d'échange d'informations : une diffusion et un partage d'informations sont faits à l'intention des trois CE simultanément;
- Un deuxième temps d'exploration d'objets communs : chaque milieu partage sa réalité, ses idées, ses opinions, ses arguments avec les autres;
- Un troisième temps d'esquisse de consensus/orientations : des avenues de solutions et de résolutions sont discutées en préparation des décisions à prendre;
- Un quatrième temps de décision : une délibération s'ensuit dans chacun des CE à la suite de laquelle les décisions sont prises.

Déroulement des rencontres

- **Avant la rencontre**
 - Pour chaque CE, le directeur des écoles convoque une réunion préparatoire avec les trois présidentes. Y sont discutés les propositions, les points d'information, ainsi que le temps alloué à chaque point de l'ordre du jour. De plus, selon les besoins dans les CE, le lieu physique de présence de la direction à la réunion est déterminé.
 - L'ordre du jour indique les points pour lesquels il y a une décision à prendre ou simplement une information à transmettre. De plus, on y indique le temps imparti à chaque point;
 - L'information préparatoire est diffusée aux membres des CE par courriel, par le portail *Édu-groupe* et en format papier (sur demande). Cette information contient l'ordre du jour, le procès-verbal de la réunion précédente, ainsi que les documents préparatoires.
- **Pendant**
 - Bloc 1 : Démarrage de la réunion dans chaque CE (accueil, vérification du quorum, adoption de l'ordre du jour, suivi au procès-verbal de la réunion précédente et questions du public);
 - Bloc 2 : Réunion des trois CE en visioconférence comportant des échanges d'informations et des discussions sur des objets concernant les trois milieux. La présidente, responsable de l'animation de ce bloc commun, distribue les droits de parole aux deux autres présidentes qui octroient, à leur tour, le droit de parole aux membres de leur CE;
 - Pause, possiblement entre les blocs 2 et 3;
 - Bloc 3 : Retour à chaque CE pour les points de discussion et les décisions spécifiques à chaque école. Le directeur des écoles, même s'il est présent

dans une des réunions, demeure disponible pour discuter avec les autres CE par appel téléphonique ou visioconférence privée ⁸.

- **Après**

- Les chercheurs réalisent de courts entretiens de rétroaction avec le directeur d'école et les trois présidentes de CE, compilent les réponses aux questionnaires et diffusent les résultats aux trois CE⁹ selon les modalités établies au départ avec les acteurs;
- Suivi des décisions prises.

Les déterminants observés	
	• L'autonomie décisionnelle de chaque CE est respectée.
	• Les rôles dans les CE sont consolidés, dont principalement celui de la présidence.
	• Les modalités de fonctionnement des CE regroupés et de chacun d'eux sont appliquées avec plus de rigueur.
	• Des rétroactions sur le déroulement des réunions sont faites.

⁸ Il est à noter que durant la phase d'expérimentation, les chercheurs observent le déroulement des rencontres et les membres des CE sont invités à remplir un bref questionnaire à la fin de celles-ci. Évidemment, cette partie est spécifique à la phase d'expérimentation du projet. Lorsque cette phase sera terminée, cet élément sera absent. Par contre, des mécanismes d'évaluation post-réunion demeureront pertinents.

⁹ *Ibid.*

5. Bilan de la première année

À la suite de la première année d'expérimentation, voici, sous forme d'énoncé général, les principaux constats qui ressortent de l'observation de la démarche¹⁰. Ces différents constats se rapportent à trois dimensions du travail d'équipe (Leclerc, 1999) soit : la production, les relations et la structuration; les CE étant ici considérés comme des équipes de travail ayant un mandat de gouvernance de leur école.

Au regard de la structuration des réunions

La structuration des réunions a trait à leur organisation et à leur déroulement. Nos observations nous indiquent que des trois dimensions observées, la structuration des réunions est celle où le plus de modifications ont été introduites. L'introduction d'un réseautage de trois CE commandant des modalités de réunions nouvelles, ainsi que le recours à une technologie de communication distante, apparaissent comme des transformations majeures qui commandaient de mettre l'accent, dans une première année, sur la structuration de ces réunions. Voici les principaux constats faits sur cette dimension.

- Les nouvelles modalités de réunions distantes ont fait leurs preuves en termes de faisabilité légale, technique et organisationnelle. Les gens se sont approprié les technologies et ont facilement adopté les routines de fonctionnement appropriées.
- Une dynamique nouvelle au sein des CE est observée faisant en sorte que les rôles de certains acteurs se modifient. C'est le cas notamment pour le directeur qui, n'assumant pas le même type de présence dans les réunions, y intervient moins. À l'inverse, c'est aussi le cas des présidentes qui se retrouvent à jouer pleinement leur rôle d'encadrement des discussions.

« Depuis que je suis sur le CE (quatre ans), je peux dire que cette année, nous sommes passés de figurants à acteurs. [...] On comptait plus les uns sur les autres. [...] Nous avons été plus conscients du travail de chacun. [...] Avec le directeur absent, nous avons plus le sentiment d'être décisionnels. »
(Parent – secrétaire de CE)

« Avant de mettre en lien les trois CE, c'est comme si on pensait que le directeur était disponible seulement pour nous. Être à trois nous fait prendre conscience qu'il est le directeur de trois écoles, donc pas disponible seulement pour nous. Ça nous amène à être moins exigeants envers lui. » (Parent – secrétaire de CE)

¹⁰ Ces constats ont été validés auprès des membres des CE, de leur présidente et du directeur.

