

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**LES PETITES ÉCOLES RURALES EN SURSIS :
UN DÉFI POUR LE DÉVELOPPEMENT LOCAL**

RAPPORT

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

Comme exigence partielle

du programme de maîtrise en développement régional

PAR

MARIE-JOSÉE TREMBLAY

Août 1998





Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je souhaite remercier mes directeurs de recherche, les Dr Mario Carrier et Dr Hugues Dionne pour leurs judicieux conseils formulés au cours de l'élaboration et de la réalisation de cette recherche. Aussi, je veux témoigner de ma gratitude à leur égard pour les opportunités qu'ils mettent à ma disposition afin d'enrichir ma formation académique et professionnelle. En outre, je les remercie de m'avoir permis d'accéder à du financement provenant principalement de Fonds d'aide à la recherche du Réseau de l'Université du Québec (FODAR).

En deuxième lieu, je veux souligner la disponibilité et le dévouement de madame Lise Blanchette sans qui les étudiants de la maîtrise en développement régional seraient dépourvus à bien des égards. Merci Lise!

En troisième lieu, il m'importe de mentionner le travail extraordinaire qu'ont effectués mesdames Denise Gagnon et Christiane Lacombe dans le cadre de cette recherche. Merci pour vos mots d'encouragement, votre bienveillance mais surtout pour votre travail innombrable et diligent pour la révision et la mise en forme de ces écrits.

Quatrièmement, je témoigne toute mon amitié à Christiane Bélanger qui m'a épaulée et transmis un peu de sa sagesse pour mener à terme ce projet de recherche qui fut parfois difficile, voire même ardu à certains moments.

Sans l'ombre d'un doute, je remercie profondément mes parents qui m'ont légué les valeurs familiales de base me permettant de foncer dans la vie et de tout mettre en oeuvre pour que mes rêves se réalisent, dont celui-ci. Merci papa et maman pour votre soutien affectueux et vos efforts financiers pour nous donner ce qu'il y a de meilleur! Merci également à Isabelle et Simon.

Enfin, merci à toi Gratien pour ta patience sans limite, ton appui inconditionnel, ton affection empreinte de tendresse et ton support sans borne tout au long de ce processus parsemé de moments d'euphorie et d'angoisse. Merci d'avoir partagé ce périple parfois tumultueux dans le respect de nos différences.

Marie-Josée Tremblay

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE PREMIER.....	5
LES PETITES ÉCOLES RURALES AU QUÉBEC : UN PHÉNOMÈNE	
HISTORIQUE DEVENU CONTEMPORAIN.....	5
1.1 Les conditions générales de cette problématique	5
1.1.1 L'histoire de la problématique	9
1.1.2 Les données démographiques.....	11
1.2 Les conditions spécifiques des petites écoles rurales	12
1.2.1 La dimension pédagogique.....	13
1.2.1.1 Les principaux modèles d'organisation du Québec.....	13
1.2.1.2 Les principaux modèles d'organisation de la France et quelques exemples des pays de l'OCDE	16
1.2.2 La dimension administrative et financière	19
1.2.3 La dimension sociopolitique	27

CHAPITRE 2

ÉLÉMENTS D'UNE ANALYSE CONCEPTUELLE ET THÉORIQUE DE LA QUESTION DES PETITES ÉCOLES RURALES.....	37
2.1 Les fondements du concept d'institution.....	38
2.1.1 L'institution scolaire.....	42
2.1.2 Le passage socio-historique du concept d'institution à celui d'organisation.....	44
2.2 Des images organisationnelles révélatrices des attitudes comportementales au sein des institutions.....	47
2.2.1 La machine au nom d'une productivité.....	49
2.2.2 Le fonctionnement organisationnel à l'image d'un organisme.....	61
2.2.3 Flux et transformation.....	69
2.2.3.1 La notion de biologie.....	71
2.2.3.2 Les systèmes autoproducteurs.....	73
2.2.3.3 Les relations dialectiques.....	74
2.3 Le développement local en milieu rural.....	79
2.3.1 La décentralisation ; un désir régional.....	80
2.3.2 La santé actuelle du développement régional au Québec.....	83

2.3.3 La ruralité : un concept en quête de consensus	85
2.3.4 Le développement local en milieu rural ; un concept	89
2.4 Synthèse d'un regard théorique et conceptuel en lien avec la question des petites écoles rurales	98

CHAPITRE 3

L'OPÉRATIONNALISATION	100
3.1 Les relations théoriques et empiriques ; l'émergence de nouvelles pistes d'analyse	100
3.2 Plan de travail	105
3.2.1 Une revue de littérature	107
3.2.2 Questions générale et spécifiques	107
3.2.3 Les objectifs visés	109
3.3 Construction des outils de mesure	110
3.3.1 La dimension pédagogique	111
3.3.2 La dimension administrative et financière	111
3.3.3 La dimension sociopolitique	112
3.4 Les méthodes privilégiées pour la cueillette des données	112

3.5	Présentation des terrains de recherche	113
3.6	La cueillette des données	114
3.7	La stratégie d'analyse	117

CHAPITRE 4

L'ORGANISATION DES PETITES ÉCOLES RURALES ; UNE DONNÉE EMPIRIQUE RÉVÉLATRICE

4.1	La dimension pédagogique	118
4.1.1	Les différents modèles rencontrés.....	119
4.1.1.1	Le fonctionnement des CMP à deux niveaux sans échanges d'élèves	119
4.1.1.2	Le fonctionnement des CMP à deux niveaux avec échanges d'élèves	120
4.1.1.3	Les CMP à trois niveaux	122
4.1.2	L'évaluation du modèle organisationnel en place (CMP) par les gestionnaires et les enseignants	123
4.1.2.1	Les bienfaits des CMP	123
4.1.2.2	Les désavantages des CMP.....	129
4.1.2.3	Synthèse de la dimension pédagogique	135

4.1.3	Que pensent les parents, la communauté et la municipalité dont les élèves fréquentent les CMP dans les petites écoles rurales	138
4.2	La dimension administrative et financière.....	145
4.2.1	Les aspects administratifs.....	146
4.2.1.1	Les milieux ruraux sont-ils en reste par rapport aux milieux urbains ?	146
4.2.1.2	Le partenariat est-il présent, sinon est-il possible ?	153
4.2.2	La dimension financière	159
4.3	La dimension sociopolitique.....	162
4.3.1	Le développement local en sursis face à la survie de l'école.....	162
4.3.2	Synthèse de la dimension sociopolitique	168
4.4	Synthèse de la situation des petites écoles rurales	169
CHAPITRE 5		
LES PERSPECTIVES D'ANALYSE DES PETITES ÉCOLES RURALES		
5.1	L'école : une institution en quête de sens.....	171
5.2	L'institution scolaire au nom de la logique territoriale : à l'image d'un organisme	179

5.3 L'école au nom d'une logique fonctionnelle : à l'image d'une machine	184
5.4 Les relations entre les types d'institution, les images organisationnelles et les logiques de fonctionnement.....	190
5.4.1 L'institution identificatrice, l'organisation à l'image d'un organisme et la logique territoriale	191
5.4.2 L'institution service, l'organisation à l'image d'une machine et la logique fonctionnelle.....	193
5.4.3 Prémisses conductrices à d'autres éléments d'analyse.....	198
CONCLUSION	202
BIBLIOGRAPHIE	206
ANNEXES	

INTRODUCTION

Depuis la fin des années 1960, les services scolaires sont présents pour l'ensemble des québécois tant en milieu rural qu'en milieu urbain. L'universalité du système scolaire québécois a permis que tout un chacun soient prémunis des mêmes conditions pour accéder à des emplois réservés autrefois à une classe sociale mieux nanties. Le système scolaire s'est constitué de façon à atteindre efficacité et efficience dans l'optique que tous les individus, nonobstant leur milieu d'origine, aient les mêmes conditions de réussite. L'universalité du système scolaire a sans contredit contribué à maintenir une certaine qualité de vie en milieu rural en termes de qualité de services comparables à ceux retrouvés en milieu urbain.

Par ailleurs, la montée de la bureaucratie et de la technocratie a conduit à une spécialisation et à une fragmentation des services par des caractéristiques spécifiques afin d'assurer une desserte de services universels. Ceci laisse peu de place aux cas particuliers qui se présentent. À cet égard, le système scolaire québécois est confronté de plus en plus à une hétérogénéité en termes géographiques, démographiques, ethniques, socio-économiques, etc. À titre d'exemple, certains quartiers montréalais font face à une clientèle cosmopolite et les gestionnaires ont dû adapter leurs modes pédagogiques. D'un autre point de vue, les

petites écoles rurales se retrouvent avec une diminution de clientèles très importante qui met en péril la survie de leur école compte tenu des paramètres d'attribution d'enseignants qui sont régis à l'intérieur d'un cadre précis et peu flexible. L'universalité prend donc un autre sens dans la mesure où certains acteurs en milieu rural remettent en cause cette condition *sine qua none* à la desserte des services scolaires.

Certes avec les mutations socio-économiques telles une diminution de clientèles et des compressions budgétaires, la question des petites écoles rurales suscite depuis quelques années une controverse au sein des acteurs impliqués de près ou de loin à cette problématique. D'une part, nous remarquons que des acteurs locaux (parents, élus municipaux, etc.) sont interpellés par cette menace et sont disposés à tout mettre en œuvre pour assurer le maintien de leur école afin d'assurer une certaine pérennité de leur milieu. D'autre part, nous retrouvons des réfractaires à l'idée d'assurer la survie des petites écoles rurales considérant que les conditions socio-économiques ne le permettent plus et qu'il est primordial d'assurer une qualité de services scolaires similaires à l'ensemble des écoles québécoises.

À la lumière de ces premières constatations sommaires, force est d'admettre que les modes de gestion sont remis en question considérant que les intérêts des uns sont différents des autres. Dans cette optique, comment peut-on assurer une offre de services équitable et comparable pour toutes les écoles du Québec qui sont de plus en plus empreintes de conditions spécifiques et hétérogènes. En contrepartie, il existe des modes

de gestion qui favorisent le maintien des petites écoles rurales considérant qu'elles sont essentielles au développement d'un milieu. À cet égard, nous nous interrogeons sur les motifs qui expliquent le fait que certaines commissions scolaires réussissent à maintenir les petites écoles rurales ouvertes alors que d'autres se voient dans l'obligation de les fermer car la baisse de clientèle remet en question le fonctionnement initial d'une école à l'aide des objectifs et des programmes uniformes pour l'ensemble des écoles du Québec.

La question des petites écoles rurales est d'autant plus intéressante qu'elle est complexe à étudier. En effet, nous constatons que cette problématique revêt de multiples avenues d'analyse et parfois même empreinte d'ambiguïté. Dans le cadre de cette recherche, nous avons misé sur l'analyse organisationnelle car nous considérons qu'elle permettra de mieux nous habiliter à saisir les particularités que l'on retrouve au sein des différentes commissions scolaires qui optent pour des alternatives parfois positives pour le développement local en milieu rural, ou négatives pour les cas où on vise la fermeture d'écoles. En vérité, nous espérons trouver des explications supplémentaires qui bonifieront les résultats d'une recherche portant sur la question des petites écoles au Québec réalisée en 1995 par la Chaire Desjardins en développement des petites collectivités.

L'étude se divise en cinq parties. La première partie présente la problématique des petites écoles rurales. Nous exposons la question des petites écoles rurales à partir des résultats de recherche de la Chaire Desjardins réalisée en 1995 ainsi que des données empiriques recueillies au sein de la littérature. La deuxième partie concerne les données

théoriques utilisées pour l'analyse de la problématique. La troisième partie démontre les opérations effectuées dans la démarche de cette recherche. Ensuite, la quatrième partie traite des résultats répertoriés pendant cette étude. Enfin, nous brossons les éléments d'analyse qui ont émergé.

CHAPITRE PREMIER

1. Les petites écoles rurales au Québec; un phénomène historique devenu contemporain

1.1. Les conditions générales de cette problématique

Selon le rapport de recherche intitulé *Les petites écoles en milieu rural au Québec : fermeture, maintien ou développement ?* réalisé en 1995 par la Chaire Desjardins, il apparaît évident que l'intérêt de la recherche universitaire sur cette problématique au Québec est peu convoité contrairement à des pays comme les Etats-Unis ou plusieurs pays d'Europe. En fait, seulement trois institutions universitaires québécoises s'intéressent à la problématique soit, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, l'Université du Québec à Rimouski et l'Université Bishop's.

Avant de poser la question des petites écoles rurales comme telle, il importe de présenter la définition proposée par les auteurs du rapport de recherche. Ils définissent

une petite école comme étant : « une école primaire qui accueille moins de cent élèves de la première à la sixième année inclusivement. »¹ D'autre part, les auteurs soutiennent que le *milieu rural* représente une agglomération de 3 000 habitants et moins.

Carrier et Beaulieu, les auteurs de l'étude traitant des petites écoles en milieu rural, ont procédé à une revue de littérature de même qu'à une tournée du Québec où ils ont visité et rencontré plusieurs petites écoles et plusieurs intervenants y oeuvrant directement ou indirectement. Ledit rapport de recherche présente un portrait des petites écoles en milieu rural du Québec à partir des aspects pédagogiques, administratifs, économiques, sociaux et politiques, qui alimentent et suscitent une réflexion approfondie de la problématique.

Comme tout un chacun le sait, le Québec connaît actuellement d'importantes mutations et les services éducatifs, précisément les petites écoles en milieu rural, connaissent des réarrangements influencés par les baisses démographiques et les compressions budgétaires. Déjà au début des années 1970, plusieurs commissions scolaires ont procédé à des modifications organisationnelles afin de pallier à une décroissance de la clientèle qui se faisait sentir. Les classes multiprogrammes (CMP), c'est-à-dire une classe regroupant deux ou plusieurs niveaux d'enseignement, ont été

¹ CARRIER, M. ; BEAULIEU, P. (1995). **Les petites écoles primaires en milieu rural au Québec : fermeture, maintien ou développement ?** Rouyn-Noranda : Chaire Desjardins en développement des petites collectivités de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue en 1995, p. 2.

instaurées dans plusieurs commissions scolaires du Québec, en particulier dans le Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Îles. Bien qu'on en retrouve de plus en plus, les CMP à plus de deux niveaux sont plutôt rares car elles ne font pas l'unanimité au sein des parents et des enseignants. Par ailleurs, d'autres commissions scolaires ont opté pour une réorganisation fonctionnelle des écoles afin de maintenir des classes à degré unique. Par exemple, deux écoles s'échangent entre elles des élèves et forment des classes à degré unique. Nous verrons ultérieurement les différents modèles existants au Québec et en France.

Suite à une revue de littérature, force est de constater qu'il existe une dualité entre les défenseurs de la petite école dans un village rural, et les protecteurs d'un système d'éducation qui recherche l'uniformité au sein de l'ensemble des écoles tant en milieu rural qu'en milieu urbain. Cette constatation surgit d'une réflexion personnelle à la suite d'une consultation de la littérature et d'une participation à des recherches s'intéressant à la problématique des institutions telles l'école et le bureau de poste.

En fait, nous avons relevé cette dualité par le biais des propos et des observations recueillis par les auteurs. Dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, nous nous intéressons à cette dualité qui s'avère un fil conducteur intéressant à la recherche d'une meilleure compréhension de la problématique. Nous nous proposons d'analyser en profondeur cette dualité qui nous permettra, croyons-nous, de mieux comprendre la problématique des petites écoles en milieu rural car nous considérons qu'elle est un des éléments permettant

d'élaborer des explications concernant les différents modes de fonctionnement que l'on rencontre au sein des diverses commissions scolaires du Québec.

D'abord, nous identifions le premier groupe comme les tenants d'une logique territoriale et le second s'identifiant à une logique fonctionnelle. Les tenants d'une logique territoriale représentent les défenseurs d'un territoire donné. Pour eux, l'école se définit comme une institution sociale faisant partie intrinsèque d'une communauté. Sa fermeture peut représenter le début de la fin de cette collectivité. Sans école, il peut être difficile de développer un milieu dont l'absence d'un service public de cet ordre s'avère une embûche pour attirer des nouvelles familles et des entreprises.

Pour leur part, les partisans de la logique fonctionnelle revêtent un souci de productivité. Précisément, ils prônent l'efficacité et l'efficience de l'organisation scolaire dans l'optique d'atteindre une certaine productivité. Le souci d'organiser l'institution scolaire dans une perspective d'uniformité pour l'ensemble d'un territoire donné fait en sorte que les territoires faiblement peuplés sont confrontés à leur désir de consolider leur milieu -par le maintien de leurs acquis et voire même l'exploitation de nouveaux services- et à une pression émergeant de la révolution industrielle qui a suscité le désir d'uniformiser en quête des effets bénéfiques d'une productivité économique.

Ces deux logiques comportent des nuances qui nous sera permis d'explorer davantage dans cette recherche. À cet égard, la mise en relation des aspects théoriques et empiriques sélectionnés pour cette étude nous dispose à discerner les éléments

susceptibles de contribuer à l'analyse de la problématique qui demeure complexe, soit la dualité entre une logique territoriale dont l'école est considérée comme institution sociale nécessaire au développement local et la logique fonctionnelle où l'école est perçue comme une institution offrant des services sans être indispensable au développement local. En clair, nous essaierons de définir s'il y a ou non, une relation entre l'institution scolaire et son rôle dans le développement d'une collectivité.

Voyons d'abord un bref portrait de la situation socio-économique des petites écoles en milieu rural. En premier lieu, il importe de présenter un court historique de la problématique. En deuxième lieu, il est de rigueur de soumettre quelques éléments administratifs et financiers, sans toutefois entrer dans les détails car nous ne sommes pas pourvus d'expertise en la matière et que le but n'est pas de faire une démonstration budgétaire exhaustive. En dernier lieu, il convient d'exposer les facteurs démographiques qui affectent les petites écoles en milieu rural.

1.1.1. L'histoire de la problématique

Bien qu'il soit un sujet d'actualité, le phénomène des petites écoles en milieu rural n'est relativement pas nouveau. Déjà en 1972, le ministre de l'Éducation est mis aux faits des difficultés financières que connaissent les commissions scolaires aux prises avec une diminution d'effectifs scolaires. En 1974, le Groupe COMMEL chargé d'étudier la problématique en question, soutient qu'un nombre insuffisant d'élèves fréquentant les petites écoles rurales a pour effet d'accroître les coûts administratifs reliés d'une part au

fonctionnement et à l'entretien et d'autre part, à la rareté de personnel administratif et de professionnel non-enseignant². En 1975, un groupe de travail créé par le ministère de l'Éducation, dépose un rapport où il recommande que ce ministère doit « créer les conditions qui favorisent l'émergence d'un (des) modèle(s) d'organisation pédagogique adapté(s) à la réalité des milieux à faible densité de population. »³

En 1976, le ministère de l'Éducation n'accorde pas de ressources financières supplémentaires aux commissions scolaires aux prises avec cette problématique. Cependant, il met en place un programme de soutien pédagogique (SOPPEC) aux petites commissions scolaires aux prises avec de petites écoles qui prendra fin en 1980. De 1977 à 1985, le Ministre du gouvernement en place présente une « Politique destinée à favoriser le maintien des écoles de village » dans le but de ralentir le mouvement de fermeture de petites écoles rurales. Le nouveau gouvernement provincial adopte des mesures budgétaires afin de venir en aide aux commissions scolaires aux prises avec des petites

2 CARRIER, M. ; BEAULIEU, P. (1995). **Les petites écoles primaires en milieu rural au Québec : fermeture, maintien ou développement ?** Rouyn-Noranda : Chaire Desjardins en développement des petites collectivités de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue en 1995, p. 4.

3 Ibid.

écoles. Toutefois, ce phénomène ne s'en trouve pas moins diminué pour autant. C'est pourquoi en 1992 se tient à Québec un important colloque portant sur les petites écoles et les classes multiprogrammes.

De surcroît, la population victime de cette réalité rurale est confrontée à des choix organisationnels de la part des gestionnaires scolaires. La population rurale est parfois mise devant des décisions où elle a peu d'influence. Ainsi, les compressions budgétaires sont la principale cause évoquée par les gestionnaires quand vient le moment de décider de maintenir ou de fermer une école en milieu rural. Certes, les compressions budgétaires sont réelles. Le Québec connaît actuellement d'importantes réformes dues principalement aux compressions budgétaires qui affectent l'ensemble des services publics. Mais qu'en est-il de la situation des petites écoles rurales? Voici un bref portrait de la réalité scolaire du Québec recueilli à partir du rapport de la Chaire Desjardins en développement des petites collectivités.

1.1.2 Les données démographiques

Au Québec en 1993-1994, Carrier et Beaulieu dénombrent 400 petites écoles rurales de niveau primaire (c'est-à-dire de la 1^{re} à la 6^e année inclusivement) du secteur public, soit 18 %, et 285 d'entre elles sont les dernières de la municipalité⁴. De ces 400 écoles, 107 écoles comptent moins de 50 élèves. Ces 400 écoles accueillent 4,44 % de la clientèle

⁴ Ibid, p. 83.

de niveau préscolaire et primaire⁵. Certes, la baisse démographique provoque des effets inévitables sur la clientèle scolaire au Québec⁶.

En 1972-1973, la clientèle scolaire de niveau primaire du secteur public au Québec comptait 756 000 élèves. Elle diminue considérablement et en 1983-1984, on dénombre 563 000 élèves. En 1993-1994, elle baisse encore pour atteindre 530 000. On prévoit toutefois, une légère hausse de 523 000 en 1994-1995 à 560 000 en 1998-1999.

En ce qui concerne les régions du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles et de l'Abitibi-Témiscamingue, elles accusent le nombre le plus important d'écoles de moins de 100 élèves, soit respectivement de 45,61 % (85 écoles sur 188) et de 46,24 % (43 écoles sur 93). Conséquemment, le choix de ces deux régions s'est avéré incontournable.

1.2 Les conditions spécifiques des petites écoles rurales

Les auteurs de l'enquête mentionnée ci-haut, Carrier et Beaulieu, ont regroupé les données recueillies sous trois dimensions afin d'illustrer la problématique de façon spécifique. La première dimension fait appel à l'aspect pédagogique du débat entourant les petites écoles en milieu rural. La deuxième concerne l'aspect administratif et budgétaire.

⁵ Ibid, p. 5.

⁶ Voir les graphiques 1 et 2 en annexe.

Finalement, la troisième dimension touche à l'aspect social, économique et politique de la problématique. Ces dimensions ont permis aux chercheurs de circonscrire des enjeux de la problématique.

1.2.1 La dimension pédagogique

D'un point de vue pédagogique, la revue de littérature nous a permis de repérer les différents modèles d'organisation développés au cours des années à travers le Québec et dans certains pays d'Europe. Force est de constater qu'il n'y a pas que le Québec qui est aux prises avec une diminution de clientèles et des compressions budgétaires nécessitant une réorganisation du fonctionnement des établissements scolaires. D'abord, voici les principaux modèles existants au Québec identifiés par Carrier et Beaulieu⁷.

1.2.1.1 Les principaux modèles d'organisation du Québec

Carrier et Beaulieu, les auteurs du rapport portant sur les petites écoles, affirment qu'il existe une panoplie de modèles d'organisation des petites écoles en milieu rural qu'ils ont regroupés en six principaux modèles:

1) *l'école locale sans échange* d'élèves où la *totalité des élèves* est regroupée dans deux CMP-3 (classes multiprogrammes à trois niveaux, 1^{re}, 2^e et 3^e années) ou dans trois CMP-2 (classes multiprogrammes à deux niveaux);

2) *l'école locale sans échange* d'élèves où une partie des élèves est regroupée dans deux CMP-2 et l'autre partie fréquente l'école du village voisin;

3) *l'école locale avec échange* d'élèves entre *deux localités*. Ce modèle procède à un échange d'élèves de façon à ce que le premier cycle soit offert dans une école et le deuxième cycle dans l'autre école. Cependant, il existe des écoles procédant à un échange d'élèves sans respecter les cycles et on retrouve les classes à degré unique. D'autres, vont s'échanger des élèves qu'ils vont regrouper dans des CMP-2;

4) *l'école locale avec échange* d'élèves entre *trois localités*. Par exemple, une école va recevoir les élèves de 1^{re} et 2^e années, une autre ceux des niveaux 3, 4 et 5, et la dernière va recevoir les élèves de 6^e année;

5) *l'école locale avec échange* d'élèves entre *quatre localités*;

6) *l'école de secteur* regroupe les élèves de quelques localités où l'école est fermée. De plus, les élèves sont réunis dans des CMP-2.

Parmi les modèles présentés, celui concernant les CMP à plus de deux niveaux, semble peu populaire sauf dans le Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles où elles sont usage courante. Le recours aux CMP à trois niveaux est peu souhaité car on craint une

diminution de la qualité des services⁸. Cependant, certains enseignants préfèrent les CMP à trois niveaux plutôt qu'une fermeture d'école.

Certes, les auteurs soutiennent qu'il y a des mesures facilitantes pour l'implantation des CMP à plus de deux niveaux. Par exemple, la formation des enseignants pourrait être réaménagée afin de tenir compte des CMP, dans le but de les habiliter à une meilleure gestion de classe qui s'avère essentielle lorsqu'il y a plus d'un niveau. Selon Carrier et Beaulieu, le matériel didactique s'avère parfois inadéquat pour les CMP. Enfin, un soutien serait souhaitable pour les enseignants de CMP.

En somme, d'après le rapport sur les petites écoles réalisé par la Chaire Desjardins, les résultats scolaires des élèves de CMP sont comparables à ceux des élèves de classe uniprogramme⁹. En fait, le bon fonctionnement des CMP semble être en partie relié à la gestion de classe. Malgré les craintes des parents et des enseignants, le rapport révèle qu'il n'en demeure pas moins que les CMP comportent des avantages où elles deviennent des lieux d'innovations, d'échanges, d'épanouissement favorisant entre autres l'autonomie et l'esprit d'initiative chez l'enfant¹⁰.

8 Ibid, p. 28.

9 Ibid, p. 59.

10 Ibid, p. 61.

1.2.1.2 Les principaux modèles d'organisation de la France et quelques exemples des pays de l'OCDE

La France est l'un des pays d'Europe qui connaît aussi la problématique des petites écoles en milieu rural. Cependant, à l'inverse du Québec, l'attention portée à la question apparaît plus évidente. Sans viser les comparaisons, il est de rigueur de présenter la situation du cas français comme point de repère servant à l'illustration de la problématique.

Selon Yves Jean, 28,5 % des 21 717 communes en France n'ont pas d'école, mais celles de 500 habitants et plus ont au moins une école. Par ailleurs, 52 % des communes de moins de 500 habitants en possèdent une. Cependant, la proportion des communes de moins de 500 habitants sans école a augmenté depuis 1989-1990, soit de 42 % à 48 % en 1993-1994. Selon l'auteur, 45 % des écoles maternelles et primaires publiques sont en milieu rural et scolarisent 23 % des enfants. Enfin, l'auteur présente cinq modèles d'organisation que l'on retrouve en France¹¹ :

- 1) *l'école à classe unique ;*

- 2) *l'école à 2, 3, ou 4 classes ;*

¹¹ JEAN, Y. (1997). *La mutation des campagnes et les perspectives des petites écoles rurales. L'espace géographique*, no1, p. 69.

3) le *RPI dispersé* (regroupement pédagogique intercommunal) ;

4) le *RPI concentré* ;

5) le *RPI itinérant*.

Selon l'auteur, il existe 9 287 regroupements pédagogiques intercommunaux, dont 970 sont des RPI concentrés et 8 317 des RPI dispersés qui scolarisent 357 000 enfants. En 1993-1994, l'auteur soutient que 59 % des écoles rurales, tant privées que publiques, ont une ou deux classes regroupant les élèves de niveau primaire et 11 % ont plus de quatre classes¹².

Pour sa part, Richard Yelland présente quelques données statistiques des petites écoles recensées au sein des pays de l'OCDE. L'auteur affirme que la structure la plus fréquente comporte entre un et trois enseignants par école. Tout comme au Québec, il existe différents modèles d'organisation dont celui des CMP. Par exemple, au Portugal 80 % des élèves des écoles sont regroupés en une ou deux classes. Par ailleurs, Rui Canário ajoute qu'au Portugal : «(...) plus de la moitié des écoles primaires ont un ou deux postes d'enseignant, dont un pourcentage significatif à moins de dix élèves.»¹³ Bien que

¹² Ibid.

¹³ CANÁRIO, R. (1996). **Un projet pour les écoles isolées.** *Revue internationale d'éducation*, no 10, juin, p. 112.

la situation géographique puisse influencer l'existence de plusieurs modèles d'organisation, Yelland affirme :

« Mais le choix de la petite école de village n'est pas exclusivement l'apanage, loin s'en faut, des zones géographiques très isolées. Des structures scolaires similaires s'observent un peu partout, par exemple dans les pays méditerranéens, au Portugal ou en Espagne, où le maintien des petites structures apparaît essentiellement lié au refus des familles de voir leur enfant emprunter un transport scolaire.»¹⁴

D'un autre point de vue, l'auteur ajoute que le Québec est l'un des endroits où l'on transporte beaucoup les enfants, été comme hiver. En outre, Yelland soutient : « Au Québec, la notion de petite école n'a de réalité que dans les communautés Cris ou Inuits du Grand Nord ou dans certaines zones qui subissent un déclin démographique important».¹⁵ Tout comme la Turquie et d'autres pays de l'OCDE, le Québec apparaît pour Yelland comme un milieu où l'on conçoit le développement des centres scolaires important.

Bref, la dimension pédagogique nous présente une diversité de modèles organisationnels que l'on retrouve tant au Québec qu'en France que dans d'autres pays de l'OCDE et il semble, comme nous le rappelle Yelland, que les inconvénients et les avantages des petites écoles isolées sont les mêmes, tant au Québec qu'en Grèce ou au

¹⁴ YELLAND, R. (1996). *L'infrastructure de l'éducation dans les zones rurales*. Revue internationale d'éducation, no10, juin, p. 123.

¹⁵ Ibid.

Portugal. En fait, la littérature nous dévoile que la situation des petites écoles rurales est beaucoup plus complexe que prise strictement d'un point de vue pédagogique. Elle requiert une réflexion structurelle et institutionnelle compte tenu des enjeux d'une fermeture ou du maintien d'une petite école en milieu rural.

À cet égard, la dimension administrative et financière est certainement un élément faisant partie intégrante de la complexité des petites écoles rurales. De ce point de vue, le rapport de la Chaire Desjardins présente d'une part, un bref portrait de la question administrative et financière, d'autre part, il exhibe les solutions trouvées par certaines commissions scolaires pour remédier aux compressions budgétaires et les justifications données par d'autres pour fermer une école.

1.2.2 La dimension administrative et financière

Qu'en est-il de la réelle situation administrative et financière des petites écoles rurales ? Les auteurs du rapport de recherche portant sur les petites écoles en milieu rural au Québec, ont consulté des experts du financement des commissions scolaires et de toute évidence, le coût per capita est plus élevé pour une petite école car les économies d'échelle s'en trouvent affectées. En conséquence, les subventions du Ministère sont octroyées en considération. C'est pourquoi l'aide financière est accordée à 100 % en fonction du nombre d'enseignants rattaché pour chaque école. De surcroît, le déficit relié aux activités éducatives est inexistant.

Cependant, les paramètres d'attribution aux activités pédagogiques par école peuvent parfois être calculés selon le nombre total d'élèves pour une commission scolaire et non par rapport aux besoins spécifiques de chaque école. C'est un calcul très complexe et il semble que cette complication puisse influencer les conditions financières des institutions scolaires. Jean-François Lelièvre du Groupe conseil Action Gestion (firme privée) soutient que : « Les modalités de formation de groupe précisées par le MEQ aux règles budgétaires sont très généreuses dans le but de favoriser le maintien des petites écoles dans les localités de faible densité de population. »¹⁶ Par ailleurs, cette situation entraîne souvent des aménagements du point de vue pédagogique. Par exemple, pour une école de 50 élèves et moins les CMP peuvent s'avérer indispensables car il y aura soit deux ou trois enseignants accordés pour cette école. La desserte des services spécialisés peut causer problème pour les petites écoles rurales situées en territoire étendu. Les coûts qui y sont rattachés peuvent être importants (frais de déplacement). Existe-t-il des moyens utilisés par les institutions scolaires pour freiner ces coûts? Dans la littérature, à notre connaissance, on a peu exploré cet axe de la problématique des petites écoles rurales. La présente recherche empirique inclut cette donnée qui, croyons-nous, contribue à la compréhension organisationnelle du fonctionnement divergent des institutions scolaires qui regroupent des petites écoles rurales.

¹⁶ LELIÈVRE, J. F. (1997). **Concertation Témiscamingue, défi éducation 2000. L'hypothèse d'une organisation de services éducatifs dans les écoles de petite taille au primaire (1997-2000)**, Rimouski : Groupe conseil Action Gestion, p. 10.

Concernant les frais d'administration et d'entretien, les auteurs Carrier et Beaulieu mentionnent que selon les témoignages recueillis, les déficits sont plutôt minimes. Les auteurs n'avancent pas de chiffres précis, mais démontrent par les déclarations de certains administrateurs de commissions scolaires visitées, que les coûts sont plutôt légers. À titre d'exemple, les auteurs présentent les propos suivants : «Une commission scolaire fera état, par exemple, de dépenses excédentaires de 15 000 \$ pour une petite école de 31 élèves regroupés en deux CMP-3.»¹⁷

En plus, selon un des experts du financement rencontré dans le cadre de la recherche, il semble que la complexité des subventions accordées au fonctionnement des établissements scolaires, fait en sorte que les subventions attribuées pour les petites écoles c'est-à-dire pour les espaces excédentaires, souvent inconnues, sont noyées dans l'ensemble des montants de base accordés pour l'ensemble des écoles. En fait, le MEQ considère les petites écoles rurales en leur allouant des montants pour les espaces excédentaires, c'est-à-dire les espaces inoccupés, mais il semble que, comme pour l'attribution du nombre

¹⁷ CARRIER, M. ; BEAULIEU, P. (1995). **Les petites écoles primaires en milieu rural au Québec : fermeture, maintien ou développement ?** Rouyn-Noranda : Chaire Desjardins en développement des petites collectivités de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, p.86.

d'enseignants, les paramètres d'allocation de subventions sont fait en fonction de l'ensemble des écoles et non pour chaque école selon ses propres conditions ¹⁸.

À la lecture dudit rapport de recherche de Carrier et Beaulieu, force est de constater que les préjugés face aux petites écoles en terme du coût élevé de leur fonctionnement nous apparaissent de plus en plus remis en question. Mais aussi, cet état de faits éveille davantage l'intérêt de mieux saisir les dimensions organisationnelles qui guident les choix de maintenir ou non une petite école rurale ouverte, si l'on considère que les coûts financiers sont plutôt modiques et que l'autofinancement des activités éducatives (enseignement) soit entièrement assuré par le MEQ.

Par ailleurs, constatant qu'il existe des coûts supplémentaires reliés au fonctionnement des petites écoles, comment certaines commissions scolaires réussissent à contourner ces «embûches» financières et assurer la survie d'une petite école rurale et offrir

¹⁸ CARRIER, M. ; TREMBLAY, M.J. (1997). **L'organisation des services publics au Témiscamingue**. Rouyn-Noranda : Chaire Desjardins en développement des petites collectivités de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et LELIÈVRE, J. F. (1997). **Concertation Témiscamingue, défi éducation 2000. L'hypothèse d'une organisation de services éducatifs dans les écoles de petite taille au primaire (1997-2000)**, Rimouski : Groupe conseil Action Gestion.

une qualité de service comparable aux autres écoles et même aux autres commissions scolaires. À titre d'exemple, voici la situation de la Commission scolaire de Normandin :

«En baisse de clientèle, la Commission scolaire de Normandin dessert 1 000 élèves de niveau primaire dans cinq localités dont trois disposent d'une petite école (47, 74 et 75 élèves). Cette commission scolaire n'a procédé à aucune fermeture d'écoles primaires au cours des dix ou quinze dernières années et elle n'en envisage aucune dans le futur ; elle a atteint le plus haut taux de diplomation de la province à deux reprises au cours des trois dernières années, elle est l'une des seules, sinon la seule au Québec à ne pas être au maximum du taux de taxe autorisé, ce qui ne l'a pas empêchée d'accumuler un surplus de 1,08 million \$ au cours des dernières années.»¹⁹

Plusieurs raisons expliquent ce surplus budgétaire pour cette commission scolaire et le succès pour d'autres commissions scolaires de maintenir leurs petites écoles malgré les compressions budgétaires et la diminution de la clientèle. En fait, les auteurs Carrier et Beaulieu, en arrivent à justifier cette situation principalement par le cumul des tâches administratives par un minimum de gestionnaires, la productivité acquise par l'arrivée des nouvelles technologies et le recours à la sous-traitance.

¹⁹ CARRIER, M. ; BEAULIEU, P. (1995). **Les petites écoles primaires en milieu rural au Québec : fermeture, maintien ou développement ?** Rouyn-Noranda : Chaire Desjardins en développement des petites collectivités de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, p.86.

En ce qui concerne les institutions scolaires qui choisissent de fermer les petites écoles, Carrier et Beaulieu ajoutent que la plupart des études démontrent que les économies escomptées s'avèrent mitigées dans certains cas. Par exemple, il faut savoir que si une école ferme et que les enfants vont dans une autre école, le nombre d'enseignants nécessaire est moindre. À court terme, les économies engendrées seront profitables d'une part, parce que les subventions allouées pour les enseignants ne seront pas modifiées avant deux ans et d'autre part, parce que les subventions du transport scolaire proviennent du ministère du Transport et non du ministère de l'Éducation.

Mais comme nous l'avons déjà mentionné antérieurement, le but de la présentation de cette dimension, soit administrative et financière, n'est pas d'élaborer de façon exhaustive le calcul et le mode d'attribution dans le but de faire une analyse de la question des petites écoles rurales d'un point de vue strictement budgétaire. Elle est l'une des trois dimensions choisies pour la circonscription des enjeux des petites écoles rurales versus le développement local d'une collectivité. Sans développer outre mesure, nous constatons que les enjeux économiques s'avèrent déterminants et influant sur le devenir des petites écoles rurales.

