

UNIVERSITE DE MONTREAL

LA PETITE ECOLE PRIMAIRE EN MILIEU RURAL

PAR

JEANNE MAHEUX

SECTION D'EDUCATION COMPAREE ET DES FONDEMENTS EN EDUCATION

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

THESE PRESENTEE A LA FACULTE DES ETUDES SUPERIEURES
EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE
PHILOSOPHIAE DOCTOR (Ph. D.)

DECEMBRE 1983





BIBLIOTHÈQUE

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.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	ii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES	v
SOMMAIRE	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE	
I. L'ORGANISATION SCOLAIRE DE NIVEAU PRIMAIRE EN MILIEU RURAL QUEBECOIS.....	12
LE MILIEU RURAL QUEBECOIS.....	12
L'occupation du territoire.....	13
L'activité économique.....	19
Le déplacement de la population.....	36
L'ORGANISATION SCOLAIRE DE NIVEAU PRIMAIRE.....	50
L'évolution de la clientèle.....	50
Les structures d'accueil.....	71
II. L'ORGANISATION ADMINISTRATIVE	91
LES DIFFICULTES ADMINISTRATIVES.....	91
La situation des personnels.....	96
Les revenus des commissions scolaires.....	118
LES CHANGEMENTS ADMINISTRATIFS.....	124
Les règles budgétaires.....	125
Le programme spécial.....	129
La nouvelle méthode d'allocation de ressources.....	132
III. L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE.....	148
LES DIFFICULTES PEDAGOGIQUES.....	148
Le rapport du Groupe COMMEL.....	150
Le rapport du Comité de l'éducation.....	153

Le programme de soutien pédagogique aux petites commissions scolaires ayant de petites écoles (SOPPEC).....	164
Le rapport sur les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples.....	167
LES CHANGEMENTS PEDAGOGIQUES.....	183
L'énoncé de politique et plan d'action de l'enfance en difficulté.....	183
L'énoncé de politique et plan d'action de l'école québécoise.....	185
La Loi modifiant de nouveau la Loi sur l'instruction publique.....	189
L'énoncé de politique et plan d'action sur les milieux économiquement faibles.....	191
Le livre blanc sur une école communautaire et responsable.....	195
IV. LA PETITE ECOLE EN MILIEU RURAL AMERICAIN.....	213
L'ORGANISATION SCOLAIRE EN MILIEU RURAL AMERICAIN.....	213
Le milieu rural.....	214
L'organisation scolaire.....	221
Le problème de la petite école.....	226
LES DONNEES DU PROBLEME.....	237
Les avantages et les inconvénients.....	238
Le regroupement des élèves.....	252
Les pratiques pédagogiques.....	270
V. LE DEVELOPPEMENT DE L'ECOLE QUEBECOISE EN MILIEU RURAL....	297
QUELQUES CONSTATS.....	297
UNE PERSPECTIVE DE DEVELOPPEMENT.....	303
CONCLUSION.....	312
BIBLIOGRAPHIE.....	319
REMERCIEMENTS.....	330

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1:	Proportion de la population active selon les secteurs de l'activité économique, Québec et régions administratives 1961, 1971 et 1979	22
Tableau 2:	Variations de la composition de la population selon son lieu de résidence par région administrative 1961, 1971	29
Tableau 3:	Evolution de la population du Québec et de ses régions administratives 1961, 1971 et 1981	37
Tableau 4:	Bilan migratoire du Québec et de ses régions administratives 1961, 1971 et 1981	43
Tableau 5:	Evolution de la clientèle scolaire de niveau primaire pour l'ensemble du Québec 1966 à 1979	52
Tableau 6:	Variations du taux de natalité par région administrative 1961 et 1971	57
Tableau 7:	Répartition des effectifs de niveau primaire par région administrative 1961, 1971, 1976 et 1980...	61
Tableau 8:	Variations des effectifs de niveau primaire par région administrative 1961 - 1971	66
Tableau 9:	Répartition des commissions scolaires locales et intégrées du Québec selon la taille 1971-1977	73
Tableau 10:	Répartition des commissions scolaires de petite taille par région administrative 1971-1977	77
Tableau 11:	Liste des commissions scolaires de petite taille par région administrative, 1976 - 1977.....	83
Tableau 12:	Répartition des écoles primaires de 225 élèves et moins et de leur clientèle par région administrative Année scolaire 1975-1976	85
Tableau 13:	Eléments de différenciation du milieu rural et du milieu urbain	217
Tableau 14:	La taille optimale d'une école primaire 1934-1974 ...	254
Tableau 15:	Liste des études comparatives pertinentes sur les deux modes de regroupement d'élèves, 1968-1971	265

LISTE DES FIGURES

Figure 1:	Découpage du territoire Québécois par région administrative	15
Figure 2:	Courbe des taux bruts de natalité au Québec 1959-1979	55
Figure 3:	Cartogramme des commissions scolaires de petite taille - Québec et régions administratives 1976-1977	81

SOMMAIRE

Cette étude traite de l'organisation scolaire de niveau primaire en milieu rural. Elle analyse le problème de la petite école primaire en milieu rural québécois et américain. L'hypothèse de recherche se développe en trois volets. Premièrement, la petite école caractérise le milieu rural. Deuxièmement, la petite école pose un problème d'organisation administrative et pédagogique parce que le système scolaire ignore ses particularités dans ses politiques, lois et règlements. Troisièmement, la solution administrative au problème de la petite école s'avère toujours la fermeture d'école et le transport d'élèves. Cette hypothèse est confirmée.

La méthode d'éducation comparée inspire la démarche de recherche. L'état d'avancement de la recherche diffère grandement dans les deux systèmes scolaires observés. Au Québec, cette étude présente la première synthèse du problème de la petite école primaire en milieu rural. Aux Etats-Unis, la recherche universitaire s'y intéresse depuis 1950.

Les données du problème de la petite école primaire en milieu rural québécois et américain se ressemblent. La dimension administrative se caractérise par un sous-financement, une rareté de personnels administratifs, non enseignants et enseignants et le cumul des tâches des personnels en poste. La dimension pédagogique se caractérise par

des programmes non adaptés, du matériel didactique inapproprié et un soutien pédagogique inadéquat. L'existence de classes à degrés multiples explique cette situation.

L'état d'avancement de la recherche aux Etats-Unis n'a pas modifié l'attitude des autorités scolaires américaines à l'égard de la petite école primaire en milieu rural. Les trois volets de notre hypothèse ressortent comme conclusion à l'issue de l'analyse de la situation américaine.

L'expertise américaine est riche de leçons. Elle présente des réponses à des difficultés administratives et pédagogiques. Elle permet d'identifier les caractéristiques d'interventions réussies et non réussies dans de petites écoles primaires en milieu rural.

L'intégration des connaissances développées au Québec et aux Etats-Unis permet l'expression d'une perspective de développement de l'école québécoise en milieu rural. Cette perspective pose le défi de l'affirmation du droit à l'éducation d'une minorité, la population rurale, dans une société qui se définit exclusivement comme industrielle et urbaine.

INTRODUCTION

En 1982, le Livre blanc sur une école communautaire et responsable propose, selon l'expression de ses auteurs, une direction et des orientations permettant d'achever la réforme scolaire entreprise en 1960. Parmi les constats portés à l'attention de la société québécoise, notons: "Sans doute faut-il se méfier de certaines images toutes faites. Sait-on, par exemple, que 1 725 écoles du Québec ont moins de 225 élèves et que seulement 231 écoles comptent plus de 1 000 élèves?"¹ Des 1 725 écoles dénombrées, 225 reçoivent une clientèle de niveau secondaire et 1 500 une clientèle de niveau primaire. Notre étude s'intéresse aux écoles primaires de moins de 225 élèves. Ces petites écoles primaires représentent plus de la moitié des écoles primaires du Québec.

Au Québec, cette recherche est un premier effort de synthèse de la situation de la petite école primaire tel qu'elle se présente depuis 1970. L'historique de la situation permettra de circonscrire davantage l'objet de cette étude.

La situation

En 1972, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec signifie au Ministre de l'éducation que des commissions scolaires

¹Gouvernement du Québec, L'école, une école communautaire et responsable, Québec: ministère de l'Éducation, 1982, p. 22.

connaissent des difficultés d'organisation en raison d'un nombre réduit d'élèves sur leur territoire. Les doléances des commissions scolaires portent sur l'impossibilité de respecter la structure administrative proposée dans la Loi 27 concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires adoptée en 1971. En novembre 1972, le Ministre de l'éducation annonce la formation d'un groupe de travail. Ce groupe effectuée, sous la responsabilité de la direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire (D.G.E.E.S.), une étude sur l'organisation et le fonctionnement des commissions scolaires locales de 3 000 élèves et moins et de leurs écoles. Une commission scolaire locale dispense de l'enseignement primaire seulement.

Le Groupe COMMEL dépose son rapport en juin 1974. Cette étude met en lumière les difficultés administratives rencontrées. Le faible nombre d'élèves inscrits dans les petites écoles se traduit en coûts élevés de fonctionnement et d'entretien de l'école et en rareté de personnels administratif et professionnel non enseignant.

En mai 1974, soit un mois avant le dépôt du rapport du Groupe COMMEL, les parents de Montbrun portent le problème de la petite école sur la place publique. Les parents de Montbrun contestent la décision de la commission scolaire de transporter une partie des élèves de niveau primaire à l'école du village voisin. Pour les parents, ceci signifie la fermeture de l'école du village à brève échéance. Dans un premier temps, les parents de Montbrun occupent leur école primaire. Après plus d'un mois d'occupation, les parents de plusieurs autres villages de

L'Abitibi-Témiscamingue manifestent un appui concret aux parents de Montbrun. Ils entreprennent conjointement l'occupation des bureaux de la direction régionale du ministère de l'Education.

Les discussions autour de la petite école primaire de Montbrun sont dans l'impasse. La commission scolaire soutient qu'elle n'a pas les ressources matérielles et financières suffisantes pour assurer le maintien de l'école de Montbrun dans le respect des règles autorisées. Pour les parents, le maintien de l'école du village est la concrétisation du droit à l'éducation pour tous. L'école primaire est une institution culturelle et sociale qui appartient à la communauté. De plus, les parents considèrent qu'il est inacceptable de transporter, en autobus scolaire, des enfants âgés de cinq à douze ans, particulièrement en hiver. Ils exigent que la commission scolaire revienne sur sa décision.

Le ministère de l'Education intervient pour résoudre le conflit. Dans un télégramme signé par le sous-ministre en titre, il reconnaît que la petite école pose un problème, que ce problème déborde la responsabilité de la commission scolaire et que l'existence des petites écoles est associée aux zones rurales faiblement peuplées. D'une part, le ministère de l'Education demande à la commission scolaire de maintenir ouverte l'école de Montbrun. D'autre part, il annonce la formation d'un groupe de travail. Ce groupe effectue, sous la responsabilité de l'Office de planification et de développement du Québec (O.P.D.Q.), une étude sur l'organisation des services éducatifs en milieux faiblement peuplés.

Le Comité de l'éducation dépose son rapport en juin 1975. Cette étude met en lumière les difficultés pédagogiques rencontrées dans l'organisation des écoles en milieux faiblement peuplés. La faible clientèle oblige au regroupement des élèves dans des classes à degrés multiples en raison de l'existence du ratio maître/élèves régi par la convention collective des enseignants. Elle ne permet pas non plus l'affectation à temps plein d'un directeur d'école. Pour les commissions scolaires, cette organisation pédagogique réduit la qualité de l'éducation. Les élèves reçoivent une formation de moins bonne qualité que ceux regroupés dans des classes à degré unique. Pour les parents, les avantages du regroupement dans des classes à degré unique ne compensent pas pour les inconvénients du transport des élèves et le déracinement précoce de leurs enfants du milieu social et culturel. Les enseignants n'appuient pas l'une ou l'autre partie mais déplorent le soutien pédagogique reçu des professionnels non enseignants. Le soutien pédagogique ne tient pas compte de la réalité des classes à degrés multiples.

En 1976, le ministère de l'Éducation prend officiellement position sur le problème de la petite école. Sa réponse aux études précédentes comporte trois volets. Premièrement, il reconnaît que la petite école pose un problème non associé à la taille des commissions scolaires. Deuxièmement, il précise que la responsabilité de l'organisation des écoles appartient aux commissions scolaires. Troisièmement, il signifie qu'il n'y aura aucune ressource financière significative additionnelle attribuée aux commissions scolaires parce qu'elles ont de petites écoles. Les commissions scolaires doivent assumer leur responsa-

bilité d'organiser les écoles à l'intérieur des contraintes de coûts, que cela résulte en fermeture d'écoles ou non. Cependant, le ministère de l'Education admet que les difficultés pédagogiques sont réelles. Les petites écoles primaires sont défavorisées en raison de leur faible clientèle. En conséquence, le ministère annonce la mise en place d'un programme spécial de soutien pédagogique.

En septembre 1976, le ministère de l'Education implante un programme d'aide à l'intention des petites commissions scolaires qui ont de petites écoles, le programme SOPPEC. Le programme s'adresse aux petites commissions scolaires locales, celles de 3 000 élèves et moins, et à leurs petites écoles, celles de 225 élèves et moins. Ce programme est d'une durée de quatre ans. De 1976 à 1980, 38 professionnels s'ajoutent au personnel du ministère de l'Education dont 23 sont affectés dans les directions régionales. Ils effectuent du soutien pédagogique dans de petites écoles primaires sur demande des commissions scolaires admissibles au programme.

Ce programme a permis de conduire des interventions sur le terrain. Il a permis également de mener des études pour mieux cerner le problème de la petite école. En réponse à l'invitation du responsable régional du programme, nous avons personnellement conduit trois études. La première vise à définir la contribution de la recherche universitaire à la solution du problème. La seconde porte sur les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples. La troisième est une étude comparative des rendements académiques en français et en mathématiques des élèves qui terminent leur formation primaire dans une classe à degrés multiples et dans une classe à degré unique.

Les interventions et les études prennent place de 1976 à 1980 grâce au programme SOPPEC et l'aide financière consentie par le Service de recherche et expérimentation pédagogique (S.R.E.P.) du ministère de l'Éducation. Elles mettent en lumière les difficultés administratives et pédagogiques qui découlent du regroupement des élèves dans des classes à degrés multiples et de l'absence d'un soutien pédagogique approprié aux enseignants de ces classes.

En juin 1980, l'Abitibi-Témiscamingue connaît une vingt-quatrième fermeture d'école depuis 1970. Il s'agit de l'école du village de Guyenne. Les dix-neuf élèves de niveau primaire de Guyenne seront transportés à l'école du village voisin. L'école ferme définitivement ses portes sur décision de la commission scolaire en dépit de l'opposition des parents. La fermeture de l'école survient après cinq années de lutte des parents pour son maintien. Le motif à l'appui de la décision de fermer l'école primaire du village et de transporter les élèves est analogue à celui de la décision prise pour l'école de Montbrun en 1974: la commission scolaire ne dispose pas des ressources financières suffisantes pour assurer le maintien de l'école dans le respect des règles budgétaires autorisées.

En juin 1980, le programme d'aide aux petites écoles primaires prend fin. Aucun autre ne remplace. Selon les autorités ministérielles, le renouveau administratif et pédagogique de l'école québécoise intégrera les mesures nécessaires pour pallier aux difficultés administratives et pédagogiques des petites écoles primaires. Ce renouveau est contenu dans divers énoncés de politique et plans d'action dont certains

sont connus depuis 1978. Il s'accompagne également de modifications à la législation scolaire du Québec dont les premières datent de 1979. De prime abord, les nouvelles orientations de l'école québécoise véhiculées dans les énoncés de politique et les modifications aux lois scolaires ne réfèrent pas à la situation des petites écoles primaires.

Un regard plus attentif sur le régime pédagogique du primaire et les nouveaux programmes permet de constater qu'ils ne tiennent pas compte du regroupement des élèves en classe à degrés multiples. Il en est de même de la nouvelle méthode d'allocation des ressources aux commissions scolaires. Les règles administratives et budgétaires ne prévoient pas de mesures particulières pour les petites commissions scolaires et les petites écoles. Les investigations d'une décennie, 1970-1980, ne semblent pas prises en compte dans la définition de l'école québécoise des années 1980.

Somme toute, les recommandations des études financées par le ministère de l'Éducation, l'expérience des conflits entre les parents et les commissions scolaires, les conclusions du programme de soutien pédagogique et les résultats des recherches conduites tombent à vide. L'objet de cette étude se dégage de ce constat.

Le problème de recherche

Notre investissement personnel comme intervenant dans des dossiers de fermeture d'écoles et comme chercheur sur la situation des petites écoles primaires nous conduit à dégager cinq caractéristiques de la situation: 1- la petite école soulève une problématique à incidence

non seulement académique mais également à incidences sociale et culturelle; 2- les solutions locales trouvent leur limite dans l'existence de normes qu'une commission scolaire se voit contrainte d'appliquer; 3- le spectre de la fermeture plane d'année en année sur la petite école, ce qui nuit à son développement; 4- en situation de maintien, le personnel de la petite école vit des situations dévalorisantes et pénibles car il ne bénéficie pas d'un soutien approprié; 5- les autorités scolaires privilégient la fermeture d'écoles et le transport d'élèves. En présence d'une résistance trop forte des parents, la décision de fermeture est repoussée et survient dès que cette résistance s'affaiblit.

Nous sommes convaincue que la situation de la petite école primaire ne s'améliorera pas tant et aussi longtemps que ses particularités administratives et pédagogiques ne seront pas prises en compte dans la définition des politiques, lois et règlements du système scolaire. Or, le ministère de l'Éducation semble évacuer les difficultés de la petite école primaire de ses intentions de renouveau administratif et pédagogique. Pourquoi en est-il ainsi? Pourtant, il a reconnu qu'il y avait problème. C'est à partir des éléments de cette reconnaissance survenue au cours de la décennie de 1970 que nous formulons les questions auxquelles tente de répondre cette recherche.

Le ministère a reconnu qu'il y avait un problème. Il a associé la petite école aux zones rurales faiblement peuplées.

1. Est-ce que la petite école primaire caractérise le milieu rural?

Le ministère de l'Éducation a reconnu que le problème de la petite école primaire existe indépendamment de la taille des commissions

scolaires. Il a consenti un programme d'aide d'une durée de quatre ans à l'intention des petites écoles primaires.

2. Quelles sont les difficultés liées à l'organisation administrative et pédagogique des petites écoles primaires?

Le ministère de l'Éducation affirme que la responsabilité de l'organisation des écoles appartient aux commissions scolaires. Elles doivent assumer cette responsabilité à l'intérieur des contraintes de coûts, que cela résulte en fermeture d'écoles ou non. Le renouveau administratif et pédagogique intègre, selon les intentions avouées lors de l'annonce du retrait du programme SOPPEC, les mesures nécessaires pour pallier aux difficultés de la petite école primaire. A première vue, il semble en être autrement.

3. Est-ce que les changements survenus dans les politiques, lois et règlements du système scolaire apportent une réponse aux difficultés administratives et pédagogiques identifiées?

Pour répondre à ces questions, il faut observer l'organisation scolaire de niveau primaire en milieu rural québécois. En d'autres termes, ces questions nous amènent à observer comment les politiques, lois et règlements qui définissent le système scolaire s'appliquent sur une partie du territoire québécois, le milieu rural, pour une partie de sa population, les élèves en formation primaire. Reliées à la dimension administrative, ces observations portent, d'une part, sur les personnels cadre, hors-cadre, professionnel non enseignant et enseignant et, d'autre part, sur le financement alloué aux commissions scolaires. Reliées à la dimension pédagogique, ces observations portent sur les modes d'organisation de la petite école, le soutien pédagogique et l'enseignement dans des classes à degrés multiples.

L'hypothèse de recherche

Une première exploration du matériel disponible suffit à démontrer l'ampleur du défi à relever. Bien qu'en 1974, le ministère de l'Éducation ait associé petite école et milieu rural, la démonstration n'en a jamais été faite.

L'information accumulée au cours de la décennie de 1970 ne fait l'objet d'aucun document synthèse. Les données sur le problème de la petite école primaire sont contenues dans quelques rapports de comités d'étude, dans des documents de travail dont plusieurs à diffusion restreinte et dans des procès-verbaux d'organismes concernés par la fermeture d'écoles. Il y a peu de rapports de recherche et très peu en provenance du milieu universitaire.

Situé dans un contexte théorique plus large, le problème de la petite école s'associe à un champ d'étude particulièrement développé, "the rural education". Aux États-Unis, le problème est plus que centenaire. La recherche universitaire s'y intéresse depuis 1950. La littérature pose le problème de la petite école en milieu rural par opposition à l'école en milieu urbain. L'origine du problème de la petite école en milieu rural est associée à l'industrialisation de la société américaine et au mouvement d'urbanisation qui en découle.

Le milieu rural est une réalité admise et décrite par les sociologues américains. La documentation sur le problème de la petite école, tant primaire que secondaire, a fait l'objet de plusieurs synthèses dont la plus récente date de 1982. En somme, nous sommes en présence d'un problème clairement posé.

Notre connaissance de la situation de la petite école primaire au Québec et une première exploration de la littérature américaine permettent de formuler l'hypothèse de cette recherche. Cette hypothèse comporte trois volets:

1. la petite école primaire caractérise le milieu rural québécois;
2. la petite école primaire pose un problème d'organisation parce que le système scolaire ignore ses particularités dans ses politiques, lois et règlements;
3. la solution administrative au problème de la petite école primaire s'avère toujours la fermeture d'écoles et le transport d'élèves parce que le système scolaire répond aux exigences d'une société industrielle et urbaine.

L'organisation de la recherche

La méthode d'éducation comparée inspire notre démarche de recherche. Dans un premier temps, nous procéderons à une description systématique de la situation de la petite école primaire au Québec à partir des documents disponibles. Dans un deuxième temps, nous retracerons l'évolution du problème de la petite école primaire en milieu rural américain à partir de la littérature. Dans un troisième temps, nous comparerons les données accumulées afin de dégager les différences et les similitudes liées à la petite école primaire en milieu rural.

Le but de cette étude comparative n'est pas d'identifier un modèle d'organisation de la petite école en milieu rural américain qui conviendrait à la petite école en milieu rural québécois. Le but de cette étude comparative consiste à découvrir s'il existe une possibilité

de développer l'école québécoise en milieu rural grâce à l'intégration des connaissances accumulées dans l'un et l'autre système scolaire.

L'atteinte de ce but nécessite cinq chapitres.

Le chapitre premier retient la première question de recherche. Il devrait permettre de vérifier le premier volet de notre hypothèse. Ce chapitre, l'organisation scolaire de niveau primaire en milieu rural québécois, cherche s'il y a un lien entre petite école et milieu rural et ainsi vérifier si la petite école primaire caractérise le milieu rural québécois.

Cette démonstration présente des difficultés en raison de la disponibilité des données statistiques requises. Le milieu rural ne constitue par un critère de compilation des données statistiques de l'état civil et des données statistiques de l'éducation. Les données statistiques sont compilées par le Bureau de la statistique du Québec par région administrative indépendamment du lieu de résidence des individus, milieu rural ou milieu urbain, particulièrement depuis 1976. Cette distinction du lieu de résidence existe dans les données du recensement fédéral compilées par Statistiques Canada. Cependant, ces données sont non utilisables parce que les comtés de recensement ne correspondent pas aux territoires des régions administratives. C'est par déduction, suite à l'analyse des données disponibles, que nous tenterons d'établir un lien entre petite école primaire et milieu rural.

Les chapitres II et III cherchent à vérifier le second volet de notre hypothèse: la petite école primaire pose un problème d'organisation parce que le système scolaire ignore ses particularités dans ses politiques, lois et règlements.

Les chapitres II et III présentent, dans un premier temps, une description systématique des difficultés rencontrées. Ils satisfont ainsi à la seconde question de recherche, quelles sont les difficultés liées à l'organisation administrative et pédagogique des petites écoles primaires? Dans un deuxième temps, ils identifient et analysent les principaux changements survenus dans les politiques, lois et règlements afin de vérifier s'ils tiennent compte des difficultés identifiées. En cela, ils satisfont à la troisième question de recherche, est-ce que les changements survenus dans les politiques, lois et règlements du système scolaire apportent une réponse aux difficultés administratives et pédagogiques identifiées?

L'abondance des données disponibles sur les difficultés administratives et pédagogiques et l'étroite relation entre la seconde et la troisième question de recherche nous incitent à privilégier une structure de contenu qui regroupe les informations en fonction des dimensions impliquées. L'organisation administrative fait l'objet du chapitre II. Il s'attarde à la situation des personnels et du financement. L'organisation pédagogique fait l'objet du chapitre III. Il aborde les modes d'organisation de la petite école, le soutien pédagogique et l'enseignement dans des classes à degrés multiples.

Le chapitre IV traite de la petite école primaire en milieu rural américain. Il s'attarde d'abord sur le milieu rural américain et l'organisation scolaire qui y prévaut. Toutefois, la majeure partie du chapitre expose les données du problème de la petite école tel qu'elles se dégagent de la littérature. Les études se regroupent selon les dimensions suivantes: les avantages et les inconvénients de la petite école, le regroupement des élèves et les pratiques pédagogiques mises en place.

Le chapitre V comporte deux parties. La première présente des constats qui se dégagent de la comparaison des données accumulées dans les chapitres précédents. Cette première partie cherche à vérifier le troisième volet de notre hypothèse: la solution administrative au problème de la petite école primaire s'avère toujours la fermeture d'écoles et le transport d'élèves parce que le système scolaire répond aux exigences d'une société industrielle et urbaine.

Cette comparaison des données aboutit à l'énoncé d'une série d'hypothèses qui constituent une sorte de perspective de développement de l'école québécoise en milieu rural. Cette perspective de développement fait l'objet de la seconde partie du chapitre et le complète. Elle tente d'intégrer les connaissances développées aux Etats-Unis et celles développées au Québec. Cette perspective de développement pourrait servir de point de départ à d'autres recherches.

CHAPITRE PREMIER
L'ORGANISATION SCOLAIRE DE NIVEAU PRIMAIRE
EN MILIEU RURAL QUEBECOIS

Le chapitre premier vise à démontrer l'association entre petite école et milieu rural. Cette démonstration se fait en deux étapes. Elle passe d'abord par la reconnaissance d'un milieu rural québécois. La première partie de ce chapitre, le milieu rural québécois, présente une analyse des données statistiques de l'état civil reliées à l'occupation du territoire, à l'activité économique et au déplacement de la population.

La seconde étape de cette démonstration caractérise l'organisation scolaire en milieu rural. La seconde partie de ce chapitre, l'organisation scolaire de niveau primaire, présente une analyse des données statistiques de l'éducation au Québec. Cette partie traite de l'évolution de la clientèle scolaire de niveau primaire de 1960 à 1981 et de la distribution de cette clientèle selon leurs structures d'accueil, commissions scolaires et écoles.

LE MILIEU RURAL QUEBECOIS

Les statistiques de l'état civil présentent le Québec comme une société industrielle et urbaine. L'analyse des données reliées à l'occupation du territoire, à l'activité économique et au déplacement de la population permettront de démontrer que le Québec a conservé son caractère rural.

L'occupation du territoire

L'occupation du territoire comporte les éléments d'information qui permettent de comprendre la nature des interventions de l'homme sur un milieu géographique donné. Dans ce point, nous aborderons successivement le territoire et le mode de peuplement du Québec.

Le territoire

Le Québec couvre un territoire de plus de 636 400 milles carrés délimité au nord-ouest et au nord par la mer d'Hudson et le détroit du même nom et à l'est par une ligne de partage établie dans le golfe Saint-Laurent. À l'ouest, le tracé de la rivière Outaouais délimite le territoire québécois, alors qu'au sud le Québec a une frontière commune avec le Nouveau-Brunswick et les états américains du Maine, du New-Hampshire, du Vermont et de New-York.¹ Le territoire québécois se caractérise par la diversité de ses régions naturelles délimitées par le fleuve Saint-Laurent, les Appalaches, les Laurentides et le Bouclier canadien.

Les basses terres du Saint-Laurent appartiennent au climat tempéré de type continental, sauf pour l'estuaire et le golfe du Saint-Laurent où il est de type maritime. Au sud des Appalaches et au nord des Laurentides, les caractéristiques climatiques sont celles du régime continental. Le Bouclier canadien marque le début de la zone climatique

¹Direction générale du domaine territorial, Le territoire, Annuaire du Québec 1975/76, Québec: Bureau de la statistique du Québec, ministère de l'Industrie et du Commerce, 1977, p. 44 et 45.

polaire où la forêt boréale résineuse laisse place graduellement à la toundra au-delà du 52ième degré de latitude.² De par ses frontières et ses régions climatiques, le Québec est un site naturel où le milieu bioclimatique a fortement influencé l'activité de l'homme dans sa volonté d'occuper l'espace disponible.

Le territoire québécois compte dix régions administratives.³ La figure 1 illustre le découpage administratif du Québec. L'espace délimité pour chacune des régions correspond au territoire sous la responsabilité des directions régionales du ministère de l'Éducation à l'exception de la région du Nouveau-Québec.⁴ La superficie du territoire québécois oblige à l'utilisation de deux échelles pour obtenir une re-

²Laverdière, Camille, Les régions naturelles du Québec, Annuaire du Québec 1975/76, op. cit., p. 48 et 49.

³Cette structure civile s'est substituée à la structure religieuse au fur et à mesure que l'Église abandonnait à l'administration civile des fonctions comme le bien-être social, la santé et l'éducation. Au ministère québécois de l'Industrie et du Commerce, on imagina un regroupement de comtés en dix régions économiques dont les frontières correspondraient aux comtés de recensement. En 1966, les régions furent remodelées sur la base de pôles d'attraction et de leurs zones d'influence. Ces régions gardent sensiblement les mêmes noms mais leurs frontières ne respectent plus celles des comtés de recensement ou comtés municipaux. Ce passage de régions économiques à régions administratives occasionne certaines difficultés quant à la compilation statistique des données démographiques et territoriales. Au Canada, le dénombrement de la population est une prérogative exclusive du "Dominion" (article 91, paragraphe 6 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867). Or, les divisions de recensement canadien ne coïncident pas avec les territoires des régions administratives du Québec. Les statistiques canadiennes nécessitent des compilations spéciales par le Bureau de la Statistique du Québec dans le sens d'un ajustement à la réalité administrative québécoise. Ibidem, p. 92 et Gagnon, Jacques, Des mots, des cartes, des chiffres, Critère, no 23, automne 1978, p. 139-150.

⁴En matière d'éducation, la région du Nouveau-Québec (10) relève de la direction régionale de Québec (région (03)). Bureau de la statistique du Québec, Statistiques de la population, dans op.cit., p. 327.

Figure 1

Découpage du territoire québécois par région administrative ^a



(échelle non fournie)

a Direction des politiques et plans, "annexe au document, cartes des secteurs défavorisés", Les secteurs défavorisés du Québec: ministère de l'Éducation, avril 1977, (annexe non paginée).

présentation significative des régions. Le Nouveau-Québec, dont la superficie totalise près de la moitié du territoire québécois, est représenté dans un rectangle situé au coin inférieur droit de la figure.

D'est en ouest, le Nouveau-Québec partage une frontière administrative commune avec les régions de la Côte-Nord (09), du Saguenay-Lac Saint-Jean (02) et de l'Abitibi-Témiscamingue (08). Ces quatre régions septentrionales couvrent une superficie de 444 190 milles carrés. La frontière commune aux quatre régions correspond au 52^{ième} degré de latitude. Les régions de la Côte-Nord (09), du Saguenay-Lac-Saint-Jean (02) et de l'Abitibi-Témiscamingue (08) ont un climat continental. La région du Nouveau-Québec (10) a un climat polaire.

Le climat tempéré caractérise le tiers restant du territoire québécois. On y trouve six régions. La région du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01) appartient au climat tempéré de type maritime. Les régions de Québec (03), de Trois-Rivières (04), des Cantons de l'Est (05), de Montréal (06) et de l'Outaouais (07) appartiennent au climat tempéré de type continental. La région des Cantons de l'Est (05) est la plus petite région du Québec quant à la superficie occupée, avec 4 152 milles carrés. Les régions de Québec (03), de Trois-Rivières (04), de Montréal (06) et de l'Outaouais (07) se partagent à parts égales les 59 505 milles carrés qui complètent l'étendue de cette zone climatique.⁵

De par sa seule étendue, le territoire québécois présente la condition minimale à l'existence d'un milieu rural, de grands espaces appartenant à des zones climatiques qui permettent leur conquête et leur

⁵Ibidem, p. 327.

développement sur une base permanente. L'espace et le climat favorisent le développement d'un milieu rural au Québec.

Le mode de peuplement

Jusqu'au XVIII^e siècle, le territoire québécois est habité par des peuplades indiennes et esquimaudes vivant de la chasse, de la pêche et de l'agriculture. L'occupation de l'espace québécois, par les premiers Blancs originaires de l'ouest de l'Europe, s'amorce de la Gaspésie. Cette conquête, par l'Homme Blanc, vise la mise en culture des sols de ce nouveau territoire. Jusqu'à tout récemment, l'agriculture permet au Québec de se développer et de structurer son espace.

De l'Atlantique au Golfe, à l'Estuaire, au cours d'eau proprement dit jusqu'à ses premiers rapides, le Saint-Laurent a non seulement favorisé mais retenu un peuplement exclusivement riverain. Ce cadre étroit s'est étendu latéralement, mais toujours en fonction de la grande artère fluviale; il a aussi progressé par l'Outaouais, situé dans l'axe du Fleuve. Rappelons que l'Estrie s'ouvrit à la colonisation au début du siècle dernier, le Saguenay au milieu seulement.⁶

L'intervention de l'homme se fait sentir plus loin dans les terres nordiques. Le début du XXI^e siècle voit les colons s'attaquer aux grandes forêts du Lac Saint-Jean et de l'Abitibi afin d'y mettre en cul-

⁶Laverdière, Camille, op.cit., p. 52.

ture les sols arables de ces régions.⁷ Les contraintes climatiques et l'éloignement des marchés ont rapidement marginalisé l'activité agraire au profit de l'exploitation minière et forestière.⁸

Avec la seconde moitié du XXI^{ème} siècle, l'agriculture cesse d'être le prétexte à la conquête du territoire. Au cours des années 1960, les problèmes d'approvisionnement et du prix du pétrole et de ses produits contribuent indirectement à l'essor des régions de la Côte-Nord (09) et du Nouveau-Québec (10). L'homme s'attaque aux nombreux cours d'eau de ces régions afin de tirer profit des ressources hydro-électriques qu'ils offrent. Le complexe hydro-électrique de la Manicouagane et

⁷La structure agraire qui a marqué le développement territorial du Québec se reflète bien dans le mode de peuplement de l'Abitibi-Témiscamingue. L'Abitibi-Témiscamingue s'est peuplée en trois étapes. Le Témiscamingue s'est d'abord ouvert à la colonisation en 1886. Les colons empruntaient la voie de la rivière Outaouais et de ses artères. La naissance de l'Abitibi est survenue quelque 40 ans plus tard avec la construction du chemin de fer reliant Québec à Winnipeg. Le premier contingent de colons est arrivé en 1912, parrainé par l'Eglise, sous le cri du "Restons chez-nous". Le troisième élan de peuplement a fait suite à la découverte de la faille minière de Cadillac quinze ans plus tard. L'Abitibi-Témiscamingue doit le gros de son peuplement à des initiatives gouvernementales mises de l'avant entre 1931 et 1941. Le gouvernement fédéral proposa aux chômeurs urbains le plan Gordon qui prônait le retour à la terre et se voulait un palliatif à la crise économique de 1929. Une somme de 600,88\$ était versée en deux tranches annuelles aux chômeurs qui, avec leur famille, venaient s'établir en Abitibi. Le plan Gordon permit l'arrivée de 5 440 personnes en Abitibi-Témiscamingue dont 55% provenaient de Montréal. L'Abitibi-Témiscamingue doit sa structure actuelle au plan Vautrin, conçu par le gouvernement du Québec et supporté par l'Eglise. Les contingents de colons formés suivant l'application de ce plan permirent l'ouverture de 30 paroisses agricoles. Le plan Vautrin aurait amené 45 000 personnes en Abitibi-Témiscamingue. Boileau, Gilles et Dumont, Monique, L'Abitibi-Témiscamingue, Québec: Collection Etudes et Dossiers, Série Etudes régionales, La documentation québécoise, ministère des Communications, 1979, p. 41 à 57.

⁸Laverdière, Camille, op. cit., p. 68.

celui plus récent encore de la Grande Rivière à la Baie James marquent la nouvelle orientation du Québec dans sa volonté de structurer pleinement son territoire.

Le mode de peuplement du Québec conduit indubitablement à la dispersion de la population sur son territoire. Le peuplement pour des fins agricoles se caractérise par une faible concentration de population sur de grandes étendues territoriales. Jusqu'à tout récemment encore, ce mode de peuplement a été systématiquement retenu et encouragé. Le Québec s'est donné une structure agraire à la grandeur de son territoire, implantant même cette tradition dans des régions qui, de prime abord, offrent des conditions climatiques difficiles.

L'accès à de nouvelles richesses naturelles de plus en plus au nord modifie substantiellement le type d'interventions de l'homme sur son milieu physique. Tout en conservant sa structure agraire, la conscience des richesses du sol et du sous-sol québécois et la possibilité énergétique de les exploiter et de les transformer changent profondément l'image du Québec. Un regard plus attentif sur l'activité économique permettra de cerner davantage les effets de cette nouvelle orientation.

L'activité économique

L'activité économique d'un territoire reflète le mode d'occupation de sa population et les types de peuplement qui en découlent, urbain ou rural. Nous allons les aborder successivement afin de vérifier si le Québec a conservé, depuis 1960, son caractère rural.

Le mode d'occupation

L'activité économique présente trois secteurs, primaire, secondaire et tertiaire. Le Québec les a développés successivement. Le secteur primaire couvre l'agriculture, les mines, la forêt, les ressources hydro-électriques et les pêcheries. Le secteur secondaire regroupe les industries manufacturières ou de transformation de la matière première. Le secteur tertiaire comprend les domaines de la construction, des transports et communications, du commerce, des finances, des services et de l'administration publique.⁹ L'identification des secteurs de l'activité économique fournit des indices du type de peuplement du territoire. C'est sous cet angle qu'est abordée l'activité économique de l'ensemble du Québec et de ses régions administratives.

Le secteur primaire exige, pour se développer, une main-d'oeuvre spécialisée qui accepte de s'établir là où sont les ressources naturelles. La mise en exploitation des richesses naturelles est à l'origine de toutes les zones de peuplement connues du Québec. Tour à tour, l'agriculture, les mines et la forêt et, depuis 1960, les ressources hydro-électriques étendent la zone de peuplement des rives du Saint-Laurent jusqu'à la Baie James. Le secteur primaire, en dépit de l'ampleur des richesses naturelles, ne justifie pas de grosses agglomérations de travailleurs. La technologie aidant, "une poignée d'hommes

⁹Ministère du Travail, Statistiques du Travail, Annuaire du Québec 1975/76, op. cit., p. 679 et 680.

suffit à l'exploitation, l'extraction ou le harnachement de telles richesses."¹⁰ Le secteur primaire favorise la dispersion de la population sur le territoire.

Le secteur secondaire exige une main-d'oeuvre ouvrière dont la spécialisation et la qualification sont fonction de la nature de l'entreprise. Le secteur secondaire tend à se développer à proximité du marché du produit transformé et non de la matière première utilisée. Il favorise en un même lieu de peuplement une plus forte concentration de population que le secteur primaire.

Le secteur tertiaire tend également à favoriser une concentration de population. Il regroupe tout ce qui touche la production de services dont la demande croît avec l'industrialisation et l'urbanisation des sociétés modernes.¹¹

Depuis 1960, l'économie du Québec connaît de grandes transformations. Le tableau 1 permet d'observer les changements survenus dans la composition de l'emploi. Il présente, pour l'ensemble du Québec et par région administrative, la proportion de la population active par secteur

¹⁰Laverdière, Camille, op. cit., p. 53.

¹¹Direction générale de la recherche et de la planification, op.cit., p. 1 300.

Tableau 1
 Proportion de la population active selon
 les secteurs de l'activité économique,
 Québec et régions administratives
 1961, 1971 et 1979^a

Régions	Secteur								
	Primaire			Secondaire			Tertiaire		
	1961	1971	1979	1961	1971	1979	1961	1971	1979
01- Bas Saint-Laurent-Gaspésie	37,2	19,4	13,9	16,4	22,8	22,8	46,4	57,8	63,3
02- Saguenay-Lac Saint-Jean	19,0	10,0	10,7	31,2	30,3	30,2	49,8	59,7	59,1
03- Québec	18,2	9,2	7,2	25,0	24,0	19,9	56,8	66,8	72,9
04- Trois-Rivières	18,0	9,6	7,0	39,5	38,9	34,0	42,5	51,5	59,0
05- Cantons de l'Est	19,6	12,1	8,9	36,3	35,0	30,0	44,1	52,9	61,1
06- Montréal	4,3	2,5	1,9	39,5	34,4	30,2	56,2	63,1	67,9
07- Outaouais	15,8	7,4	4,5	27,9	24,0	16,4	56,3	68,4	79,1
08- Abitibi-Témiscamingue	42,0	26,8	14,9	13,1	18,3	25,0	44,9	54,9	60,1
09- Côte-Nord et 10- Nouveau-Québec ^b	29,5	20,7	26,6	24,1	21,5	21,4	46,4	57,8	52,0
Ensemble du Québec	11,8	6,2	4,7	34,5	31,7	27,8	53,7	62,1	67,5

^a Gabriel Laroche et Gérard Laquerre, Tendances récentes dans les disparités régionales et perspectives d'emploi sur le marché du travail au Québec, Annuaire du Québec 1979-1980, op. cit., p. 445.

^b Compilation conjointe

d'activité économique, pour les années 1961, 1971 et 1979. Les taux sont exprimés en pourcentage de population active.¹²

En 1979, le secteur tertiaire regroupe plus des deux tiers de la population active du Québec. Le taux est passé de 53,7% en 1961 à 67,5% en 1979, soit une variation de 13,8%. Cette augmentation a été plus accentuée de 1961 à 1971, avec une variation de 8,4%, que de 1971 à 1979- avec une variation de 5,4%. Le secteur primaire et le secteur secondaire présentent des taux constamment à la baisse au cours de la période considérée. Le secteur primaire connaît la plus grande variation suite à une baisse de 5,6% de 1961 à 1971 et de 1,5% de 1971 à 1979, il ne retient plus que 6,2% de la population active totale en 1971 et 4,7% en 1979. Le taux de population active du secteur secondaire diminue de 34,5% à 31,7%, soit une baisse de 2,8% au cours de la première décennie de 1960. La diminution s'accroît de 1971 à 1979. La baisse est de 3,9%. Les changements survenus dans la composition de l'emploi démontrent que l'activité économique du Québec tend à se concentrer dans les domaines de la construction, des transports et communications, du commerce, des finances, des services et de l'administration publique. Le secteur tertiaire réalise ses gains au détriment du secteur secondaire et en particulier du secteur primaire.

¹²La population active se définit comme la population civile, non institutionnelle, âgée de 15 ans et plus, qui a un emploi ou se trouve en chômage. Les personnes âgées de 15 ans et plus qui fréquentent l'école, les ménagères, les vieillards ou les personnes atteintes de maladie qui les rendent inaptes au travail ne sont pas considérées dans la population active. Ministère du Travail, op. cit., p. 677.

La tendance dégagée de l'analyse des taux pour l'ensemble du Québec ne s'applique pas à toutes les régions administratives. Deux régions administratives s'en distinguent nettement en enregistrant, pour la période considérée, une augmentation du taux de population active du secteur secondaire. La région du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01) voit son taux s'établir à 16,4% en 1961, 22,8% en 1971 ainsi qu'en 1979. La région de l'Abitibi-Témiscamingue (08) voit des augmentations successives de son taux. Celui-ci passe de 13,1% en 1961, à 18,3% en 1971 et à 25,0% en 1979. Deux autres régions se dissocient également de la tendance provinciale en maintenant leur taux de population active de ce secteur. La région du Saguenay Lac-Saint-Jean (02) le maintient à 30,0%, alors que celui de la région de la Côte-Nord (09) et du Nouveau-Québec (10) se situe à 21,0%. A l'exception de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean (02) pour l'année 1979, ces taux sont inférieurs aux taux de 34,5%, 31,7% et 27,8% du Québec pour les trois années considérées.

La région de l'Outaouais (07) domine le secteur tertiaire quant à la population active regroupée avec un taux de 79,0% en 1979 devant les régions de Québec (03) et de Montréal (06) où les taux sont respectivement de 72,9% et 67,9%. Par contre, la région de l'Outaouais (07) présente, en 1979, le plus faible taux du secteur secondaire avec 16,4% de sa population active.

Les régions du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01) et de l'Abitibi-Témiscamingue (08) augmentent leur taux de population active du secteur tertiaire de 46,4% à 63,3%, pour l'une, et de 44,9% à 60,1%, pour l'au-

tre, de 1961 à 1979. Toutefois, ils demeurent sous la moyenne provinciale qui se situe à 53,7% en 1961 et 67,5% en 1979.

Les régions de Trois-Rivières (04), des Cantons de l'Est (05) et de Montréal (06) présentent, dès 1961, une économie fortement axée sur le secteur secondaire avec des taux de population active de 39,5%, 36,3% et 39,5%. La région de Trois-Rivières (04) conserve, en 1971 et en 1979, le premier rang quant au taux de population active du secteur secondaire; il est de 38,9% et 34,0%. Par contre, elle occupe, en 1961 et 1971, le dernier rang pour ce qui est de celui du secteur tertiaire et l'avant-dernier rang en 1979. Au cours de la période retenue, il varie de 42,5% en 1961 à 59,0% en 1979.

L'affaiblissement du secteur primaire de l'activité économique est général dans toutes les régions du Québec. En 1961, les régions de l'Abitibi-Témiscamingue (08), du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01), de la Côte-Nord (09) et du Nouveau-Québec (10) ont une économie fortement axée sur le secteur primaire avec des taux respectifs de 42,0%, 37,2% et 29,5% de population active. En 1971, les domaines de l'agriculture, des mines, de la forêt, des pêcheries et des ressources hydro-électriques forment un secteur aussi important que celui de la transformation. La région de l'Abitibi-Témiscamingue (08) occupe toujours le premier rang avec un taux de population active de 26,8% soit une diminution de 15,2%. La région du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01) connaît une baisse de 17,8%, la plus forte qu'ait présentée une région, et glisse d'un rang quant à l'importance de la population active du secteur primaire. Les régions du la Côte-Nord (09) et du Nouveau-Québec (10) ont un taux com-

biné de 20,7%. La région du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01) est troisième avec un taux de 19,4%.

Les régions du Saguenay-Lac Saint-Jean (02) et de Québec (03) accusent une variation négative identique de 9,0%. Le taux de population active du secteur primaire varie de 19,0% à 10,0% dans le premier cas et de 18,2% à 9,2% dans le second cas.

Le taux de population active du secteur primaire varie également dans des proportions semblables de 8,4% pour les régions de Trois-Rivières (04) et de l'Outaouais (07). Les taux passent de 18,0% à 9,6%, pour l'une, et de 15,8% à 7,4%, pour l'autre, au cours de la décennie considérée.

Bien qu'ils varient substantiellement de l'une à l'autre, les taux régionaux observés sont supérieurs à ceux de la population active du secteur primaire prise dans son ensemble, tant en 1961 où il est de 11,8% qu'en 1971 où il est de 6,2%. La région de Montréal (06) se distingue des autres régions et de l'ensemble en présentant un taux très faible de population active. En 1961, le secteur primaire ne retient que 4,3% de la population active de cette région. Dix ans plus tard, ce taux est réduit de près de la moitié et n'est plus que de 2,5%.

A l'exception de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean (02), de la Côte-Nord (09) et du Nouveau-Québec (10), la tendance à la baisse de la population active du secteur primaire se maintient de 1971 à 1979. Si l'augmentation pour la première est faible, 10,0% à 10,7%, la variation est forte pour la seconde, 20,7% à 26,6%. Ce dernier taux confère

à cette région septentrionale le premier rang quant à la proportion de population active qui oeuvre dans ce secteur.

Les régions de l'Abitibi-Témiscamingue (08) et du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01) suivent avec des taux respectifs de 14,9% et de 13,9%. La première enregistre la plus forte variation, soit 11,9% comparativement à 5,5%, pour la seconde. Avec une variation de 3,2%, la région des Cantons de l'Est (05) se classe au cinquième rang; 8,9% de sa population active oeuvre dans le secteur primaire. Les régions de Québec (03), de Trois-Rivières (04) et de l'Outaouais (07) suivent avec des taux respectifs de 7,2%, 7,0% et 4,5%. La région de Montréal (06) ne présente plus que 1,9% de population active dans le secteur primaire.

Ainsi, l'observation des données de la population active révèle un important déplacement inter-sectoriel de l'activité économique. Sous l'angle de l'activité économique, les taux de population active du secteur secondaire et du secteur tertiaire comportent des différences importantes quant aux changements survenus dans la composition de l'emploi. Toutefois, ces écarts deviennent peu importants lorsque l'analyse s'oriente vers le type de peuplement qui caractérise ces secteurs. Le secteur secondaire et le secteur tertiaire favorisent un peuplement de

type urbain. Le secteur primaire favorise un peuplement de type rural, agricole ou non-agricole.¹³

Le type de peuplement

Le déplacement inter-sectoriel de l'activité économique révèle un affaiblissement du secteur primaire, c'est-à-dire du mode d'occupation qui favorise un peuplement de type rural. Cet affaiblissement se reflète particulièrement bien par l'observation des variations survenues dans la composition de la population présentée en fonction du lieu de résidence. Le tableau 2 présente ces données pour chacune des régions administratives de 1961 à 1971.¹⁴ Comme en témoigne ce tableau, la population rurale agricole diminue et la population urbaine s'accroît dans toutes les régions du Québec. La population rurale non-agricole présente les deux tendances, diminution et accroissement, dépendamment des régions.

¹³Pour les fins de recensement, la population rurale agricole comprend la population qui demeure dans des logements situés sur des fermes et qui vivent de l'exploitation de ces fermes. La population urbaine comprend la population qui vit dans des agglomérations, constituées ou non de plus de 1 000 habitants, ainsi que dans les banlieux de 1 000 habitants et plus de ces agglomérations et dont la densité est au moins de 1 000 habitants au mille carré. La population rurale non agricole comprend tous les résidents non couverts par les définitions précédentes. Bureau de la statistique du Québec, Statistiques de la population, Annuaire 1975/76, op. cit., p. 293 et 294.

¹⁴Il nous est impossible d'établir les variations pour la décennie subséquente. Ces données ne sont pas disponibles dans l'annuaire du Québec 1979-1980 ni dans aucun autre document statistique consulté dû au fait que les données du recensement fédéral de 1981 ne sont pas encore traitées en fonction des régions administratives du Québec.

Tableau 2
 Variations de la composition de la population
 selon son lieu de résidence par région administrative
 1961, 1971^a

Régions	Rurale agricole (%)	Rurale non-agricole (%)	Urbaine (%)
01- Bas Saint-Laurent-Gaspésie	- 55,0	- 5,0	4,5
02- Saguenay-Lac Saint-Jean	- 55,0	- 15,0	10,0
03- Québec	- 40,0	- 5,0	40,0
04- Trois-Rivières	- 48,0	15,0	15,0
05- Cantons de l'Est	- 40,0	40,0	10,0
06- Montréal ^b	-	-	-
sous-région Nord	- 40,0	- 20,0	60,0
sous-région Centre	- 80,0	- 50,0	25,0
sous-région Sud	- 40,0	20,0	50,0
07- Outaouais	- 46,0	20,0	30,0
08- Abitibi-Témiscamingue	- 65,0	10,0	50,0
09- Côte-Nord et 10- Nouveau-Québec	- 45,0	10,0	60,0

^a Bureau de la statistique du Québec, Statistiques de la population, Annuaire du Québec 1975/1976, op. cit., p. 328.

^b Les sous-régions Nord et Sud correspondent aux rives Nord et Sud de l'île de Montréal alors que la sous-région Centre correspond à l'île de Montréal.

Les régions du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01), du Saguenay-Lac Saint-Jean (02) et de Québec (03) affichent un comportement global similaire. La région du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01) présente une variation négative de population rurale agricole de 55,0%. Sa population rurale non-agricole diminue de 5%, alors que sa population urbaine n'augmente que de 4,5%. C'est la plus faible performance d'urbanisation enregistrée par une région au cours de cette période. Le Saguenay-Lac Saint-Jean (02) connaît également une variation négative de sa population rurale agricole et non-agricole. Les écarts sont de 55,0% et 15,0%, alors que l'augmentation de la population urbaine est de 10,0%. La région de Québec (03), à l'image de ses prédécesseurs, présente des variations négatives de 40,0% et de 5,0% de sa population rurale agricole et non-agricole et une variation positive de 40,0% de sa population urbaine.

Les régions de Trois-Rivières (04), des Cantons de l'Est (05), de l'Outaouais (07), de l'Abitibi-Témiscamingue (08), de la Côte-Nord (09) et du Nouveau-Québec (10) obéissent à la même tendance: diminution de la population rurale agricole et augmentation de la population rurale non-agricole et de la population urbaine. La population rurale agricole de la région de Trois-Rivières (04) diminue de 48,0%, alors que la population rurale non-agricole et la population urbaine augmentent de 15,0%. La région des Cantons de l'Est (05) présente une variation négative de sa population rurale agricole et une variation positive de sa population rurale non-agricole de 40,0%. Sa population urbaine augmente de 10,0%. La région de l'Outaouais (07) voit sa population rurale agricole dimi-

nuer de 46,0%. Les populations rurale non-agricole et urbaine augmentent de 20,0% et 30,0%. La région de l'Abitibi-Témiscamingue (08) subit la plus grande diminution de population rurale agricole avec un écart de 65,0%. Cette forte diminution se conjugue à une faible augmentation de la population rurale non-agricole de 10,0%. Cependant, la population urbaine de l'Abitibi-Témiscamingue varie de 50,0%. La population rurale agricole diminue de 45,0% dans la région de la Côte-Nord (09) et du Nouveau-Québec (10) et la population rurale non-agricole augmente de 10,0%. La population urbaine s'accroît de 60,0%.

La région de Montréal (06) se divise en trois sous-régions pour les fins de ce tableau, soit les sous-régions Nord, Centre et Sud. Elle correspondent à la rive nord, à l'Ile de Montréal et à la rive sud. La population rurale agricole diminue de 40,0% dans les sous-régions Nord et Sud et tend à disparaître dans la sous-région Centre avec une variation négative de 80,0%. La population rurale non-agricole varie négativement de 20,0% dans la sous-région Nord, alors qu'elle croît d'autant dans la sous-région Sud. Dans la sous-région Centre, cette population diminue de 50,0%. Les sous-régions Nord et Sud connaissent une expansion urbaine considérable avec des variations de 60,0% et 50,0%. La sous-région Centre porte à la limite sa capacité de développement urbain avec une augmentation de 25,0%. Le taux d'urbanisation de l'Ile de Montréal est évalué à 99,9%.

Suite au déplacement inter-sectoriel de l'activité économique, le Québec est devenu une société fortement urbanisée. En 1971, la population québécoise est à 80,6% urbaine, 14,3% rurale non-agricole et 5,1%

rurale agricole.¹⁵ Les taux d'urbanisation atteignent ou dépassent 70,0% dans toutes les régions, sauf dans les régions du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01) et de l'Abitibi-Témiscamingue (08) où ils sont de 46,8% et de 58,6% et la région de Montréal (06) où il est de 91,0%.¹⁶

Au cours de la décennie 1961-1971, l'urbanisation marque le développement du Québec:

... la société québécoise dans son ensemble est devenue urbaine parce que faite par et pour les habitants des villes. Celles-ci ne sont plus des exceptions, elles dominent la société et la font. C'est si vrai que la campagne se modèle en fonction des nouvelles exigences urbaines.¹⁷

Cette affirmation se reflète dans les intentions de la première politique de développement régional du Québec. Bien qu'ayant un but louable, réduire les disparités économiques et sociales entre les diverses régions administratives et à l'intérieur des régions elles-mêmes, le

¹⁵Bureau de la statistique du Québec, Statistiques de la population, Annuaire 1975/76, op. cit., p. 327.

¹⁶Ibidem, p. 294.

¹⁷Lessard, Marc-André, Urbanisation et pôles régionaux de développement, Critère, no 23, automne 1978, p. 185.

premier plan de développement provincial ne fut jamais déposé.¹⁸ Cette politique inspire, en 1964, une première action régionale. Sous l'égide du Bureau d'Aménagement de l'Est du Québec (BAEQ), le législateur concrétise sa volonté de favoriser socialement un Québec industriel et urbain. L'un des moyens retenus, la relocalisation de 80 paroisses rurales, provoque un soulèvement social qui force le législateur à abandon-

¹⁸L'objectif de la première politique régionale de l'Etat québécois visait à égaliser le taux de croissance des diverses régions, le produit régional par tête, etc... Cette politique avait un objectif égalitaire, proposant une sorte de péréquation interrégionale et le transfert de facteurs de production des régions où ils ont un rendement élevé vers des régions où la productivité est plus faible. Créé en 1961 dans le but de réaliser cet objectif, le Conseil d'Orientation Economique du Québec (C.O.E.Q.) a renoncé vers le milieu de 1964 à l'élaboration d'un premier plan de développement provincial. Au moment où cette tentative avortait, une expérience de planification était mise en place dans la région du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01). Le plan du Bureau d'Aménagement de l'Est du Québec (BAEQ) couvrit la période de 1963 à 1966. Par la suite, les diverses régions périphériques du Québec ont fait l'objet d'études dans le cadre de missions de planification régionale. La notion d'une planification globale qui touche l'aspect économique, social et l'aspect spatial demeure présente dans la conduite de ces études. Jouandet-Bernadat, Roland, *Planification régionale et planification nationale, Critère*, op. cit., p. 178 et 179.

ner ce projet.¹⁹ Le milieu rural est affaibli mais il n'est pas mort.

Le réveil social provoqué par la volonté gouvernementale de relocaliser des paroisses rurales demeure, cependant, la lutte des paroisses marginales. S'il y a renoncement à cette forme d'intervention massive, l'affaiblissement de la population rurale se poursuit dans tout le Québec par la volonté individuelle de ses habitants. L'exode rural se poursuit et avec lui, l'enlèvement de régions entières car ces dernières sont industriellement sous-développées. Elles ne peuvent absorber les ruraux en quête d'un emploi. Le mouvement d'urbanisation entraîne un bouleversement social du monde rural, en particulier dans les régions où le secteur primaire de l'activité économique et la population rurale agricole et non-agricole dominaient:

Les régions de ressources sont à la fois le refuge des surplus démographiques de l'établissement rural des générations précédentes

¹⁹Le Plan du BAEQ s'inspirait de cette politique d'équilibrage. Il compte dix cahiers de plus de 1 000 pages. Ce plan se présentait comme une politique régionale de structuration et de rattrapage de l'Est du Québec. Le programme d'Aménagement Régional et de Développement de l'Agriculture (ARDA), l'un des programmes du Plan d'ensemble, prévoyait la fermeture de 80 paroisses rurales où l'agriculture ne pouvait constituer une activité économique rentable. Cette solution radicale au sous-développement économique constitue l'élément coercitif qui incite la population rurale impliquée à se regrouper et à s'opposer au Plan du BAEQ. La tenacité de la population a forcé les autorités gouvernementales à retirer leur programme de relocalisation obligatoire. Avant que cette décision ne soit prise, 13 des 80 paroisses rurales ont été fermées. La lutte du mouvement populaire de l'Est inspire la population rurale des paroisses marginales des autres régions du Québec. L'Etat a donc été contraint de renoncer à tout programme de développement régional prévoyant la relocalisation obligatoire des populations rurales. Robert, Lionel, L'espace et l'Etat: politiques et mouvements urbains et régionaux au Québec, Critère, op. cit., p. 239, 248 à 258.

et le lieu d'un mode de développement de style continental, prodigue d'usines, mais avare de villes. Par là, ces régions sont socialement déstructurées dans leur organisation interne, en même temps que socialement marginalisées par rapport aux régions urbaines.²⁰

Les régions du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie (01), du Saguenay-Lac Saint-Jean (02), de l'Abitibi-Témiscamingue (08) et de la Côte-Nord (09) sont les régions particulièrement visées dans cet énoncé. Toutefois, elles ne sont pas les seules atteintes par cette déstructuration interne. La marginalisation sociale et économique rejoint également les régions de Québec (03), de Trois-Rivières (04), des Cantons de l'Est (05) et de l'Outaouais (07):

Plusieurs régions, notamment celles de Trois-Rivières, de Sherbrooke et de Laurentides-Lanaudière, connaissent une désindustrialisation progressive de leur région, ce qui provoque un fort taux de chômage ou un recyclage qui constitue le plus souvent une mobilité descendante pour les travailleurs concernés. ... Quant aux régions de Québec et de l'Outaouais, elles vivent à une échelle plus réduite la contradiction qui caractérise (et menace) tout le Québec, celle du décalage entre leur centre urbain et leur partie rurale, avec des inégalités de revenus qui vont du simple au double et un drainage de population qui atteint dans certains comtés 50% en 20 ans.²¹

Les données observées permettent de dégager trois tendances qui ont fortement marqué le Québec de 1960 à 1980. Premièrement, le déplacement inter-sectoriel de l'activité économique a favorisé un peuplement de type urbain dans toutes les régions du Québec. Deuxièmement, la population rurale agricole a particulièrement contribué à ce mouvement. Troisièmement, le mouvement d'urbanisation a entraîné un déplacement in-

²⁰Bélanger, Marcel, A propos de la régionalisation, Critère, op. cit., p. 37.

²¹Robert, Lionel, op. cit., p. 238.

terrégional de la population. L'existence d'un milieu rural ne fait pas de doute. Toutefois, les transformations survenues de 1960 à 1980 l'ont considérablement affaibli. Sur un territoire demeuré inchangé, une grosse partie de sa population a privilégié les régions à forte concentration urbaine. L'observation du déplacement de la population du Québec et de ses régions administratives permettra de déceler l'ampleur de cet exode rural.

Le déplacement de la population

Les mouvements de population obéissent largement aux conditions économiques prévalant sur un territoire bien que celles-ci n'en soient pas la seule cause. Pour caractériser le déplacement de la population survenu au Québec de 1961 à 1981, deux phénomènes démographiques retiennent l'attention: la croissance des populations régionales et le bilan migratoire du Québec et de ses régions administratives.