- Les réunions des CE sont plus structurées. Il y a un ordre du jour minuté et suivi par une gardienne ou un gardien du temps. Les discussions sur les points de l'ordre du jour sont plus ordonnées (trois blocs) et se centrent davantage sur les objets traités, que ceux-ci soient des points d'information, de discussion ou de décision.

« (Avec ces nouvelles modalités de réunion), nous avons eu des échanges plus riches et plus en lien avec les sujets abordés. [...] On respecte davantage l'ordre du jour. Avant, on divaguait sur d'autres sujets d'ordre plus informatif et non décisionnel. » (Enseignante membre de CE)

- Le directeur et les présidentes de CE se préparent différemment aux rencontres. Ces dernières investissent un peu plus de temps à cette préparation en vue de mieux s'appropriier les sujets à l'ordre du jour. Les points à l'ordre du jour y sont plus approfondis.

« Les réunions préparatoires sont intéressantes, car elles nous permettent d'en apprendre davantage sur les autres milieux » (Présidente de CE)

« On entend les choses à répétition entre la réunion préparatoire et le soir du CE » (Présidente de CE)

« Les rencontres préparatoires m'aident à mieux préparer les dossiers qu'avant. » (Directeur d'école)

Au regard des relations entre les personnes

Dans une équipe de travail, tel un conseil d'établissement, la grande majorité des tâches, sinon la totalité, s'accomplit dans des réunions. La réunion est un regroupement de personnes qui poursuivent, en utilisant la communication, le même objectif immédiat : échange d'informations, résolution de problèmes, prises de décisions, etc. C'est donc dire comment est importante cette communication et la qualité des relations entre les personnes sur lesquelles elle se fonde (St-Arnaud, 2008). En introduisant une communication distante dans les réunions de CE, les relations entre les personnes s'en trouvent modifiées.

- Plusieurs personnes indiquent que les communications par le biais des technologies n'ont pas permis la spontanéité des échanges entre les trois CE qui est présente dans les réunions où la communication est face à face dans un seul CE. Par contre, plusieurs reconnaissent que le recours à une communication médiatisée oblige à limiter les relations entre les personnes sur l'objectif immédiat de la réunion ce qui apporterait un gain d'efficacité. Par ailleurs, la

formule n'empêche pas les membres des CE d'avoir leurs discussions informelles au sein de leur propre CE école.

« Les gens parlaient moins en réunion à trois CE, mais échangeaient (ensemble au sein de leur CE) quand le micro était fermé. » (Enseignante membre de CE)

- Les nouvelles modalités de réunions ont modifié la teneur des communications entre le directeur d'école et les membres des CE. Ces communications ont porté davantage sur des objets précis, surtout lorsque le directeur était absent physiquement de la réunion d'un CE. En ce sens, nous pourrions penser que celles-ci ont eu tendance à devenir plus fonctionnelles.

« On sélectionnait ensemble les questions plus spécifiques à notre école pour ensuite les poser au directeur (lors du Bloc 2 – commun), sinon on appelait celui-ci. » (Enseignante membre de CE)

Au regard de la production dans la réunion

La production est au cœur des équipes de travail. C'est leur raison d'être. Dans une réunion, cette production se rapporte à un objectif immédiat, le plus souvent une prise de décision ou encore une circulation d'informations. Dans la première année, consacrée à la mise en place de la nouvelle structuration des réunions, il apparaît que c'est la production, plus particulièrement la prise de décision, qui s'est le moins modifiée.

- La structure et les modalités de discussions et de prises de décisions en quatre temps sont installées et éprouvées. Par contre, la mise en application de ces modalités semble avoir eu peu d'impacts sur le processus de décision en lui-même. Un processus de décisions comporte trois phases (Falque, Bougon, 2009, Simon, 1981) :
 - a. une phase d'appréhension (appelée phase d'intelligence) de l'objet de décision comportant un exercice de perception des faits et de compréhension collective de la situation en cause;
 - b. une phase de réflexion (appelé phase de conception) sollicitant la créativité, où diverses options possibles sont avancées.
 - c. une phase de décision comportant une délibération menant au choix d'une option.

En effet, au-delà d'une diffusion des premières informations et d'une discussion plus encadrée dans ses modalités, un élargissement de la perception des faits, de la compréhension collective des situations et du discernement face à des options possibles est peu observé. L'ampleur des interrogations, des discussions et des délibérations est demeurée relativement la même que lors des CE indépendants. Le succès de la première année est celui d'une appropriation de nouvelles modalités de fonctionnement des CE réseautés utilisant les technologies de communication. Il aurait été difficile d'en attendre plus. Le projet des CE réseautés convoquant la collaboration de plusieurs milieux et d'un nombre plus grand de personnes comporte-t-il l'ambition que cette collaboration génère des prises de décision enrichies? Des membres des CE expriment de telles attentes.