En outre, en pleine crise financière au Québec, comment peut-on penser demander aux parents, aux municipalités ou aux gouvernements (provincial et fédéral) d'investir davantage dans le secteur de l'éducation ? Existe-t-il des alternatives qui permettraient d'assurer la viabilité financière des petites écoles rurales ? Tout comme la dimension

pédagogique, certains aménagements sont susceptibles de contribuer à l'amélioration de la situation financière malgré une diminution de la clientèle et des compressions budgétaires. Inspiré de deux études réalisées par la Chaire Desjardins en développement des petites collectivités, voici des modifications proposées par les auteurs qui sont loin d'être sans intérêts²⁰ :

- l'utilisation mixte et communautaire des édifices scolaires afin de partager les coûts d'entretien et de maximiser la rentabilité des équipements et des infrastructures ;
- se départir des équipements désuets ou inutilisés ;
- réorganisation administrative afin de rationaliser dans les ressources humaines ;
- décentralisation des pouvoirs aux directions d'école afin de diminuer la tâche des administrateurs ;
- décentralisation budgétaire décisionnelle ;

²⁰ Les deux études sont les suivantes : 1) CARRIER, M. ; BEAULIEU, P. (1995). **Les petites écoles primaires en milieu rural au Québec : fermeture, maintien ou développement ?**, Rouyn-Noranda : Chaire Desjardins en développement des petites collectivités de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. 2) CARRIER, M. ; TREMBLAY, M.J. (1997). **L'organisation des services publics au Témiscamingue**. Rouyn-Noranda : Chaire Desjardins en développement des petites collectivités de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

- responsabilisation et participation de la population et de la municipalité en terme de capital *humain* et de ressources *financières*.

Du point de vue uniquement financier, il n'est pas impensable que les municipalités puissent investir de quelques façons que ce soient. Par exemple, le déblaiement des cours d'école peut s'avérer profitable pour la commission scolaire. Il est facile pour les municipalités ayant déjà toutes les infrastructures, d'assurer cette responsabilité et les coûts sont moins importants (parce que noyés dans l'ensemble des coûts reliés à la voirie) que ceux requis par une commission scolaire qui doit structurer l'organisation de ce service. Il va de soi que si les municipalités veulent maintenir leur école, il y aura sans doute des efforts financiers et communautaires pour y réussir.

Du côté de l'administration scolaire, nous avons vu dans cette partie de chapitre que certaines commissions scolaires ont développé des façons de faire différentes dans l'optique de répondre aux nouvelles réalités des petites écoles rurales, que ce soit du point de vue pédagogique et/ou administratif et financier. Par ailleurs, assez curieusement, force est d'admettre qu'une réorganisation peut nécessiter des investissements afin de minimiser les conséquences des conditions socio-économiques peu favorables qui affectent la survie des petites écoles rurales. Par exemple, si l'on veut utiliser les nouvelles technologies pour atténuer l'isolement des petites écoles rurales et leur permettre d'accéder à un même niveau d'enseignement, il faudra certainement engager des sommes supplémentaires. Cependant, il

y a lieu d'établir un partenariat au sein de la communauté et des entreprises pour accéder à ce changement.

1.2.3 La dimension sociopolitique

Actuellement, selon Carrier et Beaulieu, il n'existe aucune étude à rigueur scientifique qui traite des conséquences, tant positives que négatives, d'une fermeture d'école sur le développement d'une municipalité. Certes, les auteurs affirment que l'école n'est pas la seule cause de dévitalisation d'un milieu mais il n'en demeure pas moins qu'elle constitue un attrait migratoire qui contribue à un certain maintien, voire même au développement socio-économique d'une collectivité rurale car tous les atouts d'attraction sont nécessaires pour assurer une certaine qualité en terme de services, de même qu'une certaine qualité de vie pour les citoyens²¹. Par ailleurs, les auteurs conviennent de ne pas mettre en péril la qualité des services éducatifs dans le seul but de maintenir l'école ouverte dans la municipalité. L'école n'apparaît pas la seule responsable du sort des petites collectivités mais il n'y a aucune garantie non plus que les conséquences négatives ne se feront pas sentir.

Dans la littérature, il semble y avoir consensus sur l'inquiétude des effets néfastes possibles sur le développement d'une collectivité lors de la fermeture d'une école. En fait,

²¹ CARRIER, M. ; BEAULIEU, P. (1995). **Les petites écoles primaires en milieu rural au Québec: fermeture, maintien ou développement?** Rouyn-Noranda : Chaire Desjardins en développement des petites collectivités de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, p. 90.

l'école semble revêtir les caractéristiques institutionnelles de base que l'on retrouve dans une communauté. De ce point de vue, est-il possible d'évaluer l'importance d'une école dans une collectivité? À ce propos, Canário soutient que «Finalement, l'école primaire a acquis une dimension emblématique et elle est devenue un symbole de progrès et un élément identitaire de chaque village». ²² Pour sa part, Yelland s'interroge sur la place de l'école dans le développement rural. L'auteur donne en exemple le cas de Karesuando, dans le nord de la Suède, où on a construit un nouveau centre scolaire dans une zone très isolée. Le centre a été aménagé afin de desservir l'ensemble de la communauté dans une perspective culturelle : salle de réunion pour les villages avoisinants, bibliothèque scolaire et municipale intégrée, etc. Il opine que : «L'idée est ici affirmée nettement qu'en zone rurale, l'école constitue le cœur même du développement culturel et la base à partir de laquelle se forme la cohésion sociale.» ²³

²² CANÁRIO, R. (1996). **Un projet pour les écoles isolées.** Revue internationale d'éducation, no10, p. 111.

²³ YELLAND, R. (1996). **L'infrastructure de l'éducation dans les zones rurales.** Revue internationale d'éducation, no10, p. 127.

D'un autre point de vue, Yves Jean soutient que le système scolaire actuel est pensé selon un découpage par matière, espace et temps. L'auteur mentionne que : « Les questions d'éducation sont ainsi abordées selon une logique structurelle (un seul modèle) et financière; non selon les besoins de socialisation de l'enfant, d'autonomie, de développement de la personnalité. »²⁴ Ceci a pour effet, affirme l'auteur, d'entraîner un climat d'incertitude chez tous les acteurs de l'école rurale. Par conséquent, ceci peut limiter les initiatives d'élaborer des projets de développement de l'enfant.

Pour sa part, Canário, définit le rôle de l'école à partir d'un résumé de différentes fonctions de l'institution scolaire et des interactions entre elle et les autres constituantes de son environnement, telles les personnes âgées, les services publics, le curé et les activités

²⁴ JEAN, Y. (1997). **La mutation des campagnes et les perspectives des petites écoles rurales.** L'espace géographique, no1, p. 70.

culturelles. Bref, l'auteur définit la mission d'une école dans la collectivité comme suit :

«Tout d'abord, ils révèlent que l'institution scolaire, dont le rôle «reproducteur» a été fortement souligné par les sociologues de l'éducation, participe, simultanément, d'un processus de production du social. Elle peut donc être aussi une source d'innovations sociales et éducatives. C'est justement dans la mesure où l'école réussit dans son activité à «transgresser» les frontières traditionnelles du «scolaire» qu'elle pourra mieux contribuer à valoriser les savoirs et les pratiques culturelles locales. La fonction d'animation locale devient, à ce titre, une fonction structurante, susceptible de faciliter l'émergence de ce qu'Alberto de Melo désigne comme «une culture de développement» (1991). Dans cette perspective, l'école peut apparaître comme un pôle de développement et de revitalisation du tissu social en milieu rural.»²⁵

Toutefois, Yves Jean ajoute que l'école, par l'intermédiaire des enfants, s'avère un lieu de diffusion au sein de la collectivité²⁶. Par surcroît, l'auteur amène l'idée de la complexité de la population rurale qui est de plus en plus hétérogène. L'auteur allègue que : «Les parcours quotidiens des familles et leurs choix sont bien autrement complexes; aucune famille ne se représente l'école comme un service qui fonctionnerait de façon identique quel que soit le lieu et chacune apprécie de disposer d'un minimum de liberté de choix.»²⁷ Ceci a pour conséquence de défavoriser les petites écoles rurales aux prises avec une

²⁵ CANÁRIO, R. (1996). Un projet pour les écoles isolées. Revue internationale d'éducation, no10, p. 115.

²⁶ JEAN, Y. (1997). La mutation des campagnes et les perspectives des petites écoles rurales. L'Espace géographique, no1, p. 75.

²⁷ Ibid, p.72.

difficulté de valoriser leur image étant donné qu'elles doivent se mesurer à l'école de type urbain par la démonstration de leur efficacité.

Bref, les auteurs s'entendent pour dire que ce ne sont pas seulement la diminution du nombre d'élèves et les contraintes budgétaires qui définissent la problématique des petites écoles en milieu rural. Comme le souligne Canário : « La situation des petites écoles en milieu rural est marquée par la complexité et, donc elle fait appel à une approche globale. »²⁸ À cet égard, nous avons observé par le biais de la littérature portant sur la problématique en cause que tous les acteurs sont interpellés pour consolider la présence des petites écoles en milieu rural. Du point de vue sociopolitique, n'y a-t-il pas lieu de s'interroger sur les actions à porter pour assurer le maintien de l'institution scolaire tout en favorisant le développement d'une collectivité locale où un cercle vicieux est sans contredit imminent?

En fait, les discours divergent sur la question. D'une part, nous retrouvons ceux qui prétendent que l'école n'a pas de rapport direct sur le devenir des petites collectivités et que seule la situation économique est garante d'avenir. D'autre part, nous observons ceux qui conçoivent très négativement l'avenir des communautés sans cette institution sociale de base, considérée comme l'essence même d'une collectivité et source incontournable du maintien d'une certaine qualité de vie (tant d'un point de vue social qu'économique)

²⁸ CANÁRIO, R. (1996). **Un projet pour les écoles isolées.** Revue internationale d'éducation, no10, p.118.

retrouvée et de plus en plus recherchée par une population en crise du monde urbain. Voici les propos d'Yves Jean sur cette réalité :

« L'attrait résidentiel des espaces ruraux repose sur des facteurs psychosociologiques et surtout économiques : faible coût du foncier, du bâti, de la pression fiscale; plus grande facilité de déplacement. Depuis la fin des années 1960, les ménages sont aux prises avec la crise de la ville, perçue comme un lieu d'oppression, saturée, polluée, inhumaine, bruyante, congestionnée, tandis qu'aux espaces ruraux ont été associées les valeurs de tradition, écologie, authenticité, nature, qualité de vie, convivialité, solidarité, retour aux sources. »²⁹

L'auteur ajoute : « Les ménages font leurs choix en intégrant également l'accessibilité aux équipements et aux services publics et privés, en particulier les équipements scolaires. »³⁰ Cet auteur constate l'importance de l'école dans le développement d'une collectivité par l'attrait des familles. Certes, nous ne faisons pas abstraction des conditions économiques nécessaires au développement des communautés rurales. De ce point de vue, la question s'apparente à savoir qui vient avant, l'oeuf ou la poule ? Difficile d'y répondre mais il ne fait nul doute que la communauté dans son entier, c'est-à-dire le politique et le social, est interpellée pour établir un projet de société où les différentes sphères de développement sont touchées. La pratique du partenariat apparaît inévitable pour mener à terme un tel défi.

²⁹ JEAN, Y. (1997). **La mutation des campagnes et les perspectives des petites écoles rurales.** *L'Espace géographique*, no1, p. 68.

Dans le contexte organisationnel des commissions scolaires et des municipalités, est-il possible d'établir un tel partenariat ? Qu'entendons-nous par partenariat ? Nous considérons celui-ci comme une association tant du point de vue financier que du point de vue social. La mise en commun des actions des deux principales instances peut apparaître difficile pour certains car, que ce soit l'une ou l'autre, elles peuvent être contraintes à des modalités administratives les limitant dans leurs gestes. Par ailleurs, Carrier et Beaulieu ont constaté lors de leur tournée du Québec, que beaucoup de commissions scolaires innovaient dans le partenariat.

Que ce soit l'achat du « bâtiment-école », le partage des équipements ou l'implication de la communauté dans la vie scolaire, les auteurs ont reconnu que la volonté politique de tous les intervenants est le facteur caractérisant du maintien des petites écoles rurales³¹. Mais encore faut-il que l'institution scolaire soit d'accord à l'implication d'acteurs externes à la structure organisationnelle. La dimension bureaucratique d'une telle structure peut accuser un caractère réfractaire à un tel changement. Il ne faut pas oublier que l'institution scolaire, pourvue de spécialistes perçus comme *LES* spécialistes de la question scolaire, peut éprouver certains malaises face à l'éventualité d'un partenariat.

30 Ibid.

31 CARRIER, M. ; BEAULIEU, P. (1995). **Les petites écoles primaires en milieu rural au Québec : fermeture, maintien ou développement?** Rouyn-Noranda: Chaire Desjardins en développement des petites collectivités de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, p. 91.

D'un autre point de vue, la collectivité est-elle dotée d'une importante volonté à participer au maintien de son école ? On connaît les divergences d'opinions en ce qui à trait aux petites écoles rurales entre les administrateurs de commissions scolaires et les collectivités mais ça ne veut pas dire qu'il y a nécessairement consensus au sein même d'une communauté sur la question. Comme nous l'avons mentionné auparavant, la population est de plus en plus hétérogène par la migration de familles recherchant une qualité de vie s'apparentant à celle retrouvée en milieu rural.

Alors il peut arriver que les parents ne s'entendent pas sur les modalités entourant le maintien d'une petite école. Certains parents miseront sur le modèle d'une école similaire à celle retrouvée en milieu urbain où la diversité des services est plus grande. D'autres choisiront une offre de services différente où la panoplie y sera moins importante.

Il ne faut pas oublier que le modèle scolaire actuel se veut uniforme. Étant le modèle de référence des temps modernes, il est sans doute difficile de le concevoir autrement. Par ailleurs, comment doit-on considérer l'école comme institution sociale au coeur du

développement local ? À ce propos, Yves Jean s'interroge d'abord sur la mission de l'éducation en citant les propos de Philippe Meirieu en trois points :

« 1. la finalité de l'école n'est pas la transmission des connaissances mais la construction de personnes autonomes, capables de vivre ensemble dans une société démocratique; 2. l'acquisition de l'autonomie suppose quatre conditions pédagogiques : l'affirmation d'une valeur fondatrice, le sursis à la violence; la mise en place de situations où puisse s'unifier progressivement la personnalité de chacun; la construction de véritables compétences; 3. la responsabilité de l'école n'est donc pas d'organiser des procédures d'enseignement, mais de garantir des processus d'apprentissage. »³²

En fait, Yves Jean dénote l'importance de la mission accordée à l'école et il considère qu'elle devrait faire l'objet d'une analyse approfondie sur les liens possibles entre l'appartenance sociale, le territoire et l'issue scolaire. L'auteur accorde un rôle important à l'école dans le processus d'apprentissage des enfants. De plus, il estime qu'elle revêt une vocation sociale au sein d'une communauté.

« L'école peut être un lieu de rencontres, un lieu de vie favorisant une dynamique sociale et communale ou intercommunale. La commune rurale et l'école rurale, loin d'être des lieux archaïques, sont des espaces potentiels d'une amélioration des relations sociales, des projets, de la démocratie. Cet enjeu est déterminant pour le devenir de l'école rurale et la formation de l'enfant, ainsi que pour l'évolution des espaces ruraux dans leur municipalité. »³³

³² JEAN, Y. (1997). **La mutation des campagnes et les perspectives des petites écoles rurales.** L'Espace géographique, no1, p. 74.

³³ Ibid, p. 78.

Au terme de cette présentation, nous reconnaissons que la dimension sociale, économique et politique des petites écoles rurales est un atout essentiel à l'analyse de la question. Les enjeux de la problématique sont ambigus. En fait, nous faisons face à un débat de valeurs éducationnelles et organisationnelles touchant au développement d'une collectivité confrontée à la dualité exposée antérieurement, soit celle entourant la logique territoriale et la logique fonctionnelle.

En somme, force est de constater que la problématique des petites écoles en milieu rural présente plusieurs aspects. À partir des trois dimensions exposées dans ce chapitre, il va sans dire que certains concepts théoriques sont essentiels à la mise en lumière des perspectives d'analyse nous habilitant à mieux saisir la complexité du phénomène. Dans le prochain chapitre, nous exposerons le cadrage théorique utilisé pour cette recherche.

CHAPITRE 2

2. Éléments d'une analyse conceptuelle et théorique de la question des petites écoles rurales

Cette partie du mémoire s'avère essentielle dans la mesure où elle constitue le cadre de référence à l'analyse des données empiriques recueillies pour ladite recherche. Afin de bien cibler l'objet de recherche, trois concepts nous sont apparus comme étant les plus pertinents soit *l'institution*, *l'organisation* et le *développement local*.

D'abord, le concept *d'institution* permet d'identifier les assises et l'importance de l'éducation dans la société contemporaine. À la lumière des écrits recensés, nous constatons que le concept d'institution débouche inévitablement sur celui de *l'organisation*. Ce dernier se révèle un atout incontournable à notre problématique de recherche nous habilitant à bien comprendre les convergences et les divergences rencontrées. Enfin, compte tenu des aspects géographique, économique, sociologique et démographique faisant partie intrinsèque de la problématique, il apparaît nécessaire d'aborder le concept de *développement local*.

2.1 Les fondements du concept d'institution

Différents auteurs se sont prononcés sur le concept *d'institution*. Ce dernier a connu une évolution considérable. Lapassade résume l'évolution du concept d'institution jusqu'au début des années 1970, en trois phases. La première phase se situe au XIX^{ie} siècle, du temps de Marx, où l'on entend par *institution* principalement les systèmes juridiques, le droit et la loi. Lapassade précise à cet effet : « En sorte pour le marxisme, les « institutions » et les « idéologies » sont les « superstructures » d'une société donnée dont les « infrastructures » sont les forces productives et les rapports de production. »³⁴

La deuxième phase, sise au début du XX^e siècle, donne au concept *d'institution* une importance centrale en sociologie. D'ailleurs, l'auteur affirme que : « Durkheim et son école définissent la sociologie comme une science des *institutions* . »³⁵ En fait, Durkheim considère l'institution comme un système de régulation sociale et le concept d'institution est l'objet même de la sociologie. Il demeure très universaliste sur sa conception de l'institution. Qu'il s'agisse de formes sociales, de normes ou de représentations, l'institution reste chez lui, antérieure et transcendante aux groupements humains tout en étant immanente à la vie sociale³⁶. La dernière phase consiste à un remaniement important du

³⁴ LAPASSADE, G. (1974), **Groupes, organisation, institutions**. 3^e Édition. Paris/Bruxelles/Montréal : Gauthier-Villards Éditeur. p. 144.

³⁵ Ibid.

³⁶ LOURAU, R. (1970), **L'analyse institutionnelle**. Paris : Les Éditions de Minuit. p. 109.

concept *d'institution* « en liaison avec les *pratiques institutionnelles* qui se développent dans les domaines de la *psychiatrie*, de la *pédagogie* et de la *psychosociologie*. »³⁷ En somme, Lapassade entend par institution, d'une part, des groupes sociaux officiels tels des entreprises, des écoles, des syndicats et d'autre part, des systèmes de règles qui déterminent la vie de ces groupes. L'auteur soutient que jusqu'au début des années 1970, le concept d'institution était davantage relié au vocabulaire sociologique.

Bien qu'il considère le concept d'institution comme flou et très général, Taylor affirme que : « Nous pouvons parler d'institution chaque fois que la pratique d'une population donnée se stabilise autour de certaines formes. Certaines façons d'agir deviennent « normales » et souvent aussi normatives. »³⁸ La première forme institutionnelle est sans aucun doute la famille où chaque individu occupe le rôle qui lui est attribué et s'acquitte de ses devoirs en conséquence. Les règles ou normes de la pratique peuvent être explicites ou implicites et les institutions peuvent être plus ou moins élaborées, comportant ou non différents niveaux hiérarchiques, dotées d'une diversification plus ou moins importante des rôles, etc. Par ailleurs, Taylor opine que pour

³⁷ LAPASSADE, G. (1974), **Groupes, organisation, institutions**. 3^e Édition. Paris / Bruxelles / Montréal : Gauthier-Villards Éditeur. p. 144.

³⁸ TAYLOR, C. (1990), **Les institutions dans la vie nationale**. Dans V. LEMIEUX (dir.), Les institutions québécoises : leur rôle, leur avenir. (Colloque du cinquantième anniversaire de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval), Québec : Les Presses de l'Université Laval. p. 49.

le citoyen moyen (ordinaire) qui n'a aucune notion en sciences sociales, l'institution ne signifie que des structures hiérarchiques reconnues par la Loi³⁹.

Pour sa part, Loureau soutient que : « Une norme universelle ou considérée comme telle, qu'il s'agisse du mariage, de l'éducation, de la médecine, du salariat, du profit, du crédit, porte le nom d'institution. »⁴⁰ Par ailleurs, l'auteur mentionne que toutes formes sociales visibles, parce que dotées d'une organisation juridique et/ou matérielle, portent le nom d'institution (entreprise, école, hôpital, système industriel, système scolaire, système hospitalier d'un pays). Le terme institution est souvent utilisé lorsqu'on parle d'institutions scolaires ou d'institutions religieuses. Pour le reste, on parle davantage d'une organisation, d'un organisme, d'une administration, d'une société, d'une firme ou d'une association⁴¹.

Selon Taylor, il existe deux types idéaux d'institution, soit *l'institution service* et *l'institution identificatrice* situés à deux extrêmes. Mais la plupart d'entre elles se

39 Ibid, p. 50.

40 LOURAU, R. (1970), *L'analyse institutionnelle*. Paris : Les Éditions de Minuit p. 9.

41 Ibid, p. 10.

déplacent entre ces deux types d'institution. Cependant, Taylor ajoute que « (...) cette variation peut se relativiser : les institutions peuvent revêtir une signification identificatrice pour certains et être vécues comme des simples instruments par d'autres. Ce sont justement ces variations d'un éventail d'institutions entre les extrêmes qui sont significatives pour la vie d'une société. »⁴²

Par ailleurs, Taylor soutient que la modernisation offre une explication sur le glissement des institutions vers le côté service. Dans les sociétés pré-modernes, l'auteur affirme que « les différentes structures politiques, économiques, sociales sont imprégnées de signification morale ou religieuse. »⁴³ L'auteur nous réfère aux domaines de la santé ou de l'éducation où plusieurs fonctions étaient assurées par des institutions qui dépendent de l'État ou de l'Église. La modernisation, accompagnée de la laïcisation, désacralise l'État, et fait naître d'une part, des structures laïques succédant aux structures religieuses et d'autre part, l'intérêt grandissant de leur rendement.

⁴² TAYLOR, C. (1990), *Les institutions dans la vie nationale*. Dans V. LEMIEUX (dir.), *Les institutions québécoises ; leur rôle, leur avenir*, (Colloque du cinquantième anniversaire de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval), Québec : Les Presses de l'Université Laval. p. 52.

⁴³ Ibid.

Pour Michel Freitag, « (...) l'institution se définit par la nature de sa finalité, qui est posée, définie et rapportée sur le plan global ou universel de la société et elle participe au développement « expressif » des valeurs à prétention universelle qui sont propres à la fin qu'elle sert. »⁴⁴ Par conséquent, ceci entraîne nécessairement la reconnaissance collective ou publique de légitimité (culturelle, idéologique, politique) de l'institution, accompagnée d'une marge essentielle d'autonomie⁴⁵.

2.1.1 L'institution scolaire

Bien que nous abordions le concept d'institution au sens général, Lapassade soumet quelques précisions sur le concept d'institution scolaire. D'abord, l'auteur considère l'école comme :

« (...) une *institution* sociale régie par des *normes* concernant l'obligation scolaire, les humains, l'emploi du temps, etc. Par suite, l'intervention pédagogique d'un enseignant (ou d'un groupe d'enseignants) sur des enseignés se situe toujours dans un *cadre institutionnel* : la classe, l'école, le lycée, la faculté, le stage. »⁴⁶

44 FREITAG, M. (1995) *Le naufrage de l'université. Et autres essais épistémologique politique*. Québec : Nuit Blanche / Paris : Édition La Découverte, p. 31.

45 Ibid.

46 LAPASSADE, G. (1974), *Groupes, organisation, institutions*. 3^e Édition. Paris / Bruxelles / Montréal : Gauthier-Villards Éditeur. p. 144.

L'auteur définit deux types d'institutions pédagogiques : les institutions pédagogiques *internes* et les institutions pédagogiques *externes*. Les institutions pédagogiques internes comportent d'une part, la dimension structurelle et réglée des échanges pédagogiques et d'autre part, l'ensemble des techniques institutionnelles qu'on peut utiliser dans la classe. Les institutions pédagogiques externes concernent les structures extérieures à la classe (l'ensemble du groupe scolaire, la Direction d'école, la commission scolaire, etc.). Lapassade ajoute que les programmes, les instructions et les règlements constituent aussi des institutions externes. Ceux-ci sont déterminés au sommet de la bureaucratie pédagogique et par la suite, se rendent à la base du système (enseignant) par voie hiérarchique.

Lapassade entend par bureaucratie pédagogique une structure sociale dans laquelle :

- 1) les décisions fondamentales sont prises au sommet de la hiérarchie. Les différents degrés de la hiérarchie assurent soit leur transmission, soit leur exécution;
- 2) au niveau central, la bureaucratie exerce un pouvoir alors qu'au niveau intermédiaire, elle est un système de relais. Bref, elle délègue certains pouvoirs;
- 3) les statuts et les rôles, les obligations et les sanctions, les conditions d'entrée dans la profession pédagogique sont définis par des règles produites par la bureaucratie elle-même;

4) ces rôles et statuts sont situés sur une voie hiérarchique. De haut en bas de cette classification s'effectue une certaine délégation d'autorité. D'autre part, la hiérarchie détermine un système de supervision, d'inspection et de contrôle;

5) « l'univers bureaucratique » s'exprime au niveau du « vécu » et relève, à ce titre, de l'analyse psychologique. La bureaucratie est ressentie comme source de jugement et de sanction⁴⁷.

Enfin, l'auteur souligne que parmi les niveaux de la bureaucratie pédagogique, il y a un niveau extérieur à l'école, soit la bureaucratie d'État et les relais bureaucratiques, ainsi qu'un niveau intérieur à l'école, soit le directeur.

2.1.2 Le passage socio-historique du concept d'institution à celui d'organisation

Voici maintenant comment certains auteurs définissent le concept d'organisation ainsi que leurs démonstrations des similitudes entre les organisations et les institutions.

⁴⁷ Ibid, p. 146.

D'abord, Loureau considère : « L'unité d'une organisation est faite, d'une part, d'un arrangement spécifique des fonctions sociales autour d'une fonction officiellement privilégiée, et d'autre part de l'exclusion officielle d'un certain nombre d'autres fonctions, qui deviennent alors latentes, ou accidentelle, ou informelles. »⁴⁸ L'auteur ajoute que les « organisations » économiques ne sont pas si différentes des institutions dites « traditionnelles ». En ce sens où les phénomènes de pouvoir et les différents systèmes d'action, de décision, de contrôle et de négociation, sont similaires entre les organisations économiques et les institutions « non productives »⁴⁹.

Pour sa part, Freitag définit l'organisation de manière instrumentale : « (...) elle appartient à l'ordre de l'adaptation des moyens en vue de l'atteinte d'un but ou d'un objectif particulier; c'est alors elle-même aussi qui définit ses frontières, de manière autoréférentielle. »⁵⁰ En fait, Freitag soutient d'une part, que l'institution est rattachée aux fins, aux valeurs qui les soutiennent, aux traditions dans lesquelles elles ont été incorporées et d'autre part, qu'il est primordial que la prise en charge institutionnelle des fins, des valeurs et des traditions soit reconnue collectivement. Concernant l'organisation,

48 LOUREAU, R. (1970), *L'analyse institutionnelle*. Paris : Les Éditions de Minuit, p. 14.

49 Ibid, p. 16.

50 FREITAG, M. (1995) *Le naufrage de l'université. Et autres essais épistémologique politique*. Québec : Nuit Blanche/Paris : Édition La Découverte, p. 32.

l'auteur mentionne que c'est le « savoir-faire instrumental » ainsi que la « réussite pratique » qui importent⁵¹.

Par ailleurs, Freitag opine, lui aussi, que cette distinction tend à disparaître. Dans les sociétés modernes, la réussite organisationnelle est en soi la finalité déterminante et par conséquent, une valeur justificative autosuffisante. L'auteur affirme à cet effet : « Il est évident qu'une telle distinction perd sa raison d'être et son sens lorsque l'idée de légitimité renvoie immédiatement à celle d'utilité et que cette dernière à son tour finit par se réduire à celle de l'efficacité et de l'effectivité opérationnelle. »⁵²

Force est de constater que le fonctionnement des organisations économiques (ou productives) se rapproche de celui des institutions (ou organisations) non productives. Dans la prochaine partie, nous verrons l'apport de la sociologie des organisations dans la compréhension du phénomène organisationnel tant au sein des institutions non productives (école, hôpital, etc.) qu'au sein des organisations productives (entreprise).

51 Ibid.

52 Ibid.

2.2 Des images organisationnelles révélatrices des attitudes comportementales au sein des institutions

Dans son livre intitulé *Images de l'organisation*, Morgan a procédé à une revue de littérature sur la sociologie des organisations afin de présenter un bilan descriptif et explicatif sur la compréhension du phénomène organisationnel. Les objectifs de l'auteur sont de :

1) présenter les images admises empruntées aux domaines de la mécanique et de la biologie, étant les idées conventionnelles de l'organisation et de la gestion ;

2) présenter d'autres images possibles facilitant de nouvelles façons de penser l'organisation ;

3) démontrer comment cette méthode d'analyse peut servir d'instrument pratique pour le diagnostic de problèmes d'ordre organisationnel ainsi que pour la gestion et la conception des organisations de façon plus globale, et

4) explorer les implications que soulève ce type d'analyse⁵³.

⁵³ MORGAN, G. (1989). *Images de l'organisation*. Québec : Les presses de l'Université Laval et les Éditions Eska, p. 3.

Morgan soutient que les théories et les explications de la vie organisationnelle sont fondées sur des métaphores qui nous amènent à l'envisager et à la comprendre de façons distinctes mais fragmentaires⁵⁴. En fait Morgan soutient que: « (...) la métaphore suppose une façon de penser et une façon de voir qui agissent sur la façon dont nous comprenons le monde en général. »⁵⁵ Elle exerce un influence sur la science, le langage et sur la façon dont nous pensons et la manière dont nous nous exprimons dans la vie de tous les jours. La métaphore produit toujours une sorte d'intuition partielle. Notre capacité à comprendre une personne dans sa totalité, à la « décoder », dépend de notre aptitude à voir comment les diverses facettes peuvent coexister de façon complémentaire ou même, de façon paradoxale. Cette manière de penser est pertinente pour comprendre l'organisation et la gestion car ce sont des phénomènes complexes et remplis de paradoxes que l'on peut comprendre de bien des façons⁵⁶. Tout ceci afin de concevoir et de gérer l'organisation différemment des images conventionnelles comme la machine et l'organisme⁵⁷.

Dans son ouvrage, Morgan présente huit images ou métaphores pouvant contribuer à une meilleure compréhension de la complexité et des paradoxes qui caractérisent la vie organisationnelle. Les huit images sont l'organisation vue comme une machine, un

54 Ibid; p. 12.

55 Ibid; p. 3.

56 Ibid.

57 Ibid, p. 4.

organisme, un cerveau, des cultures, le politique, des « prisons du psychisme », selon les flux et les transformations et enfin à titre d'instrument de domination.

Pour cette recherche, nous avons choisi trois images, soit l'organisation vue comme une *machine*, comme un *organisme* et comme *flux et transformation*. À la lecture du rapport de recherche portant sur la situation des petites écoles au Québec⁵⁸, nous considérons que ces trois métaphores correspondent davantage aux organisations scolaires présentées. D'abord, l'image de la machine fait référence à l'aspect mécanique d'une organisation. Quant à la métaphore de l'organisme présentée par Morgan, elle porte une attention sur la gestion des « besoins » d'une organisation et sur les relations avec le milieu dans lequel elle se trouve. Enfin, la métaphore de flux et transformation demande un effort imaginaire afin de saisir les logiques de changement qui déterminent en partie la vie sociale.

2.2.1 La machine au nom d'une productivité

Bienfaits ou méfaits de la mécanisation ? Pour certains, elle a permis à l'être humain de devenir « Maître » de la nature. Pour d'autres, elle a contribué à l'aliénation humaine sous différentes formes : passage de la fabrication artisanale à la production industrielle,

58 CARRIER, M. ; BEAULIEU, P. (1995). **Les petites écoles primaires en milieu rural au Québec: fermeture, maintien ou développement?** Rouyn-Noranda : Chaire Desjardins en développement des petites collectivités de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

de l'expansion du milieu urbain aux dépens de la vie rurale, de la dégradation généralisée de l'environnement ou des coups portés par le rationalisme à l'esprit humain. Selon Morgan, l'organisation vue comme une machine est de plus en plus utilisée pour modeler notre monde selon des principes « mécanistes », tant pour nous-mêmes que pour la société en général⁵⁹. Cette métaphore est importante dans la compréhension de la difficulté d'allier le monde rural au monde urbain.

En effet, selon l'auteur, beaucoup d'organisations adoptant l'approche mécanique, peuvent être efficaces. Toutefois, dans d'autres cas le résultat peut s'avérer néfaste. En fait, la réussite d'une organisation dépend de différents facteurs comme l'attitude ou la vision des gestionnaires. À cet effet, il existe deux types de gestionnaires, soit ceux dits « ouverts » et ceux dits « fermés ». Selon Morgan, les gestionnaires dits « fermés » envisagent les problèmes donnés sous un seul et même angle. Ceci peut dégénérer en conflits car ils adoptent une attitude rigide et inflexible⁶⁰. Comme ce peut être le cas de commissions scolaires qui appliquent les directives sans souplesse, provoquant inévitablement des frictions entre la population et les gestionnaires. À cet effet, il importe

⁵⁹ MORGAN, G. (1989). *Images de l'organisation*. Québec : Les presses de l'Université Laval et les Éditions Eska, p. 10.

⁶⁰ Ibid, p. 2.

donc de bien comprendre quand et comment le mode de penser mécaniste est utilisé. C'est pourquoi l'auteur ajoute qu'il est nécessaire de décoder les situations dans lesquelles les gestionnaires interviennent⁶¹.

Selon Morgan, les défenseurs de l'approche mécaniste se sont beaucoup inspirés du fonctionnement militaire⁶². C'est au début du XX^e siècle qu'apparaît une théorie générale de l'organisation et de la gestion. À cet époque, Weber fit un parallèle entre la mécanisation de l'industrie et la prolifération des formes bureaucratiques d'organisation. C'est Weber qui donna la première définition de la bureaucratie en tant qu'organisation mettant l'accent sur des caractéristiques spécifiques comme la précision, la rapidité, la clarté, la régularité, la fiabilité et l'efficacité. Selon Morgan, la bureaucratisation a été possible grâce à la division du travail, au contrôle hiérarchique et au recours à des règlements précis⁶³.

Il eut aussi l'École classique de gestion. À la différence de Weber, les adeptes de l'École classique ont plaidé pour la bureaucratisation. Ils ont présenté des principes et des méthodes détaillées pour aboutir à ce type d'organisation. Morgan soutient que selon

61 Ibid, p. 13.

62 Ibid, p. 14.

63 Ibid, p.16.

l'École classique : « L'axe principale de leur pensée est l'idée que la gestion est un processus de planification, d'organisation, de direction, de coordination et de contrôle. »⁶⁴ Comme un ingénieur créant une machine où les pièces sont interdépendantes, l'École classique de gestion a essayé d'obtenir le même résultat en concevant l'organisation comme un réseau de pièces où les responsabilités de différents postes s'imbriquent les unes dans les autres⁶⁵.

En fait, la structure organisationnelle de type mécaniste, doit fonctionner aussi précisément que possible, grâce à des modèles d'autorité, d'où la hiérarchisation. Ces principes s'avèrent nécessaires pour une bureaucratie dite centralisée. Tout comme l'organisation militaire, les théoriciens ont reconnu la nécessité de concilier les exigences contraires de la centralisation et de la décentralisation pour assurer la flexibilité nécessaire aux différents rouages d'une organisation de grande taille. Par ailleurs, au cours du XX^e siècle, on a amélioré ce type de décentralisation grâce à l'élaboration de méthodes de gestion telles la gestion par objectifs, la rationalisation des choix budgétaires et la conception de systèmes d'informations organisationnels hautement raffinés⁶⁶.

64 Ibid, p.17.

65 Ibid.

66 Ibid, p. 19.

Morgan opine que ces idées sont de plus en plus reprises dans les méthodes de gestion dites modernes. Les gestionnaires veulent que l'organisation soit un système rationnel qui fonctionne de la manière la plus efficace possible. Beaucoup de gens trouvent que c'est la méthode idéale. Mais dans les faits, c'est parfois difficile car les gestionnaires doivent composer avec des humains et non avec des rouages. Les partisans de l'École classique admettent qu'il importe d'arriver à un équilibre entre les aspects techniques et les aspects humains, par l'intermédiaire de processus appropriés de sélection et de formation. Cependant, leur but s'est avéré davantage d'adapter les humains aux besoins d'une organisation de type mécanique. En fait, bon nombre de principes élaborés par les théoriciens de l'École classique prennent leurs origines dans les méthodes utilisées par Frédéric Le Grand au domaine militaire, et celles élaborées par Taylor⁶⁷.

À cet égard, Taylor prônait cinq principes élémentaires à la vie organisationnelle :

- faire passer du travailleur au dirigeant toute la responsabilité de l'organisation du travail ;
- avoir recours à des méthodes scientifiques pour déterminer la méthode la plus efficace afin que la tâche de l'ouvrier soit accomplie de façon exacte;

⁶⁷ Ibid, p. 21.

- choisir l'ouvrier le mieux qualifié pour accomplir telle tâche ;
- former l'ouvrier à travailler de façon efficace;
- surveiller la performance du travailleur pour s'assurer qu'il utilise les méthodes appropriées et que les résultats souhaités s'en suivent.

Selon Morgan, Taylor a fusionné le point de vue de l'ingénieur et l'obsession du contrôle⁶⁸. Dans les chaînes de montage, on a donc incorporé les idées de Taylor à la technique proprement dite. Les travailleurs sont devenus les serviteurs ou les auxiliaires des machines dominant ainsi l'entreprise et le rythme de travail. Le Taylorisme a aussi influencé l'organisation du travail de bureau. Dorénavant, les gens exécutent des tâches parcellaires et extrêmement spécialisées. Le travail doit donc s'accomplir de façon machinale et répétitive. Morgan soumet l'exemple du système bancaire et du système gouvernemental où les dossiers sont traités comme des réclamations d'assurance. Et que dire des chaînes de restauration rapide où tout est pensé en fonction d'un meilleur rendement en terme de temps et d'efficacité. Aujourd'hui, on appelle « Bureaucratie » les organisations modelées par la métaphore mécanique, et la plupart des organisations sont

68 Ibid, p. 22.

empreintes de bureaucratie, car la pensée mécaniste a modelé les conceptions de ce que doit être une organisation⁶⁹.