La croissance des populations régionales

La population du Québec a réagi vivement aux changements survenus en amorçant un mouvement migratoire vers les régions où le secteur secondaire et le secteur tertiaire prenaient de l'expansion. Cette réponse de la population au déplacement inter-sectoriel de l'activité économique se dégage de l'observation des données présentées au tableau 3. Ce tableau fait état du dénombrement de la population pour le Québec et chacune de ses régions administratives pour les années 1961, 1971 et 1981. Sous le chiffre de population figure, entre parenthèses, le poids

Tableau 3
 Evolution de la population
 du Québec et de ses régions administratives
 1961, 1971 et 1981^a

Régions	Population (poids démographique)			Taux de croissance	
	1961 ^a	1971 ^a	1981 ^b	1961-71	1971-81
01- Bas Saint-Laurent-Gaspésie	349 718 (6,6)	325 806 (5,4)	234 561 (3,5)	- 6,8 (- 1,2)	-28,0 (- 1,9)
02- Saguenay-Lac Saint-Jean	262 426 (4,9)	265 642 (4,6)	293 829 (4,4)	1,2 (- 0,3)	10,6 (- 0,2)
03- Québec	752,491 (14,3)	848 581 (14,0)	1 013 509 (15,4)	12,8 (- 0,3)	19,4 (1,4)
04- Trois-Rivières	393 506 (7,5)	403 651 (6,6)	428 454 (6,5) [*]	2,6 (- 0,9)	6,1 (- 0,1)
05- Cantons de l'Est	232 162 (4,4)	243 637 (4,0)	234 494 (3,5)	4,9 (- 0,4)	- 3,7 (- 0,5)
06- Montréal	2 807 568 (52,8)	3 414 655 (56,6)	3 824 074 (58,1)	21,6 (3,8)	1,2 (1,5)
07- Outaouais	210 839 (4,0)	247 620 (4,1)	286 089 (4,3)	17,4 (0,1)	15,5 (0,2)
08- Abitibi-Témiscamingue	155 484 (2,9)	142 890 (2,3)	146 378 (2,2)	- 8,1 (- 0,6)	2,4 (- 0,1)
09- Côte-Nord	73 779 (1,4)	101 270 (1,6)	106 868 (1,6)	37,1 (0,2)	5,5 (0,0)
10- Nouveau Québec	21 238 (0,4)	34 012 (0,5)	12 243 (0,1)	60,1 (0,1)	-60,4 (- 0,4)
Ensemble du Québec	5 259 211 (100,0)	6 027 764 (100,0)	6 580 499 (100,0)	14,6	5,8

^a Bureau de la statistique du Québec, Statistiques de la population, Annuaire du Québec 1975/1976, op. cit., p. 327 et 330.

^b Ministère de l'Industrie et du Commerce, Perspectives démographiques pour les régions administratives et les grands périmètres urbains 1971-1981-1986, Québec: Bureau de la statistique du Québec, deuxième trimestre 1976, p. 51.

démographique auquel correspond cette donnée par rapport à l'ensemble. Le poids démographique, ou pourcentage de la population totale, est une mesure secondaire qui permet d'évaluer l'effet réel de la fluctuation de la population sur un territoire donné pour une période donnée. Le quotient entre, d'une part, la différence de la population en fin de période et de la population en début de période et, d'autre part, la population en début de période, correspond au taux de croissance de cette population. Une valeur négative témoigne d'une baisse de population et une valeur positive, d'une hausse de population.

Le Québec présente un taux de croissance démographique de 14,6% pour la période 1961-1971 et de 5,8% pour celle de 1971-1981. Bien qu'il y ait augmentation, il y a un ralentissement de la croissance au cours de la seconde décennie de la période considérée. Les régions obtiennent des performances variables: l'augmentation de la population se répartit inégalement entre ces dernières.

La région du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01) accueille 6,6% de la population totale en 1961, 5,4% en 1971 et 3,5% en 1981. Ce poids démographique traduit une diminution de 6,8% de sa population pour la période 1961-1971 et de 28,0% pour celle de 1971-1981. Elle présente la plus forte variation du taux de croissance au cours de la seconde décennie considérée.

La région de l'Abitibi-Témiscamingue (08) amorce la période considérée par une diminution de 8,1% de sa population et un poids démographique en baisse de 0,6%. Toutefois, elle termine cette période en augmentant sa population de 2,4%, ce qui lui permet de maintenir son poids démographique aux environs de 2,2%.

Les régions de Montréal (06), de l'Outaouais (07), de la Côte-Nord (09) et du Nouveau-Québec (10) montrent la tendance inverse. Ces quatre régions connaissent des augmentations de leur population et de leur poids démographique. La région de Montréal (06) est la plus avantagée avec un taux de croissance démographique de 21,6% de 1961 à 1971, et de 1,2%, de 1971 à 1981. Pour la première décennie considérée, son poids démographique passe de 52,8% à 56,6%. En 1981, la région de Montréal (06) accueille 58,1% de la population québécoise. La région de l'Outaouais (07), malgré un taux de croissance démographique de 17,4% de 1961 à 1971 et de 15,5% de 1971 à 1981, n'augmente son poids démographique que de 0,1% et 0,2% pour le fixer à 4,1% en 1971 et 4,3% en 1979. Les régions de la Côte-Nord (09) et du Nouveau-Québec (10) connaissent un taux de croissance fort élevé avec respectivement des augmentations de 37,1% et de 60,1% pour la période de 1961 à 1971. Cependant, elles demeurent les plus faiblement peuplées du Québec et n'accueillent que 1,4% et 0,4% de la population totale en 1961 et 1,6% et 0,5%, en 1971. De 1971 à 1981, leur croissance s'est nettement ralentie. La région de la Côte-Nord (09) connaît une augmentation de 5,5% ce qui lui permet de maintenir un poids démographique de 1,6% tant en 1971 qu'en 1981. Quant à la région du Nouveau-Québec (10), elle enregistre une baisse de population de 60,4% de 1971 à 1981.²² De 1961 à 1971, les régions du Saguenay-Lac Saint-Jean (02), de Québec (03), de Trois-Rivières (04) et

²²Cette donnée est à nuancer: dans le document de référence des données de 1981, la population chiffrée pour 1971 est de 11 105 habitants et non de 34 012. Nous ne pouvons l'expliquer d'autant plus que les deux documents réfèrent à la même source statistique.

des Cantons de l'Est (05) présentent un taux de croissance démographique positif mais une variation négative de leur poids démographique. Dans la région du Saguenay-Lac Saint-Jean (02), la population croît suivant un taux de 1,2% mais termine cette période avec un poids démographique de 0,3% inférieur à celui de 1961. Il est passé de 4,9% à 4,6%. La région de Québec (03) connaît une variation négative identique de son poids démographique. Malgré un taux de croissance de 12,8%, il diminue de 14,3% à 14,0%. La région de Trois-Rivières (04) enregistre un faible taux de croissance de 2,6%. Son poids démographique passe de 7,5% à 6,6% soit une baisse de 0,9%. La région des Cantons de l'Est (05) a un taux de croissance de 4,9% et une variation négative du poids démographique de 0,4%. De 1961 à 1971, il est passé de 4,4% à 4,0%. De 1971 à 1981, la région du Saguenay-Lac Saint-Jean (02) maintient cette tendance. Malgré un accroissement de population de 10,6%, son poids démographique diminue de 0,2% passant de 4,6% à 4,4%. La région de Québec (03) connaît une augmentation de population de 19,4%. Son poids démographique, en hausse de 1,4%, se situe à 15,4%. La région de Trois-Rivières (04) connaît une augmentation de 6,1% de sa population. En 1981, elle accueille 6,5% de la population totale du Québec. En dépit d'une augmentation de population, le poids démographique est en baisse de 0,1%. La région des Cantons de l'Est (05) présente une diminution de sa population de 1971 à 1981 de 3,7% après avoir connu une augmentation de 4,9% de 1961 à 1971.

L'analyse des indices démographiques témoigne d'un partage inégal de la croissance démographique entre les régions, ce qui signifie

qu'il y a eu déplacement de population. En raison des valeurs négatives des taux de croissance, il est évident, qu'entre 1961 à 1971, il y a eu déplacement de population des régions du Bas-Saint Laurent-Gaspésie (01) et de l'Abitibi-Témiscamingue (08) vers d'autres régions. De 1971 à 1981, la première maintient cette tendance et voit la région des Cantons de l'Est (05) se joindre au mouvement. Cependant, il y a lieu de prétendre que les régions du Saguenay-Lac Saint-Jean (02) et de l'Abitibi-Témiscamingue (08) suivent également la même tendance que la région du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01) et des Cantons de l'Est (05) en raison d'une valeur négative de leur poids démographique. Les régions de Québec (03) et de Trois-Rivières (04) l'adoptent de 1961 à 1971 mais s'en écartent de 1971 à 1981. Ce déplacement de la population entre les régions avantage celles de Montréal (06), de la Côte-Nord (09) et du Nouveau-Québec (10) de 1961 à 1971. De 1971 à 1981, les deux premières sont à nouveau avantagées de même que celle de Québec (03) en raison d'une variation substantielle de leur poids démographique.

L'inégalité du partage de la population migrante traduit un déplacement qui favorise particulièrement, de 1961 à 1971, la région de Montréal (06). Les régions de la Côte-Nord (09) et du Nouveau-Québec (10) maintiennent leurs poids démographique. De 1971 à 1981, la région de Montréal (06) poursuit sa poussée démographique. Deux autres régions obéissent à cette tendance: celle de Québec (03) et celle de l'Outaouais (07). La région de la Côte-Nord (09) maintient son rythme de croissance. Cette analyse met nettement en évidence le caractère loca-

lisé d'un déplacement de population favorable à la concentration urbaine. De 1961 à 1971, la région de Montréal (06) accueille les migrants. De 1971 à 1981, elle partage cet accueil avec deux autres régions à forte concentration urbaine: celles de Québec (03) et de l'Outaouais (07). Quant à la région de la Côte-Nord (09), sa présence parmi les régions favorisées par la population migrante est attribuable à la mise en valeur des ressources primaires nouvelles soulignées précédemment.

Le bilan migratoire

Le déplacement inter-sectoriel de l'activité économique n'a pas seulement favorisé un peuplement de type urbain dans les régions mais il serait également à l'origine d'un déplacement inter-régional de la population. Le bilan migratoire présenté au tableau 4 établit sans équivoque la tendance dégagée au point précédent. Le bilan migratoire correspond à la différence entre, d'une part, l'accroissement réel fourni par l'écart entre la population en début et en fin de période et, d'autre part, l'accroissement naturel, ou excédent des naissances sur les décès pour cette même période. Cette méthode ne permet pas de connaître la quantité d'arrivées et de départs mais elle évalue la résultante de ces deux mouvements. Lorsque le solde est positif, il signifie que les arrivées dans une région donnée sont supérieures aux départs. Lorsque le solde est négatif, il signifie l'inverse, c'est-à-dire que les départs d'une région donnée excèdent les arrivées dans cette même région.

Au cours de la décennie 1961-1971, la population du Québec s'est accrue de 768 553 individus. Le phénomène migratoire externe a peu con-

Tableau 4
 Bilan migratoire du Québec
 et de ses régions administratives
 1961, 1971^a et 1981^b

Régions	Accroissement réel		Accroissement naturel		Bilan migratoire	
	1961-71	1971-81	1961-71	1971-81	1961-71	1971-81
01- Bas Saint-Laurent-Gaspésie	- 23 912	- 91 245	48 995	22 106	- 72 907 (- 20,8)	-113 351 (- 34,8)
02- Saguenay-Lac Saint-Jean	3 216	28 187	44 720	30 944	- 41 504 (- 15,8)	- 2 757 (- 1,0)
03- Québec	96 090	164 928	103 500	81 664	- 7 410 (- 0,9)	83 264 (9,8)
04- Trois-Rivières	10 145	24 803	46 769	28 339	- 36 624 (- 9,3)	- 3 536 (- 0,9)
05- Cantons de l'Est	11 475	- 9 143	30 954	16 889	- 19 479 (- 8,4)	- 26 032 (- 10,7)
06- Montréal	607 087	409 419	377 604	244 549	229 483 (8,2)	164 870 (4,8)
07- Outaouais	36 781	38 469	36 356	25 849	425 (0,2)	12 620 (5,1)
08- Abitibi-Témiscamingue	- 12 594	3 488	33 993	16 977	- 46 587 (- 29,9)	- 13 489 (- 9,4)
09- Côte-Nord et 10- Nouveau-Québec ^c	29 370	- 16 111	27 907	15 121	1 463 (1,5)	- 31 232 (- 23,1)
Ensemble du Québec	768 553	352 735	750 798	482 438	17 753 (0,3)	129 703 (1,8)

^a Bureau de la statistique du Québec, *Statistiques de la population, Annuaire du Québec 1975/1976*, op. cit., p. 330.

^b Ministère de l'Industrie et du Commerce, *op. cit.*, p. 51.

^c Compilation conjointe.

tribué à cet accroissement. Le solde migratoire du Québec pour la période considérée est de 17 753 individus, ce qui équivaut à 0,3% de la population totale. Cette faible performance ne peut justifier la croissance démographique des régions de Montréal (06), de l'Outaouais (07) et de la Côte-Nord (09) et du Nouveau-Québec (10) qui, au cours de cette même période, augmentent leur population de 231 371 individus dont 229 483 dans la région de Montréal (06). Le solde migratoire de la région de la Côte-Nord (09) est estimé à 1 463 individus et celui de la région de l'Outaouais (07), à 425. L'excédent d'arrivées implique 8,2%, 1,5% et 0,2% de la population totale de ces régions. Cette constatation accentue l'importance du déplacement de la population. Les régions du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01), du Saguenay-Lac Saint-Jean (02), de Québec (03), de Trois-Rivières (04), des Cantons de l'Est (05) et de l'Abitibi-Témiscamingue (08) terminent la période avec un solde migratoire négatif. Par ordre d'importance des départs, nous retrouvons les régions du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01) avec 72 907, de l'Abitibi-Témiscamingue (08) avec 46 587, du Saguenay-Lac Saint-Jean (02) avec 41 504, de Trois-Rivières (04) avec 36 624, des Cantons de l'Est (05) avec 19 479 et de Québec (03) avec 70 410. Parmi ces régions, celle de l'Abitibi-Témiscamingue (08) apparaît la plus affectée; le solde négatif représente 29,9% de sa population. Elle devance la région du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01) de 9,1%. Au Saguenay-Lac Saint-Jean (02), le solde migratoire négatif correspond à 15,8% de sa population. Dans les régions de Trois-Rivières (04) et des Cantons de l'Est (05), il équivaut à 9,3% et 8,4%

de leur population respective. Dans la région de Québec (03), le nombre de départs excède de 0,9% le nombre d'arrivées.

La seconde décennie considérée, 1971-1981, se caractérise par un redressement de la tendance observée dans la décennie précédente pour la plupart des régions. Au cours de cette période, le Québec connaît un solde migratoire négatif, les départs du Québec excèdent de 129 703 les arrivées ce qui correspond à 1,8% de sa population.

Les régions du Saguenay-Lac Saint-Jean (02), de Trois-Rivières (04) et de l'Abitibi-Témiscamingue (08), malgré un solde migratoire négatif, effectuent un redressement de la tendance observée par rapport à la décennie précédente. La région du Saguenay-Lac Saint-Jean (02) réduit son solde migratoire de 41 504 (1961-1971) à 2 757 individus (1971-1981) ce qui ne représente plus que 1,0% de sa population. La région de Trois-Rivières (04) présente un redressement tout aussi important. Les départs excèdent les arrivées de 3 536 individus, soit 0,9% de sa population. La région de l'Abitibi-Témiscamingue (08) connaît un solde de départs excédentaires de 13 489 individus ou 9,4% de sa population, soit une amélioration par rapport à la période précédente où l'excédent était de 46 587 départs.

Ce redressement est plus évident pour la région de Québec (03) où le nombre d'arrivées, de 1971 à 1981, excède de 83 264 individus le nombre de départs. La région de l'Outaouais (07) ne cesse d'attirer la population migrante de 1961 à 1981. Le mouvement est particulièrement accentué au cours de la seconde décennie où l'excédent des arrivées sur les départs se chiffre à 12 620 individus. La région de Montréal (06)

exerce un pouvoir d'attraction moins grand de 1971 à 1981 que de 1961 à 1971. L'écart entre les départs et les arrivées est réduit de moitié. La région de Montréal (06) présente un solde migratoire positif de 164 870 individus, soit 4,8% de sa population. Cependant, rappelons que la région de Montréal (06) accueille, en 1981, 58,1% de la population du Québec.

Il se dégage nettement, de l'analyse des données présentées aux tableaux 3 et 4, un déplacement de la population québécoise vers les régions les plus urbanisées, soit les régions de Québec (03), de Montréal (06) et de l'Outaouais (07). Les régions du Saguenay-Lac Saint-Jean (02), de Trois-Rivières (04), des Cantons de l'Est (05) et de l'Abitibi-Témiscamingue (08) renversent la tendance d'une décennie à l'autre. De 1961 à 1971, elles connaissent un exode de leur population rurale agricole, une augmentation de leur population rurale non-agricole et une augmentation de leur population urbaine. De 1971 à 1981, elles présentent un mouvement migratoire moins intense et réussissent à maintenir et même augmenter leur population totale. Seule la région du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01) ne réussit pas à effectuer ce redressement. Ainsi, il apparaît que la population rurale agricole des régions limitrophes a non seulement contribué à gonfler la population urbaine des villes de leur région respective mais elle a migré vers des régions à forte concentration urbaine. Ce mouvement, conséquence d'une industrialisation de la société québécoise, réduit considérablement la population rurale mais ne résulte pas en des fermetures massives de villages.

Somme toute. l'existence d'un milieu rural québécois s'appuie sur le mode de peuplement privilégié par les autorités civiles et ecclésiastiques pour la conquête du territoire québécois. Ce n'est qu'au milieu du XXIème siècle que l'agriculture n'est plus la raison d'être de cette conquête. L'expansion territoriale du Québec se poursuit, jusqu'à ce jour, par la mise en valeur des ressources naturelles reliées principalement aux forêts, aux mines et à l'énergie hydro-électrique. L'exploitation de ces ressources provoque un double effet: d'une part, elle repousse plus au nord les limites territoriales du Québec habité et, d'autre part, elle favorise une poussée industrielle liée à leur transformation. La diversification de l'activité économique sur un territoire de plus en plus grand modifie substantiellement le type de peuplement. Elle favorise un mouvement d'urbanisation dans tout le Québec et particulièrement dans les régions à forte concentration urbaine.

Le milieu rural québécois est une réalité conséquente à l'évolution historique et économique de la société québécoise. L'histoire a doté le Québec d'une structure agraire que l'évolution sociale, soucieuse d'un Québec industrialisé et fortement urbanisé, n'a pu faire disparaître.

Les efforts déployés par les premiers arrivants pour mettre en place un lieu de peuplement, y compris dans les territoires nordiques du Québec où les conditions climatiques sont plus sévères, ont forgé chez ses habitants et leurs descendants un trait culturel "d'attachement à la terre". L'opposition farouche des populations de l'arrière-pays de la région du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01) à la fermeture de leur village

tient de raisons culturelles qu'aucune condition économique et sociale n'a pu supplanter. Ces villages, jugés économiquement non rentables, et de nombreux autres qui résultent de l'effort de colonisation du Québec sont désignés sous un vocable évocateur de l'attitude des autorités civiles depuis 1960. Ces villages faiblement peuplés, identifiés par le biais de missions de planification régionale, sont appelés paroisses marginales.

La révolution industrielle n'a pas éliminé les milliers de villages qui, au fil de l'histoire, sont nés aux quatre coins du territoire québécois. Elle en a toutefois modifié profondément l'allure. Peu importe où ils se situent, leur population bénéficie du même confort matériel et des mêmes services que leurs contemporains urbains. Au contraire, l'ère industrielle et post-industrielle affecte les modes de culture et d'élevage qui demeurent l'activité première du Québec rural. L'automatisation des fermes et, bientôt, l'informatisation de ces dernières leur confèrent un caractère d'entreprise. Parallèlement à ces agriculteurs industriels se développe un second type d'agriculture qui assure l'occupation de l'espace dans les campagnes. Il s'agit du travailleur en usine ou dans un bureau qui s'établit sur une terre et fait de son exploitation son passe-temps.

La poussée industrielle du Québec repose en grande partie sur l'exploitation de nouvelles ressources primaires qui ont comme particularité d'accentuer le caractère de dispersion de la population. Ainsi, lorsque sera complétée la phase de construction du complexe hydro-électrique de la Baie James, l'entretien des diverses centrales, pour la

phase de production, offrira quelque 800 emplois permanents non regroupés sur un territoire dont la superficie correspond à celle de la région de Québec (03). Cette poussée industrielle repose également sur des ressources dites épuisables ou à longue régénérescence. La fermeture d'un lieu d'exploitation en raison de l'épuisement de la ressource ne signifie pas la fermeture du lieu de peuplement. L'Abitibi compte plusieurs villages qui furent, jadis, des villes minières prospères. Plus récent encore, en 1982, l'exemple de Schefferville, ville mono-industrielle, traduit ce caractère d'attachement du québécois. Si la relocalisation s'avère une solution optimale au plan économique et social, elle s'avère culturellement inacceptable pour plusieurs des individus concernés.

Suite aux transformations sociales survenues entre 1961 et 1981, le milieu rural québécois s'est déstabilisé. Les données présentées dans cette première partie traduisent davantage sa caractérisation par ce qu'il n'est plus que par ce qu'il est. Cette situation est attribuable, en partie, à la proximité de la période de transformations mais davantage au fait que les données statistiques disponibles ne permettent plus, depuis 1976, de la quantifier. Nous pouvons déduire que le milieu rural est présent dans toutes les régions du Québec, que sa population a considérablement diminué et que l'activité économique de ses habitants s'est transformée.

La société québécoise n'a pu intégrer son milieu rural dans le respect de ses caractéristiques. En lui appliquant les critères du monde industriel, productivité, rentabilité économique, niveau de vie et concentration urbaine, elle l'a marginalisé. De 1960 à 1970, les gou-

vernements ont tenté de faire disparaître cette marginalisation par la relocalisation de paroisses entières. De 1970 à 1980, cette marginalisation se traduit par son exclusion comme réalité distincte de la société québécoise. Pourtant, son existence ne fait pas de doute. Dans la seconde partie de ce chapitre, nous allons tenté de particulariser l'organisation scolaire de niveau primaire en milieu rural.

L'ORGANISATION SCOLAIRE DE NIVEAU PRIMAIRE

Au Québec, l'organisation scolaire ne distingue pas entre milieu rural et milieu urbain. Aussi, l'observation directe de données statistiques permettant de caractériser l'organisation scolaire de niveau primaire en milieu rural est à exclure. C'est par déduction à partir de l'analyse des données statistiques de l'éducation au Québec que nous tenterons d'atteindre ce but et de compléter la réponse à la première question de recherche. La deuxième partie de ce chapitre s'attardera, aux effectifs du système scolaire et aux structures d'accueil de ces effectifs en vue de circonscrire leurs particularités en milieu rural. Dans un premier point, nous observerons l'évolution des effectifs scolaires de niveau primaire de 1961 à 1981. La distribution de ces effectifs scolaires en fonction de leurs structures d'accueil sur le territoire, les commissions scolaires et les écoles, sera analysée dans le second point.

L'évolution de la clientèle

Dès 1964, l'article 272 de la loi de l'Instruction publique, statuts refondus de 1964, rend obligatoire la fréquentation scolaire

jusqu'à l'âge de 15 ans révolus. L'année suivante, l'article 2 du règlement no 1 fixe la durée du cours primaire à six ans au lieu de sept ans.²³ Bien qu'il ait fallu attendre l'adoption du Règlement no 7 en avril 1971 pour que ces dispositions revêtent le caractère de règle, la plupart des commissions scolaires les avaient mises en application avant la fin de la décennie de 1960.²⁴ En retenant comme période d'observation, l'évolution de la clientèle depuis 1966, nous évitons de considérer une fluctuation attribuable à des modifications accidentelles telle la réglementation du système scolaire. Dès 1967, le taux moyen de scolarisation des individus âgés de 6 à 12 ans atteint 98,8%.²⁵

L'évolution de la clientèle scolaire de niveau primaire au Québec se caractérise par une baisse constante depuis 1968. Cette tendance se dégage de l'observation du tableau 5. De 1966 à 1967, la clientèle connaît une progression de 4 549 élèves ou 0,4%; elle passe de 982 394 élèves à 986 943. A compter de 1968, où elle se chiffre à 963 580 élèves, la clientèle scolaire de niveau primaire diminue progressivement. La plus forte diminution est de 12,9% enregistrée entre 1973 et 1974. Un léger redressement se produit en 1975. Par rapport à 1974, 23 541 individus s'ajoutent pour une variation de 3,6%. La baisse de la clientèle scolaire de niveau primaire se poursuit jusqu'en 1979.

²³Ministère de l'Éducation, Règlement no 1, Québec: Arrêté en conseil no 946, 11 mai 1965, article 2, p. 1.

²⁴Ministère de l'Éducation, Règlement no 7, Québec: Arrêté en conseil no 1497, 27 avril 1971, p. 4.

²⁵Dufour, Desmond, Evolution de la population scolaire du Québec de 1966 à 1986 par niveau d'enseignement et par région administrative, Annuaire du Québec 1975/1976, op, cit., p. 255.

Tableau 5

Evolution de la clientèle scolaire de niveau primaire
pour l'ensemble du Québec
1966 à 1979

Année	Primaire	Variation		
		(Nombre)	(%)	(%)
1966 ^a	982 394			
1967	986 943	4 549	0,4	
1968	963 580	-23 363	-2,3	
1969	940 403	-23 177	-2,4	-12,7
1970	891 551	-48 852	-2,4	
1971	857 739	-33 812	-3,7	
1972	776 702	-81 037	-9,4	
1973	739 257	-37 445	-4,8	
1974 ^b	643 839	-95 418	-12,9	-26,1
1975	666 930	23 541	3,6	
1976	633 410	-33 520	-5,0	
1977	601 081	-32 329	-5,9	
1978	572 316	-28 765	-4,7	
1979	553 762	-18 54	-3,2	

^a Dufour, Richard, Tableaux statistiques de l'éducation au Québec, Document statistique D.S. 9-38, Québec: ministère de l'éducation, Service de démographie scolaire, mai 1977, tableau 18, p. 56.

^b Ministère des Communications, Statistiques sur l'éducation au Québec, Annuaire du Québec 1979-1980, tableau 4, p. 384.

De 1966 à 1971, la diminution de la clientèle totalise 124 655 élèves ou 12,7%. De 1971 à 1976, l'écart s'accroît. Il y a 224 329 élèves de moins dans les écoles primaires du Québec, soit une variation de 26,1%. Pour la totalité de la période considérée, la diminution se chiffre à 428 632 élèves ou 43,6%.

L'analyse démographique réalisée jusqu'à maintenant ne peut expliquer cette diminution de la clientèle. Le bilan migratoire du Québec démontre une croissance de la population. Quant au mouvement migratoire interrégional, il ne peut affecter le volume de population de l'ensemble car il se fait dans les limites du territoire.

L'analyse démographique n'a pas révélé non plus de facteurs accidentels, tel une épidémie mortelle, qui seraient survenus au cours des vingt dernières années. Enfin, les données retenues pour observer l'évolution de la clientèle scolaire de niveau primaire tiennent compte des facteurs accidentels reliés au système scolaire. Les données des cinq premières années de la décennie de 1960 ne sont pas considérées en raison des changements de réglementation qui affectent le volume de la clientèle scolaire de niveau primaire.

L'explication de cette baisse de clientèle réside dans le comportement de la population québécoise en matière de natalité. En situation de fréquentation scolaire obligatoire et en l'absence de facteurs accidentels affectant la population, une baisse constante de la clientèle scolaire traduit une baisse de la natalité.

La natalité

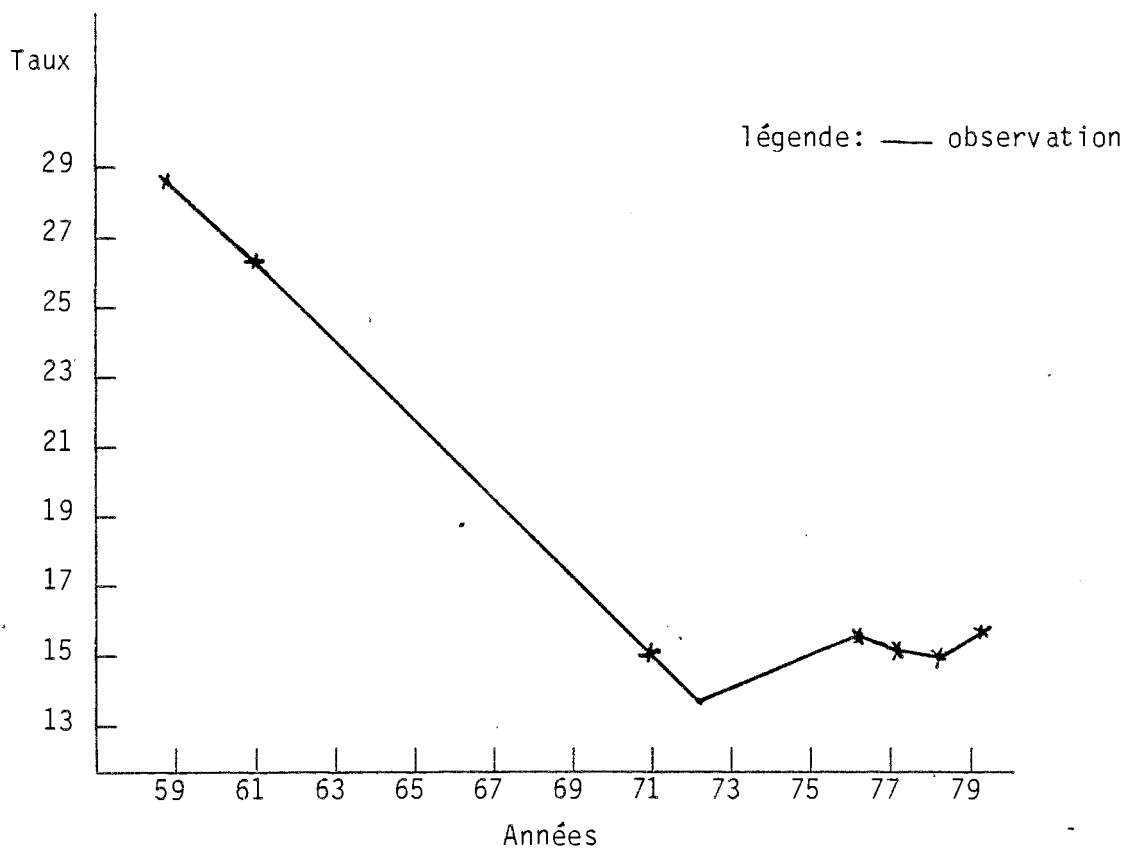
La natalité est l'un des phénomènes démographiques qui reflète le plus rapidement les faits sociaux. Au Québec, ces transformations sociales sont survenues particulièrement, comme il en a été fait état en première partie de ce chapitre, entre 1960 et 1970. L'évolution de la taille de la famille, l'accès des femmes à l'éducation et au marché du travail, l'âge au mariage et l'espacement des naissances rendu possible par l'implantation des moyens contraceptifs efficaces sont parmi les facteurs sociaux les plus cités.²⁶ Un fort mouvement de dénatalité accompagne le passage d'un Québec agricole à un Québec industriel. Comme en témoigne la figure 2, le Québec réduit de moitié son taux brut de natalité en l'espace d'à peine plus de vingt ans.²⁷ De 1959 à 1972, ce taux passe de 28,3 naissances par mille habitants à 14,0 naissances. De 1971 à 1976, ce taux augmente quelque peu pour atteindre 15,7 naissances pour mille habitants. Après des baisses successives de 0,2 naissance en 1977 et 1978, il s'établit à 15,9 naissances par mille habitants.

L'observation de la courbe permet de dégager deux tendances: d'une part, une chute rapide de 1959 à 1972 et, d'autre part, un mouve-

²⁶Dufour, Desmond, Evolution de la population scolaire du Québec de 1966 à 1986 par niveau d'enseignement et par région administrative, Annuaire du Québec 1975/1976, op. cit., p255.

²⁷Le taux brut de natalité est le rapport des naissances vivantes à la population moyenne de l'année, multipliée par 1 000. On entend par naissances vivantes ... l'expulsion ou l'extraction complète du corps de la mère, indépendamment de la durée de gestation, d'un produit de conception chez qui, après cette expulsion ou extraction, il y a respiration, battement de coeur ou contraction nettement perceptible d'un muscle volontaire, que le cordon ombilical soit demeuré attaché ou non. Ibidem, p. 395.

Figure 2
Courbe des taux bruts de natalité au Québec
1959-1979^a



^a Bureau de la statistique du Québec, Division 3, Statistiques de l'état civil, Annuaire du Québec 1975-1976: op.cit., p. 398 (données de 1959 à 1973).

Duchesne, Louis, L'évolution démographique du Québec 1970-1979, Annuaire du Québec 1979-1980: op.cit., p. 161 (données de 1974 à 1979).

ment de reprise de 1973 à 1979. Selon des estimés non présentés sur la figure, ce léger redressement de la tendance en matière de natalité se maintiendra jusqu'en 1985 avant de s'affaïsser de nouveau jusqu'à la fin du siècle. Toutefois, les démographes parlent davantage de stabilisation que de véritable reprise. L'évolution de la natalité se caractérisera par un mouvement d'alternance attribuable à la différence quantitative des générations qui se succèdent.²⁸

La dénatalité qui caractérise le début de la période considérée est un phénomène généralisé à toutes les régions administratives du Québec. Le tableau 6 présente les taux bruts de natalité des différentes régions administratives pour les années 1961 et 1971 ainsi que les variations enregistrées pour cette période.

²⁸Après l'affaïssement prévu après 1985, le début du XXI^e siècle se caractérisera par une augmentation du nombre de naissances. Ce mouvement d'alternance est dû à la différence quantitative des générations qui se succèdent et non pas à un véritable redressement de la natalité. Les générations nées dans la période de l'après-guerre et au début des années 1950 sont plus nombreuses que celles des années 1960. De par leur nombre, les premières donneront naissance à plus d'enfants que celles qui les suivent. Les générations nombreuses de l'après-guerre et du début des années 1950, actuellement en âge de procréer, sont responsables de l'augmentation des naissances prévue jusqu'en 1985. Les générations creuses des années 1960 seront en âge de procréer à la fin du siècle. Etant moins nombreuses, il y aura baisse du nombre de naissances. L'actuelle reprise de la natalité, jusqu'en 1985, formera les générations qui seront en âge de procréer au début du siècle prochain d'où l'augmentation prévue à ce moment. Cette alternance des générations traduit le caractère instable de l'accroissement démographique. Seuls des événements accidentels comme un accroissement subit de mortalité ou un fort mouvement migratoire d'une province à l'autre ou international peuvent modifier en accentuant ou inhibant le caractère oscillatoire de l'évolution naturelle de la population. Sinclair, Roger, Perspectives démographiques pour le Québec 1973-2001, Annuaire du Québec 1975/1976, op.cit., p. 280.

Tableau 6
Variations du taux de natalité
par région administrative
1961 et 1971^a

Régions	Taux de natalité 1961	Taux de natalité 1971	Variations 1961-1971
01- Bas Saint-Laurent-Gaspésie	28,2	16,8	- 11,4
02- Saguenay-Lac Saint-Jean	32,0	17,2	- 14,8
03- Québec	25,4	15,4	- 10,0
04- Trois-Rivières	24,8	13,9	- 10,9
05- Cantons de l'Est	25,6	16,4	- 9,2
06- Montréal	24,4	14,4	- 10,0
07- Outaouais	29,7	18,4	- 11,3
08- Abitibi-Témiscamingue	36,5	20,1	- 16,4
09- Côte-Nord	40,8	20,8	- 20,0
10- Nouveau-Québec ^b	-	-	-
Ensemble du Québec	26,1	15,3	- 10,8

^a Bureau de la statistique du Québec, Division 3, Statistiques de l'état civil dans Annuaire du Québec 1975/1976, op.cit., p. 399.

^b Données non disponibles en raison des erreurs relevées.

En 1961, les régions de Québec (03), de Trois-Rivières (04), des Cantons de l'Est (05) et de Montréal (06) présentent un taux inférieur à celui de l'ensemble du Québec. Leur taux est de 25,4, 24,8, 25,6 et 24,4 naissances pour 1 000 habitants comparativement à 26,1 pour l'ensemble. En 1971, les régions de Trois-Rivières (04) et de Montréal (06) sont les seules à se maintenir sous la moyenne provinciale avec des taux de 13,9 et 14,4 comparativement à 15,3 pour l'ensemble. Les régions de Québec (03) et des Cantons de l'Est (05) ont des taux de 15,4 et 16,4. De 1961 à 1971, la région des Cantons de l'Est (05) est celle qui connaît la plus petite variation avec un bilan négatif de 9,2. Les régions de Québec (03) et de Montréal (06) présentent un écart en moins de 10,0, alors que la région de Trois-Rivières (04) est légèrement plus perdante avec une variation négative de 10,9. L'ensemble du Québec connaît une variation négative de 10,8.

Les autres régions maintiennent un taux brut de natalité supérieur au taux provincial de 26,1 et de 15,3 naissances pour 1 000 habitants en 1961 et 1971. Par ordre croissant du taux brut de natalité, nous retrouvons, en 1961, les régions du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01) avec 28,2, de l'Outaouais (07) avec 29,7, du Saguenay-Lac Saint-Jean (02) avec 32,0, de l'Abitibi-Témiscamingue (08) avec 36,5 et de la Côte-Nord (09) avec 40,8. En 1971, la région du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01) maintient son rang avec un taux de 16,8. Les régions de l'Outaouais (07) et du Saguenay-Lac Saint-Jean (02) inversent leur position. La seconde devance la région de l'Outaouais (07) avec un taux de 17,2 comparativement à un taux de 18,4 pour cette dernière. Les régions de

l'Abitibi-Témiscamingue (08) et de la Côte-Nord (09) suivent dans l'ordre. Elles présentent des taux respectifs de 20,1 et de 20,8 naissances pour 1 000 habitants.

Pour les régions de l'Outaouais (07) et du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01), la variation du taux brut de natalité est de 11,3 et 11,4. La région du Saguenay-Lac Saint-Jean (02) suit avec une variation négative de 14,8. Dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue (08), le taux est en baisse de 16,4, alors qu'il est en baisse de 20,0 dans la région de la Côte-Nord (09). Malgré ces fortes variations, ces deux régions maintiennent un taux brut de natalité supérieur à la moyenne provinciale. La jeunesse des populations qui y résident est l'un des facteurs énoncés pour expliquer cette situation. L'âge moyen des résidents de la région de l'Abitibi-Témiscamingue (08) est de 25,73 ans et celui de ceux de la région de la Côte-Nord (09) est de 23,83 ans comparative-ment à un âge moyen de 29,49 ans pour l'ensemble du Québec.²⁹

Le comportement de la population québécoise en matière de natalité apporte une explication à la baisse de la clientèle scolaire de niveau primaire observée pour l'ensemble du Québec. En situation de scolarisation obligatoire, une diminution du nombre de naissances non compensée par un mouvement migratoire externe se traduit nécessairement par une baisse des effectifs scolaires. L'observation du taux de natalité par région administrative révèle que les régions à forte concentration urbaine connaissent les taux les plus bas. En conséquence, ces régions

²⁹Bureau de la Statistique du Québec, Division 3, Statistiques de la population, op.cit., p. 330.

devraient connaître les plus grandes variations de leur clientèle scolaire de niveau primaire. Toutefois, nous ne pouvons encore l'affirmer car l'analyse du bilan migratoire a démontré un mouvement interne favorable à ces régions. Il importe d'analyser l'évolution des effectifs scolaires primaires régionaux.

Les effectifs régionaux

La décroissance des effectifs caractérise l'évolution de la clientèle scolaire de niveau primaire au Québec depuis la fin des années 1960. Les données relatives à la répartition de la clientèle scolaire de niveau primaire figurent au tableau 7. Outre le nombre d'élèves par région pour les années 1966, 1971, 1976 et 1980, ce tableau rend compte du poids démographique des effectifs régionaux par rapport à clientèle totale de niveau primaire. La clientèle de l'ensemble du Québec diminue considérablement au cours de la période considérée. Elle passe de 807 541 individus en 1966 à 788 720 en 1971, 632 990 en 1976 et termine la période considérée avec 481 370 individus.

Globalement, les régions du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01), du Saguenay-Lac Saint-Jean (02), de Québec (03), de Trois-Rivières (04) et de l'Abitibi-Témiscamingue (08) respectent cette tendance. Cependant, malgré une diminution de clientèle de 1976 à 1980, elles présentent un redressement de leur poids démographique. Les régions des Cantons de l'Est (05), de Montréal (06), de l'Outaouais (07) et de la Côte-nord (09) se différencient de la tendance globale en connaissant une augmentation de leur clientèle de niveau primaire de 1966 à 1971. A l'except-

Tableau 7
Répartition des effectifs de niveau primaire
par région administrative
1966, 1971, 1976 et 1980

Régions	1966 ^a		1971 ^a		1976 ^a		1980 ^b	
	nombre	% PD	nombre	% PD	nombre	% PD	nombre	% PD
01- Bas Saint-Laurent-Gaspésie	40 379	5,0	35 370	4,5	25 048	3,9	20 553	4,3
02- Saguenay-Lac Saint-Jean	46 993	5,8	41 600	5,2	27 611	4,3	23 685	4,9
03- Québec	128 517	15,9	122 280	15,5	98 238	15,3	79 493	16,5
04- Trois-Rivières	64 389	7,9	57 120	7,2	40 747	6,3	33 405	6,3
05- Cantons de l'Est	33 907	4,2	35 510	4,5	24 932	3,9	19,982	4,2
06- Montréal	411 553	50,9	418 655	53,0	350 046	54,6	248 904	51,8
07- Outaouais	35 277	4,4	36 380	4,6	30 137	4,7	24 756	5,1
08- Abitibi-Témiscamingue	30 135	3,7	26 915	3,4	19 444	3,0	16 603	3,4
09- Côte-Nord	15 408	1,9	17 625	2,2	15 387	2,4	11 531	2,4
10- Nouveau-Québec	983	0,1	1 265	0,1	1 400	0,2	2 458	0,5
Ensemble du Québec	807 541	100,0	788 720	100,0	632 990	100,0	481 370	100,0

^a INRS-Urbanisation, Perspectives de population pour les territoires des Commissions scolaires, L'enseignement primaire et secondaire: statistiques démographiques, Québec: ministère de l'Éducation, Direction des études économiques, 1977, p. 18-31.

^b Direction des études économiques et démographiques, Clientèle scolaire des organismes d'enseignement au Québec: ministère de l'Éducation, 1982, tableau 1, p. 18 à 45.

tion de la région de Montréal (06), ces régions augmentent ou maintiennent leur poids démographique. La région du Nouveau-Québec (10) se distingue totalement des autres régions en connaissant des augmentations de clientèle au cours de la période considérée.

La région du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01) voit ses effectifs passer de 40 379 individus en 1966 à 35 370 en 1971, à 25 048 en 1976 et à 20 553 en 1980. En 1966, cette région compte 5,0% de la clientèle scolaire de niveau primaire du Québec. En 1971, ce poids démographique scolaire est de 4,5% et en 1976, il n'est plus que de 3,9%. De 1976 à 1980, la clientèle diminue mais le solde équivaut à 4,3% de la clientèle scolaire totale de ce niveau ce qui représente une augmentation de 0,4% de son poids démographique.

En 1966, la région du Saguenay-Lac Saint-Jean compte 46 993 élèves ce qui équivaut à 5,8% de la clientèle scolaire totale de niveau primaire. En 1971, le volume des effectifs de cette région est de 41 600 individus ou 5,2% de la clientèle québécoise. En 1976, la région du Saguenay-Lac Saint-Jean (02) enregistre une baisse substantielle et dénombre 27 611 individus de niveau primaire, soit un poids démographique de 4,3%. Ce mouvement en baisse se poursuit jusqu'en 1980 où sa clientèle de niveau primaire est de 23 685 élèves. Son poids démographique affiche une tendance similaire à celle de la région précédente; il est en hausse de 0,6% et s'établit à 4,9%.

La région de Québec (03) présente également des diminutions successives. De 128 517 élèves, en début de période, sa clientèle de niveau primaire se chiffre à 122 280 en 1971, à 98 238 en 1976 et à 79 493

en 1980. Ces diminutions font fléchir son poids démographique de 0,6% au cours de la première décennie considérée. De 1966 à 1976, il passe successivement de 15,9% à 15,5% et à 15,3%. En 1980, la région de Québec (03) accueille 16,5% des effectifs de niveau primaire ce qui représente une augmentation, par rapport à 1976, de 1,2% de son poids démographique.

La région de Trois-Rivières (04) présente, en 1980, un total de 33 405 individus de niveau primaire, alors qu'elle en comptait 64 389 en 1966, 57 120 en 1971 et 40 747 en 1976. Cette région présente la plus grande variation du poids démographique scolaire. En 1966, elle compte 7,9% de la clientèle scolaire totale de niveau primaire. En 1971, elle en compte 7,2% et en 1976, seulement 6,3%, poids qu'elle maintient en 1980.

En 1966, la clientèle scolaire de niveau primaire de la région de l'Abitibi-Témiscamingue (08) totalise 30 135 individus, ce qui correspond à un poids démographique scolaire de 3,7%. Cinq ans plus tard, elle est de 26 915 individus ou 3,4% de la clientèle québécoise totale. En 1976, la clientèle de niveau primaire se chiffre à 19 444 individus. Le poids démographique scolaire de cette région n'est plus que de 3,0%. En 1980, il est de 3,4% pour une clientèle de 16 603 élèves.

La région des Cantons de l'Est (05) voit sa clientèle passer de 33 907 à 35 510 individus, ce qui représente une augmentation du poids démographique scolaire de 4,2% à 4,5% de 1966 à 1971. En 1976, elle compte 24 932 élèves de niveau primaire, soit un poids démographique de 3,9%. En 1980, cette région accueille 4,2% de la clientèle provinciale, soit 19 982 individus.

La région de Montréal (06) compte, en début de période, 411 553 individus de niveau primaire, ce qui correspond à 50,9% de la clientèle scolaire de niveau primaire du Québec. En 1971, sa clientèle se chiffre à 418 655 individus, soit un poids démographique scolaire de 53,0%. En 1976, le volume de ses effectifs est de 350 046. Malgré cette diminution, le poids démographique scolaire de la région de Montréal (06) s'accroît de nouveau. Elle regroupe alors 54,6% de la clientèle provinciale. En 1980, les 248 904 élèves de niveau primaire de cette région représentent 51,8% de la clientèle du Québec. C'est une baisse de 2,8% de son poids démographique par rapport à 1976.

La région de l'Outaouais (07) présente une augmentation de quelque mille élèves de niveau primaire de 1966 à 1971. Sa clientèle passe de 35 277 à 36 380 individus. En 1976, elle est de 30 137 individus et en 1980, de 24 756. Son poids démographique scolaire augmente constamment. Il est de 4,4% en 1966, de 4,6% en 1971, de 4,7% en 1976 et 5,1% en 1980. La région de la Côte-Nord (09) amorce cette décennie avec 15 408 élèves de niveau primaire. Après avoir atteint un total de 17 625 individus en 1971, elle dénombre 15 387 élèves en 1976 et 11 531 en 1980. Son poids démographique scolaire progresse de 1966 à 1976 et se maintient en 1980. Il s'établit successivement à 1,9%, 2,2%, 2,4% et 2,4%.

La région du Nouveau-Québec (10) connaît des augmentations de clientèle tout au long de la période considérée. Sa clientèle de niveau primaire passe de 983 élèves en 1966 à 2 458 en 1980. Cependant, elle présente un faible poids démographique. Il demeure inférieur à 1,0%. En 1966 et 1971, il est de 0,1%. Cinq ans plus tard, il est de 0,2%. En 1980, il s'établit à 0,5%.

L'analyse des variations des effectifs régionaux de niveau primaire rend plus explicite les tendances régionales observées. Le tableau 8 présente les variations des effectifs de niveau primaire par région administrative. De 1966 à 1971, les régions du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01), du Saguenay-Lac Saint-Jean (02), de Québec (03), de Trois-Rivières (04) et de l'Abitibi-Témiscamingue (08) enregistrent des pertes supérieures à la moyenne provinciale. Alors que le Québec déplore une baisse de 2,3% de sa clientèle de niveau primaire, ces régions perdent 12,4%, 11,4%, 4,8%, 11,2% et 10,6% de leur clientèle respective. La plus forte diminution du nombre d'individus appartient à la région de Trois-Rivières (04) avec un volume de 7,269 élèves. La plus grande variation de clientèle que subit une région est de 11,4%. Il s'agit de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean (02). Au cours de cette même période quinquennale, les régions des Cantons de l'Est (05), de Montréal (06), de l'Outaouais (07), de la Côte-Nord (09) et du Nouveau-Québec (10) voient leur clientèle de niveau primaire augmenter respectivement de 4,7%, 1,7%, 3,1%, 14,3% et 28,6%. La plus grande augmentation du volume de clientèle appartient à la région de Montréal (06) avec une addition de 7 102 individus. La région du Nouveau-Québec (10) connaît la plus grande variation du volume de clientèle avec un écart de 28,6% en cinq ans.

De 1971 à 1976, toutes les régions à l'exception de celle du Nouveau-Québec (10) subissent une diminution d'effectifs. Toutefois, l'intensité des pertes varie substantiellement d'une région à l'autre. Les cinq régions qui présentent un bilan négatif de 1966 à 1971 s'avè-

Tableau 8
 Variations des effectifs de niveau primaire
 par région administrative
 1961 - 1971a

Régions	1966-1971	1971-1976	1976-1980	1966-1976	1966-1980
	nombre (%)	nombre (%)	nombre (%)	nombre (%)	nombre (%)
01- Bas Saint-Laurent-Gaspésie	- 5 009 (- 12,4)	- 10 322 (- 29,1)	- 4 495 (- 17,9)	- 15 331 (- 37,9)	- 19 826 (- 49,0)
02- Saguenay-Lac Saint-Jean	- 5 393 (- 11,4)	- 13 989 (- 33,6)	- 3 926 (- 14,2)	- 19 382 (- 41,2)	- 23 308 (- 49,6)
03- Québec	- 6 237 (- 4,8)	- 11 814 (- 19,6)	- 18 745 (- 19,0)	- 30 279 (- 23,2)	- 49 024 (- 38,1)
04- Trois-Rivières	- 7 269 (- 11,2)	- 16 373 (- 28,5)	- 7 342 (- 18,0)	- 23 642 (- 36,7)	- 30 984 (- 48,1)
05- Cantons de l'Est	1 603 (4,7)	- 10 578 (- 29,8)	- 4 950 (- 19,8)	- 8 975 (- 26,4)	- 13 925 (- 41,1)
06- Montréal	7 102 (1,7)	- 68 609 (- 16,3)	-101 142 (- 28,8)	- 61 507 (- 14,9)	-162,649 (- 39,5)
07- Outaouais	1 103 (3,1)	- 6 243 (- 17,1)	- 5 381 (- 17,8)	- 5 140 (- 14,5)	- 10 521 (- 29,8)
08- Abitibi-Témiscamingue	- 3 220 (- 10,6)	- 7 471 (- 27,7)	- 2 841 (- 14,1)	- 10 691 (- 35,4)	- 13 532 (- 44,9)
09- Côte-Nord	2 217 (14,3)	- 2 238 (- 12,6)	- 3 856 (- 25,0)	- 21 (- 0,1)	- 3 877 (- 25,2)
10- Nouveau Québec	282 (28,6)	135 (10,7)	1 058 (75,5)	417 (42,4)	1 475 (150,0)
Ensemble du Québec	- 18 821 (- 2,3)	-148 730 (- 18,9)	-151 620 (- 23,9)	-167 551 (- 20,7)	-326 171 (- 40,4)

^a Le calcul des variations de clientèle a été fait à partir des données présentées au tableau 7, Répartition des effectifs de niveau primaire, par région administrative 1966, 1971, 1976 et 1980.

rent celles qui offrent le pire dossier de 1971 à 1976. Alors que pour l'ensemble du Québec, la baisse de clientèle est de 18,9%, les régions du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01), du Saguenay-Lac Saint-Jean (02), de Québec (03), de Trois-Rivières (04) et de l'Abitibi-Témiscamingue (08) accusent des diminutions de 29,1%, 33,6%, 19,6%, 28,5% et 27,7% de leur clientèle respective. La région des Cantons de l'Est (05) les rejoint à ce chapitre avec une baisse de 29,8% de sa clientèle de niveau primaire. Les régions de Montréal (06), de l'Outaouais (07) et de la Côte-Nord (09) présentent un premier bilan négatif. Toutefois, leurs pertes respectives sont moindres que la perte provinciale; elles sont de 16,3%, 17,1% et 12,6%. La région de Montréal (06) connaît la plus forte diminution du volume d'élèves avec 68 609 individus, soit une baisse de 16,3%. La clientèle de la région du Nouveau-Québec (10) augmente de 10,7% au cours de cette période.

De 1976 à 1980, toutes les régions du Québec à l'exception de celle du Nouveau-Québec (10) connaissent des diminutions de clientèle. Deux régions présentent une variation supérieure à la moyenne provinciale pour ces cinq années. La région de Montréal (06) l'excède de 4,9% en connaissant une variation négative de 28,8%. Quant à la région de la Côte-Nord (09), son volume d'effectifs varie de -25,0% comparativement à -23,9% pour l'ensemble du Québec. La région du Nouveau-Québec (10) augmente de 75,5% avec une hausse de 1 058 élèves.

De 1966 à 1976, la clientèle scolaire de niveau primaire pour l'ensemble du Québec diminue de 167 551 élèves, soit une variation négative de 20,7%. Seules les régions de Montréal (06), de l'Outaouais (07)

et de la Côte-Nord (09) maintiennent un bilan négatif inférieur à la variation provinciale. La région de Montréal (06) chiffre ses pertes à 61 507 élèves, soit 14,9% de sa clientèle. La région de l'Outaouais (07) connaît une diminution de 5 140 élèves ce qui équivaut à une variation négative de 14,5%. La région de la Côte-Nord (09) ne déplore que 0,1% de pertes, soit 21 élèves. La région du Saguenay-Lac Saint-Jean (02) domine quant à la variation négative du volume d'effectifs. Au cours de la décennie considérée, la baisse de 19 382 élèves de niveau primaire représente 41,2% de sa clientèle. Les régions du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01), de Trois-Rivières (04) et de l'Abitibi-Témiscamingue (08) suivent avec des variations négatives de 37,9%, 36,7% et 35,4%. Ces pourcentages correspondent à des volumes de 15 331, 23 642 et 10 691 élèves. Les régions des Cantons de l'Est (05) et de Québec (03) suivent dans l'ordre avec des variations négatives de 26,4% pour un volume de 8 975 élèves et 23,2% pour 30 279 élèves. La région du Nouveau-Québec (10) se distingue entre toutes en maintenant le seul bilan positif de niveau primaire, elle augmente sa clientèle de 42,4%.

De 1966 à 1980, la clientèle scolaire de niveau primaire du Québec diminue de 326 171 élèves, soit une variation négative de 40,4%. Les régions du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01), du Saguenay-Lac Saint-Jean (02), de Trois-Rivières (04), des Cantons de l'Est (05) de l'Abitibi-Témiscamingue (08) ont des pertes supérieures à la moyenne provinciale. Dans le cas des trois (3) premières régions nommées, il s'agit de diminutions de près de la moitié de leur clientèle respective du début de la période considérée avec des variations de 49,0%, 49,6% et

48,1%. La région de la Côte-Nord (09) présente la variation négative la moins accentuée avec 25,2%. La région de l'Outaouais (07) suit avec une baisse de 29,8% de ses effectifs. Quant à la région de Montréal (06), les pertes enregistrées de 1976 à 1980 lui permettent de se situer autour de la moyenne provinciale pour les 15 années de la période considérée. Alors que de 1966 à 1976, elle présente une variation négative de 14,9%, elle termine la période 1966 - 1980 avec une baisse de 39,5%. Quant à la région du Nouveau-Québec (10), elle augmente ses effectifs scolaires de niveau primaire de 150%, soit un excédent de 1 475 élèves par rapport à sa clientèle de début de période.

L'évolution des effectifs régionaux de niveau primaire et les variations survenues démontrent les conséquences du déplacement de la population observé en première partie de ce chapitre. Ce mouvement interne de la population revêt un double caractère. Le premier s'associe au déplacement de la population rurale vers les villes. Dans toutes les régions administratives, on assiste à une poussée d'urbanisation. Le second caractère s'associe au déplacement interrégional de la population à l'avantage des régions déjà fortement peuplées et urbanisées. Les régions du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01), du Saguenay-Lac Saint-Jean (02), de Trois-Rivières (04), des Cantons de l'Est (05) et de l'Abitibi-Témiscamingue (08) présentent les plus fortes diminutions alors que les régions de Québec (03), de Montréal (06), de l'Outaouais (07) et de la Côte-Nord (09) présentent les plus faibles diminutions. Or l'observation des taux de natalité révèle que les régions du Bas

Saint-Laurent-Gaspésie (01), du Saguenay-Lac Saint-Jean (02), de Québec (03), des Cantons de l'Est (05), de l'Outaouais (07), de l'Abitibi-Témiscamingue (08) et de la Côte-Nord (09) auraient dû connaître les variations les moins importantes de leur clientèle de niveau primaire car elles présentent les taux de natalité les plus élevés. De même, les régions de Montréal (06) et de Trois-Rivières (04) devraient présenter les plus fortes variations négatives de clientèle car elles présentent les plus faibles taux de natalité.

Cette comparaison illustre l'importance du mouvement d'urbanisation favorable aux régions à fortes concentrations urbaines sur l'évolution de la clientèle scolaire de niveau primaire. Ce mouvement favorisait les régions de Québec (03), de Montréal (06) et de l'Outaouais (07). Ainsi, l'exode rural qui caractérise les régions du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01), du Saguenay-Lac Saint-Jean (02), des Cantons de l'Est (05) et de l'Abitibi-Témiscamingue (08) atténue l'avantage qu'elles peuvent retirer d'un taux de natalité plus élevé. Pour la région de Trois-Rivières (04), les effets de l'exode rural et de la dénatalité se combinent pour accentuer la baisse de la clientèle scolaire. Pour les régions de Québec (03), de Montréal (06) et de l'Outaouais (07), les effets de la dénatalité sont ressentis plus tardivement sur le volume de la clientèle scolaire de niveau primaire parce qu'elles accueillent la population rurale migrante.

La résorption du mouvement migratoire interrégional à la fin des années 1970 explique le redressement observé dans les poids démographiques des régions les plus affectées par l'exode rural et la baisse subs-

tantielle des effectifs enregistrée dans la région de Montréal (06) de 1976 à 1980. Cette région se ressent des effets de la dénatalité qui, jusque-là, étaient compensés par le mouvement migratoire entre régions.

Les régions de la Côte-Nord (09) et du Nouveau-Québec (10) échappent à ce rationnel. La première partie de ce chapitre a mis en lumière le facteur explicatif de leur croissance démographique. Rappelons que ces deux régions sont, au cours de la période considérée, le lieu de l'expansion économique du Québec dans le domaine minier et, plus particulièrement, le domaine hydro-électrique.

La clientèle scolaire de niveau primaire ne cesse de diminuer en raison de la chute de la natalité au Québec. En dépit d'un taux de natalité plus important, certaines régions sont plus affectées que d'autres. Ces régions correspondent à celles ayant connu les plus grandes variations de population rurale. Au-delà de l'évolution de la clientèle scolaire de niveau primaire, l'intérêt de l'analyse démographique repose, pour cette recherche, dans sa distribution dans les structures d'accueil du système scolaire. L'observation de la taille des commissions scolaires et des écoles qui accueillent la clientèle de niveau primaire finalisera la réponse à la première question de recherche.

Les structures d'accueil

L'organisation de l'enseignement primaire dans le système scolaire public québécois est sous la responsabilité de commissions scolaires locales ou intégrées. Une commission scolaire locale n'a, sous sa juridiction, que des écoles primaires, alors qu'une commission scolaire

intégrée gère des écoles primaires et des écoles secondaires.³⁰ L'intégration découle de la réunion de commissions scolaires locales et d'une commission scolaire régionale d'un territoire donné.

L'observation de la taille des commissions scolaires et des écoles qui accueillent la clientèle de niveau primaire permet de caractériser l'organisation scolaire en milieu rural.

La taille des commissions scolaires

Au cours de la décennie de 1970, le nombre total de commissions scolaires locales et intégrées varie quelque peu. Il oscille entre 190 et 192.³¹ L'observation du tableau 9, répartition des commissions scolaires locales et intégrées du Québec selon la taille de 1971 à 1977, révèle que la plupart sont de petite taille. Les commissions scolaires de petite taille, c'est-à-dire celles qui ont une clientèle de moins de 3 000 élèves, forment un contingent qui ne cesse d'accroître son importance pour la période considérée. En 1971-1972, le Québec dénombre 88 commissions scolaires locales et trois commissions scolaires intégrées de petite taille, soit 47,6% des commissions scolaires responsables de

³⁰Une commission scolaire responsable de l'organisation de l'enseignement secondaire seulement est dite commission scolaire régionale.

³¹Dufour, Richard, Tableaux statistiques de l'éducation au Québec, Document statistique D.S. 9-38, Québec: ministère de l'Éducation, mai 1977, Tableau 26, p. 64-77.

Tableau 9
Répartition des commissions scolaires
locales et intégrées du Québec
selon la taille 1971-1977^a

Taille	Années											
	1971-72		1972-73		1973-74		1974-75		1975-76		1976-77	
	L	I	L	I	L	I	L	I	L	I	L	I
Moins de 3 000	88	3	102	3	105	3	108	3	111	3	114	3
3 000 - 6 999	67	4	56	4	54	4	50	4	46	5	43	5
7 000 - 11 999	9	7	7	6	7	7	6	7	6	7	7	7
12 000 et plus	4	8	4	10	3	9	4	8	4	9	3	8
Sous-total	168	23	169	23	169	23	168	22	167	24	167	23
Total ^b	191		192		192		190		191		190	

a Dufour, Richard, Tableaux statistiques de l'éducation au Québec, DS 9-38, Québec: ministère de l'Éducation, service de la démographie, tableau 26, p. 64-67.

b La variation du nombre total est attribuable à des changements survenus dans certaines commissions scolaires par délégation de pouvoirs avant modification de statut. Ibidem.

l'organisation de l'enseignement primaire. En 1972-1973, cette proportion atteint 54,7% avec 102 commissions scolaires locales et trois commissions scolaires intégrées. Le nombre de commissions scolaires intégrées demeure inchangé pour le reste de la période. Cependant, le nombre de commissions scolaires locales de petite taille augmente de trois à chacune des années subséquentes. Cet ajout fait évoluer la proportion de commissions scolaires locales et intégrées à 56,3%, 58,4%, 59,6% et 61,6%. Ainsi de 1973-1974 à 1976-1977, le Québec dénombre 108, 111, 114 et 117 commissions scolaires locales et intégrées qui ont moins de 3 000 élèves.

Le nombre de commissions scolaires locales et intégrées des catégories subséquentes évolue également. Le nombre de commissions scolaires locales qui ont entre 3 000 et 6 999 élèves passe de 67 en 1971-1972 à 43 en 1976-1977. Le nombre de commissions scolaires intégrées de cette même catégorie passe de quatre à cinq pour la période considérée. Le nombre de commissions scolaires locales qui ont entre 7 000 et 11 999 élèves est de neuf en 1971-1972, de sept en 1973-1974, 1974-1975 et 1976-1977. En 1975-1976, il est de six. Outre l'année 1972-1973 où il est de six, le Québec dénombre sept commissions scolaires intégrées ayant entre 7 000 et 11 999 élèves.