« Dans notre CE, on ne s'est pas inspiré de ce qui s'est dit en bloc commun. » (Parent membre du CE)

« Quand un dossier arrive en CE, on n'a pas le temps de tout comprendre sur le champ. Il faut avoir eu les discussions avant. Et ce n'est pas seulement en CE que cela doit se passer. Pour le budget, par exemple, il aurait peut-être fallu tenir une rencontre d'information en dehors du CE sur *Comment boucler un budget d'une petite école*. » (Parent membre d'un CE)

« Il faut sensibiliser les gens (surtout les parents) en début d'année que le CE a une fonction décisionnelle à assurer. D'autres lieux (comités) doivent pouvoir susciter-favoriser les échanges de fond. Le CE intervient au début ou à la fin d'une discussion sur les enjeux éducatifs pas pendant. » (Parent membre d'un CE)

« Les parents ne sont pas souvent informés sur ce qu'est un CE. Ainsi, il faudrait mettre l'accent sur la formation en début d'année, spécialement pour les présidentes. » (Présidente de CE)

Au regard de l'impact attractif du projet

Des informations recueillies nous indiquent que le projet semble avoir eu un impact attractif pour certaines personnes (parents et enseignants). Dans un milieu où plusieurs familles valorisent une éducation plus alternative, voire même l'enseignement à la maison, cet attrait pourrait constituer une valeur ajoutée à l'école qui serait à considérer. Au regard des enjeux pédagogiques, certaines enseignantes avouent être demeurées dans leur école parce qu'elles appréciaient le projet ÉÉR. La possibilité que quelques parents puissent avoir des réserves à propos de l'usage des nouvelles technologies dans une école qui deviendrait « trop spécialisée » a été soulevée (propos entendus d'un parent et rapportés par un membre parent d'un CE). Il a aussi été reconnu que l'usage de cette technologie pouvait freiner la participation de certains parents au CE appréhendant ce type de communication.

« Ce qui est certain, c'est qu'il faut trouver le moyen de mobiliser et d'intégrer les attentes et préoccupations des parents au processus. [...] ATTENTION : Il ne faut pas que le CE devienne inaccessible pour les gens. Donc, il ne faut pas trop en demander aux parents, par exemple, combler le poste de président. » (Parent membre de CE)

Les déterminants observés	
	• En cette première année d'expérimentation du projet, étant donné l'effort de structuration consenti, ce sont les modalités de réunions et de décisions qui ont connu le plus grand changement.
	• Dans le nouveau fonctionnement, utilisant la communication à distance, les relations à vivre entre les membres des trois CE, et entre eux et le directeur, sont plus fonctionnelles que celles vécues, face à face, à l'intérieur d'un seul CE
	• L'enrichissement, par collaboration entre trois milieux, la dimension de productivité, particulièrement la manière dont les processus de décisions sont réalisés, demeurent à explorer.

6. Leçons apprises

Voici, sous forme d'énoncés généraux, des leçons qui peuvent être tirées de la première année du projet.

- La **création d'un espace de dialogue** à la suite des réactions au projet initial « d'institutionnaliser » les trois écoles en une seule a créé les conditions initiales pour l'émergence du projet *Les sources en réseau*. L'attitude d'ouverture et d'innovation dont ont fait montre les porteurs du dossier a favorisé cette émergence. Malgré la prédominance, au début, de l'enjeu administratif (emphasis sur les exigences d'une gestion séparée de trois écoles), la recherche d'une solution a permis de considérer non seulement l'enjeu territorial porté par les acteurs des localités, mais aussi, l'enjeu pédagogique associé aux activités d'enseignement liées au projet *Écoles éloignées en réseau* présent dans les écoles. Ainsi, la solution avancée rejoignait les grands enjeux de l'ensemble des acteurs concernés.
- **Des acteurs, en provenance de tous les milieux et des instances concernées, ont joué un rôle clé dans la démarche.** Chacun des trois enjeux (administratifs, territoriaux et pédagogiques) était en effet porté par des leaders dans leur milieu respectif. Par exemple, les maires (enjeu territorial), la direction générale de la CSS (enjeu administratif) et les enseignantes (enjeu pédagogique). Dans l'environnement du projet, soulignons le soutien accordé par la direction générale et les gestionnaires de service de la commission scolaire. Le directeur des écoles a rapidement incarné le changement en travaillant à la conciliation de ces trois enjeux. Il a été un médiateur entre les différents porteurs d'enjeux en proposant un projet les ralliant. Le directeur des écoles et les présidentes des CE ont été le noyau porteur du projet.
- **La Loi sur l'instruction publique impose des considérations structurelles** à tenir en compte dans la mise en place d'un réseau de CE. Les objets (fonctions) et les lieux de décisions édictés dans la *Loi de l'instruction publique* sont à respecter. Cependant, une marge de manœuvre sur les façons de faire est à utiliser pour permettre la création d'un réseau d'écoles institutionnellement autonomes, mais collaborant pour maintenir un service éducatif de qualité dans les petites localités.
- Au-delà d'une première appropriation technologique somme toute simple, le **changement à implanter doit s'accompagner d'une réorganisation structurelle des réunions et, ultimement, d'un enrichissement des processus de décision à mener.**