En outre, Morgan admet que sur le plan humain, l'organisation de type mécanique a fait de véritables automates. Cette méthode taylorienne a grandement contribué à augmenter le rendement tout en accélérant le remplacement d'une main-d'oeuvre spécialisée par des ouvriers non qualifiés⁷⁰. On assiste donc à l'aliénation du travailleur. Morgan soutient à cet effet que : « Les hommes n'étaient plus que des « bras » ou une « force de travail », l'énergie ou la force nécessaire pour propulser la mécanique de l'entreprise. »⁷¹ Les tâches à exécuter ont été simplifiées au maximum parce que les coûts s'avéreraient moins importants et qu'il était plus facile de former, de surveiller et de remplacer les travailleurs. En fait : « (...) le taylorisme rationalisait le lieu de travail de manière à le faire fonctionner avec des ouvriers interchangeables.»⁷² Le taylorisme est autant un outil de contrôle du milieu de travail qu'un moyen d'obtenir des bénéfices. De plus, il confère un certain pouvoir aux personnes détenant les leviers de commande. En

69 Ibid, p. 12.

70 Ibid, p. 23.

71 Ibid, p. 24.

72 Ibid.

somme, Taylor s'est fait l'interprète de cette tendance générale à la mécanisation, à la spécialisation et à la bureaucratisation⁷³.

Selon Morgan, la métaphore de la machine est devenue comme une deuxième nature. On organise en déterminant un ensemble d'activités clairement définies et reliées entre elles par une hiérarchie et des réseaux de communication, de coordination et de contrôle. Par exemple, un dirigeant élabore une structure de tâches où il peut insérer les gens. Chacun aura une tâche précise. Si le personnel est déjà en place, le dirigeant trouvera un rôle clairement défini pour chacun⁷⁴. L'auteur affirme que : « Les programmes de formation sont dans une large mesure conçus pour nous permettre de nous adapter à la place qui nous aura été assignée et nous y sentir à l'aise, de sorte que l'entreprise puisse fonctionner de façon rationnelle et efficace. »⁷⁵ Quand on envisage l'organisation du travail comme un processus rationnel et technique, les images mécanistes tendent à occulter les aspects humains et à nous faire oublier que les tâches à accomplir sont souvent plus complexes, plus difficiles et moins clairement délimitées que celles que peuvent effectuer la plupart des machines⁷⁶. Pour sa part, Mintzberg ajoute que l'on retrouve

73 Ibid, p. 25.

74 Ibid, p. 26.

75 Ibid, p. 26.

76 Ibid, p. 27.

l'organisation mécanique dans des environnements simples et stables. De plus, on cherchera à tout mettre en oeuvre pour s'assurer que son environnement demeure ainsi⁷⁷.

Par ailleurs, Morgan soutient que l'approche mécaniste ne fonctionne bien que si l'organisation rencontre certaines conditions :

- 1) la tâche à exécuter doit être simple;
- 2) la stabilité de l'environnement doit atteindre un niveau garantissant que les produits fabriqués seront appropriés;
- 3) la volonté de fabriquer un produit pendant longtemps;
- 4) la précision doit être un critère important;
- 5) les éléments humains de la « machine » obéissent et se comportent comme il avait été prévu.

Du reste, Morgan présente quelques points faibles de cette métaphore. D'abord, celle-ci donne naissance à un type d'organisation qui aura beaucoup de mal à s'adapter aux nouvelles circonstances. Il devient parfois difficile de procéder à une réorganisation

⁷⁷ MINTZBERG, H. (1987). **Structure en 5 points : une synthèse de la recherche sur les formes organisationnelles**. Dans CHANLAT, J.F. ; F. SÉGUIN, (dir.), L'analyse des organisations, une anthologie sociologique, Vol. 2 : Les composantes de l'organisation, Montréal : Éditions Gaëtan Morin p. 229.

compte tenu du fait que le modèle organisationnel est bien implanté et que son efficacité a fait ses preuves. Aussi, cette image organisationnelle engendre une bureaucratie « bornée et rigide ». De plus, elle a des conséquences inattendues et indésirables (conflits d'intérêts). Enfin, elle a des effets déshumanisants sur les employés, surtout ceux qui sont au bas de l'échelle⁷⁸.

Morgan considère que les organisations de type mécaniste ont beaucoup plus de difficultés à s'adapter à l'évolution des circonstances., surtout en terme d'innovation, car elles sont conçues pour atteindre des objectifs prédéterminés. Il affirme que: « L'évolution des circonstances exige différentes sortes d'actions et de réactions. »⁷⁹ Ainsi, il est beaucoup plus difficile d'user de souplesse et de développer la capacité d'entreprendre des activités créatives, plutôt que d'axer sur l'efficacité. En outre, « la compartimentation qui engendre la division mécaniste entre divers niveaux hiérarchiques, fonctions, rôles et individus tend à créer toutes sortes d'obstacles. »⁸⁰

Conséquemment, Morgan opine qu'il s'avère difficile d'intervenir lorsque surgissent de nouveaux problèmes, car les gestionnaires ne sont pas préparés à un éventuel problème pouvant affecter le fonctionnement de l'organisation. Par exemple, la spécialisation des

78 MORGAN, G. (1989). *Images de l'organisation*. Québec : Les presses de l'Université Laval et les Éditions Eska, p. 28.

79 Ibid, p. 28.

80 Ibid, p. 29.

tâches fait en sorte qu'un groupe travaillant pour ses propres intérêts, peut nuire aux autres groupes. Ils n'ont pas de vision globale de l'organisation. Les travailleurs soumis à une tâche précise deviennent très indépendants aux difficultés que connaissent les autres groupes de travail. Le problème peut s'aggraver car chacun dans sa spécialité ne veut pas « toucher », ou régler le problème en question.

En fait, l'approche mécaniste mentionne à l'employé ce qu'il doit faire et ce qu'il ne doit pas faire. L'organisation mécaniste décourage l'initiative. Elle amène les gens à obéir aux ordres qu'on leur donne et à rester à leur place plutôt qu'à s'intéresser à ce qu'ils font et à s'interroger sur le bien-fondé de leurs actions. Par ailleurs, la structure hiérarchique n'est pas qu'un réseau de tâches et de rôles, mais aussi un système de carrière où chaque individu va se battre pour l'obtention d'un des quelques postes disponibles au sommet de la hiérarchie. L'approche mécaniste de l'organisation a aussi pour conséquence de limiter plutôt que de développer les capacités humaines. Elle modèle les individus de façon à ce qu'ils s'adaptent à la machine de l'organisation plutôt que de concevoir l'organisation à partir des forces et du potentiel des travailleurs⁸¹.

D'un autre point de vue, Mintzberg propose trois configurations reliées à la bureaucratisation : la bureaucratie mécanique, la bureaucratie professionnelle et la forme décomposée en divisions. La bureaucratie professionnelle se retrouve généralement dans

81 Ibid, p. 32.

les systèmes scolaires, les services sociaux, les cabinets comptables et les entreprises industrielles où les emplois sont très qualifiés⁸². Dans un autre ordre d'idées, l'auteur ajoute qu'une organisation peut être bureaucratique sans être centralisée. Par un mécanisme de coordination, elle peut être décentralisée. Ce mécanisme de coordination est la standardisation des compétences. Une organisation adoptant cette configuration emploie des employés hautement qualifiés leur donnant une autonomie considérable⁸³.

De fait, la bureaucratie professionnelle proposée par Mintzberg, permet une certaine autonomie aux employés hautement qualifiés et celle-ci ne se limite pas à la hiérarchie administrative, mais aussi par rapport à leurs collègues. En plus d'exercer un plein contrôle sur leur travail, les professionnels essaient de contrôler l'appareil administratif. Par ailleurs, selon Mintzberg : «La technostructure reste minimale dans cette configuration parce qu'on ne peut pas aisément formaliser le travail complexe des professionnels, ou encore standardiser leurs services au moyen de systèmes de planification et de contrôle de la performance »⁸⁴ Par conséquent, la bureaucratie professionnelle est beaucoup plus flexible et ouverte aux changements. Toutefois, ces changements ne sont pas acceptés spontanément par les professionnels. Mais comme ce sont les professionnels qui

82 MINTZBERG, H. (1987). **Structure en 5 points : une synthèse de la recherche sur les formes organisationnelles**. Dans CHANLAT, J.F. ; F. SÉGUIN, (dir.), L'analyse des organisations, une anthologie sociologique, Vol. 2 : Les composantes de l'organisation, Montréal : Éditions Gaëtan Morin p. 230.

83 Ibid.

84 Ibid.

choisissent en quelque sorte les normes de l'organisation, il y a plus de chances qu'ils réussissent à faire modifier ou non certains aspects de l'organisation.

L'approche mécanique s'avère un élément d'analyse important dans la vie organisationnelle des commissions scolaires aux prises avec une diminution de clientèle et des compressions budgétaires où la survie de plusieurs petites écoles rurales est remise en question. Cette image nous permet de rendre compte de la difficulté que peuvent rencontrer les populations rurales avec les gestionnaires d'une organisation à l'image d'une machine. Les gestionnaires optant pour cette approche spécifique, font abstraction du fait que le phénomène est beaucoup plus complexe et qu'il est plus approprié d'avoir une vue d'ensemble, car les conflits engendrés peuvent se retrouver dans une situation de non-retour. Selon Morgan, l'organisation vue comme une machine est efficace et appropriée pour une organisation oeuvrant dans un environnement simple et stable, mais elle comporte des lacunes qui ont d'ailleurs amené d'autres théoriciens à comparer l'organisation à un organisme.

2.2.2 Le fonctionnement organisationnel à l'image d'un organisme

La deuxième image choisie compare l'organisation à un organisme. Les problèmes suscités par l'approche mécanique ont conduit les théoriciens à considérer l'organisation à partir de la biologie. Les théoriciens ont émis de nombreuses idées nouvelles qui permettent de comprendre le fonctionnement des organisations et les facteurs qui influencent leur bien-être. La métaphore de l'organisme a pu aider les théoriciens à déceler et à étudier différents

besoins des organisations. Contrairement à l'image de la machine où la théorie de l'organisation se souciait davantage des rapports entre buts, structures et efficacité, les tenants de l'image biologique sont attirés par des questions plus générales de survivance des organisations, de leurs rapports avec l'environnement et sur leur efficacité⁸⁵.

L'attrait pour la biologie est apparu à la suite d'une prise de conscience que tout employé est un être humain ayant des besoins complexes qui doivent être satisfaits pour qu'il puisse mener une vie bien remplie et saine, et agir de façon efficace au travail. Au cours des années 1930, on abandonne le taylorisme pour se pencher sur plusieurs autres aspects de la situation, dont les attitudes et les préoccupations des travailleurs, ainsi que les facteurs concernant l'environnement social en dehors du travail⁸⁶. Ces travaux ont permis de mettre en relief l'importance des besoins d'ordre social en milieu de travail et la façon dont les groupes de travailleurs peuvent satisfaire ces besoins en s'adonnant à toutes sortes d'activités non prévues par la direction⁸⁷.

La motivation au travail est devenue une question cruciale. Cette nouvelle théorie de l'organisation est fondée sur l'idée que les individus et les groupes ne fonctionnent vraiment

85 MORGAN, G. (1989). *Images de l'organisation*. Québec : Les presses de l'Université Laval et les Éditions Eska, p. 34.

86 Ibid, p. 35.

87 Ibid, p. 36.

bien que si leurs besoins sont comblés⁸⁸. De plus, tous les changements techniques et les conditions du marché en constante évolution nécessitent des types d'organisation et de gestion souples et ouverts⁸⁹. L'ensemble de ces idées a amené les théories de l'organisation et de la gestion, à se libérer de la pensée bureaucratique et d'organiser selon des façons qui permettent de satisfaire les exigences de l'environnement. Selon Morgan, c'est à ce moment qu'est apparue la théorie de la contingence. Les études des auteurs référés dans le livre de Morgan ont fait état qu'organiser exige de faire des choix et qu'une organisation ne peut être efficace que si elle parvient à rendre compatible les stratégies, la structure, les techniques, les engagements et les besoins de ses membres et l'environnement⁹⁰.

Morgan affirme que les recherches portant sur la théorie de la contingence sont construites autour de deux idées principales. D'abord, il est nécessaire qu'il existe plusieurs types d'organisation pour composer avec les différents marchés et les différentes conditions techniques. Deuxièmement, les organisations fonctionnant dans un environnement incertain et instable doivent arriver à un plus haut degré de différenciation interne, que ce n'est le cas dans un environnement moins complexe et plus stable. Par ailleurs, suite à certains travaux, Lawrence et Lorsh ont « affiné » la théorie de la contingence. Ces auteurs démontrent que les types d'organisation doivent varier d'une sous-unité à l'autre pour tenir compte des

88 Ibid, p. 36.

89 Ibid, p. 45.

90 Ibid, p. 44.

caractéristiques propres à chaque sous-environnement. Morgan soutient que le degré de différenciation requis des types de gestion et d'organisation d'un service à l'autre, varie selon la nature de l'industrie et de son environnement et qu'un degré approprié d'intégration est également nécessaire pour lier entre eux les différents services d'une même entreprise⁹¹.

D'un autre côté, Morgan soutient que ces différentes recherches ont aussi donné quelques indications sur les modes d'intégration. Il existe des modes conventionnels d'intégration bureaucratique (règles) qui fonctionnent très bien dans un environnement stable. Par contre, dans un environnement instable il est préférable de créer des équipes multidisciplinaires vouées à des projets particuliers et choisir un personnel formé à l'art de la coordination et de la résolution des conflits⁹². La réussite de ceux qui ont recours à ce mode d'intégration, dépend en partie de leur capacité d'occuper une position intermédiaire entre les éléments qu'ils coordonnent. Ceci dépend aussi du pouvoir, du statut et de la compétence des personnes en cause, et aussi de l'existence d'une structure de récompense qui facilite l'intégration.

Lawrence et Lorsh ajoutent que certaines organisations doivent être plus organisées que d'autres et suggèrent à ce sujet, qu'il y ait des variations d'une sous-unité de l'organisation à une autre. Bref, qu'une sous-unité adopte une organisation plus souple et

91 Ibid, p. 51.

92 Ibid, p. 53.

plus ouverte qu'une autre. Finalement, Morgan affirme que les deux auteurs ont contribué à populariser l'idée que dans des environnements différents, certaines espèces d'organisation survivent mieux que d'autres, et que les rapports entre organisation et environnement (résultant des choix faits par les humains) peuvent devenir mal adaptés aux circonstances. Conséquemment, l'organisation peut se retrouver aux prises avec des problèmes en rapport à son environnement, ou elle peut faire face à des difficultés de fonctionnement interne⁹³.

Dans un autre ordre d'idées, Morgan présente les cinq configurations ou espèces d'organisations déterminées par Henry Mintzberg : 1) bureaucratie mécaniste; 2) structure décomposée en divisions; 3) bureaucratie professionnelle; 4) structure simple, et 5) adhocratie. Selon Morgan, le point fort des travaux de Mintzberg est de montrer qu'une organisation efficace dépend de l'élaboration d'un ensemble cohérent de *rappports* entre la conception *structurelle*, *l'âge*, la *taille de l'entreprise* et les *techniques* qui la caractérisent, et les *conditions* qui prévalent dans l'industrie en question. Comme nous l'avons mentionné brièvement auparavant, Morgan affirme que pour les écoles, on pourrait parler de *bureaucratie professionnelle*. Cette espèce d'organisation est un peu différente de la *bureaucratie mécaniste*, sauf que les principes de la direction centralisée sont modifiés et le personnel a plus d'autonomie. Il est approprié de l'utiliser dans un environnement relativement stable et où les tâches sont complexes. La structure est plutôt horizontale et le

93 Ibid, p. 52.

système d'autorité est décentralisé⁹⁴. La normalisation et l'intégration sont alors assurées par la formation professionnelle et l'acceptation des normes de fonctionnement essentielles.

Selon Morgan, l'organisation matricielle ressemble à l'adhocratie de Mintzberg car elle favorise ou encourage l'action souple, innovatrice et prête à s'adapter aux circonstances. Toutefois, celle-ci peut connaître différentes difficultés car elle est un sous-ensemble d'un ensemble bureaucratique. Par conséquent, ceci empêche d'innover et de réaliser les projets de façon efficace. Cette espèce d'organisation augmente l'adaptabilité des organisations dans leurs rapports avec l'environnement. Elle améliore aussi la coordination entre spécialistes fonctionnels et permet une utilisation intelligente des ressources humaines⁹⁵. Toutefois, il arrive qu'il y ait des conflits entre la loyauté et les responsabilités vis-à-vis du service ou vis-à-vis de l'équipe. Ces conflits surviennent surtout lorsque les équipes chargées de projet sont formées dans une organisation bureaucratique⁹⁶.

En outre, la théorie de la contingence, étant la compréhension des besoins de l'organisation, peut fournir le fondement d'une analyse détaillée de l'organisation. Cette analyse aide à décrire dans le détail des modèles de relations de l'organisation et montre des

94 Ibid, p. 53.

95 Ibid, p. 56.

96 Ibid, p. 57.

solutions possibles aux problèmes ainsi mis à jour. Selon Morgan, c'est tout un changement de culture, de choix stratégiques faits par les humains. D'ailleurs, dans la nature les organismes sont dotés de systèmes harmonieux de relations internes et externes mais dans les organisations, c'est différent!⁹⁷ Par conséquent, la théorie de la contingence permet de déceler les comportements «d'adaptation réussie» et de montrer comment on peut y arriver. Contrairement aux tenants de la théorie de la contingence, les défenseurs de l'écologie des populations pensent que l'on donne trop de pouvoir et de souplesse à l'organisation, et pas assez à l'environnement, qui selon eux, a le pouvoir de décider du « sort » (concurrence et répartition des richesses) d'une organisation⁹⁸. D'ailleurs, l'auteur ajoute que l'environnement est un facteur déterminant dans la survie ou la mort des organisations⁹⁹.

Morgan soutient qu'il faut cesser d'envisager les organisations comme des entités distinctes mais plutôt comme des éléments d'un écosystème complet. Se doter d'une vision globale et non voir l'organisation séparément de l'environnement. Il affirme que : «L'évolution est toujours celle d'un modèle de relations qui portent sur l'organisme et son environnement. C'est le modèle proprement dit et non pas seulement les unités diverses qui le composent, qui évolue. »¹⁰⁰ L'organisation et son environnement sont engagés dans une

97 Ibid, p. 64.

98 Ibid, p. 65.

99 Ibid, p. 66.

100 Ibid, p. 70.

forme de co-création, où chacun produit l'autre. Donc, l'environnement n'est plus une force externe indépendante à l'organisation¹⁰¹.

En somme, Morgan présente les points forts de l'organisation vue comme un organisme. En premier lieu, l'auteur remarque une insistance sur la compréhension des relations entre l'organisation et son environnement. Il y a aussi une attention systématique accordée aux «besoins» auxquels il faut répondre si l'on veut que l'organisation survive. «La survivance est un processus, tandis que les buts sont souvent des cibles à atteindre.»¹⁰² La stratégie, la structure, les techniques, la gestion et la dimension humaine des organisations sont perçues comme des sous-systèmes ayant des besoins vitaux auxquels il faut satisfaire de façon mutuellement respectable. Les choix d'organisation, faits par les humains, donnent une variété d'espèces d'organisation. Donc, ceux qui organisent disposent d'une gamme importante d'alternatives.

De plus, l'approche organique possède des qualités exceptionnelles lorsqu'il s'agit d'innover. Gr ce à la théorie de la contingence, le modèle organique contribue à la théorie et à la pratique du développement organisationnel. Enfin, cette approche accorde une importance à «l'écologie» et aux relations entre les organisations. Cependant, l'organisation vue comme un organisme, nous amène à envisager les organisations et leur

101 Ibid.

102 Ibid, p. 73.

environnement de manière beaucoup trop concrète. Elle est aussi limitée par sa prétention à l'existence d'une « unité fonctionnelle ». Enfin, l'auteur soutient qu'il y a un danger de voir la métaphore se transformer en idéologie¹⁰³.

Finalement, Morgan affirme que l'image organique ramène l'idéologie du darwinisme social voulant que : « la vie sociale est fondée sur les lois de la nature, les plus aptes étant les seuls à survivre. »¹⁰⁴ En voulant trop faire le parallèle entre la nature et la société, nous oublions que les humains ont une influence et la possibilité de modifier les différentes organisations, de quelque nature que ce soit (économique, sociale, etc.). En théorie, cette métaphore suppose qu'il y ait un accord total entre l'organisation et son environnement. Cependant, dans les faits est-il possible pour une organisation de bien répondre aux besoins de l'environnement externe ?

2.2.3 Flux et Transformation

Morgan affirme que David Bohm a élaboré une théorie nous invitant à comprendre l'univers comme une totalité indivise et mouvante. Il soutient que l'univers reflète une réalité fondamentale, soit l'ordre impliqué (ou dissimulé) qu'il distingue de l'ordre expliqué (ou déployé) tel qu'il apparaît dans le monde qui nous entoure. L'ordre expliqué réalise et exprime les potentialités qui existent dans l'ordre impliqué. Ce dernier est considéré

103 Ibid.

104 Ibid, p. 78.

comme un processus créateur, se caractérisant par le contenu du tout dans un tout (comme un hologramme), tout comme un fleuve, qui semble stable, est sous-tendu par le flux et le changement. Un ordre expliqué émerge de l'ordre impliqué selon un processus cohérent de transformation. En fait, Morgan explique la transformation de cette façon : «Chaque moment de l'existence a des similitudes avec le précédent et pourtant en diffère, créant ainsi une apparence de continuité au milieu du changement.»¹⁰⁵

Morgan présente trois images permettant de comprendre la théorie des logiques du changement élaboré par Bohm :

1) la notion de *biologie* permet de réfléchir sur les comparaisons possibles entre des organisations et systèmes autoproducteurs;

2) il fait référence aux *principes cybernétiques*. La logique du changement est dissimulée dans les contraintes et les tensions retrouvées dans des relations circulaires;

3) les relations *dialectiques* entre des contraintes permettent de mieux comprendre le changement.

¹⁰⁵ Ibid, p. 270.

2.2.3.1 La notion de biologie

D'abord, Morgan affirme que Maturana et Varela considèrent que tous les systèmes vivants sont « organisationnellement clos » et qu'ils sont des systèmes d'interaction autonomes et autoréférentiels. L'auteur ajoute que cette théorie remet en question l'idée que l'environnement est extérieur à l'organisation. Les deux auteurs proposent une nouvelle façon de comprendre la logique du changement selon laquelle les systèmes vivent et se transforment. Ces auteurs affirment que les systèmes vivants ont trois caractéristiques principales : autonomie, circularité et autoréférence. Ceci permet aux systèmes vivants de s'autocréer et de s'autorenouveler. Les auteurs ont retenu le terme autopoïèse pour désigner cette capacité d'autoproduction par l'entremise d'un système de relations clos¹⁰⁶.

Selon Morgan, les auteurs soutiennent que l'interaction d'un système avec son « environnement » est en réalité, une partie de sa propre organisation. Le système entre en interaction avec son environnement d'une manière qui facilite sa propre autoproduction et c'est dans ce sens que nous pouvons comprendre que son environnement est en réalité une partie de lui-même. Morgan soutient à cet effet que : « Afin de découvrir la nature du système tout entier, il faut interagir avec lui et il faut tracer le modèle circulaire d'interaction pour lequel on le définit. »¹⁰⁷ Selon l'auteur, il n'y a ni commencement ni fin

106 Ibid, p. 273.

107 Ibid, p. 274.

au système, puisqu'il s'agit d'une boucle close d'interaction. L'auteur ajoute que l'environnement fait partie intrinsèque de la chaîne d'interaction¹⁰⁸.

En fait, Morgan précise que le modèle du système doit être compris comme un tout possédant une logique propre. On ne peut le comprendre comme un réseau d'éléments séparés. Donc, le système ne peut être en interaction avec un environnement externe. Les systèmes peuvent avoir des relations avec des « environnements » mais celles-ci sont déterminées de façon interne¹⁰⁹. Par ailleurs, la théorie de l'autopoïèse situe la source du changement à des variations aléatoires qui se produisent à l'intérieur du système pris dans sa totalité. Ces variations surviennent au cours du processus de reproduction ou de la combinaison d'interactions et de connexions dues au hasard, qui aboutissent à la création de nouvelles relations systémiques¹¹⁰. Bref, cette théorie nous invite à comprendre la transformation ou l'évolution des systèmes vivants, comme le résultat de changements engendrés au plan interne. De plus, elle insiste sur le fait que c'est le modèle, le tout, qui évolue.

108 Ibid.

109 Ibid, p.275.

110 Ibid, p. 276.

2.2.3.2 Les systèmes autoproducteurs

Cette théorie a d'abord été utilisée pour expliquer le domaine biologique. Pour Morgan, l'autopoïèse a d'intéressantes conséquences sur notre compréhension des organisations. D'abord, l'organisation est en interaction avec des projections d'elles-mêmes, à l'image d'un miroir. Ensuite, les problèmes que connaissent les organisations sont intimement reliés à la sorte d'identité qu'elles essaient de conserver. Et troisièmement, l'autopoïèse aide à voir que les explications de l'évolution, du changement et du développement des organisations doivent prendre en considération les facteurs qui déterminent l'identité d'une organisation et, par conséquent, ses rapports avec le monde¹¹¹. Bref, comme le souligne Morgan, si l'on veut vraiment comprendre son propre environnement, il faut d'abord commencer par se comprendre soi-même, car la compréhension qu'on a de son environnement est toujours une projection de soi-même¹¹².

Il existe des organisations égocentriques qui ont une idée assez arrêtée de ce qu'elles sont ou de ce qu'elles pourraient être et qui sont bien décidées à imposer ou à conserver

¹¹¹ Ibid, p.284.

¹¹² Ibid, p.281.

cette identité à tout prix¹¹³. Morgan affirme que : « Le résultat de cet égocentrisme c'est que finalement beaucoup d'organisations essaient de conserver des identités qui manquent de réalisme ou d'en produire qui, en fin de compte, détruisent les contextes dont elles font partie. »¹¹⁴ Les organisations égocentriques délimitent leur territoire à partir d'une étroite définition d'elles-mêmes et tentent de ne servir que les intérêts de ce domaine restreint. Par exemple, certaines industries polluent afin de faire plus de profits à court terme. C'est bien mais à long terme elles risquent leur viabilité¹¹⁵.

2.2.3.3 Les relations dialectiques

Les organisations jouent un rôle actif dans la construction simultanée de leur environnement et de leur identité. D'ailleurs, Morgan considère que le processus d'organisation tout entier est la réalisation d'une identité. À ce sujet, il affirme que : «En même temps que les organisations affirment leur identité, elles peuvent amorcer des transformations importantes dans l'écologie sociale du système dont elles font partie.»¹¹⁶

113 Ibid, p. 282.

114 Ibid, p. 282.

115 Ibid, p. 283.

116 Ibid, p. 284.

Selon Morgan, les organisations égocentriques essaient de maintenir leur identité croyant que c'est ce qui leur permettra de survivre. Pourtant, ce qui a fait leur réussite dans le passé peut ne plus être le cas dans l'avenir. La survie d'une organisation à long terme, n'est possible que si elle fait avec l'environnement et non contre elle¹¹⁷.

Les processus autoréférentiels permettent de définir ou de redéfinir le système en son entier. Morgan affirme à cet effet que : « Les individus et les organisations ont la possibilité d'influencer ce processus en choisissant une image de soi qui pourra guider leur action et ainsi les aider à déterminer leur avenue. »¹¹⁸ Dans cette théorie, il faut plutôt voir une causalité mutuelle, c'est-à-dire en boucle et non par des lignes où A est la cause de B. C'est un processus mutuellement déterminant et déterminé. Dans ce processus, il y a la rétroaction positive et la rétroaction négative. La rétroaction positive signifie que *plus* amène à *plus* et que *moins* amène à *moins*. Il y a nécessairement un changement dans le système. En ce qui concerne la rétroaction négative, les changements dirigés dans la direction opposée amèneront une stabilité dans le système¹¹⁹.

Par ailleurs, le changement exponentiel peut s'avérer néfaste pour une organisation, car à un certain moment, il est impossible de le contrôler. Afin de bien comprendre le

117 Ibid, p. 285.

118 Ibid, p. 286.

119 Ibid, p. 287.

risque d'un changement exponentiel, Morgan présente l'exemple de la création d'un village. Au départ, la plaine est homogène. Par la suite, elle a été transformée par une série de boucles de rétroaction positive qui amplifient les effets de la différenciation initiale¹²⁰.

À cet égard, Morgan affirme que :

« Dans la mesure où les circonstances sont favorables, les mutations aléatoires dans la nature, les événements et les liens accidentiels dans la vie sociale amorcent des processus ouverts d'auto-organisation dans lesquels rétroaction positive et rétroaction négative entrent en interaction pour produire des modèles changeants qui peuvent, à certains moments, prendre une forme relativement stable.»¹²¹

En fait, le réseau de boucles de rétroaction positive peut faire augmenter les prix, mais être stabilisés par la rétroaction négative.

Morgan mentionne que les relations sont toujours dans un état de flux et la stabilité se trouve toujours au milieu du flux. Les événements aléatoires se combinent aux relations systémiques pour transformer le système d'une manière imprévisible. Selon l'auteur, comprendre la causalité mutuelle des systèmes complexes permet de voir qu'il est quasi impossible d'arrêter le changement, de supprimer toute rétroaction positive ou de

120 Ibid, p. 288.

121 Ibid, p. 289.

conserver indéfiniment un modèle d'organisation donné. D'après Morgan, il est plutôt avantageux d'adopter une stratégie visant à apprendre à changer avec le changement¹²².

L'analyse dialectique ressemble à la théorie de la causalité mutuelle en ce sens où elle nous invite à penser à partir des boucles de rétroaction négatives où chaque action dirige vers le sens opposé¹²³. Morgan déclare que : « L'analyse dialectique nous montre ainsi que la gestion de l'organisation, de la société aussi bien que sa vie personnelle exige en fin de compte de gérer la contradiction. »¹²⁴ C'est d'autant plus important lorsque la société connaît d'importantes transformations au sein de ses institutions.

De plus, l'auteur affirme que :

« La solution de ces crises repose invariablement sur la domination d'un côté ou d'un autre ou sur une transformation quelconque grâce à laquelle les différences trouvent une nouvelle unité devant une autre opposition, comme c'est le cas lorsque dirigeants et travailleurs s'unissent pour concurrencer une autre entreprise. »¹²⁵

122 Ibid, p. 296.

123 Ibid, p. 309.

124 Ibid, p. 310.

125 Ibid, p. 310.

Bien qu'on souhaite une société sans oppositions et sans conflits, l'analyse dialectique ne voit la réalité qu'à travers la tension et les contradictions. Toutefois, certaines oppositions peuvent se dénouer relativement bien, c'est-à-dire sans trop de conséquences graves.

Selon Morgan, les trois images expliquées ci-haut (concernant la métaphore *flux et transformation*) permettent une nouvelle façon de penser le processus et la logique de changement. L'autopoïèse permet d'enrayer les images égocentriques et de porter une attention sur les dépendances mutuelles entre les sous-groupes d'une organisation. L'image de la causalité mutuelle permet de faire un lien entre la nature des relations pour ainsi mieux les gérer et les transformer afin d'influencer les modèles de stabilité et de changement. En ce qui concerne les relations dialectiques, l'auteur affirme que celles-ci permettent une meilleure compréhension des changements et qu'elles peuvent être utiles dans la gestion du changement. Finalement, la combinaison de ces trois images offre selon Morgan : «(...) des moyens extrêmement importants pour influencer la logique selon laquelle nous produisons et reproduisons le monde que nous habitons.»¹²⁶

Toutefois, Morgan mentionne qu'il est possible qu'une organisation soit incapable de procéder à une réorganisation. Il opine qu'une compréhension totale des logiques du changement survient généralement à la suite d'importantes difficultés. Enfin, l'auteur

¹²⁶ Ibid, p. 312.

précise d'une part, qu'il ne faut pas s'appuyer sur des théories prédisant l'avenir, et d'autre part qu'il est clair que les humains ont une certaine influence sur l'avenir¹²⁷.

Force est de constater que la sociologie des organisations, par ses apports théoriques, est un outil de référence pertinent pour l'évaluation organisationnelle, l'identification typique et la compréhension du fonctionnement des institutions scolaires rencontrées.

2.3 Le développement local en milieu rural

Le troisième et dernier concept, soit le développement local en milieu rural, permettra de déterminer les convergences et les divergences rencontrées au sein des institutions scolaires visitées dans le cadre du projet d'étude. La vision du développement local des acteurs sociaux diffère parfois en raison de l'aspect hétérogène d'une collectivité.

Par ailleurs, l'intérêt pour la sociologie rurale a nécessité inévitablement une définition de l'objet de recherche. Par conséquent, une panoplie de termes est apparue au fil des années pour désigner le champ du développement régional (développement local, endogène, régional, etc.). Peu importe le terme privilégié pour certains, ou dépassé pour d'autres, nous avons choisi de les considérer comme des synonymes. Dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, nous tenons à spécifier que nous utiliserons le terme *développement local en milieu rural* afin de minimiser les risques de débats théoriques que peuvent

¹²⁷ Ibid, p. 317.

susciter l'une ou l'autre des expressions répertoriées dans la littérature. Toutefois, malgré les particularités soulignées par les tenants d'un terme ou d'un autre, la plupart des auteurs recensés s'entendent sur l'idée générale du concept.

D'abord, cette partie de chapitre se veut une brève démonstration de la question régionale au Québec. Deuxièmement, nous explicitons le concept de ruralité, prémisses à la compréhension du développement local. Enfin, nous présentons le concept du développement local en milieu rural.

2.3.1 La décentralisation; un désir régional

Depuis le début des années 1990, le thème de la décentralisation fut l'objet de multiples congrès, colloques ou autres événements. En 1995, lors des *Commissions régionales et nationales sur l'avenir du Québec*, le thème de la décentralisation compte parmi ceux qui furent le plus souvent abordés. Selon le rapport du ministre Chevette sur la *Décentralisation un choix de société* : «L'ensemble des intervenants qui ont porté un jugement global sur son importance ont tenu à souligner le caractère tantôt nécessaire, tantôt inévitable ou incontournable de sa mise en oeuvre. »¹²⁸

Un des motifs les plus souvent invoqués en faveur de la décentralisation des pouvoirs vers les régions périphériques, est une volonté régionale de prise en main. Bien

¹²⁸ Gouvernement du Québec (1995). *Décentralisation. Un choix de société*. Québec : Ministère du Conseil exécutif, p. 4.

que l'ensemble des intervenants considèrent nécessaire et urgent de procéder à une décentralisation, celle-ci suscite malgré tout des craintes et des inquiétudes. D'abord, l'appréhension de voir l'État se dégager de ses responsabilités sans le transfert des ressources nécessaires qui les accompagnent. Deuxièmement, la crainte de voir apparaître d'une part, des réflexes centralisateurs au sein des régions et d'autre part, la multiplication de « petits fiefs bureaucratiques » dans ces milieux. La troisième inquiétude consiste à voir reproduire des tensions inter-régionales, similaires à celles entre Québec et Ottawa. Enfin, le dernier malaise a trait au scepticisme sur la capacité de plusieurs régions à assumer les responsabilités résultant d'une décentralisation¹²⁹.

Afin de mener adéquatement le projet de décentralisation, le rapport Chevette mentionne les principes à privilégier en matière de décentralisation qui ont été soulevés par les intervenants dans l'ensemble des régions. Parmi ceux-ci, nous en avons retenu cinq afin de faire une brève présentation de l'importance et de la pertinence de ces recommandations. Le premier fait référence au concept *citoyen-responsable* où le citoyen doit faire figure de proue dans la décentralisation. Deuxièmement, il doit y avoir un réel transfert des compétences et des responsabilités accompagnés des pouvoirs de décision qui s'y rattachent. En troisième lieu, les instances décentralisées doivent user d'une pleine autonomie concernant leur sphère d'activité respective. Aussi, l'État doit conserver son rôle d'État-régulateur où sa responsabilité consiste à définir les grands objectifs nationaux,

¹²⁹ Ibid, p. 5.

à élaborer les orientations et les normes nationales. Enfin, la décentralisation devra se faire selon les besoins des régions (être malléable dans l'organisation des structures)¹³⁰.

Pour sa part, Marc-Urbain Proulx souligne que la décentralisation est un choix de société qui consiste à un renouvellement de notre façon de vivre en société et de s'administrer collectivement en offrant globalement un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités publics vers les communautés locales et régionales¹³¹. De plus, l'auteur considère qu'une véritable décentralisation existe d'une part lorsque le pouvoir décisionnel est transféré des fonctionnaires vers les élus, et d'autre part, lorsqu'elle est accompagnée d'une déconcentration du pouvoir décisionnel (conditions démocratiques fondamentales)¹³².

Enfin, l'auteur ajoute que les organisations publiques décentralisées sont souvent les mieux placées pour la production efficace de biens et de services collectifs. Tandis que les gouvernements supérieurs sont souvent mieux placés pour les financer de manière équitable. Par ailleurs, Proulx affirme qu'on ne peut considérer une véritable

130 Ibid, p. 5.

131 PROULX, M.U. (1995). **Décentralisation gouvernementale au Québec. Principes, portrait de la situation et enjeux.** Texte présenté dans le cadre d'une rencontre du Réseau Canadien de Développement Rural les 4-5-6 mai 1995 à Saint-Paulin. p. 4.

132 Ibid, p. 26.

décentralisation à condition que les organisations possèdent un certain degré d'autonomie financière¹³³.

Bref, comme il fut mentionné antérieurement, le rapport Chevette affirme que l'État a procédé à une *déconcentration* (implantation de bureaux régionaux de ministères et d'organismes gouvernementaux) ainsi qu'à une *consolidation* des instances décentralisées de type politique à fonction unique (commissions scolaires) ou celles à multiples fonctions (municipalités). Dorénavant, le rapport soutient que le gouvernement provincial vise la *décentralisation* où les ministères et les organismes gouvernementaux adapteront leurs politiques, leurs programmes et par conséquent, les produits et les services qui en découlent, aux réalités régionales¹³⁴.

2.3.2 La santé actuelle du développement régional au Québec

Dans un autre ordre d'idées, on constate que les régions sont beaucoup plus autonomes qu'elles l'étaient auparavant. L'entrepreneurship est de plus en plus présent. L'encadrement et le soutien financier sont mieux adaptés aux besoins de ces entrepreneurs. L'État n'a plus un rôle, qu'on pourrait qualifier de paternaliste face aux régions, mais

¹³³ Ibid, p. 27.