Les commissions scolaires qui accueillent 12 000 élèves et plus sont pour la plupart de type intégré. En 1971-1972, 1974-1975 et 1976-1977, le Québec dénombre huit commissions scolaires intégrées de cette taille, alors qu'en 1972-1973, ce nombre est de dix et en 1973-1974 et

1975-1976, il s'établit à neuf. En 1971-1972, 1972-1973, 1974-1975 et 1975-1976, quatre commissions scolaires locales ont 12 000 élèves et plus. En 1973-1974 et 1976-1977, ce nombre est de trois.

Il est difficile de dégager une tendance générale de ce tableau. Les délégations de pouvoir survenues dans certaines commissions scolaires locales au profit d'une structure intégrée interdisent d'établir une relation linéaire entre, d'une part, la diminution du nombre de commissions scolaires locales ou intégrées d'une catégorie supérieure et, d'autre part, l'augmentation du nombre de commissions scolaires locales ou intégrées de la catégorie qui la précède immédiatement. En d'autres termes, la diminution du nombre de commissions scolaires locales ou intégrées qui ont entre 3 000 et 6 999 élèves n'est pas uniquement attribuable à une diminution de leur clientèle qui les aurait fait basculer dans la catégorie de moins de 3 000 élèves. Outre les délégations de pouvoir déjà mentionnées, trois autres facteurs interviennent sans qu'il soit possible de les quantifier individuellement: l'annexion ou redécoupage du territoire de commissions scolaires existantes, la dissidence et la fusion de commissions scolaires locales.

Du fait qu'elles cumulent l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire sur un territoire donné, vingt commissions scolaires intégrées se situent, pour la période considérée, dans des catégories de plus de 3 000 élèves. Les régions de Montréal (06), de la Côte-Nord (09) et du Nouveau-Québec (10) accueillent les trois commissions scolaires intégrées de moins de 3 000 élèves. Dans le cas de la région du

Nouveau-Québec (10), il s'agit de la seule commission scolaire de ce territoire.³²

Les commissions scolaires locales de moins de 3 000 élèves s'avèrent une réalité présente sur l'ensemble du territoire québécois. Le tableau 10 présente la distribution des commissions scolaires locales de petite taille par région administrative pour la période 1971 à 1977.

La région du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01) compte au total douze commissions scolaires locales. En 1971-1972, huit d'entre elles ont moins de 3 000 élèves. Dès l'année suivante et jusqu'à la fin de la période considérée, ce nombre est porté à dix.

Dans la région du Saguenay-Lac Saint-Jean (02), quatorze commissions scolaires dispensent de l'enseignement primaire. Le nombre de commissions scolaires locales de petite taille est de six en 1971-1972, de sept en 1972-1973 et de huit en 1973-1974. En 1974-1975 et pour les années subséquentes, il se stabilise à neuf.

Suite à la dissolution de la commission scolaire dissidente de Leeds sud en 1972-1973, le nombre de commissions scolaires qui dispensent de l'enseignement primaire dans la région de Québec (03) s'établit à 40 pour la période considérée. Le nombre de commissions scolaires de petite taille de cette région est de 22 en 1971-1972 et de 25 pour les trois années subséquentes. En 1976-1977, il se situe à 27. Le nombre de commissions scolaires de petite taille de la région de Québec (03) a

³²Ibidem, p. 76.

Tableau 10
Répartition des commissions scolaires
de petite taille par région administrative
1971-1977^a

Régions	Nombre de commissions scolaires locales	Années					
		71-72	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77
01- Bas Saint-Laurent-Gaspésie	12	8	10	10	10	10	10
02- Saguenay-Lac Saint-Jean	14	6	7	8	9	9	9
03- Québec	40	22	25	25	25	25	27
04- Trois-Rivières	20	12	14	14	15	15	16
05- Cantons de l'Est	8	3	6	6	6	7	7
06- Montréal	42	15	17	19	19	19	19
07- Outaouais	12	5	6	6	7	7	7
08- Abitibi-Témiscamingue	8	6	6	6	6	7	7
09- Côte-Nord	11	8	8	8	8	9	9
Autres ^b	3	3	3	3	3	3	3
Ensemble du Québec	170	88	102	105	108	111	114

^a Dufour, Richard, Tableaux statistiques de l'éducation au Québec, D.S. 9-38, Québec: ministère de l'Éducation, Service de la démographie, 1977, Tableau 26, p. 64-67.

^b Il s'agit de commissions scolaires qui chevauchent différentes régions administratives.

toujours représenté plus de la moitié du nombre total de commissions scolaires locales de ce territoire.

L'organisation de l'enseignement primaire sur le territoire de la région de Trois-Rivières (04) est une responsabilité que se partagent vingt commissions scolaires. En 1971-1972, douze d'entre elles ont moins de 3 000 élèves. En 1972-1973 et 1973-1974, il y en a quatorze. Une commission scolaire s'ajoute à ce nombre pour les deux années suivantes. En 1976-1977, la région de Trois-Rivières (04) compte seize commissions scolaires locales de petite taille.

La région des Cantons de l'Est (05) dénombre huit commissions scolaires qui sont responsables de l'organisation de l'enseignement primaire sur son territoire. En 1971-1972, trois commissions scolaires locales ont moins de 3 000 élèves. Ce nombre double dès l'année suivante et pour les deux années subséquentes. En 1975-1976 et 1976-1977, la région des Cantons de l'Est (05) compte sept commissions scolaires de petite taille sur un total possible de huit qui oeuvrent à ce niveau.

Sur le territoire de la région de Montréal (06), 42 commissions scolaires se partagent la responsabilité de l'organisation de l'enseignement primaire. En 1971-1972, le nombre de commissions scolaires de petite taille est de quinze. En 1972-1973, il est de dix-sept. En 1973-1974 et jusqu'à la fin de la période considérée, le nombre de commissions scolaires de petite taille se chiffre à dix-neuf, soit près de la moitié du nombre total de commissions scolaires locales de cette région.

La région de l'Outaouais (07) compte douze commissions scolaires qui oeuvrent au niveau primaire. En 1971-1972, cinq d'entre elles ont moins de 3 000 élèves. Pour les années scolaires 1972-1973 et 1973-1974, une commission scolaire locale s'ajoute. A compter de 1974-1975 et jusqu'à la fin de la période considérée, la région de l'Outaouais (07) dénombre sept commissions scolaires de petite taille responsables de l'organisation de l'enseignement primaire, soit plus de la moitié du nombre total.

Dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue (08), huit commissions scolaires dispensent de l'enseignement primaire seulement. Au cours des quatre premières années de la période considérée, six d'entre elles ont moins de 3 000 élèves. En 1975-1976 et 1976-1977, le nombre de commissions scolaires de petite taille est de sept.

Parmi les onze commissions scolaires qui oeuvrent au niveau primaire dans la région de la Côte-Nord (09), huit avaient moins de 3 000 élèves jusqu'à l'année 1974-1975. En 1975-1976 et 1976-1977, le nombre de commissions scolaires de petite taille passe à neuf.

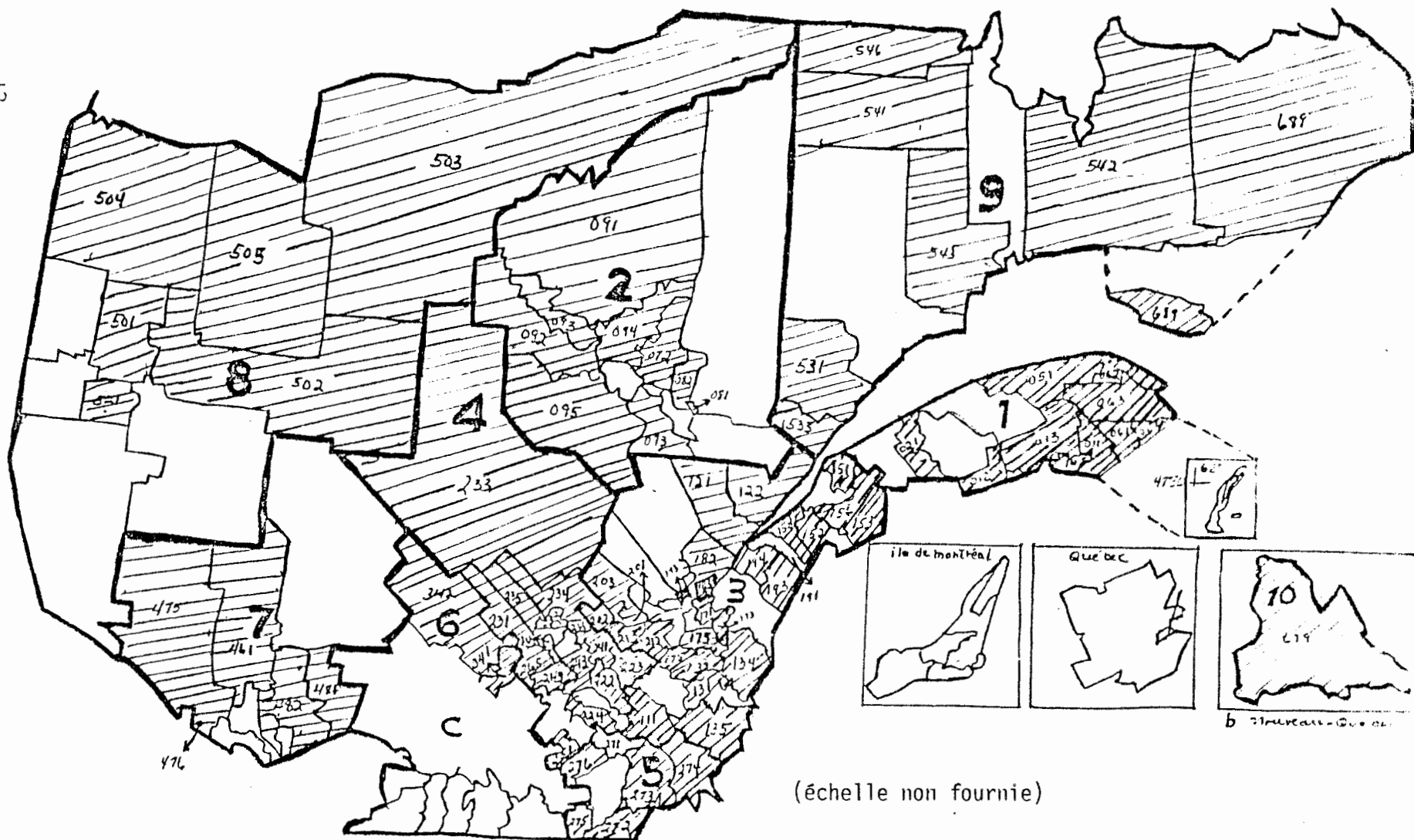
Aux commissions scolaires précédemment énumérées selon leur appartenance régionale, il faut ajouter trois commissions scolaires qui chevauchent différentes régions administratives sur un total possible de trois.³³

³³Il s'agit des commissions scolaires protestantes de Greater Québec, de Saguenay et de Saint-Francis. Pour l'année scolaire 1976-1977, leur clientèle respective se chiffre à 929, 363 et 610 élèves. Ibidem.

Ainsi, les commissions scolaires responsables de l'organisation de l'enseignement primaire se caractérisent par leur petite taille. Au niveau primaire, les commissions scolaires qui ont une clientèle supérieure à 3 000 élèves s'avèrent des exceptions. Le cartogramme des commissions scolaires de petite taille qui fait l'objet de la figure 3 illustre cette réalité scolaire du Québec. Les zones ombragées correspondent au territoire couvert par chacune des commissions scolaires locales et intégrées de petite taille à l'exception des trois commissions scolaires locales qui chevauchent différentes régions administratives. Comme en témoigne cette figure, les commissions scolaires de petite taille, celles qui ont moins de 3 000 élèves, sont responsables de l'organisation de l'enseignement primaire sur la majeure partie du territoire québécois. Cette réalité scolaire est présente dans toutes les régions administratives du Québec y compris les plus peuplées.

La présence de commissions scolaires de petite taille ne peut s'associer qu'au milieu rural, particulièrement dans les régions à forte concentration urbaine. Les régions les plus affectées par l'exode rural sont celles qui présentent, toute proportion gardée, le plus grand nombre de commissions scolaires de petite taille. Il s'agit des régions du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie (01), du Saguenay-Lac-Saint-Jean (02), de Trois-Rivières (04), des Cantons de l'est (05) et de l'Abitibi-Témiscamingue (08). En dépit d'un mouvement migratoire interne qui les favorise, les régions de Québec (03), de Montréal (06), de l'Outaouais (07) et de la Côte-Nord (09) présentent un nombre important de commissions scolaires de petite taille.

12



a Direction des politiques et plans, "annexe au document, cartes des secteurs défavorisés", Les secteurs défavorisés du Québec: ministère de l'Éducation, avril 1977, (annexe non paginée).

La liste des commissions scolaires de petite taille renforce cette déduction. Cette liste est présentée au tableau 11. Le code attribué à chacune des commissions scolaires permet de les repérer sur le cartogramme de la figure 3. La présentation de cette liste respecte les caractéristiques régionales identifiées précédemment. Les commissions scolaires sont regroupées selon qu'elles se situent dans les régions les plus affectées par l'exode rural, les régions à forte concentration urbaine et les régions où il y a expansion économique.

Les agglomérations urbaines sont absentes de cette liste. Les seules que l'on puisse y relever sont Arvida et Roberval dans la région du Saguenay-Lac Saint-Jean (02), Beauceville et Saint-Joseph dans la région de Québec (03), Grand-mère et Shawinigan dans la région de Trois-Rivières (04), Amos dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue (08) et Schefferville dans la région de la Côte-Nord (09). Parmi ces villes, Shawinigan est l'agglomération la plus peuplée avec 10 340 habitants.³⁴

La taille des écoles

Les données relatives au nombre d'écoles primaires sont récentes et, par le fait même, peu nombreuses. La seule compilation disponible

³⁴Il s'agit de la municipalité de Shawinigan-Sud, ministère des Communications, La population et ses particularités, Annuaire du Québec 1979-1980, op. cit., tableau 13, p. 209 à 215.

Tableau 11

Liste des commissions scolaires de
petite taille par régions administratives
1976 - 1977 ^a

Régions affectées par l'exode rural	Régions à forte concentration urbaine	Régions où il y a expansion économique
Code organisme		
Région 01: Bas Saint-Laurent-Gaspésie:	Région 03: Québec:	Région 09: Côte-Nord:
011 Monseigneur Matte	111 Black-Lake-Disraeli	531 Bersimis
012 Restigouche	121 Gouffre	533 Tadoussac
013 Tracadieche	122 Laure-Conan	541 Gagnon
014 Val d'Accueil	131 Beauceville	542 Louis-Joliet
021 La Mitis	133 St-Joseph	543 Port Cartier
051 La Tourelle	134 Langevin	544 Sherfferville
061 Les Anses	135 Des Cèdres	546 Fermont
062 Forillon	143 Montcalm	689 Du Littoral (intégrée)
063 Grande-Hermine	151 Des Basques	C.S. protestante de
064 Rocher Percé	152 Des Frontières	Greater Seven Islands
C.S.R. Gaspesia	153 Des Montagnes	C.S. dissidente
Région 02: Saguenay-Lac Saint-Jean:	154 Jean Chapais	Baie Comeau
072 Delisle	156 Témiscouata	Région 10: Nouveau-Québec:
073 Belle-Rivière	171 Bellechasse	679 Du Nouveau-Québec
081 Arvida	173 De l'Élan	
082 Les Deux-Rives	174 Abénakis	
091 Dolbeau	175 Nouvelle-Beauce	
092 La Vallière	182 Côte-de-Beaupré	
093 Normandie	183 Chutes-Montmorency	
094 Vallée-de-Mistassini	191 La Pocatière	
095 Roberval	193 L'Islet-Sud	
Région 04: Trois-Rivières:	194 Trois-Saumons	
222 Prince Daveluy	201 Port-Neuf	
223 Jean Rivard	202 Grand-Bois	
224 Warwick	203 Monseigneur Vachon	
231 Val Mauricie	212 Lotbinière	
232 Grand'Mère	213 Marie-Victorin	
233 Haut St-Maurice	Région 06: Montréal	
234 Normandie	282 Tracy	
235 Shawinigan	301 Deux-Montagnes	
241 Les Becquets	331 Des Rivières	
242 Lac Saint-Pierre	332 Marieville	
243 Port-Royal	341 Berthier-Dautraie	
251 D'Acton Vale	342 Nord-Joli	
262 Des Chenaux	373 Napierville	
264 Chavigny	392 Provençal	
265 Grandpré	393 Waterloo	
C.S. protestante de Saint-Maurice	421 Huntingdon	
Région 05: Cantons de l'Est:	431 Ile-Perrot	
271 Asbesterie	432 Soulanges	
272 Coaticook	433 Vaudreuil	
273 La Sapinière	451 Beauharnois	
274 Lac Mégantic	453 Lévis-Sauvé	
275 Magog	C.S. dissidente	
276 Morilac	Laurentienne	
C.S. de Lennoxville District	C.S.I. Laurentian	
Région 08: Abitibi-Témiscamingue:	C.S. protestante de	
501 Amos	Laurenvale	
502 Barraute-Senneterre	C.S. dissidente de	
503 Chapais-Chibougamau	Greenfield Park	
504 Joutel-Matagami	Région 07: Outaouais	
505 Quévillon	461 Haute Gatineau	
521 Malartic	475 Pontiac	
C.S. dissidente le Pouyn ^a	476 Portage-du-Fort	
	(dissidente)	
	481 Seigneurerie	
	482 Vallée-de-la-Lièvre	
	C.S. Greater Hull	
	C.S. protestante Pontiac	

^a Direction des politiques et plans, "annexe au document, cartes des secteurs défavorisés" Les secteurs défavorisés du Québec, Québec: ministère de l'Éducation, avril 1977, (annexe non paginée).

pour la période considérée, 1971 à 1977, est celle de l'année scolaire 1975-1976.³⁵ Le tableau 12 présente les données relatives aux écoles primaires de petite taille, celles qui accueillent 225 élèves et moins. Ce tableau rend compte également de la clientèle inscrite dans ces écoles primaires de petite taille.

Au 30 septembre 1975, le Québec dénombre 1 509 écoles de petite taille sur un total de 3 007 écoles primaires, soit une proportion de 50,2%. Ces écoles de 225 élèves et moins accueillent 175 810 élèves, ce qui représente 22,5% de la population scolaire totale de niveau primaire.

Les régions de Montréal (06), de Québec (03), de Trois-Rivières (04), du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01) et de l'Outaouais (07) se suivent dans l'ordre avec plus de 100 écoles primaires de petite taille. La région de Montréal (06) domine avec 443 écoles. La région de Québec (03) en dénombre 307. Les trois autres régions suivent avec respectivement 172, 132 et 121 écoles primaires de 225 élèves et moins. Avec moins de 100 écoles de petite taille, suivent les régions de l'Abitibi-Témiscamingue (08), 98 écoles, du Saguenay-Lac Saint-Jean (02), 87 écoles, de la Côte-Nord (09) et du Nouveau-Québec (10), 82 écoles, et des Cantons de l'Est (05), 67 écoles.

Lorsque le nombre d'écoles primaires de petite taille est considéré en relation avec le nombre total d'écoles primaires de chacune des régions administratives, l'ordre de succession se modifie et fait res-

³⁵Dufour, Richard, Statistiques de l'éducation au Québec, op. cit., p. 217.

Tableau 12
Répartition des écoles primaires
de 225 élèves et moins et de leur clientèle
par région administrative
1975-1976^a

Régions	Ecoles		Clientèle	
	Nombre	%	Nombre	%
01- Bas Saint-Laurent-Gaspésie	132	72,1	15 772	46,3
02- Saguenay-Lac Saint-Jean	87	53,1	10 345	26,6
03- Québec	307	58,4	36 984	30,8
04- Trois-Rivières	172	64,7	20 208	37,4
05- Cantons de l'Est	67	51,9	8 527	27,2
06- Montréal	443	34,4	55 466	13,3
07- Outaouais	121	62,7	11 781	29,7
08- Abitibi-Témiscamingue	98	70,0	10 457	39,4
09- Côte-Nord et Nouveau-Québec ^b	82	68,9	6 320	30,6
Ensemble du Québec	1 509	50,2	175 810	22,5

^a Dufour, Richard, Tableaux statistiques de l'éducation au Québec, Document statistique, D.S. 9-38, Québec: ministère de l'Éducation, Service de la démographie, mai 1977, Tableau 57, p. 217.

^b Données non disponibles sous une autre forme.

sortir une autre dimension. Pour trois régions, il s'agit des deux tiers et plus de leurs écoles primaires. Les régions du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01), de l'Abitibi-Témiscamingue (08) et de la Côte-Nord (09) et du Nouveau-Québec (10) se suivent avec des proportions de 72,1%, 70,0% et 68,9%. Les régions de Trois-Rivières (04) et de l'Outaouais (07) les talonnent avec respectivement des proportions de 64,7% et 62,7%. Les régions de Québec (03) et des Cantons de l'Est (05) dénombrent 58,4% et 51,9% de leurs écoles primaires dans cette catégorie. La région de Montréal (06) compte 34,4% de ses écoles primaires avec une clientèle de 225 élèves et moins.

Les 443 écoles primaires de petite taille de la région de Montréal (06) accueillent 55 466 élèves ce qui représente 13,3% de sa clientèle primaire totale. La région de Québec (03) suit avec le second plus fort contingent d'inscrits avec 36 984 élèves. Bien que le nombre d'effectifs soit plus minime que celui de la région précédente, il représente une part plus importante de la clientèle totale de la région, soit 30,8% de la clientèle de niveau primaire. Dans la région de Trois-Rivières (04), les écoles de 225 élèves et moins reçoivent 20 208 ou 37,4% de la clientèle de niveau primaire. Dans la région du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01), les 15 772 élèves de niveau primaire inscrits représentent 46,3% de la clientèle régionale de ce niveau. Les 121 petites écoles primaires de la région de l'Outaouais (07) reçoivent 11 781 élèves ou 29,7% de la clientèle régionale de ce niveau. Dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue (08), les 10 457 élèves de niveau primaire qui reçoivent leur enseignement dans des écoles de 225 élèves et moins

représentent 30,6% de la clientèle. La région du Saguenay-Lac Saint-Jean (02) dénombre 10 345 élèves de niveau primaire ou 26,6% des effectifs régionaux. Dans les régions de la Côte-Nord (09) et du Nouveau-Québec (10), 30,6% de la clientèle de niveau primaire est inscrite dans des écoles de petite taille. Cette proportion correspond à 6 320 élèves.

Nous ne pouvons affirmer hors de tout doute que les écoles de petite taille caractérisent l'organisation scolaire de niveau primaire en milieu rural.³⁶ Toutefois, certaines constances permettent de le déduire. Les régions les plus affectées par l'exode rural et qui présentent les proportions les plus élevées de commissions scolaires de petite taille sont celles qui présentent les proportions les plus élevées de petites écoles primaires et d'élèves inscrits. Ce sont les régions du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (04), des Cantons de l'Est (05) et de l'Abitibi-Témiscamingue (08). Les régions à forte concentration urbaine qui, en chiffre absolu, présentent le plus grand nombre de commissions scolaires de petite taille en dépit d'un mouvement migratoire qui les avantage, présentent également les plus forts contingents de petites écoles et d'élèves qui y sont inscrits. Ce sont les régions de Québec (03), de Montréal (06) et de l'Outaouais (07). En ayant établi que le déplacement de la population ait favorisé les villes de toutes les régions administratives et, plus particulièrement, celles des régions à

³⁶Nos recherches visant à obtenir une liste des écoles de petite taille se sont avérées vaines. Une telle liste n'existe pas. L'identification aurait nécessité une enquête auprès de chacune des commissions locales et intégrées du Québec.

forte concentration urbaine, il y a lieu de prétendre que les écoles de petite taille s'associent au milieu rural.

Le but de ce chapitre visait à démontrer l'association entre petite école et milieu rural. Cette démonstration a nécessité deux étapes. D'une part, l'analyse des données statistiques de l'état civil contribue à la reconnaissance d'un milieu rural au Québec. D'autre part, l'analyse des données statistiques de l'éducation au Québec permet de caractériser l'organisation scolaire de niveau primaire en milieu rural.

Le milieu rural au Québec existe. La conquête du territoire québécois s'est faite, jusqu'au milieu du XXe siècle, pour des fins agricoles. Seule l'expansion de la Côte-Nord et du Nouveau-Québec n'est pas attribuable à l'activité agraire. Toutefois, l'activité économique à l'origine du peuplement de ces régions appartient au secteur primaire, secteur qui ne justifie pas une forte concentration de population. La grandeur du territoire québécois et son mode de peuplement affirment l'existence d'un milieu rural.

Au cours de la décennie de 1960, le Québec est devenu une société industrielle et urbaine. Le mode d'occupation de la population active s'est déplacé du secteur primaire aux secteurs secondaire et tertiaire. Ce déplacement de l'activité économique se traduit par un mouvement d'urbanisation. Ce mouvement profite à toutes les régions du Québec et particulièrement à celles à fortes concentrations urbaines. Le bilan migratoire démontre que c'est la population rurale qui alimente ce mou-

vement. Le milieu rural s'affaiblit considérablement mais existe toujours. Ce qui en reste refuse la solution étatique de relocalisation.

La clientèle scolaire de niveau primaire diminue considérablement de 1970 à 1980. Le mouvement d'urbanisation ne peut expliquer ce phénomène car il n'affecte pas le volume global de la clientèle scolaire. L'explication réside dans la chute du taux de natalité, facteur naturel dans les sociétés industrielles et urbaines.

L'analyse des effectifs régionaux de niveau primaire rend explicite les conséquences de l'exode rural. Le déplacement de la population a accentué ou retardé, selon les régions, les effets de la dénatalité. Les régions les plus affectées par l'exode rural sont celles qui connaissent les plus grandes variations de leurs effectifs scolaires et ce, en dépit d'un taux de natalité plus élevé.

Les commissions scolaires de petite taille sont présentes sur tout le territoire québécois, y compris dans les régions à forte concentration urbaine. L'identification des territoires des commissions scolaires de petite taille en témoigne. L'observation de la liste de ces commissions scolaires révèle l'absence d'agglomérations urbaines importantes. La commission scolaire de petite taille, ou petite commission scolaire, s'associe au milieu rural.

Les écoles de petite taille se rencontrent dans toutes les régions administratives du Québec. Les régions les plus affectées par l'exode rural sont celles qui présentent le pourcentage le plus élevé d'écoles de petite taille et d'élèves qui y sont inscrits. Par déduction, l'école de petite taille, ou petite école, s'associe au milieu rural.

L'organisation scolaire en milieu rural québécois se caractérise, depuis 1960, par la petite taille de ses commissions scolaires et de ses écoles primaires. Le passage d'une société à caractère rural à une société à caractère urbain ne justifie pas, à notre avis, qu'elle agisse comme si le milieu rural n'existait plus. C'est pourtant le constat qu'il faut faire. Les données statistiques de l'état civil et de l'éducation ne permettent pas une observation directe. C'est par déduction qu'il est possible de caractériser l'organisation scolaire de niveau primaire en milieu rural.

Ce chapitre répond à la première question de recherche et confirme le premier volet de notre hypothèse: la petite école primaire caractérise le milieu rural québécois.

Depuis 1970, les difficultés de l'organisation administrative et pédagogique des petites commissions scolaires et des petites écoles ont fait l'objet de divers travaux. En plus d'effectuer la synthèse de ces travaux et ainsi répondre à la seconde question de recherche, nous analyserons les changements survenus dans les politiques, les lois et règlements du système scolaire québécois afin de vérifier s'ils pallient aux difficultés identifiées. C'est l'objet de la troisième question de recherche. Le chapitre suivant propose une partie des réponses recherchées. Il traite des difficultés et des changements reliés à l'organisation administrative.

CHAPITRE II

L'ORGANISATION ADMINISTRATIVE

Ce chapitre a pour but de vérifier si les changements survenus dans les politiques, lois et règlements pallient aux difficultés de l'organisation administrative des petites écoles primaires.

Ce chapitre comporte deux parties. Dans un premier temps, il décrira les difficultés administratives soulevées à partir d'une analyse des documents disponibles. Dans un deuxième temps, il analysera la nature des changements apportés afin de vérifier s'ils constituent une réponse satisfaisante.

LES DIFFICULTES ADMINISTRATIVES

Les difficultés liées à l'organisation administrative des petites écoles ont fait l'objet d'une seule étude, la première produite sur le problème de la petite école au Québec. Le rapport du Groupe COMMEL permet de situer l'origine des difficultés liées à l'organisation administrative.

En 1971, le gouvernement du Québec dépose un projet de loi sur le regroupement et la gestion des commissions scolaires. Ce projet de loi s'inscrit dans la poursuite de la réforme scolaire entreprise en 1960. Il s'appuie sur les recommandations de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (Commission Parent) et de la Commission royale d'enquête sur la fiscalité (Commission Bélanger).

La Commission royale d'enquête sur l'enseignement (Commission Parent) recommande que les subventions aux commissions scolaires soient octroyées en fonction de règles prévues dans un plan provincial de développement scolaire, plan qui fixe des normes pour toutes les dépenses qu'elles devront assumer. Selon les membres de la Commission Parent,

Ce plan présenterait d'abord l'avantage: a) d'assurer des services scolaires de qualité équivalente dans tous les milieux, quelles que soient leurs ressources propres, ce qui permettra une première forme de démocratisation de l'enseignement; b) d'assurer, espère-t-on, une saine administration des fonds publics affectés à l'éducation par les commissions scolaires auxquelles il servira de guide et occasionnellement de frein et qu'il obligera, en tout cas, à prévoir leurs besoins et à planifier leurs dépenses; c) d'offrir une grande souplesse qui tiendrait aux révisions et aux adaptations fréquentes dont il serait l'objet.¹

La Commission Parent assujettit sa proposition d'un nouveau système de financement d'une condition nécessaire pour qu'il donne les résultats prévus: "le regroupement des commissions scolaires locales actuelles dans les ensembles régionaux sous un organisme commun de coordination et de planification: le conseil de développement scolaire."²

La Commission royale d'enquête sur la fiscalité (Commission Bélanger) appuie la proposition de la Commission Parent. Ses recommandations s'inscrivent dans la poursuite des efforts d'uniformisation et de normalisation proposés:

Elles visent à assurer aux commissions scolaires les revenus suffisants pour dispenser, quelle que soit la richesse foncière du milieu, le même enseignement de base et cela par l'apport conjoint

¹Audet, Louis-Philippe et Gauthier, Armand, Le système scolaire du Québec, Organisation et fonctionnement, Montréal: Librairie Beau-chemin Ltée, 1964, p. 192.

²Ibidem, p. 192.

d'un effort fiscal uniforme des contribuables et par celui de subventions supplémentaires de l'Etat.³

Ces recommandations définissent les objets du projet de loi 27:

Ce projet a pour principaux objets de regrouper, à compter du 1er juillet 1972, les quelques 1 100 municipalités scolaires locales actuellement existantes à l'extérieur de l'île de Montréal en 168 nouvelles municipalités locales qui seront intégrées à une commission régionale, d'établir les mécanismes requis pour assurer ce regroupement et d'apporter à la Loi de l'instruction publique diverses modifications concernant la gestion des commissions scolaires.⁴

En mai 1971, le Conseil supérieur de l'éducation transmet son avis sur ce projet de loi. Bien qu'il appuie ce qui est préconisé, le conseil met en garde le législateur: "Néanmoins, il (le Conseil) juge essentiel que le législateur prête une attention objective aux revendications particulières qui pourraient éventuellement être formulées à ce niveau..."⁵ Le Conseil réfère à des problèmes locaux à caractère social que peut entraîner le regroupement des commissions scolaires en des secteurs plus vastes et aux délimitations plus rationnelles.

La réforme administrative du système scolaire québécois entreprise en 1960 connaît, au plan législatif, son aboutissement le 10 juillet 1971 par l'adoption de la Loi 27, loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires.

³Ibidem, p. 193.

⁴Assemblée nationale du Québec, Bill 27 Loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires, Québec: L'Éditeur officiel, Deuxième session, vingt-neuvième Législature, sanctionné le 10 juillet 1971, notes explicatives, p. 1a.

⁵Conseil supérieur de l'éducation, Avis sur le projet de loi no 27 concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires, Rapport annuel 1970/71, Québec: L'Éditeur officiel, mars 1972, p. 254.

Les craintes manifestées par le Conseil supérieur de l'éducation trouvent écho dès les premiers mois de l'implantation des nouvelles structures scolaires. Au printemps 1972, le conseil d'administration de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec réagit aux changements de structure et de fonctionnement proposés dans la Loi 27.

Le principe élaboré dans les documents des politiques administratives et salariales du personnel de cadre et gérance est très valable. Cependant, vu un manque de souplesse dans son application, nous constatons que les commissions scolaires nouvelles qui ont une clientèle de 3 000 élèves se voient dans la quasi impossibilité de développer leur structure tel que leur permet la Loi 27-1971.⁶

Le ministère de l'Éducation répond rapidement à cette analyse. Lors du congrès de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec tenu en novembre 1972, le Ministre de l'éducation déclare à propos des commissions scolaires nouvelles qui ont des difficultés à se développer conformément à la Loi 27:

Je vous annonce donc qu'une étude sera effectuée sous la responsabilité de la direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. ... J'ajoute qu'elle portera sur deux points principaux: d'abord sur l'analyse des fonctions d'encadrement et des tâches administratives et techniques requises pour l'administration de la commission scolaire et de l'école élémentaire, ensuite, elle comportera des comparaisons avec des commissions scolaires et des écoles élémentaires d'autres provinces ou d'états américains qui se trouvent dans des situations analogues.⁷

⁶Fortier, Paul, Pour que les commissions scolaires demeurent des commissions scolaires, La Revue scolaire, vol. 22, no 10, juin 1972, p. 7.

⁷Cloutier, François, extrait reproduit dans Commissions Élémentaires, Rapport du Groupe COMMEL, Québec: Bibliothèque nationale du Québec, octobre 1974, p. 8.

En février 1973, la direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire informe les commissions scolaires du Québec de:

... la mise en place par le Ministre de l'éducation d'une équipe de travail chargée de l'étude de l'organisation et du fonctionnement des commissions scolaires dispensant de l'enseignement élémentaire seulement à moins de 3 000 élèves et de leurs écoles élémentaires.⁸

Cette équipe de travail prend le nom de Groupe COMMEL. Un personnel professionnel est chargé de la coordination du travail de l'équipe. Le Groupe COMMEL comprend onze personnes, soit un représentant à plein temps désigné par la direction générale du financement et le service général des personnels des organismes d'enseignement, un représentant désigné conjointement par la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec et la "Quebec Association of Protestant School Boards" et six spécialistes en matière d'administration et de recherche recrutés à l'extérieur du ministère de l'Éducation par voie de concours publics. Outre le coordonnateur, un secrétaire recherchiste et une secrétaire complètent l'équipe. La durée de l'étude est de quinze mois, soit du 1er mars 1973 au 30 juin 1974.

Le groupe de travail chargé de l'étude, le Groupe COMMEL, dépose son rapport en juin 1974. Dans son étude, le Groupe COMMEL tente de répondre à la question suivante:

... les règles budgétaires depuis 1971-72 ont-elles favorisé, dans les commissions scolaires de 3 000 élèves et moins et dans leur écoles élémentaires, un développement cohérent de l'éducation, une

⁸Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Lettre adressée aux commissions scolaires Adm. 73-17, Québec: ministère de l'Éducation, 21 février 1973.

répartition équitable du fardeau financier, une distribution rationnelle des ressources financières?⁹

La réponse à cette question s'appuie sur une analyse descriptive de la situation des personnels des petites commissions scolaires et des petites écoles et une analyse financière du revenu réel des petites commissions scolaires.

La situation des personnels

La rémunération du personnel d'une commission scolaire est régie par des règles strictes. Le nombre de postes autorisés est fonction du nombre d'élèves déclaré par une commission scolaire au 30 septembre de chaque année. En aucun cas et pour aucune considération, le ministère n'autorisera l'embauche d'un personnel supplémentaire au nombre permis par le nombre d'élèves. De plus, une commission scolaire ne peut embaucher un personnel supplémentaire au nombre permis et assumer cette dépense à partir des argents de l'impôt foncier. "... les règles relatives à la rémunération du personnel sont appliquées strictement."¹⁰

L'étude du Groupe COMMEL porte sur la situation du personnel cadre et hors-cadre y compris le directeur d'école et le directeur adjoint, les professionnels non enseignants et le personnel enseignant,

⁹Commissions Élémentaires, Rapport du Groupe COMMEL, Québec: Bibliothèque nationale du Québec, octobre 1974, p. 8.

¹⁰Audet, Louis-Philippe et Gauthier, op. cit., p. 183.

régulier et spécialiste. Pour chacune des catégories de personnel, le Groupe COMMEL part de ses observations sur les tâches réalisées et sur l'exécution de ces tâches pour décrire leur situation.

Le personnel cadre et hors-cadre

Le personnel cadre et hors-cadre occupe, outre la direction générale, les fonctions de direction prévues aux services administratifs et aux services éducatifs. Les services administratifs d'une commission scolaire présentent un service du personnel, un service des finances, un service de l'équipement et le secrétariat général. Les services éducatifs regroupent le service de l'enseignement et les services personnels aux élèves. Les directions d'école, directeur et directeur-adjoint, relèvent des services éducatifs.

Dans son investigation, le Groupe COMMEL s'est attardé sur l'affectation et la qualification du personnel cadre et hors-cadre des dix commissions scolaires de 3 000 élèves et moins composant son échantillon.¹¹ La situation qu'il constate l'étonne:

S'il est un phénomène que l'on observe rapidement chez les cadres et les "hors-cadres" (à l'exception des directeurs d'école) des commissions scolaires de 3 000 élèves et moins, c'est bien celui du

¹¹Il s'agit, dans l'ordre de présentation de l'étude des commissions scolaires d'Amos, région de l'Abitibi-Témiscamingue (08), Jean Chapais, région de Québec (03), Lac Mégantic, région des Cantons de l'Est (05), Laurenvale, région de Montréal (06), Les Becquets, région de Trois-Rivières (04), Louis-Joliet, région de la Côte-Nord (09), Nord-Joli, région de Montréal (06), Protestante Pontiac, région de l'Outaouais (07), et Rocher-Percé, région du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01).

cumul de fonctions. Nulle part dans ces commissions scolaires retrouvons-nous plus de trois personnes à ces niveaux. Or la structure fonctionnelle est ainsi faite que six champs d'activités sont prévus, coiffés de la direction générale.¹²

Il n'existe pas de règles quant au cumul des fonctions. Le cumul varie d'une commission scolaire à l'autre. La fonction de directeur général est certes la plus facilement identifiable et la seule qui existe nécessairement dans les dix commissions scolaires étudiées. La moyenne des fonctions cumulées par le directeur général est de trois. La fonction de directeur des services personnels aux élèves et celle de directeur des services du personnel sont les plus fréquemment cumulées. La première l'est dans cinq commissions scolaires alors que la seconde l'est dans six d'entre elles. Dans deux commissions scolaires, le directeur général cumule quatre autres fonctions, soit celles de directeur du service de l'enseignement, des services personnels aux élèves, du service du personnel et la fonction de directeur d'école. Selon les auteurs du rapport, les activités reliées au Conseil des commissaires et au Comité exécutif et celles reliées à l'exécution des décisions de ces instances et à la direction de l'administration drainent la plus grande partie de l'énergie des directeurs généraux. En conclusion, le Groupe COMMEL soutient que "plusieurs importantes responsabilités du directeur général souffrent de piétinement et même de paralysie."¹³

Les services administratifs justifient les fonctions de directeur du service du personnel, du service des finances, du service de

¹²Commissions Elémentaires, op. cit., p. 115.

¹³Ibidem, p. 127.

l'équipement et la fonction de secrétaire général. La fonction de directeur du service du personnel est, dans sept des dix commissions scolaires étudiées, cumulée par le directeur général ou le directeur du service de l'enseignement. Les fonctions de directeur du service des finances et du service de l'équipement sont considérées simultanément dans l'étude. Dans sept des dix commissions scolaires étudiées, il est question de la fonction de directeur des services financiers et de l'équipement. Cette fonction exige des compétences particulières, ce qui accentue la difficulté de recruter du personnel qualifié pour ce poste: "Outre le cumul, la difficulté, voire l'impossibilité, d'attirer dans les petites commissions scolaires du personnel répondant aux critères formulés dans la politique administrative et salariale, ..."14

Dans trois des commissions scolaires étudiées, cette fonction est cumulée par le directeur général.

La fonction de secrétaire général découle de dispositions légales qui la rendent obligatoire dans toutes les commissions scolaires du Québec. De même, la politique administrative et salariale prévoit, comme exigence minimale, un diplôme universitaire en droit ou en administration. Les auteurs du rapport portent un jugement sévère sur la conception et l'exercice de cette fonction: "La fonction de secrétaire général peut-être plus que d'autres, souffre d'anémie sévère, et dans la conception qu'on en exprime et dans la pratique qui la caractérise."15

¹⁴Ibidem, p. 123.

¹⁵Ibidem, p. 123.

Toutefois, les auteurs du rapport se contentent de soulever des interrogations quant à la relation entre, d'une part, la formation exigée officiellement et, d'autre part, la formation et l'exercice de la fonction comme elle se vit dans les petites commissions scolaires. Cette fonction, par le cumul, est associée aux fonctions de direction du service des finances, du service de l'équipement et du service du personnel.

Les services éducatifs regroupent les fonctions de directeurs du service de l'enseignement et des services personnels aux élèves. Les services éducatifs s'avèrent le lieu de responsabilité de tout ce qui relève de la pédagogie. Les fonctions de direction de ces deux services sont invariablement cumulées. Dans neuf des dix commissions scolaires étudiées, une troisième fonction s'ajoute: celle de directeur des services du personnel dans quatre cas, celle de directeur général dans trois cas et celle de directeur d'école ou d'adjoint dans deux cas. Cette situation de cumul suscite le commentaire suivant:

Quand on ajoute à ce tableau le nombre restreint de personnel d'animation pédagogique et la difficulté dans laquelle ils sont d'assurer des interventions soutenues auprès de tous les secteurs, on saisit davantage pourquoi la gestion par objectifs et les fonctions de recherche constituent, dans les services de l'enseignement des commissions scolaires à faible clientèle, des réalités presque théoriques.¹⁶

Dans son investigation, le Groupe COMMEL fait ressortir avec insistance la situation de cumul des fonctions chez le personnel cadre et hors-cadre des commissions scolaires de 3 000 élèves et moins. Cependant, cette insistance s'appuie sur des données incomplètes qui ne

¹⁶Ibidem, p. 117.

permettent pas de saisir globalement les difficultés concrètes occasionnées par cette situation de cumul. Tout au plus, les auteurs mentionnent que le cumul des fonctions conduit à l'exercice de tâches qui souffrent, pour reprendre des expressions déjà citées, d'anémie sévère, de piétinement et même de paralysie et qui mènent à "une action souvent éparpillée, centrée sur les urgences".¹⁷ Toutefois, les auteurs ne fournissent pas les éléments à l'appui de leur jugement.

Le directeur d'école est considéré parmi le personnel cadre et hors-cadre. Cette fonction n'est pas sujette au cumul qui caractérise cette catégorie de personnel sauf dans de rares exceptions. Cette situation se produit dans deux des dix commissions scolaires étudiées. La fonction de directeur d'école est abordée assez brièvement par le Groupe COMMEL. Quant à celle de directeur-adjoint, "le groupe omet volontairement le principal adjoint, n'ayant pu recueillir de données pour en traiter."¹⁸ Le Groupe COMMEL constate que "le principal d'école est un pédagogue quasi absent de la pédagogie et un administrateur débordé par le quotidien."¹⁹ Sans en préciser le nombre, le groupe observe que "plusieurs principaux passent d'une école à l'autre, car ils dirigent

¹⁷Ibidem, p. 129.

¹⁸Cette affirmation nous laisse perplexe quant à la profondeur de l'investigation des auteurs de l'étude. La fonction de directeur adjoint se justifie par un nombre élevé d'élèves dans une école. Or, dans la plupart des petites commissions scolaires, les écoles sont de petite taille et leur clientèle ne justifie même pas un poste de directeur pour chacune. Il aurait été plus réaliste de mentionner que cette fonction est pratiquement inexistante dans les commissions scolaires visitées. Ibidem, p. 111.

¹⁹Ibidem, p. 111.

des écoles institutionnelles formées de deux ou trois écoles physiques."²⁰

Les auteurs du rapport ont accordé plus d'importance au personnel de secrétariat venant en aide au directeur d'école dans l'exercice de sa fonction qu'au directeur lui-même. Ils ont introduit un tableau comparatif des effectifs en personnel de secrétariat en fonction des trois catégories d'écoles institutionnelles.

La première catégorie comprend huit écoles où entité institutionnelle et entité physique se confondent. Il y a, en moyenne, 0,66 secrétaire par école institutionnelle ou physique. La seconde catégorie comprend les écoles où l'entité institutionnelle correspond à deux entités physiques. Cette catégorie comprend onze écoles institutionnelles formées de 22 écoles physiques. Le rapport est de 1,09 secrétaire par école institutionnelle et de 0,54 secrétaire par école physique. La troisième catégorie regroupe les écoles institutionnelles formées de trois écoles physiques. Les auteurs de l'étude dénombrent 27 écoles physiques formant neuf écoles institutionnelles. Pour les écoles de cette catégorie, il y a 1,05 secrétaire par école institutionnelle et 0,35 secrétaire par école physique.²¹

Les auteurs du rapport reconnaissent "qu'on semble avoir tenu compte de la multiplicité des écoles physiques".²² Toutefois, ils

²⁰Ibidem, p. 112 et 113.

²¹Ibidem, p. 112 et 113.

²²Ibidem, p. 114.

s'empressent d'ajouter "que cela s'est réalisé aux dépens de plus grosses écoles qui ne comptent pas une secrétaire en moyenne."²³

Une commission scolaire peut désigner un responsable pour chacune des écoles physiques qui forment une école institutionnelle. Bien que cette fonction ne donne pas à son titulaire un statut de personnel cadre ou hors-cadre, elle s'inscrit dans la ligne des tâches administratives du directeur d'école et s'exécute en l'absence de ce dernier. Cette responsabilité est dévolue à un enseignant sur présentation de sa candidature. Cette responsabilité s'ajoute à celle du groupe d'élèves de l'enseignant. "Les responsables se définissent comme des suppléants du principal d'école qui, sans l'autorité de ce dernier, assurent la "bonne marche" d'une école physique donnée."²⁴ Il y a pénurie de candidats au poste de responsable d'école en raison principalement du cumul de tâches. Les auteurs de l'étude s'interrogent sur la pertinence de cette formule. Leur jugement est sévère:

C'est essentiellement une fonction d'exécution peu rémunérée, accaparante, accomplie avec peu d'aide de bureau et, par surcroît, ambiguë en pratique au plan de l'autorité qu'elle comporte, donc susceptible d'engendrer des difficultés dans les relations avec les enseignants.²⁵

Dans l'ensemble de son investigation sur le personnel cadre et hors-cadre et sur le directeur d'école, le directeur-adjoint et le responsable d'école, le Groupe COMMEL s'est efforcé de démontrer que la

²³Ibidem, p. 114.

²⁴Ibidem, p. 108.

²⁵Ibidem, p. 109.

petite commission scolaire doit procéder, au plan de sa structure, au cumul des fonctions. Sans qu'il soit possible d'identifier les conséquences d'une telle situation, les auteurs du rapport soutiennent que le cumul des fonctions entrave le rendement qualitatif des individus en place. L'exercice des fonctions cumulées est l'objet de jugements sévères de la part des auteurs de l'étude. Toutefois, les données présentées ne permettent pas de nuancer de quelque façon que ce soit ces jugements. Aussi, nous retiendrons de cette analyse que la petite commission scolaire doit procéder, au plan de sa structure, au cumul de fonctions et que cela entraîne des difficultés de recrutement et d'affectation de son personnel cadre et hors-cadre. Ce cumul s'applique également à la fonction de responsable d'école physique ce qui produit, chez les enseignants, un désintéressement pour cette fonction. Quant au directeur d'école, le cumul se concrétise davantage par l'addition d'écoles physiques, ce qui lui occasionne des déplacements réguliers d'un milieu à un autre.

Les professionnels non enseignants

Les professionnels non enseignants regroupent "toute personne qui, sans exercer une fonction d'enseignement, est en contact avec l'élève pour l'aider à réaliser sa vie personnelle et assurer son cheminement scolaire."²⁶ Pour les fins de son étude, le Groupe COMMEL analyse la situation des conseillers pédagogiques et des psychologues sco-

²⁶Ministère de l'Éducation, Règlement no 7, Québec: Arrêté en conseil no. 1497, 27 avril 1971, Section A, p. 8.

lares. Avant de s'y attarder, les auteurs introduisent un tableau comparatif de la distribution des effectifs des professionnels non enseignants en fonction de la taille des commissions scolaires pour l'ensemble du Québec.

Les 169 commissions scolaires locales ou de niveau primaire du Québec se distribuent en cinq classes selon leur clientèle. La classe I comprend 29 commissions scolaires qui ont entre 1 et 1 499 élèves. La classe II compte les 75 commissions scolaires qui ont une clientèle de 1 500 à 2 999 élèves. La classe III totalise 57 commissions scolaires dont la clientèle varie de 3 000 à 6 999 élèves. La classe IV regroupe sept commissions scolaires qui ont une clientèle de 7 000 à 11 999 élèves. La classe V comprend une commission scolaire: cette classe prévoit des clientèles supérieures à 12 000 élèves. Le nombre moyen d'élèves par professionnel non enseignant diminue avec l'augmentation de la taille des commissions scolaires. Pour un professionnel non enseignant qui travaille dans une commission scolaire de classe I, moins de 1 500 élèves, ce nombre moyen est de 1 854 élèves, alors qu'il est de 1 566, 902, 699 et 564 élèves dans les commissions scolaires des classes subséquentes. L'écart entre les petites et les grosses commissions scolaires devient encore plus évident lorsqu'on envisage le nombre moyen d'enseignants par professionnel non enseignant. Alors qu'il est de 74,1 dans une commission scolaire de classe I et de 54,1 dans celle de classe II,

il se situe à 31,0, 26,5 et 21,3 dans les commissions scolaires des classes III, IV et V.²⁷

L'établissement d'une telle moyenne laisse supposer que les commissions scolaires de classe I ne peuvent bénéficier des services de professionnels non enseignants car leur clientèle réelle est inférieure à la clientèle moyenne requise. Toutefois, l'affectation de professionnels non enseignants ne se fait pas globalement à l'exemple des calculs précédents mais par catégorie de personnels. Même si l'établissement du nombre moyen d'élèves et d'enseignants fait ressortir sans équivoque le déséquilibre qui existe entre commissions scolaires de différentes tailles, il ne peut refléter la situation réelle des petites commissions scolaires.

A première vue, le nombre de conseillers pédagogiques par commission scolaire témoigne d'une situation normale. Pour les dix commissions scolaires de l'étude, le Groupe COMMEL dénombre 30 conseillers pédagogiques qui se répartissent comme suit: six en langue maternelle, quatre en langue seconde, trois en mathématiques, un en sciences de la nature, six en éducation physique, sept en enseignement religieux et trois en enfance inadaptée. Toutefois, les auteurs s'empressent de nuancer ce dénombrement notamment dans le cas d'une des commissions scolaires: "le nombre comprend des enseignants libérés que la commission scolaire nomme animateurs pédagogiques".²⁸ Les auteurs font ressortir également les anomalies de la situation observée:

²⁷Commissions Elémentaires, op. cit., p. 98.

²⁸Ibidem, p. 101.

Des lacunes évidentes apparaissent aussi. Deux commissions scolaires, (...), n'ont les services d'aucun conseiller pédagogique; (...) on constate également des absences dans toutes les disciplines artistiques, les sciences humaines et la maternelle. Un autre élément attire notre attention: il n'est aucun champ d'activité où se retrouve au moins un conseiller pédagogique pour chacune des dix commissions scolaires.²⁹

Cet ensemble de remarques incite les auteurs à aborder la distribution des effectifs en conseillers pédagogiques des dix commissions scolaires par le biais de la répartition du temps de travail. Ainsi, parmi les 30 conseillers pédagogiques dénombrés, douze travaillent à temps plein dans une seule commission scolaire, huit sont également à temps plein mais oeuvrent dans plus d'une commission scolaire et dix occupent la fonction de conseiller pédagogique à temps partiel dans une seule commission scolaire. Les auteurs du rapport ne mettent pas en doute les compétences des conseillers pédagogiques en poste. Constant, d'une part, la grandeur du territoire qu'ils ont à couvrir, notamment dans le cas de ceux qui oeuvrent dans plus d'une commission scolaire, et, d'autre part, l'exercice de la fonction à temps partiel, ils s'interrogent sur l'efficacité de leur action: "Les données statistiques que nous avons examinées laissent paraître un éparpillement des ressources, ce qui peut faire pressentir un manque de profondeur de l'action."³⁰

Les auteurs du rapport n'approfondissent pas davantage l'exercice de la fonction de conseiller pédagogique. Ils complètent leur tour

²⁹Ibidem, p. 101.

³⁰Ibidem, p. 104.

d'horizon des professionnels non enseignants en traitant de la fonction de psychologue scolaire. Les professionnels de cette catégorie se définissent comme des "personnes-conseil" qui aident les élèves à s'épanouir harmonieusement. Dans les petites commissions scolaires, leur travail consiste principalement à dépister les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation et à intervenir auprès de ces élèves ou des enseignants de ces élèves. En s'attardant sur la répartition des effectifs en psychologie en fonction du temps de travail, le Groupe COMMEL s'interroge sur la qualité et la quantité des interventions que peuvent mener ces professionnels non enseignants. Deux des dix commissions scolaires de l'échantillon n'ont aucun psychologue à leur service. Une commission scolaire emploie deux psychologues et une autre en emploie un. Chez les six commissions scolaires restantes, les auteurs ont dénombré six psychologues qui desservent plus d'une commission scolaire. De fait, ces six psychologues dispensent leur service à quinze commissions scolaires.³¹

Les auteurs du rapport soulignent qu'un certain nombre d'enseignants et de directeurs d'école accepte mal cet intervenant. Ses interventions sont sporadiques et peu soutenues. Ils ont "le sentiment que les psychologues soulèvent beaucoup plus de problèmes qu'ils n'en règlent effectivement".³² Cette image du psychologue accentue le caractère d'isolement que ces professionnels éprouvent: "... dans les com-

³¹Ibidem, p. 106 et 107.

³²Ibidem, p. 105.

missions scolaires qui nous concernent, les équipes multi-disciplinaires de professionnels non enseignants sont, à toutes fins utiles, inexistantes".³³ Les auteurs de l'étude expriment un jugement d'ensemble sur le travail des professionnels non enseignants:

Les constatations faites à l'analyse des effectifs font saisir que, dans l'ensemble, il n'est pas surprenant que les psychologues, comme c'était le cas pour les conseillers pédagogiques, ne puissent répondre adéquatement et en profondeur aux demandes qui leur sont adressées. Quand on ajoute au nombre restreint du personnel le facteur déplacement d'une école à une autre et d'une commission scolaire à une autre, le portrait prend davantage sa vraie forme.³⁴

Ainsi, le déséquilibre entre petites et grosses commissions scolaires ressort comme caractéristique majeure de l'étude du Groupe COMMEL en ce qui a trait aux personnels professionnels non enseignants et, plus particulièrement, aux effectifs en conseillers pédagogiques et en psychologues scolaires. Aborder l'étude de ces personnels sous cet angle laisse présumer de l'absurdité d'une situation qui peut résulter de l'application systématique de normes. Les données présentées par le Groupe COMMEL tendent à le refléter. Le rapport professionnel non enseignant/enseignants ou élèves est plus élevé dans les commissions scolaires de 3 000 élèves et moins que dans celles à plus fortes clientèles. De plus, ce soutien aux enseignants et aux élèves doit s'exercer sur un territoire plus vaste et, fréquemment, sur le territoire de commissions scolaires différentes.

³³Ibidem, p. 108.

³⁴Ibidem, p. 108.

Le Groupe COMMEL porte également des jugements sévères sur l'efficacité du travail des conseillers pédagogiques et des psychologues scolaires: "En raison de leur nombre restreint et de la grandeur des territoires qu'ils ont à desservir, leur action se caractérise très souvent par l'éparpillement et le superficiel."³⁵

Toutefois, les données présentées ne permettent pas de nuancer de quelque façon que ce soit ces jugements. Ces données font strictement état de distribution d'effectifs. Les jugements qualitatifs reposent sur les observations faites par les membres du groupe dans les milieux visités. Ces observations, de même que la façon dont ils auraient pu les recueillir, ne sont pas communiquées.

Le personnel enseignant

Les informations contenues dans le rapport du Groupe COMMEL relativement au personnel enseignant sont purement d'ordre qualitatif. Les auteurs émettent un jugement sur l'exercice de la fonction des enseignants qui évoluent au secteur régulier, au secteur de l'enfance inadaptée et au secteur de la maternelle. Ce jugement est suivi d'un essai d'explication des anomalies perçues.

Les enseignants du secteur régulier constituent l'objet des premières observations des membres du Groupe COMMEL. Les auteurs notent que:

... l'activité des enseignants est fortement centrée sur l'acquisition de connaissances, sur la dimension intellectuelle de la

³⁵Ibidem, p. 129.

personne, dimension elle-même considérée de façon partielle d'ailleurs. C'est encore la matière, prise dans son sens traditionnel, qu'on retrouve au centre des préoccupations des enseignants de l'élémentaire.³⁶

Ils poursuivent:

... les enseignants se sentent débordés, voire écrasés dans certains cas, et par l'ampleur de la responsabilité dont ils se savent investis, et par l'accélération des changements qu'ils n'ont généralement ni entièrement assimilés, ni assumés.³⁷

Toutefois, les auteurs ne précisent pas la nature de la responsabilité à laquelle ils réfèrent. Il en va de même quant à la nature des changements qui créent particulièrement des difficultés. Tout au plus, soulignent-ils l'attitude des enseignants du secteur régulier quant aux enseignements spécialisés: ils évoquent la nécessité de spécialistes pour les disciplines d'expression physique et d'expression artistique introduites formellement depuis quelques années. Somme toute, les propos du Groupe COMMEL sont peu élogieux à l'endroit des enseignants affectés au secteur régulier du primaire précisant que c'est le savoir-faire qui fait défaut.

Les explications apportées par les auteurs de l'étude à cette situation sont aussi peu substantielles que les informations qui la décrivent. Les auteurs citent quatre facteurs explicatifs, sans toutefois les approfondir.

³⁶Ibidem, p. 89.

³⁷Ibidem, p. 89.

"Plusieurs facteurs isolés pourraient faire l'objet d'une discussion; à titre d'exemples, citons la formation des enseignants, leur insertion dans un milieu rural stable, l'intervention de personnes ressources auprès des enseignants, l'engagement de spécialistes."³⁸

Les explications relatives à ces facteurs se résument à quelques énoncés qui prennent davantage l'allure d'excuses que d'hypothèses explicatives. Sans spécifier en quoi, le Groupe COMMEL juge que la formation des enseignants est déficiente. Bien que les enseignants manifestent le désir de se perfectionner, l'accès au perfectionnement leur est difficile, soit parce qu'il est mal orienté ou qu'il est physiquement inaccessible.

Le recyclage organisé dans le milieu n'est pas non plus allé dans ce sens: ... on a ainsi souvent assisté à des séances de recettes et de trucs pédagogiques servant beaucoup plus à dépanner qu'à former l'esprit et à faire évoluer graduellement les attitudes et les comportements éducatifs du personnel enseignant.³⁹

Quant au perfectionnement par le biais des institutions universitaires, les auteurs reconnaissent qu'il se fait des ouvertures de ce côté mais ils s'interrogent sur la présence réelle des universités dans le milieu. De toute façon, les auteurs du rapport soulignent que "l'accès à des activités de perfectionnement se déroulant dans les institutions situées dans les centres urbains est rendu difficile à cause de l'éloignement."⁴⁰

³⁸Ibidem, p. 90.

³⁹Ibidem, p. 92.

⁴⁰Ibidem, p. 92.

Les enseignants expriment le désir de confier à des spécialistes l'enseignement des arts. Sur ce point, les auteurs se contentent de mentionner que la présence de spécialistes au primaire "est sujette aux exigences administratives" inscrites dans les conventions collectives.⁴¹

Le manque de soutien des professionnels non enseignants, notamment des conseillers pédagogiques, s'avère l'élément sur lequel les auteurs du rapport insistent le plus. Cette déficience d'encadrement du personnel enseignant expliquerait la lenteur des changements pédagogiques préconisés par le ministère de l'Éducation. Cette situation tient au peu de ressources humaines:

... les conseillers pédagogiques ne sont pas légion dans les commissions scolaires de 3 000 élèves et moins. Parmi ceux qui y existent, plusieurs oeuvrent à temps partiel ou sont partagés entre le service de deux ou trois commissions scolaires, ce qui implique déplacements nombreux, donc temps improductifs.⁴²

Quant aux agents de développement pédagogique, ils "sont disséminés dans toute la province; ils ne peuvent assurer une aide suivie et de longue haleine".⁴³ Il s'agit de la seule allusion faite à ces personnels.

Les enseignants du secteur de la maternelle ressortent glorifiés de l'étude entreprise par le Groupe COMMEL. Il n'est fait aucune men-

⁴¹Ibidem, p. 91.

⁴²Ibidem, p. 91.

⁴³Ibidem, p. 91.

tion du nombre de jardinières observées ni des situations observées.⁴⁴ Les auteurs considèrent que les activités qui se déroulent à la maternelle rejoignent l'objectif de développement intégral de l'enfant. Ils attribuent cette situation à la qualité des ressources professorales de ce secteur :

... la situation positive des jardinières dépend beaucoup plus de la compétence et du dynamisme de celles-ci que d'intervenants de l'extérieur dans les domaines du perfectionnement, du recyclage et de l'animation ayant pu faciliter l'évolution des mentalités et la facilitant encore.⁴⁵

Les enseignants du secteur de l'enfance inadaptée reçoivent peu d'attention de la part du Groupe COMMEL. Les propos sont élogieux. Les auteurs du rapport font état de deux traits particuliers observés : l'importance du climat affectif pour l'enfant et l'isolement professionnel de l'enseignant. Les enseignants ont à coeur de développer un climat affectif valorisant pour l'enfant. Les auteurs expliquent cette conscience de respecter la dimension affective de l'enfant comme suit : "... l'évidence des problèmes fait prendre conscience aux gens qu'il est plus utile d'agir pour l'enfant que d'ergoter sur sa propre situation."⁴⁶ Quant à l'isolement professionnel, seconde observation faite sur la situation des enseignants du secteur de l'enfance inadaptée, les

⁴⁴Il aurait été avantageux que le Groupe COMMEL se penche sur l'aspect quantitatif de ce secteur car, étant donné la norme élevée qui y prévaut (40 élèves pour un enseignant), l'organisation de classes maternelles est certes difficile dans les commissions scolaires de 3 000 élèves et moins.

⁴⁵Ibidem, p. 95.