- La **mise en œuvre du projet s'est faite à travers quatre étapes**. Une première de **conception initiale** est issue d'un effort de concertation de toutes les parties. Elle a été suivie d'une étape **d'approbation** où l'ensemble des instances concernées a donné son accord au projet. Deux autres étapes liées l'une à l'autre suivent, soit celle de **l'appropriation** du projet par les membres des CE couplée à celle de **l'implantation** des nouvelles modalités de réunion et de l'usage des technologies. Les premières étapes permettent aux acteurs de se mobiliser en attribuant un sens au projet à travers des opérations de conception et d'appropriation. Par la suite, à travers des opérations d'appropriation et l'implantation, les conditions organisationnelles et motivationnelles à sa réalisation sont mises en place. Mobilisation des personnes et conditions organisationnelles se conjuguent donc ensemble.

	Les déterminants observés pour l'implantation du projet.
Des enjeux croisés	• Les enjeux administratifs, territoriaux et pédagogiques des acteurs locaux et scolaires ont été reconnus et considérés par tous.
	• Les enjeux pédagogiques ont été un facteur de ralliement.
	• Le projet ÉÉR s'est avéré une assise autour de laquelle un projet de collaboration entre les trois écoles est envisagé.
Une concertation soutenue	• Les communautés se sont mobilisées pour manifester leur opposition au projet de fusion et protéger leur école.
	• Les instances politiques et administratives ont été ouvertes au dialogue et actives dans l'amorce d'une recherche de solution.
	• Un comité ad hoc est formé des maires et de porte-parole des groupes concernés.
Un projet partagé	• Un projet de collaboration entre les écoles est proposé sous la forme d'un réseautage entre celles-ci.
	• L'accord et l'engagement des milieux ont été sollicités.
	• Un caractère expérimental du projet s'étalant sur trois années est reconnu et supporté.

Des acteurs mobilisés	• Le directeur, par son leadership d'innovation, a été l'acteur le plus déterminant dans la mise en œuvre du projet.
	• L'ensemble des acteurs internes a donné son aval au projet.
	• Les maires des localités ont été meneurs des démarches de recherche de solutions et de recherche de concertation.
	• La direction générale de la CSS a soutenu activement le projet.
	• Un ensemble d'acteurs de l'environnement du projet s'est montré concerné par celui-ci.
	• Un soutien à la mise en œuvre du projet a été octroyé.

Une démarche en quatre temps : conception approbation appropriation implantation	• La conception initiale du projet est issue d'une mobilisation scolaire et communautaire autour d'une recherche de solution concertée, laquelle solution a été approuvée par les instances concernées.
	• L'approbation d'une installation d'équipement adéquat et son installation s'est avérée essentielle.
	• Une étape d'appropriation des acteurs impliqués dans la mise en œuvre du projet a été nécessaire, et ce, de façon déterminante, pour les présidentes et le directeur qui ont initié une nouvelle collaboration entre eux.
	• Un soutien technique apporte une régulation qui facilite l'appropriation du nouveau fonctionnement.
	• Il y a émergence d'un nouveau lieu de rencontre interconseil significatif pour leurs membres.

Le fonctionnement en réseau	• L'autonomie décisionnelle de chaque CE est respectée.
	• Les rôles dans les CE sont consolidés, dont principalement celui de la présidence.
	• Les modalités de fonctionnement des CE regroupés et de chacun d'eux sont appliquées avec plus de rigueur.
	• Des rétroactions sur le déroulement des réunions sont faites.

Un première année d'installation	• En cette première année d'expérimentation du projet, étant donné l'effort de structuration consenti, ce sont les modalités de réunions et de décisions qui ont connu le plus grand changement.
	• Dans le nouveau fonctionnement, utilisant la communication à distance, les relations à vivre entre les membres des trois CE, et entre eux et le directeur, sont plus fonctionnelles que celles vécues, face à face, à l'intérieur d'un seul CE
	• L'enrichissement, par collaboration entre trois milieux, la dimension de productivité, particulièrement la manière dont les processus de décisions sont réalisés, demeurent à explorer.

Conclusion

Face aux enjeux administratifs que représente, pour une commission scolaire, l'offre de services éducatifs de qualité dans des petites localités, les acteurs locaux et scolaires de Saint-Adrien, Wotton, Ham-Sud et Saint-Camille se sont concertés pour expérimenter un nouveau mode d'organisation de ces services. Le choix d'une fusion de leurs trois écoles en une seule dite institutionnalisée a été rejeté. S'appuyant sur une expérience de plus de six années dans le projet *d'École éloignée en réseau* répondant aux enjeux pédagogiques des petites écoles québécoises, un nouveau modèle d'organisation est mis de l'avant. Les trois milieux acceptent, au nom de leurs enjeux territoriaux, de collaborer pour contrer les difficultés administratives associées à la gestion des petites écoles; cette collaboration s'appuyant sur les nouvelles technologies de communication. Ainsi, d'un effort de prise en compte des considérations des diverses parties prenantes interpellées par l'offre des services éducatifs aux populations desservies par la commission scolaire et des enjeux administratifs, territoriaux et pédagogiques présents, le projet *Les sources en réseau* est né. Son expérimentation sera de trois années. Le présent rapport porte sur sa première année d'activités qui a été consacrée à la mise en place des conseils d'établissement réseautés par l'intermédiaire des technologies de communication.