¹³⁴ Gouvernement du Québec (1995). *Décentralisation. Un choix de société*. Québec : Ministère du Conseil exécutif, p. 23.

d'accompagnateur et de soutien dans leur développement. C'est le passage de l'État-Providence à l'État-Partenaire. Les régions sont maintenant dotées d'infrastructures leur permettant d'aller de l'avant. Par ailleurs, l'État ne peut plus se permettre d'investir des sommes importantes pour l'implantation de projets majeurs en région. C'est pourquoi, le partenariat est devenu essentiel pour le développement régional.

Sans contredit, la décentralisation des services en milieu périurbain a certainement permis aux régions périphériques d'améliorer leurs conditions de vie. Pour beaucoup d'entre elles, elles peuvent avoir accès pratiquement aux mêmes services que l'on retrouve en ville. Par ailleurs, on peut penser que beaucoup de travailleurs urbains vivent en milieu rural pour la qualité de vie qu'ils y trouvent. En outre, cette tendance peut causer de sérieux problèmes concernant les différentes aspirations pour la communauté locale. À cet égard, Bruno Jean affirme : « Le tissu social des campagnes, du moins celles qui ne sont pas trop éloignées des villes, se consolide, mais de nouveaux problèmes font leur apparition avec la cohabitation de deux populations n'ayant pas nécessairement les mêmes vues, par exemple sur les services collectifs que devraient offrir la municipalité, ce qui se traduit aussi dans le compte de taxes municipales.»¹³⁵

¹³⁵ JEAN. B. (1991). **La ruralité québécoise contemporaine : principaux éléments de spécificité et de différenciation**, Dans B. VACHON (dir.), Le Québec rural dans tous ses états. Montréal : Éditions du Boréal. p. 87.

Certes, cette homogénéisation entre la ville et la campagne fut possible pour plusieurs régions, mais ce ne fut pas le cas pour toutes les régions rurales. Bien que plusieurs programmes de développement régional aient été implantés afin d'améliorer les conditions socio-économiques des milieux ruraux, force est de constater que les disparités régionales sont encore présentes. En fait, le débat concernant la question régionale est encore très présent aujourd'hui. Par ailleurs, la vision du développement régional semble s'être légèrement modifiée depuis quelques années. Les différentes recherches sur le sujet permettent une meilleure compréhension de la situation régionale. À cet effet, nous constatons que tous les acteurs (élus municipaux, population, organismes communautaires et l'État) doivent s'unir et se concerter en vue d'un projet de développement, tant au niveau local que régional ou provincial.

2.3.3 La ruralité : un concept en quête de consensus

Le monde rural est souvent associé à l'agriculture. Il est vrai que l'agriculture demeure un critère de référence de la réalité économique du monde rural. Cependant, elle comporte une certaine complexité dans ses représentations sociales au sein des communautés rurales. En fait, l'agriculture est plus qu'un rapport de travail, c'est avant tout un rapport familial où les fermes agricoles sont reprises d'une génération à l'autre. C'est plus qu'un travail, c'est un mode de vie.

Lorsque l'on tente de définir le monde rural, on le fait en se référant au monde urbain. À ce sujet, Bruno Jean affirme que : « (...) l'identification du monde rural procède par la négative; c'est ce qui reste une fois identifiées les zones urbaines. »¹³⁶ Afin de présenter une définition plus objective et positive du monde rural, l'auteur présente quatre caractéristiques permettant de mieux circonscrire le propre de la ruralité :

1) densité relativement faible des habitants et des constructions faisant apparaître une prépondérance des paysages à couverture végétale;

2) mode de vie de ses habitants marqué par leur appartenance à des collectivités de taille limitée et par leur rapport particulier à l'espace;

3) une identité et une représentation spécifiques, fortement connotées par la culture rurale;

4) un usage économique diversifié, peu concentré, à dominance sylvicole et agricole.

En somme, l'auteur soutient qu'il faut distinguer trois types d'espaces ruraux; les zones rurales périurbaines, les zones intermédiaires et les zones rurales périphériques¹³⁷.

136 Ibid. p. 1262.

137 Ibid. p. 87.

Pour leur part, les géographes Clermont Dugas et Bernard Vachon caractérisent l'espace rural à partir des critères suivants :

- 1) la prépondérance en surface des usages agricole, forestier ou naturel du sol (l'espace rural ne se limite pas toutefois à l'espace agro-forestier);
- 2) la faible dimension et la dispersion sur un vaste territoire des établissements humains;
- 3) une gamme de services moins étendue et moins spécialisée que dans l'espace urbain;
- 4) une organisation et un équipement du territoire à la mesure d'une population dispersée et d'une activité économique faible ou modérée.

Il importe de mentionner que pour Dugas et Vachon, l'espace rural engendre nécessairement une collectivité rurale qui s'est fortement identifiée au monde urbain. Les auteurs affirment que : «Les ruraux ont adapté les courants novateurs issus de la ville à leur capacité de changement. Cela se traduit par un milieu rural modifié physiquement, modernisé et transformé sociologiquement.»¹³⁸ Le «style» de vie a changé chez les

¹³⁸ DUGAS, C. & VACHON, B. (1991). Le Québec rural des années 1990 : son territoire, sa population, sa structure institutionnelle, dans Vachon, B. (dir.). **Le Québec rural dans tout ses états**, Montréal : Éditions du Boréal. p. 27.

communautés rurales. Les services à la population se sont accrus, tant au niveau des différents services de consommation que des services communautaires. Par ailleurs, Dugas et Vachon affirment que : «Le fait d'appartenir à une collectivité locale de type rural crée un mode de vie et de sociabilité profondément différent de celui qu'engendre la concentration urbaine.»¹³⁹ Cependant, cette réalité décrite par les auteurs, reflète davantage les conditions des milieux dit «en rural profond », car les milieux ruraux situés en zone périurbaine ou en zone intermédiaire, tendent certainement à adopter un mode de vie davantage «urbain» car la proximité des lieux urbains les favorise à consommer les mêmes produits et services des gens qui vivent en ville. Les auteurs ajoutent qu'il est impossible pour plusieurs communautés de se prévaloir de tous ces services pour plusieurs raisons, telles la taille démographique, leur localisation par rapport aux grandes villes, l'éloignement de nombreux services et la qualité des communications¹⁴⁰.

Force est de constater que malgré les programmes de développement et les études sur la question régionale, les régions périphériques connaissent encore des difficultés socio-économiques. Bien qu'on l'ait cru à une certaine époque pour une panoplie de raisons, il est utopique de croire que l'on puisse homogénéiser les différentes régions du Québec car chaque région est particulière de par son histoire socio-économique, ses ressources humaines et financières, sa proximité des villes urbaines et périurbaines, etc.

139 Ibid, p. 20.

140 Ibid, p. 29.

Celles-ci ne se développent pas au même rythme et de la même façon d'une région à l'autre. À cet égard, les théories portant sur le développement régional et les différentes expériences au cours des années 70 et 80 ont sans doute contribué à cette prise de conscience au cours des dernières années.

2.3.4 Le développement local en milieu rural; un concept

Depuis une vingtaine d'années, le développement local en milieu rural est devenu une réalité de plus en plus présente au sein des communautés sises en région périphérique, mais aussi au sein de nombreux spécialistes intéressés par la question. Bon nombre de chercheurs ont proposé des théories sur le sujet. À une certaine époque on parlait de développement régional, mais aujourd'hui il est davantage question de développement local. Plusieurs auteurs traitent ce concept à travers différentes analyses de terrain. Ils expliquent entre autres choses comment le développement local peut survenir dans les régions périphériques. Pour sa part, Hugues Dionne considère qu'il est d'abord essentiel de poser une analyse historique sur la «désappropriation», par les acteurs locaux, de leurs propres milieux de vie. Cette démarche analytique des conditions sociologiques et géographiques est nécessaire pour bien comprendre la prise en charge¹⁴¹.

¹⁴¹ DIONNE, H. (1989). Le développement local villageois comme projet de société. Dans C. Gagnon, J »L » Klein, M. Tremblay et P.A. Tremblay, (dir). **Le local en mouvements**, Chicoutimi : GRIR, UQAC. P. 129.

D'un autre point de vue, il semble que le développement local émerge d'une agression extérieure et s'avère une situation de résistance. Selon J.L. Guigou, les différentes expériences de recherche (France, Québec ou le pays basque espagnol) ont démontré que le développement local se retrouve chez les minorités qui subissent des agressions extérieures. Ce sont soit des milieux ruraux souvent menacés par la «désertification de leur environnement» ou des milieux urbains réticents à une modification de leur environnement. Guigou, s'inspirant de la définition présentée par Marx, affirme que : «la solidarité, qu'elle soit locale, de classe, de confession, d'ethnie est l'expression d'une résistance à une agression extérieure.»¹⁴² Toutefois, Guindani et Bassand ajoutent que: «Le scénario du développement local endogène implique aussi le passage de la résignation à l'action ou encore de l'identité défensive à l'identité offensive.»¹⁴³

Suite à différentes analyses théoriques, Guigou dégage deux composantes du développement local, soit culturelle et économique. Toutefois, l'auteur ajoute que le développement local est un amalgame de transformations environnementales comme la modification du contexte politique, l'évolution des structures administratives ou les

¹⁴² GUIGOU, J.L. (1986). **Le développement local : espoirs et freins**. Dans B. Guesnier, Développement local et décentralisation. Paris : Éditions Régionales Européennes. p. 46.

¹⁴³ GUINDANI, S. & BASSAND, M. (1982). **Maldéveloppement régional et identité**, Lausanne : Presses Polytechniques Romandes. p. 187.

progrès technologiques¹⁴⁴. Bref, le développement local en milieu rural se caractérise entre autres choses, par l'autonomie, le développement des ressources locales et la solidarité locale.

Comme nous l'avons mentionné auparavant, depuis la fin des années 1960, la société québécoise a subi d'importantes transformations. Seulement au niveau politique, le Québec a connu une «déconcentration» des pouvoirs gouvernementaux. Cette « déconcentration» avait pour but de donner un certain pouvoir aux régions périphériques, mais on assista à un pouvoir décentralisé contrôlé. Les régions périphériques se sont vues «agressées», pour reprendre l'expression de Guigou, par les pôles de croissance qui adoptaient une attitude dominante sur les régions périphériques. De plus, l'épuisement des ressources naturelles, source d'économie pour les régions périphériques, a fait en sorte que les milieux ruraux ont dû réorienter leur source d'économie. Comme le mentionne Guigou, il est devenu essentiel de : «(...) inventer, chercher, innover, créer de nouvelles richesses, épargner et investir.»¹⁴⁵

¹⁴⁴ GUIGOU, J.L. (1986). **Le développement local : espoirs et freins**. Dans B. Guesnier, Développement local et décentralisation. Paris : Éditions Régionales Européennes. p. 52.

¹⁴⁵ Ibid, p. 59.

En outre, il semble que si le milieu local veut survivre au marasme économique, il doit reconnaître les ressources qui lui sont propres pour ainsi maximiser ses chances de développement ou à tout le moins, de survie. À ce propos, Vachon affirme que : « La notion de ressources est un concept subjectif : une ressource correspond à ce que l'homme peut ou veut utiliser. »¹⁴⁶ Par ailleurs, l'émergence des PME a permis aux régions périphériques de se doter d'un certain pouvoir économique. De plus, les innovations technologiques et les télécommunications permettent dorénavant aux milieux ruraux d'accéder à la mondialisation des marchés. Les PME jouent un rôle important au niveau de l'économie nationale. À cet égard, Guigou soutient que le dynamisme des milieux ruraux supporte mieux la création de ces entreprises que l'État.

Cependant, bien que la prise en charge d'un milieu local soit valorisée, Dionne opine qu'elle valide la déresponsabilisation de l'État face aux régions moins nanties qui ont plus de difficulté à se prendre en main. L'auteur affirme à ce sujet que : « Les perspectives d'un développement autocentré, d'une prise en main autonome tendent à valoriser la solution locale et légitiment les politiques de décentralisation. »¹⁴⁷ Il souligne également la difficulté d'adaptation des différents paliers gouvernementaux aux nouvelles initiatives

¹⁴⁶ DUGAS, C. ; VACHON, B. (1991). **Le Québec rural des années 1990 : son territoire, sa population, sa structure institutionnelle**, dans Vachon, B. (dir.). Le Québec rural dans tout ses états, Montréal : Éditions du Boréal. p. 91.

¹⁴⁷ DIONNE, H. (1989). **Le développement local villageois comme projet de société**. Dans C. Gagnon, J »L » Klein, M. Tremblay et P.A. Tremblay, (dir). Le local en mouvements, Chicoutimi : GRIR, UQAC. p. 131.

locales ou régionales. Pour sa part, Bernard Vachon considère que le développement local ne doit pas se tenir en marge du système. Il affirme que :

«Au contraire, le développement local met l'accent sur la création d'un environnement qui favorise l'adaptation des collectivités en difficulté aux nouvelles règles du jeu de la croissance économique ou la découverte d'autres moyens de développement qui, par des modes d'organisation et de production inédits, intègrent des préoccupations d'ordre social, culturel et environnemental parmi des considérations purement économiques.»¹⁴⁸

Il importe de préciser qu'il n'existe aucune recette, ni de modèle qui conduise au développement local, car celui-ci est propre à chaque communauté locale. C'est du cas par cas qui ne peut être transféré d'un milieu à l'autre, parce que chaque milieu possède des spécificités qui lui sont propres. De plus, il est utopique de croire que des municipalités avoisinantes puissent se développer de la même façon car il y aurait nécessairement un doublement de services. On n'a qu'à penser aux centres sportifs municipaux que l'on retrouve maintenant dans plusieurs municipalités, dont leurs conditions de survie sont très difficiles étant donné la « surreprésentation » de ceux-ci dans un espace territorial plutôt restreint.

¹⁴⁸ DUGAS, C. & VACHON, B. (1991). **Le Québec rural des années 1990 : son territoire, sa population, sa structure institutionnelle**, dans Vachon, B. (dir.). Le Québec rural dans tout ses états, Montréal : Éditions du Boréal. p. 95.

Dans un autre ordre d'idées, l'aspect territorial s'avère un élément primordial dans un processus de développement. À cet effet, Vachon soutient que : « Les pratiques de développement local supposent l'identification à un espace et l'appropriation de celui-ci; elles sont donc **profondément ancrées dans un territoire...** »¹⁴⁹ Pour sa part, Dionne affirme que : « Le développement local ou microrégional est d'abord centré sur la vitalité d'un territoire, son maintien et sa progression. »¹⁵⁰ Au moment où la collectivité décide de mettre de l'avant un projet de développement, elle doit s'interroger sur le but visé et les moyens qu'elle compte prendre pour y accéder. Ceci est très important lorsqu'une population doit s'allier pour conserver ses acquis ou lorsqu'elle projette un plan de développement. Si la population est divisée sur ses aspirations concernant l'avenir de sa communauté, il est certain que le développement sera difficile, peut-être même impossible.

Bien qu'il soit utopique pour certains, il est essentiel d'établir un certain partenariat et une concertation au sein de la collectivité. Le développement local s'avère un projet collectif impliquant tous les intervenants du milieu (élus municipaux, organismes

¹⁴⁹ VACHON, B. (1993) **Le développement local : théorie et pratique**. Boucherville : Éditions Gaétan Morin, p. 93.

¹⁵⁰ DIONNE, H. (1989) **Le développement local villageois comme projet de société**. Dans C. Gagnon, J.L. Klein, M. Tremblay et P »A » Tremblay, (dir). Le local en mouvements, Chicoutimi : GRIR, UQAC. p. 134.

communautaires, entrepreneurs locaux, agents de développement et citoyens)¹⁵¹. Dionne ajoute que l'acteur social décide d'investir dans un projet ou un processus de développement local suite à sa prise de conscience que le territoire peut être menacé. Aussi, pour que chaque acteur s'implique dans un processus de développement local, il doit se sentir intégré au reste de la population.

Néanmoins, bien qu'on souhaite un minimum de concertation au sein de la communauté locale, le niveau régional doit aussi se livrer à un tel exercice. Selon Vachon, la concertation prend la forme de partenariat. Celle-ci suppose d'une part, des relations égalitaires entre les différents acteurs impliqués et que les enjeux sociaux soient «clairs et compréhensifs», et d'autre part, que chaque groupe ou acteur impliqué possède des « atouts, des acquis utiles et nécessaires à la réalisation d'un projet commun » afin de procéder à un échange d'informations et de connaissances¹⁵². L'auteur ajoute que les initiatives locales sont parfois vouées à l'échec parce que les intervenants, étant trop impliqués dans le processus, ne sont plus aptes à constater et à évaluer la situation socio-

151 VACHON, B. (1993) **Le développement local : théorie et pratique**. Boucherville : Éditions Gaétan Morin, p. 101.

152 Ibid.

économique et par conséquent, proposer des réformes. Il est donc essentiel que la collectivité ait recours à de l'expertise extérieure afin « (...) d'augmenter sa capacité d'agir par elle-même et à remplacer des rapports de domination et de dépendance par des alliances et des liens de solidarité. »¹⁵³ De plus, l'auteur affirme qu'un partage de décision et de réalisation est essentiel si on veut accéder à de réels changements. Vachon affirme à ce propos que :

«L'approche du développement local mise sur la **maîtrise collective** des options sociales, économiques, technologiques et environnementales pour trouver des solutions à long terme aux problèmes des collectivités en déséquilibre. Cette maîtrise collective repose sur deux valeurs démocratiques essentielles: **la participation et la responsabilité.**»¹⁵⁴

Actuellement, les tenants du développement local en milieu rural sont confrontés à deux logiques qui s'opposent, soit la logique fonctionnelle et la logique territoriale. D'abord, la logique fonctionnelle s'inscrit dans une perspective de développement par

153 Ibid, p. 99.

154 Ibid, p. 103.

l'accession aux marchés mondiaux. En fait, Dionne la définit comme un : « (...) emballement économique sans frontière qui destructure les communautés, les lieux concrets de la vie, au profit d'une productivité galopante de divers secteurs d'activités dominés par des réseaux d'entreprises apatrides. »¹⁵⁵

Pour sa part, la logique territoriale a pour principal mandat, d'allier l'économique aux aspects humains et communautaires d'une société. On vise un développement global, intégré, où tous les aspects d'un développement sont pris en considération. Dionne affirme à ce propos : «Le défi consiste à domestiquer les impératifs économiques de manière à en faire des lieux d'échanges au service des buts sociaux d'une communauté.»¹⁵⁶ Bref, l'auteur considère que la logique territoriale démontre une volonté de partenariat entre les différents acteurs, dans les « lieux spécifiques et concrets», afin de maximiser les chances d'un développement.

Somme toute, la dualité des logiques de développement se traduit de la façon suivante, d'une part, la logique territoriale adhère à un projet de «société» où l'on tente de se donner un «milieu de vie» qui intègre à la fois les aspects économiques et les aspects sociaux, d'autre part, la logique fonctionnelle se concentre sur une «autorégulation» marchande et une compétitivité aux marchés mondiaux faisant fi des particularités

155 DIONNE, H. (1996). *L'autre développement local et régional*. Relations, no 624, Octobre 1996, p. 245.

156 Ibid.

territoriales. Dionne allègue à cet effet qu'actuellement, les politiques de développement régionales ainsi que les grandes corporations de production et de distribution, valorisent davantage un modèle de développement «fonctionnel» dans le but de s'arrimer aux marchés mondiaux. L'auteur ajoute : «Et pourtant, on hésite beaucoup plus à valoriser et à encourager des micro expériences de «développement local viable» qui tentent de mieux associer les dynamiques sociales, territoriales et économiques.»¹⁵⁷

En conclusion, force est d'admettre que le concept de développement local en milieu rural comportent les dimensions suivantes : soit l'économique, le social et le territorial. En fait, les différents acteurs impliqués dans un processus de développement, useront des moyens, ou attitudes, reliés aux aspects valorisés dans une perspective d'expansion.

2.4 Synthèse d'un regard théorique et conceptuel en lien avec la question des petites écoles rurales

D'entrée de jeu, nous observons que le concept d'institution a subi un remaniement théorique en ce sens où les paramètres sont similaires à ceux retrouvés au sein du concept d'organisation. Au fil des années, on a constaté que le fonctionnement des institutions (non productives) est semblable, sinon identique, à celui des organisation productives.

¹⁵⁷ Ibid, p. 246.

Par ailleurs, au même titre que les organisations productives, nous remarquons que le fonctionnement des institutions peut s'analyser par le biais de la sociologie des organisations. À l'aide des trois images (métaphores) retenues (machine, organisme et flux et transformation), nous sommes en mesure d'établir les convergences et les divergences retrouvées au sein des institutions scolaires visitées dans le cadre de ladite recherche.

Enfin, le concept de développement local en milieu rural est une référence théorique complémentaire à la compréhension du fonctionnement des institutions. Il permet aussi d'identifier les relations reliées aux facteurs économiques, sociaux et territoriaux, des différents acteurs impliqués dans un fonctionnement institutionnel.

CHAPITRE 3

3. L'opérationnalisation

3.1 Les relations théoriques et empiriques; l'émergence de nouvelles pistes d'analyse

Quels liens pouvons-nous établir entre la problématique des petites écoles rurales et le cadrage théorique présenté dans le chapitre précédent ? D'emblée, nous croyons que nous pouvons établir les distinctions en termes organisationnels auprès de différentes commissions scolaires. Dans un deuxième temps, la mise en place des convergences et des divergences retrouvées au sein des institutions scolaires nous permet sans aucun doute de mieux circonscrire la problématique des petites écoles rurales au Québec.

D'abord, le concept d'institution nous amène à poser une réflexion sur la place donnée à l'école au cœur d'une collectivité, d'un point de vue sociétal et d'un point de vue administratif. Par l'entremise du concept d'institution, nous serons mieux habilités pour comprendre les différentes actions portées à l'égard de l'institution scolaire par le biais des aspects suivants : pédagogique, administratif et financier, et sociopolitique. Par exemple, d'un point de vue sociopolitique, nous avons observé que certaines collectivités attribuent

un rôle symbolique à l'école et la considère comme une constituante intrinsèque à la communauté d'une part, et d'autre part qu'elle contribue à leur assurer un développement socio-économique et collabore au maintien d'une certaine qualité de vie retrouvée en milieu rural.

Également, la théorie portant sur la sociologie des organisations nous révèle des éléments intéressants sur la compréhension du fonctionnement des commissions scolaires qui prônent le maintien des petites écoles rurales et celles dont cette perspective apparaît inconcevable compte tenu des compressions budgétaires et d'une baisse de clientèle importante. De fait, l'aménagement pédagogique peut s'avérer incontestable pour répondre aux nouvelles réalités rurales car les critères normalement utilisés pour la formation de groupes pour chaque école sont établis en fonction d'un système scolaire précis où le découpage par matière, espace et temps, est conçu pour des groupes de même niveau ayant des conditions matérielles et organisationnelles uniformes. En conséquence, la situation des petites écoles rurales étant hétérogène, il sera nécessaire d'adapter l'aspect pédagogique en implantant les CMP par exemple. Certes, ceci obligera des aménagements et/ou de nouvelles façons de faire qui pourront modifier le mode d'enseignement actuel. Par ailleurs, la dimension sociopolitique nous permettra de sentir l'influence des différents acteurs (gestionnaires, enseignants, communauté, élus, etc.) sur l'acceptation et les conditions assurant la réussite de la mise en place d'un nouveau modèle d'enseignement.

De surcroît, il peut apparaître difficile voire même impensable pour certains gestionnaires et enseignants de modifier leurs façons de faire car elles ne seront plus analogues aux modèles en place qui possèdent des critères propres à une vision précise de l'enseignement ayant fait ses preuves au cours des années. Pour les parents, un sentiment d'insécurité peut s'installer. À ce propos, nous nous demandons si les parents sont suffisamment informés des modèles d'enseignement envisagés ? Car comme nous l'avons vu, le modèle scolaire actuel est l'œuvre d'une modernisation à l'image du monde urbain. En outre, c'est à ce moment que l'on reconnaît l'apparition de la dualité entre la logique territoriale et la logique fonctionnelle que l'on pourrait traduire grossièrement par une logique rurale et une logique urbaine.

À la lumière de ces quelques observations, nous remarquons que les trois dimensions sont interreliées de près ou de loin lorsque vient le moment de mettre en relation les aspects théoriques avec l'objet de recherche. À titre d'exemple, la dimension administrative rejoint les concepts d'institution et de développement local en milieu rural de même que la théorie des organisations. Nous avons vu dans le cadre du deuxième chapitre que le modèle d'organisation est choisi par les gestionnaires. Conséquemment, la vision de l'institution scolaire comme telle et de son effet sur le milieu est l'un des indicateurs nous permettant de mieux saisir les divergences et les convergences entre commissions scolaires. Par exemple, nous pouvons spéculer sur l'idée suivante. Si une commission

scolaire adopte un modèle d'organisation s'apparentant à une machine, nous pouvons imaginer retrouver les quelques éléments suivants :

X une vision très stricte de l'institution scolaire voulant qu'elle ait pour seul mandat d'éduquer les enfants et que sa présence ou son absence au sein d'une collectivité soit peu importante;

X l'organisation pédagogique se fera dans la perspective de maintenir les normes et les règles établies afin d'assurer un enseignement de qualité comparable à ce qui se fait au Québec;

X au nom de la qualité d'enseignement et dans un souci d'équité, les gestionnaires voudront offrir la même panoplie de services et miseront davantage sur un modèle centralisateur où le nombre d'élèves sera suffisamment important pour organiser une offre de services plus élaborée.

Cette démonstration ne vise qu'à présenter l'analyse qu'on pourra retrouver dans le cadre de cette recherche. Cet examen des résultats permettra, croyons-nous, de contribuer à la mise en lumière des aspects organisationnels qui s'avèrent certainement des éléments explicatifs des enjeux encourus au sein des petites écoles rurales.

D'un autre point de vue, la divergence organisationnelle entre les commissions scolaires peut faire connaître l'influence des éléments externes, telle une collectivité

luttant pour le maintien de son école en guise de survie de leur collectivité. Ceci nous soutiendra à l'émission de perspectives d'analyse à savoir si les gestionnaires d'une institution scolaire prennent en considération l'environnement dans lequel ils opèrent et qui fait d'ailleurs partie intrinsèque de sa constitution elle-même selon l'une des images d'organisation proposé par Morgan. Ce dernier ajoute l'idée qu'il existe une cocréation entre l'organisation et son milieu. Donc, la disparition de l'une peut entraîner la disparition de l'autre.

D'après les chapitres traitant de l'objet de recherche et du cadre théorique, force est de constater l'importance d'élaborer un plan de développement global pour soutenir d'une part, le développement de la collectivité et d'autre part, dans le but d'assurer un bon fonctionnement organisationnel. Lorsqu'on parle d'un plan de développement, il ne fait aucun doute de la présence indéniable d'un partenariat. Dans le cas qui nous concerne, le partenariat devient nécessaire et inévitable dans le maintien d'une petite école rurale. Mais jusqu'à quel point les gestionnaires de commissions scolaires seront disposés à recevoir la communauté dans leurs écoles ? Le modèle d'organisation peut être un indice pour connaître la disposition de l'institution à s'ouvrir à l'environnement externe, soit la communauté, pour qu'elle contribue à l'aménagement organisationnel parfois nécessaire pour les petites écoles rurales. D'un autre côté, est-ce que la communauté est prête à s'investir humainement et financièrement dans l'école pour lui assurer son maintien et agir à titre d'acteur d'un projet de développement ? À cet égard, le concept de développement

local en milieu rural nous donnera des indications sur le rôle de la communauté dans le développement institutionnel et le développement de la collectivité.

En somme, la mise en relation des données empiriques avec les aspects théoriques soulevés sera davantage élaborée dans le chapitre portant sur l'interprétation des résultats. Les prochaines sections du présent chapitre consistent à démontrer les opérations réalisées dans la perspective d'analyse préconisée. D'abord, nous faisons mention de notre cheminement littéraire sur la question. Ensuite, nous présentons les questionnements suscités et les objectifs encourus pour mener à terme cette recherche. En dernier lieu, nous exposons le déroulement des étapes effectuées pour la cueillette d'information, les outils de mesure, les terrains de recherche ainsi que les stratégies d'analyse utilisées dans le cadre de l'étude.

3.2 Plan de travail

Dans le cadre de cette enquête, différentes étapes ont mené à l'élaboration de la recherche proprement dite. D'abord, nous avons posé le problème de recherche suite à une revue de littérature portant sur la question des petites écoles sises en milieu rural selon leur fonctionnement pédagogique, administratif et financier, ainsi que leurs relations sociopolitiques au sein d'une communauté. D'emblée, ceci a suscité un désir de connaître davantage l'aspect organisationnel d'une institution, telle une école en milieu rural. C'est pourquoi nous avons choisi d'approfondir la question par le biais de la sociologie des organisations. Deuxièmement, il est apparu la question de l'école comme institution

sociale au coeur d'une collectivité en milieu rural. Par ailleurs, le concept de développement local s'est avéré indispensable à la mise en place du concept d'institution qui se présentait sous deux formes : *institution service* et *institution identificatrice*. En regard de cette réflexion de base se sont dessinés de façon plus précise les questionnements soulevés et les objectifs visés par la recherche.

Cette principale étape nous a permis de camper le type de recherche consenti pour répondre aux objectifs de l'étude. Conséquemment, la recherche de type exploratoire s'est avérée de premier ordre. Finalement, nous convenons que la recherche descriptive s'apparente davantage à notre projet d'étude. En fait, la recherche descriptive est un moyen privilégié pour approfondir une problématique. Partant de constats relevés auprès d'études empiriques antérieures¹⁵⁸, il va sans dire que la perspective de la présente recherche vise à approfondir la problématique des petites écoles en milieu rural. Alors, bien que nous ayons deux terrains de recherche situés dans des régions géographiques différentes, l'objectif poursuivi n'est pas d'établir les distinctions précises et scientifiques des deux terrains, mais bien de poser et d'analyser les divergences et les convergences de fonctionnement que l'on retrouve entre les régions et au sein même d'une région. Dans un deuxième temps, nous avons voulu rencontré le plus de sujets possibles afin de déterminer les particularités recensées au sein même d'une commission scolaire et entre plusieurs

¹⁵⁸ CARRIER, M. ; BEAULIEU, P. (1995). **Les petites écoles primaires en milieu rural au Québec : fermeture, maintien ou développement ?** Rouyn-Noranda : Chaire Desjardins en développement des petites collectivités de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue en 1995.

commissions scolaires. La présente recherche vise à décrire le plus justement possible les structures organisationnelles à partir de trois variables : la dimension *pédagogique*, la dimension *administrative* et *financière*, et la dimension *sociopolitique*. Par conséquent, nous espérons soutirer des éléments qui alimenteront la formulation d'hypothèses qui pourraient être vérifiées ultérieurement, soit dans d'autres recherches sur la question.

3.2.1 Une revue de littérature

La première étape d'envergure a été sans contredit la prise de contacts théoriques et empiriques. Dans un premier temps, nous avons décortiqué le rapport de recherche produit en mai 1995, portant sur *Les petites écoles primaires en milieu rural au Québec : fermeture, maintien ou développement ?*¹⁵⁹ Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une revue de littérature concernant trois concepts nous apparaissant les plus susceptibles de servir comme cadre théorique à l'objet de recherche : institution, organisation et développement local.

3.2.2 Questions générale et spécifiques

Compte tenu de l'aspect empirique recensé dans le rapport de recherche portant sur les petites écoles rurales au Québec et au sein de la littérature européenne, l'analyse de la problématique nous a incité à fouiller davantage sur les raisons expliquant les divergences

159 Ibid.

d'action au sein des institutions scolaires qui semblent pourtant revêtir des similarités socio-économiques. L'aspect organisationnel des institutions nous est donc apparu comme une nouvelle source d'information pouvant contribuer à une meilleure compréhension de la problématique.

D'abord, la **question générale** consiste à connaître succinctement les explications de premier ordre concernant le choix de maintenir ou non une petite école rurale ouverte considérant les compressions budgétaires et une diminution de clientèles. Bref, nous voulons savoir pourquoi certaines commissions scolaires réussissent à assurer le maintien des petites écoles rurales ouvertes, alors que d'autres dont les conditions socio-économiques sont comparables, sinon similaires, justifient leurs choix de fermer ces petites écoles rurales.

Conséquemment, des **questions spécifiques** ont émergé de cette première question de portée plutôt globale. D'abord, la **première question** spécifique consiste à s'interroger sur l'influence des valeurs pédagogiques sur la décision de fermer ou non une petite école. La **deuxième question** cherche à connaître la prépondérance des perspectives administratives et financières sur le devenir des petites écoles. Enfin, la **troisième question** s'interroge sur la portée des valeurs sociopolitiques dans l'option de maintenir ou non les petites écoles rurales ouvertes.

3.2.3 Les objectifs visés

En regard des questionnements présentés auparavant, il est impératif de présenter les objectifs visés par la présente recherche. D'abord, il importe de mentionner que l'élaboration des objectifs de recherche occupe une part importante dans le processus de recherche car elle remplit deux principales fonctions : soit répondre aux questions posées servant d'éléments conducteurs à l'étude, soit offrir un encadrement à la démarche où il est parfois facile de s'égarer compte tenu du nombre important d'informations que l'on peut recueillir, tant du point de vue théorique qu'empirique¹⁶⁰.

Le premier objectif spécifique de l'étude en cause est de se familiariser avec la théorie de la sociologie des organisations d'une part, et d'autre part d'assimiler les concepts d'institution et de développement local en milieu rural. Le deuxième objectif vise à comparer les modèles d'organisation des commissions scolaires rencontrées des points de vue : pédagogique, administratif et financier ainsi que sociopolitique. Le troisième objectif consiste à poser une réflexion théorique sur les résultats empiriques obtenus qui nous alimentera, croyons-nous, à une meilleure compréhension de la problématique. Le dernier objectif a pour but d'analyser l'impact des choix organisationnels dans un cadre de développement local en milieu rural où l'institution scolaire est au coeur du débat.

¹⁶⁰ GAUTHIER, B. (dir.) (1992). Recherche sociale. **De la problématique à la collecte des données**. 2^e Édition. Québec : Presses de l'Université du Québec.

En vue des questionnements et des objectifs de recherche, nous avons élaboré des hypothèses de recherche. Nos hypothèses ont évolué à mesure que nous avons recueilli de l'information. L'hypothèse suivante est le résultat de réflexions occasionnées par la cueillette d'informations. En fait, nous croyons que l'organisation institutionnelle peut être modelée selon qu'elle tient compte des éléments internes et externes à l'organisation, de la perception que les gestionnaires ont de l'institution scolaire et enfin de la volonté collective à établir un partenariat où l'école est considérée comme un projet collectif de développement en milieu rural.

3.3 Construction des outils de mesure

La prochaine étape concerne la mise en place des instruments de mesure utilisés pour répondre aux questionnements et vérifier la teneur de l'hypothèse. Les trois variables présentées dans la section précédente, soit pédagogique, administrative et financière, et sociopolitique, seront opérationnalisées par des indicateurs permettant de classer les informations par catégorie d'analyse selon une caractéristique donnée. Voici chacune des variables accompagnées des indicateurs utilisés.

3.3.1 La dimension pédagogique

Afin de déterminer l'influence des valeurs pédagogiques sur l'organisation scolaire, nous avons ciblé les indicateurs suivants. La dimension pédagogique est identifiée par les informations recueillies telles, la présence ou non de CMP, l'appréciation du modèle d'enseignement actuel, celui souhaité ou souhaitable pour les petites écoles rurales, les impacts pressentis par les CMP, le taux de réussite des CMP, le soutien pédagogique pour les enseignants qui oeuvrent au sein des CMP, les alternatives souhaitables pour assurer le maintien des petites écoles rurales, l'information et la formation suffisantes accompagnant les CMP et enfin, l'implication du milieu à diverses tâches pédagogiques afin de diminuer la tâche des enseignants.

3.3.2 La dimension administrative et financière

Concernant la dimension administrative et financière, nous nous sommes davantage attardés à l'aspect administratif car la teneur financière requiert une expertise certaine dans le domaine. Dans le cadre de cette dimension, voici les indicateurs qui contribueront à classer les informations par catégorie : qualification de la gestion scolaire prenant en considération les réalités rurales, partenariat possible avec la municipalité et la communauté tant d'un point de vue financier que décisionnel, ententes de services existantes avec les municipalités et d'autres organismes privés et publics, satisfaction du fonctionnement actuel des commissions scolaires et du système scolaire au Québec et la

facilité de répondre aux besoins des élèves, des parents, des enseignants, des compressions budgétaires et de la baisse de clientèle.

3.3.3 La dimension sociopolitique

Enfin, les valeurs sociopolitiques sont représentées par les indicateurs suivants : la représentation de l'école au sein d'une collectivité, le rôle et la participation de la communauté au maintien des petites écoles rurales, l'influence de la communauté sur les décisions prises au sein de l'institution scolaire (pour son maintien et son développement) et la prise en considération des conditions rurales en termes organisationnels et institutionnels.

3.4 Les méthodes privilégiées pour la cueillette des données

Les techniques de cueillette de données utilisées dans le cadre du projet de mémoire, sont la technique directe et la technique indirecte¹⁶¹. La technique directe repose principalement sur des entrevues individuelles de nature semi-directif et des discussions de groupes auprès d'intervenants reliés au milieu scolaire en milieu rural.

¹⁶¹ GAUTHIER, B. (dir.) (1992). Recherche sociale. **De la problématique à la collecte des données**. 2^e Édition. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Concernant la technique indirecte, elle a servi à la cueillette d'informations chiffrées (statistiques sur les profils socio-économiques) et non chiffrées (écrits scientifiques et non scientifiques, journaux, correspondances, etc.). Le choix d'utiliser la méthode d'entretien semi-directif permet entre autres choses des réponses nuancées, une plus grande flexibilité et une perception globale de la situation où l'on peut observer *ce que dit* l'interviewé mais aussi *comment il le dit*.

3.5 Présentation des terrains de recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous avons visité des commissions scolaires sises dans les régions de l'Abitibi-Témiscamingue et du Bas-St-Laurent-Gaspésie-les-Iles. La problématique des petites écoles rurales est loin de susciter l'indifférence, surtout de la part des communautés rurales qui doivent faire face à cette réalité. Les régions choisies pour la présente recherche sont intéressantes dans la mesure où l'on y retrouve un nombre considérable d'écoles de moins de 100 élèves.