⁴⁶Ibidem, p. 95.

auteurs s'empressent de suggérer, comme facteur explicatif, la pauvreté de l'encadrement des professionnels non enseignants:

Il ne peut compter, auprès des enfants, que sur la collaboration sporadique et éphémère d'un psychologue souvent itinérant. Quant à l'intervention de d'autres professionnels de l'ortho-pédagogie et de d'autres spécialités dont l'enseignant perçoit le besoin pour ses élèves, c'est l'absence quasi totale.⁴⁷

Les conseillers pédagogiques sont également pris à partie: "Il y a bien, dans quelques cas, la présence d'un conseiller pédagogique, mais en plus de son travail de conseiller, il se voit confier des responsabilités administratives."⁴⁸ Cet énoncé suggère également des interventions sporadiques et éphémères. Quant aux agents de développement pédagogique, les auteurs se demandent "s'ils existent ou s'ils n'agissent pas seulement dans les commissions scolaires où une organisation assez complète existe déjà."⁴⁹

Somme toute, l'analyse du Groupe COMMEL permet de conclure que les commissions scolaires de 3 000 élèves et moins se trouvent, au plan de leur structure, devant une alternative en raison du nombre restreint de personnels autorisés. Cette alternative revient comme un leitmotiv, peu importe la catégorie de personnels envisagés: le cumul des fonctions dans une même commission scolaire ou le partage des ressources humaines entre commissions scolaires.

⁴⁷Ibidem, p. 96.

⁴⁸Ibidem, p. 96.

⁴⁹Ibidem, p. 96.

Le cumul des fonctions est la possibilité la plus fréquemment retenue et s'applique invariablement pour les fonctions de direction, personnel cadre et hors-cadre, et occasionnellement pour les fonctions d'animation pédagogique, professionnel non enseignant et personnel enseignant. Le personnel enseignant peut cumuler la fonction de responsable d'école physique ou celle de conseiller pédagogique à temps partiel. Un directeur d'école peut cumuler une fonction administrative de direction ou cumule fréquemment la responsabilité de plus d'une école physique. Quant aux sept fonctions de direction, elles sont cumulées par au plus trois personnes.

Le partage des ressources humaines entre commissions scolaires est la possibilité la moins retenue. Dans les commissions scolaires observées, le partage s'applique aux fonctions spécialisées des professionnels non enseignants, notamment à celle de psychologue scolaire. La grandeur du territoire à couvrir et la diversité des milieux à soutenir sont des obstacles majeurs qui interviennent dans l'exercice des fonctions ainsi partagées.

Les auteurs du rapport se prononcent également sur la qualité de l'accomplissement des fonctions des individus en poste. Les jugements portés sont sévères. Le cumul des fonctions et le partage des ressources humaines entre commissions scolaires ont pour conséquence d'empêcher les individus en poste d'exercer convenablement leur travail. Pour les enseignants du secteur régulier, le Groupe COMMEL souligne nettement leur incompétence.

La situation des personnels constitue le premier élément de réponse apportée par le Groupe COMMEL à la question qu'il s'est posé. L'analyse descriptive effectuée tend à suggérer que les petites commissions scolaires et leurs petites écoles offrent des services éducatifs de mauvaise qualité. Le Groupe COMMEL insiste sur le mauvais accomplissement des fonctions administratives parce que ces dernières sont cumulées, sur le mauvais encadrement des professionnels non enseignants parce qu'ils ne sont pas assez nombreux et sur l'absence d'enseignants spécialistes. Ces trois éléments expliqueraient, selon les auteurs du rapport, le constat d'incompétence observé chez le personnel enseignant du secteur régulier.

L'analyse du Groupe COMMEL met en évidence l'insuffisance de personnel dans les petites commissions scolaires. Sans que les auteurs du rapport l'abordent explicitement, cette démonstration tend à suggérer que les règles budgétaires relatives à la rémunération du personnel sont incorrectes. Dans la suite de son étude, le Groupe COMMEL présente une analyse financière du revenu réel des petites commissions scolaires.

Les revenus des commissions scolaires

Les revenus des commissions scolaires proviennent de deux sources: l'impôt foncier et les subventions de l'Etat. La première source doit permettre d'acquitter les frais de construction, d'entretien et de fonctionnement de l'école. Cet impôt est prélevé auprès des particuliers et des compagnies. Le revenu en provenance de cette source est fonction de la capacité de payer des particuliers et des compagnies qui résident sur le territoire desservi par une commission scolaire.

Les subventions de l'Etat constituent la deuxième source de financement. Elles sont attribuées en fonction de règles édictées par le gouvernement. Une commissions scolaire a accès à trois types de subventions: statutaire, d'équilibre budgétaire et discrétionnaire.

Les subventions statutaire et discrétionnaire constituent deux enveloppes budgétaires relativement stables. La subvention statutaire est calculée selon un montant fixe par élève; le montant global varie d'une commission scolaire à l'autre selon le nombre d'élèves inscrits. La subvention discrétionnaire ou de construction est accordée pour des travaux de construction et de réparation d'écoles. Le ministère détermine en détail les montants et les conditions d'attribution de ces subventions.

La subvention d'équilibre budgétaire vise à combler l'écart qui existe entre les dépenses d'une commission scolaire et ses revenus. L'attribution de la subvention d'équilibre budgétaire se fait après étude du budget des commissions scolaires. Les règles d'attribution de cette subvention sont déterminées annuellement par le Ministre de l'éducation.

Les montants disponibles en vertu de chacune de ces subventions sont cloisonnés, c'est-à-dire que le montant octroyé pour l'une d'entre elles ne peut être utilisé pour d'autres fins que celles couvertes par cette subvention. C'est le principe de la non transférabilité. En fin d'exercice, si le montant d'une subvention n'a pas été totalement dépensé, le surplus financier doit être retourné au ministère de l'Education et ce, même si le montant octroyé pour une autre s'avère insuffisant.

Une dépense excédentaire à un montant octroyé est à la charge de la commission scolaire. Cette dépense excédentaire, prévue et non subventionnée ou non prévue, est dite "inadmissible". Une commission scolaire doit couvrir cette dépense à même le revenu de l'impôt foncier. Si ce revenu est insuffisant, elle doit imposer une taxe spéciale auprès des contribuables. Ceci ne s'applique pas à la rémunération du personnel. Partant du fait que le système de financement est basé sur la normalisation des dépenses et des revenus des commissions scolaires, le Groupe COMMEL présente une analyse financière des revenus des petites commissions scolaires.

Les auteurs du rapport tentent d'évaluer l'augmentation réelle des revenus des commissions scolaires de 3 000 élèves et moins, pour une période qui couvre les années 1971-1972 à 1974-1975, en tenant compte de la diminution de la clientèle scolaire et de la hausse du coût à la consommation pour chacune de ces années. L'analyse financière présente la situation de cinq commissions scolaires: "les commissions scolaires

sont fictives mais leurs clientèles sont basées sur des données réelles.⁵⁰ La clientèle des commissions scolaires varie de 1 270 à 3 808 élèves.

L'analyse financière illustre les variations de la masse monétaire allouée par les règles budgétaires des années 1971-1972 à 1974-1975 à la suite d'ajustements financiers consentis par le ministère de l'Éducation. Les mesures spéciales consenties consistent en l'ajout d'un montant de base de 60 000\$ pour les commissions scolaires de 3 000 élèves et moins, en un indice de compensation pour situation géographique et en l'accès à des subventions spécifiques.

Selon l'analyse effectuée, les ajustements financiers introduits dans les règles budgétaires des années 1972-1973, 1973-1974 et 1974-1975 favorisent inégalement les commissions scolaires de 3 000 élèves et moins: "la commission scolaire de 1 000 élèves est plus favorisée que

⁵⁰La clientèle de chacune des cinq commissions scolaires fictives constitue le point de départ des calculs effectués. Les auteurs de l'analyse ont appliqué à ces clientèles un taux moyen projeté de diminution de la clientèle scolaire pour chacune des années considérées. La preuve de cette analyse financière fait l'objet de neuf tableaux dont l'un présente les variations de la clientèle des cinq commissions scolaires fictives identifiées comme échantillon de l'analyse. Un second tableau s'arrête sur l'indice du coût à la consommation au premier juillet 1971, 1972, 1973 et 1974. Le calcul de la masse monétaire de chacune des cinq commissions scolaires pour les quatre années budgétaires de la période considérée constitue le matériel de six tableaux. Le neuvième tableau fournit un exemple d'application d'une subvention spécifique hypothétique. *Commission Élémentaire, op. cit.*, p. 134-143.

celle de 3 000 élèves.⁵¹ Dans leurs conclusions d'ensemble, les auteurs du rapport remettent en cause globalement le système de financement des services éducatifs. Le jugement est sévère; les ajustements budgétaires consentis ne contribuent qu'à maintenir le niveau financier des commissions scolaires de 3 000 élèves et moins.

... Malgré les efforts du ministère de l'Éducation, ces deux facteurs décrits précédemment, la diminution de la clientèle et la hausse du coût à la consommation, viennent perturber les revenus réels d'une commission scolaire. Le premier facteur diminue la masse monétaire de la commission, masse basée surtout sur le per capita et le deuxième facteur diminue la valeur réelle de cette masse monétaire allouée par les règles budgétaires...⁵²

Au chapitre des subventions spécifiques, le seul exemple fourni montre qu'elles sont insuffisantes financièrement.⁵³ Les auteurs du rapport sont donc amenés à conclure que la normalisation des dépenses admissibles aux subventions crée un état de sous-développement des services éducatifs en fonction du lieu de résidence: "Les commissions scolaires de 3 000 élèves et moins ne semblent pas, sans surtaxer leurs

⁵¹Selon les calculs fournis, les trois dernières années de la période considérée (1972-73, 1973-74, et 1974-75) ont apporté des augmentations réelles moyennes de 2,2% dans les commissions scolaires de 3 000 élèves jusqu'à 10,6% dans celles de 1 000 élèves par rapport à l'année budgétaire précédente (1971-72). Ibidem, p. 142.

⁵²Ibidem, p. 135.

⁵³Les subventions spécifiques sont reliées à l'engagement d'un conseiller pédagogique dans des domaines particuliers: éducation physique, sport et plein air et langue maternelle. L'exemple montre que le montant maximum que pouvait obtenir une commission scolaire en 1974-75 était de 7 200\$ alors que le salaire minimum d'un conseiller pédagogique selon les conditions d'admissibilité prévues par la circulaire D.G.E.E.S. Adm. 74-62 était de 12 700\$ pour cette même année. Ibidem, p. 143 et 144.

contribuables, offrir des services comparables à ceux des commissions à clientèle plus nombreuse".⁵⁴

Le Groupe COMMEL est affirmatif: "Les règles budgétaires des années 1971-72 à 1974-75 n'ont pas favorisé, dans les commissions scolaires qui nous concernent, un développement cohérent de l'éducation."⁵⁵ Le rapport du Groupe COMMEL ne permet pas d'être plus précis dans la présentation des résultats.

Somme toute, les difficultés liées à l'organisation administrative ont été soulevées en mai 1972. Dès novembre 1972, une étude est conduite sur l'organisation et le fonctionnement des commissions scolaires locales de 3 000 élèves et moins et de leurs écoles primaires. Cette étude est la seule qui aborde directement l'organisation administrative.

Cette étude apporte peu. Elle établit que les petites commissions scolaires et les petites écoles présentent une structure administrative moins importante que les commissions scolaires et les écoles de plus grande taille. Pour démontrer que les règles budgétaires de 1971-1972 à 1974-1975 ne favorisent pas la petite commission scolaire et la petite école, les auteurs du rapport dénoncent le mauvais travail des individus en poste sur la base d'observations suite à des visites dans dix petites commissions scolaires et sur la base d'une analyse financiè-

⁵⁴Ibidem, p. 144.

⁵⁵Ibidem, p. 145.

re du revenu de cinq petites commissions scolaires fictives. Dans les deux cas, il y a absence d'indications méthodologiques sur la façon dont les données ont été recueillies.

L'organisation administrative des petites commissions scolaires et des petites écoles se caractérise par le cumul des fonctions chez le personnel cadre et hors-cadre, par un nombre réduit de professionnels non enseignants, par la réunion de plusieurs écoles sous la responsabilité d'un directeur d'école et par l'absence de spécialistes et le cumul de tâches chez le personnel enseignant.

L'organisation administrative des petites commissions scolaires et des petites écoles doit se faire avec des revenus limités. Le Groupe COMMEL dit qu'ils sont insuffisants en dépit des ajustements financiers consentis de 1971-1972 à 1974-1975. L'analyse financière ne permet pas d'en dégager les conséquences. Ce qu'il faut en comprendre, c'est qu'ils sont insuffisants pour combler la structure administrative à l'exemple de celle des commissions scolaires de plus de 3 000 élèves.

Le groupe COMMEL a choisi de visiter des commissions scolaires de petite taille et de conduire une analyse financière non basée sur des cas réels. Au-delà de la preuve d'un cumul des fonctions et d'une masse monétaire réduite dans sa progression par l'augmentation du coût de la vie et la baisse des clientèles, des éléments fondamentaux de l'organisation administrative n'ont pas été traités. Au terme de cette étude, nous ignorons si les petites commissions scolaires présentent, toute proportion gardée, des déficits plus grands que les commissions scolaires de plus de 3 000 élèves, déficits attribuables à des dépenses inad-

missibles aux subventions. Nous ignorons également si leurs dépenses de fonctionnement nécessitent, toute proportion gardée, une subvention d'équilibre budgétaire supérieure à celle des commissions scolaires de plus grande taille. Enfin, nous ignorons si cette insuffisance de revenus pose des difficultés dont le seul palliatif s'avère la fermeture d'écoles primaires et le transport d'élèves. Comment le groupe COMMEL a-t-il pu ne pas être sensibilisé au problème de la fermeture d'écoles lors de ces visites? Dans la poursuite de notre investigation sur l'organisation administrative des petites commissions scolaires et des petites écoles, nous tenterons de vérifier si les changements administratifs survenus après coup considèrent les difficultés identifiées et les éléments précédemment soulevés.

LES CHANGEMENTS ADMINISTRATIFS

Les changements administratifs survenus de 1974 à 1982 se distinguent par leur importance. Nous en analyserons trois: un ajustement financier dans les règles budgétaires, une mesure spéciale à l'intention de la petite école et la nouvelle méthode d'allocation de ressources.

Les changements reliés à l'organisation administrative permettent d'introduire quatre documents qui marquent des étapes significatives dans l'évolution du problème de la petite école. Il s'agit, premièrement, du rapport du Comité de l'éducation, groupe de travail formé suite à l'intervention du ministère de l'Éducation dans le conflit entre les parents de Montbrun et la Commission scolaire Rouyn-Noranda en 1974. Le second énonce, en 1976, la position ministérielle sur le pro-

blème de la petite école. Le troisième est un mémoire d'orientation qui précise la nature de l'aide gouvernementale mise en place pour la petite école de 1976 à 1980. Le quatrième document a trait à la méthode d'allocation de ressources aux commissions scolaires en vigueur depuis 1980.

Les règles budgétaires

De 1974-1975 à 1979-1980, les règles budgétaires demeurent relativement stables. En relation avec l'organisation administrative des petites commissions scolaires et des petites écoles, aucune mesure spécifique n'est introduite. Les ajustements financiers consentis entre 1971-1972 et 1973-1974 et considérés par le Groupe COMMEL sont maintenus. Toutefois, il importe de souligner un ajustement survenu dans les règles budgétaires de 1975-1976. Cet ajustement s'adresse à toutes les commissions scolaires, peu importe leur taille.

Les règles budgétaires déterminées pour l'année 1975-1976 prévoient un ajustement quant aux modalités d'attribution des montants affectés à l'entretien des écoles. Le montant de la subvention sera dorénavant alloué en fonction de la superficie réelle occupée, en pieds carrés, et non plus par élève.

Cet ajustement fait suite à une démonstration faite par le Comité de l'éducation en réponse à une difficulté invoquée par les commissions scolaires concernant le poste budgétaire pour l'entretien des écoles. La dépense subventionnée pour ce poste, calculée par élève, ne couvre pas la dépense réelle. La différence entre ces deux montants

constitue une dépense inadmissible pour fin de subvention. Les commissions scolaires doivent la couvrir à partir du revenu de l'impôt foncier. La subvention octroyée en fonction du nombre d'élèves est insuffisante. Une petite école présente des coûts d'entretien plus élevés pour une commission scolaire qu'une école de plus grande taille. Ainsi, la seule façon de réduire les dépenses inadmissibles à ce chapitre s'avérerait la fermeture des petites écoles.

Dans sa démonstration, le Comité de l'éducation prouve que le coût d'entretien d'une école, lorsque calculé en fonction de la superficie réelle occupée, varie d'un sous entre une école de moins de 100 élèves et une école de 100 à 400 élèves.⁵⁶ Le calcul en fonction de la superficie réelle occupée est plus équitable et fait disparaître la notion de coûts inadmissibles pour l'entretien de petites écoles. Cet ajustement a pour effet de réduire les dépenses inadmissibles sans pour autant augmenter le revenu des petites commissions scolaires. Introduite dans les règles budgétaires de 1975-1976, cette nouvelle base de calcul vaut encore.

⁵⁶L'analyse qui sert d'appui à ce changement a été réalisée auprès de 26 écoles de la Commission scolaire Abitibi en 1974-1975. Calculé en fonction du nombre d'élèves, le coût réel moyen d'entretien d'une école de moins de 100 élèves se chiffre à 162,24\$ par élève comparativement à 83,97\$ et 66,95\$ par élève pour des écoles de 100 à 400 élèves et de plus de 400 élèves, alors que la moyenne provinciale est de 95\$ par élève. L'analyse permet de constater que les coûts d'entretien des écoles sont constants peu importe le nombre d'élèves qui les fréquentent. Calculé en fonction de la superficie en pieds carrés occupés, le coût réel moyen se chiffre à 0,86\$ le pied carré pour une école de moins de 100 élèves et de plus de 400 élèves comparativement à 0,85\$ pour une école de 100 à 400 élèves. Comité de l'Éducation, Milieus à faible densité de population, Nord-Ouest québécois: Bibliothèque nationale, juin 1975, p. 148 à 153.

Cet ajustement est le seul consenti aux petites commissions scolaires à l'intérieur des règles normales de financement des commissions scolaires. Si pour le Groupe COMMEL, le système de financement maintient un état de sous-développement de l'éducation, le Comité de l'éducation en présente différemment les conséquences. Ce type de financement, soutient-il, incite les administrateurs scolaires à ne considérer dans leur planification que les coûts reliés aux opérations courantes. Ils effectuent cette planification pour une durée d'un an, en raison des modifications qui peuvent survenir d'année en année dans les règles administratives et budgétaires. Les commissions scolaires ne veulent pas risquer, par des planifications à plus long terme, d'avoir des dépenses inadmissibles aux subventions et, ainsi, de devoir prélever des taxes supplémentaires auprès de leurs contribuables. Pour les écoles sises en milieu rural, il résulte de cette conjoncture "un climat permanent d'insécurité ... année après année, on planifie de nouvelles organisations, on remet en question le maintien des petites écoles, et on adopte des solutions pour un an."⁵⁷

En janvier 1976, le ministère de l'Éducation fait connaître sa position sur le problème de la petite école. Il reconnaît que c'est la situation de la petite école plus que celle de la petite commission scolaire qui est au centre du problème. Toutefois, le ministère n'entend pas déroger à l'usage établi: "A l'intérieur des contraintes d'objectifs d'apprentissage et des contraintes de coûts, le choix des moyens

⁵⁷Ibidem, p. 154.

d'apprentissage appartient aux commissions scolaires, que ce choix résulte en fermeture d'école ou pas."⁵⁸

La position ministérielle est sans équivoque: "il doit être clairement établi qu'il n'y aura pas d'injection de ressources additionnelles significatives de la part du gouvernement."⁵⁹

Les commissions scolaires sont les seules responsables de l'organisation des écoles, peu importe leur taille. Le ministère n'accordera de privilèges à aucune d'elles parce qu'elles sont petites ou qu'elles ont de petites écoles à administrer: "il est utopique de s'attendre à un nivellement des moyens indépendamment de la clientèle d'une institution."⁶⁰

Le Ministère reconnaît que les écoles à faible clientèle ou petites écoles sont particulièrement démunies de ressources diversifiées:

En partant de l'hypothèse que les petites écoles rencontrent des difficultés spécifiques au niveau de l'enseignement et de l'identification plus précise de ces difficultés, le ministère s'efforcera de développer en cours d'année un programme de support pédagogique sous l'angle des petites commissions scolaires et de l'expertise à leur assurer.⁶¹

Cette position ministérielle marque une étape dans l'évolution du problème de la petite école. Les petites commissions scolaires ne doivent pas espérer des ajustements financiers qui leur permettent de

⁵⁸Service général des Communications, Suites aux rapports COMMEL et POLY, Québec: ministère de l'Éducation, le 13 janvier 1976, p. 27.

⁵⁹Ibidem, p. 27.

⁶⁰Ibidem, p. 27.

⁶¹Ibidem, p. 28.

développer une structure administrative semblable à celle des commissions scolaires de plus grande taille. Elles doivent apprendre à fonctionner à l'intérieur des règles budgétaires normales. L'aide consentie ne consiste plus en des ajustements financiers intégrés aux règles budgétaires mais en un programme spécial de soutien à l'intention des petites commissions scolaires ayant de petites écoles.

Le programme spécial

Ce programme de soutien est d'une durée de quatre ans, soit de 1976 à 1980. Il se veut une réponse à l'une des difficultés dénoncée dans le rapport du Groupe COMMEL, l'insuffisance de conseillers pédagogiques dans les petites commissions scolaires.

En avril 1976, le Service de programmation du ministère de l'Education dépose un mémoire d'orientation présentant le programme de soutien pédagogique annoncé dans sa réaction aux rapports des comités d'études. Il s'agit du programme de Soutien pédagogique aux petites commissions scolaires aux prises avec de petites écoles, désigné par le sigle SOPPEC. Les limites de ce programme sont énoncées clairement. Elles confirment la position ministérielle:

Ce qu'il inclut

Le soutien pédagogique aux petites commissions scolaires (i.e. celles de 3 000 élèves et moins) aux prises avec de petites écoles de niveau élémentaire (i.e. celles de 225 élèves et moins de façon générale avec un accent particulier sur celles comportant 156 élèves et moins avec ensemblement vertical ou classes à divisions multiples).

Ce qu'il exclut:

- Le soutien financier aux petites commissions scolaires
- Le soutien financier aux petites écoles
- Le soutien pédagogique aux petites écoles de niveau secondaire

- Le soutien pédagogique aux commissions scolaires de plus 3 000 élèves ayant des petites écoles
- Le soutien pédagogique aux petites commissions scolaires n'ayant pas d'écoles de moins de 225 élèves.⁶²

Le mémoire d'orientation fournit peu d'indications quant au contenu du programme SOPPEC. A ce sujet, il est dit que:

... le Ministère a précisé les éléments de sa politique, a décidé pour l'année 1976-77 du type et de la quantité des ressources humaines affectées à ce programme.

Toutefois, le PROGRAMME-CADRE DE SOUTIEN N'EST PAS ENCORE ELABORE ET LES MODALITES DE GESTION DE CE PROGRAMME NE SONT PAS ENCORE CLARIFIEES.⁶³

Au total, 38 agents de développement pédagogique, dont quinze formant une équipe de ressources provinciales et 23 répartis dans les directions régionales du ministère de l'Éducation à l'exception de celle de Montréal Centre, constituent les ressources affectées en 1976-1977. Les auteurs du mémoire attendront les résultats de l'évaluation du programme-cadre mis en place en 1976-1977 pour définir un programme plus articulé pour la période de 1977-1980.

Le fait que les ressources humaines soient affectées avant même que le programme provincial ait été élaboré favorise le développement de programmes régionaux distincts. Le programme provincial s'adapte aux programmes des régions. De 1977 à 1980, la direction générale des réseaux publie annuellement, au mois de juin, un document définissant le programme SOPPEC. Le programme expérimental de 1976-1977 est reconduit

⁶²Service de Programmation, Prévisions triennales 1977, 1980, Mémoire d'orientation, Québec: ministère de l'Éducation, 7 avril 1976, I. 2.

⁶³Ibidem, p. 11.

en 1977-1978 presque intégralement. Les documents qui concernent l'année 1978-1979 et l'année 1979-1980 présentent un texte presque identique. L'année 1979-1980 constitue la dernière année du programme SOPPEC. Le document de 1979-1980 laisse présager de l'avenir du programme: "les directions régionales étudient déjà (dans le cadre d'une politique plus large de soutien pédagogique) des alternatives dans l'éventualité d'une non reconduction du programme SOPPEC."⁶⁴

Les alternatives étudiées dans l'éventualité d'une non reconduction du programme sont intégrées au fonctionnement normal des services éducatifs des directions régionales. Ceci signifie, entre autres choses, le non réengagement de tous les personnels affectés à ce programme.

Au moment où le programme SOPPEC prend fin, l'Abitibi-Témiscamingue vit à nouveau une fermeture d'école.

Guyenne est la première localité de l'Abitibi-Témiscamingue à devoir lutter contre la fermeture de son école depuis les événements de Montbrun en 1974. En consultant l'analyse de la situation présentée en première partie du document décrivant le projet éducatif de leur école, on constate que la lutte des parents pour le maintien de l'école date de 1971.⁶⁵ Ils ont renversé les décisions de la Commission scolaire d'Amos à quatre reprises, soit en 1972, 1973, 1974 et 1975 et forcé cette dernière à décréter un moratoire de trois ans en 1976. La commission

⁶⁴Direction générale des réseaux, SOPPEC 1979/1980, Québec: ministère de l'Éducation, S.O.D.T. 30, juin 1979, p. 2.

⁶⁵Comité de maintien de l'école de Guyenne, Projet Éducatif de Guyenne pour le maintien de l'école, Guyenne: (sans éditeur), mars 1979, p. 5

scolaire d'Amos était l'une des dix petites commissions visitées par le Groupe COMMEL quelques années auparavant. Ainsi, le programme de soutien pédagogique aux petites commissions scolaires aux prises avec de petites écoles confirme la position du ministère de l'Éducation à l'effet que l'organisation scolaire en milieu rural devra se faire à l'intérieur des paramètres budgétaires établis. Le programme SOPPEC met à la disposition des petites commissions scolaires aux prises avec de petites écoles des ressources humaines pour aider à l'organisation de l'enseignement. Ces ressources humaines suppléent aux conseillers pédagogiques que les petites commissions scolaires ne peuvent embaucher en raison du nombre restreint d'élèves. Ce programme, d'une durée de quatre ans, s'est terminé en juin 1980. Depuis ce moment, aucune autre mesure spéciale ne fut instaurée à l'intention de la petite école. Cependant, une nouvelle méthode d'allocation de ressources prend place à compter de l'année 1980-1981. Elle affirme davantage la position ministérielle de 1976. Les petites commissions scolaires doivent se satisfaire des mesures prévues dans les règles budgétaires de la nouvelle méthode d'allocation de ressources.

La nouvelle méthode d'allocation de ressources

La nouvelle méthode d'allocation de ressources modifie les sources de revenus des commissions scolaires.⁶⁶ Le changement majeur réside dans la perte du pouvoir de taxation des commissions scolaires. L'impôt foncier constitue toujours une source de financement mais les commissions scolaires n'y ont plus accès librement. En vertu de la Loi sur la réforme municipale (Loi 57), la presque totalité du champ de l'impôt foncier est laissée aux municipalités. Les commissions scolaires peuvent "recourir à la taxe foncière pour au plus 6% de leurs dépenses nettes ou 0,25\$ du 100\$ d'évaluation foncière (le moindre des deux)."⁶⁷

Les subventions de l'état demeurent la seconde source de revenus. Toutefois, elles sont octroyées selon un système budgétaire fermé. La notion de dépenses inadmissibles aux subventions disparaît. Toute dépense supplémentaire au budget prévu en début d'année doit être assurée par les commissions scolaires dans le respect des limites que leur impose la nouvelle méthode d'allocation de ressources.

⁶⁶Cette nouvelle méthode d'allocation de ressources n'est pas véritablement une nouveauté. Au début d'avril 1967, le Premier Ministre du Québec de l'époque a annoncé une telle mesure. L'opération de mise en place devait prendre quelques années. A la suite de cette déclaration, les commissions scolaires avaient exprimé des objections y percevant une menace à leur autonomie. C'est en 1980 que cette mesure est devenue effective. Audet, Louis-Philippe et Gauthier, Armand, op. cit., p. 193-194.

⁶⁷Conseil supérieur de l'Éducation, La nouvelle méthode d'allocation de ressources aux commissions scolaires, Québec: Bibliothèque nationale, premier trimestre, 1981, p. 8.

L'avènement d'un système budgétaire fermé n'a rien d'étonnant car le financement des commissions scolaires était le seul secteur gouvernemental à y échapper. Comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation,

Ce nouveau mode permettra de connaître d'avance le coût réel du système scolaire et de contrôler à la base les crédits de manière à éviter des surprises désagréables. Il exigera des commissions scolaires qu'elles se donnent des priorités et se comportent en entités administratives responsables.⁶⁸

La nouvelle méthode d'allocation de ressources élimine le caractère de non transférabilité des enveloppes budgétaires distinctes lié aux subventions statutaire, d'équilibre budgétaire et discrétionnaire ou de construction. Depuis 1980, les commissions scolaires se voient octroyer une enveloppe budgétaire générale avec transférabilité totale des argents consentis pour les trois indices de cette enveloppe: le personnel enseignant, les autres personnels et les autres coûts (chauffage, matériel, entretien des écoles et des bâtisses).

Pour chacun des indices de l'enveloppe budgétaire générale, une commission scolaire bénéficie d'une allocation de base et peut avoir accès à des allocations supplémentaires et des allocations spécifiques. L'allocation de base est octroyée en fonction de paramètres précisés par les règles budgétaires ajustées sur une base annuelle conformément aux décisions gouvernementales.

Les allocations supplémentaires visent à tenir compte de la situation particulière des commissions scolaires ou à promouvoir certaines

⁶⁸Ibidem, p. 7.

activités associées à des priorités gouvernementales ou ministérielles. Ces allocations sont affectées par les unités administratives centrales ou régionales du ministère de l'Éducation. Elles doivent se rapporter à l'une ou l'autre des mesures dont le nombre et la nature sont définis dans les règles budgétaires.

Les commissions scolaires peuvent avoir accès à des allocations spécifiques. Ces allocations sont, d'une part, non transférables et, d'autre part, allouées pour des fins particulières et déterminées de façon définitive selon des règles, des normes, des critères et des conditions spécifiés pour chacune des mesures disponibles.

La nouvelle méthode d'allocation de ressources aux commissions scolaires prévoit une enveloppe générale, allocation de base et allocation supplémentaire transférables, et l'accès à des allocations spécifiques non transférables. C'est au niveau de certaines mesures des allocations supplémentaires qu'une petite commission scolaire bénéficie de normes particulières. Les règles budgétaires édictées pour l'année 1982-1983 permettent d'illustrer cet énoncé. Parmi les dix-neuf mesures définissant les allocations supplémentaires, trois mesures présentent cette caractéristique. Il s'agit des mesures suivantes: éducation chrétienne, soutien aux enseignants et enseignants supplémentaires.

L'allocation supplémentaire pour l'éducation chrétienne vise à maintenir ou à augmenter le temps d'emploi d'un conseiller en éducation chrétienne. Elle est fonction du nombre d'élèves au préscolaire et au primaire: une commission scolaire de moins de 3 000 élèves bénéficie d'une allocation de 2 000\$ pour un jour par semaine ou de 6 000\$ pour

deux jours comparativement à 1 000\$ par jour ou 6 000\$ pour cinq jours pour une commission scolaire de 3 001 élèves et plus.⁶⁹

La norme d'allocation reliée au soutien aux enseignants est de 70 000\$ pour une commission scolaire ayant 600 élèves et moins au 30 septembre 1981 et de 42 000\$ pour une commission scolaire ayant 601 élèves et plus au 30 septembre 1981.⁷⁰

Cette allocation ne nécessite pas de demande spéciale, elle est remise, conformément à la norme, par les directions régionales du ministère de l'Éducation.

Troisièmement, une commission scolaire peut obtenir une allocation lui permettant l'embauche d'enseignants supplémentaires. Entre autres normes, notons: "1.1 Une allocation automatique et a priori pourra être accordée pour contribuer au financement de l'allégement de la tâche des enseignants au préscolaire et au primaire."⁷¹

Cette allocation est attribuée automatiquement a priori, c'est-à-dire qu'une commission scolaire y ayant droit n'a aucune demande à faire. Elle peut, toutefois, ajouter à ce montant.

Une commission scolaire peut avoir accès à une allocation supplémentaire pour cette troisième mesure "une fois la démonstration faite par la commission scolaire d'une utilisation maximale de ses ressources

⁶⁹Direction générale des ressources matérielles et financières, Règles budgétaires pour l'année 1983-84, Québec: Bibliothèque nationale, deuxième trimestre, 1982, p. 38.

⁷⁰Ibidem, p. 55.

⁷¹Ibidem, p. 56.

humaines disponibles".⁷² Cette allocation peut être accordée pour tenir compte "de situations pénibles dans les petites écoles".⁷³

La démonstration de l'adéquation de ces mesures n'est pas à notre portée. La nouvelle méthode d'allocation de ressources n'a pas encore, à notre connaissance, fait l'objet d'une analyse, notamment en ce qui a trait aux trois mesures précédemment identifiées. Nous référons à l'avis du Conseil supérieur de l'éducation sur cette nouvelle méthode d'allocation de ressources pour vérifier cette adéquation.

Le Conseil supérieur souligne la "hâte intempestive" du ministère de l'Éducation à implanter cette nouvelle méthode d'allocation de ressources qui a souffert de la conjoncture particulière provoquée par la réforme fiscale (Loi 57) et le "trou de 500 millions \$".⁷⁴ Il souligne que: "La majorité des intervenants que le Conseil a consultés se disent d'accord avec les principes et même avec la nécessité d'une nouvelle méthode qui comporte un modèle budgétaire fermé".⁷⁵ Cependant, ces intervenants s'interrogent sur les modalités d'implantation et d'application, de même que sur les paramètres qui ont servi à calculer les

⁷²Ibidem, p. 57.

⁷³Ibidem, p. 58.

⁷⁴En 1980, les autorités gouvernementales rendent public ce qu'il est maintenant convenu d'appeler l'affaire du "trou de 500 millions \$". Il s'agit d'un déficit accumulé au cours de plusieurs années, principalement à cause de méthodes de contrôle inadéquates tant au niveau des commissions scolaires qu'au niveau des autorités gouvernementales. Conseil supérieur de l'Éducation, La nouvelle méthode d'allocation de ressources aux commissions scolaires, op. cit. Ibidem, p. 8.

⁷⁵Ibidem, p. 9.

subventions. Outre la réforme fiscale et le déficit souligné précédemment, la polémique survenue sur le financement du personnel enseignant, suite à l'adoption de la Loi 113 en 1980, a provoqué des résistances au changement proposé.⁷⁶ Le Conseil supérieur de l'éducation énonce six problèmes liés à la méthode elle-même.⁷⁷

Le premier problème découle du choix de l'année budgétaire 1978-1979 comme année de base pour toutes les commissions scolaires: celles qui avaient commencé à compresser leurs dépenses sont défavorisées par rapport à celles qui n'avaient pas encore amorcé ce redressement. Cette année budgétaire, 1978-1979, a servi de base pour déterminer les coûts moyens provinciaux pour les postes autres personnels et autres coûts.

Un second problème se traduit par un écart entre, d'une part, les montants versés par l'Etat, calculés en fonction de paramètres

⁷⁶La Loi 113, imposant le retour au travail des enseignants de certaines commissions scolaires, consacrait une directive du Conseil du Trésor à l'effet que le ministère de l'Éducation financerait au moindre coût l'engagement du personnel enseignant. Le calcul du nombre de postes d'enseignants varie selon qu'il est compté sur la base des ratios maîtres-élèves ou qu'il est compté sur la base des tâches maximales d'enseignement combinées aux nombres maximums d'élèves par groupe. Cette variation est plus élevée d'environ 3% dans le cas du calcul sur la base du ratio. En vertu de cette directive, les crédits ont été alloués en fonction des tâches maximales, le moindre des deux. Les crédits alloués étaient inférieurs à la masse salariale réelle dans les commissions scolaires qui avaient embauché en fonction des ratios prévus à la convention collective des enseignants. Quant à celles qui n'avaient pas fait cette embauche avant l'adoption de la loi 113, elles ont appliqué les tâches maximales d'enseignement et les nombres maximums par groupe (prévus également à la convention collective) à leurs enseignants. Ce poste budgétaire étant le plus important, "le fait que l'Etat n'en assume pas entièrement le financement ne pouvait que créer des remous." Ibidem, p. 9.

⁷⁷Ibidem, p. 10 et 11.

moyens appliqués à des clauses de la convention collective des enseignants et, d'autre part, les coûts réels encourus par l'application de ces clauses. Les taux de vieillissement du personnel, la suppléance et la sécurité d'emploi sont des éléments où se produit cette disparité entre les subventions octroyées et les coûts réels. Toutefois, les paramètres utilisés étant provisoires, cette situation devrait être corrigée.

Un troisième problème soulevé a trait à la transférabilité entre les postes budgétaires qui, selon l'expression du Conseil supérieur, serait somme toute théorique. Le poste personnel enseignant étant régi par convention collective, la transférabilité ne peut s'exercer qu'entre les postes autres personnels et autres coûts. Ce dernier poste est associé à des coûts fixes reliés à l'entretien des bâtisses. La transférabilité se fait presque toujours au dépens des autres personnels.

Le quatrième problème est relié à l'indexation allouée pour le poste autres coûts. L'augmentation consentie pour 1980-1981 est de 5% alors que l'inflation est supérieure de 10% pour l'ensemble des coûts et de 20% pour l'énergie. Pour compenser ce manque à gagner, les commissions scolaires instaurent une pratique de mises à pied et d'abolitions de postes qui touchent plus particulièrement le personnel de soutien, technique et professionnel et, dans une moindre mesure, le personnel cadre.

Le cinquième problème est conséquent à la limite imposée au recours à l'impôt foncier par la Loi sur la réforme municipale (Loi 57). Les frais de référendum et de perception de taxes spéciales étant à la

charge des commissions scolaires, "les coûts sont prohibitifs, particulièrement pour les commissions scolaires des grandes villes et pour les commissions scolaires protestantes en régions."⁷⁸

Le sixième problème concerne la négociation des allocations supplémentaires et des allocations spécifiques non transférables. Cette négociation repose sur l'arbitraire des chargés de dossiers car les règles d'attribution ne sont pas encore clairement précisées. Cette responsabilité étant nouvelle pour les directions régionales, la situation devrait s'améliorer avec son exercice.

La nouveauté du système de financement est certes de nature à créer une situation insatisfaisante. Les commissions scolaires auraient préféré une application graduelle alors que le ministère considérerait qu'il fallait l'implanter immédiatement, quitte à corriger les inconvénients plus tard. Suite à ces consultations, le Conseil supérieur craint deux conséquences: la réduction du personnel et la diminution des services.

La réduction du personnel découle, d'une part, du fait que le ministère de l'Éducation ne couvre pas la totalité de la masse salariale des enseignants et, d'autre part, de l'impossibilité de confier aux enseignants le maximum de la charge de travail ou de grossir les groupes d'élèves. Le Conseil supérieur de l'éducation craint l'abolition de

⁷⁸Dans l'hypothèse où la Commission des Ecoles catholiques de Québec désirerait obtenir un cent de plus que la limite permise par la loi, 0,26\$ au lieu de 0,25\$, il lui en coûterait 130 000\$ pour tenir un référendum, soit le montant total que lui donnerait ce cent. Le référendum devra donc porter sur une augmentation de base de 0,02\$ afin de couvrir les frais encourus. Ibidem, p. 11.

postes à temps partiel et l'attribution de contrats de travail à forfait. Il note:

Chez le personnel de direction des écoles, on observe dans certaines régions une augmentation du nombre d'écoles institutionnelles. C'est chez le personnel de soutien et technique ainsi que chez le personnel professionnel que la situation semble le plus précaire. Déjà réduites au minimum en certaines commissions scolaires, ces catégories de personnel risquent de devenir les cibles de prédilection pour économiser, sans qu'il y ait pour autant malveillance de la part des commissions scolaires: c'est le seul choix administratif possible.⁷⁹

La diminution des services entrevue par le Conseil supérieur de l'éducation concerne les services aux élèves en vertu d'ententes entre commissions scolaires pour l'enseignement professionnel et en vertu d'ententes avec des institutions qui relèvent du ministère des Affaires sociales pour les clientèles handicapées. Le coût de ces services est plus élevé que la subvention octroyée par élève. Il s'inquiète de l'avenir des écoles à pédagogie particulière ou celles qui tentent d'innover, enfin toute initiative dont le coût est supérieur aux coûts moyens provinciaux. Le Conseil supérieur craint nettement à "un recul".⁸⁰

Somme toute, la nouvelle méthode d'allocation des ressources aux commissions scolaires répond à des préoccupations de contrôle des coûts de l'éducation au Québec. Elle maintient un système de financement uniforme, peu importe la taille des commissions scolaires.

⁷⁹Ibidem, p. 13.

⁸⁰Ibidem, p. 13.

Il se dégage, de l'analyse des mesures et des normes qui rendent opérationnelle cette nouvelle méthode d'allocation de ressources pour 1982-1983, l'impression qu'il n'y a jamais eu de difficultés reliées à l'organisation administrative des petites commissions scolaires et de leurs petites écoles. La commission scolaire de 3 000 élèves et moins bénéficie d'une norme particulière pour une seule des 19 mesures définissant les allocations supplémentaires. Cette mesure a trait à l'augmentation du temps d'emploi d'un conseiller en éducation chrétienne. Quant aux deux autres mesures retenues dans notre analyse, l'une est restrictive et l'autre, imprécise. La mesure reliée au soutien aux enseignants discrimine entre les commissions scolaires de moins de 600 élèves et celles de 601 élèves et plus. La mesure reliée à l'engagement d'enseignants supplémentaires prévoit des modalités laissées à la discrétion des chargés de dossier. Il n'y a aucune garantie que cette allocation supplémentaire soit versée pour alléger la tâche d'enseignants qui oeuvrent dans de petites écoles. Cette allocation est versée automatiquement. Une commission scolaire peut bénéficier d'une allocation supplémentaire à cette dernière. Toutefois, elle doit faire la preuve d'une utilisation maximale de ses ressources humaines disponibles et justifier une situation pénible.

Il apparaît nettement que la nouvelle méthode d'allocation de ressources confirme la position ministérielle de 1976 à l'effet qu'aucune ressource additionnelle ne sera consentie, que cela résulte en fermeture d'écoles ou pas.

Les commissions scolaires de petite taille en milieu rural devront se satisfaire des mesures budgétaires prévues dans la nouvelle méthode d'allocation de ressources et fonctionner conformément au nouveau mode de financement. Il nous semble revenir au point de départ.

En 1972, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec réagit au contenu de la loi sur le regroupement et la gestion des commissions scolaires. Elle précise que les commissions scolaires de 3 000 élèves et moins ne peuvent développer leur structure conformément à cette loi.

Au cours de cette même année, le ministère de l'Education forme un groupe de travail chargé d'étudier l'organisation et le fonctionnement des commissions scolaires de niveau primaire de 3 000 élèves et moins et de leurs écoles.

L'analyse de ce rapport révèle que le cumul des fonctions caractérise le personnel cadre et hors-cadre, qu'il y a insuffisance et incompétence des professionnels non enseignants et qu'il y a incompétence chez les enseignants du secteur régulier du primaire. Certains éléments du rapport suggèrent la prudence quant aux jugements d'incompétence portés par les auteurs. Ces jugements s'appuient sur des observations recueillies au cours de visites sans que ne soient précisés le nombre de visites et la façon dont ces données ont été recueillies. Toutefois, les données présentées témoignent du cumul de fonctions et de l'insuffisance de professionnels non-enseignants.

Les auteurs du rapport présentent une analyse financière qui prouve, selon eux, que les règles budgétaires de 1971-1972 à 1974-1975,

y compris les ajustements financiers consentis pour les commissions scolaires de petite taille, maintiennent ces commissions scolaires dans un état de sous-développement. L'analyse financière présente des cas fictifs. Elle évalue l'influence de la hausse du coût de la vie et de la diminution des clientèles sur l'évolution de la masse monétaire globale. La preuve n'est pas concluante. Il n'est pas démontré en quoi la masse monétaire initiale est insuffisante.

La lecture du rapport du Comité de l'éducation révèle un aspect important de l'organisation administrative des petites commissions et de leurs petites écoles. Elles présentent des dépenses inadmissibles au poste budgétaire de l'entretien des écoles. Cette démonstration, réalisée en 1974-1975, a pour effet d'inciter le ministère de l'Éducation à modifier la base de calcul de la subvention dès 1975-1976.

En 1976, le ministère de l'Éducation énonce sa position. Elle comporte trois volets; 1- la petite école est au centre du problème; 2- il n'y aura pas de ressources additionnelles significatives; 3- l'organisation des écoles est sous la responsabilité des commissions scolaires, que cela résulte en fermeture d'écoles ou pas.

Les changements administratifs survenus par la suite affirment cette position. Le programme spécial de soutien pédagogique aux petites commissions scolaires ayant de petites écoles d'une durée de quatre ans, 1976 à 1980, exclut toute aide financière. Il met à la disposition des petites commissions scolaires du Québec 38 professionnels pour aider à l'organisation pédagogique des petites écoles. Les professionnels relèvent des directions régionales du Ministère de l'Éducation. Ce programme donne suite au premier volet de la position ministérielle.

Les règles budgétaires de 1976-1977 à 1979-1980 maintiennent les ajustements financiers introduits dans les règles budgétaires des années antérieures. Aucune mesure supplémentaire ne s'ajoute à celles déjà consenties pour les petites commissions scolaires. Les règles budgétaires des années 1976-1977 à 1979-1980 reflètent le second volet de la position ministérielle: il n'y aura pas de ressources additionnelles significatives.

En 1980, le système de financement des commissions scolaires est modifié. Les sources de financement demeurent les mêmes mais le gouvernement impose un système budgétaire fermé. La notion de dépenses inadmissibles aux subventions disparaît et le recours à l'impôt foncier est plafonné. Les commissions scolaires se voient octroyer une enveloppe budgétaire globale avec pleine transférabilité des postes. Elles doivent fonctionner sans dépasser les limites du montant octroyé. La nouvelle méthode d'allocation de ressources concrétise le troisième volet de la position ministérielle: l'organisation des écoles est sous la responsabilité des commissions scolaires. Le ministère de l'Éducation rejette toute responsabilité ayant trait à l'organisation des écoles. La gestion des écoles doit se faire à l'intérieur des paramètres budgétaires établis, que cette gestion entraîne une décision de fermeture ou pas.

L'analyse des données présentées ne permet pas une réponse catégorique aux questions de recherche à l'origine de ce chapitre. Les changements administratifs survenus depuis 1976 n'offrent pas une réponse satisfaisante aux difficultés administratives telles que formulées de

1972 à 1974. La difficulté d'y répondre ne réside pas dans la connaissance des changements apportés mais dans la connaissance des difficultés elles-mêmes.

La position ministérielle énoncée en 1976 resitue totalement le débat entourant le problème de la petite école. En 1972, le problème a été posé en termes de développement de la structure administrative des petites commissions scolaires. L'étude du Groupe COMMEL, sous le couvert de l'adéquation des règles budgétaires de 1971-1972 à 1974-1975, a cherché à démontrer que cette structure était moins importante en nombre dans les commissions scolaires de moins de 3 000 élèves et que la masse monétaire allouée ne permettait pas de l'augmenter. Les auteurs du rapport n'ont pas hésité à mettre en doute la qualité des services éducatifs offerts en dénonçant l'incompétence des professionnels non enseignants et des enseignants en poste. La position ministérielle de 1976 désavoue cette façon de voir le problème.

La position ministérielle aurait-elle été différente si l'analyse financière présentée par le Groupe COMMEL avait démontré que la seule issue possible était la fermeture d'écoles et le transport d'élèves à moins que les petites commissions scolaires assument des dépenses inadmissibles plus élevées que les commissions scolaires de plus de 3 000 élèves? Le ministère de l'Éducation savait-il, avant même la mise en place du groupe de travail chargé de l'étude, que cela pouvait être démontré? Voulait-il une étude qui permettait d'énoncer une position à l'abri de la critique et arrêtée avant même le début des travaux? Cela expliquerait-il la disparition du second volet de l'étude entre l'an-

nonce du Ministre de l'éducation en novembre 1972 et le mandat confié par la direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (D.G.E.E.S.) en février 1973? Ce second volet devait permettre une comparaison avec des commissions scolaires et des écoles d'autres provinces ou d'états américains se trouvant dans des situations analogues.

En affirmant que c'est la petite école plus que la petite commission scolaire qui est au coeur du problème, le ministère de l'Éducation ne se libérait-il pas de la responsabilité de définir et solutionner un problème qui risquait de compromettre la réforme administrative projetée? L'organisation administrative proposée par le système scolaire ne convient pas à quelque 60% des commissions scolaires locales et intégrées du Québec et à 50,2% des écoles primaires (chapitre premier, tableaux 9, p. 73 et 12, p. 85). De plus, ces petites commissions scolaires et ces petites écoles caractérisent l'organisation scolaire en milieu rural québécois. Constatant ces faits, les autorités scolaires n'auraient-elles pas choisi d'affirmer que l'organisation des écoles est la responsabilité exclusive des commissions scolaires.

Les interrogations que nous venons de soulever sont lourdes de conséquences. Elles suggèrent un refus conscient de voir et de résoudre le problème. Avant de poursuivre l'analyse en ce sens, il devient nécessaire de vérifier si la dimension pédagogique conduit à la même conclusion. Le chapitre suivant s'attarde aux difficultés de l'organisation pédagogique et aux changements pédagogiques survenus dans les politiques, lois et règlements afin de vérifier s'ils pallient aux difficultés identifiées.

CHAPITRE III

L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE

Le but de ce chapitre est de vérifier si les changements survenus dans les politiques, lois et règlements pallient aux difficultés de l'organisation pédagogique des petites écoles.

Deux parties composent ce chapitre. Dans un premier temps, il décrira les difficultés pédagogiques soulevées à partir de l'analyse des documents disponibles. Dans un deuxième temps, il analysera les changements survenus et annoncés qui affectent l'organisation pédagogique des écoles québécoises.

LES DIFFICULTES PEDAGOGIQUES

Les difficultés liées à l'organisation pédagogique des petites écoles sont contenues dans plusieurs documents. Le Groupe COMMEL s'y est attardé quelque peu lors de son étude conduite en 1973 et 1974. Cependant, il revient au Comité de l'éducation d'avoir effectué la première étude sur l'organisation pédagogique des petites écoles en 1974. Cette étude présente les modèles d'organisation retenus dans les petites écoles. Les travaux réalisés de 1976 à 1980 dans le cadre du programme d'aide à l'intention des petites commissions scolaires qui ont de petites écoles s'intéressent à l'encadrement des enseignants qui oeuvrent dans de petites écoles. Quelques rapports de recherche sur l'enseignement en classes à degrés multiples, conduits de 1976 à 1980 complètent la documentation disponible.

L'organisation pédagogique des écoles publiques du Québec fait l'objet de divers règlements dont l'un des plus importants est le règlement no 7 promulgué en 1971. Ce règlement définit les modalités de l'organisation pédagogique d'une école. Il propose une définition uniforme des termes. Aucun autre document officiel ne présente systématiquement cette terminologie.

Dans le règlement no 7, l'école se définit comme une "entité institutionnelle, sous la direction d'un principal ou d'un responsable, où l'on assure la formation des élèves".¹ Cette définition associe l'existence d'une école, comme entité institutionnelle, à la présence d'un personnel de direction. Ainsi, le nombre d'entités institutionnelles ou écoles est fonction du nombre autorisé de postes de direction d'école. Jusqu'en 1976-1977, il fallait 225 élèves pour avoir droit à un poste de directeur d'école; depuis lors, il en faut 200.² Il y a des établissements scolaires de niveau primaire qui n'accueillent pas suffisamment d'élèves pour justifier un poste de directeur d'école. C'est ainsi que sont apparues dans le vocabulaire usuel, d'abord, et officiel, par la suite, les expressions petites écoles ou écoles physiques pour désigner l'école du village dont les effectifs sont inférieurs à 225 élèves, de 1971-1976, et à 200 élèves, de 1977 à 1979. L'expression

¹Ministère de l'Éducation, Règlement no 7, Québec: arrêté en conseil no 1 497, 27 avril 1971, section A, p. 8.

²Direction générale des ressources matérielles et financières, Les règles administratives 1976-1979, Québec: Bibliothèque nationale, document no 8, article 12, p. 3-1-4.

école institutionnelle est réservée à l'entité qui regroupe des écoles physiques.

Le regroupement d'écoles physiques en une école institutionnelle a pris deux formes. Le regroupement administratif d'écoles physiques et le regroupement réel d'écoles physiques.

Le regroupement administratif permet le maintien des écoles physiques. Le directeur d'école partage son temps de travail entre les écoles physiques. Le regroupement administratif donne lieu à deux modèles d'organisation pédagogique: l'école locale avec échange d'élèves et l'école locale sans échange d'élèves.

Le regroupement réel conduit à la fermeture des écoles physiques. Les élèves, jusqu'à concurrence de 225, sont transportés dans une école. L'école physique se confond avec l'entité institutionnelle. Le regroupement réel donne lieu à un modèle d'organisation pédagogique: l'école de secteur.

Le rapport du Groupe COMMEL

Le groupe COMMEL commente l'organisation pédagogique dans les écoles physiques: "Dans plusieurs écoles physiques, le nombre d'élèves du même âge est insuffisant pour former une classe".³ Le classement des élèves ne peut se faire selon des critères strictement pédagogiques et académiques: "...Cela va même jusqu'au seul critère de répartition

³Commissions élémentaires, Rapport du Groupe COMMEL, Québec: Bibliothèque nationale du Québec, octobre 1974, p. 61.

des élèves entre professeurs".⁴ Cette répartition inclut aussi bien les élèves du cours régulier que ceux qui, dans un milieu plus peuplé, sont considérés en difficultés d'apprentissage.

Ces élèves font fréquemment partie d'un même groupe étant donné que les limites du bassin de population conjuguées avec les distances à franchir rendent difficile la formation de groupes d'enfants assez nombreux éprouvant des difficultés de même type.⁵

Ces enfants ne bénéficient pas de l'aide d'un enseignant spécialisé pour récupérer les retards pédagogiques. Le dénombrement flottant est difficile à organiser faute de ressources adéquates dans le milieu.⁶ Quant à la possibilité d'une ressource itinérante, elle est, dans la plupart des cas, inapplicable en raison des distances à franchir.

Cet élément distance explique l'absence de spécialistes dans les disciplines d'expression artistique et d'éducation physique. Le Groupe COMMEL constate également un manque de locaux appropriés et d'équipements requis pour l'enseignement de ces disciplines spécialisées. Cette absence de locaux et d'équipements accentue la difficulté de l'enseignement de ces disciplines pour un enseignant qui n'a pas une formation de

⁴Ibidem, p. 61.

⁵Ibidem, p. 81.

⁶Certaines écoles ne créent pas de classes spéciales pour les enfants en difficultés d'apprentissage. Ces enfants demeurent dans des classes régulières. Pendant la semaine, ils quittent leur classe pour aller travailler avec un enseignant affecté en permanence à l'école. Cet enseignant reçoit tous les élèves ayant des difficultés d'apprentissage de l'école. Cette formule est dite dénombrement flottant.

spécialiste. Le groupe COMMEL conclut que "... le mot "absence" suffit à décrire la situation".⁷

En relation avec les enseignements dispensés, le Groupe COMMEL postule rapidement l'incompétence des enseignants. Leur approche est traditionnelle: "C'est encore la matière prise dans son sens traditionnel."⁸ Le français, les mathématiques et la religion occupent la majeure partie du temps d'enseignement. Comme nous le soulignons au chapitre précédent, les explications apportées par les auteurs de l'étude à cette situation sont aussi peu substantielles que les informations qui la décrivent. Une formation déficiente des enseignants, un recyclage mal orienté, une absence de perfectionnement et une incapacité de s'adapter aux changements sont les facteurs explicatifs énumérés mais non développés.

Pour le Groupe COMMEL, les difficultés pédagogiques se ramènent à une question de financement.

Que le Ministère de l'éducation, par une étude systématique, repense globalement, avec la participation du milieu, le système de financement des commissions scolaires, dans l'esprit d'une péréquation provinciale, en tenant compte des services à offrir à la clientèle des ressources humaines et matérielles nécessaires pour dispenser ces services dans le contexte des conditions géographiques, démographiques, culturelles et autres qui prévalent dans les différentes régions du Québec.⁹

Le Groupe COMMEL a peu exploré la dimension pédagogique de l'organisation et du fonctionnement des écoles physiques. D'ailleurs, ce

⁷Ibidem, p. 63.

⁸Ibidem, p. 89

⁹Ibidem, p. 155.

n'était pas l'objet de son étude. C'est le Comité de l'éducation qui a abordé pour la première fois l'organisation pédagogique des petites écoles.

Le rapport du Comité de l'éducation

En mai 1974, la commission scolaire Rouyn-Noranda a résolu, d'une part, de fermer l'école primaire de Destor et, d'autre part, de transporter les élèves du deuxième cycle du primaire de l'école de Montbrun à celle de Cléricy. Les parents de Montbrun contestent cette décision. Ils refusent d'accepter que leurs enfants soient transportés dans une autre localité, ce qui signifie pour eux, la fermeture éventuelle de leur école. Les parents de Montbrun occupent leur école. Après un mois d'occupation, d'autres parents se joignent au mouvement de protestation. Ces parents, provenant de nombreuses localités de la région de l'Abitibi-Témiscamingue (08) anticipent de se trouver, à brève échéance, dans une situation identique. Les parents entreprennent l'occupation des bureaux des services gouvernementaux à Noranda. Devant l'ampleur de la contestation, le ministère de l'Éducation, par son sous-ministre, se voit forcer d'intervenir:

... nous craignons que les affrontements s'amplifient de façon telle qu'aucun dialogue raisonnable ne puisse être envisagé dans le milieu et même que l'organisation de l'année 1974-75 puisse être compromise.

... il nous apparaît encore plus clair que votre commission scolaire se trouve aujourd'hui à supporter un problème qui dépasse ses responsabilités normales, soit celui de la situation socio-économique de l'ensemble du Nord-Ouest québécois, en particulier, des zones dites marginales... A cette fin, l'O.P.D.Q. (Office de planification et de développement du Québec), constituera une équipe de travail complétée par un sous-comité qui examinera, et pour mars 1975,

les problèmes reliés à l'organisation des services éducatifs dans ces milieux. Compte tenu de cette optique plus large, il nous apparaît que votre commission scolaire pourrait réexaminer la possibilité de surseoir à sa décision de fermer les écoles de Montbrun et de Destor et, d'une façon plus précise, de maintenir le statu quo dans l'organisation de l'enseignement dans les zones rurales.¹⁰

L'équipe de travail chargée de l'étude, appelée Comité de l'éducation, comprend 24 membres dont dix-neuf sont désignés par des organismes de l'Abitibi-Témiscamingue, soit:

- 5 représentants désignés par l'Association des commissions scolaires;
- 4 représentants désignés par le Comité des Paroisses marginales;
- 4 représentants désignés par le Comité régional des Comités de parents;
- 5 représentants désignés par la Direction régionale du ministère de l'Éducation et formant l'équipe technique du comité;
- 1 observateur désigné par l'Office de planification de développement du Québec (OPDQ), région administrative de l'Abitibi-Témiscamingue.

Les cinq autres membres du Comité de l'éducation constituent le sous-comité d'experts désigné par le ministère de l'Éducation. Il est formé d'un représentant des directions générales suivantes:

- la direction générale de l'enseignement (D.G.E.);
- la direction générale des finances (D.G.F.);
- la direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (D.G.E.E.S.);
- la direction générale de la planification (D.G.P.);
- la direction générale de la planification et organisation de l'enseignement (D.G.P.O.E.).

Le Comité de l'éducation avait pour mandat d'étudier l'organisation des services éducatifs en milieux faiblement peuplés. Ses travaux se sont limités à la région de l'Abitibi-Témiscamingue (08). Le Comité de l'éducation a déposé son rapport en juin 1975.

¹⁰Martin, Pierre, Télégramme adressé à Monsieur Raymond Paradis, Président de la Commission scolaire Rouyn-Noranda, Québec: ministère de l'Éducation, le 14 juin 1974.

Le Comité de l'éducation a permis aux parents d'énoncer leur point de vue. Les parents sont particulièrement attentifs à la fermeture de l'école de leur village. Pour les parents de 38 localités de l'Abitibi-Témiscamingue, l'aspect pédagogique le plus important, "c'est une école dans la paroisse".¹¹

L'école locale sans échange d'élèves est le modèle d'organisation que préfèrent les parents. Pour eux, l'école a un rôle qui déborde la simple formation des élèves. L'école est au coeur de la vie de la communauté paroissiale: "Dans les paroisses où il y a une école, il y a généralement de 7 à 15 organismes sociaux qui fonctionnent. Dans les paroisses où l'école est fermée, de 2 à 6 qui fonctionnent avec pas beaucoup de gens".¹²

La proximité d'un centre urbain ne modifie pas cette opinion des parents: "La fermeture de l'école a un effet néfaste sur l'organisation sociale de toutes les paroisses rurales, quelle que soit leur situation géographique".¹³

Le maintien de l'école locale sans échange d'élèves s'appuie sur des arguments relatifs au transport, à l'intérêt de l'enfant pour son milieu et à la survie de la paroisse. De plus, pour les parents, "... ce n'est pas aux commissions scolaires à décider lesquelles (paroisses)

¹¹Comité de parents, Rapport sur la consultation des parents sur les problèmes causés par l'organisation de l'enseignement dans les milieux à faible densité de population, Annexe 3, Comité de l'Education, op.cit., p. 16.

¹²Ibidem, p. 19.

¹³Ibidem, p. 20.

doivent vivre et lesquelles doivent disparaître".¹⁴ L'organisation pédagogique des petites écoles découle de l'existence d'une école, peu importe la clientèle qu'elle reçoit, et non pas l'inverse. Les parents préfèrent ce modèle même s'il conduit à la formation de classes à degrés multiples: "... ce n'est pas faire un pas en arrière que d'accepter ce genre de regroupement".¹⁵

Les parents acceptent, en second lieu, l'école locale avec échange d'élèves. Pour eux, ce modèle est une solution de compromis qui permet un mode de regroupement des élèves conforme à l'organisation pédagogique suggérée par le ministère de l'Éducation dans le Règlement no 7, le classement par âge chronologique. L'échange d'élèves permet la constitution de classes où les élèves sont du même degré académique, c'est-à-dire de classes à degré unique. Toutefois, les parents considèrent que "l'échange d'élèves entre 2 ou plusieurs paroisses pour avoir des classes à degré unique ne compense pas le désavantage du transport supplémentaire."¹⁶

L'école de secteur est un modèle d'organisation rejeté par les parents parce qu'il implique nécessairement la fermeture d'écoles locales. L'école de secteur provoque un désintéressement de l'enfant pour son milieu. Cependant, les parents rejettent ce modèle en raison principalement du transport de leurs enfants.

¹⁴Ibidem, p. 21.

¹⁵Ibidem, p. 14.

¹⁶Ibidem, p. 13.