Un aspect déterminant de cette démarche d'innovation est la contribution de l'ensemble des acteurs concernés tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des écoles : maires, commissaires, gestionnaires de la commission scolaire, direction des écoles et personnel enseignant. Le leadership de certains, particulièrement celui du directeur des écoles se faisant le promoteur de l'utilisation des technologies de communication pour réseauter les écoles, s'est avéré essentiel au dénouement de la problématique présente et des tensions qu'elle suscitait. S'ajoute à cette contribution centrale, l'accueil des considérations des acteurs locaux par la commission scolaire et, plus particulièrement, l'appui de sa direction générale à la démarche de recherche de solutions gagnantes pour tous.

La première année a été consacrée à l'introduction et à l'expérimentation de modalités de réunion des trois CE regroupés. Non seulement l'innovation est-elle technologique, mais elle est aussi structurelle, car un nouvel aménagement des modalités décisionnelles des CE regroupés est à concevoir et à implanter. La collaboration entre le directeur des écoles et les trois présidents des CE ont permis cette conception et cette implantation. Des ressources de support ont aidé en ce sens. Nous remarquons aussi que l'usage de la technologie a aussi été facilité par la présence d'enseignantes qui l'utilisaient dans leurs activités d'enseignement.

La mise en œuvre du projet *Les sources en réseau* a enfin permis d'entamer une réflexion sur la raison d'être d'un CE, sur sa fonction dans la vie démocratique de l'organisation scolaire. Il s'agit là d'une piste d'intérêt pour les suites de l'expérimentation et de la

recherche pour l'an 2 du projet. Ainsi, la prochaine année pourrait s'avérer riche en apprentissages quant aux facteurs permettant d'accroître la qualité des processus décisionnels et, plus largement, la dynamique de production des CE réseautés. Nous pouvons aussi penser, comme indiqué dans le projet initial du comité ad hoc, que des efforts soient accordés à la révision de certains aspects de l'organisation administrative des écoles pour optimiser l'emploi des ressources. Et ce, particulièrement au regard du service de secrétariat et la conciergerie. Toujours selon les recommandations du comité, une concertation menant à l'adoption de volets communs dans les projets éducatifs de chaque école pourrait aussi être amorcée.