À première vue, la gestion des commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue semble différente de celle exercée dans le Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles. En fait, les commissions scolaires du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles optent pour des classes à deux ou trois degrés afin de maintenir leurs petites écoles rurales ouvertes. Alors qu'en Abitibi-Témiscamingue, on semble réfractaire à l'idée des CMP à trois niveaux afin d'assurer une certaine qualité d'enseignement et de services professionnels. Bien que l'on retrouve des CMP-2 dans plusieurs écoles de cette région, l'heure est venue où l'on doit

implanter des CMP-3 si l'on veut garder certaines écoles menacées de fermeture. Pour les fervents défenseurs des classes uniprogramme, les CMP à deux ou trois niveaux ne correspondent pas à l'idée qu'ils ont d'une école, soit des classes à degré unique avec des spécialistes pour répondre aux différents besoins des élèves en difficulté par exemple.

En somme, les gestionnaires de commissions scolaires de la région de l'Abitibi-Témiscamingue adoptent différents modèles d'organisation comme les CMP-2, l'échange d'élèves entre localités et l'école de secteur. Pour leur part, ceux de la région du Bas-St-Laurent-Gaspésie-les-Iles optent de façon majoritaire pour les CMP-3 afin de maintenir les écoles rurales ouvertes.

3.6 La cueillette des données

La cueillette des données empiriques s'est déroulée du moins d'avril 1996 à mars 1997. Les intervenants rencontrés proviennent de quatre sphères touchant directement le milieu scolaire rural. D'abord, il y a les élus regroupant les élus municipaux, les leaders d'organismes socio-économiques, les commissaires de commission scolaire. La deuxième sphère compte la gestion scolaire où l'on retrouve les directions générales et les directions d'écoles. La troisième sphère concerne la population où l'on dénombre des citoyens et des parents faisant partie ou non des comités d'école et des conseils d'orientation. Enfin, la dernière sphère représente les enseignants et le syndicat.

Pour des motifs de confidentialité, nous ne pouvons identifier le nom des commissions scolaires que nous avons visitées au sein de ces deux régions administratives. Précisément dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue, les intervenants rencontrés nous ont formellement invité à ne pas les identifier dans les propos rapportés dans le cadre de cet exercice de recherche. Cinq commissions scolaires ont été rencontrées à l'intérieur des régions de l'Abitibi-Témiscamingue et de Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles. Certaines ont été choisies en fonction de l'état de crise qu'elles connaissaient en vertu des annonces de fermeture d'écoles. Alors que d'autres ont été sélectionnées en fonction de leurs modes de gestion qui s'est modifiés à la suite de menaces de fermetures d'écoles qui ont échouées suite à des pressions effectuées par la population et les parents en cause. Deux commissions scolaires ont été particulièrement étudiées, une dans chaque région où certaines similarités nous apparaissaient évidentes à première vue. Les trois autres commissions scolaires suscitaient de l'intérêt : par une situation de crise pour l'une d'entre elles, et par des modes de fonctionnement particuliers en ce qui concerne les deux autres.

Nous tenons également à souligner que notre travail d'agente de recherche pour la Chaire Desjardins en développement des petites collectivités de l'UQAT, nous a permis de recueillir certaines données utilisées dans le cadre de cette recherche. Par exemple, la plupart des entretiens téléphoniques et les rencontres de groupe sont le fruit de notre travail quotidien. Sans utiliser formellement la grille d'entrevue constituée pour la recherche, nous avons consultés par téléphone et/ou par contact directe différents

intervenants impliqués directement dans le domaine scolaire (ex. professionnels du MEQ dans différentes directions régionales et auprès de la direction des services à la communauté anglophone, directeurs généraux de commissions scolaires, enseignants, commissaires, parents, etc.). Les rencontres de groupe se sont effectuées en majorité dans le cadre de notre travail.

Nous avons effectué 20 entrevues individuelles, de façon formelle, à l'aide d'une grille d'entrevue (voir annexe). Chaque entrevue était d'une durée variant d'une heure à deux heures pour une moyenne d'une heure trente. Nous avons rencontré trois directeurs généraux de commissions scolaires, un commissaire qui aussi maire d'une municipalité, trois directeurs d'école, un parent et maire d'une municipalité, un parent membre d'un comité de parents, un parent qui assure la vice-présidence régionale de la Fédération des comités de parents du Québec, deux agents de développement socio-économiques et huit enseignants qui enseignent dans des classes multiprogrammes. Nous avons également rencontrés trois gestionnaires d'une commission scolaire dans le cadre de notre travail afin de recueillir des données touchant les trois dimensions de notre problématique de recherche.

Les rencontres de groupe se sont déroulées principalement dans le cadre de notre travail d'agente de recherche. Celles-ci avaient lieu dans le cadre d'une consultation auprès de la population, des parents et des élus municipaux afin de trouver des solutions à une situation de crise où les gestionnaires avaient annoncé la fermeture de sept écoles.

Ces rencontres de groupe se sont avérées des matériaux indispensables et éloquentes à la réalisation de cette recherche. Ces rencontres visaient à ce que les interviewés émettent leurs opinions par rapport au fonctionnement scolaire et des solutions envisagées pour palier à la situation de crise. En somme, ces rencontres répondaient aux interrogations retrouvées dans la grille d'entrevue.

3.7 La stratégie d'analyse

Les données sont analysées après avoir été regroupées à partir des trois dimensions. Dans un premier temps, nous présentons les résultats obtenus pour chacune des dimensions. Par la suite, nous dresserons les divergences et les convergences perçues au sein des institutions visitées. Dans un troisième temps, nous mettrons en relation ces observations avec les concepts et les théories retenus dans le cadre de cette étude. En dernier lieu, nous proposerons une réflexion à partir des concepts théoriques.

CHAPITRE 4

4. L'organisation des petites écoles rurales; une donnée empirique révélatrice

4.1. La dimension pédagogique

Par le biais de cette dimension, nous dresserons un profil des données pédagogiques en terme organisationnel, relevées lors de notre cueillette d'informations. En fait, toutes les écoles que nous avons visitées offrent des CMP à deux niveaux et/ou à trois niveaux. Pour la région du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles, les commissions scolaires que nous avons vues ont des CMP à trois niveaux depuis 15 ans dans certains cas. D'ailleurs, dans l'une des commissions scolaires consultées, cinq des 12 écoles primaires ont des CMP à trois niveaux. D'autre part, la région de l'Abitibi-Témiscamingue mise davantage sur les échanges d'élèves entre les municipalités, qui à l'origine avait pour but d'éviter les CMP. Cependant, nous avons constaté que les conditions socio-économiques ont conduit à l'émergence de plus en plus présente de CMP à deux niveaux. Dénombrant de plus en plus de CMP dans les petites écoles rurales et constatant la présence d'un débat sur les risques des CMP, le choix des commissions scolaires s'est fait en fonction de la présence minimum de CMP à deux niveaux. Par ailleurs, nous avons découvert que plusieurs écoles

avaient des CMP à trois niveaux (dans la région du Bas-St-Laurent-Gaspésie-les-Iles) et que leur implantation, de plus en plus inévitable vue la petitesse des groupes, entraîne un débat sur cette alternative dans l'optique du maintien des petites écoles ou dans celle de fermer l'école. La présente section vise à présenter les données organisationnelles d'un point de vue pédagogique où les CMP occupent une place dominante.

4.1.1 Les différents modèles rencontrés

Les différents modèles d'organisation observés au sein des commissions scolaires visitées divergent autant entre les commissions scolaires, qu'entre les écoles. Les différences ne sont pas d'une importance capitale mais nous avons constaté des nuances dans la perception, dans l'analyse et dans l'organisation d'une école et d'une commission scolaire.

De fait, les principaux modèles rencontrés sont les CMP à deux niveaux avec échanges d'élèves entre municipalités dans certains cas et dans d'autres cas, sans échanges d'élèves et le troisième modèle concerne les CMP à trois niveaux.

4.1.1.1 Le fonctionnement des CMP à deux niveaux sans échanges d'élèves

Le modèle des CMP se retrouve dans les deux régions administratives québécoises visitées. Cependant, les CMP-2 sans échanges d'élèves se retrouvent principalement dans la région du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles. Celles-ci ont été implantées à la suite

d'une diminution d'élèves afin d'assurer le maintien des petites écoles rurales. Selon un gestionnaire de commission scolaire, le passage des classes uniprogramme aux CMP s'est fait naturellement. Dans cette région, ça fait plusieurs années que ce modèle existe, au delà de 15 ans. D'ailleurs, il a semblé difficile pour les intervenants rencontrés de nous expliquer comment s'est passé l'implantation de ce mode de fonctionnement. Nous supposons que les CMP-2 ne posent aucun problème car ils n'en font aucunement mention. Qui plus est, lorsque nous les avons interrogés sur les CMP, d'emblée ils nous répondaient en fonction des CMP-3.

4.1.1.2 Le fonctionnement des CMP à deux niveaux avec échanges d'élèves

Pour les gens que nous avons rencontrés en Abitibi-Témiscamingue, les CMP sont apparues après avoir procédé à des échanges entre les municipalités où il n'était plus possible de maintenir les classes à degré unique et ce, malgré les échanges d'élèves. À ce propos, le gestionnaire d'une commission scolaire opine que :

« ...pour éviter les CMP, compte tenu du mythe qui entourait ça, on avait implanté un système d'échanges. Par exemple, tu pouvais avoir 1, 2, 3 dans la paroisse X 4, 5, 6 dans la paroisse Y, ça évitait les CMP, les enseignants étaient heureux, la préparation était moins importante, les outils à développer des orthos., etc. Et malgré ça, qui était plus dans le temps, pour éviter des CMP, on s'est rendu compte avec la perte, le bagage, de la commission scolaire. qu'on ne peut plus éviter les CMP, compte tenu qu'il y a une diminution importante de la clientèle scolaire. »

Par ailleurs, parmi ce mode de CMP-2 avec échanges d'élèves, nous retrouvons au sein d'une commission scolaire, une école institutionnelle composée de trois pavillons

situés dans trois villages distincts. Chaque pavillon n'a qu'une CMP-2 où l'on retrouve un enseignant pour chacune des CMP. Dans l'un de ces trois pavillons, l'enseignant est complètement seul dans l'école. Il doit répondre au téléphone, aux visiteurs, etc. Dans les deux autres pavillons, les enseignants sont partiellement seuls. Précisément, on retrouve le service de secrétariat trois jours par semaine et l'enseignement au préscolaire dans l'une de ces écoles. Dans cette commission scolaire, la majeure partie des échanges se font entre deux municipalités.

Dans une autre commission scolaire de l'Abitibi-Témiscamingue, les échanges d'élèves sont beaucoup plus complexes. En fait, plusieurs municipalités sont impliquées dans la formation des groupes de CMP à deux niveaux. Par exemple, on peut retrouver trois ou quatre municipalités qui s'échangeront des élèves et ce sera différent d'une année à l'autre. D'ailleurs, pour une année scolaire cinq municipalités ont participé à la formation des groupes. Aussi, certaines municipalités n'ont plus d'école primaire, mais leur école sert à d'autres fins, comme l'éducation des adultes ou une école secondaire.

En somme, selon les différents gestionnaires rencontrés au sein des deux régions visitées, il semble que les CMP-2 ne sont plus problématiques. « Ça fait plusieurs années qu'elles sont en place et ça fonctionne bien, affirme l'un d'eux. »

4.1.1.3 Les CMP à trois niveaux

Enfin, le troisième modèle rencontré concerne les CMP à trois niveaux. Les CMP-3 sont présentes uniquement dans la région du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles. L'organisation des CMP à trois niveaux se résume comme suit. Généralement on retrouve une première CMP qui regroupe les élèves de la 1^{re} à la 3^e année (inclus) et une deuxième CMP qui rassemble ceux de la 4^e à la 6^e année (inclus). Dans certaines écoles, les CMP-3 existent depuis une quinzaine d'années. À première vue, la gestion de classe apparaît divergente pour les enseignants qui oeuvrent tous au sein des CMP-3. Par exemple, les enseignants de CMP-3 vont user davantage de la gestion de classe intégrée. Alors que les enseignants de CMP-2 retrouvés en Abitibi-Témiscamingue, vont séparer les classes par niveaux considérant qu'ils ne peuvent faire autrement s'ils veulent remplir les objectifs des programmes. À ce propos, un enseignant de CMP-3 nous cite en exemple le cas de l'enseignement religieux pour illustrer la gestion de classe intégrée qu'il utilise dans sa classe à trois degrés : « Pour l'enseignement religieux, je ne ferai pas 4, 5, et 6 en même temps. Cette année, c'est 4^e année, puis l'année prochaine ce sera 5^e année, et après ce sera 6^e année. » Pour ce qui concerne les spécialistes, parmi les enseignants des CMP-3 rencontrés, un groupe d'entre eux ont choisi de demander un enseignant à 50 % plutôt que d'avoir recours au service d'orthopédagogie qui leur apparaissait moins disponible. Par conséquent, cette modification leur permet d'avoir des moments pour enseigner à un seul degré, les matières qui demandent plus d'exigence et de concentration aux enfants telles le français et les mathématiques.

Afin de mieux saisir les divergences et les convergences d'un point de vue pédagogique, la prochaine section de ce chapitre vise à présenter les désavantages et les bienfaits observés par les intervenants du milieu scolaire (gestionnaires, directions d'écoles et enseignants).

4.1.2 L'évaluation du modèle organisationnel en place (CMP) par les gestionnaires et les enseignants

4.1.2.1 Les bienfaits des CMP

D'emblée, il est clairement apparu que les CMP possèdent des avantages certains en terme de développement psychosocial chez l'enfant. Les CMP ont comme bénéfice de développer principalement des aptitudes telles l'autonomie, l'entraide et la débrouillardise chez l'enfant. De plus, elles munissent les élèves de prédispositions nécessaires à la vie de groupe, comme le partage des biens mais aussi l'attente pour la disponibilité de l'enseignant. Par ailleurs, force est de constater que les enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue sont plus négatifs face aux possibles avantages des CMP. Comme ils nous l'ont mentionné, ils doivent se « forcer »¹⁶² pour en trouver. Ils considèrent que c'est un choix de dernier recours et dans cette perspective c'est qu'il y a peu d'avantages.

162 Terme utilisé par les interviewés

D'un autre point de vue, les CMP sont à l'image d'une famille, soutiennent les enseignants. L'un d'eux affirme : « Malgré toutes leurs différences, ils se tiennent beaucoup, ils sont tolérants et patients les uns envers les autres ». Pour démontrer la familiarité existante au sein des petites écoles et des petits groupes, un autre enseignant relate les situations où un enfant se blesse lors des récréations et mentionne que tous les enfants se dirigent vers lui pour l'aider. Aussi, l'influence des pairs s'avère être un avantage important au comportement de l'enfant. Un enseignant du préscolaire, où les quatre et cinq ans sont jumelés donne l'exemple d'un enfant de quatre ans qui voit un enfant de cinq ans attacher ses souliers lui servira de modèle et celui de cinq ans sera valorisé parce qu'il vient en aide au plus petit.

Enfin, il est intéressant de présenter les propos d'un enseignant rencontré en Abitibi-Témiscamingue, qui adopte des positions qui peuvent s'avérer contradictoires à certains moments. D'une part, il déclare à la question posée sur les avantages d'une CMP qu'il n'en voit pas mais qu'il n'a pas le choix de faire autrement parce qu'il a dû se faire à

cette situation. Mais il considère malgré tout que c'est une situation de dernier recours. En même temps, il présente un aspect intéressant des CMP par la déclaration suivante :

« Aujourd'hui la petitesse des familles, fait en sorte que les enfants doivent apprendre à vivre dans une micro-société, soit les CMP, alors qu'avant ils le faisaient dans leur famille où on comptait plusieurs enfants. Ils devaient s'armer de patience parce que les parents ne pouvaient pas répondre à leurs besoins aussi rapidement qu'aujourd'hui. De plus, les plus vieux veillaient souvent aux plus jeunes. Dans le contexte contemporain, il peut donc être plus difficile pour les enfants de vivre dans des CMP. Sauf que ça peut être un point positif, car comme ils ne connaissent pas cette situation dans leur famille, ils ont la chance de le connaître à l'école qui les préparent à vivre en société où, inévitablement, ils devront vivre en groupe et développer des aptitudes socioaffectives qui leur sont essentiels. »

Les enseignants des CMP-3 nous ont également souligné l'avantage de l'entraide entre les élèves de différents niveaux qui les disposent de plus de temps pour les deux autres niveaux. Par exemple, les élèves de 6^e année parrainent les élèves de 1^{re} année pour la lecture. Pendant cette période, les enseignants prennent en charge les deux autres niveaux et leur enseignent des matières spécifiques comme le français et/ou les mathématiques. En fait, selon les enseignants du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles, le fait d'avoir trois degrés d'enseignement dans une même classe n'entrave en rien l'organisation quotidienne dans l'optique d'atteindre les objectifs des programmes d'enseignement. Cependant, ils admettent que cela demande plus d'organisation, de planification et de préparation didactique.

Par ailleurs, comme les groupes de CMP-3 sont moins nombreux, les enseignants du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles admettent que ça permet à l'enseignant de réagir

tout de suite lorsqu'un enfant a des difficultés. Aussi, il y a beaucoup d'échanges avec les parents pour qu'ils collaborent aux stratégies mises en place pour aider l'enfant en difficulté d'apprentissage. Qui plus est, les enseignants ajoutent que cet enfant en difficulté d'apprentissage aurait encore plus de difficultés dans une grande classe à degré unique en milieu urbain. La proximité entre les élèves et les enseignants s'avère un avantage certain pour la réussite scolaire et c'est pourquoi les intervenants scolaires de cette région considèrent que malgré les CMP-3 le nombre d'élèves étant moins élevé, ils peuvent davantage porter attention aux besoins des élèves. L'un d'eux affirme : « On peut voir tout de suite quand un élève a plus de difficulté que les autres dans telle ou telle matière. On peut réagir plus rapidement. Quand t'as six élèves en 1^{re} année, c'est plus facile. » Pour sa part, un directeur d'école de 17 élèves nous démontre la proximité existante par son propos suivant : « Cherche une école où t'as un prof pour six élèves ! » La proximité est présente à tous les niveaux nous confient ces intervenants. Les parents, les gestionnaires de municipalités et les organismes communautaires au sein des localités sont très impliqués dans la vie scolaire et parascolaire. Nous verrons ultérieurement quel type d'implication nous retrouvons au sein de ces petites écoles rurales.

Ces mêmes enseignants allèguent, sans contredit, les bienfaits du milieu d'appartenance dans le développement psychosocial de l'enfant. Un des enseignants affirme à ce propos : « Définitivement, il est préférable de garder les enfants avec les CMP-3 que de faire voyager les enfants. Car pour certains, ça fait un trajet qui est long. Mais l'avantage c'est de permettre à l'enfant de rester dans son milieu. » Par ailleurs, les

enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue, accordent peu d'importance au fait que les élèves puissent demeurer dans leur milieu et ne voient pas l'intérêt à s'inquiéter sur les trajets importants que peuvent faire les enfants pour fréquenter l'école d'un village voisin. L'un d'eux nous répond à cette question : « Je l'ai fait moi, pis chu pas mort ! Y faut penser au bien de l'enfant d'abord. Quand même qu'une municipalité voudrait garder son école, un moment donné faut se rendre à l'évidence, y' en a pu d'enfants. »

Un autre bienfait des CMP consiste à une révision systématique des matières vues l'année antérieure. En fait, les CMP assurent aux élèves la possibilité de revoir certaines notions qu'ils ont peut-être moins bien assimilées l'année précédente. Pour les plus jeunes, les enseignants du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles affirment qu'ils ont une longueur d'avance car ils auront au moins déjà entendu les notions qu'ils verront ultérieurement. Un enseignant nous cite comme modèle le cas d'un élève de 4^e année qui comportait de légères difficultés d'apprentissage, qui, dans une classe uniprogramme aurait certainement redoublé. Mais la gestion a accordé à l'élève son droit de passage et l'enseignant l'intègre aux élèves de 3^e année pour les matières où il est plus faible.

De surcroît, un gestionnaire de commission scolaire affirme que : « Les conditions de réussite pour les CMP-3 sont : le matériel, le perfectionnement et ça prend des profs qui sont motivés et intéressés. C'est le prof qui anime sa classe, pis qui fait que ça devient une réussite » Par ailleurs, un ex-commissaire de commission scolaire et parent affirme que : « la qualité de l'enseignement en CMP dépend beaucoup de l'enseignant. Aussi si un enfant en CMP-3 à dix élèves a de la difficulté, l'enseignant va pouvoir plus l'aider que s'il se retrouvait dans une classe à degré unique où il y a trente élèves et qu'il y en a plus qu'un qui a de la difficulté. »

Enfin, les intervenants du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles considèrent que les nouvelles technologies sont des outils qui facilitent le fonctionnement des CMP et des petites écoles rurales. D'ailleurs, ces mêmes intervenants admettent que les gestionnaires accordent autant d'attention à leurs petites écoles qu'aux plus grosses situées en milieu urbain. Ils n'ont aucune crainte à l'effet que les petites écoles soient ou seraient pénalisées en terme de services et d'équipements qui affecteraient la réussite scolaire. Par exemple, en terme d'équipements informatiques, une commission scolaire a établi un parc informatique en partenariat avec le milieu local afin de minimiser les coûts et maximiser l'utilisation par l'accessibilité pour toute la communauté mais l'école en a la priorité lors des heures de classe.

En somme, ces mêmes intervenants mentionnent que les élèves réussissent de façon équivalente à ceux qui sont dans des classes uniprogrammes et dans une plus grosse école

située en milieu urbain. Un directeur d'école ajoute à ce propos : « C'est équitable pour toutes les écoles, urbaines et rurales. Quand j'ai besoin de quelque chose, je fais valoir mon point. J'm'suis jamais senti défavorisé sur aucun plan ! »

4.1.2.2 Les désavantages des CMP

Parmi les désavantages soulignés par les intervenants en milieu scolaire, il ne fait aucun doute que le système scolaire est pourvu de complexité et que les acteurs se voient contraints dans leurs actions. Par ailleurs, le principal désavantage des CMP fait référence à la lourdeur des programmes du ministère de l'Éducation ainsi qu'à l'absence ou à la faible présence de matériel didactique conforme aux exigences d'un tel mode de fonctionnement. Cette constatation se traduit par différentes affirmations et/ou dénonciations de certaines situations. Cependant, il y a une forte distinction entre les intervenants de l'Abitibi-Témiscamingue et ceux du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles, en ce qui a trait à l'arrimage entre les exigences des programmes et les particularités de ces petites écoles hétérogènes.

D'abord, les enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue apparaissent très soucieux de répondre conformément aux objectifs des programmes du MEQ. Unaniment, les intervenants de cette région arborent un discours fortement teinté des préoccupations liées à l'accomplissement des objectifs des programmes. Ils affirment alors qu'il est difficile de faire de la gestion de classe intégrée pouvant être utilisée en CMP, car les objectifs des programmes doivent être rencontrés pendant l'année scolaire pour pouvoir

accéder au prochain niveau scolaire. À titre d'exemple, un enseignant nous raconte les exigences de l'enseignement de la géographie où chaque niveau scolaire comporte des objectifs préalables au prochain degré. Par exemple, il souligne que selon les exigences de l'enseignement de la géographie, il importe de connaître la région avant de parler du Québec et du Canada. Par conséquent, il voit difficilement comment procéder au mode gestion de classe. À ce propos, cet enseignant affirme :

« Ce sont des contraintes là, les programmes sont là, pis y faut essayer de les passer, c'est pas parce que les gens sont dans des petites paroisses comme ça, que les gens sont moins nombreux, ou que certains endroits on a des classes uniques dans des écoles, qui faut que les élèves soient plus pénalisés que les autres rendus au secondaire. Y faut essayer de leur donner tous les outils. Les ouvrir autant au monde que s'ils étaient dans une grosse école. C'est ça le défi ! Ça c'est un gros défi ! »

Pour leur part, les intervenants du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles allèguent qu'ils ne se préoccupent pas outre mesure à savoir si les élèves auront tous vu les objectifs des programmes respectifs à chaque année scolaire. Car comme ils seront trois ans dans la même classe, ils les verront à la fin du cycle. Et d'ailleurs, un enseignant affirme que ce n'est qu'à ce moment là qu'ils seront évalués sur l'ensemble de leurs apprentissages. Il est évident pour la plupart des enseignants et des gestionnaires rencontrés dans le cadre de notre recherche que les programmes du MEQ ne sont pas préparés en fonction des CMP. Pour les intervenants scolaires du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles, cette lacune ne les empêche pas nécessairement de fonctionner adéquatement dans un cadre différent de l'ensemble des autres écoles normalement constituées par des classes uniprogramme.

Comme un directeur nous le mentionne : « La commission scolaire nous accorde deux profs, ça nous appartient, on peut faire ce qu'on veut ! » Un autre directeur nous affirme que quand il propose des choses qui ont du sens, la commission scolaire lui accorde. « On a une certaine latitude. On attend pas toujours de savoir si la gestion nous accorde la permission de faire des réarrangements car la plupart du temps ça fonctionne. Ils savent très bien qu'on fera pas n'importe quoi ! De toute façon on les voit les objectifs, mais de façon différente. »

Un autre désavantage des CMP dénoncé par certains intervenants consiste au manque de matériel conçu spécifiquement pour les regroupements de niveaux. Cette lacune semble affecter davantage les intervenants scolaires de la région de l'Abitibi-Témiscamingue. À plusieurs reprises, les interviewés de cette région nous soulignent le manque de matériel pour les CMP-2. Un enseignant de l'Abitibi-Témiscamingue affirme que : « Le gros bobo dans tout ça, c'est qu'on a pas de matériel, c'est la grosse lacune. » Cependant, pour les directions d'écoles et les enseignants rencontrés dans le Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles, cette faiblesse ne leur apparaît pas contraignante au bon fonctionnement d'une CMP et ils considèrent qu'il y en a de plus en plus. Ils admettent également que les maisons d'édition se sont beaucoup améliorées.

Cependant, les enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue témoignent qu'ils s'en sont créés du matériel pour se faciliter la tâche et ils conviennent que maintenant ça va bien, sauf qu'au point de passer au CMP-3 il y a une marge, nous confient-ils. À ce

propos, un enseignant nous fait part de son impression sur les CMP-3 : « moi je te dirais qu'à trois niveaux je n'y crois pas, mais pas du tout. On a de la difficulté à rejoindre les deux bouts à deux niveaux, imagines avec trois niveaux. Pis y va falloir que les communautés là, ben les paroisses, se mettent dans la tête que c'est ben beau de vouloir garder une école, mais qu'un moment donné ça diminue là, puis y faut penser aux enfants là dedans. » Force est de constater que ce ne sont que les enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue qui élaborent ces préoccupations, soit le manque de matériel et la crainte que les CMP passe de trois, à quatre ou à cinq.

D'un autre point de vue, l'ensemble des enseignants et des gestionnaires s'entendent sur la mauvaise préparation offerte par les universités aux futurs maîtres qui vont oeuvrer au sein des CMP à deux ou à trois niveaux. « Et de plus en plus, on va retrouver des CMP dans nos petites écoles. Les enseignants ne sont pas prêts pour ça ! » nous confie un enseignant de l'Abitibi-Témiscamingue. Un autre enseignant de cette région ajoute : « Ce sont les élèves qui vont en souffrir des trois niveaux et les profs vont s'arracher les cheveux. Déjà à deux niveaux c'est difficile ! » Par ailleurs, un représentant syndical des enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue complète en mentionnant que la principale crainte des enseignants à l'endroit des CMP-3, c'est qu'il y ait toujours un degré qui soit laissé pour compte. Aussi il affirme que : « le danger c'est que l'on va dire, c'est trois degrés pour garder l'école ouverte, dans un an, deux, ans, trois ans, ben là y'en aura quatre degrés, pis là.... » Nous tenons à spécifier que les enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue n'ont jamais enseigné au sein des CMP-3.

Par ailleurs, nous observons que les propos des enseignants du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles sont davantage nuancés pour ce qui touche la formation universitaire des futurs enseignants. Pour eux, il est clair que peu importe que l'enseignant soit en classe uniprogramme ou en classe multiprogramme, il y aurait tout avantage à ce qu'il y ait une forme de tutorat pour les nouveaux enseignants fraîchement diplômés. Cependant, un enseignant de cette région administrative affirme que chaque façon d'enseigner est propre à chaque individu. À titre d'exemple, un enseignant nous relatait la situation où l'enseignant qui oeuvrait au sein de sa CMP antérieurement, lui a donné une sorte de formation et après quelques semaines il a pris conscience que ça ne concordait pas avec sa façon de fonctionner et il a donc opté pour sa propre méthode. « Ça s'apprend sur le tas, et ça peut être différent d'une année à l'autre parce que tes élèves changent et la dynamique du groupe peut diverger. » nous a-t-il mentionné.

D'un autre point de vue, les enseignants rencontrés en Abitibi-Témiscamingue, qui sont seuls ou partiellement seuls dans l'école, opinent que ce n'est peut-être pas les CMP-2 qui sont problématiques mais sans doute le fait qu'ils sont seuls dans l'école, sans collègues pour échanger et l'absence d'élèves de différents niveaux pour participer à la vie scolaire. À cet égard, un enseignant nous mentionne que ses élèves auraient aimé faire une

pièce de théâtre pour la fin de l'année scolaire. « Pour qui ? Y'a personne qui va voir ça... Faire venir les élèves des autres écoles, ça coûte assez cher, y'en a pu de budget, pis aussi tout le monde a ses activités, il ne reste pas beaucoup de temps pour aller visiter d'autres écoles.... » Ce même enseignant mentionne qu'il a « (...) besoin de partager avec d'autres enseignants sur les façons de faire, mais essentiellement juste le fait de pouvoir parler avec d'autres enseignants et qu'il y ait d'autres élèves dans d'autres classes qui alimentent la vie scolaire m'apparaît nécessaire à ce qu'on doit retrouver dans une école. » Un autre enseignant nous affirme qu'il considère inhumain de laisser un enseignant seul dans une école. Ces deux enseignants témiscabitiens, ne sont pas d'emblée portés sur les CMP. L'un d'eux ajoute que : « De toutes façons, une CMP c'est souvent fait, c'est un choix de dernier recours. C'est parce qu'on a pas le choix »

Parallèlement à ces propos, les enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue avouent difficilement qu'il y ait des avantages aux CMP. Pour eux, il est clair qu'il n'y en a aucun pour les enseignants car ils considèrent la tâche de travail très importante. Ils doivent faire beaucoup de préparations de classe. En fait, ils allèguent que c'est une double préparation de cours. En plus, un enseignant prétend : « On fait moins d'exploits dans une CMP. On va moins loin dans les sciences humaines et dans les sciences de la nature, compte tenu du fait qu'ils doivent travailler dans le français et les mathématiques. » Pour leur part, les enseignants du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles opinent qu'il y a autant de préparation

dans une classe à degré unique que dans une CMP. Aussi, un directeur de commission scolaire confirme que : « De toute façon, dans une classe à degré unique, c'est une multiprogramme parce que rendu à Noël, tu te retrouves avec des faibles, des plus forts, parce qu'y a des élèves qui progressent plus vite et d'autres qui sont plus lents, pis tu dois composer avec ça. C'est du travail ça ! ». Un gestionnaire nous mentionne que l'une des difficultés est peut-être le fait que : « les CMP ne sont pas un problème en soi, sauf pour le 1^{er} cycle où les 1^{re} année doivent tout apprendre la 1^{re} année scolaire. »

En somme, nous avons observé que les principales embûches rencontrées font davantage référence aux objectifs des programmes du MEQ à rencontrer et le manque de matériel qui peut influencer le surplus de travail. Cependant, il importe de mentionner que les désavantages ont surtout été dénoncés par les intervenants de la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Très peu, voire même, aucun désavantage majeur n'a été dénoncé par les intervenants du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles.

4.1.2.3 Synthèse de la dimension pédagogique

En résumé, un gestionnaire donne son opinion concernant le fonctionnement des CMP-3 en apportant le point suivant : « Le nombre n'a pas vraiment d'importance dans le sens où tu peux avoir un groupe de 29 à degré unique où tout se passe bien et l'année d'après tu te retrouves avec 22 et c'est le bordel. Et c'est aussi facile d'avoir une CMP-3 à 18 élèves que d'avoir un groupe de 29 à degré unique. » Un autre gestionnaire ajoute

que : « Le fait d'avoir moins d'élèves fait en sorte que c'est plus individualisé. Moi en tout cas, y'en a neuf en 2^e et 3^e, tu peux accorder beaucoup plus de temps que quand t'en a 20 et quelques. » Un troisième gestionnaire nous raconte le fonctionnement d'enseignants qui oeuvrent au sein des CMP-3 : « Pour les autres matières que le français et les mathématiques, les enseignants réussissent à intégrer l'enseignement des trois niveaux. C'est lors de la correction qu'ils ajustent leurs critères d'évaluation en conséquence. Donc, ils peuvent difficilement suivre les livres, ils choisissent de bâtir leur propre programme. Ils ne s'arrêtent pas aux objectifs. De toute façon, les enfants les verront tous dans les trois ans. Depuis trois ans qu'ils fonctionnent avec des CMP-3 et les élèves sont autant compétitifs que les autres de la commission scolaire. » Cependant, les gestionnaires s'accordent pour dire qu'avec les programmes actuels, on ne doit pas dépasser un jumelage de trois niveaux.

Non pas qu'ils ne soient pas préoccupés par la réussite de leurs élèves, mais chez les enseignants visités dans le Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles, le discours apparaît différent. L'inquiétude liée aux programmes du MEQ est aussi moins présente dans leurs propos. Pour eux, il y a toujours des moyens de s'organiser. Ils ajoutent que le manque de matériel n'est pas nécessairement un handicap alors que pour les enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue, ça semble être problématique. De surcroît, ces enseignants ne voient pas d'emblée d'avantages aux CMP, contrairement aux enseignants de l'autre région géographique qui considèrent qu'il y a plus d'avantages que d'inconvénients.

Bien que l'ensemble des écoles visitées usent des CMP, certains intervenants ont mentionné que le choix de cette organisation est fait souvent par dépit et non de façon volontaire. Comme le souligne l'un des intervenants : «On a pas choisi les CMP, on a choisi le maintien de notre école.» Malgré le fait que ce modèle organisationnel se fasse souvent pas dépit, d'autres intervenants ajoutent que ce modèle est nécessaire et essentiel pour maintenir l'école au lieu de la fermer et de diriger les enfants dans une autre école sise dans un village voisin.

Mais quels sont les impacts des CMP ? La plupart des intervenants y voient principalement des avantages, mais n'occultent pas certains inconvénients qu'ils jugent plutôt secondaires. Parmi les avantages, plusieurs aspects psychosociaux sont énoncés par les intervenants. La plupart s'entendent pour affirmer que les CMP développent des aptitudes tels, l'autonomie, la débrouillardise et l'entraide. À ce propos, des intervenants mentionnent que pour ce qui est de l'aspect social des enfants, c'est davantage positif que négatif. Ils forment une famille et il y a beaucoup d'entraide entre eux. Les plus vieux s'occupent des plus jeunes. Ces intervenants se réfèrent au fonctionnement d'une grande famille pour illustrer la réalité de leur école où il y a deux CMP à trois niveaux pour 45 élèves dont 15 de niveau préscolaire. Ils ajoutent qu'ils ne retourneraient pas à des classes à degré unique car le climat est beaucoup familial.

Mais qu'en est-il de la qualité des services éducatifs ? Les CMP peuvent-elles mettre en péril la réussite scolaire des élèves ? La proximité entre les élèves et les

enseignants semble être un atout favorable qui n'entrave aucunement les chances de réussite des enfants. En fait, un intervenant nous mentionne que la qualité de l'enseignement en CMP dépend beaucoup de l'enseignant. Par exemple, si un enfant en CMP à trois niveaux de 10 élèves a de la difficulté, l'enseignant va pouvoir davantage l'aider que s'il se retrouvait dans une classe à degré unique de 30 élèves. De plus, un intervenant affirme que «pour ceux qui ont de la difficulté, ça leur permet de réviser certaines choses avec lesquelles ils avaient plus de difficulté, même s'ils sont au degré supérieur.»

Enfin, les intervenants rencontrés dans le Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles, s'entendent pour dire que la réussite des CMP passe d'abord par la volonté de tout le monde, tant des enseignants que des parents. Un directeur d'école affirme: « C'est bien important d'avoir des profs qui s'engagent à fond. »

4.1.3 Que pensent les parents, la communauté et la municipalité dont les élèves fréquentent les CMP dans des petites écoles rurales ?

Les différents acteurs (parents, communauté et municipalité) que nous avons rencontrés lors de notre recherche sont généralement divisés en deux catégories. La première concerne ceux qui veulent garder à tout prix leur école et qui sont prêt à remanier le mode de fonctionnement actuel et à s'impliquer davantage sous forme de contribution financière et/ou de participation humaine.

La deuxième catégorie d'acteurs touche les gens qui veulent maintenir leur école ouverte mais à certaines conditions. Par exemple, la communauté et la municipalité peuvent ne pas vouloir implanter des CMP et souhaiter que le mode de fonctionnement demeure le plus conforme possible avec ce qui existe ailleurs dans leur région où la majorité des classes sont à degré unique et que l'on retrouve la panoplie de services au même titre que celle que l'on retrouve dans les écoles sises en milieu urbain.

D'abord, les parents dont les enfants fréquentent des CMP-3, considèrent que c'est une alternative intéressante et souhaitable pour maintenir leurs enfants dans leur milieu le plus longtemps possible. Car déjà qu'ils auront à se déplacer pour l'école secondaire, c'est suffisant. Pour eux, la qualité de l'enseignement n'est nullement mise en doute. Des études internes effectuées par une commission scolaire du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles, démontrent clairement que les élèves de niveau secondaire qui proviennent de CMP-3 offrent un rendement comparable sinon plus élevé à l'ensemble des élèves qui fréquentent l'école secondaire. Un parent dont l'école du village offre des CMP-3 abonde dans ce sens en affirmant : « Les CMP-3 ne sont pas un handicap, au contraire, il n'y a que des avantages. En plus, y'a une étude qui démontre que les enfants de ma paroisse réussissent aussi bien, sinon mieux, que ceux des autres écoles. » Parmi les avantages soulevés au sein des CMP-3, les acteurs interviewés admettent aisément que l'enfant acquiert des aptitudes psychosociales qui les habilite à accéder à une plus grosse école, en l'occurrence l'école secondaire. L'autonomie, l'entraide et le partage sont les principales qualités qu'entraînent les CMP-3 chez les enfants qui les fréquentent.