Le Comité de l'éducation a recueilli le point de vue des commissions scolaires. Pour ces dernières, la préférence des modèles est l'inverse. Les commissions scolaires retiennent d'autres facteurs inhérents à l'organisation des écoles:

- La prestation de services scolaires adéquats doit pourtant se faire en tenant compte
- de l'équilibre affectif et sanitaire de l'enfant que l'on veut soumettre à un déracinement précoce;
 - de divers niveaux de rentabilité;
 - des implications liées à un transport sur des distances très grandes;
 - de la possibilité d'avoir recours à un personnel enseignant soit sur place ou relativement mobile;
 - de solutions nouvelles adaptées à la conjoncture et à des besoins particuliers.¹⁷

Pour les commissions scolaires, l'école de secteur constitue le mode de regroupement le plus avantageux sur le plan de l'organisation pédagogique. L'école locale avec ou sans échange d'élèves présente sensiblement les mêmes inconvénients et, somme toute, peu d'avantages. Le Comité de l'éducation a vite fait la synthèse des avantages révélés lors de ses consultations auprès des commissions scolaires.

L'école locale sans échange d'élèves nécessite un mode de regroupement des élèves en classes à degrés multiples. La présence dans une même classe de plus d'un degré académique relègue au second plan la poursuite d'objectifs de transmission de connaissances propre à la conception mécaniste. L'école locale sans échange d'élèves "favorise le développement de l'esprit d'initiative, développe l'autonomie et facili-

¹⁷Comité de l'éducation, op. cit., p. 101.

te l'auto-apprentissage chez l'élève".¹⁸ L'élève doit apprendre à travailler seul. Il ne peut pas toujours compter sur l'aide de l'enseignant lorsque ce dernier s'occupe des élèves d'un autre degré. Ce mode de regroupement fournit à l'élève un milieu de vie plus près de sa réalité quotidienne. Il lui permet de vivre des situations psycho-sociales variées et enrichissantes. L'élève est placé dans une situation d'agent coopérateur et de perfectionnement mutuel. L'apprentissage n'est plus le résultat de la seule intervention de l'enseignant. Il peut se faire, pour une grande part, d'élèves à élèves.

L'individualisation de l'enseignement et l'intégration des matières doivent nécessairement s'inscrire comme moyen facilitateur pour l'enseignant si ce dernier veut éviter de multiplier les préparations de classes. L'enseignant doit se percevoir comme personne ressource et non comme transmetteur de connaissances. Ce mode de regroupement exige toutefois de l'enseignant une connaissance complète des programmes car l'intervention des spécialistes y est pratiquement impossible.

Cette vision n'est pas celle de la majorité des commissions scolaires. Bien que ce mode de regroupement soit "compatible avec la conception organique de l'activité éducative...", il s'agit beaucoup plus d'une compatibilité due à un état de fait que due à une liberté de choix.¹⁹

¹⁸Ibidem, p. 122.

¹⁹Ibidem, p. 119.

Pour la majorité d'entre elles, l'école locale sans échange d'élèves est un modèle considéré "comme un pis-aller, une mesure de dernière heure, un compromis obligé..."²⁰ Cette perception du modèle "a pour effet de créer un climat défavorable et déprimant".²¹ Cette dévalorisation n'aide pas au recrutement et à l'affectation du personnel.

L'école locale avec échange d'élèves permet un mode de regroupement selon l'âge chronologique des élèves. Le principal avantage de ce mode de regroupement est "le fait que les programmes puissent être vus intégralement, plus approfondis, plus diversifiés".²² Le travail de l'enseignant en est simplifié: "moins de préparation, un seul programme à voir, meilleur contrôle, plus de temps pour suivre son programme, plus d'échanges entre professeurs d'un même degré, plus sécurisant, plus d'attention à chacun, etc.".²³

Pour les commissions scolaires, l'école locale avec ou sans échange d'élèves présente les mêmes inconvénients du fait du maintien d'une petite école dans une paroisse:

...en autant que les échanges d'élèves laissent une école dans une localité, ils présentent tous les inconvénients administratifs de l'école locale, plus les transports supplémentaires (en coûts et en durée) et les dîners supplémentaires pour bon nombre d'élèves.²⁴

²⁰Ibidem, p. 136.

²¹Ibidem, p. 136.

²²Ibidem, p. 124.

²³Ibidem, p. 124.

²⁴Ibidem, p. 127 et 128.

Au plan de l'organisation, les inconvénients se lisent comme

suit:

- absence de direction plein temps, direction partagée entre plusieurs écoles;
- voyages nombreux pour direction et personnel professionnel;
- absence de spécialistes;
- services difficiles à organiser (bibliothèques, audio-visuel);
- sous-utilisation d'équipements;
- entretien coûteux;
- recrutement plus difficile (personnel enseignant, suppléant);
- petit budget pour matériel didactique, secrétariat, etc.;
- encadrement pédagogique difficile.²⁵

Les inconvénients de l'école locale avec ou sans échange d'élèves deviennent les avantages de l'école de secteur:

- direction d'école plein temps;
- budget considérable;
- meilleurs services (audio-visuel, bibliothèque);
- diminution des coûts d'entretien (moins d'écoles);
- moins de voyage pour la direction et les professionnels;
- possibilités de spécialistes;
- partage des tâches plus faciles;
- utilisation maximale des équipements;
- meilleur recrutement du personnel;
- diminue ou élimine l'inadmissible;
- animation du personnel plus facile;²⁶

Les inconvénients de l'école de secteur sont peu nombreux et particulièrement ressentis par les parents:

- une école de secteur n'appartient à personne;
- pas de participation au comité d'école et à la vie de l'école;
- l'élève devient un numéro;
- disparition de l'institution importante de la localité;
- la fermeture de l'école a un impact socio-économique important sur la localité;
- la relation parent-école n'est plus significative;²⁷

²⁵Ibidem, p. 126-127.

²⁶Ibidem, p. 128-129.

²⁷Ibidem, p. 129.

Le Comité de l'éducation constate que les commissions scolaires élaborent peu sur les inconvénients de l'école de secteur. Il devrait y avoir plus que la nécessité d'un certain aménagement des lieux en raison des nombreux dîners à l'école. L'école de secteur, en autant qu'elle est une école locale déjà existante qui accueille les effectifs de niveau primaire des villages voisins et non une construction moderne, nécessite que l'on considère également les équipements, tels le gymnase, la bibliothèque ou les salles pour la musique ou les arts plastiques.

Le transport est également un inconvénient minimisé par les commissions scolaires lors de la consultation faite par le Comité de l'éducation. Un expert de la direction du transport des personnes, service du transport scolaire, division de la systématisation, M. Marcel Giguère, réalise, pour le Comité de l'éducation, une étude comparative et différentielle des coûts de transports sur les territoires des commissions scolaires du Cuivre et Harricana. Les conclusions de cette étude révèlent l'importance de considérer le facteur distance dans les modèles d'organisation pédagogique de l'école. Il y va non seulement d'un accroissement des coûts financiers mais, surtout, de l'accroissement de la durée du transport. L'école de secteur serait quasi irréalisable en raison des distances à parcourir. Sur ces territoires, l'école locale avec échange d'élèves aboutit à des frais supplémentaires. L'échange d'élèves entre localités nécessite l'ajout d'un véhicule et le décalage des horaires d'au moins une demi-heure. En dépit de ces modifications, la durée du transport serait prolongée. Les parcours varient de 25 à 30 milles dans les cas étudiés. L'hiver, les départs devraient s'effectuer à compter de 6h45. L'école locale sans échange d'élèves occasionne

moins de frais en raison du millage parcouru mais nécessite des véhicules supplémentaires si les horaires ne sont pas décalés.²⁸

Somme toute, les commissions scolaires préfèrent l'école de secteur parce qu'elle implique des coûts financiers moins élevés que l'école locale avec ou sans échange d'élèves. Les inconvénients de l'école locale avec ou sans échange d'élèves se traduisent en coûts financiers et humains supplémentaires, alors que les avantages de l'école de secteur se traduisent en abaissement de coûts budgétaires. L'entretien de deux ou trois écoles au lieu d'une seule, le déplacement des personnels qu'il faut rembourser, le matériel didactique et les équipements qu'il faut multiplier, sans compter les coûts des communications entre les petites écoles qu'ils soient téléphoniques ou postaux ou qu'ils impliquent le déplacement d'un véhicule pour différentes livraisons (matériels, livres, etc.) occasionnent ces coûts supplémentaires.

Les parents préfèrent l'école locale sans échange d'élèves. Les avantages de l'école locale sans échange d'élèves et les inconvénients de l'école de secteur affectent peu le budget d'une commission scolaire. Ils se traduisent davantage en coûts sociaux et culturels qu'en coûts financiers.

Toutefois, que les intervenants favorisent le maintien ou la fermeture de l'école locale, les contraintes du milieu modifient le dé-

²⁸Giguère, Marcel, Etudes comparatives et différentielles des coûts de transport dans les Régionales du Cuivre et Harricana, Annexe 6, Comité de l'Education, op. cit., p. 9.

bat. Le facteur distance s'impose en dernière analyse et ses coûts n'ont pas de lien direct avec le modèle d'organisation. Ils varient principalement selon la distribution des élèves sur le territoire. La dispersion de la clientèle scolaire sur le territoire rend irréalisable l'organisation d'une école de secteur. Le transport affecte également la possibilité d'échange d'élèves entre localités. Plus encore, la durée des trajets nécessite l'aménagement des horaires ou l'ajout de véhicules supplémentaires dans le cas des écoles locales sans échange d'élèves en raison des distances à parcourir.

Au delà des arguments financiers, sociaux et culturels, l'organisation pédagogique des écoles primaires publiques en milieu rural québécois doit prendre en compte la réalité géographique des milieux concernés. Cette réalité est contraignante. Elle impose l'existence des petites écoles dont l'organisation pédagogique diffère du modèle conventionnel. Le Comité de l'éducation précise que, jusqu'ici,

Les responsables de l'organisation des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population se heurtent non seulement aux difficultés propres à ces milieux, mais également aux difficultés d'appliquer plusieurs politiques inadéquates par rapport à ces situations.²⁹

L'absence d'un personnel de direction à plein temps, l'absence de spécialistes dans les disciplines d'éducation physique et d'arts plastiques, l'absence de spécialistes pour les élèves en difficultés d'apprentissage et le regroupement des élèves en classes à degrés multi-

²⁹Ibidem, p. 186.

ples s'expliquent par des ratios trop élevés.³⁰ L'application des ratios nécessite de cumuler les effectifs de plusieurs écoles locales ou physiques. Le facteur distance élimine, soit l'échange d'élèves pour permettre le classement par âge chronologique, soit le déplacement des spécialistes d'une école à l'autre. Le Comité de l'éducation souligne que le ministère a à "créer les conditions qui favorisent l'émergence d'un(de) modèle(s) d'organisation pédagogique adapté(s) à la réalité des milieux à faible densité de population".³¹

Le Comité de l'éducation n'offre pas de solution à l'organisation pédagogique des écoles en milieu rural. Cependant, il expose la situation pédagogique des petites écoles pour la première fois au Québec depuis que le problème a été reconnu en 1972. Le rapport du Comité de l'éducation marque une étape dans l'évolution du débat de la petite école. Il fait prendre conscience de la réalité pédagogique qui découle de la réglementation d'un système.

Le programme de soutien pédagogique aux petites commissions
scolaires ayant de petites écoles (SOPPEC)

En 1976, le ministère de l'Éducation reconnaît, par la mise en place d'un programme spécial de soutien pédagogique, les particularités

³⁰Le ratio directeur d'école/élèves est de 1/225. Direction générale des ressources matérielles et financières, op. cit., article 12 3-1-4. Le personnel enseignant est régi par le décret tenant lieu de convention collective jusqu'en 1976. La clause 8-2-02 prévoyait un ratio maître-élève de 1/26 pour le personnel régulier et de 1/675 pour les spécialistes. Comité de l'Éducation, op. cit., p. 147-148.

³¹Comité de l'éducation, op. cit., p. 186.

de l'organisation pédagogique des petites écoles primaires et des classes à degrés multiples. Il s'agit d'un programme-cadre qui vise "à soutenir les petites commissions scolaires aux prises avec de petites écoles en leur fournissant des outils (instruments de travail, modèles pédagogiques, etc.) et des services de consultations, d'animation et d'expertise".³²

Le caractère décentralisé de ce programme spécial favorise le respect des situations particulières des petites commissions scolaires et des petites écoles. La responsabilité des interventions appartient aux directions régionales du ministère de l'Éducation. Cette décentralisation du programme a pour effet de rendre impossible une démarche uniforme dans toutes les régions du Québec. Les interventions locales de soutien pédagogique sont fonction du dynamisme des agents impliqués dans chacune des régions et du degré de conscientisation des intervenants des milieux à la situation des petites écoles.

Le but de ce premier programme décentralisé de soutien pédagogique s'énonce comme suit: "Les enfants fréquentant les petites écoles appartenant aux petites commissions scolaires peuvent atteindre les objectifs d'apprentissage et de formation prévus par le système".³³ Par ce programme, le ministère entend:

³²Service de programmation, Prévisions triennales 1977-1980, Mémoire d'orientation. Québec: ministère de l'Éducation, 7 avril 1976, p. 13.

³³Bureau régional Abitibi-Témiscamingue, 1ère partie Dimension provinciale, SOPPEC, Rouyn-Noranda: ministère de l'Éducation, 26 mai 1976, p. 4.

- assumer ses responsabilités vis-à-vis les objectifs de l'activité éducative,
- favoriser le respect des droits fondamentaux des enfants fréquentant les petites écoles à l'atteinte des objectifs d'apprentissage et de formation prévus par le système,
- accorder une priorité à l'école elle-même,
- approfondir l'analyse des difficultés rencontrées par les petites commissions scolaires aux prises avec de petites écoles, en rapport avec la poursuite des objectifs de l'enseignement et le Règlement no. 7,
- expérimenter, roder et mettre au point des stratégies d'intervention spécifiques à un tel problème,
- développer graduellement une expertise chez les intervenants dans ce secteur,
- élaborer, roder et mettre au point des instruments de travail susceptibles d'aider le personnel des petites écoles à s'organiser et à adopter le modèle d'organisation le plus adéquat en regard de la situation.³⁴

Ce programme donne lieu à deux types d'interventions. Le premier invite les agents régionaux à s'associer aux personnels des petites écoles et des petites commissions scolaires pour les soutenir dans leur action quotidienne. Ce type d'interventions est le plus répandu. En 1976-1977, dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue (08), treize projets de ce type sont mis en marche.³⁵ Le second type, plus exigeant au plan méthodologique, consiste en des études pour étendre la connaissance des difficultés pédagogiques de la petite école.

Malheureusement, les productions réalisées dans les différentes régions du Québec dans le cadre du programme de soutien pédagogique ne font pas l'objet d'un inventaire. La plupart des interventions du pre-

³⁴Ibidem, p. 5 et 6.

³⁵Direction régionale d'Abitibi-Témiscamingue, SOPPEC, La structure d'activités du programme, Noranda: ministère de l'Éducation, le 15 juin 1977, p. 8 et 9.

mier type donne lieu à des documents de travail ou des rapports à diffusion interne et restreinte aux organismes concernés.

Les études reliées à la connaissance des difficultés pédagogiques de la petite école sont peu nombreuses. Ce second type d'interventions réalisées dans le cadre du programme de soutien pédagogique s'est développé presque exclusivement en Abitibi-Témiscamingue. Nous nous attarderons à celle portant sur l'enseignement en classes à degrés multiples.

Le rapport sur les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples

Cette recherche, réalisée de 1977 à 1980, a été conduite auprès de la population des enseignants titulaires d'une classe à degrés multiples de niveau primaire en Abitibi-Témiscamingue pour l'année 1978-1979. Elle a rejoint 93 enseignants répartis dans cinq commissions scolaires locales et intégrées de la région. Elle marque la continuité de la prise de conscience suscitée par le Comité de l'éducation.

En Abitibi-Témiscamingue, le Comité de l'éducation donne naissance à un Comité information et coordination qui regroupe des représentants du comité régional des comités de parents, de l'association des commissions scolaires des mines, du comité régional des paroisses marginales, des milieux syndicaux, de la direction régionale du ministère de l'Éducation, de l'Office de planification et de développement du Québec et du milieu universitaire. Ce comité, dissous en 1979, avait comme objectif, de permettre l'information, la consultation et la participa-

tion des différents partenaires réunis à la recherche de solutions au développement des services éducatifs en milieux faiblement peuplés. Le Comité information et coordination définit, dès 1976, le problème de la petite école comme suit:

Les principaux problèmes soulevés sur le plan pédagogique naissent de la conjoncture actuelle des approches pédagogiques existantes et de leur difficulté d'application dans les milieux à faible densité de population. Ces approches pédagogiques sont conçues en fonction de l'enseignement à des degrés uniques. Aussi, les agents de l'éducation sont appelés à faire acte d'adaptation et même de création pour permettre aux élèves l'atteinte des objectifs de l'élémentaire. Le problème soulevé au plan pédagogique est donc global. Il est de l'ordre du concept par l'élaboration du modèle pédagogique des classes à degrés multiples, des objectifs spécifiques à développer et de la reformulation des programmes. Il est de l'ordre de la pratique dans l'application des programmes reformulés, dans la recherche d'activités d'apprentissage pouvant rejoindre plus d'un degré et dans la recherche d'instruments d'évaluation appropriés.³⁶

Les différents partenaires réunis considèrent l'école locale avec ou sans échange d'élèves comme un phénomène normal en milieu rural. La dialectique du maintien ou de la fermeture de la petite école cède le pas à une recherche de solutions pour y favoriser des services de qualité. Dès 1976-1977, la situation de l'enseignement en classes à degrés multiples devient une priorité.

L'organisation des services éducatifs en milieu rural se caractérise par le regroupement d'élèves d'âges différents et de degrés académiques différents dans une même classe. Dans une étude réalisée à la Commission scolaire d'Amos, la situation est ainsi décrite:

³⁶Beaulieu, G. et Maheux, J., Contribution du centre universitaire à la solution des problèmes reliés à la dispensation des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population, Rouyn: Fonds Institutionnel de la Recherche du CEUOQ, Octobre 1977, p. 21.

Les orientations du développement pédagogique de la Commission scolaire d'Amos sont actuellement centrées sur les groupes uni-âges. S'inspirant des orientations et du perfectionnement offerts par le Ministère de l'Éducation, la commission scolaire a jusqu'à maintenant développé ses services en fonction des besoins de la clientèle la plus nombreuse. Cette orientation, bien qu'identique à celle de la majorité des commissions scolaires semble avoir été préjudiciable à une partie des enseignants et des élèves. En effet, les enseignants des groupes multi-âges se voient dans l'obligation de connaître et d'adapter les programmes et moyens d'enseignement, de s'accommoder d'un matériel didactique souvent inapproprié et de multiplier l'évaluation. Le soutien à l'enseignement centré également sur les groupes uni-âges nous semble peu correspondre aux attentes de l'enseignant oeuvrant en classe à divisions multiples. Par ailleurs, les enseignants des groupes multi-âges ne trouvent pas de réponse adaptée à leur situation dans les services de formation offerts par l'université.³⁷

L'enseignement dans une classe à degrés multiples présente des difficultés auxquelles l'enseignant est peu préparé et qu'il doit affronter seul. Il y a nécessité d'identifier ces difficultés.

L'étude, réalisée auprès de la population des enseignants titulaires d'une classe à degrés multiples en Abitibi-Témiscamingue pour l'année académique 1978-79, a permis de relever plus de 150 difficultés dont 40 font l'objet d'une analyse en profondeur auprès de cette même

³⁷Commission scolaire d'Amos, Situation des enseignants des groupes multi-âges, Amos: Etude réalisée dans le cadre du programme provincial de "Soutien pédagogique aux petites commissions scolaires ayant des petites écoles" (S.O.P.P.E.C.), mai 1977, p. 1.

population.³⁸ Nous présenterons les principales difficultés identifiées en fonction du regroupement suivant: le fonctionnement de la classe, l'organisation de l'enseignement et l'encadrement de l'élève et de l'enseignant.

Le fonctionnement de la classe

La présence simultanée d'élèves de groupes d'âges différents ou de degrés académiques différents dans une même classe oblige à un fonctionnement particulier. Les enseignants titulaires d'une classe à degrés multiples identifient cinq difficultés de fonctionnement. La principale difficulté se présente dans les premiers mois de l'année académique dans les classes qui regroupent des élèves âgés de six, sept et huit ans en raison du manque d'autonomie des enfants. La planification d'un horaire des activités pour chacun des groupes devient, à toute fin pratique, inutile car les élèves ne peuvent pas travailler seuls, en particulier ceux âgés de six et sept ans. A ces âges, les élèves ne maîtri-

³⁸Cette étude rejoint 93 enseignants de niveau primaire répartis dans cinq commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue. La première phase de l'étude vise à inventorier les difficultés que pose l'enseignement dans une classe à degrés multiples. La technique du groupe nominal est retenue pour la réalisation de cette phase. La seconde phase de l'étude vise à analyser les éléments jugés prioritaires par les enseignants (28 éléments) et ceux, qui sans être prioritaires, sont mentionnés par les huit groupes rencontrés lors de la première phase (12 éléments). Le questionnaire est retenu pour la réalisation de cette deuxième phase. Maheux, Jeanne, Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples, Québec: Direction générale du développement pédagogique, collection S.R.E.P., 1981, chapitre II, méthodologie de l'étude, p. 25-43.

sent pas suffisamment la lecture et leur capacité de se concentrer sur une même activité est de courte durée.

L'atmosphère de travail en classe est source des deuxième, troisième et quatrième difficultés. La présence simultanée de plus d'un degré académique rend difficile la réalisation de tâches spécifiques qui requièrent de la concentration chez les élèves. La deuxième se rapporte à des activités exclusives à un groupe d'âge donné et concentrées dans le temps. A titre d'exemple, les enseignants citent la préparation des élèves aux divers sacrements prévus en catéchèse. La troisième se rapporte aux tests ou examens. Les élèves de degrés académiques différents ne sont pas nécessairement prêts à passer leurs tests ou leurs examens au même moment. Il est difficile de créer un climat propice à ce genre d'activités. La quatrième appartient à la réalité de tous les jours. Il s'agit de la difficulté qu'éprouvent les élèves d'un groupe à travailler quand un autre reçoit des explications. Selon l'expression des enseignants, le groupe a "de la difficulté à se concentrer et a tendance à écouter ce qui se passe".³⁹

La cinquième difficulté identifiée concerne le regroupement des élèves en classe pour des activités communes. Les enseignants la définissent comme la difficulté "de regrouper les élèves selon leurs besoins d'apprentissage et leurs intérêts parce qu'ils sont d'âges différents".⁴⁰

³⁹Ibidem, p. 50.

⁴⁰Ibidem, p. 51.

En somme, le regroupement des élèves en classes à degrés multiples entraîne des difficultés de fonctionnement. L'enseignant n'a aucun point de repère pour effectuer sa planification. Les grilles horaires à sa disposition sont conçues pour l'enseignement dans une classe à degré unique. Il lui est alors extrêmement difficile de réaménager ces grilles horaires en fonction de la présence simultanée de deux et même trois degrés académiques, c'est-à-dire de "condenser en un temps réel de présence, le temps suggéré".⁴¹ Les conséquences pour l'organisation de l'enseignement sont nombreuses et complexes.

L'organisation de l'enseignement

Les difficultés liées à l'organisation de l'enseignement sont de deux ordres, d'une part, celles se rapportant aux contenus à enseigner et, d'autre part, celles se rapportant aux moyens didactiques utilisés. La conception et l'élaboration des programmes ainsi que du matériel didactique actuellement disponible sont fonction du regroupement des élèves selon l'âge chronologique. Dans une classe à degrés multiples, le temps total de présence en classe des degrés réunis correspond au temps prévu pour chacun des degrés dans la grille horaire. En conséquence, le respect des temps minima proposés pour chacune des disciplines est irréalisable dans le contexte d'une classe à degrés multiples. L'enseignant est contraint à l'alternative suivante: intégrer les pro-

⁴¹Ibidem, p. 52.

grammes de même matière pour des degrés distincts ou intégrer les programmes de matières distinctes pour un même degré.

L'enseignant identifie quatre difficultés à surmonter dans l'intégration des programmes. La première se présente lors de l'intégration de programmes de même matière pour deux ou trois degrés. Elle réside dans l'existence de notions présentes dans le programme d'un degré et non de l'autre. La seconde se présente également dans ce type d'intégration. Elle correspond non pas à l'exclusivité des notions mais à la non simultanété de notions communes aux programmes à intégrer. La troisième difficulté se rapporte à l'intégration des programmes en sciences humaines et en sciences de la nature en raison de leur imprécision. La quatrième difficulté identifiée par les enseignants concerne les programmes d'expression artistique et le programme d'éducation physique. N'étant pas spécialistes de ces disciplines, ils sont contraints d'en délaissier la majeure partie. Les enseignants titulaires d'une classe à degrés multiples sont confrontés à un problème de choix:

- ...choix parmi les notions à voir car, de toute façon, on ne peut pas toutes les enseigner;
- ...choix parmi les matières secondaires à savoir laquelle ou lesquelles on s'efforcera de voir le plus conformément aux programmes suggérés;⁴²

L'impossibilité de respecter les temps minima occasionne chez les enseignants un sentiment d'insatisfaction de leur travail. Ils savent, en dépit de leurs efforts, que les élèves "n'ont pas vu tout le

⁴²Ibidem, p. 53.

programme ou qu'ils l'ont vu trop rapidement".⁴³ Ceci crée une certaine tension chez les enseignants.

Les enseignants accordent beaucoup d'importance aux moyens didactiques disponibles. Ils considèrent que le matériel mis à leur disposition est insuffisant en quantité et inadéquat quant à son contenu. Le matériel didactique disponible est conçu en fonction des programmes suggérés, c'est-à-dire pour un enseignement par groupe d'âge. L'utilisation du matériel est donc limitée particulièrement si l'enseignant intègre les programmes d'une même matière et, à plus forte raison, de matières différentes. De plus, les enseignants soulignent que l'utilisation du matériel didactique disponible est impossible au premier cycle du primaire chez les six et sept ans. Outre le fait que les enfants ne sont pas habitués à travailler seuls, "il n'y a pas de matériel didactique qu'ils peuvent utiliser sans explication du professeur".⁴⁴

Les manuels scolaires constituent le matériel didactique le plus fréquemment utilisé. Les enseignants y ont recours pour planifier leur enseignement. Là encore, ils soulignent le principe de la conception par degré académique des manuels agréés, ce qui les oblige à en consulter plus d'un. Selon eux, "les manuels ne sont pas faits pour favoriser le travail individuel car il n'y a pas suffisamment d'exercices d'application pour permettre l'apprentissage des notions".⁴⁵ Cette

⁴³Ibidem, p. 53.

⁴⁴Ibidem, p. 51.

⁴⁵Ibidem, p. 51.

insuffisance de matériel a pour effet de limiter l'organisation d'activités d'enrichissement pour les élèves les plus doués. L'enseignant songe d'abord à préparer du matériel pour l'ensemble des élèves. Il songe, par la suite, à préparer du matériel pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.

L'enseignement dans une classe à degrés multiples exige un surcroît d'investissement pour définir les contenus à enseigner et le matériel qui sert de support à ces contenus. Les enseignants mentionnent que l'élaboration de ce matériel exige une forte dose d'imagination. Il leur faut varier les thèmes sur une période de deux et même trois ans afin de susciter et maintenir l'intérêt de l'élève. L'organisation de l'enseignement dans une classe à degrés multiples est une préoccupation de tous les instants. Il est nécessaire d'adapter les programmes et de créer du matériel adéquat. Il importe de voir l'encadrement que reçoivent l'élève et l'enseignant.

L'encadrement de l'élève et de l'enseignant

L'encadrement de l'élève et de l'enseignant se rapporte au soutien que l'un et l'autre peuvent recevoir dans la réalisation de leurs tâches. Les enseignants accordent plus d'importance aux difficultés reliées à l'encadrement de l'élève qu'aux difficultés reliées à leur propre encadrement.

Les enseignants font une distinction entre l'encadrement associé aux contenus d'apprentissage et l'encadrement associé à la personne de l'enfant. Les enseignants soulignent la difficulté d'habituer l'élève à

travailler seul surtout au premier cycle du primaire. Cette habitude doit être nécessairement instaurée dès les premières semaines afin de faciliter le fonctionnement de la classe. Les élèves de six, sept et huit ans ont tendance à rechercher constamment l'approbation de l'enseignant. Certains élèves ressentent la non disponibilité de l'enseignant comme un rejet et perdent de l'intérêt pour les activités à accomplir. Il est difficile d'amener ces jeunes élèves à s'auto-discipliner et à travailler seuls pendant que l'autre degré reçoit des explications. Cette nécessité d'habituer les élèves à ne pas interrompre une leçon à tout moment occasionne, chez certains d'entre eux, des pertes de temps. Elles se produisent chez les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, chez les élèves qui présentent des lenteurs intellectuelles et chez les élèves qui ont une grande vivacité intellectuelle. Il devient alors très difficile de respecter les rythmes d'apprentissage de chaque enfant. Il faut presser les plus lents et aider ceux qui éprouvent le plus de difficultés. Pendant ce temps, les plus rapides attendent, faute de matériel didactique approprié.

Les enseignants déplorent la superficialité des contacts personnels. Dans une classe à degrés multiples, la relation entre l'enseignant et l'élève se fait presque exclusivement par le biais des matières académiques. Les enseignants ne peuvent laisser les enfants "s'exprimer librement dans la classe par la parole et être simplement à l'écoute".⁴⁶ Il leur faut plus de temps pour connaître chacun d'eux. Le dé-

⁴⁶Ibidem, p. 55.

but de l'année s'avère le moment le plus difficile surtout lorsque les degrés réunis impliquent des élèves du premier cycle du primaire. Par contre, le facteur âge intervient également chez les degrés multiples du second cycle du primaire. Il se traduit par la difficulté de faire accepter, par les plus âgés, la présence de plus jeunes, en particulier lorsque la classe à degrés multiples implique des élèves de septième année.

Les enseignants se sentent isolés professionnellement. Ils déplorent la lenteur des services d'aide aux enfants en difficulté d'apprentissage. Cette lenteur est perçue non seulement lors de la référence de cas problématiques mais aussi pour l'établissement du diagnostic des faiblesses des élèves en difficulté. Les enseignants constatent le manque d'instruments à leur disposition pour évaluer ces faiblesses. Ils ressentent également un isolement professionnel lors des journées de planification et d'évaluation. Ces journées sont organisées pour répondre aux besoins de la majorité des enseignants de classes à degré unique. L'information transmise est organisée en conséquence. Les enseignants la reçoivent pour un niveau à la fois. Dans l'ensemble, les enseignants considèrent le soutien des professionnels non enseignants inadéquat, car, selon eux, "ceux-ci ne connaissent pas la situation des classes à degrés multiples".⁴⁷

Les enseignants ressentent également cet isolement dans leur action quotidienne. Les enseignants identifient un manque d'animation pé-

⁴⁷Ibidem, p. 56.

dagogique au niveau de l'école. Cette remarque ne constitue pas un blâme à l'intention du directeur d'école. Les enseignants sont conscients qu'il ne peut en être autrement parce que le directeur d'école "a plusieurs écoles sous sa responsabilité".⁴⁸ L'impossibilité pour l'enseignant d'échanger, à la fin d'une journée ou d'une semaine, avec un collègue qui enseigne aux mêmes degrés académiques accentue encore cet isolement.

Somme toute, l'enseignement dans une classe à degrés multiples soulève de nombreuses difficultés. Nous avons mentionné les principales. Cette recherche sur l'identification des difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples a permis d'établir que des facteurs tels l'âge, le niveau enseigné, premier ou deuxième cycle du primaire, et l'expérience acquise dans une classe à degrés multiples ne sont pas des variables significatives.⁴⁹ En d'autres termes, les difficultés ne varient pas en fonction de l'âge des enseignants, du niveau auquel ils enseignent et de l'expérience qu'ils cumulent dans une classe à degrés multiples.

Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples découlent d'un mode d'organisation de la classe qui est différent du mode conventionnel de l'enseignement par groupe d'âges. Les objectifs de l'école, les programmes d'étude, le matériel didactique et le

⁴⁸Ibidem, p. 55.

⁴⁹Ibidem, p. 134.

régime d'étude sont conçus pour des classes à degré unique. Les enseignants doivent alors adapter ces composantes à leur pratique pédagogique. Ils ne peuvent pas compter sur un soutien approprié pour effectuer cette adaptation. Là encore, ils constatent une inadéquation entre les services offerts par les professionnels non enseignants et leur réalité. Qu'ils considèrent le perfectionnement, la mise à jour lors des journées de planification et d'évaluation ou l'aide des différents professionnels non enseignants, les informations conviennent aux classes à degré unique et non aux classes à degrés multiples. Alors qu'il faudrait un investissement majeur des personnels cadres, hors-cadres et professionnels non enseignants, ces personnels sont en nombre insuffisant et leur charge de travail est trop lourde.

L'analyse de la documentation sur l'organisation pédagogique des petites commissions scolaires et des petites écoles révèle une évolution dans la connaissance du problème. Le rapport du Groupe COMMEL dénonce la pauvreté de la formation dispensée dans les écoles physiques. Il observe que l'approche pédagogique est traditionnelle, que le français et les mathématiques occupent principalement le temps d'enseignement et que les élèves sont regroupés en classes à degrés multiples. Il note l'absence de spécialistes dans les disciplines d'éducation physique et d'expression artistique. Il souligne le manque d'encadrement des professionnels non enseignants. Le Groupe COMMEL a réalisé son étude en 1973-1974.

Le Comité de l'éducation effectue une étude sur l'organisation pédagogique des écoles situées en milieux faiblement peuplés. Le Comité

de l'éducation dépose son rapport en juin 1975. Ce rapport décrit les modèles d'organisation pédagogique retenus par les commissions scolaires locales et intégrées de l'Abitibi-Témiscamingue. Ces modèles sont l'école locale sans échange d'élèves, l'école locale avec échange d'élèves et l'école de secteur. L'école locale avec ou sans échange d'élèves assure le maintien d'une école dans un village. L'école de secteur conduit à la fermeture d'écoles et le transport d'élèves. Les parents favorisent l'école locale sans échange d'élèves, tolèrent l'école locale avec échange d'élèves et rejettent l'école de secteur. Les commissions scolaires favorisent l'école de secteur. L'école locale avec ou sans échange d'élèves présentent, pour elles, les mêmes inconvénients.

Le rapport du Comité de l'éducation démontre que la décision de fermer ou maintenir une petite école n'est pas seulement fonction de l'application de normes de gestion. Outre les aspects sociaux et culturels soulevés par les parents, la réalité géographique impose ses contraintes. Les distances à franchir obligent à la modification des horaires et l'ajout de véhicules supplémentaires pour le transport des élèves. L'école de secteur apparaît comme un modèle d'organisation irréalisable. L'école locale avec échange d'élèves est un modèle inaccessible à plusieurs endroits. L'école locale sans échange d'élèves est un modèle d'organisation auquel les commissions scolaires ne peuvent échapper.

En 1976, le ministère de l'Éducation reconnaît l'existence des petites écoles par la mise en place d'un programme d'aide aux petites commissions scolaires ayant de petites écoles. Il précise qu'un modèle

pédagogique alternatif devra être trouvé: "Le ministère ne peut encourager la transposition, dans les petites écoles, des modèles d'organisation pédagogique qui ont été développés pour les écoles à fortes clientèles".⁵⁰ Du même coup, il souligne que cette responsabilité appartient aux commissions scolaires. Toutefois, il affecte 23 professionnels non enseignants dans les différentes directions régionales du ministère de l'Éducation pour aider à l'organisation des petites écoles. Les études réalisées dans le cadre du programme d'aide contribuent à la connaissance des difficultés reliées à l'organisation pédagogique des petites écoles. Malheureusement, leur diffusion est restreinte.

L'enseignement dans une classe à degrés multiples devient l'objet de quelques études. Le fonctionnement de la classe, l'organisation de l'enseignement ainsi que l'encadrement de l'élève et de l'enseignant occasionnent des difficultés aux titulaires de classes à degrés multiples.

Le programme SOPPEC prend fin en juin 1980. Les personnels qui y ont oeuvré pendant quatre ans retournent à leur emploi d'antan. En 1980, la direction des services éducatifs du ministère de l'Éducation commande une évaluation provinciale du programme SOPPEC. L'intention poursuivie est "d'évaluer les résultats du programme en établissant la correspondance entre les orientations, les objectifs fixés, les objec-

⁵⁰Service général des Communications, Suites aux rapports COMMEL et POLY, Québec: ministère de l'Éducation, le 13 janvier 1976, p. 27.

tifs effectivement poursuivis et les réalisations".⁵¹ Dans l'ensemble, les orientations du programme ont été respectées et ont donné satisfaction. Cependant, les auteurs du rapport d'évaluation notent:

Même si toutes les interventions ont été centrées sur les besoins de la petite école primaire, il n'a pas été possible de développer un modèle optimal d'organisation de la classe à degrés multiples.....

L'expérience SOPPEC a confirmé la conclusion d'expériences de soutien antérieure, à savoir qu'une forme d'intervention qui vise la pratique quotidienne de l'enseignement est un travail de longue durée. Les intervenants du programme sont quasi unanimes à affirmer qu'il n'est pas facile d'établir le caractère "particulier" des besoins de la pratique de l'enseignement dans une petite école primaire. Ils croient plutôt qu'il n'y a pas tellement de "spécificité" à leurs besoins, ayant plutôt des besoins qui ressemblent à ceux oeuvrant dans des écoles plus grandes. Ce qui caractériserait mieux les besoins des petites écoles et des classes à degrés multiples, c'est leur grand nombre et l'inaccessibilité des ressources d'encadrement ou de soutien pédagogique.⁵²

Les trois éléments de ce commentaire rejoignent les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples à savoir le fonctionnement de la classe, l'organisation de l'enseignement ainsi que l'encadrement de l'élève et de l'enseignant. La disparition de ce programme marque la fin d'une aide particulière à l'organisation pédagogique de la petite école. A compter de 1980, l'organisation pédagogique doit se faire à l'intérieur des règles budgétaires établies et, pour le ministère, le renouveau pédagogique intègre les mesures appropriées. La suite de notre investigation permettra de vérifier si les changements

⁵¹Direction des services éducatifs, Programme SOPPEC 1976-1980, Rapport d'évaluation, Québec: ministère de l'Éducation, version partielle et préliminaire, juin 1980, p. 18.

⁵²Ibidem, p. 21 et 22.

pédagogiques suggérés constituent une réponse satisfaisante aux difficultés soulevées.

LES CHANGEMENTS PEDAGOGIQUES

Au début des années 1980, l'école publique québécoise est au centre d'un renouveau pédagogique. Ce renouveau est défini dans cinq documents officiels: les énoncés de politiques et plans d'action concernant l'enfance en difficulté, l'école québécoise et les milieux économiquement faibles, la Loi modifiant de nouveau la Loi de l'instruction publique et le livre blanc sur une école communautaire et responsable.

L'énoncé de politique et plan d'action de l'enfance en difficulté

L'énoncé de politique et plan d'action concernant l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage date du quatrième trimestre de 1978. Cette politique abolit les classes spéciales pour l'ensemble des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Se référant au droit à une éducation de qualité et de chance égale pour tous, ces élèves deviennent, dans la mesure du possible, intégrés aux classes régulières de l'école publique. Cette politique apporte un élément nouveau: "elle confie implicitement aux écoles publiques la responsabilité de se

développer pour répondre de façon adéquate aux besoins éducatifs de tous les enfants québécois".⁵³

Cette politique annonce la disparition de la classe spéciale pour les élèves ayant des troubles légers ou graves d'apprentissage. En 1977-1978, 64 295 élèves sont classés dans cette catégorie. Cette politique prévoit également l'intégration à la classe régulière des élèves ayant des difficultés de l'ordre de la déficience mentale, des handicaps sensoriels et physiques et de la mésadaptation socio-affective. Les services éducatifs à ces élèves sont assurés par entente avec le ministère des Affaires Sociales.

Dans cet énoncé de politique, il n'est fait aucune mention de situations particulières occasionnées par l'intégration de ces clientèles dans de petites écoles notamment dans des classes à degrés multiples. Quant au plan d'action, il réfère à des interventions de dépistage et de prévention conduites par l'enseignant et soutenues par une équipe de professionnels sous la coordination du directeur d'école. Par ailleurs, le ministère indique son intention de contribuer financièrement à la disparition des barrières architecturales, d'affecter du personnel supplémentaire dans certains de ses services en vue de l'élaboration d'instruments diagnostics et de guides de sensibilisation destinés aux parents et aux enseignants et de soutenir des projets-pilotes. Quant à l'affectation des intervenants sur le terrain, il précise:

⁵³Ministère de l'Éducation, L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Québec: Éditeur officiel du Québec, quatrième trimestre de 1978, p. 76.

Pour l'organisation des services spéciaux, les commissions scolaires peuvent actuellement compter sur un personnel enseignant nombreux, obtenu par l'application des articles relatifs à l'effectif dans les conventions collectives des enseignants. L'affectation de ce personnel relève de la commission scolaire. Ces dernières peuvent également utiliser leur budget de fonctionnement pour engager et affecter auprès d'enfants gravement handicapés un certain nombre de professionnels non enseignants, de techniciens, de moniteurs ou d'aides.⁵⁴

Le ministère précise que l'encadrement des services doit être confié à une personne qualifiée. Après étude des dossiers de chaque commission scolaire, le ministère consentirait à "une aide budgétaire spécifique" pour le maintien ou l'engagement de cette personne.⁵⁵

Somme toute, cet énoncé de politique et plan d'action présente des changements qui ne tiennent pas compte de l'existence de classes à degrés multiples.

L'énoncé de politique et plan d'action
de l'école québécoise

L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, document connu au Québec sous l'appellation de livre orange, date du premier trimestre de 1979. Monsieur Jacques-Yvan Morin, Ministre de l'éducation de l'époque, présente le document:

Le gouvernement a estimé qu'il était devenu nécessaire d'exposer à larges traits dans ce plan d'action les objectifs de renouveau

⁵⁴Ibidem, p. 30.

⁵⁵Ibidem, p. 33.

scolaire ainsi que les mesures connexes touchant la pédagogie et la participation des agents de l'éducation.⁵⁶

L'énoncé de politique et plan d'action réfère explicitement en une seule occasion à la petite école.

On pourrait énumérer une multitude de facteurs propres à diversifier les écoles: ainsi, on distinguerait les écoles en milieux ruraux et celles des centres urbains, les écoles en régions économiquement favorisées et celles des milieux plus pauvres, les écoles de faible population et celles qui desservent plus d'un millier d'élèves;⁵⁷

Cependant, comme il est mentionné à la fin de ce même paragraphe, "on traitera ailleurs d'autres aspects résultant, par exemple, d'ajustements à des conditions sociales ou géographiques ou à la taille des écoles".⁵⁸ Le chapitre relatif à la participation des parents fait obligation à une commission scolaire de consulter les membres du comité d'école et du comité de parents sur "la politique de maintien ou de fermeture d'une école".⁵⁹ C'est tout ce qui touche, directement, la petite école.

L'énoncé de politique, sans référer explicitement à la petite école, présente certaines ouvertures. Ainsi, les objectifs de la formation primaire sont regroupés en deux cycles et non par degré académique. Le premier cycle "est manifestement un cycle d'éveil et d'initia-

⁵⁶Ministère de l'éducation, L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Québec: Editeur officiel du Québec, premier trimestre de 1979, p. 13.

⁵⁷Ibidem, p. 19.

⁵⁸Ibidem, p. 19.

⁵⁹Ibidem, p. 51.

tion (...) Le second cycle du primaire en est un de consolidation".⁶⁰ Une étape d'évaluation marque la fin de chacun des cycles. Cette nouvelle conception de la formation se concrétise dans des programmes d'études pour chaque cycle et par matière.

Les objectifs terminaux de formation et d'apprentissage indiqués dans les programmes d'études et répartis durant les trois années d'un cycle guident les responsables de l'école primaire dans l'organisation de l'enseignement".⁶¹

La conception des programmes d'études par cycle pour chacune des matières, dont la mise en place date de la rentrée scolaire de 1980 pour le premier cycle, offre un avantage pour les classes à degrés multiples. En effet, les objectifs d'apprentissage d'une matière sont regroupés en un seul programme par cycle. Toutefois, les conditions imposées quant au régime pédagogique rétrécissent la marge de manoeuvre anticipée: la grille horaire prévoit une répartition du temps par matière et par degré. La consigne est sans équivoque: "Une telle répartition se révèle, d'ailleurs, nécessaire pour donner à chaque matière l'importance qui lui revient et pour atteindre les objectifs prévus".⁶² Parmi les neuf matières du régime pédagogique, sept sont obligatoires au premier cycle et neuf au second cycle. Deux articles précisent les conditions relatives à l'intégration des matières.

Il revient à la commission scolaire de déterminer, s'il y a lieu, une adaptation locale de la répartition du temps alloué à chaque matière, en respectant le temps minimum.

⁶⁰Ibidem, p. 30.

⁶¹Ibidem, p. 129.

⁶²Ibidem, p. 130.

Toutefois, la marge de manoeuvre prévue ne peut entraîner la disparition d'une matière obligatoire ni compromettre la réalisation des objectifs déterminés par le gouvernement pour l'ensemble du cours primaire et pour chacun des cycles.⁶³

L'énoncé de politique et plan d'action présente le projet éducatif comme moyen de développement de l'école québécoise:

Le projet éducatif constitue une démarche dynamique par laquelle une école, grâce à la volonté concertée des parents, des élèves, de la direction et du personnel entreprend la mise en oeuvre d'un plan général d'action.⁶⁴

Une insistance toute particulière met en évidence la prépondérance du milieu local dans la définition du plan général d'action. L'adéquation de l'école avec les aspirations du milieu constitue le leitmotiv du projet éducatif. Le gouvernement considère le projet éducatif comme le moyen d'évolution de l'école québécoise. L'extrait suivant en est un reflet fidèle:

Ainsi le projet éducatif, répondant sans doute aux visées générales du système de l'éducation, mais aussi aux besoins et aux aspirations d'une collectivité, est véritablement l'expression d'un milieu donné.⁶⁵

Les propos tenus sur le projet éducatif sont, dans l'énoncé de politique et plan d'action, des intentions idéologiques. Très peu d'éléments opérationnels sont abordés si ce n'est l'annonce d'éventuels changements administratifs et législatifs. En relation avec les premiers, "il y aura lieu de déterminer quels sont les éléments obligatoires dans les politiques éducatives, quels en sont les éléments faculta-

⁶³Ibidem, p. 131.

⁶⁴Ibidem, p. 35.

⁶⁵Ibidem, p. 34.

tifs, quelle est la marge d'autonomie permise par ces politiques".⁶⁶ En relation avec les seconds, "le ministère reverra ses pratiques de façon à accroître les moyens d'action et les marges de manoeuvre du milieu".⁶⁷ Quelques-uns de ces changements seront insérés dans la Loi sur l'instruction publique dès décembre 1979.

La Loi modifiant de nouveau la Loi
sur l'instruction publique

Le 21 décembre 1979, l'Assemblée nationale du Québec sanctionne, en troisième lecture, la Loi modifiant de nouveau la Loi sur l'instruction publique, projet de loi no 71. Trois articles, sur les 56 qu'il contient, retiennent l'attention. Une première modification concerne la définition du terme école. L'article 32.1 de la Loi de l'instruction publique doit, dorénavant, se lire comme suit:

L'école est une entité institutionnelle sous l'autorité d'un directeur ou d'un responsable s'il n'y a pas de directeur, destinée à assurer, d'une manière ordonnée, l'éducation des élèves et à l'activité de laquelle participent les élèves, les enseignants, les autres membres du personnel et les parents.⁶⁸

Le premier point d'intérêt réside dans la précision apportée quant à l'entité institutionnelle qui peut être appelée école. L'ajout de l'expression "s'il n'y a pas de directeur", ne lie pas nécessairement l'existence d'une école comme entité institutionnelle à la présence d'un directeur. Cette association, présente dans la définition antérieure,

⁶⁶Ibidem, p. 37.

⁶⁷Ibidem, p. 37.

⁶⁸Assemblée nationale du Québec, Loi modifiant de nouveau la Loi sur l'instruction publique, Québec: L'Éditeur officiel du Québec, sanctionnée le 29 décembre 1979, Article 4, (sans page).

conduisait au regroupement d'écoles physiques. Avec cette nouvelle définition, une école, dont la cientele ne permet pas l'embauche d'un directeur, est une entité institutionnelle de plein droit.

Le second point d'intérêt de cet article est l'inscription dans la loi des parents comme intervenants ayant droit de regard sur l'éducation des élèves. Les articles 11 et 13 explicitent ce rôle. Ces articles font obligation à une commission scolaire de consulter les parents lorsqu'il est question du maintien ou de la fermeture définitive d'écoles.

L'article 11 fait obligation à une commission scolaire de consulter le comité d'école sur la fermeture définitive d'une école.

Lorsqu'il s'agit de la fermeture définitive de l'école ou du statut de l'école au sens des règlements du comité catholique ou du comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation, le comité d'école doit être consulté.⁶⁹

Toutefois, le comité d'école doit le déterminer dans ses objets de consultation au début de l'année scolaire. L'article 13 oblige la commission scolaire à consulter le comité de parents sur "la politique de maintien ou de fermeture définitive d'une école."⁷⁰ Toutefois, le comité de parents doit en formuler le désir au début de l'année scolaire.

Même si les parents n'ont pas un pouvoir de décision, ils ont ainsi la possibilité de faire valoir leur point de vue. Le maintien ou la fermeture d'une école ne peut plus se faire avec seulement des arguments administratifs.

⁶⁹Ibidem, Article 11, (sans page).

⁷⁰Ibidem, Article 13, (sans page).

Somme toute, la Loi modifiant de nouveau la Loi sur l'instruction publique adoptée en 1979 par l'Assemblée nationale permet à toute école, peu importe sa taille, d'être considérée comme une entité institutionnelle. Cette loi oblige également la commission scolaire à consulter les parents sur une décision de fermeture d'école. La commission scolaire ne peut plus, comme ce fut le cas pour les écoles de Montbrun et de Destor, prendre cette décision et, par la suite, en informer les parents.

L'énoncé de politique et plan d'action
sur les milieux économiquement faibles

Le premier trimestre de 1980 voit la parution de L'école s'adapte à son milieu, énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible. Cette politique ne s'adresse pas particulièrement au milieu rural. Cependant, on y réfère en une occasion: "En chiffres absolus, la pauvreté est essentiellement un phénomène urbain: (...) Cependant, en termes relatifs, la pauvreté demeure particulièrement élevée dans les zones rurales".⁷¹ Cette politique s'oriente vers une réponse à la pauvreté que les auteurs définissent comme un phénomène multidimensionnel, à la fois économique, social et culturel. Toutefois, les cri-

⁷¹Les données à l'appui de cette affirmation proviennent de Statistique Canada et reflètent la situation de la population canadienne sans distinction de province. Les proportions sont fonction de la taille du revenu des familles. Ministère de l'éducation, L'école s'adapte à son milieu, Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, Québec: Éditeur officiel du Québec, premier trimestre de 1980, p. 10.

tères utilisés pour désigner les secteurs défavorisés du Québec ne rendent pas compte de l'ampleur attribuée au phénomène dans l'énoncé de politique. L'identification des milieux économiquement faibles, ou secteurs défavorisés du Québec, est présentée dans un document antérieur à l'énoncé de politique. Ce document expose la formule utilisée. Dans un premier temps, cette formule prévoit le découpage du territoire québécois en trois zones: les zones fortement urbanisées qui sont essentiellement les régions métropolitaines de Montréal, de Québec et de Hull, les zones de petites villes qui rejoignent les agglomérations urbaines de 13 000 habitants et plus et les zones peu ou non urbanisées qui englobent le reste du territoire québécois. Dans un deuxième temps, ces zones sont découpées en secteurs sur la base de leur population à l'exception de l'Ile de Montréal.⁷² Dans un troisième temps, des critères sont appliqués aux secteurs dont la population varie entre 7 000 et 9 000 individus et dont le territoire est situé à l'intérieur des limites d'une seule commission scolaire locale pour catholiques. Ces critères rendent compte de trois aspects de la réalité des secteurs observés: "l'aspect économique ou économico-culturel, l'aspect culturel et la qualité de l'habitation".⁷³ Un degré de défavorisation est établi à partir des indices qui définissent ces critères:

⁷²Les secteurs observés sont le résultat d'un découpage arbitraire au plan de l'homogénéité des populations. Il ne s'agit pas des secteurs identifiés pour fins d'élection des commissaires. Direction des politiques et plans, Les secteurs défavorisés du Québec, Québec: ministère de l'Éducation, 1977, p. 76.

⁷³Ibidem, p. 5.

(...) en regard d'un certain nombre de facteurs d'ordre socio-économique ou socio-culturel, tels que le niveau de revenu des familles, le niveau de scolarité des parents, le type d'occupation et les conditions de travail des pères de famille, les conditions d'habitation, la fréquentation scolaire ainsi que certains facteurs d'environnement à caractère familial ou social.⁷⁴

Les secteurs défavorisés qui résultent de l'application de cette formule sont ceux visés par l'énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible. Selon les estimés ministériels, cette politique s'adresse à "environ 25 000 enfants de quatre ans" et "environ 170 000 enfants de niveau primaire, soit près de 25% de la clientèle de ce niveau d'enseignement. On retrouve 135 000 de ces enfants dans 892 écoles où l'enseignement leur est dispensé par 12 494 maîtres".⁷⁵ Il faut se garder de conclure trop rapidement qu'il s'agit de petites écoles. Telles que formulées, ces 892 écoles accueilleraient, en moyenne, 151,3 élèves. De plus, le ratio maîtres/école et le ratio élèves/maître auxquels ces données aboutissent sont irréalistes. Ils seraient respectivement de 14/1 et de 10,8/1 ce qui va à l'encontre des règles administratives et salariales en vigueur. Etant donné que l'approche de désignation des secteurs implique des milieux dans leur totalité sans exclusion des familles, villages ou rues plus favorisés, il y a lieu de prétendre que, parmi ces 892 écoles, il y a des écoles de forte taille, pour justifier le ratio maîtres/école de 14/1, et des écoles de petite taille, pour justifier le ratio élèves/maître de 10,8/1. Malheureuse-

⁷⁴Ibidem, p. 75.

⁷⁵Ministère de l'éducation, L'école s'adapte à son milieu, énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, op. cit., p. 30.

ment, aucune donnée ne permet de situer ces écoles primaires sur la carte scolaire du Québec, ni même dans la zone où elles se situent, zone fortement urbanisée, zone de petite ville ou zone peu ou non urbanisée.

L'énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible s'adresse aux milieux ainsi désignés sans égard à la situation géographique, urbaine ou rurale. Le ministère insiste sur le caractère évolutif et expérimental des éléments de politique et des mesures préconisées. Une fois de plus, il accorde une grande importance au dynamisme des milieux locaux et s'attribue un rôle de soutien à cette action particulièrement orientée sur la production du matériel éducatif approprié pour la classe et le perfectionnement des enseignants. Toutefois, ce n'est qu'indirectement que ces mesures peuvent rejoindre les petites écoles. L'école en milieu économiquement faible et l'école en milieu rural peuvent, à l'occasion, se confondre. Toutefois, il s'agit de deux phénomènes distincts et aucune donnée ne permet de les associer.

Les énoncés de politiques concernant la clientèle en difficultés d'apprentissage, l'école québécoise et les milieux économiquement faibles traduisent les orientations du nouveau pédagogique des années 1980. Ce nouveau pédagogique entraîne des modifications à la Loi sur l'instruction publique. Quelques-unes de ces modifications sont insérées dans la Loi modifiant de nouveau la Loi sur l'instruction publique adoptée en décembre 1979. Cependant, il faut attendre trois ans avant de connaître les modifications les plus substantielles. Elles font l'objet d'un livre blanc.

Le livre blanc sur une école communautaire
et responsable

L'école, une école communautaire et responsable, document rendu public à l'automne 1982, se présente comme l'aboutissement de la réforme scolaire entreprise en 1960.

La lecture de notre évolution scolaire des vingt dernières années invite ainsi à penser que, pour donner suite aux choix historiques qui ont inspiré la réforme scolaire des années 60, pour résoudre les problèmes structurels non résolus dont on parle depuis au-delà de quinze ans et qui débordent les seules limites de l'île de Montréal, pour s'ajuster plus adéquatement à la nouvelle situation créée par la Charte de la langue française, pour mieux satisfaire les attentes et les besoins en matière de professionnalité, pour mieux garantir le plein respect des droits et libertés et, finalement, pour assurer la réalisation des objectifs de l'École québécoise, il faut franchir un nouveau pas et amorcer une nouvelle étape.⁷⁶

Cette nouvelle étape consiste à "essayer de récolter tous les fruits, peut-être les meilleurs, d'une réforme scolaire qui, sous plusieurs aspects, demeure une réforme inachevée".⁷⁷ Devant ces propos qui traduisent une volonté de continuité dans l'action et de prise en compte des expériences passées, il y a lieu de s'attendre à ce que les difficultés de la petite école soient prises en considération.

Au chapitre "des problèmes à résoudre, des attentes à satisfaire", les préoccupations de la petite école sont présentes. Parmi les onze problèmes soulevés, deux y réfèrent explicitement:

⁷⁶Gouvernement du Québec, L'école, une école communautaire et responsable, Québec: ministère de l'éducation, deuxième trimestre de 1982, p. 15.

⁷⁷Ibidem, p. 16.

- La fragilité et l'instabilité qui affectent la vie même de l'école

Dans certaines régions du Québec, le dossier des fermetures, des regroupements et des déménagements d'écoles est un dossier de triste célébrité. Certaines décisions relatives à la "dernière école" de village ou de quartier ont sans doute permis de limiter les effets d'une diminution de clientèle scolaire sur laquelle on a évidemment peu de prise. Mais ils sont encore trop nombreux, les parents et les éducateurs, à se demander, pratiquement d'année en année, si l'école du quartier va, oui ou non, fermer ses portes, et sans qu'ils aient vraiment la possibilité de faire entendre leur point de vue. Instabilité géographique, certes, mais instabilité pédagogique aussi, puisque - phénomène plus général, celui-là - l'équipe professionnelle de l'école est elle-même précaire et passible de toutes sortes de "bumping" ou de "mises en disponibilité". Il est bien difficile de voir l'école s'enraciner dans sa communauté locale et de voir celle-ci prendre le projet éducatif en charge, quand les intéressés ne savent pas si l'école sera encore là l'automne suivant ou s'ils seront eux-mêmes de la partie.

- Le transport scolaire et ses coûts humains, sociaux et pédagogiques trop élevés

Notre territoire est vaste et personne ne peut légitimement exiger d'avoir à sa porte tous les services publics, y compris les services éducatifs. La plupart des gens semblent même prêts à faire les concessions raisonnables exigées par le bien commun. Mais il demeure que, s'ils avaient la possibilité de faire autrement, bien des parents et des enfants eux-mêmes refuseraient que de longues heures soient quotidiennement consacrées à d'interminables et bruyants voyages, au demeurant souvent fort peu "éducatifs". Le faible enracinement de l'école dans sa communauté d'appartenance, son instabilité, sa marge très limitée d'autonomie et de responsabilité font que, pour des raisons administratives souvent abstraites, on impose à des jeunes pré-adolescents de se déplacer chaque jour, pour aller grossir loin de leurs milieux de vie, des cohortes déjà trop serrées d'élèves qui ne formeront que difficilement d'enrichissantes communautés d'apprentissage.⁷⁸

Sous la description d'un troisième problème mettant en évidence la taille parfois excessive de l'école et la difficulté d'y créer un climat humain de qualité, il est mentionné: "Sans doute faut-il ici se méfier de certaines images toutes faites. Sait-on, par exemple, que

⁷⁸Ibidem, p. 21 et 22.

1 725 écoles du Québec ont moins de 225 élèves et que seulement 231 écoles comptent plus de 1 000 élèves?"⁷⁹

Ainsi, la fermeture d'écoles et le transport d'élèves sont introduits dans l'analyse de la situation faisant état des problèmes à résoudre pour le développement de l'école québécoise. Cependant, le discours change substantiellement lorsque sont décrits les problèmes et attentes associés aux commissions scolaires. Le ton adopté prend la forme d'un plaidoyer dénonçant l'inefficacité et la désuétude de la structure des commissions scolaires. Cette phrase extraite de la conclusion de ce point le reflète fidèlement:

Cependant certaines ambiguïtés grèvent leur statut et la définition de leurs rôles et ne favorisent guère la mise en oeuvre des mesures qui pourraient apporter des solutions valables aux problèmes vécus par les écoles et dont il a été question plus haut.⁸⁰

La teneur des propos à l'endroit du ministère de l'Éducation n'est guère plus agréable. Le développement tentaculaire et la tendance à centraliser, à édicter et à normaliser, les préoccupations plus technocratiques et administratives qu'éducatives et pédagogiques, les lourdeurs et les lenteurs de la bureaucratie et, finalement, les attitudes et les comportements peu propices au dialogue se présentent comme les problèmes à résoudre.

L'analyse des problèmes conduit à identifier trois causes. "Une première racine des problèmes soulevés réside manifestement dans les

⁷⁹Ibidem, p. 22.

⁸⁰Ibidem, p. 29.

structures mêmes de notre système et dans le partage des pouvoirs et des responsabilités et les règles de fonctionnement qui en découlent".⁸¹

La seconde racine réfère aux règles qui encadrent le fonctionnement et la vie quotidienne du système. La troisième se rapporte aux attitudes et aux mentalités qui caractérisent les relations entre les divers partenaires du système scolaire. En conclusion de ce chapitre, les auteurs soulignent que la première cause "constitue l'objet premier et immédiat du document présent; la proposition qu'il contient en est une de restructuration scolaire".⁸² Quant aux deux autres causes, elles constitueront l'objet des prochaines négociations bien que la proposition de restructuration contient "des impératifs dont devront tenir compte les clauses des prochaines conventions collectives".⁸³

La responsabilisation et la revalorisation de l'école s'avèrent la réponse gouvernementale proposée. Cette responsabilisation et cette revalorisation se traduisent par l'octroi d'un statut de corporation aux écoles qui en feront la demande. La petite école a sa place. Cette corporation

pourra éventuellement impliquer un ou plusieurs bâtiments. Il pourra arriver, en effet, qu'il paraisse plus pratique et plus fonctionnel de regrouper sous une même corporation quelques écoles, surtout de très petites, ... La chose se pratique d'ailleurs sous l'appellation d'"école institutionnelle".⁸⁴

⁸¹Ibidem, p. 34.

⁸²Ibidem, p. 34.

⁸³Ibidem, p. 34.

⁸⁴Ibidem, p. 52.

Les parents se voient confirmer leur droit de parole dans un dossier de fermeture d'écoles. Cette corporation a une durée de vie de cinq ans. Au cours de ces cinq ans, une école ne peut être fermée à moins que la communauté concernée le décide: "Permettre à une communauté de garder son école, c'est lui permettre de conserver une de ses ressources-clés".⁸⁵ Ultérieurement, le texte du projet devient plus explicite quant au lieu de décision du maintien ou de la fermeture d'une école: "Cette façon de faire équivaut à décréter, au début de l'implantation du projet, puis de cinq ans en cinq ans, un moratoire sur les fermetures d'écoles".⁸⁶

L'école est revalorisée comme institution communautaire. Le maintien d'une école est plus important que le respect du modèle d'organisation pédagogique conventionnelle. L'importance de l'insertion sociale de l'école dans un tissu socio-communautaire, comme le rapporte la proposition, suggère un aménagement pédagogique nouveau de nature à assurer une plus grande stabilité de l'école locale: "l'adjonction à l'école primaire du premier cycle (ou d'une partie du premier cycle) du secondaire".⁸⁷ Ce choix est laissé aux communautés locales au moment de la demande d'incorporation.