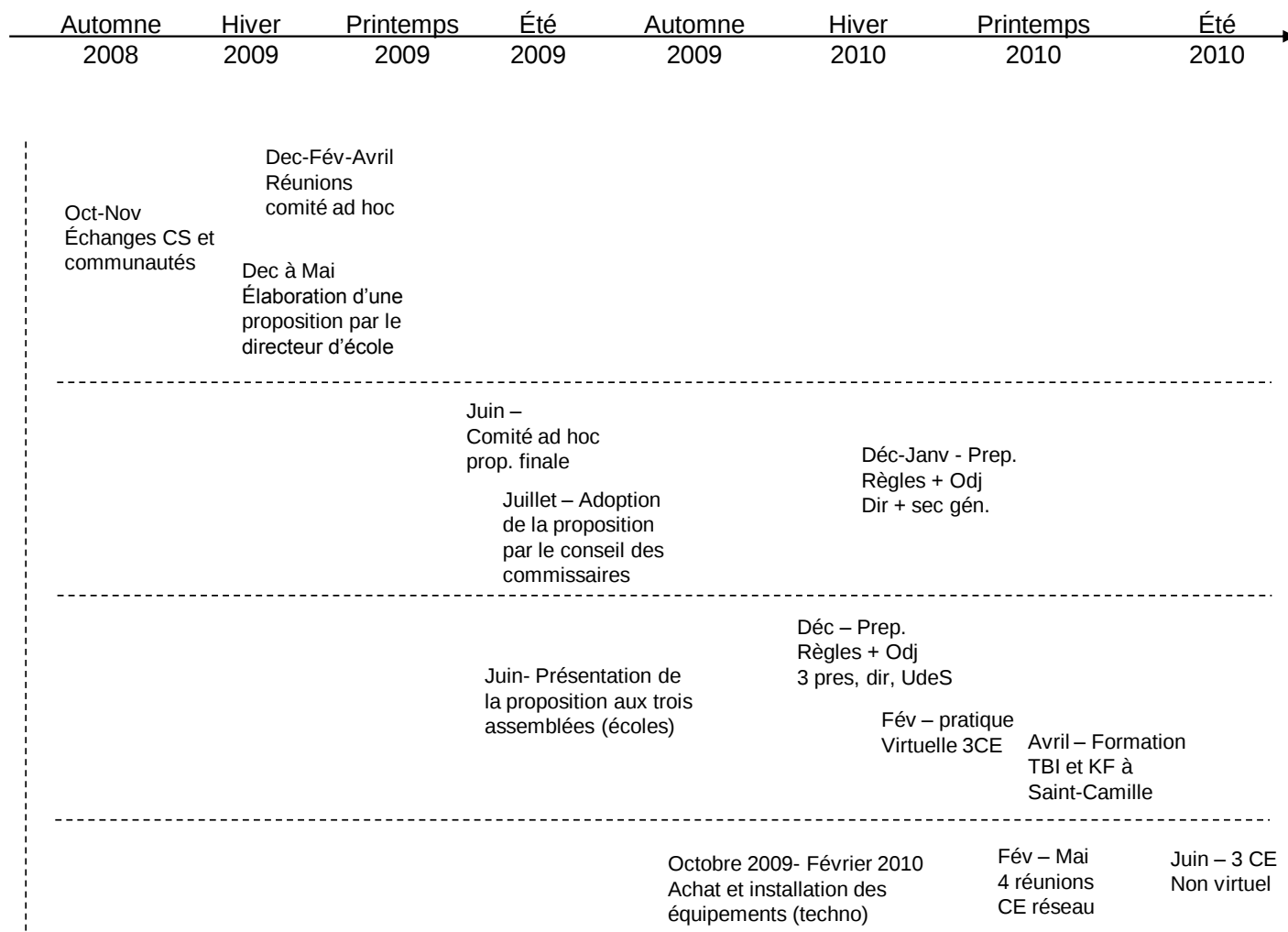
Références

- Falque , L. et Bougon, B. (2009). *Pratique de la décision Développer ses capacités de discernement*. Paris : Dunod.
- Leclerc, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Simon, H.A. (1981). *Administration et processus de prise de décision*.
- St-Arnaud, Y. (2008). *Les petits groupes participation et communication*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Annexes

Annexe 1

Ligne de temps de la démarche



Annexe 2

Fonctions et pouvoirs d'un conseil d'établissement d'école¹¹

Objets de décision	Fonctions et pouvoirs					
	<i>Adopte</i>	<i>Approuve</i>	<i>Informe</i>	<i>Est informé</i>	<i>Est consulté</i>	<i>Autre</i>
Aspects généraux						
Projet éducatif	X					Voit à sa réalisation et à son évaluation
Politique d'encadrement des élèves		X				
Règles de conduite et mesures de sécurité		X				
Rapport annuel des activités	X					Prépare et transmet copie à la CS
Services offerts par l'école			La communauté			Rend compte de leur qualité
Modification ou révocation de l'acte d'établissement					X	
Critères de sélection du directeur d'école					X	
Questions ou sujets relatifs à la bonne marche de l'école ou à une meilleure organisation des services dispensés par la commission scolaire						Donne son avis à la CS
Services éducatifs						
Modalités d'application du régime pédagogique		X				
Orientations générales en matière d'enrichissement et d'adaptation des programmes		X				
Temps alloué à chaque matière		X				
Programmes d'étude locaux				X		
Critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques				X		
Choix des manuels scolaires et du matériel didactique					X	
Normes et modalités d'évaluation				X		
Règles relatives au classement des élèves et au passage d'un cycle à l'autre au primaire				X		

¹¹ D'après la *Loi de l'instruction publique*

Objets de décision	Fonctions et pouvoirs					
	<i>Adopte</i>	<i>Approuve</i>	<i>Informe</i>	<i>Est informé</i>	<i>Est consulté</i>	<i>Autre</i>
Programmation des activités éducatives qui nécessitent un changement aux heures d'entrée et de sortie quotidiennes des élèves ou un déplacement à l'extérieur des locaux de l'école		X				
Mise en œuvre des programmes des services complémentaires et particuliers		X				
Critères d'inscription des élèves				X		
Ressources matérielles et financières						
Utilisation des locaux		X				
Dons et contributions						Peut solliciter et recevoir un don ou une contribution et surveille l'administration du fonds
Budget annuel de l'école	X					
Besoins de l'école relatifs aux biens et services et aux locaux					X	
Autres						
Services extrascolaires						Peut les organiser Peut conclure un contrat ¹² après avoir soumis le projet de contrat à la CS
Surveillance le midi						Convient des modalités avec la CS
Services de garde en milieu scolaire						Peut en demander

¹² Au nom de la commission scolaire

Annexe 3

Règles de régie interne



Conseil d'établissement

- École Christ-Roi (Saint-Camille)
- École Hamelin (Wotton)
- École Notre-Dame-de-Lourdes (Saint-Adrien)



Rencontres simultanées par visioconférence *Règles de régie interne*

Principes de base

- Chacune des trois écoles a son propre conseil d'établissement.
- Le quorum doit être conforme aux règles déjà établies, et ce, pour chacune des écoles.
- La réunion n'est valable que dans les écoles où le quorum est atteint.

Composition des conseils

- Chaque conseil est constitué d'un nombre identique de membres, c'est-à-dire, 4 membres parents, 2 membres du personnel enseignant, 1 membre du personnel de soutien, 2 membres de la communauté.

Modification 2010-2011 : N.D.L. 3 parents, 2 membres du personnel enseignant, 1 membre du personnel de soutien et 2 membres de la communauté

Rôle du conseil

- Chaque conseil désigne parmi ses membres parents celui qui assumera la présidence.
- Chaque conseil désigne, parmi l'ensemble de ses membres, la personne qui fera fonction de secrétaire.
- Chaque conseil désigne également un gardien du temps afin d'harmoniser les différents blocs prévus lors des séances conjointes.