D'un autre point de vue, les acteurs soutiennent que la proximité et la disponibilité des enseignants à l'endroit des élèves et des parents favorisent une pédagogie assurant la réussite scolaire. Un parent nous affirme que : « C'est beaucoup plus intime et familial qu'une grosse école, beaucoup plus. » Un autre parent mentionne à ce propos : « On a un bon lien avec les profs. On les appelle quand on a des questions. Les profs sont très disponibles. Et en début d'année, ils rencontrent les parents pour une séance d'information. » Par ailleurs, ce parent s'interroge sur le cas des élèves qui sont plus avancés. Il se demande si ça peut les pénaliser, mais il n'en est pas convaincu pour autant. Aussi, il mentionne que l'alternative des CMP-3 est sans aucun doute la meilleure solution pour maintenir les écoles ouvertes. Il préfère cette option plutôt que « de faire voyager les élèves entre 2 ou 3 municipalités. » En plus, il considère que les CMP permettent aux élèves qui éprouvent certaines difficultés de réviser certains apprentissages et de leur assurer une base solide pour les années futures.

L'implication du milieu à la vie scolaire est présente et appréciée dans la mesure où elle n'entrave pas le bon déroulement, soutiennent les enseignants. Les parents rencontrés nous ont affirmés qu'ils font tout en leur possible pour soutenir les enseignants afin d'alléger leurs tâches. Par exemple, dans une petite école où il y a des CMP-3, l'organisme communautaire *Les Fermières*, est responsable d'une activité et ça permet aux enseignants de travailler avec les 2 autres niveaux. Pour l'instant, les gens rencontrés dans le Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles, affirment sans hésiter que les services dans leurs petites écoles sont similaires à ceux que l'on retrouve dans une plus grosse école

avec des classes uniprogrammes. À ce propos, un Maire qui a déjà été commissaire dans une commission scolaire affirme que: « La commission scolaire fait des efforts tant pour le milieu urbain que pour le milieu rural. D'ailleurs, l'urbain dit que la commission scolaire ne pense que pour le rural. » En outre, un parent mentionne à cet effet que : « Depuis les dernières élections scolaires, les commissaires sont davantage conscientisés à ce que ça veut dire l'école. Et aussi par rapport aux réalités rurales. Les élèves ont autant de services que ceux des élèves de milieu urbain. Y'ont rien de moins. Y'ont les mêmes services, les mêmes choses. Même que je pense que y'en ont plus. C'est comme une grosse famille. Toute la communauté est impliquée. »

D'un autre point de vue, un Maire ajoute que: « Ça fait déjà plusieurs années, qu'on en parle au village, et les gens le disent qu'ils sont prêts à diminuer les services pour maintenir l'école. Mais lorsqu'on va connaître une baisse importante la commission scolaire devra les outiller afin que l'organisation s'adapte à ces réalités. » Un autre Maire, cette fois provenant de l'Abitibi-Témiscamingue, estime que « (...) certains professionnels qui habitent la municipalité sont prêts à travailler bénévolement pour contribuer au maintien de l'école du village. » Il donne l'exemple d'un psychologue qui est disposé à offrir gratuitement ses services professionnels.

Selon ce Maire d'une municipalité de l'Abitibi-Témiscamingue, les parents et la communauté sont intéressés à s'impliquer afin de tout mettre en œuvre pour la sauvegarde de leur école. Par ailleurs, les enseignants de cette région que nous avons rencontrés, nous

ont affirmé que l'implication des parents n'est pas gagnée. Un directeur d'école opine dans ce sens en donnant l'exemple de la difficulté qu'ils connaissent pour mettre en place le comité d'école. Dans une des écoles, ils ont dû procéder à trois réunions afin d'obtenir ce comité.

En outre, un parent de l'Abitibi-Témiscamingue admet que les parents veulent garder l'école, mais pas à n'importe lequel prix. Il convient que les enfants doivent avoir les mêmes chances de réussite que ceux qui vivent en ville. Les CMP-3 sont très mal perçues. À choisir entre la fermeture de leur école ou les CMP-3, le parent affirme sans hésiter, la fermeture. Et il soutient que l'ensemble de la communauté abonde dans le même sens. Les craintes à l'endroit des CMP-3 sont sans équivoque. Pour les enfants qui ont de la difficulté, ils craignent qu'ils soient mal soutenus, mal supervisés, etc. Idéalement, les parents souhaitent que leurs enfants fréquentent des classes à degré unique et que chaque municipalité conserve son école. Les alternatives envisagées pour contrer les effets d'une baisse de clientèle et des compressions budgétaires sont plutôt minimales. Bien que certains parents considèrent que la gestion de leur propre école leur permettrait de faire les choix qui les concerne, le principe de gestion par la base, et ainsi conserver l'école, d'autres ne voient aucune alternative sinon celle de fermer au moins 2 écoles sur 3. Ces derniers considèrent que ça permettrait un meilleur climat de travail et une meilleure vie scolaire pour les enfants. Car comme un parent l'affirme : « Y faut que ce soit plaisant d'aller à l'école, autant l'environnement physique que scolaire. » Ce parent

affirme aussi que : « La commission scolaire fait son possible, mais le nombre d'élèves diminue, on peut rien n'y faire. »

En fait, l'opinion semble partagée en ce qui touche les relations qu'entretiennent l'une des commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue à l'endroit des réalités rurales. Ce même parent a des propos mitigés en ce qui concerne le fait que la commission scolaire tienne compte des réalités rurales. Certains parents considèrent que les propos des gestionnaires s'avèrent contradictoires à la situation réelle des petites écoles. Il semble, selon l'un des interviewés, que les différents acteurs doutent de la bonne volonté des gestionnaires de la commission scolaire à vouloir maintenir les petites écoles ouvertes. « Il n'y pas de transparence de la part de l'administration » nous a-t-il dit. L'interviewé donne l'exemple des dépenses encourues pour chaque école dont 30% des coûts sont reliés aux frais des activités éducatives. En ce qui touche les 70% restants, il affirme que la commission scolaire n'a jamais voulu leur donner les informations demandées pour élucider les méconnaissances.

Dans une autre commission scolaire de l'Abitibi-Témiscamingue, le même doute s'est installé à la suite du plan de fermeture imposé par les gestionnaires compte tenu des conditions socio-économiques similaires à l'ensemble des commissions scolaires sises en région périphérique. Les parents rencontrés, nous ont aussi fait part de leur méfiance concernant la bonne volonté des gestionnaires de la commission scolaire à l'endroit des petites écoles. Un parent nous raconte que la population est prête à implanter des CMP-3

afin de garder son école. Mais il semble que les gestionnaires de la commission scolaire font abstraction des volontés des communautés en cause. Sous la volonté ferme d'offrir les mêmes services à la grandeur du territoire, les gestionnaires affirment qu'ils peuvent difficilement procéder à des aménagements pédagogiques de la sorte. De plus, la complexité de l'organisation pédagogique de cette commission scolaire fait que les communautés ont de la difficulté à s'entendre sur des modifications qui pourraient assurer la survie de leur école. Par exemple, un parent nous mentionne que : « Nous, on est prêt à garder nos enfants, sans faire d'échanges avec d'autres municipalités et faire des CMP-3 ! D'ailleurs, c'est ce qu'on voudrait, mais les gens des autres villages avec qui on échange, qu'est-ce qui vont faire ? Y seront pas contents. Y'en veulent pas eux autres des CMP-3. C'est délicat, on veut pas se mettre à dos les villages avoisinants, mais en même temps on veut garder notre école. » Enfin, comme tous les intervenants de cette région l'ont mentionné, il est essentiel qu'il y ait une volonté ferme, et ce de toutes les parties, pour garder les petites écoles ouvertes.

En somme, la dimension pédagogique présente des aspects d'analyse intéressants pour mieux comprendre la situation des petites écoles en milieu rural. Par ailleurs, la dimension financière et administrative contribue également à l'élaboration des schèmes de référence à une meilleure explication de la situation divergente en terme organisationnel des commissions scolaires visitées dans le cadre de cette recherche.

4.2 La dimension administrative et financière

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, l'aspect financier sera peu développé dans cette étude car, nous ne possédons pas l'expertise pour démontrer précisément et avec exactitude les particularités qu'on y retrouve. Cependant, nous sommes en mesure de référer le cas d'une commission scolaire où un exercice financier a été effectué afin de démontrer la faisabilité de maintenir les petites écoles rurales ouvertes. En somme, il a été établi que la faille réside dans le fait que les commissions scolaires procèdent à des calculs dans une perspective d'ensemble, ce qui désavantage les petites écoles rurales. Car les sommes qui sont attribuées aux commissions scolaires pour les espaces excédentaires, en lien avec les petites écoles qui n'occupent pas pleinement l'espace, sont « noyées » dans l'ensemble des subventions remises par le gouvernement. Dans le cadre de cette section de chapitre, nous comptons miser sur la présentation des aspects administratifs rencontrés lors de notre étude. L'aspect administratif comporte les points suivants : le partenariat entre institution et scolaire et municipale et les échanges de services entre écoles et avec les municipalités en cause. D'un autre point de vue, nous comptons présenter, bien que sommairement, l'impertinence, pour certains, de condamner les petites écoles rurales à la fermeture prétextant qu'elles sont plus coûteuses de part leur petite taille.

4.2.1 Les aspects administratifs

Les aspects administratifs comportent les dimensions reliées à la gestion d'une commission scolaire considérant que cette dernière est composée de différents types d'écoles (rural/ urbain, petite/ grosse, classe uniprogramme/ classe multiprogrammes, etc.) Les principaux indicateurs nous habilitant à rendre compte des divergences et des convergences existantes au sein des différentes institutions scolaires visitées sont principalement : la prise en considération des réalités rurales dans le cadre de l'organisation des écoles ; le partenariat possible entre la commission scolaire, les municipalités et la communauté tant d'un point de vue financier que décisionnel ; les ententes de services existantes entre la commission scolaire et les municipalités, de même qu'avec des organismes privés et publics ; enfin, la satisfaction du fonctionnement actuel des commissions scolaires et de l'ensemble du système scolaire québécois.

4.2.1.1 Les milieux ruraux sont-ils en reste par rapport aux milieux urbains?

Nous avons vu précédemment, dans la section portant sur la dimension pédagogique, que la plupart des interviewés considèrent qu'il n'y a pas de distinctions entre les écoles sises en milieu rural et celles en milieu urbain. Il appert que les gestionnaires procèdent à un aménagement équitable pour l'ensemble des élèves. Par ailleurs, nous avons observé que les gestionnaires de l'Abitibi-Témiscamingue essaient d'appliquer le même modèle organisationnel que l'on retrouve dans l'ensemble des écoles,

situées en majorité dans les milieux urbains, où les classes uniprogramme conviennent davantage dans la convention émise par le MEQ dans le cadre des programmes.

En fait, nous avons pu observer que les gestionnaires de l'Abitibi-Témiscamingue mentionnent souvent la nécessité d'offrir les mêmes services pour tous les élèves, et ce, peu importe dans quel type d'école ils se retrouvent. Cette région a démontré sa bienveillance à vouloir conserver le modèle-type des écoles, en procédant à des échanges d'élèves afin d'assurer des classes à degré unique. Cependant, la baisse constante de clientèle les a contraints à implanter des CMP-2. Bien que cet aménagement organisationnel ne cause plus de problème d'un point de vue pédagogique, nous avons noté que l'organisation fonctionnelle requiert des efforts d'adaptation pour les différentes parties en cause et ne met pas à l'abri les petites écoles rurales. Par exemple, un gestionnaire de commission scolaire soutient que cet effort organisationnel, n'est plus suffisant. Il admet que : « La baisse de clientèle est importante. Moi je perds de 125 à 150 élèves par année ! ». Il considère que « pour garder les écoles ouvertes, il faut faire une réorganisation importante, puisqu'il y a la question du transport également. J'ai proposé aux gens de faire des écoles de secteur, mais les gens ont refusé et ils ont été influencés par les organismes autres, de droite qu'on va dire. Ils nous ont dit, si vous fermez ça, vous fermez le village ! »

En fait, suite à une décision de fermer neuf écoles au sein de cette commission scolaire de l'Abitibi-Témiscamingue, la population s'est regroupée et a formé un comité

de sauvegarde. Selon un des dirigeants de cette commission scolaire, l'annonce de fermer neuf écoles était strictement d'ordre stratégique afin de dynamiser les gens pour qu'ils prennent leur développement en main. Car selon ce gestionnaire, la population doit d'abord favoriser un développement économique pour s'assurer du maintien d'une école. Par ailleurs, chaque école avait un comité où il y avait des représentants de la communauté, de la municipalité et de la commission scolaire. Les gestionnaires leur ont demandé de présenter un projet dans la perspective de maintenir leur école ouverte. Cependant, les parents nous affirment que les gestionnaires n'ont pas tenu compte de leurs projets, car par la suite ces derniers ont convenu d'en fermer moins que neuf. Mais concernant le nombre exact, il est difficile de l'établir car les données divergent d'un intervenant à l'autre. En fait, un intervenant socio-économique nous affirme : « On ne sait plus combien ils veulent en fermer ! »

Un représentant syndical nous explique que la stratégie des dirigeants de la commission scolaire a été mal pensée. Il affirme qu'il aurait dit aux gestionnaires : « Vous avez fait une grosse erreur de stratégie de dire on va en fermer neuf. Vous auriez dû dire, on va en fermer si y' en a à fermer, celle où y' a juste un enseignant. Nous, on considère qu'un enseignant dans une école, ça se fait pas. Autant pour les élèves que pour l'enseignant. Là y' en aurait fermée trois. Et là je disais, si vous aviez commencé en disant on va en fermer trois, avec cette justification là, ça aurait peut-être passé. Y' ont avoué avoir fait une erreur de stratégie. Eux voulaient en fermer neuf et ne plus avoir à s'occuper de ça pour deux ou trois ans après. Alors qu'en y allant progressivement, c'est les discussions qui reprennent à chaque fois. C'est beau vouloir garder son école ouverte, mais y faut vivre avec son temps. ! »

En clair, il est apparu selon quelques intervenants rattachés à cette commission scolaire, que les discussions sont difficiles entre les différentes parties, soit la communauté et la commission scolaire. Le représentant syndical ajoute à ce propos que : « Ça fait longtemps, qu'on demande une transparence de la part de la commission scolaire et l'an passé, ils nous ont sorti une panoplie de chiffres, sauf que ce sont les prises de décisions qui ne sont pas transparentes. » Il semble que le mouvement du comité des neuf, communément appelé, ait permis l'émergence d'un début de discussions entre les différents acteurs. Le représentant syndical affirme : « Y faut que tout le monde apprenne à se parler ! En fait, il faut établir un partenariat avec la commission scolaire, parce qu'ils ont été tellement longtemps les seuls à tout décider, c'est un apprentissage. »

Une autre commission scolaire de l'Abitibi-Témiscamingue, a connu aussi des réticences de la population face à des annonces de fermeture d'écoles. La population s'est également opposée fermement contre cette alternative. Les communautés rurales les plus éloignées des centres de cette commission scolaire, se sont vivement opposées à ces fermetures. Pour des raisons similaires, touchant aux compressions budgétaires, les gestionnaires ont convenu de fermer des écoles. Bien que les gestionnaires affirment avoir consulté les communautés pour éviter les fermetures, les représentants de ces collectivités ont admis que la trajectoire ne s'est pas effectuée ainsi. En fait, certains leaders socio-économiques et des membres des communautés, allèguent que la commission scolaire ne les a pas consultés. En outre, face à un fervent désir de combattre les fermetures d'écoles, la commission scolaire a fait appel à des consultants (Chaire Desjardins en développement des petites collectivités et Groupe conseil Action-Gestion)¹⁶³ afin d'évaluer la faisabilité financière de maintenir les petites écoles rurales ouvertes.

¹⁶³ CARRIER, M.; TREMBLAY, M.J. (1997). **L'organisation des services publics au Témiscamingue**. Rouyn-Noranda : Chaire Desjardins en développement des petites collectivités de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et LELIÈVRE, J. F. (1997). **Concertation Témiscamingue, défi éducation 2000. L'hypothèse d'une organisation de services éducatifs dans les écoles de petite taille au primaire (1997-2000)**, Rimouski : Groupe conseil Action Gestion.

Alors, quoiqu'en pense plusieurs intervenants, il semble que les petites écoles sont à peine déficitaires pour celles qui le sont, et même que ce seraient les grosses écoles qui accuseraient des pertes importantes¹⁶⁴. Par ailleurs, il a été démontré que les milieux devraient s'impliquer davantage, tant financièrement qu'humainement, pour contribuer au maintien de leur école¹⁶⁵. En outre, le partenariat devra s'établir dans les deux sens, nous a affirmé plusieurs intervenants. Une crainte s'est établie de la part des citoyens à l'endroit des gestionnaires des commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue. Comme nous le démontre un groupe de citoyens de cette région : « Ils nous ont dit tellement de choses, pis qu'après y faisaient le contraire, que là on leur fait pu confiance. ! » À la fin de cette démarche, il a été établi que chaque école demeurerait ouverte. Suite à des recommandations référant à la mise en œuvre de comité local pour la gestion de chaque école, les gestionnaires de la commission scolaire ont instauré cette suggestion mais sans tenir compte de l'aspect «partenarial» qui était vivement mentionné.

¹⁶⁴ LELIÈVRE, J. F. (1997). **Concertation Témiscamingue, défi éducation 2000. L'hypothèse d'une organisation de services éducatifs dans les écoles de petite taille au primaire (1997-2000)**, Rimouski : Groupe conseil Action Gestion.

¹⁶⁵ CARRIER, M. ; TREMBLAY, M.J. (1997). **L'organisation des services publics au Témiscamingue**. Rouyn-Noranda : Chaire Desjardins en développement des petites collectivités de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et LELIÈVRE, J. F. (1997). **Concertation Témiscamingue, défi éducation 2000. L'hypothèse d'une organisation de services éducatifs dans les écoles de petite taille au primaire (1997-2000)**, Rimouski : Groupe conseil Action Gestion.

Pour l'instant, il semble selon des parents contactés, que malgré la bonne volonté des gestionnaires, le partenariat n'est pas établi pleinement. Il y a encore beaucoup de travail à faire nous a confié un parent. En fait, c'est toute une nouvelle façon de faire dont les commissions scolaires ne sont pas encore habituées.

Pour ce qui concerne les commissions scolaires du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles, la nature des relations apparaît plus conciliante. Par exemple, un gestionnaire nous affirme: « qu'avant de fermer des écoles, ils consulteraient les communautés et que s'il y avait fermeture d'écoles, ce serait elles seules, qui en auraient décidé ainsi. » Les compressions budgétaires sont aussi présentes dans cette région, mais ce même gestionnaire nous confie qu'il est possible de faire autrement. En fait, ce gestionnaire a connu l'opposition d'une communauté qui s'est vue imposer la décision de fermer son école. Les commissaires et les gestionnaires de cette commission scolaire ont donc rencontré la population pour connaître leurs revendications et les solutions qu'elle suggérerait. Et ils ont convenu de la maintenir ouverte tout en réaménageant les modes de fonctionnement, en l'occurrence l'implantation des CMP-3. Nous avons vu antérieurement qu'il est permis de réaménager des modes de fonctionnement en terme pédagogique pour assurer la survie des petites écoles. Aussi, les gestionnaires rencontrés nous ont confirmés que les communautés sont prêtes à s'investir de quelque façon que ce soit pour assurer le maintien de leur école. Un gestionnaire nous dit: « Quand les communautés sont prêtes à faire des efforts, pourquoi on en ferait pas nous autres aussi ? ! »

Un gestionnaire du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles considère que les petites écoles coûtent plus chers que les plus grosses, mais il mentionne que la gestion doit procéder à des ajustements pour ne pas pénaliser les petites écoles. Il apparaît possible de faire autrement sans pénaliser les élèves en terme de qualité de service. Par exemple, ce gestionnaire nous mentionne qu'il s'agit de faire des réajustements professionnels par une rationalisation des fonctions avec un nombre moindre de cadres pour effectuer les tâches. Aussi, il nous présente clairement la participation incontournable de la communauté au maintien de l'école. Incontestablement, il apparut que le maintien de l'école est relié à une concertation et un partenariat entre la communauté et la commission scolaire. Mais comment peut se traduire le partenariat?

4.2.1.2 Le partenariat est-il présent, sinon est-il possible ?

Dans un contexte budgétaire difficile pour tous les types d'institutions, il apparaît difficile pour certains de se commettre en admettant qu'au nom du maintien de leur école, ils sont disposés à investir des sommes importantes dans certains cas. Lorsque nous avons présenté antérieurement les deux catégories de gens qui veulent ou non tout mettre en œuvre pour maintenir leur école ouverte, nous avons observé qu'au niveau administratif et financier, la même dynamique se reproduit.

D'une part, nous retrouvons les intervenants qui sont prêts à s'investir de façon financière et humaine pour maintenir leur école. Par exemple, nous avons rencontré des leaders municipaux qui sont intéressés à prendre en charge des responsabilités financières

pour assurer la survie de leur école. Certains sont même prêts à assurer totalement la gestion des infrastructures, et voire même l'achat du bâtiment. D'autres ont mentionné qu'ils pourraient assurer l'entretien des infrastructures et des équipements. Pour les acteurs du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles, il est apparu de façon éloquente que la volonté du milieu à participer au maintien de l'école demeure indiscutable. Un Maire nous affirme que la municipalité en discute actuellement, au cas où l'alternative d'achat de bâtiment s'avérerait inévitable, et ils ont convenu qu'ils feraient tout pour mettre en œuvre pour contribuer. Le Maire de cette municipalité nous relate la lutte que la population a menée pour sauvegarder leur bureau de poste. Il nous affirme à ce propos : « Nous avons démontré qu'on pouvait se battre pour garder nos acquis, et qu'on était prêt à contribuer et à tout faire pour se faire entendre. » Pour sa part, un parent nous affirme que : « Les gens sont prêts à se battre mais y faut voir la lumière au bout du tunnel. Les gens ne veulent pas se battre pour le plaisir de se battre. Il vont tenter de trouver des solutions plutôt que de voir la commission scolaire comme un gros méchant. »

Un directeur d'école de cette région admet, sans émettre un doute, la participation des communautés et des municipalités. À titre d'exemple, il nous présente l'implication financière des parents et des municipalités : « Quand y'a des projets, on fait une demande financière à la municipalité et ça marche. Et ce sont les parents qui se sont pris en main pour ça. Dans la municipalité X c'est automatique, la municipalité donne un montant au début de l'année. Dans la municipalité Y, on fait une demande et c'est toujours accepté. Parfois quand on fait des activités en ville, on attend pas de l'argent, moi, les profs et des

parents bénévoles, on embarque les enfants dans les voitures et on va jouer aux quilles par exemple. Et il n'y a pas de frais de transport demandés à la commission scolaire. »

Certes, tous les intervenants rencontrés dans le Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles admettent que le partenariat est possible et nécessaire pour les infrastructures et les équipements, mais pour ce qui concerne l'aspect pédagogique c'est plus compliqué. Des enseignants nous affirment que d'intégrer d'autres personnes dans la classe, ils devront s'en occuper et ça leur demandera plus de travail. Mais pour ce qui à trait à certaines activités parascolaires ou à des activités demandant moins l'implication des enseignants, ils mentionnent que le soutien des parents et de la communauté est présent et est grandement apprécié. L'ensemble des gestionnaires rencontrés nous affirment qu'ils rencontrent les parents et leur exposent la situation et les solutions envisagées. Si la majorité n'est pas d'accord avec les propositions, ils regardent ensemble les possibilités. Un des gestionnaires, ayant voulu fermer une petite école il y a environ dix ans, admet : « Nous, on ne fermera plus d'écoles tant que ce ne sera pas les localités qui l'auront décidées. Tant qu'on va être capable de trouver des solutions ensemble, on va le faire ! »

Pour ce qui concerne la région de l'Abitibi-Témiscamingue, les intervenants rencontrés sont plus nuancés sur le partenariat possible entre les différentes parties. Par exemple, il est clairement apparu que certaines municipalités ne veulent pas investir financièrement dans l'optique d'un partenariat. Un parent nous dit à ce propos : « On en a plein nos bottines, moi je suis pas prêt à payer en plus pour garder l'école ! » Un Maire

nous mentionne pour sa part que : « Pour nous autres, c'est pas si pire. Notre école a bien été entretenu. Mais pour l'autre village à côté, y'ont peut-être 150 000 \$ de réparations, c'est impossible. On dirait que la commission scolaire a fait exprès pour les laisser à l'abandon dans l'optique de les fermer ! »

Dans une autre commission scolaire de l'Abitibi-Témiscamingue, des communautés dont leur école n'est pas menacée de fermeture admettent aisément que ce sont les petites écoles qui créent le déficit de leur commission scolaire et que l'ensemble des écoles est affecté par cette situation. D'ailleurs, un intervenant nous allègue sans hésiter : « Un moment donné faut suivre la logique ! Quand y'a pu assez d'enfants faut ramener ça dans le centre. » Pour certaines communautés, le partenariat est possible dans la mesure où ça ne les appauvrit pas. Par exemple, pour l'achat du «bâtiment-école» certaines communautés sont prêtes à l'acheter mais ils veulent que la commission scolaire fasse sa part dans les compressions. Mais beaucoup craignent que ça ne se fasse pas ! Le climat de confiance est très fragile. Certains intervenants soulignent que la commission scolaire ne leur remet pas les bons chiffres concernant la situation des écoles. Et dans ce contexte, il semble y avoir unanimité en ce qui touche la méfiance à l'endroit des gestionnaires de cette commission scolaire.

En somme, le partenariat est nettement apparu dans le cas des commissions scolaires du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles. Tant d'un point de vue financier que de celui des implications humaines, la volonté de tout mettre en œuvre pour sauvegarder les petites

écoles est présente. Du côté de la région de l'Abitibi-Témiscamingue, la volonté n'est pas nécessairement unanime. Les propos sont partagés pour la mise en action d'un partenariat. Nous avons vu que le partenariat peut prendre différentes formes. Par exemple, des ententes de services entre les écoles, entre les commissions et avec les municipalités, et des organismes publics et privés, sont possibles ou sont envisagées dans la perspective de diminuer les coûts de fonctionnement des écoles. Lors de notre étude, nous avons rencontré peu de commissions scolaires qui font usage des ententes de services. Pour l'instant, les commissions scolaires visitées n'ont pas procédé à de telles ententes. La seule entente existante concerne certains organismes communautaires qui ont leurs locaux dans des écoles. Mais ce n'est pas la majorité. De plus, les commissions scolaires ne chargent pas de frais de location à ces organismes. Le but, selon des gestionnaires, n'est pas de rentabiliser les locaux mais bien de maximiser l'utilisation des espaces. Par ailleurs, afin de diminuer les coûts d'entretien certaines écoles ferment les espaces excédentaires pour diminuer les frais de chauffage et d'électricité.

Au terme de cette présentation concernant les aspects administratifs, nous sommes en droit de questionner le sens accordé par les différents acteurs locaux au système scolaire québécois. En fait, selon les différents intervenants interviewés, que ce soit des parents, des élus municipaux, des enseignants ou des gestionnaires de commission scolaire, force est de constater que la vision du fonctionnement du système québécois est peu conforme aux nouvelles réalités des petites écoles rurales. Par exemple, nous avons observé que les programmes du MEQ ne sont pas adaptés aux CMP-3. La gestion de cette

nouvelle réalité peut causer des problèmes organisationnels pour différents gestionnaires. Pour d'autres, bien qu'ils n'y voient pas de difficultés, la planification et l'organisation demandent un peu plus de travail mais sans plus. Il est clairement apparu que le système actuel comporte des lacunes dont les communautés rurales auraient avantage à ce que ce soit amélioré. Par exemple, les manuels scolaires devraient comporter des dimensions pouvant faciliter la pédagogie des CMP-3, soutiennent des enseignants. Aussi, des intervenants nous affirment que l'institution scolaire devrait être davantage flexible sur l'organisation des classes. Par exemple, des gestionnaires nous ont mentionné qu'ils pouvaient difficilement faire des modifications parce qu'ils doivent rencontrer les normes du MEQ. Cependant, nous avons constaté que certaines gestionnaires s'attardent moins à ces embûches de nature bureaucratique. Prenant le cas de certaines commissions scolaires du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles, où des gestionnaires nous ont clairement affirmé qu'ils « (...) pouvaient être délinquants, car de toute façon on les voit les programmes du ministère ! »

Enfin, qu'en est-il de la situation financière des petites écoles? En fait, il est de rigueur d'admettre que toutes les commissions scolaires connaissent des compressions budgétaires. Par ailleurs, nous avons pu observer que certaines commissions scolaires usent de différentes stratégies pour pallier à ces contraintes. Cependant, pour d'autres gestionnaires la tâche s'avère plutôt complexe et difficilement réalisable. Dans la prochaine section nous traitons sommairement de la situation qu'a connue une commission scolaire de l'Abitibi-Témiscamingue où les compressions budgétaires les ont

contraints à décider de fermer des écoles. Mais comme nous vous le rappelions antérieurement, les communautés ont fait une levée de boucliers pour faire renverser la décision.

4.2.2 La dimension financière

La problématique du financement des commissions scolaires demeure complexe. Dans l'ensemble des commissions scolaires du Québec, il semble que l'on calcule le nombre d'enseignants en fonction du nombre total d'élèves de la commission scolaire. Ce qui peut occasionner un manque d'enseignants au sein des petites écoles. Alors que dans les faits, il est convenu que chaque école a droit à des enseignants car les subventions octroyées aux commissions scolaires financent entièrement les dépenses salariales des enseignants. De plus, le MEQ émet des subventions pour pallier aux surfaces excédentaires des petites écoles. Mais le problème c'est que ces montants accordés sont noyés dans l'ensemble du budget de fonctionnement des commissions scolaires.

Pour la plupart des gestionnaires du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles, la crise des compressions budgétaires est difficile mais ils trouvent des moyens pour éviter de fermer des petites écoles. Un gestionnaire mentionne à ce propos: « Avant de fermer une école, y'a ben des choses qu'on peut faire! » À cet égard, ce gestionnaire affirme qu'une rationalisation des effectifs au niveau de la gestion permet d'investir les économies encourues dans l'aménagement des petites écoles rurales. Aussi, d'autres gestionnaires du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles admettent que la panoplie de spécialistes n'est pas

aussi nécessaire que certains peuvent le prétendre. Les frais diminués peuvent servir à d'autres activités éducatives. Un directeur d'école nous dit: « Quand t'as un école de 17 élèves, t'as pas besoin d'un orthopédagogue! Y'a moyen de trouver des façons de faire qui permettent d'offrir des services spécialisés sans avoir accès à toute une brochette de spécialistes. Moi, par exemple, je passe pas toutes mes journées dans mon bureau à faire de l'administration, je vais donner un coup demain en donnant des cours de math aux élèves qui ont plus de difficulté, une fois par semaine. Là c'est pour les maths, parce que les élèves ont plus de difficultés, mais ça pourrait être aussi pour la lecture, ou pour un enfant particulier qui a certaines difficultés d'apprentissage. » Par ailleurs, ces gestionnaires allèguent que l'étendue du territoire provoque des frais de déplacement importants pour les spécialistes qui visitent les écoles du territoire. Et lorsqu'il est possible de faire autrement pour diminuer ces coûts, ils le font sans hésiter mais toujours en respectant les besoins des élèves, des enseignants et des parents.

Aux dires des gestionnaires de commissions scolaires et d'écoles de cette région, il est possible avec un minimum de bonne volonté, affirme l'un deux, de faire autrement et de générer des sources d'économies en fusionnant des postes de cadres au moment des départs à la retraite. Aussi la sous-traitance pour l'entretien des écoles peut engendrer des coûts moindres étant donné que les conventions collectives ne sont plus un frein à leurs réarrangements financiers en quête de solutions leur permettant de maintenir les petites écoles rurales ouvertes.

Bien que les gestionnaires des commissions scolaires de la région de l'Abitibi-Témiscamingue éprouvent les mêmes difficultés financières, ils affirment qu'il est ardu d'effectuer des aménagements de tâches administratives en fusionnant des postes de cadre, et même lors de départs à la retraite. Ils considèrent que la tâche de travail est trop importante et qu'ils risquent de mettre en péril le bon fonctionnement de l'institution. Par exemple, une commission scolaire dont le cadre responsable de la taxation scolaire a pris sa retraite, a tenté de fusionner ces tâches à celles d'un autre cadre. La mauvaise expérience a contraint l'administration à rouvrir le poste, affirme un cadre de cette commission scolaire.

Bien que l'ensemble des gestionnaires de commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue opinent des frais de déplacements importants pour les spécialistes, ils considèrent leur portée incontestable à la qualité éducative nécessaire aux écoles. Pour la plupart d'entre eux, ils voient difficilement comment faire autrement avec des compressions budgétaires de cet ordre. L'entretien des équipements et infrastructures, la qualité de l'enseignement et les conditions administratives sont une complexité en soi et les aménagements sont difficilement réalisables. Tant bien que mal, ils tentent, affirment-ils, de composer avec ces réalités économiques. Pour eux, la population doit se rendre à l'évidence que les conditions financières ne permettent pas le maintien intégral d'un fonctionnement de qualité au sein des petites écoles rurales. Enfin, ils opinent que même si les municipalités voulaient participer financièrement à la sauvegarde des écoles, les coûts de fonctionnement de celles-ci sont importants. D'un autre point de vue, ils adhèrent

à l'idée que la fermeture de certaines d'entre elles contribuerait à maintenir une qualité d'enseignement pour l'ensemble des élèves de la commission scolaire.

4.3. La dimension sociopolitique

Pour sa part, la dimension sociopolitique comporte des aspects qui nous permettent de répertorier l'appréciation et l'influence du rôle de l'institution scolaire dans une communauté. D'une part, nous retrouvons les tenants de la vision où la présence de l'école n'est pas la panacée au développement d'une collectivité. D'autre part, nous observons les fervents défenseurs de la situation voulant que la collectivité doit se doter des conditions économiques afin de s'assurer de la présence d'une école.

4.3.1 Le développement local en sursis face à la survie de l'école

Cette première catégorie rejoint davantage les parents, les intervenants socio-économiques et les élus municipaux. Pour eux, il est clair que la survie ou le développement de leur collectivité dépend de la présence d'institution telle l'école. Cependant, ce sont les gens qui sont aux prises avec l'éventualité d'une fermeture qui apparaissent les plus touchés. Car pour certains membres de collectivités, où la population est plus nombreuse que celles inquiètes de perdre leur école, ce n'est pas l'école qui va assurer la survie de ces collectivités aux prises avec une décroissance de la population et une absence de nouveaux entrepreneurs favorisant l'essor économique d'une localité rurale.

En fait, pour cette première catégorie, l'école apparaît indispensable pour le maintien et le devenir des petites collectivités rurales. Par exemple, pour la majeure partie des interviewés de cette catégorie, il est clair que l'absence de l'institution scolaire ne favorise pas la venue de nouveaux arrivants, partie prenante du développement socio-économique de leur communauté. La présence de l'école, par la jeunesse qui y gravite, représente l'avenir. Un parent et Maire d'une municipalité admet: « L'école c'est la vie. C'est les cris à la récréation, la joie qu'on sent. Pu d'école, c'est mort. C'est un village qui a pu de vie! »

Plusieurs gestionnaires, tels des directeurs d'écoles, sont très conscientisés à l'endroit des petites écoles rurales. Un directeur affirme sans contredit : « L'école d'après moi, c'est l'âme de la paroisse. Sans ça, ça fait mourir les petits villages, y'a pu rien. Et ça serait pas accepté. Y'a beaucoup de familles qui s'en iraient. Ce serait très difficile. Quand y'a pas d'école, ça n'incite pas les gens à venir s'établir. Les gens vendent leur maison et vont s'établir en ville, tant qu'à déménager! » D'un autre point de vue, un intervenant socio-économique d'une MRC dont une petite école a fermé pendant quelques années et a

rouvert dernièrement, avoue: « C'est clair que si y'a une école, ça signifie que la municipalité a une vie, que ça se développe. Le fait de rouvrir l'école de la municipalité X, pour eux ça signifiait que la vie reprenait, une forme de vie municipale, de respect de soi, pis bon, on l'a peut-être perdu, mais on l'a regagné, pis y'a une fierté qui se dégage. »

En fait, pour ces fervents défenseurs de l'école dans le milieu, il est évident que la vie de la communauté ne serait plus la même. Une dégradation de la qualité de vie est sans équivoque. Aussi, le sentiment d'appartenance au milieu s'avère impératif à l'avenir des milieux ruraux. Pour plusieurs intervenants, si il n'y a plus d'école et que les enfants fréquentent des écoles de villages voisins ou en milieu urbain, il ne fait aucun doute que le sentiment d'appartenance à la communauté d'origine sera grandement affecté et aura certainement des répercussions sur le développement de cette collectivité. Un directeur d'école confirme ces propos: « Si les enfants allaient à l'école à la ville X, l'esprit d'appartenance serait de moins en moins grand. » Également, les enseignants rencontrés qui favorisent le maintien des petites écoles rurales soutiennent que: « Si les enfants allaient dans une autre école, c'est sûr que les parents s'impliqueraient moins. Ça c'est sûr! Ils ne partiront pas pour une réunion, ou une activité quelconque, pour aller dans un autre village. Y vont se dire, y'a des parents dans ce village là, qui s'impliquent! »

Cependant, tous s'entendent pour dire que les communautés ont du travail à faire pour attirer des familles et des entrepreneurs pour assurer la survie de leur milieu. Un parent nous affirme à ce propos: « Pour maintenir l'école ouverte, le rôle de la

municipalité est de faire de la promotion pour aller chercher d'autres familles à venir s'y installer. Et ils en font présentement. » En fait, dans cette municipalité où la fermeture de l'école a été envisagée il y a quelques années, un comité de relance s'est mis en place et depuis ce temps la communauté se développe. Au moment de l'annonce de la fermeture de l'école, on comptait 20 élèves. Aujourd'hui, on en dénombre 37.

Par ailleurs, cette catégorie concerne davantage les gens du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles. Nous avons observé que ce ne sont pas seulement les parents, les leaders municipaux et les intervenants socio-économiques qui préconisent le maintien de petites écoles rurales. Bien qu'ayant des propos plus nuancés, les gestionnaires rencontrés dans cette région favorisent le maintien des petites écoles, mais ajoutent que les communautés doivent tout mettre en oeuvre pour maximiser les chances de maintenir leur école en fonction.

La seconde catégorie d'individus concentrent les tenants de l'approche voulant que l'école n'est pas le facteur qui va contribuer au développement, ou simplement à la survie, des petites collectivités. Nous retrouvons en forte majorité ces acteurs dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Par ailleurs, les propos des parents et des élus municipaux divergent selon qu'ils sont affectés par d'éventuelles fermetures d'écoles et situées en milieu rural éloigné de la ville-pôle, c'est-à-dire relativement éloignés des centres régionaux. En fait, leurs discours s'allient davantage à ceux relevés dans la première catégorie qui touchent principalement les gens du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles.