Le rôle des commissions scolaires, dont le nombre passerait de 250 à un peu plus de cent, se modifie substantiellement. Il passe de

⁸⁵Ibidem, p. 58.

⁸⁶Ibidem, p. 74.

⁸⁷Ibidem, p. 58.

celui d'une instance décisionnelle à celui de communauté de services. A l'extérieur des communautés urbaines de Montréal, de Québec et de la communauté régionale de l'Outaouais, leur territoire s'associe à celui des municipalités régionales de comté. Toutes sont de type intégré.

La gestion pédagogique appartiendrait à l'école. Les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation, par le biais de ses directions régionales, assureraient le soutien nécessaire. Cette autonomie de gestion va de la détermination des modalités d'application du régime pédagogique, au choix des manuels scolaires parmi les listes agréées et à la définition du calendrier scolaire. Le choix des méthodes pédagogiques lui appartiendra également. Cependant, cette gestion devra se faire en conformité avec les lois et règlements établis. Plus exactement, "en somme, ce sont les principaux pouvoirs et responsabilités d'ordre éducatif et pédagogique, actuellement exercés pour la plupart par la commission scolaire, qui seront dorénavant confiés à l'école".⁸⁸

Il ne faut pas perdre de vue que L'école, une école communautaire et responsable est une proposition soumise à la consultation des différents partenaires du système scolaire. En conséquence, les propos véhiculés dans ce document n'ont pas valeur d'orientations définitives. Ce livre blanc sera traduit en un projet de loi dont le dépôt est prévu pour juin 1983. Le livre blanc sur une école communautaire et responsable annonce une refonte administrative car "tout cela qui encadre l'ac-

⁸⁸Ibidem, p. 53.

tion des agents du système et de leurs instances et qui, dans l'organisation actuelle, n'accorde finalement qu'une faible marge de manoeuvre aux écoles elles-mêmes."⁸⁹ Cette refonte des règlements administratifs découle du changement de structure proposé en vue de permettre l'incorporation juridique de l'école.

Le livre blanc sur une école communautaire et responsable tient compte de l'existence de petites écoles. La proposition ministérielle y réfère explicitement dans le chapitre qui présente les problèmes à résoudre pour développer l'école québécoise. L'analyse des causes conduit à identifier la modification des structures scolaires comme réponse aux problèmes. Ces modifications résident dans le transfert du pouvoir pédagogique de la commission scolaire à l'école et l'attribution d'un statut à l'école. Toutefois, la proposition ministérielle n'exclut pas le regroupement d'écoles pour fin d'incorporation. La notion d'école institutionnelle constituée du regroupement d'écoles physiques est réaffirmée. La décision de fermeture est soumise à la volonté des communautés impliquées. Elle ne peut venir de l'extérieur une fois l'incorporation réalisée.

La proposition ministérielle précise que la gestion des écoles devra se faire à l'intérieur des règles budgétaires établies. En d'autres termes, les communautés locales gèreront les ressources humaines, matérielles et financières qui leur seront consenties en fonction de normes définies "a priori". Il nous apparaît que le seul apport de ce

⁸⁹Ibidem, p. 47.

livre blanc réside dans le changement des gestionnaires qui auraient à prendre la décision de fermer une école faute de ressources. Elle n'apparaît pas offrir de moyens supplémentaires pour favoriser le maintien d'une petite école. Dans le contexte d'une école institutionnelle, ceci signifie que les parents de deux, trois ou quatre villages auront à décider entre eux de l'école qui sera fermée.

Ce livre blanc se présente comme une proposition de renouveau pédagogique. Suite à son analyse, il nous faut conclure qu'il n'apporte pas une réponse satisfaisante aux difficultés pédagogiques soulevées. Cette proposition ministérielle s'appuie, en matière d'organisation pédagogique, sur l'énoncé de politique concernant l'école québécoise publié en 1979. Or, l'analyse de cet énoncé de politique ne tient pas compte des difficultés de l'enseignement en classes à degrés multiples. Le livre blanc sur l'école communautaire et responsable n'offre pas de solutions nouvelles. Il précise que l'organisation pédagogique d'une école constituée en corporation devra se faire selon les orientations définies antérieurement dans l'énoncé de politique sur l'école québécoise. Ainsi, le seul document officiel qui prend en compte la réalité de la petite école est un projet et les changements qu'il propose sont davantage d'ordre administratif que pédagogique.

Ce chapitre avait pour but de vérifier si les changements survenus dans les politiques, lois et règlements palliaient aux difficultés de l'organisation pédagogique des petites commissions scolaires et des petites écoles. Dans un premier point, l'analyse de la documentation disponible a permis d'identifier les difficultés pédagogiques rencon-

trées. De 1972 à 1980, les études et les recherches réalisées ont contribué à une meilleure connaissance du problème.

Les rapports du Groupe COMMEL et du Comité de l'éducation mettent en évidence l'incapacité des commissions scolaires de respecter les normes prévues pour l'organisation pédagogique des petites écoles primaires. Jusqu'en 1974, les commissions scolaires favorisent la fermeture des petites écoles et le transport des élèves.

L'opposition des parents, d'une part, et le facteur distance, d'autre part, modifient la dialectique du débat entourant la fermeture des petites écoles. A compter de 1974, les petites écoles s'imposent au-delà des considérations administratives des commissions scolaires. Le rapport du Comité de l'éducation expose les trois modèles d'organisation pédagogique de la petite école: l'école locale sans échange d'élèves, l'école locale avec échange d'élèves et l'école de secteur. L'école de secteur et l'école locale avec échange d'élèves s'avèrent des modèles irréalisables en raison du facteur distance. L'école locale sans échange d'élèves est le modèle d'organisation pédagogique de la petite école. Ce modèle conduit au regroupement des élèves en classes à degrés multiples.

A compter de 1976, l'enseignement dans une classe à degrés multiples devient la cible des interventions. De 1976 à 1980, des études et des recherches permettent d'en circonscrire les difficultés. Deux pôles s'en dégagent: la pratique de l'enseignement dans une classe à degrés multiples et le soutien auprès des intervenants directement impliqués dans l'action.

La pratique de l'enseignement dans une classe à degrés multiples nécessite de reconsidérer le régime pédagogique, d'adapter les programmes d'études, d'élaborer un matériel didactique approprié et d'adopter une approche respectueuse de la diversité des âges des élèves. Le soutien se pose dans un contexte de rareté des professionnels non enseignants. Il consiste au développement d'une expertise québécoise en matière d'enseignement en classe à degrés multiples. Il vise l'encadrement de l'élève et de l'enseignant. En conséquence, il implique, directement, les personnels cadres, hors-cadres et professionnels concernés par l'action quotidienne des enseignants qui oeuvrent dans ces classes. Il implique, indirectement, les agents du système qui sont responsables d'élaborer l'instrumentation mise à la disposition des praticiens de même que ceux qui sont responsables de la formation de ces intervenants.

Le programme d'aide aux petites commissions scolaires ayant de petites écoles est retiré en juin 1980. Selon la volonté du ministère de l'Éducation, le nouveau pédagogique annoncé pour l'école québécoise intégrera les éléments nécessaires pour l'organisation pédagogique de toutes les écoles du Québec. Ce nouveau pédagogique constitue principalement l'objet des énoncés de politiques et plans d'action sur la clientèle en difficulté d'apprentissage, l'école québécoise et les milieux économiquement faibles, d'une loi modifiant de nouveau la Loi sur l'instruction publique et d'un livre blanc sur une école communautaire et responsable.

L'analyse de ces documents révèle que les difficultés pédagogiques de la petite école en milieu rural ne sont pas prises en considération. L'énoncé de politique et plan d'action sur la clientèle en difficulté d'apprentissage prévoit l'intégration des élèves définissant cette clientèle à la classe régulière. Le document ne réfère qu'à un type de classe régulière, la classe où les élèves sont regroupés selon leur âge chronologique. Le plan d'action ne tient pas compte de situations d'intégration d'élèves ayant des handicaps physiques ou mentaux dans des classes à degrés multiples. Les ressources financières nouvelles sont investies dans la production de documents d'information à l'intention des parents et des enseignants et dans l'aménagement de l'architecture des lieux. Après étude du dossier, le ministère de l'Éducation pourra consentir l'engagement ou le maintien d'un spécialiste pour assurer des services professionnels à ces élèves. Cet énoncé date de 1978.

L'énoncé de politique et plan d'action sur l'école québécoise ne tient pas compte de la petite école et de l'enseignement en classe à degrés multiples. Le régime pédagogique proposé prévoit un enseignement par matière et par degré académique. De plus, les auteurs insistent sur le respect des temps minima pour chacune des sept matières obligatoires au premier cycle et des neuf matières obligatoires au deuxième cycle de la formation primaire. Les programmes pour chacune de ces matières sont élaborés par cycle. Ainsi, un enseignant titulaire d'une classe formée des élèves de 10 ans (5e année) et de 11 ans (6e année) n'a qu'un programme de français et non deux. Cependant, il a deux grilles-horaires, un par niveau, car le régime pédagogique prévoit un enseignement par degré et par matière. Cet énoncé date de 1979.

L'énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible ne fait aucune distinction entre milieu urbain et milieu rural. Les zones retenues pour identifier les secteurs défavorisés discriminent entre les zones fortement urbanisées, les zones de petites villes (13 000 habitants et plus) et les zones peu ou non urbanisées. Des critères identiques sont appliqués à ces zones pour identifier les secteurs défavorisés du Québec à l'exception de l'île de Montréal. Cet énoncé date de 1979.

La Loi modifiant de nouveau la Loi sur l'instruction publique comprend trois articles, sur 56, qui présentent un intérêt pour la petite école. Ces articles n'ont aucun lien avec les difficultés pédagogiques soulevées. Leur intérêt réside, d'une part, dans l'inscription dans la Loi, des parents comme intervenants ayant droit de regard sur l'éducation des élèves (article 4) et, d'autre part, dans l'obligation faite à une commission scolaire de consulter les parents avant de décider de fermer une école (article 11 et article 13). Cette Loi a été adoptée en décembre 1979.

Le livre blanc sur une école communautaire et responsable est le seul document officiel qui réfère à la petite école et à la classe à degrés multiples. Ce livre blanc est une proposition gouvernementale de renouveau pédagogique soumise à la consultation de l'automne 1982 au printemps 1983. La petite école constitue l'objet de deux des onze problèmes de l'analyse de la situation. Un troisième problème aborde l'organisation pédagogique. Toutefois, les solutions proposées, d'une part, une restructuration scolaire et, d'autre part, un nouvel esprit dans les

négociations collectives, n'offrent pas une réponse satisfaisante aux difficultés pédagogiques des petites écoles en milieu rural. Le projet de responsabilisation et de revalorisation de l'école porte sur un changement de structure et consiste essentiellement, en matière de gestion pédagogique, à un transfert de pouvoirs de la commission scolaire à l'école. Dans le cas des petites écoles, le maintien du regroupement d'écoles physiques est privilégié pour l'éventuelle incorporation. Le régime pédagogique et les programmes d'études qui accompagnent ce projet de renouveau pédagogique sont ceux de l'énoncé de politique et plan d'action sur l'école québécoise, paru en 1979. Cet énoncé omet la réalité pédagogique de la petite école. Le renouveau pédagogique annoncé dans le livre blanc porte sur une refonte des règles de fonctionnement et sur des changements de structure, donc administratif et non pédagogique.

La réforme proposée présente le projet éducatif de l'école, peu importe la taille, comme une solution à tous les problèmes d'organisation pédagogique. Le discours laisse supposer deux obstacles à son implantation: d'une part, l'incapacité de l'école à se gérer elle-même et, d'autre part, les attitudes et les mentalités des intervenants. Le premier justifie la proposition de restructuration scolaire. Quant au second, les autorités gouvernementales misent sur une ronde de négociations collectives centralisées pour les modifier. L'un et l'autre présentent de grands risques de compromettre quelque projet que ce soit. Outre la résistance des commissions scolaires que les premières réactions au projet confirment, la ronde de négociations de 1982, dans le

secteur de l'enseignement, conduit à l'adoption d'une Loi spéciale forçant le retour au travail. Quoiqu'il en soit, il est hasardeux de confier à un seul moyen, le projet éducatif, la résolution de tous les maux.

Le projet éducatif fournit un modèle d'organisation des écoles dont le contenu est à définir par les intervenants locaux. Or, les besoins des intervenants impliqués dans une petite école sont justement de l'ordre de ce contenu. L'implantation de ce modèle d'organisation de l'école québécoise se pose, en milieu rural, dans un contexte de rareté des ressources humaines. De plus, ces personnels devront s'affairer à soutenir, prioritairement, l'intégration en classes régulières des clientèles en difficultés d'apprentissage. Finalement, le système scolaire privilégie l'école en milieu défavorisé comme champ d'investigation au début de la présente décennie. Des ressources supplémentaires permettront un développement accéléré de l'instrumentation appropriée. Le développement de cette instrumentation s'inspirera du régime pédagogique et des programmes d'études en vigueur depuis 1980. Sachant que le régime pédagogique est conçu par matière et par degré académique, il serait étonnant que cette instrumentation convienne à la réalité de la petite école, même si milieu défavorisé et milieu rural se confondent.

Au terme de ce chapitre, nous devons conclure que les changements survenus dans les politiques, lois et règlements ne tiennent pas compte des difficultés pédagogiques des petites commissions scolaires et des petites écoles. Plus encore, les décisions prises par les autorités ministérielles témoignent d'une volonté de se débarrasser de la respon-

sabilité d'un problème dont les éléments sont connus. Certaines de ces décisions ne peuvent être interprétées autrement:

- en 1972, disparition du volet qui aurait permis de connaître comment le problème se présentait au Canada anglais ou dans des états américains;
- en 1974, la crainte de voir le mouvement de protestation des parents de Montbrun s'étendre à toute une région et, qui sait, au Québec entier, provoque la reconnaissance d'un problème qui déborde la responsabilité normale d'une commission scolaire et d'un lien entre petite école et milieu rural;
- en 1976, les autorités ministérielles font volte-face sur le niveau de responsabilité, cette responsabilité ne déborde plus la commission scolaire, elle lui appartient, que cela résulte en fermeture d'écoles, ou pas;
- en 1978 et 1979, les énoncés de politiques et plans d'action confirment que la petite école en milieu rural est totalement absente des préoccupations ministérielles;
- en 1979, les articles 11 et 13 de la Loi modifiant de nouveau la Loi sur l'instruction publique précisent les partenaires qui devront tenir le débat sur la fermeture d'une école, les parents et les commissions scolaires;
- en 1980, le livre blanc sur une école communautaire et responsable officialise le regroupement de petites écoles en une école institutionnelle pour fin d'incorporation. Il circonscrit davantage le lieu où le débat sur la fermeture d'une école se tiendra, les communautés qui se regrouperont pour une demande de statut.

Somme toute, le renouveau pédagogique de l'école québécoise ne fait qu'affirmer davantage la position ministérielle énoncée en 1976: à l'intérieur des contraintes d'objectifs d'apprentissage et des contraintes de coûts, le choix des moyens d'apprentissage appartient aux écoles et aucune d'elles ne bénéficieront de privilèges parce qu'elles sont petites. Le régime pédagogique précise les contraintes d'apprentissage. Il ne tient pas compte de l'enseignement en classe à degrés multiples. La méthode d'allocation de ressources précise les contraintes de coûts. Elle n'offre pas de mesures qui prennent la relève du programme d'aide aux petites commissions scolaires et aux petites écoles. Le matériel didactique et l'instrumentation développée pour faciliter l'intégration des élèves en difficultés d'apprentissage en classes régulières s'inspirent des programmes d'études proposés. Ces programmes, élaborés par cycle, proposent des objectifs et des contenus par matière et par degré académique. Ils ne tiennent pas compte des regroupements multi-âges. Il en est de même de l'instrumentation prévue pour les écoles situées en milieux économiquement faibles. Une école située en milieu rural économiquement faible recevra un matériel qui ne tient pas compte de ses difficultés pédagogiques de petite école.

En 1982, le Québec dénombre quelque 1 500 petites écoles primaires. Les études et les recherches conduites depuis 1972 démontrent qu'elles se heurtent à des difficultés qui freinent leur développement et conduisent à leur fermeture. En quoi est-ce un privilège pour un système d'éducation que de s'ajuster à la situation de plus de la moitié

de ses écoles? N'est-ce pas les administrateurs scolaires, les professionnels non enseignants, les enseignants et les parents des petites commissions scolaires et des petites écoles en milieu rural qui accordent un privilège aux concepteurs de la réforme scolaire et à ceux qui l'appliquent?

L'analyse de la documentation disponible permet de soutenir que les changements survenus tant administratifs, chapitre II, que pédagogiques, chapitre III, ne tiennent pas compte des difficultés des petites écoles primaires. Plus encore, elle révèle une attitude délibérée d'ignorer le problème. En cela, le second volet de notre hypothèse est confirmé. Les chapitres II et III démontrent que la petite école primaire pose un problème d'organisation administrative et pédagogique parce que le système scolaire ignore ses particularités dans ses politiques, lois et règlements.

L'analyse conduite permet de supposer que la solution administrative privilégiée s'avère toujours, au début de la décennie de 1980, la fermeture d'écoles et le transport d'élèves. Ce troisième volet de notre hypothèse reste à vérifier. Les données du problème de la petite école au Québec ne permettent pas de le confirmer. Pour y parvenir, nous allons investiguer, à travers la littérature, le problème de la petite école primaire en milieu rural américain.

Les Etats-Unis forment, de toute évidence, une société industrielle et urbaine. C'est la première raison à l'appui de notre choix. Les Etats-Unis et le Québec sont voisins. C'est la seconde raison. Le problème de la petite école en milieu rural s'associe à un champ d'étude

particulièrement développé aux Etats-Unis, "The rural education". C'est la troisième raison. Finalement, la recherche universitaire s'intéresse au problème de la petite école en milieu rural américain depuis 1950. C'est la quatrième raison.

Une cinquième raison découle de l'analyse du problème de la petite école au Québec. Cette investigation du système scolaire américain constituait le second volet de l'étude annoncée par le Ministre de l'éducation en 1972, volet non retenu par la direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (D.G.E.E.S.). Ce second volet n'a jamais été réalisé au Québec.

CHAPITRE IV

LA PETITE ECOLE EN MILIEU RURAL AMERICAIN

Ce chapitre a pour but de vérifier si le système scolaire américain retient la fermeture d'écoles et le transport d'élèves comme solution administrative au problème de la petite école en milieu rural.

Ce chapitre comprend deux parties. La première présente l'organisation scolaire en milieu rural américain. L'analyse de la littérature permet de situer le milieu rural dans la société américaine, de circonscrire l'organisation scolaire en place dans ce milieu et de retracer l'origine du problème de la petite école rurale.

La seconde partie expose les données du problème de la petite école contenues dans diverses recherches. Ces dernières se regroupent autour de trois objets: les avantages et les inconvénients de la petite école rurale, la taille de l'école et les pratiques pédagogiques implantées.

L'ORGANISATION SCOLAIRE EN MILIEU RURAL AMERICAIN

L'organisation scolaire en milieu rural américain constitue un domaine d'étude largement couvert. La littérature est accessible sous les appellations "rural education", "small schools" et "small classes". Dans cette première partie, nous allons situer le problème de la petite école rurale de niveau primaire aux Etats-Unis. Trois points contribuent à l'atteinte de cet objectif. Le premier présente le milieu rural américain. Le second traite de l'organisation scolaire américaine. Le

troisième retrace l'origine du problème de la petite école primaire en milieu rural américain.

Le milieu rural

Aux Etats-Unis, la littérature reconnaît le milieu rural comme une entité distincte du milieu urbain. Cette reconnaissance est attribuable, en partie, aux travaux de sociologues associés aux départements d'agriculture d'universités et de collèges situés dans des états où l'activité agraire domine l'économie.

Le milieu rural américain se caractérise par la diversité des communautés ethniques qui le composent. Beaucoup d'études mettent en évidence la composition raciale des communautés rurales. Une constante caractérise cette composition: les minorités ont tendance à se concentrer dans des régions alors que la population rurale de race blanche est diffuse sur tout le territoire. La population scolaire rurale se retrouve à 41% dans les états du sud des Etats-Unis avec une concentration de population d'origine mexicaine au sud-ouest et de population noire plus au sud (Upham et Jeminez, 1973; Jeminez et Upham, 1974).

Les communautés rurales à forte concentration ethnique autre que blanche présentent une pauvreté économique plus accentuée dans le sud-ouest qu'ailleurs aux Etats-Unis. L'une des explications avancées est l'incompréhension chronique de ces populations du système politique, social, légal et économique américain imposé après l'annexion de ces territoires (Knowlton, 1974).

Le Nord des Etats-Unis présente des communautés rurales où domine la population blanche. La population indienne y constitue la minorité ethnique la plus répandue. Elle se concentre dans les régions montagneuses. Elle est fortement présente en Alaska.

Depuis 1965, la littérature américaine véhicule quatre conceptions du milieu rural. La première conception, la plus répandue, considère le milieu rural comme une réplique du milieu urbain: "There are those, perhaps the majority, who feel that because of improved transportation and instant communication rural America will/has become just a more sparsely populated version of urban America"¹ Cette conception fait suite à une étude réalisée en 1965 par les sociologues John Friedman et John Miller. Ces auteurs soutiennent qu'aucune caractéristique sociologique et économique ne permet de différencier milieu urbain et milieu rural.

En 1967, le rapport d'une commission d'étude gouvernementale sur la pauvreté fait état d'une conception opposée à la précédente. Cette commission considère le milieu rural "as "the people left behind" - a part of the country where 14 million Americans live in poverty".² Frank Fratoe appuie cette thèse et la développe. Il compare le milieu rural au milieu urbain sur la base des critères suivants: le niveau de vie, le revenu des familles, la qualité de l'habitation et l'accès aux

¹Nachtigal, Paul M., *Rural Education in Search of a Better way*, Boulder, Colorado: Paul M. Nachtigal Ed., Westview Press, 1982, p. 5.

²Ibidem, p. 5.

services de la santé et aux services éducatifs. La pauvreté apparaît comme un phénomène généralisé en milieu rural.

Au début des années 1970, une troisième conception présente le milieu rural "as a place where the good life can still be lived".³ Cette conception reflète l'Amérique des grands éleveurs et des grands producteurs de graminés, de fruits et de légumes. Cette conception est davantage associée à des lieux qu'à des auteurs en particulier. Elle réfère aux riches régions agricoles du "mid-west" américain où, pour illustrer cette richesse, Nachtigal parle de tracteurs de 60 000,00\$ avec air conditionné et stéréo dans la cabine.

A la fin des années 1970, une quatrième conception se développe rapidement. Le milieu rural est décrit comme "a place where city folks go to play, relax, and drop out".⁴ Le milieu rural prend le visage d'endroits de villégiature où le citadin se retire pour échapper à la ville. C'est aussi le lieu de déversement des citadins désabusés qui favorisent un retour aux sources. James et Carolyn Robertson considèrent qu'une migration accentuée de ce type risque de détruire la culture rurale: "Continued migration of urban populations to rural communities will speed the process of suburbanization,...".⁵ Dans l'esprit de ces auteurs, la suburbanisation traduit plus que le phénomène de déversement des populations urbaines dans des banlieux limitrophes. Elle traduit un

³Ibidem, p. 6.

⁴Ibidem, p. 6.

⁵Robertson, James, et Robertson, Carolyn, The small Towns Book, New-York: Anchor Press/Double day, 1978, Ibidem, p. 7.

phénomène de transformation culturelle des populations rurales. Le contact des populations urbaines migrantes modifie la culture rurale.

Le milieu rural américain présente un visage social et culturel diversifié selon les états où il se déploie. Comme le souligne Nachtigal: "We found a diversity that cannot be captured by a single perspective".⁶ Ses observations l'amènent à identifier des caractéristiques générales qui permettent de différencier le milieu rural et le milieu urbain. Les quatorze caractéristiques identifiées par Nachtigal sont présentées au tableau 13.

Nachtigal ne précise pas les raisons qui justifient l'ordre de présentation des caractéristiques de son tableau. Dans le texte, il insiste sur la quatrième caractéristique énoncée: la non bureaucratisation de l'organisation sociale en milieu rural comparativement au milieu urbain. Selon Nachtigal, cette non bureaucratisation explique pourquoi les politiques publiques gouvernementales ne conviennent pas au milieu rural. Cela a pour effet de ralentir son développement: "(...) the fact that it has largely been ignored in public policy has not made it go away".⁷ Nachtigal identifie des caractéristiques de différenciation qui découlent de la non bureaucratisation du milieu rural. Elles ont trait à la communication et aux relations interpersonnelles. "Communication can, therefore, be more direct, and verbal transactions can be

⁶Nachtigal, Paul M., op. cit., p. 7.

⁷Ibidem, p. 7.

substituted for written communiques."⁸ Les relations interpersonnelles s'en trouvent modifiées: la validité de l'information repose davantage sur celui qui l'a dit, "Who said it", que sur ce qui a été dit, "What's said".

En milieu rural, le tissu social est plus fort: les individus se connaissent en tant que personne et non comme membre anonyme d'une collectivité. Les relations sociales sont personnalisées ce qui favorise une meilleure intégration de la communauté. Les communautés rurales forment une collectivité plus homogène. Il y a moins d'écart entre le statut social et économique des membres d'une communauté rurale que d'une communauté urbaine. Des individus peuvent cumuler plusieurs rôles sociaux dans une communauté rurale. Toutefois, la considération sociale ou le plan de carrière ne justifie pas l'implication de la plupart d'entre eux dans les affaires de la communauté. Nachtigal identifie dans son tableau d'autres caractéristiques de différenciation tels les couples "Generalists - Specialists, Traditional values - Liberal values, Make do/respond to environment - Rational planning to control environment, Less formal education - More formal education et Smaller/less density - Larger/greater density". Le premier élément du couple caractérise le milieu rural et le second, le milieu urbain. Son texte ne les explicite pas.

Nachtigal termine cet exposé des points de différenciation du milieu rural sur une note quelque peu romantique: "Time is still measured by the seasons of the year rather than the ticking of a time clock.

⁸Ibidem, p. 7.

In rural areas, a man's word is still likely to be a binding agreement; trust is not yet a thing of the past."⁹ L'auteur s'empresse d'ajouter que les caractéristiques pouvant différencier le milieu rural et le milieu urbain ne sont pas évidentes. Au contraire, "they form a continuum of rural to urban, with communities falling at different points depending on their size, location, and cultural history".¹⁰

En résumé, il existe une littérature qui traite du milieu rural américain. Elle véhicule quatre conceptions différentes. La première présente le milieu rural comme une réplique du milieu urbain. C'est la plus répandue. La seconde conception associe le milieu rural à un milieu pauvre et inférieur au milieu urbain. Les deux autres conceptions définissent le milieu rural par opposition au milieu urbain. Pour l'une, il est une place où il fait bon vivre et s'associe aux riches terres du "Mid-West". Pour l'autre, il est ce dont le milieu urbain a besoin, un lieu de tranquillité et de repos pour permettre aux citadins d'apprécier leurs fins de semaine et leurs vacances. Il permet d'échapper au stress de la ville. Dans tous les cas, le milieu rural se caractérise en fonction du milieu urbain.

Au point suivant, nous allons observer si cette distinction entre milieu rural et milieu urbain s'applique à l'organisation scolaire.

⁹Ibidem, p. 8.

¹⁰Ibidem, p. 8.

L'organisation scolaire

Nachtigal considère que les responsables de la législation scolaire ignorent les particularités du milieu rural. Le système scolaire américain propose un modèle unique d'organisation pour tout le territoire. En cela, il traduit la conception suggérant qu'il n'y a pas de différence entre milieu rural et milieu urbain.

Educational policymakers, apparently agreeing with this perspective, have pursued what David Tyack has described as a one-best-system model of education, which not only fails to recognize urban/suburban/rural differences, but ignores the needs of unique population as well.¹¹

Cette attitude de réduire différentes réalités à une seule et de proposer un système optimal marque l'évolution de l'organisation scolaire en milieu rural américain. Elle se reflète dans différents aspects de la réalité scolaire. Au plan de l'architecture, "Urban schools of any given era look the same; rural schools are just smaller versions of what's best".¹²

En relation avec le régime pédagogique, Nachtigal porte un jugement sévère:

The curriculum of rural education, with the possible exception of vocational agriculture and vocational home economics, is also a carbon copy of the larger school systems - or at least as much of a carbon copy as can be provided with limited staff and limited resources.¹³

¹¹Ibidem, p. 5.

¹²Ibidem, p. 9.

¹³Ibidem, p. 9.

Cette uniformisation rejoint le matériel didactique. Les matières académiques sont les mêmes en nombre et en temps (grille-horaire). La norme minimale de volumes en bibliothèque est identique pour une école en milieu urbain et une école en milieu rural.

Le financement obéit à la même unicité. Les subventions octroyées se calculent au prorata du nombre d'élèves selon une norme universelle. Nachtigal prétend que cette situation maintient les écoles situées en milieu rural dans un état de sous-développement par rapport à celles situées en milieu urbain: "By almost any of these urban measures, rural schools come out looking second best."¹⁴ Ce mode de financement, conjugué à la capacité de payer des contribuables, pose des problèmes de recrutement de personnel car les conditions salariales des enseignants sont déterminées par les administrations locales.

Les écoles en milieu rural ont, jusqu'à tout récemment, éprouvé de la difficulté à attirer un personnel enseignant de qualité. Beaucoup d'enseignants y étaient de passage en attente de l'ouverture d'un poste en milieu urbain où les conditions sont meilleures. Les surplus de personnel des dernières années ont permis de résorber un taux de roulement fort élevé, même dans les coins les plus reculés du pays. Un salaire moins élevé est préférable à une situation de non emploi.

Le personnel administratif des écoles en milieu rural est restreint. La responsabilité de la direction de l'école est assumée par un enseignant selon un système de temps partagé entre l'enseignement et les

¹⁴Ibidem, p. 9.

tâches administratives. Dans certains cas, les tâches administratives s'ajoutent à l'enseignement.

Un second type de personnel administratif évolue dans l'environnement des écoles américaines. Il s'agit du "superintendent" dont la tâche est de superviser l'organisation pédagogique de l'école. Ce personnage a plusieurs écoles sous sa juridiction. En milieu rural, cette fonction souffre également d'un taux de roulement élevé. Cette situation affecte directement la mise en place de projets novateurs dans les écoles. L'embauche d'autres personnels reliés à l'organisation pédagogique, personnels de soutien, enseignants spécialistes et personnels administratifs d'encadrement, n'est pas réalisable dans les districts scolaires ruraux de moins de 1 000 élèves en raison des normes autorisées.

La gestion de l'école américaine relève d'une instance décisionnelle locale. Chaque école a son conseil scolaire (School board) formé de membres élus par la communauté. Ce conseil est décisionnel sur tout ce qui touche l'école, y compris l'embauche des enseignants. La participation des parents aux réunions du conseil scolaire est faible. Comme le souligne Nachtigal, lorsqu'une délégation de parents s'y présente, c'est qu'il y a un grave problème, "one that could not be resolved by direct contact with school personnel or by the member of the board whose constituency is involved".¹⁵ Ceci ne signifie pas pour autant que les parents ignorent leur conseil scolaire. La représentation à ce conseil scolaire revêt une dimension politique importante. Elle se reflète dans

¹⁵Ibidem, p. 10.

le statut et la réputation de ses membres. En milieu rural plus qu'en milieu urbain, l'élite locale aspire à ces postes et les élections, dans l'ensemble, suscitent de l'intérêt.

Le milieu rural favorise les relations interpersonnelles. Ainsi, plusieurs problèmes peuvent être solutionnés en dehors des séances officielles du conseil scolaire. Toutefois, cette proximité des intervenants peut constituer une source de tension pour le personnel de l'école en raison de l'autorité dévolue au conseil scolaire. Le "superintendent" la ressent plus que tout autre: "The qualifications of a good rural school superintendent cannot be quantified. One the prime criteria appears to be the ability to get along in the community - more specifically, to stay in harmony with the school board".¹⁶ Lorsqu'à cette situation s'ajoute celle du roulement du personnel et celle du cumul de tâches de l'enseignant, les initiatives pédagogiques sont inexistantes.

L'organisation scolaire de niveau primaire en milieu rural américain se caractérise par la présence de petites écoles et de classes à degrés multiples. Une petite école est celle, en général, qui reçoit moins de 300 élèves de niveau primaire.¹⁷ Ce chiffre ne constitue pas une norme absolue. L'appellation petite école varie selon les districts scolaires. Il est impossible de réaliser le dénombrement des petites écoles et de leur clientèle pour l'ensemble du pays. Certaines régions

¹⁶Ibidem, p. 10.

¹⁷Pour les fins de dénombrement, le "National Center for Education Statistics" regroupe les écoles en cinq catégories: 1. moins de 300 élèves; 2. 300 à 999 élèves; 3. 1 000 à 2 499 élèves; 4. 2 500 à 4 999 élèves; 5. 5 000 élèves et plus. Ibidem, p. 11.

présentent des données de leur clientèle rurale. Ainsi, les seules régions de Fort Guays, Aldens, Blandings et Canyonvilles dénombrent une clientèle scolaire rurale qui correspond approximativement au tiers des effectifs inscrits dans les écoles publiques américaines.

En résumé, l'organisation scolaire américaine ne tient pas compte des besoins du milieu rural.

Rural communities and rural schools continue to exist with their unique qualities in spite of the country's preoccupation with urbanization and attempts to overlay rural America with urban policies and urban structures. Rural communities are not miniature versions of the cities; they have different characteristics and different needs.¹⁸

L'école en milieu rural répond aux mêmes normes que celles en milieu urbain. Nachtigal considère que la petite école primaire en milieu rural est maintenue dans un état de sous-développement. La principale cause en est le financement. Sa clientèle peu nombreuse ne lui permet pas une organisation conforme au modèle proposé. Elle présente des classes à degrés multiples.

L'école en milieu rural doit s'accommoder d'un régime pédagogique qu'elle ne peut respecter, d'un matériel didactique insuffisant, d'un financement inadéquat, d'un personnel enseignant moins qualifié et de l'absence de ressources professionnelles spécialisées. Pour Nachtigal, ces difficultés s'associent à l'existence d'un système scolaire qui ne respecte pas les particularités du milieu rural. Nous allons cerner davantage l'origine du problème de la petite école en milieu rural.

¹⁸Ibidem, p. 12.

Le problème de la petite école

Le problème de la petite école en milieu rural est conséquent à l'évolution du système scolaire américain. Nachtigal situe l'origine du problème au milieu du XIXe siècle. Les Etats-Unis s'industrialisent et s'urbanisent. Le système scolaire, conçu pour une Amérique rurale, ne répond plus aux nouvelles exigences d'une Amérique urbaine.

Nachtigal identifie quatre phases dans l'évolution du problème. La première phase couvre la période de 1860 à 1949. Elle correspond au premier mouvement de regroupement scolaire aux Etats-Unis. Elle conduit à la fermeture d'écoles. La deuxième et la troisième phases identifiées couvrent les mêmes années. Elles s'étendent de 1950 à 1964. Nous les traiterons dans un même point. Elles s'associent au maintien des petites écoles rurales. La quatrième phase circonscrite par Nachtigal couvre la période de 1965 à 1982. Elle traduit le refus du système scolaire de rechercher une solution globale au problème de la petite école en milieu rural.

Le regroupement administratif, 1860-1949

La poussée industrielle, amorcée au XIXe siècle, fait sentir sa présence non seulement dans le mode de vie extérieure des individus, mais elle en modifie la mentalité et les valeurs. Le système scolaire n'y échappe pas. Il obéit, comme organisation, aux caractéristiques de l'industrialisation: contrôle, spécialisation, efficience, efficacité et, la plus expressive, "bigger is better". Le système scolaire s'adapte à une réalité urbaine qui ne cesse d'accroître sa population. Le

système scolaire propose un modèle d'organisation qui lui convient. Dès lors, l'organisation scolaire en milieu rural connaît des difficultés.

En 1890, un comité d'étude, "the National Education Association Committee of Twelve on Rural Schools", dépose son rapport. Il propose une solution: la fermeture des écoles en milieu rural et le transport des élèves. La qualité des services éducatifs offerts et la présence de personnels plus compétents dans les écoles rurales justifient cette solution. "Consolidation of schools and transportation of pupils, expert supervision by county superintendents, taking the schools out politics, professionally-trained teachers."¹⁹ Cette recommandation ne tarde pas à être appliquée.

Au début des années 1900, le système scolaire entreprend de réformer l'école en milieu rural. Le but de cette réforme déborde la simple réorganisation administrative des écoles et des districts ruraux. Dans l'esprit des réformateurs, elle est un moyen d'amener des changements sociaux en milieu rural, milieu considéré inapte à assumer ses responsabilités en matière d'éducation. En 1914, Cubberly confirme l'esprit de la réforme et la nécessité de confier le développement des services éducatifs en milieu rural à de meilleures compétences:

because the rural school is today in a state of arrested development, burdened by education traditions, lacking in effective supervision, controlled largely by rural people, who, too often, do not realize either their own needs or the possibilities of rural

¹⁹Ibidem, p. 16.

education, and taught by teachers who, generally speaking, have but little comprehension of rural-life problem.²⁰

Cubberly soutient que la réorganisation et la réorientation des services éducatifs en milieu rural est une tâche difficile et de longue haleine. Cette réforme, entreprise au début des années 1900, se caractérise, d'une part, par l'uniformisation et le nivellement des pratiques éducatives sur le territoire et, d'autre part, par la centralisation de la prise de décision. La réglementation proposée prévoit le type et la grandeur des images à pendre aux murs de l'école.

Au cours de cette période, 1860-1949, plus de 16 000 districts scolaires disparaissent de la carte scolaire américaine. Pour Nachtigal, le succès de cette réforme réside dans les changements administratifs proposés. Elle aura permis à des fonctionnaires de prendre le contrôle de la destinée des écoles américaines: "the ultimate goal of these reform efforts, (...), was the deliberate shifting of power from lay people to professionals".²¹ Les regroupements scolaires survenus confirment l'atteinte de cet objectif.

Nachtigal déplore l'esprit de cette réforme. A la base des actions du regroupement scolaire et de la fermeture d'écoles, elle fait la promotion d'une attitude méprisante à l'endroit de la population rurale. Le milieu rural y est perçu comme inférieur: "With the modus operandi and standards of excellence established in the cities, it is

²⁰Cubberly, Ellwood, P., *Rural Life and Education: A study of the Rural-School Problem as a phase of the Rural-Life Problem*, Boston: Houghton Mifflin, 1914, p. 105 et 106, Ibidem, p. 16.

²¹Ibidem, p. 16.

little wonder that rural schools were seen as inferior simply because they were rural".²² Pour Nachtigal, cette attitude est toujours actuelle même si les autorités scolaires reconnaissent la nécessité de maintenir des petites écoles à compter de 1950.

Le maintien de la petite école, 1950-1965

De 1950 à 1965, le problème de la petite école en milieu rural évolue rapidement. Les deux phases identifiées par Nachtigal traduisent une évolution dans la formulation du problème. La première de ces deux phases s'associe au maintien de la petite école en milieu rural par la force des choses. La seconde s'associe au maintien de la petite école en milieu rural par conviction de sa valeur éducative.

La seconde phase de l'évolution du problème de la petite école en milieu rural résulte des retombées d'un deuxième mouvement de regroupement scolaire. Ce mouvement s'amorce au Colorado, état de l'ouest des Etats-Unis, et s'effectue en deux temps. En 1949, l'état du Colorado réduit, par voie de législation, le nombre de districts scolaires de 2 222 à approximativement 900. En 1957, une autre législation réduit ce nombre à 184. Ces regroupements ont pour effet d'accroître les effectifs des districts scolaires par réduction de leur nombre. En dépit de cette réduction spectaculaire, le tiers des districts scolaires de l'état dénombre moins de 300 élèves et le quart, un peu moins de 1.000

²²Ibidem, p. 15.

élèves. La dispersion de la population rurale sur le territoire oblige les autorités scolaires du Colorado à maintenir des petites écoles.

La reconnaissance de l'existence des petites écoles rurales donne lieu à des actions concrètes. Une première prend place entre les deux mouvements du regroupement scolaire. En 1954, l'état du Colorado implante le premier programme d'aide aux petites écoles en milieu rural, "The Rocky Mountain Area Project". Ce programme est financé conjointement par l'état du Colorado et la fondation pour l'avancement de l'éducation. Trois ans plus tard, en 1957, la fondation Ford finance un second programme dans ce même état. Il rejoint vingt petites écoles. Ces programmes s'attardent à l'organisation pédagogique des écoles, à l'expérimentation de techniques d'interventions en situation de classes à degrés multiples, à l'utilisation du matériel audio-visuel et au perfectionnement des enseignants. Ces programmes couvrent les niveaux primaire et secondaire.

D'autres états imitent le Colorado. De nombreux programmes d'aide à la petite école rurale se développent. L'un des plus importants, "The Western States Small Schools Projects", implique des écoles de cinq états américains. La fondation Ford finance ce programme au coût de 1,5 million de dollars. D'une durée de quatre ans, il met l'accent sur les stratégies d'enseignement et l'utilisation de la technologie éducative dont l'ordinateur. La fondation Ford finance plusieurs autres programmes. Elle prend la relève de la fondation pour l'avancement de l'éducation qui permit à l'état du Colorado d'implanter le premier programme d'aide en 1954, "the Rocky Mountain Area Project".

Elle soutient des programmes dans les états du Kentucky et de l'Alaska. La fondation Danforth, la troisième à s'intéresser au problème de la petite école en milieu rural, est présente dans les états de l'Oregon, du Texas et du Dakota du Nord.

Les petites écoles en milieu rural ne sont pas toutes admissibles aux programmes d'aide. C'est d'ailleurs en relation avec la condition requise que Nachtigal identifie cette seconde phase "the necessarily existent small school".²³ Pour bénéficier des avantages consentis par ces programmes, une petite école en milieu rural doit être reconnue comme nécessairement existante dans la législation scolaire d'un état. Cette reconnaissance légale survient après que toute possibilité de regroupement, donc de fermeture de petites écoles au profit d'une plus grande, s'avère impossible. Au total, 22 états adoptent cette stratégie qualifiée de la carotte et du bâton par Nachtigal. Si un conseil scolaire demande l'inclusion de son école à un programme d'aide, il accepte, au préalable, que l'état dispose des hypothèses de regroupement. Cette condition restreint l'enthousiasme de plusieurs milieux ruraux. Les programmes d'aide rejoignent les petites écoles les plus isolées, celles où le risque de regroupement est visiblement presque inexistant.

Dans l'ensemble, ces premiers programmes n'obtiennent pas le succès escompté.

Although it is clear that many of the strategies implemented by these projects did in fact make sense for small schools, only in isolated instances have the practices continued. Personnel changes, the disappearance of project support systems, and the continual

²³Ibidem, p. 16.

pressures of one-best-system standards have erased almost all vestiges.²⁴

Les efforts déployés dans le cadre de ces programmes se caractérisent principalement par la modernisation des moyens d'enseignement ce qui se traduit par des investissements financiers importants. Toutefois, permettre à la petite école en milieu rural d'acquérir des moyens d'enseignement comparables à ceux des écoles urbaines ne règle pas tous les maux du problème de la petite école en milieu rural.

Outre cette phase de reconnaissance du maintien de la petite école par la force des choses, une troisième phase de l'évolution du problème se développe au cours de la période 1950-1965. Cette troisième phase favorise le maintien de la petite école par conviction de sa valeur éducative. Cyr propose, d'une part, de considérer la petite école comme une institution distincte des grands ensembles urbains et, d'autre part, d'apprécier ses avantages: "Cyr proposed that one could take advantage of the inherent strengths of smallness and offer a quality of education that even urban schools might emulate."²⁵ Cyr, professeur au "Columbia Teachers College", énumère quelques-uns de ces avantages:

- the small school serves small groups.
- Human relations are basic.
- Organisation and operation are articulated.
- Operation must be flexible.
- Personnel must be versatile.
- Facilities must serve multiple purposes.

²⁴Ibidem, p. 18 et 19.

²⁵Ibidem, p. 19.

- Pupils participate in policy and planning.
- The school is an integral part of the community.²⁶

Ce mouvement, qualifié d'intuitif chez Cyr, trouve écho chez des chercheurs universitaires. Ce mouvement va à l'encontre de l'esprit des programmes d'aide largement financés et qui prennent place au même moment. Petit à petit, une argumentation favorable à la petite école se développe. Certains travaux attaquent de front des arguments énoncés pour justifier le regroupement scolaire et la fermeture des petites écoles en milieu rural. En 1964, Barker et Gump s'interrogent sur les divers aspects de la formation des élèves. Sher et Tompkins de même que Guthrie explorent les arguments financiers et la pertinence du regroupement scolaire pour des fins de qualité des services éducatifs. Les résultats de ces travaux débordent la période 1950-1965. Nous en ferons état lors de la présentation des données du problème.

Le mouvement du maintien de la petite école en milieu rural par conviction de sa valeur éducative prend racine en milieu universitaire. Cependant, il se fait déjà tard; beaucoup de petites écoles sont fermées et la majorité de celles qui restent sont affligées du "necessarily existent". A compter de 1965, le système scolaire a d'autres préoccupations.

²⁶Cyr, Frank, Catskill Area Project in Small School Design, Oneonta, New-York: State University Teachers College, 1959, Ibidem, p. 19.

Le refus d'une solution globale, 1965-1982

De 1965 à 1982, la recherche apporte des éléments de réponse au problème de la petite école en milieu rural. Ces éléments ne sont pas intégrés dans les intentions de développement du système scolaire. Cette quatrième phase se caractérise par l'intervention massive du gouvernement fédéral. Deux législations majeures prennent place au cours de cette période. La première, adoptée en 1965, concerne les minorités ethniques et les populations économiquement défavorisées. La seconde, dont la date d'adoption n'est pas précisée, vise les clientèles spéciales, les handicapés et les immigrants. Ces législations se fondent sur un même principe: "the problems with the education system are the same regardless of where the schools are located and the solutions are equally appropriate for cities and small towns."²⁷ Selon l'expression de Nachtigal, le problème de la petite école en milieu rural se perd dans la globalité des interventions gouvernementales. L'organisation scolaire en milieu rural n'est plus, pour les législateurs, une priorité.

Pour Nachtigal, l'organisation scolaire en milieu rural pose, dans cette quatrième phase, les mêmes difficultés que dans la première phase. Elles découlent de la même cause: la réalité rurale est évacuée des préoccupations du système scolaire au profit de la seule réalité urbaine. Nachtigal explique l'évolution du problème de la petite école en milieu rural:

Because of this domination of the one-best-system mind set, Theme II is tolerated only where no other options exist and Theme

²⁷Ibidem, p. 21.

III (the strengths of smallness) has yet to have an opportunity to test its viability. Education policymakers and the profession itself have been sufficiently urbanized in their thinking to be insensitive to the possible problems of implementing generic solutions in small rural schools.²⁸

Cette quatrième période met fin aux espoirs de changements suscités par les initiatives prises entre 1950 et 1965. Le milieu rural demeure marginal par rapport au milieu urbain. Cette marginalisation s'exprime par le refus de considérer une solution globale. Les petites écoles en milieu rural doivent s'accommoder du seul modèle d'organisation privilégié par le système scolaire.

Le problème de la petite école en milieu rural présente, selon Nachtigal, un point de départ et un point d'arrivée qui se confondent. Il ne nous appartient pas de juger du degré de similarité perçu par Nachtigal d'autant plus que les éléments de cette solution globale ne sont pas énoncés.

En résumé, l'organisation scolaire américaine actuelle résulte d'une réforme entreprise au début des années 1900. Cette réforme met en place un système scolaire centralisé régi par des normes universelles. Cette réforme scolaire entraîne un regroupement scolaire qui conduit à la disparition de districts scolaires, la fermeture d'écoles en milieu rural et le transport d'élèves. Ce regroupement scolaire s'étend sur plus de 60 ans.

La réforme scolaire américaine ne poursuit pas seulement l'objectif d'améliorer la qualité des services éducatifs en milieu rural.

²⁸Ibidem, p. 21 et 22.

Elle poursuit un objectif de changement social chez les communautés rurales. L'éducation apparaît le moyen d'atteindre cet objectif.

De 1950 à 1965, les autorités du système scolaire américain prennent conscience que la fermeture d'écoles et le transport d'élèves est un choix ne pouvant s'appliquer à tous les milieux ruraux. Des programmes d'aide sont mis à la disposition des petites écoles en milieu rural. L'admissibilité des écoles à ces programmes est conditionnelle à leur reconnaissance dans la législation scolaire de leur état. Ces programmes mettent l'accent sur la modernisation des moyens d'enseignement. Ils rejoignent les petites écoles où le risque de regroupement est presque inexistant.

Au cours de cette même période, la recherche universitaire s'intéresse au problème de la petite école en milieu rural. Elle favorise le maintien de la petite école par conviction de sa valeur éducative. Les résultats des travaux de recherche débordent cette période.

Depuis 1965, le système scolaire privilégie d'autres priorités. Les milieux économiquement défavorisés, les clientèles spéciales et les immigrants retiennent l'attention des législateurs.

Cependant, les travaux conduits depuis 1950 contribuent à une meilleure connaissance du problème et ce, même si le système scolaire n'y accorde pas toute l'attention voulue. L'investigation des résultats de ces travaux permet de saisir les données du problème de la petite école en milieu rural.

LES DONNEES DU PROBLEME

La littérature révèle un problème complexe en évolution constante. L'imprécision des deux variables qui le désignent, petite école et milieu rural, contribue à cette complexité. Le problème présente une extension selon qu'il réfère, d'une part, à une école à professeur unique ou à une école immédiatement sous la norme de 300 élèves et, d'autre part, à un milieu rural isolé, situé en montagne ou dans un désert, ou à un milieu rural des grandes régions productrices. Plusieurs des études consultées ne fournissent pas d'indications précises sur la clientèle des petites écoles et sur les milieux ruraux concernés. Les travaux issus de la troisième phase de l'évolution du problème ont été conduits en milieu urbain. Cette situation ne se pose pas pour les travaux associés à la seconde phase de l'évolution du problème où la petite taille et le milieu rural constituent des conditions d'admissibilité.

Le caractère évolutif du problème n'étonne pas. Il découle de l'impossibilité d'appliquer une solution administrative à tous les milieux ruraux: la fermeture d'écoles et le transport d'élèves. L'ensemble de la littérature se rapporte à la mise en place d'un rationnel pour contrer cette solution privilégiée par les autorités scolaires.

Peu d'études fournissent des indications sur les conséquences des fermetures d'écoles. Se référant à quelques-unes d'entre elles, "The Small Schools Task Force" considère que leurs résultats sont fragmentaires. Toutefois, les quelques études inventoriées laissent pressentir des conséquences irréversibles de détérioration sociale des communautés. Cette détérioration devrait inciter les autorités scolaires à ne pas décider à la légère de fermer une école:

It is apparent that school districts faced with declining enrollments have chosen one solution: closure of elementary schools. The closure of complex issue, having extensive and pervasive ramifications in virtually all aspects of urban life. Once an elementary school is closed, the environmental forces of out-migration, population decline and neighborhood deterioration are set in motion. It is difficult- if not impossible- to reverse this forces.²⁹

Les conséquences de la fermeture des petites écoles primaires ne constituent pas une piste de travail très documentée: une fois fermée, peu d'autorités scolaires sont intéressées à les évaluer ou à ce que d'autres les évaluent (Small Schools Task Force, 1976). La littérature s'est intéressée davantage aux petites écoles primaires maintenues ouvertes. Les travaux répertoriés se groupent en quatre thèmes. Ils fournissent des données sur les avantages et les inconvénients, la taille, le regroupement des élèves, et les pratiques pédagogiques de la petite école primaire en milieu rural.

Les avantages et les inconvénients

La littérature faisant état des avantages et des inconvénients de la petite école est abondante. Cependant, comme le souligne Edington (1976), "Until recently the majority of the small school literature, both pro and con, has been opinion, rather than research, oriented".³⁰ Nous référant aux indications méthodologiques et au bilan que pouvaient offrir certains auteurs, nous nous sommes limités aux résultats de

²⁹Small Schools Task Force, Final Report, Eugene, Oregon: Eugene Public School Oregon, 1976, p. 42 et 43.

³⁰Edington, Everett D., Strengthening the Small Rural School, Austin: National Educational Laboratory Publishers, Inc., 1976, p. 3.

recherche plus qu'à la littérature d'opinion. Le nombre d'écrits pertinents s'en trouve considérablement réduit.

Les recherches conduites sur les avantages et les inconvénients de la petite école primaire en milieu rural présentent quatre caractéristiques constantes. Une première rejoint les intentions de recherche, une seconde concerne la méthodologie retenue et deux caractéristiques se rapportent aux résultats obtenus.

Dans les études réalisées, une préoccupation commune semble guider les chercheurs. Elle s'exprime en trois volets. Premièrement, il y a une volonté d'identifier les avantages afin d'en tirer profit. Deuxièmement, les chercheurs tentent de circonscrire les véritables limites de la petite école en milieu rural plutôt que surévaluer ses avantages ou minimiser ses inconvénients. Troisièmement, la responsabilité de pallier aux difficultés de la petite école se présente, non seulement comme appartenant aux instances scolaires et aux communautés rurales concernées, mais comme une responsabilité du système scolaire et de la nation américaine.

Au plan méthodologique, les études procèdent par comparaison de la petite école en milieu rural et de l'école, de plus grande taille, en milieu rural ou en milieu urbain. Beaucoup d'études identifient l'école de taille moyenne et de grande taille comme la norme désirable.

Deux caractéristiques rejoignent les résultats obtenus. Une première réside dans le fait que les études abordent simultanément les avantages et les inconvénients de la petite école. Il s'ensuit, que dans bien des cas, les avantages de la petite école s'avèrent les incon-

vénients de l'école de plus grande taille et vice versa. La seconde caractéristique liée aux résultats obtenus découle également d'une situation de simultanéité. Plusieurs études se sont déroulées au même moment. Elles informent des mêmes avantages et des mêmes inconvénients.

Les avantages et les inconvénients de la petite école en milieu rural gravitent autour de cinq éléments: la structure, le financement, le personnel, l'environnement et l'organisation de la classe.

La structure

La structure d'une petite école offre des avantages au niveau local et des inconvénients dans ses relations avec les instances supérieures du système scolaire. Du fait qu'elle regroupe peu d'individus, les relations entre les enseignants et les administrateurs sont plus informelles ce qui favorise une atmosphère de travail plus sereine que dans les grandes écoles (Isenberg, 1967; et Charles, 1969). La petite école offre une plus grande flexibilité dans la réalisation des tâches. Ces dernières n'ont pas besoin d'être aussi segmentées que dans une grande école ce qui diminue l'importance de la bureaucratie et du contrôle (Catskill Area Project in Small School Design, 1959; Oregon State Board of Education, 1970). La petite école présente une atmosphère plus propice aux innovations que dans la grande école. Les enseignants ressentent un plus grand sentiment d'autonomie face à l'innovation en raison d'un contrôle administratif moins présent (Burcham, 1971). La petite école permet de suivre le progrès d'un étudiant d'un niveau à l'autre plus facilement que dans une grande école (Stutz, 1965). Enfin, il est

plus facile, pour les différents acteurs d'une petite école, d'entretenir des relations avec le conseil scolaire et la communauté. Dans de grandes écoles, ces relations se perdent dans l'anonymat. Dans une petite école, il est fréquent qu'un membre du conseil scolaire ou de la communauté intervienne dans des activités de l'école (Edington, 1976). Toutefois, cet avantage peut se transformer en inconvénient si l'intervenant n'a pas la compétence requise (Edington 1973) ou s'il interfère sur un problème de gestion interne (Edington, 1976).

Si la structure de la petite école favorise un fonctionnement moins bureaucratique que celui des grandes écoles, cette habitude de travail devient un inconvénient lorsque ses intervenants doivent transiger avec les instances supérieures. La nécessité de respecter les filières bureaucratiques et de produire les formulaires appropriés deviennent une surcharge de travail et, parfois, une source de frustration (Edington, 1973; Edington, 1976). Ces relations deviennent particulièrement difficile lorsqu'une petite école d'ethnie différente doit s'approprier les orientations et la réglementation du système scolaire national. Ces relations sont extrêmement difficiles lorsqu'une petite école doit transiger avec des paliers administratifs différents. Ce problème est mis en évidence dans le cas des petites écoles indiennes en Alaska (Darnell, 1972).

Somme toute, la petite école fait apparaître la structure du système scolaire moins contraignante, moins cristallisée et moins formelle. Ceci a pour conséquence d'humaniser les relations inter-personnelles et de favoriser un climat de travail plus chaleureux.

Le financement

Le financement ne présente, pour les petites écoles, que des désavantages. Le manque de fonds s'avère à l'origine de la disparité entre milieu rural et milieu urbain et entre milieux ruraux (Edington, 1973). Les plus grands désavantages de la petite école sont directement attribuables à la dimension financière. Ces désavantages se rapportent à la qualité des équipements, au recrutement et à la rétention des enseignants, au coût par étudiant et au déséquilibre des revenus (Edington, 1976).

Le manque d'équipements, l'inadéquation de ceux disponibles et leur surutilisation sont des situations généralisées dans les petites écoles rurales (Stutz, 1965; Edington et Musselman, 1969). Cette situation caractérise les équipements de bibliothèque, de laboratoire, de gymnase et même ceux requis pour les bureaux des différents personnels. Leur absence ou leur inadéquation est attribuable à une capacité plus réduite d'effectuer les achats pour les acquérir ou les renouveler. L'école est le seul lieu public dans beaucoup de communautés, notamment les plus petites et les plus pauvres. Les équipements en place servent pour différentes activités communautaires ce qui accentuent leur détérioration.

Dans plusieurs états américains, la principale source de revenu d'une école s'avère les taxes prélevées localement. Des subventions de l'état s'ajoutent à cette source. Elles sont octroyées au prorata des effectifs scolaires de chaque district, sans égard à la taille du district. En 1972, la carte scolaire américaine subit quelques modifica-

tions conformément à la proposition de White et Tweeten. Ces derniers établissent le coût minimum de fonctionnement d'un district scolaire et suggèrent un redécoupage des districts existants afin que les revenus locaux de chacun couvrent ce coût minimum. Bien que cette initiative modifie peu le nombre total de districts scolaires, certains districts ont un plus grand territoire sous leur juridiction. L'équilibre financier apparaît plus équitable à l'échelle nationale. Cependant, la répartition budgétaire à l'intérieur des districts ne s'est pas modifiée. Les milieux ruraux défavorisés continuent de souffrir d'un manque à gagner. La grandeur des districts scolaires et les modalités internes de gestion contribuent à maintenir un déséquilibre entre les revenus des écoles (Alan, 1974).

Le coût élevé par étudiant constitue un argument régulièrement utilisé par les tenants de la fermeture des petites écoles en milieu rural et du transport d'élèves. Ce coût peut atteindre le double de celui qui prévaut dans de plus grandes écoles (Oregon State Board of Education, 1969; Mark et Lederman, 1969; Clements, 1970). Compte tenu de cette base de calcul, le seul moyen de réduire ce coût est d'augmenter le nombre d'élèves. Or, cette possibilité est à exclure dans beaucoup d'endroits isolés (Edington, 1976). Cet élément demeure un désavantage inhérent à la petite école.

La faiblesse des sources de revenus des petites écoles en milieu rural a des conséquences sur le recrutement et la rétention du personnel enseignant. Les conditions salariales offertes aux enseignants sont moins satisfaisantes dans une petite école en milieu rural que dans une

école de plus grande taille en milieu urbain. Lorsque s'ajoute à cela l'attrait du modernisme des installations et des équipements, la petite école dénombre un personnel enseignant de qualité moindre (Burchinal, 1963; Stutz, 1965; Estes, 1967; Edington et Musselman, 1969; Texas Education Agency, 1971).

En 1976, les gouvernements des états et le gouvernement fédéral se reconnaissent une responsabilité dans le partage du fardeau financier des petites écoles en milieu rural. Néanmoins, le financement présente toujours des désavantages. Tant et aussi longtemps que la norme désirable demeure l'école située en milieu urbain, la petite école en milieu rural sera constamment désavantagée. De plus, toute aide extérieure accrue s'accompagne d'une perte de contrôle des autorités locales sur les destinées de leur école, ce qui constitue un désavantage d'un autre ordre mais conséquent au financement (Edington, 1976).

Le personnel

Les difficultés de recruter et de retenir un personnel administratif et un personnel enseignant qualifié est l'un des plus grands désavantages de la petite école. Le manque d'expérience, la sous-qualification et l'instabilité du personnel s'avèrent des constantes. De plus, la pertinence des formations reçues est également remise en cause. Les faiblesses les plus évidentes résident dans le manque de préparation à assumer la diversité des activités, à diagnostiquer les problèmes d'apprentissage et les problèmes de déficience et à affronter les problèmes spécifiques au milieu rural (Buckland, 1958; Estes, 1976; the Oregon

State Board of Education, 1969). Cette situation s'observe à l'échelle du pays (Estes, 1967).

Les enseignants ne sont pas favorisés dans l'exercice de leur fonction. Ils ne peuvent accomplir tout ce qui est exigé d'eux en raison d'un manque de temps, d'un manque de savoir faire (Know-How) et des nombreuses tâches extra-académiques qu'ils doivent assumer en l'absence d'un personnel administratif en permanence (Burchinal, 1963; Oregon State Board of Education, 1969). Les enseignants doivent faire plusieurs préparations et leur formation de spécialistes rend l'exécution de cette tâche plus difficile (Edington et Musselman, 1969). Cette situation leur occasionne un surcroît de travail par rapport à leurs homologues urbains (Edington, 1973). Ce contexte de travail, désavantageux dans son ensemble, provoque une instabilité du personnel. Le surplus de personnel des dernières années permet une amélioration du corps professoral des petites écoles en milieu rural. Cependant, Edington souligne que "the cream of the crop still gravitates to urban and suburban schools".³¹

L'instabilité caractérise également la situation du personnel non enseignant: "All too often principals and superintendents see the small school as nothing more than a stepping stone to a larger district."³² Pour cet auteur, le manque de stabilité du personnel administratif et de soutien est la source de plusieurs difficultés de la pe-

³¹Ibidem, p. 14.

³²Ibidem, p. 14.

tite école en milieu rural. L'organisation de la petite école en milieu rural est à refaire d'année en année. Des études démontrent qu'une stabilité du personnel non enseignant conjuguée à un perfectionnement approprié contribuent grandement à minimiser les faiblesses attribuées au personnel enseignant (Weeks, 1972; Askov, 1974). Ces études prennent place en Arizona, au Minnesota, en Georgie et en Utah. Dans ces deux derniers cas, des étudiants en formation se voient offrir l'occasion de travailler, pendant leur formation, dans de petites écoles en milieu rural (Hubright, 1974; Muse, 1974). En Utah, l'étude vise également le développement d'un certain nombre d'habiletés préalablement identifiées comme des compétences nécessaires pour oeuvrer dans de petites écoles en milieu rural (Muse, 1974). Ces initiatives démontrent la nécessité d'une préparation particulière et le soin que l'on doit y apporter (Edington, 1976).