- Le conseil d'établissement établit ses règles de régie interne.
- Ces règles doivent prévoir la tenue d'au moins cinq séances par année scolaire.

Pour l'année scolaire 2010-11, les séances prévues sont :

- __ septembre 2010
- __ octobre 2010 Début des rencontres : 18 h 30
- __ novembre 2010
- __ décembre 2010
- __ janvier 2011
- __ février 2011
- __ mars 2011
- __ avril 2011
- __ mai 2011
- __ juin 2011

Rôle du directeur des trois établissements

- Le directeur participe à la rencontre, mais n'est pas membre du conseil d'établissement.
- Le directeur participe activement, à partir d'une école, aux trois rencontres. Il verra, selon l'urgence des dossiers, à assurer sa présence en instituant une rotation de celles-ci.

Rôle du président ou de la présidente du CE.

- Le rôle dévolu habituellement à la présidence du CE sera accentué par le fait de l'absence physique de la direction dans son école où elle assume son rôle.
- L'animation des rencontres est assumée par la présidence. La présidence, où le directeur est présent physiquement, se verra confier l'animation des blocs communs, c'est-à-dire, ceux qui traiteront des points semblables aux trois écoles, ou encore, dont les informations à donner sont identiques, peu importe l'école.

Rôle du secrétaire du CE

- Chaque secrétaire rédige son propre rapport de la rencontre.

Rôle du gardien du temps

- Chaque gardien du temps doit s'assurer d'harmoniser le temps prévu pour chaque bloc afin de permettre une meilleure efficacité lors des blocs communs des trois écoles.

Avant la réunion

- Réunion préparatoire à trois avec la direction – à distance par visioconférence.
- La direction convoque la réunion.
- Les propositions y seront discutées, les points d'information ainsi que le temps alloué pour chaque point à l'ordre du jour seront aussi débattus.
- L'ordre du jour sera divisé en trois blocs :
 - 1) démarrage dans chaque CE (accueil, vérification du quorum, adoption de l'ordre du jour, adoption du procès-verbal suivi au procès-verbal, questions du public. (~ 30 minutes)
 - 2) bloc commun (avec visioconférence, sujets d'information surtout). (~ 75 et 90 minutes)
PAUSE (~ 5 à 10 minutes)
 - 3) bloc local (où la direction demeure disponible aux trois milieux, avec la visioconférence, par blocs de temps prédéterminés. (~ 45 à 60 minutes)
- Durée de la rencontre : entre 165 et 200 minutes (c'est-à-dire ~ 3 heures)
- L'ordre du jour sera envoyé par l'école (secrétariat), trois jours au moins avant la rencontre officielle.
- Un nouveau format d'ordre du jour où sera indiqué, à chaque sujet, si celui-ci relève d'un point d'information (I); la lettre (D) à la fin d'un sujet indiquera que le conseil doit prendre une décision en regard de celui-ci. Il y aura aussi un temps prédéterminé suggéré pour conclure le sujet. Bien sûr, on verra aussi à rendre disponibles les documents pertinents à la rencontre.
- Les documents seront :
 - envoyés par courriel et disponibles en permanence sur la communauté.
 - envoyés (format papier) pour les membres qui en feront la demande.

Pendant la réunion

- Trois blocs des réunions :
 1. Débuter en CE école (1/2 heure)
 2. Poursuivre en CE réseau
 3. Terminer en CE école (inclus bref *feedback* sur le bloc 2)
- Discussions à trois CE, mais adoption formelle « en ligne » par école, mais avec le son coupé. Chaque CE assumant la prise du vote.
- Formaliser les demandes de vote dans chacun des milieux, s'il y a lieu.
- Développer un langage commun (qui permettra de se créer un vocabulaire identique par rapport à des processus qui deviendront monnaie courante dans la pratique de nos rencontres virtuelles).
- Proposer des résolutions « génériques » et chaque CE adopte ces résolutions avec les modifications au besoin.
- Pas de procès-verbal commun.
- Bonifier le format de procès-verbal actuel en ajoutant une colonne précisant le suivi (qui assurera le suivi et sur quoi portera-t-il).

- La présidente, responsable de l'animation du CE regroupé, distribue le droit de parole aux deux autres présidentes qui octroient le droit de parole dans leur école respective.
- Les tours de parole en rotation (une question par école au premier tour et ainsi de suite) si besoin est.
- Inciter les gens à bien structurer leurs interventions, leurs questions.
- Délimiter le temps des droits de parole et assigner un « gardien du temps » qui serait présent dans le même lieu que la présidence des CE (rotation).
- Les points d'information (en commun) ne devront pas susciter de discussions, mais plutôt des questions d'éclaircissement.
- Avant de passer à un autre point, la présidence s'assure qu'il n'y ait pas d'autre question.
- Utiliser la technologie pour faciliter la visualisation des personnes prenant la parole (à voir la possibilité technique).
- Prévoir une pause, possiblement entre les blocs 2 et 3.
- Au bloc 3, prévoir des moments de disponibilité de la direction pour les CE en virtuel.
- Questionnaire / outil d'évaluation, distribué par les présidentes avec enveloppe de retour.