Donc, cette catégorie reflète principalement les propos de gens qui ne considèrent pas l'école comme un lieu ou une institution digne d'éléments participant au développement des collectivités rurales. Des enseignants rencontrés nous affirment que peu importe où se trouve l'école, l'enfant ne fait pas de différence car pour lui l'important c'est d'aller à l'école, d'avoir une vie scolaire de qualité équivalente à celle que l'ensemble des élèves québécois. Un gestionnaire de commission scolaire de l'Abitibi-Témiscamingue nous avoue que « la solution au devenir des petites collectivités n'est pas l'école, c'est plutôt la vie économique du milieu. » De surcroît, ce gestionnaire admet sans hésiter: « D'ailleurs, la fusion des municipalités est une chose souhaitable pour le bien-être des communautés. C'est davantage positif pour une communauté de 400 habitants et moins, recroquevillée sur elle-même, de se fusionner avec une autre. Et il en va de même pour les écoles. » Il ajoute: « Penses-tu que ces municipalités peuvent survivre longtemps? Il faut que les municipalités s'associent car elles ne pourront pas toutes conserver, chacune, une école, une église, un bureau de poste! Les régions se vident, il faut donc rationaliser, revitaliser pis humaniser. » Un directeur d'école ajoute: « La fermeture d'école n'apparaît pas nécessairement la fin du village. Ce sont davantage les conditions économiques qui sont la source d'avenir pour un milieu. Qu'il y ait école ou non, ce n'est pas ce qui va faire que les gens s'installeront plus à un endroit qu'à un autre. Ils vont choisir en fonction de leur travail. Le fait qu'il n'y ait plus d'école ne changera rien au fait que les gens vont s'établir ou non dans cette communauté. »

Pour sa part, un enseignant nous expose son idée sur le sentiment d'appartenance qui peut contribuer au développement d'une collectivité. Selon lui, il n'est pas aussi évident que cela que la population tienne éperdument à son école. La non participation de la communauté et des parents présente un doute certain sur la ferme volonté de vouloir garder l'école à tout prix. De plus, il affirme que pour l'enfant le lieu de l'école n'a pas d'importance: « Eux aller à l'école, les jeunes, en fait, l'école c'est d'embarquer dans l'autobus, peu importe c'est quelle bâtisse dans le fond. Pis c'est de retrouver leurs amis, qui viennent d'un peu partout, avec qui y vivent depuis tant d'années. Même si lorsqu'on parle de fermeture, c'est certain qu'on va vouloir garder son école dans son village. » D'un autre point de vue, considérant que ces enfants voyagent entre 3 écoles depuis tellement d'années, l'enseignant ajoute que « (...) ce n'est pas certain que ça leur plairait d'aller dans l'école de leur village respectif, parce qu'ils ne savent pas ce que c'est. Ils ne l'ont jamais vécu. Ils ont toujours voyagé. L'habitude des gens est ancrée. »

Un autre enseignant allègue que la perte d'une école dans un milieu rural peu être difficile pour les communautés. Mais il admet qu'une école où il n'y a plus d'enfants, ce n'est plus vraiment une école et qu'il faut peut-être penser à en faire autre chose pour occuper les jeunes. En fait, il avoue que: « L'école c'est un lieu public, un endroit où les enfants apprennent. Les enfants, c'est la vie, c'est notre relève, une école pu d'élèves c'est pas pareil. » De fait, pour ces enseignants il est préférable de fermer une école que d'avoir une école où il y a peu d'élèves. Un parent ajoute que « ce n'est pas stimulant pour les enfants de fréquenter une école où il ne reste presque plus d'élèves! » Ce même parent

opine que la perte de l'école va inévitablement appauvrir le village. Il ajoute: « Le monde serait bien déçu certain, mais jusqu'à quel point? » Un représentant syndical des enseignants mentionne: « Personnellement, je ne crois pas que ce soit nécessaire dans une localité. Comme représentant syndical, beaucoup de profs pensent que la fermeture d'une école, c'est la fermeture du village, mais en même temps quand on leur dit qu'ils vont peut-être travailler dans des CMP-3, ils leur disent on va s'asseoir et on va trouver des solutions, mais ils n'en trouvent pas. »

4.3.2 Synthèse de la dimension sociopolitique

En somme, l'école revêt différents aspects selon la région d'où l'on provient, si l'on est enseignant, gestionnaire, élu municipal, parent ou intervenant socio-économique. Il est intéressant de remarquer que les propos tendent à se généraliser en ce qui concerne le désir du bien-être de l'enfant. Cependant, tous n'ont pas les mêmes qualificatifs en ce qui touche le bien-être de l'enfant. Pour les uns, la défense pour la sauvegarde de l'école apparaît davantage comme un non sens où la qualité de la vie scolaire n'apparaît pas viable compte tenu du fait que les enfants sont peu nombreux et qu'ils sont limités dans leurs relations interpersonnelles et pédagogiques. Ils accusent les autres de vouloir conserver l'aspect physique de l'école, soit la bâtisse, au nom de la qualité de vie des élèves.

Dans un autre ordre d'idées, les autres accordent à l'école un rôle social et économique qui leur permet de se définir au sein d'une société composée des différentes

institutions productives et non productives. Ils défendent la présence de l'école au nom d'une prospérité sociale et économique. Pour eux, le sentiment d'appartenance à une collectivité, gage d'un développement, doit d'abord se développer à la base, soit par la présence active des enfants au sein de la communauté. Et la survie de l'école s'avère nécessaire dans une telle perspective.

4.4 Synthèse de la situation des petites écoles rurales

La présentation des données recueillies démontre la complexité de la problématique des petites écoles rurales. Force est de constater que l'hétérogénéité des propos à l'endroit des petites écoles en milieu rural est au coeur de deux régions administratives situées en région dite périphérique.

D'abord, la dimension pédagogique comporte des divergences au sein de la perception de la qualité pédagogique attribuée aux différents aménagements apportés pour le maintien des petites écoles rurales. Pour les uns, il va sans dire que les CMP-3 sont la solution au maintien des petites écoles et leur qualité n'est nullement mise en doute. Pour les autres, ce contexte peut défavoriser le développement des enfants et les pénaliser dans leur développement des apprentissages scolaires.

Deuxièmement, la dimension administrative et financière apparaît plutôt controversée. D'un côté, nous retrouvons un échange entre les différentes parties afin de trouver des solutions pour maintenir les petites écoles rurales en fonction. De l'autre côté,

nous repérons les décideurs qui ont commis des erreurs et ont contribué à l'émergence d'une méfiance incontestée des uns vis-à-vis les autres, dont les échanges à trouver des solutions sont difficilement mises en avant-plan.

Enfin, la dimension sociopolitique s'avère un atout complémentaire à l'analyse en fonction du fait que les acteurs nous permettent de déceler les défenseurs d'une école qui comporte une fonction sociale dans le développement d'une collectivité, que l'on pourrait définir comme une logique territoriale. D'autre part, nous retrouvons les tenants d'une logique fonctionnelle où peu importe où est située l'école, l'objectif est d'habiliter et d'offrir une qualité d'enseignement comparable à celle retrouvée en milieu homogène dont les chances de développement sont équivalentes.

Dans le prochain chapitre, il sera question de l'analyse élaborée des données empiriques en fonction des éléments théoriques utilisées dans le cadre de cette recherche. Certes, beaucoup d'éléments d'analyse pourraient être élaborés, car force est de constater que beaucoup d'informations ont été recueillies lors de cette recherche.

CHAPITRE 5

5. Les perspectives d'analyse des petites écoles rurales

5.1 L'école : une institution en quête de sens

Que représente l'école à l'aube de l'an 2 000? D'aucuns admettent son rôle incontestable à l'éducation des apprentissages académiques nécessaires au développement de l'élève en quête d'une profession quelconque lui assurant une fonction précise dans la société. Par ailleurs, l'institution scolaire au Québec a connu de grandes modifications au cours des années.

Certes, l'école a toujours été dotée de normes et de règles qui ont fait d'elle une institution au sens où les auteurs référés dans le cadre théorique ont démontré clairement les données essentielles à la définition institutionnelle. Par exemple, Lapassade définit l'institution à partir des groupes sociaux officiels comme les entreprises ou les écoles et dont des systèmes de règles déterminent la vie de ces groupes. Pour sa part, l'institution scolaire comporte des niveaux hiérarchiques où chaque acteur occupe un rôle digne de son statut. De fait, nous avons pu observer lors de la présentation de la problématique et des données empiriques recueillies que pour certains l'école inclut une dimension

institutionnelle où les règles et les normes ne doivent pas ou ne peuvent pas être dérogées dans la perspective du respect du fonctionnement. Certains intervenants rencontrés nous ont présenté simplement leur désir de respecter les normes prescrites par le MEQ par l'entremise des programmes. D'ailleurs, pour eux, il est indiscutablement difficile de faire autrement car ces programmes se traduisant comme des règles et des normes d'un point de vue théorique, doivent être suivis à la lettre afin de rencontrer les exigences et la conformité véhiculées au sein de l'institution scolaire.

Par exemple, pour les enseignants qui sont peu enclins à l'implantation des CMP-3, la raison principale de leurs objections à cette alternative est la non conformité à l'ensemble des modes de fonctionnement que l'on rencontre dans la majorité des écoles québécoises sises principalement en milieu urbain. D'ailleurs, la spécialisation de l'enseignement par matière, par espace et par temps, a contribué à une structuration de l'école où il apparaît difficile pour les acteurs du système scolaire d'envisager l'enseignement d'un autre point de vue. Yves Jean nous expose ce point de vue où il émet l'idée que l'institution scolaire a été pensée par des gens qui vivent en ville et dont les réalités rurales très différentes, ne sont pas prises en compte et peuvent péniblement s'appliquer à ces modes de fonctionnement où l'homogénéité est davantage présente et convoitée.

En fait, pour certains enseignants la perspective des CMP-3 apparaît contraignante car elle les limite dans l'enseignement des connaissances nécessaires à gravir les échelons

dans l'atteinte d'une formation scolaire adéquate selon des normes établies. Nous avons remarqué cette vision de l'institution par les propos de certains enseignants qui dénoncent la présence des CMP car elles les embêtent dans l'accomplissement de leurs tâches. Ils donnent l'exemple de l'enseignement de certaines matières où il est ardu d'avoir deux niveaux car l'organisation s'en trouve affectée. Par exemple, pour l'enseignement des sciences humaines les élèves doivent posséder certaines connaissances avant de passer à l'apprentissage d'autres éléments pédagogiques. Cependant, pour d'autres enseignants ceci ne leur apparaît pas comme une limite. Ils composent très bien avec cette situation où ils usent davantage de la méthode de gestion de classe intégrée.

Ce qui est intéressant de remarquer dans cette recherche, c'est que l'on retrouve des modes de pensée différents en ce qui touche le rôle de l'école au sein d'une société. Brièvement, nous avons vu que l'appréciation des modes de fonctionnement diffère et que conséquemment l'image de l'école peut diverger parmi les acteurs impliqués. À partir des propos de Taylor qui considère qu'il existe deux types idéaux d'institution, soit *l'institution service* et *l'institution identificatrice*, nous nous interrogeons sur le type d'institution qui serait rattaché à ceux défendant l'école comme une *institution service* et ceux qui considèrent l'école comme une *institution identificatrice*.

D'abord, à la lumière de la présentation des données recueillies, nous considérons que les tenants de la pratique scolaire voulant que l'enseignement se fasse de façon conforme à un modèle établi, tendent à s'arrimer à l'idée que l'institution scolaire soit une

institution de service. Par exemple, nos observations confirment l'idée que l'école doit se situer dans un cadre précis évitant les complications où il peut y avoir des élèves de différents niveaux et où les enseignants doivent composer avec cette hétérogénéité. D'ailleurs, les enseignants affirment tous que le système scolaire québécois n'est pas constitué en fonction de cette diversification. Pour les fervents défenseurs d'un modèle scolaire uniforme, il est sans aucun doute difficile de composer avec cette particularité. Pour les autres, il en va autrement car ils considèrent l'école comme une *institution identifiatrice* en ce sens où ils admettent promptement que l'école occupe un rôle important au sein d'une communauté.

À la lumière de ces premières constatations, nous notons que les propos des enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue s'apparentent davantage à un modèle institutionnel scolaire de type de service. Pour eux, il apparaît davantage important que les élèves rencontrent les objectifs des programmes du MEQ. À plusieurs reprises, ils font référence à ces contraintes qu'ils considèrent difficiles à contourner. Pour eux, il est essentiel d'offrir les mêmes services à l'ensemble des écoles et la particularité des petites écoles rurales ne leur permet pas de faire ainsi. C'est peut-être ce qui explique leurs tendances à effectuer des choix où les fermetures d'écoles sont préconisées plutôt que de diminuer les services ou de les aménager afin d'éviter que la réussite scolaire des élèves soit affectée. La crainte de ne pas se conformer à ce qui existe dans la plupart des écoles les limite dans les aménagements pédagogiques et organisationnels.

À titre d'exemple, les gestionnaires de commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue ont procédé à des échanges d'élèves entre municipalités afin d'éviter les CMP. Mais ça n'a pas été suffisant et ils ont dû user des CMP-2. Bien que celles-ci ne soient plus problématiques, l'appréciation de ce modèle organisationnel ne correspond pas à l'image universelle attribuée à l'école selon les enseignants et les gestionnaires de commissions scolaires de cette région, rencontrés dans le cadre de cette recherche. D'un autre point de vue, les enseignants et les gestionnaires de la région du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles apparaissent davantage flexibles sur la définition de l'institution scolaire. Pour eux, la présence de l'école dans un village implique une dimension sociale et éducative essentielle pour le développement de l'enfant au sein de sa communauté. Ils adhèrent à la nécessité de retarder le plus tard possible le déracinement des enfants à leur milieu. Aussi, ils reconnaissent l'importance de l'école dans un milieu local. Alors que pour d'autres enseignants, principalement en Abitibi-Témiscamingue, la présence d'une école dans une petite localité n'est pas indispensable. Ils conviennent davantage de l'importance d'offrir un enseignement de qualité permettant les mêmes chances de réussite pour tous les élèves qui proviennent tant du milieu rural que du milieu urbain.

À quelques exceptions près, l'ensemble des parents rencontrés au sein des deux régions administratives semblent considérer davantage l'école comme une institution identificatrice. Ils accordent beaucoup d'importance sur le rôle de cette institution au sein de leur communauté. Ils apparaissent aussi plus flexibles sur les alternatives possibles pour assurer un enseignement de qualité tout en étant différent de ce qui existe dans les

plus grosses écoles. Conscients des particularités des milieux ruraux, ils croient qu'il est possible de trouver des solutions pour assurer une éducation de qualité malgré un nombre moindre de services.

Force est de constater que l'école s'avère une institution comportant des nuances qui alimentent le débat entourant le maintien des petites écoles en milieu rural. Plus qu'une question de définition de concept, les petites écoles rurales sont soumises à une dynamique opposant deux logiques de pensée. En fait, nous faisons le rapprochement entre les tenants de l'institution service avec une logique dite fonctionnelle. Dans un deuxième temps, nous notons des convergences entre l'institution identificatrice et une logique de développement territorial. Ces deux logiques diamétralement opposées sont natives du passage du concept d'institution à celui d'organisation. Nous avons vu dans le chapitre portant sur le cadre théorique que la distinction entre l'institution et l'organisation est pratiquement disparue. Les objectifs à atteindre sont devenus similaires. Que ce soit dans une organisation productive ou dans une organisation non productive, les objectifs d'efficacité et d'utilité sont omniprésents dans les deux cas.

Dans les prochaines sections du présent chapitre, nous exposons des réflexions portant sur la logique territoriale dont les institutions font partie intrinsèque, du maintien et du développement des communautés rurales. Cette logique de fonctionnement rejoint l'image organisationnelle présentée par Morgan qu'il compare à un organisme. Ensuite, nous élaborerons la logique fonctionnelle qui s'apparente davantage à l'image d'une

machine où le taylorisme fut figure de proue lors de la révolution industrielle. En fait, la «sectorialisation» ou la spécialisation du travail, a accru la productivité et l'efficacité dans l'organisation du travail.

D'entrée de jeu, nous tenons à préciser que nos résultats de recherche nous ont conduits à approfondir l'analyse de deux des trois images organisationnelles retenues dans la présentation du chapitre portant sur les références théoriques. En fait, il s'est avéré d'une limpidité certaine, des relations possibles entre les commissions scolaires et les écoles en cause et les images organisationnelles qui nous alimentaient déjà dans nos premières réflexions sur la compréhension des distinctions soulevées lors du positionnement de la problématique, la machine et l'organisme. Par ailleurs, celles-ci permettent également de mieux camper l'exposé des deux logiques de développement soit la logique territoriale et la logique fonctionnelle.

Avant de présenter les relations avec les deux images choisies, voici quelques explications concernant le fait que nous n'ayons pas choisi l'image de flux et transformation. D'abord, rappelons que notre question de départ consiste à mieux comprendre pourquoi certaines commissions scolaires réussissent à maintenir des petites écoles ouvertes alors que d'autres se voient dans l'obligation de les fermer. Dans cette optique, cette métaphore ne nous apparaît pas aussi pertinente pour l'analyse des données recueillies lors de cette recherche que les deux autres métaphores.

L'image de flux et de transformation nous apparaît comme une étape ultérieure dans l'étude en profondeur d'une commission scolaire qui aurait modifiée son mode de fonctionnement de façon substantielle. Actuellement, notre recherche qui est davantage de type exploratoire, nous permet de déceler des cas types d'organisation qui peuvent orienter une future recherche qui se traduirait par une étude de cas. Dans ce contexte, l'image de flux et de transformation nous permettrait de voir si réellement la commission scolaire choisie correspond à l'analyse proposée par Morgan. Dans les cas choisis, nul n'est ressorti comme exceptionnel où nous aurions pu orienter notre analyse vers cette image. Par ailleurs, les quelques commissions scolaires visitées qui ont maintenu les petites écoles ouvertes, ont davantage été influencées par des pressions sociales alors que cette image suggère davantage une auto-analyse de l'organisation face à sa constitution à la fois interne et externe.

Aussi, il importe de mentionner que la grille d'entrevue utilisée pour la recherche n'a pas été spécifiquement conçue pour une seule image mais bien pour les trois images. Et comme la métaphore de flux et transformation requiert des nuances particulières pour bien saisir les éléments d'analyse d'une organisation, nous considérons que notre analyse serait incomplète, voire même impertinente. Certaines dimensions sont nécessaires pour faire une analyse juste. Par exemple, tout l'aspect de perception d'environnement externe qui fait partie intrinsèque à l'organisation n'a pas été relevé dans la cueillette d'information.

En somme, nous considérons que les deux autres images choisies sont davantage pertinentes dans le cadre de notre de recherche. Les résultats qui découlent de notre analyse confirme notre choix de ces deux images concernant l'apport de nouvelles connaissances sur la compréhension du fonctionnement organisationnel des commissions scolaires.

5.2 L'institution scolaire au nom de la logique territoriale : à l'image d'un organisme

D'abord, il importe de présenter notre définition de la logique territoriale. Celle-ci nous apparaît comme une logique de développement où le territoire, considéré comme un des éléments de l'environnement externe d'une organisation, est pris en considération dans une planification stratégique de développement et/ou de fonctionnement. À cela, nous mettons en relation l'image organisationnelle émise par Morgan où l'on compare l'organisation à un organisme. Comme nous l'avons vu dans le chapitre traitant du cadre théorique, cette image est apparue à la suite d'une prise de conscience théorique à l'effet que le taylorisme éprouvait certaines limites quant au bien-être des travailleurs en dehors de leur vie de travail.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons constaté que certains acteurs considèrent l'école comme faisant partie intrinsèque d'un environnement, soit la communauté. Plusieurs interviewés ont admis que sa présence est influente sur le devenir des communautés. Par exemple, d'aucuns considèrent que son absence limite les

perspectives d'avenir des communautés, car s'il n'y a plus d'école dans le village, peu de familles et d'entrepreneurs seront intéressés à venir s'y installer. À cet égard, l'école apparaît comme un symbole d'existence pour certaines communautés. Pour plusieurs acteurs rencontrés, si l'école disparaît, c'est la suppression de la municipalité à plus ou moins long terme.

Dans ce contexte, la comparaison de l'institution scolaire à un organisme vise à démontrer le respect des conditions externes qu'accordent les différents intervenants dans la réorganisation fonctionnelle des petites écoles rurales où l'hétérogénéité est présente. En fait, nos entretiens avec différents intervenants internes et externes à l'organisation scolaire, ont permis de démontrer que certaines institutions scolaires agissent en respectant le plus possible les besoins internes et externes à l'école. À titre de référence, le cas des petites écoles rurales est éloquent. Certaines commissions scolaires visitées dans le cadre de notre recherche ont présenté un intérêt marqué à respecter les particularités que l'on retrouve dans les petites écoles rurales en baisse de clientèle. Les aménagements pédagogiques et administratifs sont utilisés afin de respecter les besoins des élèves, des enseignants et des communautés qui veulent conserver leur école au nom d'une légitimité territoriale. Prenons l'exemple d'une «équipe-école» dont les membres ont choisi l'alternative d'un enseignant supplémentaire pour répondre aux exigences d'un enfant ayant de légères difficultés d'apprentissage alors qu'il se retrouve en CMP-3. Cet enseignant en surplus permettait de garantir une plus grande disponibilité plutôt que de faire appel à un orthopédagogue qui n'assurait pas une aussi grande présence. De plus,

l'enseignant en surplus permettait aux enseignants des deux CMP-3 de faire appel à ses services lorsqu'ils voulaient enseigner particulièrement à deux niveaux. Par ailleurs, plusieurs enseignants nous ont témoigné de leurs efforts et leurs volontés pour respecter les besoins particuliers qui se retrouvent dans une petite école rurale. Ils ont mentionné leur intérêt à vouloir répondre aux besoins des communautés rurales en acceptant d'enseigner au sein de modèles non conformes mais qui assurent le maintien des élèves au sein de leur communauté. D'ailleurs, à l'alternative de fermer l'école et que les élèves se rendent dans l'école du village voisin, ils s'y opposent fermement. Ils considèrent que pour le bien-être de l'enfant, il est préférable de le garder dans son milieu, afin qu'il développe un sentiment d'appartenance à son milieu et que les valeurs de base lui soient transmises, gage de réussite pour son habilitation à vivre en société. En fait, ces intervenants ont souvent fait référence à la situation des petites écoles comme une famille où chacun occupe une position précise et où l'entraide et le partage sont des atouts incontournables qui permettent aux enfants de mieux affronter une plus grosse école.

D'un autre point de vue, l'école (environnement interne) et la communauté (environnement externe) sont en interrelations et la survie de l'un dépend de l'autre. Comme le souligne Morgan, il ne faut pas les considérer comme des entités distinctes mais plutôt sous l'angle de la globalité. En fait, l'organisation scolaire et la communauté sont engagées dans une forme de «cocréation» où chacun produit l'autre.

Vu sous un angle, Morgan soutient que ce modèle organisationnel offre des perspectives intéressantes pour innover. La particularité de ces petites écoles dispose les intervenants scolaires et la communauté à mettre en oeuvre des expériences révélatrices en termes fonctionnel et efficient. Par exemple, l'organisation des CMP-3 revêt des caractéristiques différentes de celles observées dans des classes à degré unique, avouent les enseignants. Les aptitudes psychosociales développées chez les élèves sont difficilement réalisables en classe uniprogramme. Plusieurs interviewés, directement et indirectement rattachés à la question des petites écoles rurales, affirment que l'hétérogénéité les disposent à élaborer différentes façons de fonctionner. Malgré une demande de travail et de planification importantes, les enseignants admettent que le fonctionnement ne correspond pas à un modèle fixe et conventionnel que l'on retrouve en classe uniprogramme. C'est pourquoi, ils affirment qu'ils doivent user d'imagination car les élèves les incitent à agir ainsi.

Par ailleurs, les méthodes pédagogiques utilisées sont parfois très différentes de celles normalement retrouvées en milieu homogène ou en milieu urbain, selon des enseignants. Bien que certains enseignants affirment le contraire, d'autres admettent les opportunités à explorer différentes méthodes d'enseignement. Par exemple, un enseignant raconte que pour bien expliquer la conquête de l'Amérique et la bataille des plaines d'Abraham dont deux degrés composent la classe, il a invité les élèves à constituer une partie de la carte du monde sur la neige. Un mélange d'activités pédagogiques et récréatives a permis aux élèves d'apprendre d'une façon non conventionnelle. Et selon

l'enseignant, il ne fait aucun doute qu'il ne pourrait exercer ces méthodes dans une grosse école située en milieu urbain.

Somme toute, la logique territoriale s'apparente à ce modèle organisationnel, soit l'image d'un organisme, dans la mesure où les différentes parties concernées par la situation des petites écoles tentent de répondre à leurs besoins respectifs. La prise en compte de la communauté dans les aménagements pédagogiques, et cela de façon commune, présente inévitablement des modes d'action retrouvées dans une logique territoriale. Pour les gestionnaires, les élus municipaux, la communauté et les enseignants, le milieu d'appartenance de l'enfant fait partie prenante de l'organisation scolaire. En somme, l'environnement externe et l'environnement interne sont intimement liés dans ce mode d'organisation à l'image d'un organisme. Ce mode d'organisation convient donc dans l'optique d'un développement local. Par ailleurs, Morgan émet des réserves au sujet de ce type d'organisation. À trop vouloir faire un rapprochement entre la nature et la société, il y a un risque d'oublier que ce sont les humains qui choisissent de modifier ou non les modes organisationnelles comme celles d'une école.

Dans cette perspective, il est intéressant de mentionner que certains gestionnaires ont modifié leurs actions à la suite de mouvements populaires dénonçant les façons de fonctionner qui pénalisaient les petites écoles rurales ou même les mettaient en péril. Cette façon de faire suppose que les différentes parties sont de connivence. Mais force est d'admettre que c'est un apprentissage certain et parfois ardu pour en arriver à une telle

entente. La volonté des parties en cause pour parvenir à un accord est inévitable et souhaitable pour respecter les besoins et les attentes de chacun dans un contexte social, géographique, politique et économique difficile à l'aube de l'an 2000.

Cependant, d'autres commissions scolaires que nous avons visitées, arborent une logique qui tient peu compte des éléments territoriaux et/ou sociaux à l'organisation. La réussite fonctionnelle semble davantage préconisée. La section suivante élabore l'analyse de cette logique de fonctionnement en prenant en considération l'image de la machine comme modèle organisationnel de référence.

5.3 L'école au nom d'une logique fonctionnelle : à l'image d'une machine

Nous avons vu que certaines commissions scolaires ont davantage de difficultés à composer avec de nouvelles réalités rurales où le nombre d'élèves diminue et que les compressions budgétaires se font sentir. Pour les enseignants et même certains membres des communautés, la perspective d'offrir un enseignement différent leur apparaît contraignante et voire même pénalisante pour les élèves, à la réussite scolaire. La performance est de mise et les modifications apportées au mode organisationnel en place depuis bon nombre d'années, les indisposent. Il faut admettre que l'inconnu est souvent difficile à gérer et génère de l'insécurité chez les acteurs mis en cause.

L'approche mécaniste a davantage été utilisée dans les usines. Ses qualités organisationnelles étaient principalement la précision, la rapidité, la clarté, la régularité, la

fiabilité et l'efficacité. Elle a permis d'accroître un haut degré de performance au sein des industries. Par ailleurs, au fil des années, on a tenté d'user de cette approche au sein des organisations non productives, telle l'institution scolaire. Et c'est là que le bât blesse, car ce type d'organisation ne comprend pas des rouages mécaniques, mais bien des humains. Il devient donc difficile pour les gestionnaires de respecter les caractéristiques de l'approche mécaniste.

En conséquence, le travail de bureau a connu l'influence du taylorisme. Les gens se sont donc mis à exécuter des tâches parcellaires et extrêmement spécialisées. La bureaucratie est apparue. Bien qu'on y retrouve certaines nuances, la plupart des organisations sont empreintes de bureaucratie. En fait, Morgan soutient que l'organisation vue comme une machine est devenue comme une deuxième nature. On organise en déterminant un ensemble d'activités clairement définies et reliées entre elles par une hiérarchie et des réseaux de communication et de contrôle.

Pour sa part, le système scolaire diverge en terme de bureaucratie. Celle-ci s'appelle bureaucratie professionnelle. Sous l'égide d'une coordination, cette bureaucratie peut être décentralisée car elle fait appel à une haute spécialisation des travailleurs. Une certaine autonomie se dégage de ce type de bureaucratie. Morgan soutient que cette autonomie, en plus de permettre aux employés un plein contrôle sur leur travail, les professionnels essaient de contrôler l'appareil administratif. Cependant, ce type de bureaucratie est beaucoup plus flexible et ouvert aux changements. Mais il va sans dire que l'ouverture

aux changements n'est pas d'emblée car comme ce sont les employés qui choisissent d'une certaine manière les normes de l'organisation, il y a plus de chances qu'ils réussissent à faire modifier ou non, certains aspects de l'organisation. Ce mode organisationnel est efficace dans un environnement simple et stable. Mais pour ce qui concerne un environnement instable et complexe, comme une école, cette approche est peu appropriée.

Le dernier point important, c'est que ce mode d'organisation comporte deux types de gestionnaires. D'une part, on retrouve des gestionnaires dits « ouverts » qui seront plus attentifs aux exigences internes et externes de l'organisation et d'autre part, il existe des gestionnaires dits « fermés » qui sont peu à l'écoute des conditions environnementales. Ces derniers peuvent affecter le fonctionnement organisationnel et occasionner des situations de non retour. À titre d'exemple, la situation où les populations s'opposent vivement à la fermeture d'écoles et montent aux barricades, peut être un des éléments expliquant l'impact de la fermeture des gestionnaires.

Pour ce qui concerne la situation des petites écoles rurales, nous faisons le rapprochement avec certaines commissions scolaires qui semblent adopter quelques attitudes reliées à l'approche mécaniste. D'abord, nous avons observé que pour certains gestionnaires et certains enseignants le respect des programmes du MEQ est incontournable. À l'annonce des baisses de clientèles et des compressions budgétaires, il leur devient difficile de voir les alternatives possibles car le mode de fonctionnement bien

rôlé depuis plusieurs années devient compromis. À l'image d'une machine où chacun occupe un rôle précis et où les tâches de travail sont bien établies, il apparaît laborieux de faire autrement. La désorganisation les indispose dans leur travail car ils ont une image très précise de la composition de leurs tâches.

Par ailleurs, les programmes d'éducation du ministère les dirigent dans la finalité de leurs gestes. La précision et la charge de travail importantes sont reliées à l'accomplissement des objectifs des programmes du MEQ. Pour les interviewés, il devient malaisé de modifier les façons de faire actuelles en raison de ces programmes qui sont très lourds et dans un souci de respecter les contraintes et les normes du ministère, les intervenants rencontrés sont unanimes pour mentionner l'inadéquation des remaniements pour maintenir les petites écoles rurales. Par intérêt d'efficacité et d'efficience, les intervenants nous affirment que les modifications organisationnelles, comme les CMP-3, peuvent s'avérer néfastes pour les élèves. Aussi, ils admettent sans contredit que le surplus de travail est inévitable pour pallier aux nouvelles exigences de la tâche.

En fait, il est nettement apparu pour ces intervenants qu'actuellement le système scolaire québécois n'est pas pensé en fonction des nouvelles réalités rurales. Qui plus est, pour eux, la perspective des CMP-3 dans de petites écoles n'est pas la panacée d'un enseignement de qualité qui habiliterait les élèves à acquérir les connaissances nécessaires dans l'atteinte des objectifs visés du système scolaire actuel où la performance est de mise. Pour eux, il est admis que l'efficacité de l'enseignement se retrouve dans des classes

uniprogramme où la spécialisation des tâches par matière, par espace et par temps, leur facilite le travail dans l'exécution de leurs tâches en vue des objectifs à atteindre.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons remarqué que pour les défenseurs de cette approche, la fonction de l'école vise en premier lieu à doter les élèves des habiletés scolaires. La fonction sociale de l'école arrive en second lieu et de surcroît, la petite école rurale ne représente pas les conditions essentielles au développement de l'enfant, car ils considèrent que peu importe où se trouve l'école, ça n'a pas d'importance outre mesure. De plus, ils soutiennent que pour la qualité de vie de l'enfant, il est préférable qu'il se retrouve au sein d'une école où la diversité des âges est présente et où la présence des classes uniprogrammes leur assurera un enseignement de qualité. Un directeur nous a mentionné que la dynamique est beaucoup plus intéressante dans ce mode conventionnel que dans celui où l'on retrouve des CMP avec toujours les mêmes enfants et ce, à tous les moments de la vie quotidienne scolaire.

L'importance du territoire apparaît moins éloquente au sein de ces intervenants rencontrés. À titre d'exemple, un gestionnaire nous a mentionné la pertinence de fusionner les petites municipalités où la performance serait grandement améliorée. C'est ce qui explique peut-être les difficultés que connaissent les commissions scolaires de la région de l'Abitibi-Témiscamingue à l'endroit des communautés qui luttent pour la sauvegarde des petites écoles. Le climat conflictuel est palpable au sein de ces communautés et des gestionnaires de commissions scolaires. En fait, nous avons observé que les communautés

rurales ne ressentent pas une attention particulière de la part des gestionnaires en ce qui touche leurs besoins spécifiques. D'ailleurs, nous avons constaté qu'il y a peu d'échanges entre les parties. Par conséquent, nous avons noté qu'au sein d'une commission scolaire, les décisions du nombre de fermetures d'écoles divergent d'un moment à l'autre, même que les interviewés nous affirment ne plus savoir le nombre exact envisagé par les gestionnaires.

De toute évidence, il existe une faille organisationnelle car nous avons l'impression que le respect des besoins des différentes parties est quasi inexistant. Bien que la volonté des parties ne soit pas mise en cause, nous remarquons qu'il apparaît difficile pour les gestionnaires et les enseignants de modifier des comportements bien ancrés depuis un nombre d'années considérable. Le modèle organisationnel du système scolaire actuel ne permet pas d'agir autrement admettent les gestionnaires et les enseignants. Alors, le partenariat est quasi absent. D'une part, les enseignants et les gestionnaires doutent de la volonté des communautés et des parents à s'impliquer pour le maintien des petites écoles et d'autre part, ces derniers sont perplexes des bonnes intentions des gestionnaires. De plus, comme les enseignants sont peu favorables à des modifications organisationnelles, les gestionnaires affirment qu'ils peuvent péniblement faire différemment si les enseignants sont indisposés à de nouvelles perspectives pédagogiques.

En somme, il y a peu de place à l'innovation au sein de ce modèle organisationnel. L'expérience du modèle en place démontre de son efficacité, valeur de plus en plus

véhiculée au sein de la société contemporaine, et il devient donc déstabilisant pour les acteurs de s'aventurer dans de nouvelles méthodes organisationnelles. À l'image d'une machine, ce type d'organisation prend peu en considération les éléments externes. De fait, lorsque surviennent des imprévus, le bon déroulement s'en trouve affecté. La complexité du système scolaire est peu compatible à ce mode organisationnel car, malgré des apparences de stabilité, il est soumis à des contraintes externes constantes (baisse de clientèles et compressions budgétaires). C'est peut-être ce qui explique les difficultés connues par des milieux où la confrontation d'idées devient inévitable.

Cette dichotomie met en relief la perception accordée à l'institution scolaire. Nous avons vu précédemment que certains considèrent l'institution scolaire comme une *institution identificatrice* et que pour d'autres, elle représente une *institution de services*. À la lumière de ces deux présentations en relation avec deux des images organisationnelles, nous tenons à présenter l'émergence de quelques éléments de réflexions.

5.4 Les relations entre les types d'institution, les images organisationnelles et les logiques de fonctionnement

L'image de l'école est difficilement modifiable pour certains. Comme elle comporte les caractéristiques d'une organisation bien institutionnalisée, les changements apportés ou souhaités rencontrent des embûches où les perceptions de l'institution sont mises en cause. En fait, nous avons observé certaines éléments qui permettent de faire des relations

entre le sens du type d'institution accordée à l'école avec une des images organisationnelles ainsi qu'en relation avec une logique de fonctionnement.

5.4.1 L'institution identificatrice, l'organisation à l'image d'un organisme et la logique territoriale

D'abord, les tenants de la perception de l'école comme une institution identificatrice seraient des adeptes ou des acteurs impliqués directement ou indirectement dans une organisation où l'image de l'organisme serait en avant-plan. Qui plus est, ce mode de fonctionnement s'arrimerait principalement à la logique territoriale. Nous avons remarqué lors de nos entretiens que les individus et ce, peu importe quelle fonction ils occupent au sein de la problématique des petites écoles, sont d'avis que l'école est une institution qui fait partie intégrante de la constitution même d'une communauté. La majeure partie des interviewés affirme que la perte d'une école au sein d'une collectivité est le début de son déperissement socio-économique. Lorsqu'il n'y a plus d'institution légitimant la vie même d'une communauté, la plupart des individus rencontrés considèrent que la qualité de vie s'en trouve affectée et que les motifs d'attraction des nouveaux arrivants sont limités. Qui plus est, ils admettent que les atouts de rétention s'en trouvent diminués également. Il existe des institutions de base, comme l'école, qui sont déterminantes dans la survie et le développement des communautés rurales en forte compétition avec le milieu urbain qui offre une panoplie de services assurant une qualité de vie à tous les points de vue.

La deuxième relation consiste à démontrer la vision organisationnelle qui est intrinsèquement reliée à la considération de l'école comme institution identificatrice. De fait, les défenseurs de l'école comme une institution identificatrice adoptent une attitude organisationnelle axée selon la métaphore de l'organisme, où les acteurs tentent le plus possible de respecter les besoins, les attentes et les volontés de chacune des parties. Certes, d'aucuns pensent que les conditions socio-économiques sont favorables à de telles attitudes mais notre recherche démontre que les deux régions administratives éprouvent des conditions socio-économiques similaires (baisse de clientèles et compressions budgétaires). D'une part, nos observations révèlent que les gestionnaires et les enseignants prennent en considération les besoins des communautés rurales et d'autre part, les élus municipaux, la communauté et les parents ont la ferme volonté de contribuer au maintien de leur école en participant aux aménagements pédagogiques et administratifs afin d'alléger les impacts des modifications encourues.