L'environnement

L'environnement exerce une grande influence sur l'étendue des avantages et des inconvénients de la petite école en milieu rural. L'intensité de cette influence varie d'un milieu rural à un autre selon les traits culturels et historiques de la communauté en présence. Les caractéristiques les plus influentes de l'environnement se rapportent à la famille, à l'homogénéité de la communauté, aux aspirations sociales des individus et au statut de l'enseignant.

La famille rurale, moins éclatée que la famille urbaine, exerce une attraction plus forte sur les comportements sociaux de l'individu

en matière d'éducation. En général, les résidents ruraux sont moins scolarisés que les résidents urbains (Lamanna et Samora, 1965; Estes, 1967). La scolarisation obéit à ce type de comportement social qui s'inspire de la tradition. Les enfants ne visent pas plus que le degré de scolarisation de leurs parents (Estes, 1976). La valorisation du travail intellectuel est en cause: des parents moins scolarisés démontrent moins d'intérêt pour le travail scolaire. Il en résulte une atmosphère moins stimulante pour l'élève (Estes, Harner et al., 1967).

La communauté rurale offre des opportunités de travail moins diversifiées que sa contrepartie urbaine. Les perspectives de carrière sont plus limitées pour les jeunes ruraux (Ackerson, 1964; Edington et Musselman, 1969).

Les aspirations d'avenir des jeunes sont également reliées à l'homogénéité et aux caractéristiques familiales des communautés. Il se traduit par la non mobilité sociale des individus. Pour plusieurs d'entre eux, il est normal de naître et de mourir dans le même lieu. La pauvreté accentue cette non mobilité. Elle restreint la motivation, le désir ou la possibilité des individus de quitter leur patelin (Estes, 1967). Cette non mobilité sociale se traduit par une attitude de demeurer dans la classe sociale où l'on naît (Swanson, 1970). Ce manque d'ambition est plus répandue chez les filles que chez les garçons. Pour beaucoup de filles, le mariage avec un résident urbain fournit la seule occasion de connaître une autre vie (Fulton, 1974).

Les communautés rurales accordent un statut social particulier à leurs enseignants (Catskill Area Project in Small School Design, 1959;

Edington et Musselman, 1969). Plus que son homologue urbain, l'enseignant en milieu rural peut assumer un leadership et acquérir un pouvoir dans la communauté. Dans une petite communauté, l'école est le foyer d'activités de la vie sociale et culturelle, ce qui contribue à la personnalisation des relations avec la communauté (Clements, 1970). L'absence d'un fort contingent d'individus scolarisés contribue à cette reconnaissance sociale particulière. Il fait partie de l'élite locale (Edington 1976). L'enseignant est connu de tous. Cette situation est valorisante pour l'enseignant mais elle peut devenir difficile à supporter pour certains et constituer, par le fait même, un désavantage. Ses faits et gestes à l'école et en dehors de l'école sont connus.

L'organisation de la classe

L'organisation de la classe de la petite école primaire présente plus d'avantages que d'inconvénients (Edington, 1976). La petite école favorise un contact plus personnalisé entre l'enseignant et l'élève. Ayant des classes moins populeuses que son homologue urbain, l'enseignant peut accorder une attention plus personnelle à l'élève (Catskill Area Project in Small School Design, 1959; Ford, 1961; Stutz, 1965). La petite école permet également un fonctionnement plus efficace de l'équipe-école en autant, bien sûr, qu'il y a entente entre les personnes (Ford, 1961; Stutz, 1965). L'organisation de la classe est plus facile dans une petite école en raison d'une plus grande souplesse des horaires (Ford, 1961; Stutz, 1965).

Les relations plus étroites entre les enseignants et le personnel administratif facilitent l'introduction de changements: les enseignants peuvent être partie prenante des décisions, ce qui n'est pas possible dans de grandes écoles (Catskill Area Project in Small School Design 1959; Ford, 1961; Stutz, 1965).

En 1974, Randhawa et Michayluk, dans une étude impliquant 47 classes d'écoles en milieu rural et 50 classes d'écoles en milieu urbain, concluent que les conditions d'apprentissage diffèrent d'un milieu à l'autre. Les classes en milieu rural offrent un climat plus propice à l'apprentissage même si les classes urbaines bénéficient de ressources matérielles supérieures et d'un environnement plus stimulant et satisfaisant. Les auteurs n'établissent pas si les différences observées sont attribuables à la petite école ou au milieu rural.

Edington et Hagel soutiennent, suite à leurs observations personnelles sur le terrain, que l'organisation de la classe présente de plus grands avantages en milieu rural qu'en milieu urbain.

Nevertheless, empirical observations suggest this assumption is true. These same careful observations indicate that the small school setting provides a better opportunity for a tight-knit organization, good social contacts by the staff with the students, and better classroom management than does its larger counterpart.³³

Dans un rapport publié ultérieurement, Edington développe cette même pensée et conclut que la différence entre milieu rural et milieu

³³Edington, Everett D. et Hagel, John, H., Strengths and Weaknesses of Small Schools, New-Mexico: Prepared for the North central Association of Colleges and Secondary Schools, Commission of Schools, New-Mexico State University, (unpublished report), juillet 1972, p. 16.

urbain découle véritablement de la taille des écoles plus que des caractéristiques personnelles des élèves (Edington, 1976).

L'organisation de la classe dans de petites écoles offre des opportunités d'étude et de recherche qui s'inscrivent dans le champ récent de l'innovation. Ces opportunités se rapportent à la classe à degrés multiples, à l'enseignement individualisé et à l'apprentissage par les pairs. La petite école en milieu rural offre une occasion unique de vérifier les avantages des approches pédagogiques nouvelles sur le terrain (Edington, 1976).

Somme toute, les avantages de la petite école en milieu rural résident dans la structure, l'environnement et l'organisation de la classe. Ses inconvénients découlent du financement et de ses conséquences sur les conditions salariales consenties au personnel. Cette relative pauvreté est à l'origine des conditions matérielles et financières moins intéressantes en milieu rural qu'en milieu urbain.

La petite école en milieu rural est pénalisée financièrement. Son assiette fiscale est moins importante en raison d'un nombre réduit de contribuables. Elle est également pénalisée financièrement au chapitre des subventions. Ces dernières étant octroyées selon un montant fixe par élève. Leur faible clientèle les désavantage par rapport au milieu urbain.

La petite école en milieu rural est moins bien équipée qu'une école en milieu urbain. Elle est dépourvue d'équipements et leur modernisme fait défaut. Le coût élevé de dépenses par élève peut atteindre le double de celui d'une école en milieu urbain. La réunion de ces fac-

teurs permet d'affirmer que la petite école en milieu rural coûte chère pour une qualité de services inférieure à l'école en milieu urbain.

La petite école offre une structure peu développée. L'absence d'un fonctionnement bureaucratique facilite les relations entre les divers personnels de l'école et les membres de la communauté.

L'environnement exerce une influence sur le comportement des élèves. Cette influence varie en fonction des traits culturels et historiques des communautés. L'environnement affecte les aspirations des jeunes ruraux. Ils sont moins portés vers des carrières qui entraînent une mobilité sociale.

L'organisation de la classe présente des avantages. Les relations maître-élève, les conditions d'apprentissage, le climat de la classe et les opportunités d'innovation pédagogique sont au nombre de ces avantages. Cependant, ces avantages ne sont pas pleinement mis à profit dans les petites écoles en milieu rural. Les conditions d'exercice des fonctions des divers personnels de l'école ne sont pas facilitantes.

Les études sur les avantages et les inconvénients constituent une première argumentation favorable à la petite école primaire en milieu rural. Les avantages de la petite école sont intrinsèques. Ils résident dans la structure, l'environnement et l'organisation de la classe. Les inconvénients sont extrinsèques à la petite école. Ils découlent de la mise en place d'un système scolaire dont les normes d'organisation ne tiennent pas compte des écoles de petite taille. Ces normes conduisent à un financement insuffisant. Les petites écoles ne

peuvent acheter ou renouveler leurs équipements scolaires au même rythme que les écoles en milieu urbain. De plus, ce sous-financement oblige les conseils scolaires à offrir des conditions de travail moins intéressantes qu'en milieu urbain.

Ce premier groupe d'études sur les avantages et les inconvénients permet de nuancer l'argumentation en faveur de la fermeture des petites écoles. La petite école présente des avantages d'ordre social et pédagogique et des inconvénients d'ordre administratif. L'éducation offerte en milieu rural n'est pas de mauvaise qualité du seul fait de sa petite taille. La recherche sur le problème de la petite école allait établir la preuve de cette dissociation entre éducation des élèves et taille des écoles. Notre investigation de la littérature se poursuit par l'analyse des études se rapportant à la taille des écoles.

La taille des écoles

La taille des écoles fait l'objet de nombreux travaux où se côtoient des sondages d'opinion, des analyses économiques, des analyses de rendement académique et de développement des personnes.

Les travaux reliés aux sondages d'opinion et aux analyses économiques visent à déterminer une taille optimale d'une école pour des fins d'efficacité administrative. Les travaux reliés aux analyses de rendement académique et de développement des personnes considèrent la taille d'une école comme un élément factuel.

La taille optimale d'une école

Les sondages d'opinion sont conduits auprès des enseignants et des administrateurs d'écoles. Le tableau 14 présente les résultats de ces études. Il révèle que la taille optimale d'une école primaire se situe entre 200 et 500 élèves. En 1948, une étude réalisée auprès des directeurs d'école établit la taille optimale à 800 élèves. En 1954, une seconde étude conduite auprès de ces mêmes personnels la situe à 500 élèves (Department of Elementary School Principals, N.E.A. survey, 1948 et 1954). Le nombre d'élèves le plus fréquemment indiqué est de 300 (National Commission on School District Reorganizations, 1948; Sollars, 1962; Purdy, 1968; Whitt, 1968; Templeton, 1972; Andrews, 1974).

Cette première catégorie de travaux utilise sensiblement la même méthodologie. Leurs auteurs requièrent, auprès des populations interrogées leur opinion sur le nombre optimal d'élèves pour une école et leur demandent de donner les motifs à l'appui de leur opinion. Les coûts d'opération, la possibilité d'embaucher des spécialistes, l'économie du bâtiment, la possibilité d'embaucher du personnel administratif et de soutien ainsi que la disponibilité d'un budget adéquat pour le matériel scolaire requis sont parmi les motifs les plus souvent invoqués (Adams et Kimble, 1970; Fonstad, 1973; Andrews, 1974). "The Small Schools Task Force" explique cette fréquence des considérations administratives: "These surveys usually solicit the opinions of teachers and school administrators and do not reflect views held by parents or students. Thus,

Tableau 14

La taille optimale d'une école primaire 1934-1974^a

AUTEUR	ANNEE	TAILLE
Dawson	1934	240 minimum
National Commission of School District Reorganizations	1948	175 minimum 300 optimale
Departement of elementary School Principals, N.E.A.	1948	800 optimale 400 minimum 1 000 maximum
N.E.A. Survey	1949	457 optimale
Departement of Elementary School Principals, N.E.A.	1954	500 maximum
Nation's School Magazine	1954	250 à 500
N.E.A. Survey	1961	421
Sollars	1962	300 à 499
Purdy	1968	300 à 750 500 optimale
Whitt	1968	300 à 500
Maltby	1972	400 à 600
Templeton (revue de littérature)	1972	300 à 800
Oakland Task Force	1973	200 à 450
Andrews (enquête)	1974	300 à 700
Andrews (revue de littérature)	1974	200 à 500

^a Small Schools Task Force, Final Report, Eugene, Oregon: Eugene Public School Oregon, février 1976, p. 30.

the surveys can be expected to reflect the biases and concerns of teachers and administrators."³⁴

Ce groupe de travail fait sienne la conclusion énoncée par Andrews suite à une revue de littérature effectuée en 1974. Cet auteur met en évidence l'écart qui existe entre, d'une part, ce que la littérature suggère comme taille optimale, 200 à 500 élèves, et, d'autre part, la taille réelle des écoles, 300 à 700 élèves. Le groupe de travail reprend l'explication apportée par Andrews (1974): "Such discrepancies tend to indicate that school officials make optimum size decisions on an efficiency-of-operation basis rather than using quality of education as an output measure..."³⁵

La tendance observée dans les sondages d'opinion se confirme dans les études qui privilégient l'analyse économique. Ces études s'attardent au coût d'opération des écoles. Elles fondent leurs conclusions sur une mesure normative des montants dépensés par élève. Ces études présentent une preuve qui aboutit à la même conclusion, peu importe les écoles où elles s'effectuent.

Les analyses économiques démontrent qu'une école dont la clientèle est inférieure à 300 élèves présente un coût par élève qui s'accroît avec la diminution du nombre d'élèves (The Montgomery County Maryland Small Schools, 1973; The District 4J. Task Force Oregon, 1974; Fonstad, 1973). L'inventaire de vingt études réalisé par Fonstad (1973) établit, dans dix-huit cas, à 300 élèves la taille optimale d'une éco-

³⁴Small Schools Task Force, op.cit., p. 30.

³⁵Ibidem, p. 31.

le. Comme le souligne Andrews (1974), "It is interesting to note that the word "effective", as it was used in the articles, related to factors other than quality of education offered the students".³⁶ Une école de 300 élèves présente le meilleur coût par élève. Ainsi, la taille optimale d'une école ne répond qu'à des considérations économiques. Une école de moins de 300 élèves n'est pas viable. Ces études militent en faveur de leur fermeture.

La petite taille

L'analyse des rendements académiques éloigne l'observation de la taille des écoles des seules considérations économiques. Cette dimension est passablement explorée. Plusieurs études réalisées impliquent des petites écoles en milieu rural. Ces études s'attardent également aux variables conventionnelles de l'âge, du sexe, de la composition raciale et de l'origine sociale (Edington, 1976). Elles démontrent que les élèves provenant du milieu rural réussissent moins bien des études supérieures (Matthias, 1972; Feller, 1974). Cependant, les données sont insuffisantes pour établir si leur performance académique est attribuable à la taille de l'école et la provenance de l'élève ou si les variables conventionnelles, âge, sexe, composition raciale et origine sociale, sont plus déterminantes. Lorsqu'abordées indépendamment de la taille de l'école et du milieu d'appartenance, rural ou urbain, ces variables conventionnelles révèlent des différences significatives (Edington, 1976).

³⁶Ibidem, p. 31 et 32.

Les études où la taille des écoles constitue la variable isolée indiquent des résultats qui ne permettent pas d'établir une corrélation positive ou négative. Les tendances qui se dégagent de ces résultats sont contradictoires: pour les uns, la taille des écoles n'est pas une variable importante (Pierce et Mallery, 1968) alors que pour d'autres, elle l'est (Michelson, 1972). Les résultats ne conduisent pas statistiquement à confirmer ou infirmer l'une ou l'autre tendance. Quoiqu'il en soit, il faut se garder de réduire la qualité des services éducatifs à la seule mesure des rendements académiques. Reprenant les propos de Andrews (1974), "The small School Task Force" conclut:

It seems reasonably clear that there is little relationship between school size and students/scores on achievement tests. In addition, unless achievement test scores are used along with other measures of educational quality, they do not have much utility in determining the relationship between school size and quality education.³⁷

L'école primaire poursuit des objectifs de développement intégral de l'élève. Le développement des élèves présente d'autres aspects que la formation académique. Plusieurs chercheurs ont étudié la relation entre la taille d'une école et le développement personnel des élèves. Ils ont observé les comportements individuels et collectifs des élèves dans des écoles de petite taille et de grande taille. Ce champ de recherche s'est développé depuis 1970. Toutefois, l'ouvrage de Barker et Gump, publié en 1964, demeure un classique de la littérature produite sur la question.

³⁷Ibidem, p. 32.

Barker et Gump observent des écoles secondaires dont la taille varie de 35 à 2 287 élèves. Ils concluent que les écoles de petite taille offrent des conditions de développement personnel supérieures. Les élèves des petites écoles s'impliquent davantage dans leurs activités quotidiennes. Les écoles de grande taille, inspirées du modèle industriel, conduisent à un certain désabusement de l'élève. Ce désabusement se traduit par une perte d'intérêt, de motivation et une participation plus faible de l'élève à ses activités scolaires. L'analyse de Barker et Gump (1964) est éloquentte:

Although there has been evidence from industrial psychology that the larger and more bureaucratically efficient the organization the greater the degradation of the individual, this knowledge has little influence upon schools, and the widespread concern for the organization man has not been accompanied by a similar concern for the organization child. On the contrary, the enlargement of schools has often been accepted not as an unfortunate necessity, but as a welcome educational improvement. This evaluation is usually based upon the assumption of a direct coupling between the properties of schools and the experiences and behavior of its children e.g., the assumption that a rich curriculum means rich experiences for students, or that a multiform program of activities means strong individual involvement. This simplex (sic.) view so common in education has been long passed in physical and biological sciences...

If it is assumed that "the best way to learn is to do" or "the best way to learn responsibility is to have it," then the implications of the present study are clear. Individual students in small schools, with their relatively underpopulated settings, live under greater day-to-day attraction, pressure and responsibility felt toward taking active part in the voluntary activities of their school environments. They are more motivated to take part...

Voluntary school behavior settings occupied a large place in the investigations because attendance and participation can be easily observed, and they are crucial indicators of motivation and involvement. In the case of school classes, on the other hand, where attendance and participation are required, methods of assessing motivation and involvement are very difficult...

The educational process is a subtle and delicate one about which we know little; but it surely thrives upon participation, enthusiasm and responsibility. Without participation, education cannot occur however excellent the arrangements may be. All of our findings reveal a negative relation between school size and individual student participation. To the degree that this is true it means that when better facilities are purchased at the expense of larger size they are discounted by lower participation by students...

Good facilities, varied course offerings, and a diversity of activities doubtless have educational values. However, our findings show that instructional variety (academic scope) enlarges very slowly with growth in size: schools differing in enrollment by 100 percent, had only a 17 percent median difference in instructional variety. Increasing school size would appear to be a relatively ineffective means of achieving richness and variety... Not only the present research, but all other research known to us, indicates that the negative relationship between institutional size and individual participation is deeply based and difficult, if not impossible, to avoid... It may be easier to bring specialized and varied behavior settings to small schools than to raise the level of individual participation in the large schools. Furthermore the current method of broadening educational offerings by moving hundreds of bodies to one central spot may be both unnecessary and old-fashioned...

What seems to happen is that as schools get larger and settings inevitably become more heavily populated, more of the students are less needed; they become superfluous, redundant. What size should a school be? The data of this research and our own educational values tell us that a school should be sufficiently small that all of its students are needed for its enterprises. A school should be small enough that students are not redundant...³⁸

L'étude de Barker et Gump concerne l'école secondaire. Cependant, des études ultérieures confirment que ces conclusions s'appliquent également à l'école primaire (Summers et Wolfe, 1975; Small Schools Task Force, 1976).

En relation avec le développement personnel des élèves, l'unanimité des chercheurs se fait en faveur de la petite école. Les élèves,

³⁸Barker et Gump, Big School, Small School, Stanford Californie: Stanford University Press, 1964, p. 195 et 196, Ibidem, p. 33 et 34.

dans de petites écoles, font preuve d'un plus grand sens du défi personnel et collectif (Flagg, 1964), de responsabilité dans la prise de décision (Budges, 1964), de civisme et de responsabilité collective (Gentry et Kenny, 1967) et d'un sens des responsabilités et de discipline personnelles (Turner et Thrasher, 1970).

Dans les petites écoles, l'implication des enseignants et des élèves dans les activités d'apprentissage et les activités extra-académiques est plus importante que dans les grandes écoles. Cette implication est à la base d'une satisfaction personnelle plus grande rencontrée chez les enseignants et les élèves des petites écoles (Bridges, 1964). Elle explique également la rareté des comportements de délinquance observée dans les petites écoles. La petite école favorise le sens des responsabilités individuelles et collectives. La grande école favorise les comportements délinquants (McPartland et McDill, 1975). Plus encore, McPartland et McDill considèrent que: "The size provides a rough indicator of general school responsiveness to be used in a final assessment of the unique role of schools in student crime".³⁹

Dans l'ensemble, ces études ne recommandent pas un nombre idéal d'élèves par école primaire. Cette donnée leur est secondaire en ce sens que la taille d'une école est une donnée indépendante qui relève des conditions environnementales. En relation avec le développement intégral de l'élève, elles indiquent que plus une école est de petite taille, plus elle favorise l'épanouissement personnel des individus.

³⁹McPartland et McDill, Small Schools Task Force, op.cit., p. 35.

The early conclusions of such studies suggest smaller school sizes than those generally recommended in educator opinionnaires (...) They describe the impersonality and dehumanization which characterize large institutions and argue that small and intimate settings are more conducive to good mental health.⁴⁰

En résumé, les études sur la taille des écoles fournissent une argumentation favorable à la petite école. Les méthodologies utilisées sont différentes: le sondage d'opinion, l'analyse économique, l'analyse du rendement académique et du développement des personnes. La préoccupation d'identifier une taille optimale se pose lorsque des considérations administratives interviennent. Les sondages d'opinions et les analyses économiques reflètent cette piste de travail. Lorsque la préoccupation se tourne vers des considérations cognitives, la taille des écoles n'apparaît pas comme une variable significative. Les quelques études qui se fondent sur l'analyse des rendements académiques en témoignent. Finalement, lorsque la taille des écoles est mise en relation avec le développement intégral de l'élève, la nécessité d'identifier une taille optimale s'estompe. Les chercheurs constatent que plus une école est petite, plus elle favorise l'épanouissement personnel des élèves. La petite taille d'une école favorise l'intérêt, la motivation et la participation des élèves à leurs activités quotidiennes. La petite école offre de meilleures conditions d'apprentissage. Il importe de vérifier si ces conditions demeurent en situation de classes à degrés multiples.

⁴⁰Small School Task Force, Op. cit., p. 32.

Le regroupement des élèves

La littérature concernant la définition d'un modèle d'enseignement autre que le regroupement des élèves par âge chronologique ou par degré académique est abondante. Une investigation de cette littérature oblige à une distinction majeure. Le regroupement d'élèves, lorsqu'il se pose en situation de classes à degrés multiples dans une petite école en milieu rural, constitue un objet d'investigation négligé par la recherche. La littérature se résume à quelques titres, d'intérêt général, à caractère descriptif et historique. La littérature se rapportant au regroupement d'élèves en situation de classes à degrés multiples dans une petite école sans spécification du milieu d'appartenance, rural ou urbain, est également fort restreinte.⁴¹ La situation se modifie radicalement lorsque l'objet considéré s'avère le regroupement d'élèves d'âges différents sans distinction de la taille des écoles et des degrés académiques. Cet objet constitue un champ d'investigation privilégié par la recherche en éducation. Il s'inscrit dans les mouvements contemporains de l'alternative en éducation.

Ce constat se reflète dans les propos de Edington (1976):

It is interesting to note that some of the more recent innovative programs in classroom management are utilizing practices which have, of necessity, been operative in the small rural school for years, (...) for the small rural school affords the researcher op-

⁴¹Dans la littérature, le concept de petite école s'applique non seulement à la réalité rurale mais couvre également les petites écoles en milieu urbain (ou en milieu rural) privées, instituées par des particuliers ou des communautés pour des motifs idéologiques, confessionnels ou ségrégatifs. Edington, Everett D., op. cit., p. 4 et 5.

portunity to study small classes at individual grade levels or integrated classes which include numerous grade levels.⁴²

Le regroupement des élèves en classe à degrés multiples ou multi-âge s'inscrit dans le champ de l'innovation pédagogique. Il importe de considérer globalement les résultats de ces recherches.

Dans un article intitulé "Good News: Research on the nongraded Elementary School", Pavan (1973) présente une revue de littérature des recherches publiées entre 1968 et 1971 sur les regroupements d'élèves. Cette analyse conduit à formuler ce que l'auteur appelle cinq "découvertes". La première est à l'effet que la recherche en éducation est toujours une entreprise difficile. Dans la seconde, Pavan (1973) souligne que la terminologie des regroupements est instable et en perpétuel changement.⁴³ La troisième se rapporte aux études comparatives entre des écoles ou des classes où les élèves sont regroupés par âge chronologique et celles où ils ne le sont pas. Ces études favorisent le regroupement multi-âge. La quatrième découverte énoncée par l'auteur est à l'effet que les recherches les plus récentes incluent une composante psychologique. A nouveau, les résultats favorisent le regroupement multi-âge. La cinquième découverte énonce les tendances qui se dégagent des recherches analysées. Ces trois tendances sont: 1- en situation de regroupement multi-âge, peu d'enfants éprouvent des difficultés d'adaptation et de

⁴²Ibidem, p. 19 et 20.

⁴³Voici quelques-uns des descripteurs qui permettent de retracer ces études: Cross age Teaching, Heterogeneous grouping, Multigraded classes, Multiunit schools, Nongraded classes, Nongraded system, Ungraded classes, Ungraded curriculum, Ungraded problems, Ungraded problem, Ungraded Schools, Open space, Vertical grouping.

comportements; 2- la situation de regroupement multi-âge profite particulièrement aux élèves de race noire, aux garçons en général et aux élèves dont la personnalité est moins développée; 3- la situation de regroupement multi-âge favorise davantage, chez l'élève, le travail individuel et le travail en sous-groupe lorsque ce mode de regroupement prend place dans une école à aire ouverte.

Dans cet article, Pavan (1973) analyse en détail seize recherches publiées entre 1968 et 1971 dont douze présentent une étude comparative des deux formes de regroupements, multi-âge et uni-âge. Le tableau 15 présente la liste des études analysées. Une seule étude conclue à la supériorité du regroupement par degré académique ou uni-âge (Vogel et Bowers, 1968). Pavan (1973) souligne que le test utilisé dans cette dernière s'avère également l'instrument retenu dans trois autres recherches. Dans les trois cas, le "Stanford Achievement Test" produit des résultats qui avantagent le regroupement multi-âge (Brody, 1970; Moris, 1970; Case, 1971). Toutes les recherches présentées dans cette analyse détaillée favorisent le regroupement multi-âge à l'exception d'une seule. Tout au plus, concèdent-elles dans quelques cas, que seule la dimension cognitive ne présente pas de différence significative entre les deux formes de regroupements.

Pavan, en collaboration avec Lyn S. Martin, reprend cette analyse en 1976. Ces auteurs concluent que: "In summary, then, cognitive outcomes appear to be the same in varied grouping arrangements, but

Tableau 15

Liste des études comparatives pertinentes sur les deux modes de regroupement d'élèves, 1968-1971^a

Author	Year of Publication	Geographical area	Numbers of Subject Academic Achievement	Of Years Covered	Results	Name of Test of Procedure
1. Vogel and Bowers	1968	Illinois	702	1	-	Stanford Achievement Test
2. Otto Williams Chandler	1969 1969 1969	Texas	400	3	n.s.d.	Iowa Tests of Basic Skills Intermediate Metropolitan Achievement Tests Intermediate
Ward	1970		797	2	n.s.d. +	Metropolitan Achievement Tests Primary
3. McLoughlin	1969 1970	New York	945- 3 429	3	n.s.d. +	Metropolitan Achievement Tests Under nongrading 5- 10 per cent more pupils completed primary in normal 3 years' time
4. Saunders	1970	Connecticut	333	1		
5. Wilt	1971	University of Missouri	2 schools boys	1	n.s.d. +	Iowa Tests of Basic Skills Iowa Tests of Basic Skills
6. Eells	1970	Massachusetts	1 368	5	+	Iowa Tests of Basic Skills (The longer in the nongraded program, the greater the improvement in achievement scores in relation to ability.)
7. Brody	1970	Pennsylvania	603	1	+	Stanford Achievement Test
8. Purkey *Graves, **Zellner	1970	Florida	939	1		
9. Remacle	1971	University of South Dakota	128	1	+	Iowa Tests of Basic Skills
10. Morris and Others	1971 1969	Pennsylvania	117 boys	5	+	Iowa Tests of Basic Skills Stanford Achievement Test Stanford Achievement Test
11. Junnell **	1971	Washington State	150	7		
12. Case **	1971	Mryland	267 blacks	1	+	Stanford Achievement Test Stanford Achievement Test
13. Bowman *	1971	North Carolina	2 schools	2	n.s.d. +	Metropolitan Achievement Tests Primary Intermediate
14. Spencer Jeffreys * **	1970 1971	University of Maryland	88	1	n.s.d. + + -	standardized achievement test Instrument for individual and Systematic Pupil Observation teacher works with individuals more small-group instruction more paper-and-pencil work
15. Warner *	1971	Texas	120	1	n.s.d. + +	standardized achievement test recorded observation small-group instruction use of supplementary materials
16. Myers *	1971	British Columbia, Canada	333	1		

* open space - favors graded group
 ** team teaching n.s.d. no significant differences between groups
 + favors nongraded group

^a Pavan Barbara N., Current Research on open space, nongrading, vertical grouping and team teaching, The elementary School Journal, 73, no 6, mars 1973, tableau joint en annexes de l'article.

there is evidence of social, affective, and maturational advantages in the vertical or heterogeneous arrangement."⁴⁴

Pour ces auteurs, il est acquis que le regroupement multi-âge constitue un modèle alternatif valable au modèle traditionnel du regroupement par âge chronologique ou uni-âge sur le plan des apprentissages cognitifs et un modèle alternatif supérieur sur le plan des apprentissages affectifs. Il importe de souligner une particularité du déroulement des recherches analysées par ces auteurs. D'ailleurs, Martin et Pavan (1976) formulent cette mise en garde:

It must be kept in mind, however, that in cases where homogeneous or heterogeneous grouping is related to differential outcomes, the curriculum has often undergone substantial modification of teaching methods, material, and other variables which affect the teaching/learning process.⁴⁵

D'autres études abordent différents aspects du regroupement multi-âge tels les approches pédagogiques (Williams, 1972), la motivation de l'élève (Shaw, 1973), la pertinence de considérer les styles d'apprentissage comme critère de base dans la conception de programmes adaptés (Dunn et Dunn, 1974), la communication verbale (Day et Hunt, 1975), l'évaluation des enseignements (Roderick et Weed, 1976), l'utilisation des ressources de l'école et de la communauté (Esposito, 1973; Morgan et Scebra, 1977) et l'apprentissage par les pairs (Medway et Lowe, 1980). Toutes ces études contribuent à démystifier la situation

⁴⁴Martin, Lyn S. et Pavan, Barbara, Current Research on open space, Nongrading, Vertical grouping and Team Teaching, Phi Delta Kappan, 57, no 5, janvier 1976, p. 312.

⁴⁵Ibidem, p. 312.

du regroupement multi-âge en l'identifiant comme une situation privilégiée d'apprentissage pour l'élève de niveau primaire.

En relation avec les classes à degrés multiples des petites écoles en milieu rural, la recherche de Schrankler (1976) demeure la plus significative de cette littérature. Schrankler (1976) réalise cette étude auprès de 1 225 élèves âgés de cinq à douze ans du Minnesota répartis en trois groupes dont un groupe contrôle. Le premier groupe rassemble quelque 225 élèves. Ces élèves forment huit classes multi-âges. Chaque groupe d'âge est équitablement représenté dans chacune. Chaque classe regroupe des élèves âgés de cinq à douze ans. Le second groupe comprend environ 775 enfants répartis en trois sous-groupes de 225 élèves. Un premier sous-groupe présente des classes multi-âges dont les élèves sont âgés de 5 et 6 ans. Un second sous-groupe présente des classes multi-âges dont les élèves sont âgés de 7, 8 et 9 ans. Le dernier sous-groupe comprend des classes multi-âges dont les élèves sont âgés de 10 et 11 ans. Le troisième groupe d'élèves âgés de 5 à 12 ans qui participent à l'étude constitue le groupe contrôle. Ces quelque 225 élèves forment huit classes uni-âges.

L'expérience se déroule en 1973-1974: elle débute par un pré-test à l'automne 1973 et se termine par un post-test au printemps 1974. Le chercheur utilise trois instruments de mesure dans tous les groupes pour le pré-test et le post-test. L'analyse de variance et de covariance s'avère le traitement statistique appliqué aux résultats. La covariance s'inscrit pour les variables où il y a différence significative entre les groupes lors du pré-test. Contrairement aux études analysées

par Pavan (1973) et Martin et Pavan (1976), il est à noter que, dans l'étude de Schrankler (1976), les programmes académiques dispensés sont les mêmes, les enseignants impliqués présentent une expérience similaire et les élèves proviennent de régions socio-économiques comparables. De plus, les parents des élèves en situation de regroupement multi-âge et le personnel des écoles impliquées sont invités, par voie de questionnaire, à formuler leur opinion.

Cette étude comparative vise à mesurer les effets du regroupement multi-âge sur le concept de soi, les attitudes envers l'école et les apprentissages académiques réalisés au cours de l'année. Schrankler conclut: "The data collected from classroom testing, parental observations, and staff evaluation support the conclusion that, as a result of multiage grouping, the affective components have improved and the acquisition of cognitive skills has not been impaired".⁴⁶

L'auteur poursuit en énumérant les avantages du regroupement multi-âge tels l'opportunité pour l'enfant d'effectuer des apprentissages par contact avec ses pairs (tutorat des plus vieux envers les plus jeunes), l'élimination d'un enseignement linéaire en fonction de l'âge, la formation d'une micro-société plus conforme à la réalité sociale et la présence constante d'un environnement intellectuel plus enrichissant pour les élèves en bas-âges.

La courbe des résultats démontre que les apprentissages des habiletés cognitives ont été plus rapides et plus nombreux en situation de

⁴⁶Schrankler, William J., Family Groupings and Affective Domain, The Elementary Journal, 76, no 7, avril 1976., p. 439.

regroupement multi-âge, particulièrement chez les élèves âgés de cinq à huit ans.

En résumé, le regroupement multi-âge est avantageusement perçu comme un modèle d'organisation qui respecte le plus le développement intégral de l'élève. Ces études révèlent une perspective intéressante. Plusieurs d'entre elles se déroulent dans des classes multi-âges qui bénéficient de conditions pédagogiques facilitantes. Ce n'est pas le cas de l'étude de Schrankler (1976). Cette étude est réalisée auprès d'élèves de petites écoles en milieu rural. Les classes multi-âges s'imposent par nécessité administrative. Cette étude conclut à la supériorité du regroupement multi-âge. La valeur pédagogique de la classe à degrés multiples ne fait aucun doute.

Somme toute, les études sur le regroupement des élèves confirment les tendances qui se dégagent des études sur la taille des écoles et sur les avantages et les inconvénients des petites écoles. La petite école favorise le développement intégral de l'élève. Elle offre de meilleures conditions d'apprentissage et un milieu de vie plus près de la réalité familiale et sociale.

La petite école n'affecte pas les rendements académiques. Les études comparatives concluent qu'il n'y a pas de différence significative. Ces études prouvent que la mauvaise qualité de l'éducation a été utilisée à tort pour justifier la fermeture d'écoles et le transport d'élèves. En fait, seule la dimension administrative n'est pas favorisée par la petite taille d'une école.

Au début des années 1970, la recherche avait contribué substantiellement à une meilleure connaissance du problème. Toutefois, cette connaissance ne serait pas complète sans une investigation des pratiques pédagogiques implantées dans de petites écoles primaires en milieu rural. Ainsi, les résultats de ces interventions s'ajouteront aux connaissances développées par la recherche.

Les pratiques pédagogiques

En 1982, Nachtigal note: "Rural America's efforts to improve education resemble a montage more than a coherent portrait."⁴⁷ L'auteur réfère aux nombreuses interventions conduites dans des petites écoles primaires en milieu rural. Ces interventions sont ponctuelles et ne s'inscrivent pas dans un plan d'ensemble. L'une des conséquences de ce développement anarchique est l'absence d'une évaluation systématique de la plupart d'entre elles. Les rapports revêtent un caractère descriptif d'interventions aussi variées les unes que les autres et conduites sur l'ensemble du territoire américain.

Une première exploration de la littérature permet de regrouper les travaux traitant spécifiquement d'interventions dans de petites écoles en milieu rural en trois catégories. Une première catégorie marque la continuité avec la conception traditionnelle de l'enseignement en milieu rural. Elle regroupe les ouvrages qui se rapportent aux petites écoles à professeur unique. Dans ces écoles, tous les degrés académi-

⁴⁷Nachtigal, Paul. M., op.cit., p. 23.

ques de niveau primaire sont rassemblés sous la responsabilité d'un seul professeur. Une seconde catégorie s'associe aux interventions subventionnées. Une troisième catégorie de travaux regroupent les interventions qui sont nées de la volonté de communautés rurales soucieuses d'améliorer le sort de leur petite école, que ces interventions soient soutenues financièrement ou non par des organismes extérieures.

Les interventions reliées aux petites écoles à professeur unique deviennent objet de préoccupation suite au premier mouvement de regroupement scolaire, au début des années 1900, et s'accroissent avec le second mouvement de regroupement scolaire du début des années 1950. De 1950 à 1965, elles cèdent la priorité aux interventions subventionnées qui prennent place dans de petites écoles en milieu rural. Ces petites écoles doivent être reconnues dans la législation de leur état. Ces interventions favorisent les endroits isolés où le risque de regroupement est visiblement restreint. L'exclusion de petites écoles des programmes d'aide officiels fait naître un troisième type d'interventions. Il s'agit d'interventions initiées par les communautés rurales sans l'aide financière des fondations et des états. Ces interventions sont plus récentes. Elles s'amorcent au cours de la décennie de 1960 et se développent au cours de la décennie de 1970.

L'abondance et la diversité des travaux recensés, rapports d'étapes ou rapports finals d'interventions, articles à caractère descriptif et, occasionnellement, à caractère scientifique, expression d'opinion, communication et, occasionnellement, rapports de recherche, posent une difficulté de choix des documents à retenir. La nature des

interventions nous importe plus que leur nombre. Une investigation de cette littérature permet de considérer ces travaux différemment. Les interventions conduites dans de petites écoles en milieu rural portent principalement sur trois objets: les personnels, les programmes et les moyens d'enseignement.

Les interventions reliées aux personnels

Les interventions reliées aux personnels présentent un but identique: améliorer les compétences professionnelles. Les enseignants constituent la catégorie de personnels la plus visée. Cet intérêt remonte au lendemain du premier mouvement de regroupement scolaire. Le perfectionnement des enseignants est au centre de ces interventions. L'un des premiers projets inventoriés date de 1928. Il prend la forme d'une série de bulletins diffusés lors d'un congrès à l'intention des enseignants qui oeuvrent dans de petites écoles à professeur unique. Ces bulletins analysent les difficultés de l'enseignement dans ces écoles, suggèrent à l'enseignant des "façons de faire", recommandent des modifications à apporter à la réglementation officielle et identifient des activités de formation à inclure dans les programmes de formation des enseignants (Professional Preparation of Teachers for Rural Schools, 1928).

L'incompétence des personnels et, plus particulièrement, des enseignants est mise en évidence dans de nombreuses études descriptives et comparatives. Le milieu urbain constitue la norme désirable. Ces études permettent de reconstituer l'état des personnels à différents mo-

ments (Gaumitz, 1932; Gaumitz, 1940; Gaumitz, 1950; Southern Education Reporting Service, 1966; National Education Association, 1966; Wyoming State Dept. of Education, 1968).

L'amélioration des compétences professorales suggère de nombreuses interventions. Elles vont de la session de perfectionnement en période estivale sur une ou plusieurs années jusqu'à la conception de programme de formation pour les enseignants qui aspirent à une carrière dans de petites écoles en milieu rural. Le premier programme de formation répertorié date de 1958. Il fait suite à une étude de quatre ans conduite par un groupe de professeurs du Collège Berea situé au Kentucky. Ce programme s'appuie sur une analyse des besoins et le développement de pratiques pédagogiques adaptées et expérimentées au cours de l'étude (Buckland, 1958).

Les sessions de perfectionnement constituent le mode d'intervention le plus fréquemment dénombré. Elles satisfont au même principe: les enseignants d'une région rurale désignée se regroupent, en période estivale, sur le campus d'un collège de formation ou d'une université autour d'un thème préalablement défini (McClurkin, 1970). Elles obéissent à un modèle similaire.

... the teacher retraining program should prepare "The desired new kind of elementary teacher - one who views, accepts, and skillfully pursues teaching as clinical method" through an experimental program emphasizing individualized instruction, continuous progress, close faculty-student relationships, and a great deal of clinical practice.⁴⁸

⁴⁸Dunne, Faith, "Going Open" in North Dakota The New School for Behavioral Studies in Education, Paul M. Nachtigal ed., op.cit., 1982a, p. 27.

Tout en poursuivant un objectif similaire, former un nouveau type de professeur, certains programmes précisent leur clientèle cible. Certains programmes s'adressent aux enseignants qui oeuvrent en milieux ruraux défavorisés (Dunne, 1982a) et en milieux ruraux où prédominent une ethnie autre que blanche (Branscome, 1982a) ainsi qu'à des enseignants qui sont originaires et qui oeuvrent en milieu rural (Dunne, 1982b).

Le perfectionnement des enseignants n'est pas abordé uniquement dans des interventions dont il est l'objet principal. Il s'avère un moyen privilégié dans des interventions reliées au programme et aux moyens d'enseignement. Les sessions de perfectionnement en période estivale constituent le mode le plus retenu. Ces interventions se distinguent des précédentes par le fait que ces sessions estivales se doublent d'un encadrement de l'enseignant dans son milieu au cours de l'année et pour la durée de l'intervention. L'une des interventions les plus citées prend place au Texas et couvre la décennie de 1960. Elle implique les enseignants, le personnel non enseignant et les élèves les plus doués de 116 écoles primaires situées dans vingt régions rurales du Texas.⁴⁹ Les sessions estivales sont d'une durée d'une semaine et regroupent les personnels précédemment nommés. "The Texas Small Schools Project" se développe en quatre volets: 1- l'amélioration de la qualité de l'enseignement par le développement d'une pratique pédagogique appropriée, 2- l'utilisation de nouveaux moyens et stratégies d'enseigne-

⁴⁹Initiée pour le niveau primaire, cette intervention intègre également le niveau secondaire.

ment, 3- le développement des compétences professionnelles des enseignants et des personnels non enseignants; 4- le développement de programmes qui tiennent compte de la présence simultanée de plus d'un degré académique dans une même classe (Texas Education Agency, 1967, 1968 et 1970).

Certaines interventions connaissent des aboutissements assez exceptionnels. Dans le Dakota du nord, ce qui, en 1965, se définit comme un programme de perfectionnement à l'intention des enseignants qui oeuvrent dans des écoles à professeur unique en milieu rural, devient, en 1972 avec la complicité de l'Université du Dakota du Nord, un centre de formation des enseignants qui se destinent à une carrière en milieu rural. Selon l'analyse de Dunne (1982a) le succès obtenu par "the Center for Teaching and Learning" est attribuable à la stratégie adoptée dans le programme initial: "Essentially, its history is the story of people who knew how to create - and institutionalize - change in conservative rural communities".⁵⁰ Cette stratégie s'appuie sur quatre composantes. Premièrement, le programme est élaboré suite à une analyse de besoins auprès des populations concernées. Le respect de l'information recueillie constitue un facteur déterminant. Le caractère décentralisé de l'implantation du programme constitue la seconde. Il revient à l'enseignant impliqué de décider du rythme et de la nature des changements de sa pratique pédagogique. Troisièmement, Perrone, le responsable du programme, s'est toujours refusé à déterminer une date limite de fin

⁵⁰Ibidem, p. 43.

d'intervention. Contrairement aux interventions fortement subventionnées, le temps ne constitue pas une contrainte majeure. Dunne (1982a) caractérise ainsi les conditions matérielles de développement du programme: "more than enough time and less than enough money".⁵¹ Enfin, la stabilité du leadership de l'intervention jusqu'à l'institutionnalisation constitue la quatrième.

Au Vermont, "The Mountain Towns Teacher's Center" acquiert rapidement une réputation enviable. Ce centre offre aux enseignants du secteur rural un lieu de ressourcement.

The Center was intended to attract Teachers during after-school hours to a comfortable place where they could find and create classroom materials, exchange ideas, and engage in discussion of educational philosophy. In a more formal way, the governing board, which was to consist of one voting member of the faculty from each participating school, would be the basis of a communications network that would permit sharing of ideas, equipment, and materials throughout the region.⁵²

Il constitue une réponse au sentiment d'isolement professionnel des enseignants. Cependant, il ne connaît pas le succès de l'intervention précédente. Institué officiellement en avril 1974, un rapport d'évaluation déposé en décembre 1975 conclut: "It seemed obvious that the 'workshops approach' was not the way to meet teachers' real needs."⁵³ Délaissant son mode centralisé, il privilégie une décentra-

⁵¹Ibidem, p. 44.

⁵²Dunne, Faith, *Natives and Newcomers: Vermont's Mountain Towns Teachers' Center*", op. cit., 1982b, p. 65

⁵³Ibidem, p. 68.

lisation dans les écoles. En dépit de l'effort des intervenants, "The Mountain Towns Teachers'Center" ferme ses portes en juin 1980.

Le centre n'a pu répondre de façon satisfaisante aux critiques formulées. Ce centre, financé conjointement par l'état du Vermont et le gouvernement fédéral, requiert de fortes sommes pour offrir des services à une clientèle somme toute réduite. La seconde cause de sa fermeture s'associe à l'indifférence des responsables administratifs des écoles participantes. Ces derniers le perçoivent négativement. Les responsables administratifs redoutent le mouvement idéologique qu'il suscite chez les enseignants. Ce mouvement idéologique, associé au courant de la pédagogie libre, est contesté par les communautés rurales locales. Le conflit prend la forme d'un rejet, par les résidents originaires du milieu rural, des nouveaux ruraux: "Thus, support for MTTC was not likely to be generated by the direct consumers of its services"⁵⁴. Les personnels du centre ne réussissent pas à se faire accepter dans les communautés rurales. Ils proviennent principalement de milieux urbains et demeurent des étrangers pour les autochtones de Wilmington et des environs: "But it can only have increased the sense of division between native residents and newcomer teachers in the towns beyond Wilmington".⁵⁵ Globalement, "The Mountain Towns Teachers'Center" privilégie des pratiques pédagogiques novatrices dans un milieu plutôt tradition-

⁵⁴Ibidem, p. 81.

⁵⁵Ibidem, p. 81.

nel. La rapidité de l'implantation des changements suscite des résistances qui, petit à petit, le coupe du milieu auquel il s'adresse.

Des interventions reliées aux programmes

Jusqu'à la fin des années 1960, les interventions reliées aux programmes prennent davantage la forme d'une adaptation des programmes nationaux obligatoires que d'une élaboration de programmes spécifiques. Les premiers programmes élaborés en relation avec une situation de classes à degrés multiples connaissent des difficultés d'implantation en milieu rural. L'une des raisons invoquées, outre la compétence et l'expérience des personnels en place, relève, selon Edington, d'une forme de complexe du milieu rural à agir différemment du milieu urbain: "it is important that the educators developing programs in small schools consider their programs unique rather than handicapped".⁵⁶ Quelques travaux s'attardent à cette dimension psychologique qui a pour effet de culpabiliser l'enseignant d'une petite école (Buckland, 1958; Mercure, 1967 et Swanson, 1970).

Le développement de programmes spécifiques se fait lentement. Toutefois, les interventions se caractérisent par leur diversité. Les interventions se rapportent aux apprentissages de base en lecture (Bernard, 1971; Owego Apalachin Central School District, 1973; Chadwick, 1975), en écriture et en mathématiques (Frick, 1963) ainsi qu'à la for-

⁵⁶Edington, Everett, D., op.cit., p. 5.

mation sociale et à l'information scolaire (McCoy, 1972; Leflore County School District, 1973; Turby, 1974).

Plusieurs des programmes spécifiques à l'enseignement en classe à degrés multiples ont pris naissance pour les fins d'études comparatives entre regroupements multi-âges et regroupements uni-âges. Des programmes scolaires pertinents existent mais jusqu'à tout récemment, la petite école en milieu rural en a peu bénéficié (Edington, 1976).

Au-delà de l'intérêt que suscite ou non le milieu rural, certaines interventions connaissent un succès mitigé en raison d'une non implication des communautés rurales. Celle réalisée dans le cadre d'un programme gouvernementale, "The Rural/Urban Program", se caractérise par l'ampleur des ressources financières consenties. Elle s'adresse aux communautés les plus démunies, urbaines et rurales. Les intervenants se heurtent à une forte réticence du milieu rural. Plus une communauté est pauvre, plus elle résiste au changement (Branscome, 1982a). En dépit de l'intérêt plus grand du personnel en place en milieu rural qu'en milieu urbain, les initiatives en milieu rural ne réussissent pas à s'implanter. Branscome (1982a) explique l'échec relatif de cet effort gouvernemental par la stratégie utilisée. Elle associe le changement des pratiques pédagogiques à l'existence ou non de conditions matérielles. De plus, elle part de l'hypothèse que tout doit nécessairement être changé:

Throughout our study of U/R, we were constantly surprised at the extent to which education planners believe that money from Washington can buy change in rural (...), especially over a short period of

time. They seem unable to comprehend that conservative schools may be what some conservative communities want.⁵⁷

"The Leadership Development Program" constitue un autre effort à grand déploiement. Il naît d'un changement d'orientation d'un programme subventionné par la fondation Ford de 1950 à 1960, "Comprehensive School Improvement Program". Il vise à une reformulation de programmes scolaires plus adaptés au milieu rural. Il privilégie l'utilisation des moyens technologiques. Il se dégage deux leçons de l'évaluation du "Comprehensive School Improvement Program":

One lesson that emerged from this program was that projects with good leadership went well; where the leadership was lacking, results were disappointing. A second lesson was that although the grants to institutions did not always result in the desired institutional changes, the processes inherent in these school improvement programs - e.g., the chance to travel, to observe innovative programs, to work with experts in the field, to escape day-to-day routine, to think about new educational practices - were useful in the development of educational leadership.⁵⁸

Ainsi, il ne suffit pas de proposer des programmes scolaires nouveaux et de rendre disponible plus de moyens. Les changements des pratiques pédagogiques dépendent en grande partie de la volonté et de la capacité des intervenants concernés de changer leur pratique. "The Leadership Development Program" investit sur le changement des personnes plus que sur le changement des programmes. En dix ans, 1960-1970, et au coût de dix millions de dollars, il profite à plus de 700 personnels du milieu rural. Aucune évaluation systématique ne permet de circonscrire

⁵⁷Branscome, James, "The Urban/Rural Program: Can the Government buy change in Rural Schools?", Paul M. Nachtigal Ed., op. cit., 1982b, p. 155 et 156.

⁵⁸Nachtigal, Paul M., "The Leadership Development Program: Facilitating New Leadership for Rural Education", Ibidem, 1982c, p. 172.

les retombées de cet effort et l'inventaire des interventions concrètes qui en découlent. Après quatre années d'opération, la fondation Ford recourt au service d'un expert pour se prononcer sur la valeur du programme. Douglas Derrer (1972) conclut:

The program generally has two main effects on Fellows: awareness and self-confidence. Both increase. Fellows learn more about the world outside their small rural communities (...) And they begin to blossom, to open up, to change. (...) Some become discouraged by what they see or by the seeming impossibility to achieve change at home. However, most become more committed and more confident that they can make a dent in these difficulties; these also have usually learned some patience.⁵⁹

David Newin (1978) confirme cette appréciation. Il observe l'évolution d'individus qui ont profité de ce programme. Certains d'entre eux accèdent à des postes de responsabilités administratives et pédagogiques dans la structure scolaire locale, ce qui a pour effet d'institutionnaliser, comme préoccupation, les particularités de l'école en milieu rural.

Quelques critiques négatives sont formulées à l'endroit du programme. Du fait qu'il vise, comme clientèle cible, les groupes sociaux défavorisés, communautés noires, indiennes, mexicaines et blanches économiquement dépourvues, certains y voient un moyen de favoriser des regroupements revendicateurs. Pour Newin (1978), il s'agit d'un effet secondaire qui résulte d'une plus grande implication des personnes dans leur communauté respective. Cette critique ne semble pas avoir été suffisamment présente pour ternir le succès de ce programme. Le retrait de

⁵⁹Derrer, Douglas, S., Educational Leadership in Rural America: A Review and Analysis of the First Year of Research and Study of the Leadership Development Program, Ibidem, p. 181 et 182.

la fondation Ford se justifie principalement par le coût du programme. Ses évaluations demeurent silencieuses sur la nature des interventions qu'il génère et particulièrement, s'il favorise davantage le développement de programmes scolaires que le programme auquel il se substitue.

Des interventions reliées aux moyens d'enseignement

Les interventions reliées aux moyens d'enseignement s'attardent à promouvoir l'utilisation de la technologie plus que tout autre moyen. Les interventions reliées aux approches et aux stratégies d'enseignement qui suggèrent l'application de l'enseignement par les pairs, de l'apprentissage par la découverte ou de l'insertion des ressources de la communauté demeurent peu nombreuses et récentes dans de petites écoles primaires en milieu rural.

Outre les interventions précédemment citées qui, tout en visant une autre fin, se préoccupent des moyens (Texas Education Agency, 1967, 1968 et 1970; McClurkin, 1970; Schrankler, 1976; Dunne, 1982a), l'apprentissage par les pairs ou tutorat s'avère l'objet de quelques travaux (Russel, 1975; Devin-Sheehan et Allen, 1975a; Devin-Sheehan et Allen, 1975b). Les travaux de Devin-Sheehan et Allen (1975a; 1975b) impliquent 110 des 626 écoles primaires à professeur unique du Nébraska et 1 405 élèves des six degrés de niveau primaire sélectionnés dans ces petites écoles. Sur les 110 écoles, 34 utilisent le tutorat d'élèves à élèves comme stratégie d'enseignement. Les travaux de Devin-Sheehan et Allen (1975a; 1975b) permettent d'établir que le tutorat d'élèves à élèves s'avère une stratégie bénéfique pour les plus jeunes élèves, qu'à leurs

premières années, degrés 1 à 4, garçons et filles aiment le pratiquer et que cet intérêt diminue chez les garçons des degrés 5 et 6. Les enseignants optent à 79% pour des élèves qui réussissent bien alors que 25% considèrent la maturité des élèves comme premier critère de sélection pour choisir le tuteur.

Un dernier type de travaux se rencontre à quelques reprises dans la littérature se rapportant à la classe à professeur unique. Il s'agit du témoignage d'enseignants expérimentés. Outre des suggestions concrètes de moyens d'enseignement, ces travaux intéressent par la richesse de l'expérience et la globalité des pratiques pédagogiques communiquées (Smith, 1970; Dripkin, 1975).

L'utilisation de la technologie s'avère l'objet de la majorité des interventions conduites dans les petites écoles en milieu rural et subventionnées par les gouvernements et les grandes fondations. Ces interventions répondent à deux objectifs: la modernisation des équipements scolaires de la petite école en milieu rural et l'organisation des apprentissages en regard des contenus suggérés dans les programmes scolaires officiels. L'utilisation des média s'avère une solution optimale des autorités scolaires pour satisfaire la préoccupation d'acquisition de connaissances.

Deux études dressent l'inventaire de l'utilisation des media. Elles tentent d'en évaluer la valeur des applications en éducation (Goldmark, 1972; Perrine, 1975). Le principal avantage de l'utilisation des média et, particulièrement de la télévision, réside dans la réduction de l'isolement des communautés rurales. Le potentiel maximum sera

atteint, selon Goldmark (1972), lorsqu'il y aura possibilité d'utilisation des satellites pour fins éducatives. A ce moment, la localisation des communautés rurales n'aura plus d'importance.

Perrine (1975) identifie des interventions qui font autorité en matière d'utilisation en éducation de la radio (Ramah Radio Project), de terminaux reliés à des ordinateurs (Isleta Computer Systems Project) et de la télévision (Jicarilla-Apache Reservation in Dulce).

L'utilisation des média s'avère un échec auprès des populations immigrantes rurales. Perrine (1975) fonde son jugement sur quatre projets spécialement conçus pour les communautés rurales à dominance étrangère (Mesilla Valley FM Radio Project in Dona Ana County, New Mexico; FM Radio Project in Palm Beach County, Florida; Video Project for Migrant Education in six public school districts in New Jersey; Tesol-Visual Literary Project, California). Le langage s'avère l'une des principales difficultés. La diversité des ethnies présentes sur le territoire américain est à la source de cette difficulté.

L'utilisation du satellite fait l'objet de deux interventions (Applications Technology Satellites ATS 1 and ATS 6). Initiés par "The National Aeronautics and Space Administration" (NASA), le premier, ATS 1, dessert les régions rurales de l'Alaska et le second, ATS 6, couvre les régions rurales de l'Alaska, de "Rocky Mountain States" et des Appalaches. Alors que la NASA assure le soutien technique, "The U.S. Office of Education" et "The National Institute of Education" assurent le soutien pédagogique. Une première évaluation de l'expérience ATS 1 permet de dégager trois éléments que l'utilisation des satellites exige:

... there were three factors critical to successful use of satellite broadcasting for educational purposes; these were: 1) extensive planning; 2) involvement of community members and teachers in the initial planning stages; and 3) a need for a sufficient quantity of high quality programs (Perrine, 1975).⁶⁰

L'utilisation du satellite pour des fins éducatives s'inscrit de 1970 à 1974. En 1976, le satellite constitue un moyen potentiel de grande valeur pour rejoindre les communautés rurales isolées. Toutefois, les investissements financiers qu'il requiert pour sa mise en orbite et les exigences de planification associées à l'enseignement limitent son utilisation à court terme. Une fois en orbite, il offre le système de diffusion le moins onéreux: 6,00\$ par étudiant comparativement à 30,00\$ ou 35,00\$ pour les autres systèmes (Edington, 1976). Il revient à l'Alaska de présenter le plus grand nombre d'interventions reliées à l'utilisation de la technologie comme moyen d'enseignement (Holzmueller, 1974).

Au plan des rendements académiques, les études comparatives répertoriées ne permettent pas de dégager une tendance (Edington, 1976). Les unes révèlent des rendements inférieurs mais non significatifs (Shively, 1974; Wert et al., 1974; Mayo et Klees, 1974). Les autres révèlent des rendements supérieurs mais non significatifs (Hornick et al., 1974; Searls, 1974; Cusack, 1974).

L'utilisation de la technologie présente un avantage financier certain en regard du système traditionnel. Certaines interventions ont même permis son utilisation sans ressource professorale certifiée: des

⁶⁰Edington, Everett, D., op.cit., p. 30.

techniciens de l'enseignement assistent quotidiennement l'élève dans son cheminement individualisé sous la supervision d'une équipe multi-disciplinaire qui conçoit les programmes (Russel, 1975). Cependant, la valeur pédagogique reste à découvrir:

Since it is clear that use of technology can readily facilitate the education of the rurally isolated child, it is hoped that research funds will be made available for future development of educational telecommunications systems and that educators will acknowledge the value of this most promising educational practice.⁶¹

Depuis 1950, et plus particulièrement de 1965 à 1975, les petites écoles en milieu rural ont fait l'objet de nombreuses interventions. Ces interventions n'obtiennent pas tous les succès escomptés. McLaughlin (1982) constate que le succès n'est pas associé à l'ampleur des ressources financières consenties. Plus encore, l'échec caractérise les interventions les plus fortement subventionnées. L'auteur de ce commentaire évaluatif blâme la stratégie et les objectifs irréalistes de ces interventions:

(...) However, in general, we found that federal strategies (...) led to either inappropriate designs or problems with federal administrative procedures in relation to the needs and dynamics of rural schools.

An inherent problem of the large federally funded programs was the unrealistic expectations of those programs for reforming education.⁶²

L'initiative des communautés rurales locales ne garantit pas pour autant le succès des interventions: "the locally initiated success

⁶¹Ibidem, p. 33.

⁶²McLaughlin, Milbrey, What Worked and Why, Paul M. Nachtigal Ed., op. cit., p. 280 et 281.

stories usually involved some form of inspiration or support from outside sources."⁶³ L'auteur réfère à un soutien humain, matériel, financier, moral ou politique. Il ne semble pas que l'un ne garantisse plus le succès que l'autre. Cependant, les interventions réussies se caractérisent par un soutien discret, c'est-à-dire qui accompagne les aspirations des communautés impliquées et non à s'y substituer. "In sum, our analysis suggests that the critical elements for rural school improvement are very much community dependent and relate both to what is to be done and how the design is carried out".⁶⁴

McLaughlin (1982) identifie trois facteurs explicatifs du succès ou de l'échec des interventions: la définition du problème, le processus de changement et le leadership.

Les interventions réussissent ou non dans la mesure où les promoteurs, le personnel scolaire local, et la communauté locale, partagent la définition du problème à résoudre et font consensus sur les objectifs de l'intervention "unless the locals are convinced it's worth doing, it won't work".⁶⁵ Ce partage et ce consensus sont essentiels. Il nécessite un investissement plus grand dans les communautés défavorisées économiquement et différentes culturellement. Les intervenants locaux doivent être convaincus de l'importance du problème: "if they do not perceive anything seriously deficient in their present practices they are

⁶³Ibidem, p. 281.

⁶⁴Ibidem, p. 282.

⁶⁵Ibidem, p. 282.

not likely to endorse a school reform program."⁶⁶ Il ne suffit pas d'offrir des moyens, il faut une conviction de leur utilité. Dans les communautés rurales, l'école appartient à la population: "Schooling in rural America is still very much the community's business."⁶⁷ En conséquence, l'intégration de la communauté locale est un élément fondamental pour l'introduction de changements dans l'école.

La réalisation des objectifs ne peut se satisfaire d'une stratégie improvisée. McLaughlin (1982) dégage trois éléments stratégiques à considérer: planifier conjointement l'action, fournir une assistance à l'implantation et développer une expertise locale. La planification apparaît comme une fonction des plus importantes dans le processus de changement. Elle nécessite d'être conduite avec les différents intervenants concernés: "Project goals and methods become theirs - something they helped to articulate rather than something imposed by a central administrator, project director, or outside agency."⁶⁸ La planification permet à chacun de définir son rôle et sa contribution à l'intervention.

La réalisation d'une intervention nécessite une assistance adéquate. L'insertion de ressources externes doit être prévue au départ. Cette assistance prend également la forme d'un soutien moral à l'endroit des intervenants locaux. Il est important que ces consultants s'intègrent et fournissent un soutien moral continu. Ils doivent surmonter

⁶⁶Ibidem, p. 282.

⁶⁷Ibidem, p. 283.

⁶⁸Ibidem, p. 284.

les craintes qu'ils suscitent: "outsiders are seen as wanting to do something to rural communities, not with them."⁶⁹ Le succès de leur intégration repose sur la relation de confiance qu'ils auront bâtie.

En dépit de ressources humaines, matérielles et financières de grande envergure, plusieurs interventions n'ont pas produit les changements désirés. L'échec caractérise les subventions les plus onéreuses. Ces dernières négligent, dans la plupart des cas, de développer une expertise locale qui assure la continuité des changements initiés. L'intervention se déroule sans une véritable intégration des intervenants: quand les ressources externes disparaissent, la vie reprend son cours normal.

Building an institutional base means ensuring that sufficient expertise and support remain in the community to sustain a change effort when outside finding ends or when key project participants move on, (...) Another aspect of building an institutional base that is important to project continuation is the integration of project activities into ongoing routines.⁷⁰

Une intervention, si elle vise à des changements durables, doit se préoccuper de développer une expertise locale.