Après la réunion

- Feedback en visioconférence, le lendemain ou dans la semaine suivante, des trois présidentes et direction (en présence des chercheurs). La période exacte sera déterminée par les personnes concernées.
- Compiler les résultats des questionnaires / évaluation et diffuser aux membres des trois CE, si pertinent.

Janvier 2010 (révisé en septembre 2010)



Annexe 4

Méthodologie de la recherche

La recherche se voulait complémentaire à une démarche d'expérimentation portée par les acteurs scolaires et locaux. Ainsi, nous pouvons parler d'une approche inspirée de la recherche-action. La stratégie de recherche utilisée a été celle de l'étude de cas unique, appréhendée à l'aide de diverses unités d'analyse (Yin, 2003; Hlady-Rispal, 2002). Le cas, sélectionné comme échantillon de convenance (Royer et Zarlowski, 1999)¹³, consiste en l'implantation d'une nouvelle structure de gouvernance de trois établissements scolaires (primaires) et de collaboration entre les acteurs des quatre communautés locales constituant leur bassin d'alimentation. Les unités d'analyse consistent aux divers lieux de l'action collective, soit les groupes et les comités, directement interpellés par la démarche en cours.

En raison de la nature expérimentale, voire empirique, de la démarche adoptée par les acteurs, il a été convenu de développer une méthodologie en collaboration avec les responsables des divers comités ciblés pour la recherche. Ceci a permis d'élaborer une méthodologie appropriée au contexte local. Nous présentons ici les grandes lignes de la méthodologie.

Deux modes de collecte de données ont été utilisés, soit l'enquête et l'analyse documentaire (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). De façon plus précise, l'information collectée provenait de données secondaires (Turgeon et Bernatchez, 2003), d'observation directe (Laperrière, 2003) et en différé (observation à partir d'enregistrement vidéo), d'entrevues semi-dirigées (Paillé, P., 1991; Savoie-Zajc, 2003) et de groupes de discussion (Geoffrion, 2003). La technique d'échantillonnage utilisée pour les entrevues semi-dirigées a été celle des informants clés (Mucchielli, 1996).

Pour ce qui est des documents analysés, ils ont été de différentes natures : enregistrements vidéo des séances de conseil d'établissement, enregistrements audio (verbatim anonymisés), comptes-rendus d'entrevues et de réunions et rapports des comités.

L'analyse des données s'est fait principalement par les stratégies de l'analyse des processus (Langley, 1999), de la construction de sens (*explanation building*) et de la concordance

¹³ En fait, ce cas constitue une innovation dans l'ensemble des écoles québécoises impliquées dans le projet du CEFRIO. Cet échantillon, et les leçons qui pourront être tirées de ce cas, seront utiles pour préparer une étape ultérieure au projet, soit celle du transfert vers d'autres milieux.

théorique (*pattern matching*) (Yin, 2003). Ceci a permis de modéliser l'expérience et la construction de la nouvelle structure de gouvernance regroupant les trois écoles.

Les données ont été recueillies auprès des instances impliquées dans le projet et des acteurs individuels les constituant. Ces instances sont : un comité de suivi (regroupant des représentants des trois établissements et des quatre communautés), un conseil d'établissement (CE) « réseau » (regroupant les membres des trois conseils d'établissement) et les trois conseils d'établissement. Les acteurs individuels sont : les élus municipaux, les parents membres des conseils d'établissement, la direction des écoles, la direction générale de la commission scolaire, les enseignants membres des conseils d'établissement, les représentants des communautés membres des conseils d'établissement et la commissaire (élu scolaire).

Au total, 31 personnes ont participé à la recherche. Plus de 25 entrevues individuelles ont été réalisées, 10 séances de travail (ou réunions) ont été observées et 11 groupes de discussions ont été organisés. Le tableau suivant indique les méthodes et outils utilisés tout au long du projet de recherche, et ce, en fonction des cibles/informants clés.

Références

- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*. 14, 532-550.
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 333-356) (4^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1997).
- Hlady-Rispal, M. (2002). *La méthode des cas : application à la recherche en gestion*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1994). Data Management and Analysis Methods. In N. K. Denzin, et Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (p.428-444). Thousand Oaks; Sage Publications.
- Langley, A. (1999). *Strategies for Theorizing Process Data*. *Academy of Management Review*, 24(4), 691-710.
- Laperrière, A. (2003). L'observation directe. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 269-291) (4^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1997).
- Lessard-Hébert, M., Goyette, M., Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*, Éditions Nouvelles, chapitre 4 : Le pôle technique des méthodologies qualitatives, p. 91-114.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- Paillé, P. (1991, mai). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication présentée lors du Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.
- Robson, C. (1993). *Real World Research : A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford : Blackwell Publishers.

- Royer, I. et Zarlowski, P. (1999). Échantillon(s). In R.-A. Thiétart (dir.), *Méthodes de recherche en management* (p. 188-223). Paris : Dunod.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 293-316) (4^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1997).
- Turgeon, J. et Bernatchez, J. (2003). Les données secondaires. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 431-468) (4^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1997).
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research : Design and Methods* (2^e éd.). Thousand Oaks : Sage Publications. (1^{re} éd. 1994).