Le troisième élément de relation fait référence à la logique territoriale. Il apparaît évident que les modes de gestion et la perception de l'école comme institution identificatrice sont respectueuses des particularités territoriales. En fait, les conditions administratives sont exécutées en fonction des particularités de chacune des petites écoles rurales dont chacune d'elles comporte des spécificités. Il est clairement apparu que les gestionnaires et les enseignants essaient d'adapter les modes de fonctionnement selon les exigences et les besoins du milieu. L'exemple de «l'équipe-école» qui a choisi d'engager un enseignant supplémentaire pour pallier aux exigences d'un enfant ayant de légères

difficultés d'apprentissage et d'offrir un soutien pédagogique aux enseignants des deux CMP-3 de cette école, démontre à quel point il existe une flexibilité où l'uniformité n'est pas le but recherché. Les gestionnaires rencontrés ont affirmé qu'il est impossible de reproduire le même modèle à l'ensemble des écoles car l'hétérogénéité de la clientèle peut péniblement composer avec un modèle organisationnel uniforme.

Ces interrelations se retrouvent en majorité dans les commissions scolaires de la région du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles. Pour ce qui concerne la région de l'Abitibi-Témiscamingue, les intervenants de tous les niveaux présentent des propos beaucoup plus nuancés. D'abord, l'école comme une institution identificatrice à la communauté trouve des adeptes seulement chez les intervenants pour qui l'école est menacée de fermeture, soit quelques parents, quelques leaders municipaux et des intervenants socio-économiques. En ce qui touche la volonté du milieu à tout mettre en oeuvre pour maintenir l'école ouverte, il n'y a pas unanimité au sein de la communauté. Aussi, les leaders municipaux ne sont pas tous prêts à engager des sommes pour participer à la sauvegarde de l'école.

5.4.2 L'institution service, l'organisation à l'image d'une machine et la logique fonctionnelle

En premier lieu, l'institution service comporte des qualificatifs où les buts visés sont d'offrir une qualité de services aux usagers, de sorte que pour les défenseurs de ce type d'institution, l'école a pour principal objectif de doter les enfants d'habiletés cognitives

pour accéder à une meilleure formation scolaire possible. Dans cette optique, le modèle organisationnel préconisé doit correspondre à une certaine uniformité où les méthodes d'enseignement, que l'on retrouve dans la majorité des écoles québécoises, garantissent un minimum de chances pour les élèves d'affronter les exigences pour se positionner au même niveau d'autres élèves qui proviennent de classes uniprogramme et d'écoles de plus grande importance. En fait, d'après les propos des différents défenseurs de cette vision de l'institution scolaire, nous notons un fervent désir de doter les enfants de conditions leur permettant d'accéder à une société où la compétition et la performance sont de mises. À plusieurs reprises, les intervenants ont mentionné la crainte de voir les élèves pénalisés par rapport à ceux qui fréquentent des écoles au modèle de fonctionnement conventionnel. Ils admettent aussi que maintenir l'école au nom d'une légitimité territoriale, risque de «ghettoïser» les élèves qui proviennent des petites écoles rurales lors de leur entrée à l'école secondaire. En somme, l'école revêt davantage une fonction d'instruction que celle de symbole rattaché à la vie communale défendue par certains.

Conséquemment, nous faisons une relation avec l'organisation à l'image d'une machine où la rentabilité, l'efficacité et la performance sont aussi des atouts véhiculés au même titre que ceux recherchés au sein d'une école considérée comme une institution service. En fait, nous avons observé que certains gestionnaires et certains enseignants adoptent une position favorisant un modèle organisationnel où selon eux l'uniformité pédagogique et organisationnelle disposent les intervenants à une plus grande efficacité et à un meilleur rendement. En ce sens, nous convenons de la relation entre le concept

d'institution service et l'organisation comme une machine. Dans les deux cas, les défenseurs de ces conceptions théoriques sont similaires. En fait, les défenseurs de ce mode d'organisation révèlent une inflexibilité et une désorganisation au moment des embûches rencontrées. Le partenariat entre les parties pour sauvegarder les petites écoles rurales devient difficile dans la mesure où de part et d'autre, la compréhension des besoins et des attentes est inextricable. Une confrontation d'idées et de perceptions de l'école et de l'organisation est inévitable. Comme le souligne Morgan, la position des gestionnaires qui véhiculent un mode d'organisation de cet ordre, les contraint à rencontrer des oppositions qui peuvent s'avérer difficiles et parfois intraitables, compte tenu d'une vision ferme et sans ouverture de la pensée organisationnelle. Mais il faut admettre qu'il est hasardeux pour les tenants de cette vision organisationnelle de réviser leurs principes de fonctionnement, car l'expertise acquise leur démontre de la qualité de ce modèle. Précisément, ceci signifie que les résultats au fil des années, c'est-à-dire le nombre d'élèves ayant acquis les apprentissages nécessaires pour accéder au CEGEP puis à l'université, sont révélateurs dans le bon fonctionnement de ce système où le principe d'universalité refait surface. Le fonctionnement organisationnel bien rôdé au fil des années, est difficilement modifiable compte tenu de l'incertitude qu'entraînent des aménagements organisationnels inconnus ou peu connus. Aussi, ces adeptes de ce mode de fonctionnement vise une amélioration de leur institution. Par conséquent, l'implantation des CMP-3 signifie pour eux un retour en arrière.

D'un autre point de vue, la division des tâches sous l'égide d'une hiérarchie conventionnée et centralisée permet peu de latitude et limite l'intégration des acteurs qui voudraient s'impliquer dans un processus en vue d'assurer le maintien des petites écoles rurales. Pour ceux qui militent en faveur d'un partenariat pour garder leur école ouverte, cette situation alimente leur méfiance à l'endroit des gestionnaires. À titre d'exemple, un parent raconte qu'au moment d'un incendie mineur de l'école, les parents ont voulu contribuer et se sont portés volontaires pour la remise en état de l'école. Il ajoute que les gestionnaires de la commission scolaire ont refusé en indiquant qu'il y avait du personnel attiré pour ces tâches. Mais le parent mentionne que l'employé de la commission scolaire a pris deux semaines avant de faire les réparations. Des situations comme celles-là existent et sont susceptibles de contribuer au climat de méfiance entre les parties.

À la lumière de cette brève présentation, le troisième élément relié au deux premiers mentionnés auparavant concerne la logique fonctionnelle. Celle-ci vise principalement un mode de fonctionnement à partir de quelques points de vue suivants : efficacité, rendement, productivité et spécialisation. De fait, ces aspects sont la source d'un maniement organisationnel en vertu des normes et des règles établies par les programmes du MEQ. Mais contrairement à la logique territoriale qui mise sur des alternatives organisationnelles afin de répondre aux besoins des deux parties en cause, les tenants de la logique fonctionnelle agissent dans la perspective de répondre aux exigences rencontrées à l'interne dans l'optique de maintenir le plus possible les modes de fonctionnement actuel.

Par souci d'efficacité et sans trop d'aménagements, les gestionnaires et les enseignants considèrent que le modèle uniforme est plus facilement applicable.

À cet égard, les enseignants ont mentionné à plusieurs reprises la surcharge de travail exigée pour les CMP. D'une part, ils opinent que les programmes ne sont pas pensés pour les CMP et d'autre part, la carence de matériel didactique destiné aux CMP ne leur facilite pas la tâche. Par conséquent, ils usent des mêmes méthodes pédagogiques normalement utilisées en classe uniprogramme. Ce qui provoque inévitablement une absence de supervision auprès des groupes qu'il divise par degré d'enseignement pour mieux leur enseigner certaines matières par niveau respectif et ceci les indisposent dans leurs organisations pédagogiques. Il faut se remémorer que les enseignants et les gestionnaires ont maintes fois précisé l'obligation de respecter les programmes prescrits par le MEQ. Ils considèrent que cette organisation leur requiert plus de planification et d'organisation. Aussi, ils affirment que ce mode de fonctionnement ne leur permet pas d'approfondir les matières, ce qui peut pénaliser les élèves.

Somme toute, les tenants de la logique fonctionnelle s'attardent principalement aux taux de réussite du système scolaire strictement d'un point de vue cognitif chez les élèves. L'importance de l'école dans un milieu demeure en arrière-plan, une fois qu'on se soit assuré d'un enseignement de qualité. Les conditions socio-affectives qui habilite les enfants dans leurs apprentissages globaux de la vie en société semblent considérés sous un autre angle. La visée de la logique fonctionnelle est d'assurer un développement

intellectuel chez l'enfant dans un milieu scolaire sain et offrant une qualité d'enseignement et peu importe où se trouve l'école. À cet effet, un enseignant affirme que pour l'enfant ce qui importe dans sa vie c'est de prendre l'autobus et se rendre à l'école et celle-ci peut être dans un autre village, c'est sans importance.

5.4.3 Prémisses conductrices à d'autres éléments d'analyse

D'emblée, nous avons constaté que les régions administratives visitées dans le cadre de notre recherche agissent en fonction des deux logiques de développement. Il appert que l'ensemble des acteurs situés dans la région du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles use des méthodes reliées à la logique territoriale. La majorité des interviewés de cette région ont tenu des propos qui se rattachent à cette logique de pensée. Quelques intervenants de la région de l'Abitibi-Témiscamingue, principalement des parents menacés de perdre leur école, et des intervenants socio-économiques s'associent en partie à l'idéologie de la logique territoriale. Néanmoins, seulement quelques parents d'une communauté de cette région sont prêts à implanter des CMP-3 et/ou à investir financièrement pour maintenir l'école ouverte. Cependant, ils sont isolés des autres parents qui craignent des répercussions des aménagements du modèle d'enseignement en place. De toute évidence, la plupart des acteurs de la région de l'Abitibi-Témiscamingue adoptent des modes de fonctionnement qui s'apparentent à la logique fonctionnelle.

Qu'est-ce qui peut expliquer les divergences retrouvées au sein de ces deux régions? D'entrée de jeu, différents aspects historiques peuvent expliquer cette distinction à l'effet

que le Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles est une région qui a connue des luttes importantes en regard du développement régional depuis plusieurs décennies. Par conséquent, la solidarité au sein des communautés s'est peut-être développée de façon différente à celle retrouvée en Abitibi-Témiscamingue où cette région commence à peine à connaître un enracinement « générationnel », c'est-à-dire où la troisième génération commence à peine à exister.

En somme, les divergences d'action au sein de ces deux régions ont grandement été démontrées dans le chapitre concernant la présentation des données empiriques. D'autre part, l'analyse des données a permis de présenter les deux logiques de développement en relation avec la région administrative visitée. À la question demandant qu'est-ce qui peut expliquer le fait que certaines commissions scolaires réussissent à maintenir les petites écoles rurales ouvertes alors que d'autres n'y parviennent pas, nous remarquons que les modes de fonctionnement organisationnel sont un des aspects d'explication. Nous avons tenté de faire la démonstration que selon la vision organisationnelle adoptée, le respect des particularités retrouvées au sein des petites écoles rurales va de soi ou s'en trouve compromis.

Certes, d'aucuns considéreront que les explications apparaissent limitées. Nous réitérons nos choix théoriques pour approfondir notre compréhension de la problématique des petites écoles rurales; le concept d'institution, la sociologie des organisations et la théorie du développement local en milieu rural. Dans cette optique, ces éléments nous ont

conduits à l'analyse de la problématique d'un point de vue organisationnel préconisé au départ. Car c'est cet angle de réflexion qui a suscité notre intérêt en début du processus de recherche. Cependant, nous convenons que d'autres sphères d'analyse auraient pu contribuer, ou contribueraient éventuellement, à une meilleure compréhension de l'objet de recherche. Par exemple, l'aspect socio-historique apparaît une dimension intéressante à approfondir compte tenu du fait que ces deux régions se sont développées dans une époque et dans un contexte de colonisation différents. Aussi, bien que l'étendue du territoire soit quasi similaire entre ces deux régions, à première vue la proximité des grands centres diverge et l'attachement au milieu urbain semble également différente.

En clair, nous observons qu'à certains moments l'existence de convergences entre les deux milieux et à d'autres moments celles-ci deviennent divergentes. L'aspect organisationnel est sans aucun doute différent mais les conditions qui expliquent ces distinctions demeurent peu connues. Bien que nous ayons fait la démonstration du modèle organisationnel qui se rattache à chaque groupe de commissions scolaires sises dans des régions géographiques différentes, nous sommes à nous demander ce qui peut expliquer ces divergences alors que ces deux régions se retrouvent dans des conditions socio-économiques semblables où le combat est perpétuel pour assurer un développement local et régional.

En conclusion, plusieurs futurs éléments d'analyse à la question des petites écoles rurales se sont avérés incontournables à la compréhension de la problématique. D'abord,

la question géographique par rapport aux grands centres, tels Montréal et Québec, sont des perspectives d'un intérêt certain dans le cadre de cette problématique. Deuxièmement, l'évolution socio-historique semble inévitable dans les modes de pensées des leaders et des gestionnaires d'institutions situées dans des régions dites périphériques. Par exemple, une jeune région colonisée comme celle de l'Abitibi-Témiscamingue, comporte des dimensions de mobilité sociale, de mode industriel et de bâtisseurs qui diffèrent des régions bien ancrées où les luttes en matière de développement local en milieu rural peuvent se révéler différemment par des attitudes favorables au maintien des petites écoles rurales. Troisièmement, la masse salariale d'une région peut aussi être un indicatif d'analyse qui n'est pas à négliger car elle peut s'avérer révélatrice dans les pratiques organisationnelles visant la productivité et la performance où la qualité des services est convoitée de manière uniforme et universelle. Dans cette optique, les milieux ruraux ont-ils un avenir où la qualité des services arborent des qualificatifs distincts, davantage axés dans une perspective de développement local en milieu rural dont la qualité des services est principalement rattachée à une présence institutionnelle. Bref, il ne fait aucun doute que la problématique des petites écoles revêt de multiples dimensions aussi intéressantes les unes des autres qui sont des sources alimentant le développement des habiletés intellectuelles dans un processus de recherche.

CONCLUSION

Dans le cadre de cette recherche, nous avons fouillé la problématique des petites écoles rurales et force est de constater que leur situation suscite des discussions controversées au sein des communautés sises en milieu rural. En fait, nous dénombrons plusieurs petites écoles rurales au Québec (400) et un grand nombre d'entre elles sont la dernière du village (285). Par ailleurs, nous avons observé que les modes organisationnels diffèrent d'une région à l'autre. En outre, nous avons démontré que la région du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles use davantage d'aménagements organisationnels favorisant le maintien des petites écoles rurales de leur territoire. Les CMP-3 sont l'alternative préconisée pour assurer les services scolaires dans chacune des municipalités rurales. En revanche, la région de l'Abitibi-Témiscamingue est peu encline à réaménager des méthodes organisationnelles différentes de ce qui existe dans l'ensemble des écoles au Québec, soit le modèle de classe uniprogramme divisée par espace, par temps et par matière.

Cette recherche a permis de démontrer que l'appréciation de l'école en tant qu'*institution identifiatrice* ou *institution service*, s'avère révélatrice sur les choix exercés pour maintenir ou non les petites écoles rurales ouvertes. Le symbole attribué à l'école à

titre d'*institution identifiatrice* rejoint les acteurs où l'école représente un effet moteur au développement local. En fait, pour eux la présence de l'école est incontournable au maintien et au développement de leur communauté. Il est clairement apparu que l'école fait partie intrinsèque des atouts essentiels au développement socio-économique des municipalités. Par ailleurs, ces acteurs sont disposés à réaménager les modes d'organisation afin de respecter les particularités de chaque municipalité qui sont de nature hétérogène.

En revanche, pour ceux dont l'école représente une *institution service* sa présence n'est pas indéniable au développement des collectivités. L'école leur apparaît davantage comme une organisation assurant des services correspondant au modèle uniforme retrouvé dans l'ensemble des écoles du Québec et non plus comme une institution symbolique qu'elle était jadis. Ces acteurs éprouvent beaucoup de difficultés à concevoir l'école de façon différente étant donné que le modèle en place répond adéquatement aux exigences d'une éducation de qualité. De fait, ils craignent que les aménagements remettent en cause les conditions actuelles d'organisation qui assurent un enseignement de qualité où l'ensemble des élèves (partout au Québec) accèdent aux mêmes chances de réussite.

À un autre point de vue, nous avons remarqué lors de cette étude que les distinctions relevées entre les deux régions administratives du Québec sont de nature organisationnelle. Nous avons démontré à partir des images organisationnelles présentées par Morgan que de façon majoritaire la région du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles est

reliée à l'image organique où les gestionnaires tentent le plus possible de tenir compte des besoins internes et externes à l'organisation. Ceci se traduit entre autres choses, par le respect des particularités des communautés rurales dont le nombre d'élèves les conduit à aménager des CMP à trois niveaux dans l'optique de maintenir l'école du village en fonction. Pour ce qui concerne les gestionnaires et les acteurs de la région de l'Abitibi-Témiscamingue, leur mode de gestion s'associe à l'image organisationnelle de la machine. Un modèle fixe et uniforme est davantage convoité. En conséquence, les CMP sont peu favorisées et même peu valorisées.

De surcroît, nous avons constaté que leur vision de développement diffère en ce sens où les uns vont agir et gérer les organisations en fonction d'une logique territoriale et d'autres à partir d'une logique fonctionnelle. Nous avons pu identifier que la région du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-les-Iles adopte la logique de développement territorial. En fait, la préoccupation territoriale ne fait aucun doute. La mise en place des CMP-3 pour assurer la survie des petites écoles rurales afin d'éviter le déracinement des élèves et d'accroître les conditions nécessaires de développement, en contribuant au maintien de services publics au sein des communautés, est en effet un signe d'intérêt au territoire. Nous avons identifié que pour la région de l'Abitibi-Témiscamingue, la logique de développement fonctionnelle s'avère le mode de fonctionnement. Le territoire est mis en arrière-plan. Pour les acteurs et les gestionnaires de cette région, l'important est d'offrir des services scolaires de qualité avec la panoplie de services spécialisés qu'une école se doit de retrouver au sein de son organisation. Une grande partie d'entre eux admettent aussi que la

présence de l'école au sein d'une communauté n'est pas nécessaire à son développement. Selon eux, il importe davantage de développer des entreprises qui assureront le développement de leur communauté et de ce fait, se verront assurer de la présence d'une école.

En somme, la question des petites écoles rurales remet en perspective la nécessité ou non des services publics comme effet moteur au développement local en milieu rural. Il est clair que pour certains, l'école ne correspond pas à cette image. Pour d'autres, il est certain que sa présence est indéniable au développement de leur communauté. Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons qu'effleuré la question des services publics en milieu rural par le biais de l'institution scolaire. Cependant, nous croyons avoir contribué à une meilleure connaissance de la question des petites écoles rurales en analysant la situation en fonction des théories organisationnelles. Toutefois, nous sommes conscients de l'ampleur de la problématique. Entre autre, elle touche l'aspect des services publics au sens large. De fait, il ne fait aucun doute que des recherches ultérieures seraient pertinentes et intéressantes pour la compréhension des milieux ruraux où les services publics sont en survie, considérant que les compressions budgétaires peuvent fragiliser leur existence.

BIBLIOGRAPHIE

CANÁRIO, R. (1996). **Un projet pour les écoles isolées.** Revue internationale d'éducation, no 10, pp. 111-120.

CARRIER, M. ; BEAULIEU, P. (1995). **Les petites écoles primaires en milieu rural au Québec : fermeture, maintien ou développement ?** Rapport de recherche, Chaire Desjardins en développement des petites collectivités. Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 175 p.

CARRIER, M. ; TREMBLAY, M.-J. (1997). **L'organisation des services publics au Témiscamingue.** Rapport de recherche, Chaire Desjardins en développement des petites collectivités. Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 79 p.

DIONNE, H. (1989). **Le développement local villageois comme projet de société.** Dans C. Gagnon, J.L. Klein, M. Tremblay ; P.A. Tremblay, (dir.), Le local en mouvements, pp. 333-363, Chicoutimi : GRIR, Université du Québec à Chicoutimi.

DIONNE, H. (1996). **L'autre développement local et régional**, Relations, no 624, octobre 1996, pp. 244-246.

DUGAS, C. ; VACHON, B. (1991). **Le Québec rural des années 1990 : son territoire, sa population, sa structure institutionnelle**, Dans B. Vachon, (dir), Le Québec rural dans tous ses états, pp. 19-38. Montréal : Éditions du Boréal.

FREITAG, M. (1995). **Le naufrage de l'université**. Et autres essais d'épistémologie politique. Québec : Nuit Blanche/ Paris : Edition La Découverte, 299 p.

GAUTHIER, B. (dir.) (1992). Recherche Sociale. **De la problématique à la collecte des données**. 2^e Edition. Québec : Presses de l'Université du Québec, 584 p.

Gouvernement du Québec, (1995), **Décentralisation. Un choix de société**. Québec : Ministère du Conseil exécutif, 99 p.

GUIGOU, J.-L. (1986). **Le développement local : espoirs et freins**. Dans B. GUESNIER, Développement local et décentralisation, pp. 41-64, Paris : Éditions Régionales Européennes.

GUINDANI, S. ; M. BASSAND. (1982). **Maldéveloppement régional et identité**. Lausanne : Presses Polytechniques Romandes, 200 p.

JEAN, B. (1991). **La ruralité québécoise contemporaine : principaux éléments de spécificité et de différenciation**, Dans B. VACHON (dir.), Le Québec rural dans tous ses états, pp.81-101. Montréal : Editions du Boréal.

JEAN, B. (1994). **Les défis de la ruralité**, L'action Nationale, Vol. **LXXXIV**(4), pp. 1260-1279. Montréal.

JEAN, Y. (1997). **La mutation des campagnes et les perspectives des petites écoles rurales**. L'espace géographique, no **1**, pp. 67-78.

LAPASSADE, G. (1974). **Groupes, organisation, institutions**. 3^e Edition. Paris/ Bruxelles/ Montréal : Gauthier-Villards Editeur, 227 p.

LELIÈVRE, J. F. (1997). **Concertation Témiscamingue, défi éducation 2000. L'hypothèse d'une organisation de services éducatifs dans les écoles de petite taille au primaire (1997-2000)**, Rimouski : Groupe conseil Action Gestion, 60 p.

LOURAU, R. (1970), **L'analyse institutionnelle**. Paris : Les Editions de Minuit, 298 p.

MINTZBERG, H. (1987). **Structure en 5 points : une synthèse de la recherche sur les formes organisationnelles**. Dans CHANLAT, J. F. ; F. SEGUIN, (dir.), L'analyse des organisations, une anthologie sociologique, Vol. 2 : Les composantes de l'organisation, pp. 213-242. Montréal : Editions Gaëtan Morin.

MORGAN, G. (1989). **Images de l'organisation**. Québec : Les presses de l'Université Laval et les Editions Eska, 556 p.

PROULX, M.-U. (1995). **Décentralisation gouvernementale au Québec. Principes, portrait de la situation et enjeux**. Texte présenté dans le cadre d'une rencontre du Réseau Canadien de Développement Rural les 4-5-6 mai 1995 à Saint-Paulin.

TAYLOR, C. (1990). **Les institutions dans la vie nationale**. Dans V. LEMIEUX (dir.), Les institutions québécoises ; leur rôle, leur avenir, (Colloque du cinquantième anniversaire de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval), pp. 49-62, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

VACHON, B. ; COALLIER, F. (1993). **Le développement local : théorie et pratique**. Montréal : Editions Boucherville, 331 p.

YELLAND, R. (1996). **L'infrastructure de l'éducation dans les zones rurales**. Revue internationale d'éducation, no10, juin, pp. 121-137.

ANNEXE 1

GRILLE D'ENTREVUE GESTION

SOCIO-POLITIQUE :

- Que représente l'école au sein de la communauté?

- Quel est le rôle et la participation des parents dans le maintien de l'école du village?

- Quel est le rôle et la participation de la municipalité dans le maintien de l'école du village?

- Les différents organismes communautaires de la municipalité participent-ils à la vie scolaire? De quelles façons?

- Quels sont les liens qui existent entre la commission scolaire (l'école, les enseignants, les gestionnaires, etc.) et la communauté (parents, municipalité, etc.)?

- La communauté influence-t-elle, ou a-t-elle déjà influencé, les décisions prises concernant l'avenir de l'école du village?

PÉDAGOGIE :

- Compte tenu des compressions budgétaires et de la diminution du nombre d'élèves, il apparaît difficile de maintenir le type d'enseignement à degré unique, il semble que vous devez choisir entre la fermeture de votre école et un mode d'enseignement différent de celui mis en place depuis la fin des années 60. Selon vous, quelle est la solution souhaitable?
- Plusieurs commissions scolaires optent pour des CMP et d'autres procèdent à des échanges d'élèves entre municipalités, concernant votre situation, qu'envisagez-vous pour palier aux compressions budgétaires et aux baisses de clientèles? (G)
- Vous avez déjà des CMP, croyez-vous qu'elles sont une alternative intéressante pour maintenir une école ouverte?
- Croyez-vous que la réussite scolaire peut être affectée par les CMP?
- Avez-vous pris des dispositions particulières pour faciliter le fonctionnement des CMP afin que les élèves ne deviennent pas les victimes d'une telle réorganisation scolaire? Quelles sont-elles? (G)
- Concernant les parents, y'a-t-il des séances d'information et de formation reliées aux CMP?

- Serait-il possible, et souhaitable, que les parents ou des bénévoles (p.a par exemple) participent à différentes activités scolaires afin de diminuer la tâche des enseignants oeuvrant dans des CMP? (E, G)

ADMINISTRATIF :

- Compte tenu de la situation particulière des petites communautés, croyez-vous que la commission scolaire gère les écoles rurales de façon réaliste et adéquate?
- Croyez-vous que la communauté (parents d'élèves ou non) devrait être davantage impliquée dans la gestion de son école?
- Croyez-vous que la municipalité devrait faire partie prenante des prises de décision concernant l'école du village?
- Y' a-t-il présentement des ententes entre la commission scolaire et la municipalité concernant un échange de services ou autres (secrétariat, déblaiement de la cours en hiver, etc)
- Croyez-vous que la municipalité devrait investir financièrement (achat de l'école, déblaiement, entretien, etc) afin de sauvegarder l'école?

- Selon vous, est-il possible d'établir un partenariat entre la communauté (population et municipalité) et la commission scolaire où un partage des coûts permettraient de sauvegarder l'école?
- Est-ce que d'autres organismes publics ou privés (ex. CLSC) offrent des services spécialisés comme la psychologie, la psychopédagogie, etc? (G)
- Serait-il envisageable d'établir un partenariat avec d'autres organismes, privés ou publics, afin d'offrir des services spécialisés comme la psychologie, dans le but de diminuer les coûts d'une petite école? (G)
- Etes-vous satisfaits du fonctionnement des institutions scolaires au Québec?
- " " " " " " " de votre commissions scolaire?
- Croyez-vous que la commission scolaire, en tant qu'organisation institutionnelle québécoise, répond bien aux nouvelles réalités rurales (diminution de la population, vieillissement de la population, chômage, etc.)?
- Compte tenu des compressions budgétaires et d'une baisse de clientèles, selon vous, est-il possible de répondre à la fois aux besoins des élèves, des enseignants et des parents?
- Selon vous, que signifie la perte de votre école pour la communauté?

GRILLE D'ENTREVUE POPULATION

SOCIO-POLITIQUE :

- Que représente l'école au sein de la communauté?
- Quel est le rôle et la participation des parents dans le maintien de l'école du village?
- Quel est le rôle et la participation de la municipalité dans le maintien de l'école du village?
- Les différents organismes communautaires de la municipalité participent-ils à la vie scolaire? De quelles façons?
- Quels sont les liens qui existent entre la commission scolaire (l'école, les enseignants, les gestionnaires, etc.) et la communauté (parents, municipalité, etc.)?
- La communauté influence-t-elle, ou a-t-elle déjà influencé, les décisions prises concernant l'avenir de l'école du village?
- Vous considérez-vous comme des acteurs importants et influents dans les prises de décision concernant tout ce qui touche votre école? (P,M)

- Croyez-vous que la commission scolaire prend en considération les réalités rurales et qu'elle s'adapte assez facilement à celles-ci?

PÉDAGOGIE :

- Compte tenu des compressions budgétaires et de la diminution du nombre d'élèves, il apparaît difficile de maintenir le type d'enseignement à degré unique, il semble que vous devez choisir entre la fermeture de votre école et un mode d'enseignement différent de celui mis en place depuis la fin des années 60. Selon vous, quelle est la solution souhaitable?
- Plusieurs commissions scolaires optent pour des CMP et d'autres procèdent à des échanges d'élèves entre municipalités, concernant votre situation, quel type d'enseignement serait souhaitable, ou vous seriez prêt à accepter, afin de maintenir votre école ouverte? (P)
- Vous avez déjà des CMP, croyez-vous qu'elles sont une alternative intéressante pour maintenir une école ouverte? (P)
- Croyez-vous que la réussite scolaire peut être affectée par les CMP? (P)
- Croyez-vous qu'il existe des moyens pour faciliter le fonctionnement des CMP afin que les élèves ne deviennent pas les victimes d'une telle réorganisation scolaire? Quelles sont-elles? (G)

- En tant que parents, y'a-t-il des séances d'information et de formation reliées aux CMP afin de vous outiller pour contribuer à la réussite scolaire de votre enfant? (P)
- Serait-il possible que les parents ou des bénévoles (p.a par exemple) participent à différentes activités scolaires (pédagogique, activités parascolaires, autres) afin de diminuer la tâche des enseignants oeuvrant dans des CMP? (E, G)

ADMINISTRATIF :

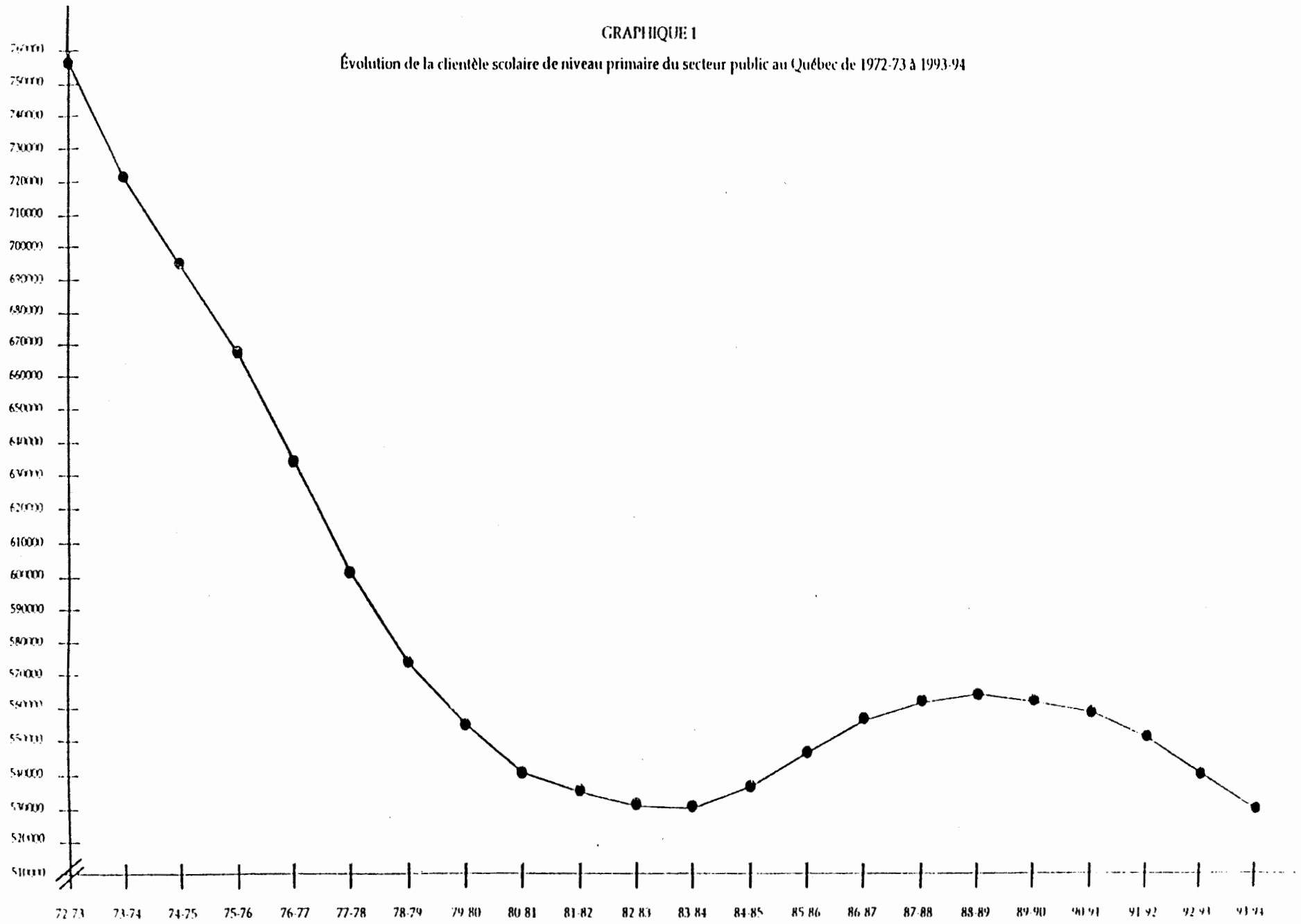
- Compte tenu de la situation particulière des petites communautés, croyez-vous que la commission scolaire gère les écoles rurales de façon réaliste et adéquate?
- Croyez-vous que la communauté devrait être davantage impliquée dans la gestion de son école?
- Croyez-vous que la municipalité devrait faire partie prenante des prises de décision concernant l'école du village?
- Y' a-t-il présentement des ententes entre la commission scolaire et la municipalité concernant un échange de services ou autres (secrétariat, déblaiement de la cours en hiver, etc)
- Croyez-vous que la municipalité devrait investir financièrement (achat de l'école, déblaiement, entretien, etc) afin de sauvegarder l'école?

- Selon vous, est-il possible d'établir un partenariat entre la communauté (population et municipalité) et la commission scolaire où un partage des coûts permettraient de sauvegarder l'école?
- Serait-il envisageable d'établir un partenariat avec d'autres organismes, privés ou publics, afin d'offrir des services spécialisés comme la psychologie, dans le but de diminuer les coûts d'une petite école?
- Etes-vous satisfaits du fonctionnement des institutions scolaires au Québec?
- " " " " " " " du votre commissions scolaire?
- Croyez-vous que la commission scolaire, en tant qu'organisation institutionnelle québécoise, répond bien aux nouvelles réalités rurales (diminution de la population, vieillissement de la population, chômage, etc.)?
- Compte tenu des compressions budgétaires et d'une baisse de clientèles, selon vous, est-il possible de répondre à la fois aux besoins des élèves, des enseignants et des parents?
- Que signifie la perte de votre école pour la communauté?

ANNEXE 2

GRAPHIQUE 1

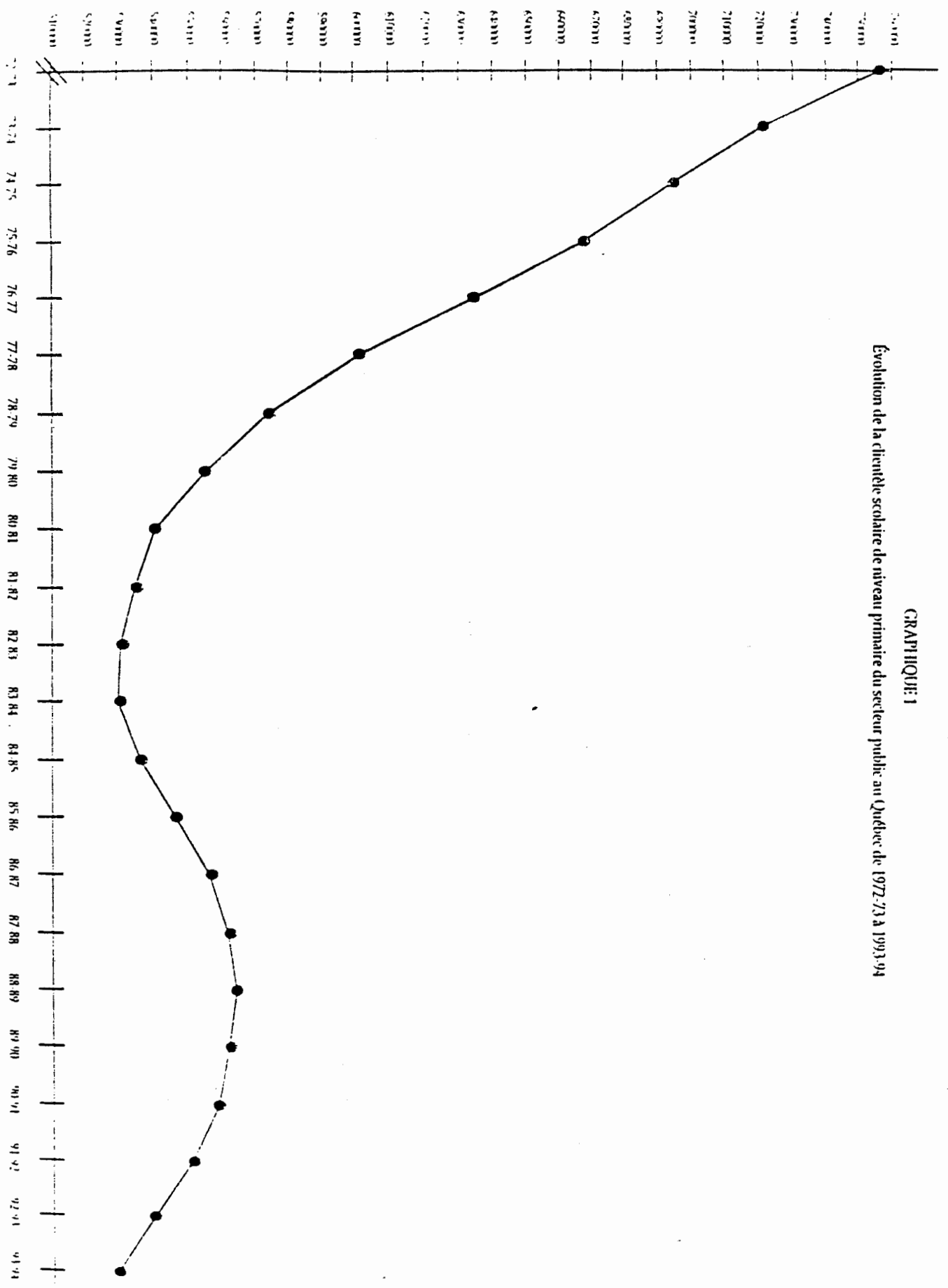
Évolution de la clientèle scolaire de niveau primaire du secteur public au Québec de 1972-73 à 1993-94



Source : Fichier DCS - Direction des statistiques et des études quantitatives - Ministère de l'Éducation du Québec

GRAPHIQUE 1

Évolution de la clientèle scolaire de niveau primaire du secteur public au Québec de 1972-73 à 1993-94



Source : Fichier LXS, Direction des statistiques et des études quantitatives, Ministère de l'Éducation du Québec