Le troisième facteur explicatif observé par McLaughlin (1982) dans son analyse du succès et de l'échec d'interventions en milieu rural se rapporte au leadership. Canaliser les énergies des intervenants locaux et respecter le rythme d'appropriation de ces intervenants apparaissent deux fonctions clés du responsable d'une intervention.

McLaughlin (1982) conclut:

⁶⁹Ibidem, p. 285.

⁷⁰Ibidem, p. 285.

... we found superintendents and program leaders who knew what needed to be done from the perspective of the professional educator, but because they attempted to move too fast, did not know the tolerance of local mores, or failed to get the trust and approval of the power structure, found themselves moving on.⁷¹

Il est nécessaire de gagner la confiance de la communauté locale pour le succès d'une intervention. "Good leadership in improving rural schools needs to keep its feet firmly planted in the local community while at the same time looking beyond that community for good ideas and the technical assistance to implement those ideas."⁷² En milieu rural, il suffit de plus de quelques années et de bonnes intentions pour gagner cette confiance.

En résumé, la petite école primaire en milieu rural a été le lieu de nombreuses interventions à la fin de la décennie de 1960 et au début de la suivante. Ces interventions visent l'amélioration des pratiques pédagogiques. Trois types d'interventions prennent place. Les interventions reliées aux personnels sont les premières implantées. Elles visent l'amélioration des compétences professionnelles des différents personnels de l'école. Les enseignants constituent la cible privilégiée. Les sessions de perfectionnement en saison estivale s'avèrent la stratégie la plus retenue. Certaines de ces interventions ont abouti à la création de centres de formation et de perfectionnement pour les personnes désireuses de poursuivre leur carrière en milieu rural. L'évaluation de ces interventions témoigne de la nécessité de considérer

⁷¹Ibidem, p. 286,

⁷²Ibidem, p. 286.

les besoins des communautés rurales. Les interventions qui les ont ignorés aboutissent à un échec.

Les programmes scolaires constituent l'objet du second type d'interventions. Ces interventions visent d'abord l'adaptation des programmes officiels à la situation de classes à degrés multiples. Par la suite, elles visent la conception de programmes spécifiques adaptés à cette même situation. Cependant, la plupart de ces interventions ne sont pas conduites en milieu rural. Elles s'associent au domaine de l'innovation pédagogique et de la recherche sur le regroupement multi-âge des élèves de niveau primaire. Ces interventions prouvent la supériorité du regroupement multi-âge sur le regroupement uni-âge. Le regroupement multi-âge favorise davantage le développement intégral de l'enfant que le regroupement uni-âge. Les études démontrent qu'il n'y a aucune différence significative au plan des apprentissages académiques entre les deux regroupements et une différence significative au plan psychologique, affectif et social en faveur du regroupement multi-âge. Les quelques études impliquant des classes à degrés multiples de petites écoles en milieu rural aboutissent aux mêmes résultats. De plus, ces résultats sont obtenus sans qu'il y ait modification des programmes scolaires.

Les interventions reliées aux moyens d'enseignement définissent le troisième type. Les moyens d'enseignement constituent l'objet principal des interventions largement subventionnées. Elles visent l'utilisation de la technologie éducative dans les petites écoles primaires en milieu rural. L'évaluation de ces interventions oblige à reconnaître

leur échec. Les responsables de ces interventions n'ont pas su développer une expertise locale. Les changements pédagogiques implantés ont pris fin avec le retrait des intervenants extérieurs.

Des interventions reliées aux moyens d'enseignement ont retenu comme cible le tutorat par les pairs, l'apprentissage par la découverte et l'insertion des ressources de la communauté. Elles sont peu nombreuses. Le tutorat par les pairs s'est avéré une stratégie bénéfique. Elle perd de l'intérêt pour les élèves à la fin du cours primaire.

Le succès d'une intervention ne dépend pas de l'importance des ressources humaines, financières et matérielles consenties. Une intervention initiée par les intervenants locaux ne garantit pas non plus le succès. Les interventions réussies se caractérisent par le respect des besoins locaux, la présence de consultants externes, une planification conjointe de l'action et le développement d'une expertise locale.

Somme toute, l'analyse de quelques interventions en milieu rural témoigne de la globalité des variables à prendre en compte. Peu importe l'objet de la pratique pédagogique visée, les caractéristiques sociales et culturelles du milieu rural apparaissent des données du problème au même titre que les avantages et les inconvénients de la petite école de même que sa taille. L'erreur de nombreux intervenants fut de considérer la petite école en milieu rural comme un objet de connaissance sans égard à la dynamique sociale qui lui donne vie.

Ce chapitre visait à vérifier si le système scolaire américain retient la fermeture d'écoles et le transport d'élèves comme solution administrative au problème de la petite école en milieu rural. L'explo-

ration de la littérature révèle que cette solution fut implantée dès le début des années 1900. Le système scolaire est réformé pour satisfaire aux exigences d'une Amérique industrielle et urbaine. Dès lors, le milieu rural est dévalorisé. La réforme scolaire ne visa pas seulement un changement de structures. Elle vise un changement social des communautés rurales par l'école. La réforme scolaire poursuit un objectif d'amélioration de l'éducation. La fermeture d'écoles et le transport d'élèves s'avère le moyen de permettre aux jeunes ruraux de bénéficier de meilleures compétences professionnelles.

A compter de 1950, la fermeture d'écoles et le transport d'élèves connaît ses limites. Certaines communautés rurales sont trop isolées. L'hypothèse de regroupement ne peut s'appliquer. Ces petites écoles sont admissibles aux programmes d'aide gouvernementaux à la condition d'être reconnues dans la législation de l'état. Ces programmes d'aide marquent la période de 1950 à 1965. En dépit des investissements financiers consentis, la solution pour la petite école en milieu rural demeure la fermeture d'écoles et le transport d'élèves. La reconnaissance dans la législation de l'état survient après que toute hypothèse de regroupement ait été écartée.

De 1950 à 1965, la recherche universitaire s'intéresse au problème de la petite école primaire en milieu rural. Elle favorise le maintien de la petite école par conviction de sa valeur éducative. Les résultats des travaux entrepris seront connus après 1965.

A compter de 1965, le système scolaire américain ne retient plus la petite école en milieu rural comme cible d'interventions. Les nou-

velles priorités, les populations économiquement défavorisées, les clientèles spéciales et les clientèles immigrantes, ne distinguent pas entre milieu rural ou urbain. Les particularités du milieu rural ne sont pas prises en compte dans les politiques scolaires publiques. Dans l'esprit de leurs concepteurs, aucune caractéristique ne différencie le milieu rural du milieu urbain.

Au début des années 1970, la recherche universitaire avait contribué substantiellement à une meilleure connaissance du problème. La mauvaise qualité de l'éducation ne peut plus être évoquée sans nuance pour justifier la fermeture d'écoles et le transport d'élèves. La petite école, surtout si elle présente des regroupements multi-âges, favorise davantage le développement intégral de l'élève qu'une école de grande taille. En fait, seule la dimension administrative est défavorisée par l'existence de petites écoles en milieu rural. Les dimensions pédagogique, psychologique, affective et sociale sont favorisées.

L'analyse des interventions conduites dans de petites écoles primaires en milieu rural dans le cadre des programmes subventionnés a été réalisée au début des années 1980. De plus, elle est incomplète. Cette analyse révèle que le succès d'une intervention ne réside pas dans l'affluence des moyens matériels et financiers. Les interventions réussies tiennent compte des besoins locaux. Les intervenants externes soutiennent l'action des personnels de l'école. Ils ont le souci de développer une expertise locale.

L'expertise américaine constitue un vaste plaidoyer en faveur de l'affirmation de la petite école. Au terme de cette analyse, il paraît

évident qu'une école ne peut satisfaire simultanément à des objectifs d'efficacité administrative et à des objectifs d'efficacité pédagogique. Aux Etats-Unis, le système scolaire a opté pour l'efficacité administrative. Ce choix date des années 1900. La solution recommandée en 1914, la fermeture d'écoles et le transport d'élèves, n'a jamais été véritablement remise en cause en dépit des résultats de recherches et d'interventions. Cette solution accompagne le mouvement d'industrialisation et d'urbanisation. Il ne semble pas y avoir eu d'autres solutions envisagées par les autorités scolaires.

Les conclusions de cette analyse de la situation aux Etats-Unis rejoignent les trois volets de notre hypothèse de travail. Premièrement, la petite école caractérise le milieu rural américain. Deuxièmement, elle pose un problème d'organisation administrative et pédagogique parce que le système scolaire en ignore les particularités dans ses politiques, lois et règlements. Troisièmement, la solution privilégiée est toujours la fermeture d'écoles et le transport d'élèves parce que le système scolaire répond aux exigences d'une société industrielle et urbaine.

Les chapitres précédents ont permis de confirmer les deux premiers volets de notre hypothèse pour le Québec. Le chapitre IV révèle que le troisième volet s'avère exact pour les Etats-Unis. En est-il ainsi pour le Québec? Le problème de la petite école primaire en milieu rural américain nous semble fournir les éléments qui peuvent permettre de confirmer ou d'infirmer ce troisième volet pour le Québec.

La connaissance du problème de la petite école primaire en milieu rural américain s'appuie sur de nombreux travaux. Contrairement au Québec, le milieu universitaire a pris une part active à la recherche de solutions. Des interventions ont été conduites dans de petites écoles en milieu rural grâce à l'effort conjoint des gouvernements et des grandes fondations de recherche. Les résultats de ces travaux ont été rendus disponibles depuis la fin des années 1960. En quoi cette connaissance des données du problème de la petite école primaire en milieu rural américain peut-elle améliorer l'expertise québécoise? L'expérience américaine permet-elle de dégager des avenues de travail pour la solution du problème de la petite école primaire en milieu rural québécois?

Dans le chapitre suivant, nous tenterons de mettre en relation les données présentées dans les chapitres précédents. Nous référerons à la situation américaine pour comprendre davantage le problème de la petite école primaire en milieu rural québécois et dégager une perspective de développement de l'école québécoise en milieu rural.

CHAPITRE V

LE DEVELOPPEMENT DE L'ECOLE QUEBECOISE EN MILIEU RURAL

Ce chapitre vise à énoncer une perspective de développement de l'école québécoise en milieu rural. L'atteinte de ce but passe par la vérification du troisième volet de notre hypothèse et l'intégration des données américaines et québécoises sur le problème de la petite école en milieu rural.

Ce chapitre comprend deux parties. Une première fait état de quelques constats qui marquent l'évolution du problème de la petite école en milieu rural américain et québécois. La seconde partie énonce une perspective de développement de l'école québécoise en milieu rural.

QUELQUES CONSTATS

L'expertise américaine permet de jeter un regard nouveau sur le problème de la petite école au Québec tel qu'exprimé dans les trois premiers chapitres de ce document. La connaissance de l'expertise américaine conduit à des constats qui nous laissent perplexes. Certaines similitudes caractérisent l'évolution du problème de la petite école aux Etats-Unis et au Québec. Elles ne peuvent échapper au lecteur attentif.

Une première constatation se rapporte à la place réservée au milieu rural dans l'une et l'autre société: la réalité rurale est laissée pour compte depuis la poussée industrielle. Les systèmes scolaires adoptent un modèle d'organisation qui convient davantage à la réalité

urbaine. Le passage d'une société rurale à une société industrielle s'amorce vers le début des années 1900 aux Etats-Unis. Au Québec, il s'amorce vers les années 1950.

Une seconde constatation concerne les conceptions sociales du milieu rural. Elles ne sont pas explicites au Québec. Cependant, certains indices témoignent de leur présence. Des mesures politiques prises entre 1960 et 1980 s'en inspirent. L'absence de données quantitatives et qualitatives relatives à la caractérisation du milieu rural québécois traduit la première conception américaine. Les politiques publiques ne distinguent pas entre milieu urbain et milieu rural. Un écart d'une cinquantaine d'années différencie l'influence de cette conception sur les législations gouvernementales.

La seconde conception associe le phénomène de pauvreté au milieu rural. Elle trouve écho dans les efforts déployés au Québec par les gouvernements fédéral et provincial dans le cadre du programme d'aménagement de l'Est du Québec et dans la volonté de la première politique de développement régional du début des années 1960.

La Loi sur la protection du territoire agricole, adoptée en 1980 par le gouvernement provincial, constitue une mesure qui témoigne de la présence de la troisième conception. Cette dernière définit le milieu rural comme un endroit de tranquillité qui permet d'échapper à la tension du milieu urbain après les heures de travail. Cette législation vise à protéger le territoire agricole de l'envahissement de la ville. Finalement, le Québec présente également ses citoyens désabusés qui favorisent un retour aux sources. Plusieurs paroisses fermées dans l'Est du Québec

dans le cadre du programme d'aménagement précédemment cité renaissent par leur concours.

Une troisième constatation réside dans la non reconnaissance de la diversité et des particularités sociales et culturelles des communautés rurales. Tout comme aux Etats-Unis, il suffit de circuler dans le milieu rural québécois pour constater ces différences. Le langage, l'habitation et le mode de vie des résidents d'un village de la Beauce, de la Gaspésie ou de l'Abitibi diffèrent substantiellement. Cependant, le Québec présente une moins grande diversité ethnique que les Etats-Unis.

Une quatrième constatation associe l'évolution des législations scolaires québécoises et américaines. Aux Etats-Unis, des mouvements de regroupement scolaire prennent place en 1914 et 1949. Au Québec, deux mouvements de regroupement scolaire se succèdent, l'un à la fin des années 1950 et l'autre, au début des années 1970. Ils obéissent au même principe: la fermeture des petites écoles en milieu rural et le transport des élèves.

Au début des années 1970, une nouvelle formule d'octroi des subventions gouvernementales aux districts scolaires modifie quelque peu la carte scolaire américaine. Au Québec, le début des années 1980 voit l'instauration d'une nouvelle méthode d'allocation de ressources et un redécoupage de la carte scolaire est annoncé dans un livre blanc. Ils obéissent à un même principe: abolition des dépenses inadmissibles, agrandissement des territoires administratifs et réduction du nombre d'entités administratives. De plus, le projet de restructuration sco-

laire de l'école québécoise propose la mise en place d'un conseil scolaire ayant un pouvoir décisionnel. Ce transfert projeté du pouvoir de la commission scolaire au conseil scolaire nous apparaît conférer, à l'école québécoise, une structure administrative similaire à l'école américaine.

La cinquième constatation met en évidence les cibles d'interventions des systèmes scolaires. Après les regroupements scolaires des années 1900 et 1950 et un réaménagement mineur de la carte scolaire en 1970, les Etats-Unis retiennent les petites écoles en milieu rural comme priorité de 1950 à 1965, les populations économiquement défavorisées et les clientèles spéciales, handicaps de tous ordres et populations étrangères depuis 1965. Au Québec, les regroupements scolaires prennent place dans les années 1950 et 1970. Des énoncés de politiques se succèdent sur les milieux économiquement faibles et la clientèle en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en 1979. Des programmes d'interventions s'adressent aux petites écoles et créent des classes d'immersion de 1976 à 1980. En 1983, le système scolaire québécois projette un réaménagement de sa carte scolaire. Il privilégie les populations économiquement faibles et l'intégration des clientèles spéciales. Une dizaine d'années distingue le mouvement américain et le mouvement québécois.

Au Québec, l'identification des secteurs défavorisés date de 1975 et la politique, de 1979. Aux Etats-Unis, l'identification des secteurs défavorisés semble reposer sur une étude réalisée en 1963. La législation date de 1965. Les études ayant permis d'identifier les secteurs défavorisés sont identiques et les critères retenus sont les

mêmes. Cette similitude expliquerait la différence que nous avons observé entre les critères retenus pour identifier les secteurs défavorisés au Québec en 1975 et ceux énoncés dans la politique sur les milieux économiquement faibles en 1979.

La sixième constatation permet de dégager les mêmes étapes dans l'évolution du problème de la petite école. Aux Etats-Unis, le problème se pose, jusqu'en 1950, en terme de fermeture d'écoles. De 1950 à 1965, il se pose en terme du maintien de la petite école. Il évolue selon deux conceptions, d'une part, le maintien de la petite école par la force des choses et, d'autre part, le maintien de la petite école par conviction de sa valeur éducative. Des programmes gouvernementaux sont offerts mais leur admissibilité est restreinte. A compter de 1965, le système scolaire américain privilégie d'autres cibles. Il n'est plus question de la petite école primaire en milieu rural.

Au Québec, les étapes sont analogues mais les moments diffèrent. La première vaut jusqu'en 1974, la seconde prend fin en 1980 et la troisième est en cours. Seule l'implication du milieu universitaire diffère.

Aux Etats-Unis, la connaissance du problème de la petite école se développe entre 1950 et 1965. Dès le début des années 1970, des travaux permettent de disposer des avantages et des inconvénients de la petite école, démontrent la valeur pédagogique des écoles de petite taille et illustrent des pratiques pédagogiques particulières. En 1972, cette information aurait pu être disponible au Québec si ce n'avait été du retrait de la seconde partie du mandat de la première étude sur le problè-

me de la petite école: effectuer une comparaison avec des petites écoles et des commissions scolaires d'autres états américains qui se trouvent dans une situation analogue. Nous croyons que l'appareil bureaucratique québécois a délibérément amputé le mandat de cette première étude. La connaissance de cette information aurait certes permis de formuler correctement le problème de la petite école dès le moment où le malaise a été perçu. Cependant, les autorités scolaires québécoises ont posé des gestes analogues à ceux des autorités scolaires américaines: refus de considérer les particularités du milieu rural, fermeture d'écoles et transport d'élèves, programme d'aide à accès limité et disparition soudaine d'intérêt pour le problème. Mais plus fondamentale encore, une interrogation surgit lorsqu'il y a prise en compte des similitudes de l'évolution globale des systèmes scolaires: les choix politiques en matière d'éducation au Québec sont-ils conséquents à l'évolution d'une société qui, somme toute, ne peut se soustraire à l'influence américaine dans son développement, sa pensée, ses modes de vie et son quotidien ou ne constituent-ils pas le véhicule même de cette influence?

Nous ne pouvons pas répondre à cette question. Cependant, cette analyse révèle que les autorités scolaires québécoises ont disposé du problème de la petite école primaire en milieu rural de la même façon que les autorités scolaires américaines. En conséquence, la conclusion qui se dégage de la connaissance des données du problème aux États-Unis s'applique également au Québec. La solution administrative s'avère toujours la fermeture d'écoles et le transport d'élèves parce que le système scolaire québécois répond aux exigences d'une société industrielle et urbaine.

Au terme de cette analyse, il nous faut interroger un tel choix. L'école primaire en milieu rural compte pour plus de la moitié des écoles du Québec. Elle accueille près du quart de la clientèle de niveau primaire du Québec. Elle est présente dans toutes les régions du Québec y compris celles à forte concentration urbaine. Il ne s'agit pas du problème de quelques villages perdus dans les coins reculés des régions périphériques. Il y a plus de 700 petites écoles primaires dans les régions de Montréal et de Québec. N'y a-t-il pas lieu d'envisager le développement de l'école québécoise en milieu rural? La seconde partie de ce chapitre proposera une réponse à cette question.

UNE PERSPECTIVE DE DEVELOPPEMENT

L'expertise américaine fournit des données intéressantes. La démonstration de la valeur pédagogique de la petite école constitue un acquis tant pour le système scolaire québécois que pour le système scolaire américain. Les travaux de recherche reliés aux avantages et aux inconvénients ainsi qu'à la taille de la petite école prouvent la supériorité de l'école de petite taille et du regroupement multi-âge. La petite école offre les meilleures conditions environnementales possibles pour rejoindre les objectifs de développement intégral de la formation primaire.

L'évaluation des pratiques pédagogiques implantées dans de petites écoles en milieu rural permet de dégager des conditions de réussite. Le succès des interventions ne dépend pas de l'ampleur des moyens matériels et financiers consentis. Les interventions réussies se carac-

térisent par le respect des besoins locaux, l'apport de consultants externes, une planification conjointe de l'action et le développement d'une expertise locale. Ce dernier élément est essentiel pour assurer des changements durables.

Les autorités scolaires québécoises sont responsables de certaines orientations de l'école et de décisions administratives qui n'ont pas favorisé la petite école primaire en milieu rural. Elles ne sont certes pas responsables des pratiques administratives et pédagogiques des intervenants des petites commissions scolaires et des petites écoles. Il était parfaitement loisible à une commission scolaire, dont la majorité des écoles étaient petites et situées en milieu rural, de privilégier le maintien de la petite école, de favoriser le regroupement multi-âge, de développer des instruments pédagogiques et d'organiser le soutien à ses enseignants en fonction de cette réalité. Jusqu'en 1975, la plupart des commissions scolaires optent pour la fermeture des petites écoles et le transport des élèves. On ne peut reprocher au système scolaire de se donner des critères et des normes de gestion. On ne peut non plus lui reprocher d'être attentif aux grands problèmes sociaux des milieux urbains à forte concentration de population. Au contraire, il nous apparaît également plus important, pour le Québec de demain, de réduire les disparités sociales, culturelles et économiques qui affectent les jeunes urbains que de permettre à tous les jeunes ruraux de bénéficier, dans leur milieu, des services de spécialistes en musique, en éducation physique ou en arts plastiques. Ce sont des priorités de sociétés et nous en sommes: les problèmes de violence, de chômage et même

de pauvreté sont plus évidents en milieu urbain qu'en milieu rural. Toutefois, ceci ne justifie pas qu'un système scolaire ne se préoccupe plus de son milieu rural, qu'il cherche à l'assimiler et que ses membres adoptent une attitude de rejet à son égard.

Au Québec, les autorités scolaires ont contrôlé l'évolution du problème de la petite école primaire en milieu rural. En réponse aux doléances des milieux, elles ont autorisé des études à portée limitée. En 1972, elles minimisent l'impact d'une étude en exerçant un contrôle de l'information. En 1974, elles limitent une seconde étude à une région périphérique. En 1976, elles refusent d'assumer toute responsabilité dans le dossier. Cette même année, elles mettent sur pied un programme d'aide dont le caractère provisoire est connu d'avance. Un programme dont les orientations provinciales et le plan d'action n'ont jamais été définis. L'initiative est laissée aux 23 agents dispersés dans neuf régions administratives. Leur action est circonscrite par des conditions précises.

Au Québec, beaucoup d'efforts ont été déployés pour que le problème de la petite école primaire demeure marginal. Il ne saurait être question d'une perspective de développement de l'école québécoise en milieu rural si, au point de départ, il n'y a pas conscience sociale de son existence et respect de sa population. Cette perspective de développement s'inspire, d'une part, de la connaissance du problème au Québec et, d'autre part, de l'expertise américaine. Elle s'exprime en cinq énoncés livrés aux chercheurs et aux intervenants concernés.

Redéfinir le milieu rural

Le milieu rural québécois n'est plus synonyme de familles nombreuses vivant dans de petites maisons mal isolées, mal chauffées, sans électricité et sans eau courante. L'agriculture n'est plus exclusivement de subsistance. La population rurale a évolué au plan des valeurs, des habitudes de vie et des moyens d'exercice de son activité principale. Le milieu rural n'est pas uniquement, comme il est défini pour fins de recensement, la population qui réside dans des agglomérations de moins de 1 000 habitants au mille carré. Il serait temps que la société québécoise s'en donne une représentation significative.

Reconnaître l'école québécoise en milieu rural

L'école québécoise en milieu rural n'est plus synonyme de l'école de rang, petite construction avec une grande pièce et un logement attenant pour l'enseignant, où s'entassaient tous les enfants en âge de fréquentation scolaire. L'école québécoise en milieu rural ne se distingue plus par son extérieur si ce n'est, dans la plupart des cas, par l'absence de gymnase, de cafétaria et de locaux spécialisés pour les arts plastiques et la musique. L'école québécoise en milieu rural présente l'architecture des écoles primaires construites vers la fin des années 1950 et au début des années 1960.

Au plan social et culturel, l'école québécoise en milieu rural se voit toujours attribuée un rôle de transmission des valeurs propres à une communauté. Elle constitue une institution paroissiale qui déborde la vie scolaire. Elle appartient à la communauté.

Au plan pédagogique, elle se caractérise par des regroupements mutli-âges, des équipements moins sophistiqués et en moins grand nombre, des personnels qui se doivent d'être généralistes, exerçant leur profession mais devant également être travailleur social, infirmier, sportif, surveillant et, parfois même, responsable administratif de l'école.

Il faudra, tôt ou tard, que l'on cesse de culpabiliser les personnels de l'école québécoise en milieu rural. Il faudrait cesser de leur présenter des grilles-horaires à sept ou neuf matières obligatoires avec temps minimum pour chacune tout en insistant sur le respect de ces temps minima. Il faudrait cesser de leur présenter un contenu notionnel qui refère à du matériel didactique qu'ils n'ont pas. Il faudra cesser de leur offrir un soutien, un perfectionnement ou une mise à jour qui ne tient pas compte de leur réalité quotidienne. Enfin, il faudrait cesser de juger leurs élèves sur les parties de programmes qu'ils n'ont pas vues.

Revaloriser les pratiques pédagogiques

Le Québec compte quelques écoles primaires avec des projets éducatifs particuliers et plus de 1 500 situées en milieu rural avec des clientèles inférieures à 225 élèves. En dépit des regroupements scolaires, le Québec a toujours dénombré des écoles avec classes à degrés multiples. Un observateur qui suit le moindrement les projets d'innovation pédagogique au Québec pourra facilement nommer aux moins cinq écoles du premier groupe mais aucune du second sauf s'il y est personnellement impliqué. Il ne pourra, non plus, savoir ce qui s'y passe sauf si l'un de ses enfants y est inscrit. Pourtant, il s'y fait de l'intégration des

matières, des activités novatrices, du tutorat d'élèves à élèves et du progrès continu. Il y a certes beaucoup à découvrir de ces enseignants qui n'ont jamais cessé de redéfinir leur pratique pédagogique en intégrant les nouvelles méthodes, les nouvelles approches d'enseignement et les nouveaux programmes mis à la disposition de l'école québécoise.

Assouplir les pratiques administratives

Ceci ne signifie pas abolir les normes mais cesser de les ériger en absolu et de se contenter de les appliquer bêtement. Il y a, en premier lieu, une question d'attitude de gestion de l'éducation où les problèmes pédagogiques se règlent à coup de grèves, de "lock-out", de lois spéciales, de griefs et d'ordonnances de cour. Il est à remarquer que ces moyens n'ont jamais été requis pour inciter un enseignant à accepter une classe à degrés multiples avec des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage, un spécialiste ou un directeur à oeuvrer dans deux, trois ou quatre écoles différentes ou un professionnel non enseignant à couvrir toutes les écoles du territoire d'une commission scolaire donnée. Pourtant, ces personnels sont soumis aux mêmes conventions et rémunérés pour le même nombre de minutes sans aucun avantage supplémentaire pour le cumul de tâches constaté.

Il y a, en second lieu, la nécessité d'ajuster certaines politiques et certains règlements afin qu'ils tiennent compte des disparités régionales et des situations des petites écoles. Une telle révision, effectuée avec des intervenants en milieu rural, ne conduit pas à une politique de privilèges à l'endroit de ce milieu mais s'avère simplement

une question d'équité. Tant et aussi longtemps que l'école québécoise se borne à souscrire aux vœux de la majorité lors de ses consultations, elle ne peut se développer qu'en fonction des attentes et répondre aux besoins des milieux urbains car les fortes concentrations de population s'y trouvent. Tant et aussi longtemps que les lieux de décision en matière de leadership pédagogique seront concentrés en milieu urbain, ces décisions seront imprégnées de considérations urbaines.

Promouvoir des modes alternatifs d'organisation

Le milieu rural présente des caractéristiques distinctes du milieu urbain. Si au plan social et culturel on ne peut les affirmer, elles nous sont connues au plan administratif et pédagogique. L'expertise américaine en matière de pratiques pédagogiques s'ajoute à cette connaissance. Cette dernière est utile non pas au niveau des modèles qu'elle propose mais davantage au niveau des leçons qui s'en dégagent. Le Québec possède le savoir d'expérience de ses intervenants. Il doit cependant recueillir et structurer ce savoir. Enfin, il compte des pratiques pédagogiques alternatives développées par la recherche en éducation. La mise en commun de ces connaissances pourrait permettre rapidement de promouvoir des modes alternatifs d'organisation de l'école québécoise en milieu rural.

Somme toute, le système scolaire québécois possède les éléments de connaissance pour s'occuper de ses petites écoles primaires. Toutefois, quatre conditions nous apparaissent accompagner cette perspective

de développement: une volonté sociale de reconnaître un milieu rural, une volonté politique d'accepter la dualité rurale/urbaine, une modification d'attitude des gestionnaires de l'éducation, une ouverture des institutions universitaires à la réalité rurale en matière d'enseignement et de recherche. Qu'elles prennent place à l'intérieur d'un projet éducatif ou qu'elles deviennent le signe distinctif d'une école communautaire et responsable, l'école québécoise en milieu rural ne pourra s'épanouir que si le système scolaire lui offre les conditions, que ses intervenants y croient et lui procurent le soutien nécessaire.

Ce chapitre avait comme but d'énoncer une perspective de développement de l'école québécoise en milieu rural. L'identification de points de similitudes entre l'évolution du problème de la petite école en milieu rural américain et québécois permet de confirmer le troisième volet de notre hypothèse. La solution administrative au problème de la petite école primaire en milieu rural s'avère toujours la fermeture d'écoles et le transport d'élèves parce que le système scolaire québécois répond aux exigences d'une société industrielle et urbaine.

La situation actuelle de la petite école en milieu rural québécois est le résultat d'une évolution contrôlée. Les efforts déployés par les autorités scolaires ont contribué à maintenir les intervenants concernés par la petite école dans un état d'ignorance et à marginaliser une situation. Toute perspective de développement nécessite d'abord la reconnaissance d'un milieu rural au Québec. Elle nécessite un changement d'attitude de la part des gestionnaires de l'éducation. L'état d'avancement de la connaissance prouve que le seul désavantage de la

petite école réside dans la dimension administrative. Favoriser le développement de la petite école, c'est favoriser la qualité de l'éducation.

La perspective de développement avancée s'exprime en cinq énoncés: redéfinir le milieu rural, reconnaître l'école québécoise en milieu rural, revaloriser les pratiques pédagogiques, assouplir les pratiques administratives et promouvoir des modes alternatifs d'organisation. Cette perspective de développement s'adresse à plus de la moitié des écoles primaires du Québec et rejoint près du quart de sa clientèle primaire totale.

CONCLUSION

Au terme de cette recherche, l'existence du problème de la petite école en milieu rural québécois ne peut être mise en doute. Le chapitre premier traite de l'organisation scolaire de niveau primaire en milieu rural québécois. Dans une première partie, il établit que le Québec a un milieu rural. Ceci n'est pas évident en soi. Les statistiques officielles du Québec ne présentent plus une compilation qui permet de le distinguer facilement. Les caractéristiques du milieu rural québécois découlent de l'analyse de l'occupation du territoire, de l'activité économique et du mouvement interne de sa population au cours des décennies de 1960 à 1970. La conquête de l'espace québécois favorise la dispersion de la population sur le territoire. Jusqu'en 1950, elle se fait pour des fins agraires. Depuis 1950, elle se justifie par la mise en exploitation des ressources hydrauliques de plus en plus au nord.

Au cours de la décennie de 1960, l'industrialisation du Québec entraîne un mouvement d'urbanisation. La population rurale vient grossir la population des villes de toutes les régions du Québec. Cet exode rural profite particulièrement aux régions à forte concentration urbaine. Un deuxième facteur affecte l'évolution de la population rurale, la dénatalité. Elle est ressentie dans toutes les régions du Québec.

La seconde partie du premier chapitre décrit l'organisation scolaire en milieu rural québécois. Elle s'ouvre sur l'évolution des clientèles scolaires primaires. La combinaison du mouvement migratoire

interne et de la dénatalité a réduit considérablement la clientèle scolaire de niveau primaire des régions du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01), du Saguenay-Lac Saint-Jean (02), de Trois-Rivières (04), des Cantons de l'Est (05) et de l'Abitibi-Témiscamingue (08). Le mouvement migratoire compense momentanément la baisse de clientèle attribuable à la dénatalité dans les régions de Québec (03), de Montréal (06), de l'Outaouais (07), de la Côte-Nord (09) et du Nouveau-Québec (10).

Cette réduction de clientèle se traduit par l'existence de petites commissions scolaires et de petites écoles. Toutes les régions du Québec en dénombrent. En chiffre absolu, les régions de Montréal (06), de Québec (03) et de l'Outaouais (07) présentent le plus grand nombre de petites commissions scolaires et de petites écoles. Les régions du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (01), du Saguenay-Lac Saint-Jean (02), de Trois-Rivières (04), des Cantons de l'Est (05), de l'Abitibi-Témiscamingue (08), de la Côte-Nord (09) et du Nouveau-Québec (10) présentent les pourcentages de petites commissions scolaires et de petites écoles les plus élevés.

Le cartogramme des commissions scolaires de petite taille démontre qu'elles couvrent la presque totalité du territoire québécois. La liste des commissions scolaires de petite taille prouve qu'elles se situent en dehors des périmètres urbains. Au terme de ce chapitre, il est acquis que les commissions scolaires et les écoles de petite taille caractérisent l'organisation scolaire de niveau primaire en milieu rural québécois. Il confirme le premier volet de notre hypothèse.

Le chapitre II traite de l'organisation administrative. La première partie présente les difficultés administratives reliées au problème de la petite école au Québec. Elles réfèrent aux personnels et au financement. Les difficultés reliées au financement se caractérisent par une insuffisance de revenus attribuables à l'existence des normes moyennes établies au prorata du nombre d'élèves. Ces difficultés ont été abordées dans la première étude effectuée sur le problème de la petite école au Québec.

La seconde partie du chapitre II analyse les changements administratifs survenus. Les modifications apportées aux règles budgétaires entre 1973 et 1980 ont permis de compenser certaines anomalies de fonctionnement. L'analyse du Groupe COMMEL ne permet pas d'apprécier la valeur de la majorité des mesures consenties.

Suite au rapport du Comité de l'éducation, la base de calcul de la subvention octroyée pour l'entretien des écoles est modifiée. A compter de 1976, les montants sont octroyés en fonction de la superficie occupée.

En 1980, une nouvelle méthode d'allocation de ressources aux commissions scolaires est implantée. Elle favorise peu la petite commission scolaire et la petite école. Les trois mesures qui s'y rapportent sont limitatives quant à leur objet et soumises à l'appareil bureaucratique ministérielle quant à leur accessibilité. Cette nouvelle méthode d'allocation de ressources ne prévoit pas de mesures pour pallier aux difficultés administratives reliées aux personnels.

Le chapitre III aborde l'organisation pédagogique. La première partie présente les difficultés pédagogiques associées au problème de la petite école au Québec. L'organisation pédagogique de la petite école en milieu rural répond à trois modèles: l'école locale sans échange d'élèves, l'école locale avec échange d'élèves et l'école de secteur. L'école locale avec ou sans échange d'élèves assure le maintien de l'école du village. Les parents favorisent ces deux modèles. L'école de secteur conduit à la fermeture d'écoles de villages en faveur d'un établissement qui réunit au moins 225 élèves sous la responsabilité d'un directeur d'école. Les commissions scolaires préfèrent ce modèle. Cependant, le facteur distance s'impose indépendamment des préférences des parties. L'école locale sans échange d'élèves est le seul modèle possible en plusieurs endroits.

Les difficultés pédagogiques découlent de l'existence de classes à degrés multiples. Les enseignants ne disposent pas de programmes appropriés et de matériels didactiques adéquats. Le soutien pédagogique ne tient pas compte des regroupements multi-âges.

La seconde partie du chapitre III analyse les changements pédagogiques survenus. Ils ne tiennent pas compte des difficultés pédagogiques identifiées. Les orientations de l'école québécoise ignorent la petite école. Le régime pédagogique du primaire et les nouveaux programmes sont fonction du regroupement des élèves selon leur âge chronologique. Le système scolaire privilégie de nouvelles priorités: l'intégration des clientèles spéciales et étrangères ainsi que les milieux économiquement faibles. Aucun des plans d'action associés à ces priori-

rités ne prévoit de mesures particulières lorsqu'elles s'appliquent à des classes à degrés multiples.

Les chapitres II et III permettent de confirmer le second volet de notre hypothèse: la petite école primaire pose un problème d'organisation parce que le système scolaire ignore ses particularités dans ses politiques, lois et règlements.

Le chapitre IV retrace l'évolution du problème de la petite école primaire en milieu rural américain. Les résultats de recherches prouvent la supériorité de la petite école et du regroupement multi-âge. La petite école offre les meilleures conditions environnementales pour l'atteinte des objectifs de la formation intégrale de l'élève.

Les résultats d'interventions dans de petites écoles primaires en milieu rural témoignent que le succès des interventions n'est pas fonction de l'ampleur des ressources matérielles et financières consenties. Le respect des besoins locaux, la présence de consultants externes, une planification conjointe de l'action et le développement d'une expertise locale caractérisent les interventions réussies.

Les études, les recherches et les interventions n'ont pas suffi à modifier le sort de la petite école primaire en milieu rural américain. Les conclusions de ce chapitre rejoignent les trois volets de notre hypothèse. Premièrement, la petite école caractérise le milieu rural américain: Deuxièmement, la petite école pose un problème d'organisation administrative et pédagogique parce que le système scolaire ignore ses particularités dans ses politiques, lois et règlements. Troisièmement, la solution administrative au problème de la petite école

s'avère toujours la fermeture d'écoles et le transport d'élèves parce que le système scolaire répond aux exigences d'une société industrielle et urbaine.

Le chapitre V met en évidence des similitudes dans l'évolution du problème de la petite école primaire en milieu rural québécois et américain. Les décisions prises par les autorités scolaires québécoises sont analogues à celles prises par les autorités scolaires américaines. Le constat de similitudes permet de confirmer le troisième volet de notre hypothèse. La solution administrative au problème de la petite école s'avère toujours la fermeture d'écoles et le transport d'élèves parce que le système scolaire répond aux exigences d'une société industrielle et urbaine.

Au Québec, il faut s'interroger sur la pertinence de ce choix. La petite école primaire représente plus de la moitié des écoles primaires du Québec. La petite école accueille près du quart de la clientèle de ce niveau. Le problème de la petite école n'est pas réservé à quelques villages isolés des régions périphériques. Il caractérise les communautés rurales des régions à forte concentration urbaine.

Le chapitre V propose, en deuxième partie, une perspective de développement. Cette perspective s'inspire des connaissances développées aux Etats-Unis sur le problème de la petite école primaire en milieu rural et sur celles développées au Québec. Elle prend la forme de cinq énoncés: redéfinir le milieu rural, reconnaître l'école québécoise en milieu rural, revaloriser les pratiques pédagogiques, assouplir les pratiques administratives et promouvoir des modes alternatifs d'organisation.

Cette recherche ne propose pas une solution optimale, nous l'avons voulu ainsi. Notre intention consistait à construire une vision globale et articulée du problème de la petite école et à énoncer une perspective de développement de l'école québécoise en milieu rural. Cette vision globale et articulée s'appuie sur la description systématique des difficultés administratives et pédagogiques de plus de la moitié des écoles primaires du Québec. Elle s'enrichit de l'expertise américaine. L'intégration des connaissances développées au Québec et aux Etats-Unis permet l'expression d'une perspective de développement de l'école québécoise en milieu rural.

L'hypothèse de cette recherche est confirmée. La petite école caractérise le milieu rural québécois. La petite école pose un problème d'organisation parce que le système scolaire ne tient pas compte de ses particularités dans ses politiques, lois et règlements. La solution administrative au problème de la petite école s'avère toujours la fermeture d'écoles et le transport d'élèves. Nous aurions préféré infirmer cette hypothèse car elle signifie une crise prochaine à l'école primaire. Que se passera-t-il lorsque des parents en auront assez de se battre entre eux pour décider quel village fermera son école? Que se passera-t-il lorsque des enseignants en auront assez de travailler avec des programmes non adaptés, du matériel didactique inapproprié et un soutien pédagogique inadéquat. Combien d'accidents faudra-t-il pour que soient pris en considération les risques du transport scolaire?

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES CITES EN REFERENCE

Volumes et articles de revues

- AUDET, Louis-Philippe et GAUTHIER, Armand, Le système scolaire du Québec, Montréal: Librairie Beauchemin Ltée, 1967, 235 p..
- BEAULIEU, Gérald et MAHEUX, Jeanne, Contribution du centre universitaire à la solution des problèmes reliés à la dispensation des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population, Rouyn: Fond Institutionnel de Recherche (F.I.R.), CEUOQ, octobre, 1977, 53 p..
- BELANGER, Marcel, A propos de la régionalisation, Critère, no 23, automne 1978, p. 35 à 39.
- BOILEAU, Gilles et DUMONT, Monique, L'Abitibi-Témiscamingue, Québec: Ministère des Communications, Série Etudes régionales: La Documentation Québécoise, Collection Etudes et Documents, 1979, 237 p..
- COMITE DE L'EDUCATION, Milieux à faible densité de population, Nord-Ouest québécois: Bibliothèque nationale du Québec, juin 1975, 191 p..
- COMITE POUR LE MAINTIEN DE L'ECOLE DE GUYENNE, Enoncé de principes concernant l'éducation des enfants de Guyenne, Guyenne: (sans éditeur), 15 janvier 1979, 5 p..
- , Projet éducatif de Guyenne pour le maintien de l'école, Guyenne: (sans éditeur), Mars 1979, 16 p..
- COMMISSION ELEMENTAIRE, Rapport du Groupe Commel, Québec: Bibliothèque nationale, Octobre 1974, 231 p..
- COMMISSION SCOLAIRE D'AMOS, Situation des enseignants des groupes multi-âges, Amos: étude réalisée dans le cadre du programme SOPPEC, Mai 1979, 86 p..
- CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Avis sur le projet de loi no 27 concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires, Rapport annuel 1970/71, Québec: Bibliothèque nationale du Québec, Mars 1972, p. 253 à 257.
- , La nouvelle méthode d'allocation de ressources aux commissions scolaires, Québec: Bibliothèque nationale du Québec, premier trimestre de 1981, 17 p..

- EDINGTON, Everett D., Strengthening the Small Rural School, Las Cruces: New-Mexico State University, National Educational Laboratory Publishers, Inc., January 1976, 63 p..
- EDINGTON, Everett, D., and HAGEL, John, H., Strengths and Weaknesses of Small Schools, Las Cruces: Prepared for the North Central Association of Colleges and Secondary Schools, Commission of Schools, (unpublished report), New-Mexico State University, July 1972, 38 p..
- FORTIER, Paul, Pour que les commissions scolaires demeurent des commissions scolaires, La Revue Information, vol. 22, No 10, Juin 1972, p. 6 et 7.
- GAGNON, Jacques, Des mots, des cartes, des chiffres, Critère, No 23, Automne 1978, p. 139 à 150.
- JOUANDET-BERNADAT, Roland, Planification régionale et planification nationale, Critère, No 23, Automne 1978, p. 169 à 179.
- LESSARD, Marc-André, Urbanisation et pôles régionaux de développement, Critère, No 23, Automne 1978, p. 181 à 189.
- MAHEUX, Jeanne, Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples, Québec: Direction générale du développement pédagogique, collection SREP, 1981, 137 p..
- MAHEUX, Jeanne et al., Etude comparative des rendements académiques en français et en mathématiques des élèves qui terminent leur formation primaire dans une classe à degrés multiples et dans une classe à degré unique, Rapport de Recherche à diffusion restreinte subventionnée par le service de recherche et expérimentation du Ministère de l'Education, Rouyn-Noranda: F.I.R./CEUOQ, Août 1981, 69 p..
- MARTIN, Lyn, S. and PAVAN, Barbara S., Current Research on open Space, Nongrading, Vertical Grouping and Team Teaching, Phi Delta Kappan, 57, No 5, January 1976, p. 310 à 315.
- MOBLEY, Charles F., A comparison of the Effects of Multiage Grouping Versus Homogeneous Age Grouping In Primary Classes of Reading and Mathematics Achievement, Nova: Submitted in Practical fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Education, Nova University, April 1976, 110 p..
- NACHTIGAL, Paul, M. Ed., Rural Education In Search of Better Way, Boulder: Westview Press Inc., 1982, 326 p. pour les ouvrages suivants:
- BRANSCOME, James, The Urban/Rural Program: Can the Government Buy Change in Rural Schools?, 1982a, p. 139 à 156.
- , San Juan, Utah: Ending a White-Indian School Battle by the "Process Method", 1982b, p. 157 à 170.

-----, The Teacher Corps in Mississippi: Washington Strategy Against Delta Dilemmas, 1982c, p. 47 à 60.

DUNNE, Faith, "Going Open" in North Dakota: The new School for Behavioral Studies in Education, 1982a, p. 27 à 46.

-----, Natives and New comers: Vermont's Mountain Towns Teachers' Center, 1982b, p. 61 à 82.

-----, Holistic Change: The Experimental Schools Program in Oregon, 1982b, p. 83 à 100.

-----, Have you Considered Reorganization: Iowa's People United for Education, 1982d, p. 185 à 206.

McLAUGHLIN, Milbrey, What Worked and Why, p. 279 à 286.

NACHTIGAL, Paul, Education Rural in America: an Overview, 1982a, p. 3 à 14.

-----, Rural School Improvement Efforts: A Interpretative History, 1982b, p. 15 à 24.

-----, The leadership Development Program: Facilitating New Leadership for Rural Education, 1982c, p. 171 à 184.

-----, Rural America: Multiple Realities, 1982d, p. 269 à 278.

-----, Theme V: Accepting Rural Realty, 1982e, p. 301 à 311.

PAVAN, Barbara Nelson, Good News: Research on the nongraded Elementary School, The Elementary School Journal, 73, No 6, March 1973, p. 333 à 342.

ROBERT, Lionel, L'espace et l'état, politiques et mouvements urbains et régionaux au Québec, Critère, No 23, Automne 1978, p. 231 à 258.

SCHRANKLER, William, J., Family Groupings and the Affective Domain, The Elementary School Journal, 76, No 7, April 1976, p. 432 à 439.

(sans auteur), Small Schools Task Force, Final Report of the Eugene Public School Oregon, Eugene: School District 4 J., 16b February 1976, 42 p..

Productions gouvernementales québécoises

BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUEBEC, Annuaire du Québec 1975/1976, Québec: Ministère de l'Industrie et du Commerce, 55e Edition, (sans date), 1 366 p., pour les ouvrages suivants:

(sans auteur), Statistiques de l'état civil, p. 395 à 424.

(sans auteur), Statistiques de la population, p. 295 à 330.

Direction générale du domaine territorial, Le territoire, p. 35 à 46.

Dufour, Desmond, Evolution de la population scolaire du Québec de 1966 à 1986 par niveau d'enseignement et par région administrative, p. 251 à 277.

Lapierre-Adamick, Evelyne, Attitudes et comportements en matière de fécondité, p. 376 à 387,

Laverdière, Camille, Les régions naturelles du Québec, p. 48 à 74.

Sinclair, Roger, Perspectives démographiques pour le Québec 1973-2001, p. 278 à 291.

-----, Annuaire du Québec 1979-1980, Québec: Ministère de l'Industrie et du Commerce, (sans date), 1 012 p., pour les ouvrages suivants:

Duchesne, Louis, L'évolution démographique du Québec 1970-1979, p. 160 à 181.

Secteur de planification, Ministère de l'Education, Statistiques sur l'éducation, p. 374 à 400.

-----, Perspectives démographiques pour les régions administratives et les grands périmètres urbains, 1971, 1981, 1986, Québec: Ministère de l'Industrie et du Commerce, 2ième trimestre de 1976, Tableau 21, p. 51.

BUREAU REGIONAL ABITIBI-TEMISCAMINGUE, SOPPEC, Rouyn-Noranda: Ministère de l'Education, 26 mai 1976, 22 p..

DIRECTION DES ETUDES ECONOMIQUES ET DEMOGRAPHIQUES, Clientèle scolaire des organismes d'enseignement, Statistiques de l'enseignement 1980-1981, Québec: Ministère de l'Education, 1982, 221 p..

DIRECTION DES POLITIQUES ET PLANS, Les secteurs défavorisés du Québec, Québec: Ministère de l'Education, Avril 1979, 111 p..

DIRECTION DES SERVICES EDUCATIFS, Programme SOPPEC 1976-1980, Rapport d'évaluation, Québec: Ministère de l'Education, Juin 1980, 23 p. (version partielle et préliminaire).

DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE, Lettre adressée aux commissions scolaires, ADM. 73-17, Québec: Ministère de l'Education, 21 février 1973, 3 p..

DIRECTION GENERALE DES RESEAUX, SOPPEC 1977/1978, Québec: Ministère de l'Education, S.O. D.T. 10, Juin 1977, 10 p..

-----, SOPPEC 1978/1979, Québec: Ministère de l'Education, S.O. D.T. 20, Juin 1978, 12 p..

-----, SOPPEC 1979/1980, Québec: Ministère de l'Education, S.O. D.T. 30, Juin 1979, 12 p..

DIRECTION GENERALE DES RESSOURCES MATERIELLES ET FINANCIERES, Règles budgétaires pour l'année 1982-1983, Québec: Ministère de l'Éducation, 2ième trimestre de 1982, 105 p..

-----, Les règles administratives 1976-1977, Québec: Ministère de l'Education, document no 8, 19 mars 1976, 3 p..

DIRECTION REGIONALE D'ABITIBI-TEMISCAMINGUE, SOPPEC: La structure d'activités du programme, Noranda: Ministère de l'Education, 15 juin 1977, 16 p..

DUFOUR, Desmond, Tableaux statistiques de l'éducation au Québec, Québec: service de la démographie scolaire, Ministère de l'Education, D.S. 9-38, mai 1977, 219 p..

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires, Québec: Ministère de l'éducation, Bill 27 sanctionné le 10 juillet 1971, Bulletin officiel, le 17 décembre 1971, (non paginé).

-----, Loi modifiant de nouveau la loi sur l'instruction publique, Québec: Projet de loi no 71, sanctionné le 21 décembre 1979, (non paginé).

-----, L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Québec: Ministère de l'Éducation, quatrième trimestre de 1978, 39 p..

-----, L'Ecole Québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Québec: Ministère de l'Education, premier trimestre de 1979, 163 p..

-----, L'école s'adapte à son milieu, énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, Québec: Ministère de l'Education, premier trimestre de 1980, 133 p..

-----, L'école, une école communautaire et responsable, Québec: Ministère de l'Education, deuxième trimestre de 1982, 99 p..

INRS-URBANISATION, Perspective de population pour les territoires des commissions scolaires, l'enseignement primaire et secondaire: statistiques démographiques, Québec: Ministère de l'Education, Direction des études économiques, 1977, p. 18 à 31.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Règlements No 1, Québec: Arrêté en conseil no 946, 21 mai 1965, 1 p..

-----, Règlement No 7, Québec: Arrêté en conseil No 1497, 27 avril 1971, 23 p..

MARTIN, Pierre, Télégramme adressé à Monsieur Raymond Paradis, Président de la Commission scolaire Rouyn-Noranda, Québec: Ministère de l'Éducation, le 14 juin 1974, 2 p..

SERVICE DE PROGRAMMATION, Prévisions triennales 1979-1980, Mémoire d'orientation, Québec: Ministère de l'Éducation, 7 avril 1976, 19 p..

SERVICE GÉNÉRAL DES COMMUNICATIONS, Suites aux rapports COMMEL et POLY, Québec: Ministère de l'Éducation, 13 janvier 1976, 31 p..

Ouvrages utilisés et non cités

BATHURST, Effie, G. et FRANSETH, Jane, Modern ways in one-and Two-Teacher Schools, Washington: Office of Education (DHEW), 1960, 27 p..

BUCKLAND, Roscoe, V., Rural School Improvement Project, 1953-1957 Report, Berea: Berea College, 1958, 188 p..

CHADWICK, Evelyn H., Improved Education: Total Commitment of All Concerned People in the Communities of Greensboro, Hardwick: Orleans Southwest Supervisory Union, Juin 1975, 57 p..

CHANG, Theresa S., The Self-Concept of Children in Ethnic Groups: Black American and Korean American, The Elementary School Journal, 76, No 1, October 1975, p. 53 à 58.

CHARLES, Edgar Bishop, The Preparation of Teachers for Small Rural Schools, Arizona: Dissertation submitted to the University of Arizona, Graduate College, 1969, 148 p..

CONNELL, Jack and al., The Future of Education in the Rensselaerville Primary School, Greenville: Greenville Central School District, February 1977, 43 p..

CONNOR, Desmond, M. et MAGILL, Dennis W., L'instruction et le Développement rural, Ottawa: Ministère des Forêts et du Développement rural, ARDA-projet no 3053, Avril 1967, 128 p..

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Pour une entente agréée par les parties dans l'enseignement primaire et secondaire et pour une amélioration des règles budgétaires, Québec: Bibliothèque Nationale du Québec, Mars 1983, 23 p..

- , Recommandation sur "l'école: une école communautaire et responsable", Québec: Bibliothèque Nationale du Québec, Mars 1983, 33 p..
- , L'éducation interculturelle, Québec: Bibliothèque Nationale du Québec, Avril 1983, 51 p..
- , Le classement des élèves à l'éducation préscolaire et du primaire, Québec: Bibliothèque Nationale du Québec, Avril 1983, 28 p..
- , Le temps prescrit à l'éducation préscolaire et au primaire, Québec: Bibliothèque Nationale du Québec, Avril 1983, 5 p..
- , Le sort des matières dites "secondaires" au primaire, Québec: Bibliothèque Nationale du Québec, Juin 1983, 26 p..
- , Avis sur des projets de modification aux règlements concernant le régime pédagogique du secondaire et celui du primaire et de l'éducation préscolaire, Québec: Bibliothèque Nationale du Québec, Septembre 1983, 6 p..
- COVERT, Timon, Educational Achievements of One-Teacher and of Larger Rural Schools, Washington: Office of Education, Bulletin No 15, 1927, 28 p..
- , Rural School Consolidation. A Decade of School Consolidation With Deleted Information from 105 Consolidated Schools, Washington: Office of Education, Pamphlet No 6, June 1930, 34 p..
- DAY, Barbara and HUNT Gilbert, H., Multiage Classrooms: An Analysis of Verbal Communication, The Elementary School Journal, 75, No 7, April 1975, p. 458 à 464.
- DEVIN-SHEEHAN, Linda et ALLEN, Vernon L., Peer-Tutoring in One-Room Schools, Washington: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, March 30 - April 3, - 1975a, 14 p..
- , Peer Tutoring in one Room Schools, (sans lieu), (sans éditeur), Juillet 1975b, 14 p..
- DIRECTION GENERALE DE L'ADMINISTRATION, Encadrement budgétaire pour l'année 1980-1981, Québec: Ministère de l'Éducation, 10 juin 1980, 51 p..
- DIRECTION GENERALE DES RESEAUX, Rapport statistique (au 30 décembre 1977) Programme SOPPEC 1977-1979, Québec: Ministère de l'Éducation, 1978, (non paginé).
- DRIPKIN, Ruth Ed., Recollections of a one Room Schoolhouse, New-York: City of New-York, N.Y. City Coll., April 1972, 27 p..

- DRUMMOND, Harold, Grouping: A Preliminary Statement, School Life, 45, June 1963, p. 9 et 10.
- DUFOUR, Desmond, Recensement des travaux du Groupe démographie scolaire au 1 septembre 1976, Québec: Ministère de l'Éducation, document Hors-Série No 11, 28-1209, Août 1976, 58 p..
- DUNN, Rita and DUNN, Kenneth, Learning Style as a Criterion for Placement in Alternative Programs, Phi Delta Kappan, 56, December 1974, p. 275 à 278.
- EDMONDS, E.L., The Small School is dead Long live the Small School, Ottawa: The Canadian School Boards Research and Development Trust, April 1978, 13 p..
- ESPOSITO, Dominick, Homogeneous and Heterogeneous Ability Grouping: Principal Findings and Implications for Evaluating and Designing More Effective Educational Environments, Review of Educational Research, 43, No 2, Spring 1973, p. 163 à 179.
- FORTIN, Regent et MAHEUX, Gisèle, En Abitibi-Témiscamingue, les parents et leur petite école, L'école coopérative, No 40, Octobre 1977, p. 18 à 23.
- FRICK, Paul, Telluride Nongraded Elementary School, Denver: Colorado State Dept. of Education, Sponsoring Agency: Ford Foundation, 1963, 27 p..
- GAUMNITZ, Walter, H., Status of Teachers and Principals Employed in the Rural Schools of the United States, Washington: Office of Education (DHEW), Bulletin No 3, 1932, 127 p..
- , Are the One-Teacher Schools Passing? 18 Years of History, Washington: Office of Education (DHEW), Pamphlet No 92, 1940, 21 p..
- , The One-Teacher School - Its Midcentury Status, Washington: Office of Education (DHEW), Circular Number 318, 1950, 35 p..
- GOODLAD, John, I., An Emphasis on Change, The Education Digest, 40, No 8, April 1975, p. 3 à 6.
- GOODLAD, John I., The child and his School Transition, The Education Digest, 38, No 8, April 1973, p. 10 à 13.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Recueil des lois de l'éducation, Québec: Ministère de l'Éducation, Editeur officiel, 1970, 605 p..
- GRENIS, Michael, II Individualization, Grouping, Competition and Excellence, Phi Delta Kappan, 57, No 3, November 1975, p. 199 et 200.

- LEONETTI, Robert and MULLER, Douglas R., The Spanish-Surnamed Child: Self-Concept and School, The Elementary School Journal, 76, No 4, January 1976, p. 247 à 255.
- MAHEUX, Jeanne, Les attentes des enseignants titulaires d'une classe à degrés multiples face au directeur d'école, Information, Vol. 21, No 4, Février 1982, p. 28 à 32.
- McCLURKIN, W.D., Rural Education in the United States, New-Mexico: New-Mexico State University, September 1970, 54 p..
- McCOY, Edwardine Cordell, A Field Study a Rural Ungraded Primary School With a Statistical Analysis of Reading Achievement and Personality Adjustment, Submitted in practical fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education, East Texas State University, 1972, 194 p..
- MEDWAY, Frederic T. and LOWE, Charles A., Causal Attribution for Performance By Cross-Age Tutors and Tutees, American Educational Research Journal, Vol. 17, No 3, Fall 1980, p. 377 à 387.
- MORGAN, Thomas E. and BOYD SCEBRA, J., Managing Scarce Educational Resources, Educational Technology, January 1977, p. 47 à 54.
- NEILL, Shirley, Self-Starting School, American Education, 11, Oct. 75, p. 86 à 88.
- PAPAY, James P. and al., Effects of trait and State Anxiety on the Performance of Elementary School Children in Traditional and Individualized Multiage Classroom, Journal of Educational Psychology, Vol. 67, No 6, 1975, p. 840 à 846.
- ROBERT, Yvon, R., Rural Improvement Project (RIP), Orono: Maine University, Orono Collection, March 1971, 11 p..
- RODERICK, Stephen, A. and SHANTZ WEED, Ellen, How Shall we Evaluate the open Classroom?, the Elementary School Journal, November 1976, p. 125 à 130.
- SHAW, Jane S., Cross-age Tutoring: How to make it work, The Education Digest, 38, No 7, March 1973, P. 41 à 44.
- SMITH, Lee L., Teaching in a Nongraded School, West Nyack: Parker Publishing Company, Inc., 1970, 319 p..
- SMITH, Lois, Continuous Progress Plan, Childhood Education, 37, March 1961, p. 320 à 323.
- SWANSON, Austin D. and WILLETT, Edward T., Updating the Little Red Schoolhouse: Toward Developing a Pilot Model of Capital-Intensive Education to Promote Individualized Instruction and Stabilize Educational Casts, Educational Technology, January 1977, p. 27 à 32.

- TRUBY, Max, E., Le Pera Career Activity Program, Parker: Yuma City Elementary School District 27, October 1974, 36 p..
- WILLIAMS, Mary, Does Grouping Affect Motivation?, The Elementary School Journal, 73, No 3, December 1972, p. 130 à 137.
- WILLIAMS, Russell, Staffing Plan for Upgrading of Rural Schools (SPURS), Salt Lake City: Western State Small Schools Project, Utah State Board of Education, 1975, 125 p..
- WOLFSON, Bernice Jr., Multi-grade Classes, Elementary English, 38, December 1961, p. 589 à 592.
- TREMLETT, Willard, L., et al., Small School Design in Practice. Central Ideas... focus on the Castkill Area Project, Onconta: Catskill Area Project in Small School Design, 1961, 50 p..
- (sans auteur), An analysis of the Small Schools Task Force Final Report, Eugene: Eugene School District, Division of Research, Development and Evaluation, March 1976, p. 2 à 8.
- (sans auteur), Colorado Western States Small Schools Project, Denver: Colorado State Dept. of Education, Alfred M. Potts, 2d, Annual Report July 1, 1962 - June 30, 1963, (sans date), 8 p..
- (sans auteur), One-Teacher Schools Today, Washington: National Education Association, Research Division, Juin 1960, 75 p..
- (sans auteur), One-Teacher Schools in the States of the Old Confederacy, Nashville: Southern Education Reporting Service, 5 octobre 1966, 4 p..
- (sans auteur), Professional Preparation of Teachers of Rural Schools, Washington: Office of Education (DHEW), Bulletin No 6, 1928, 77 p..
- (sans auteur), School Consolidation: Is Bigger Better? Part I Options in Education, Program # 89, Washington: George Washington University, Inst. for Educational Leadership, 29 August 1977, 22 p..
- (sans auteur), SOPPEC: Un espoir de vie pour les petites écoles, La Revue Scolaire, Vol. XXVII, No 6, Février 1977, p. 7 à 10.
- (sans auteur), Teacher's Guide: Career Awareness, Grade 1-6, Greenwood: Leflore County School District, 1973, 95 p..
- (sans auteur), Texas Small Schools Project 1967, Austin: Texas Small Schools Association, March 1968, 21 p..
- , Texas Small School Project 1968, Austin: Texas Education Agency, February 1969, 28 p..

-----, Texas Small Schools Project 1969, Austin: Texas Education Agency, March 1970, 30 p..

(sans auteur), The extended Non-Graded Reading Program, New-York: Owego Apalachin Central School District, December 1973, 109 p..

(sans auteur), Wyoming Rural Schools, Cheyenne: Wyoming State Dept. of Education, 1968, 26 p..

REMERCIEMENTS

Le savoir théorique demeure une connaissance à vide s'il n'est pas réinvesti pour construire une expérience.

Le savoir d'expérience demeure une connaissance à vide s'il n'est pas réinvesti pour affirmer une conception.

Lorsque le peu d'expérience et le peu de connaissance d'un étudiant se heurte à l'expérience et la connaissance d'un directeur de recherche qui intègre ces deux dimensions pour constituer un savoir, l'étudiant progresse rapidement et sa pensée s'affirme. Mes remerciements vont à Monsieur Marcel de Grandpré, directeur de recherche, dont j'ai particulièrement apprécié la sagesse.

En second lieu, j'adresse des remerciements à Monsieur Charles Bergeron et Madame Gisèle Maheux qui n'ont cessé, depuis 1970, de favoriser le maintien de la petite école et qui ont accepté de livrer leur expérience d'intervenant. Ma dernière pensée de gratitude va à Monsieur Paul-André Martin pour sa confiance en mes travaux et son soutien constant.