



HAL
open science

“Faire école” ensemble et autrement : regard sur les petites écoles rurales au Québec

Olivia Roy-Malo

► **To cite this version:**

Olivia Roy-Malo. “Faire école” ensemble et autrement : regard sur les petites écoles rurales au Québec. Education. Université Paris Cité; Université Laval (Québec, Canada), 2023. Français. NNT : 2023UNIP7201 . tel-04684469

HAL Id: tel-04684469

<https://theses.hal.science/tel-04684469>

Submitted on 2 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paris Cité

En cotutelle avec l'Université Laval

École doctorale Savoirs, Science, Éducation ED623

Laboratoire Unité de Recherches Migrations et Société

« Faire école » ensemble et autrement

Regard sur les petites écoles rurales au Québec

Par **Olivia ROY-MALO**

Thèse de doctorat de **Sciences de l'Éducation et de la
Formation**

Dirigée par **Marie Salaün**

Et par **Sabrina DOYON**

Présentée et soutenue **publiquement**

le 22/06/2023

Devant un jury composé de : **Sabrina DOYON**, professeure titulaire, Université Laval, Directrice de thèse ; **Marie SALAÜN**, professeur des universités, Université Paris Cité, Directrice de thèse ; **Daniel FRANDJI**, professeur des universités, Université Lyon 2, Rapporteur ; **Angela BARTHES**, professeur des universités, Aix-Marseille Université, Rapporteur ; **Martin HÉBERT**, professeure titulaire, Université Laval, examinateur ; **Christine BRABANT**, professeure agrégée, Université de Montréal, examinatrice

Titre : « Faire école » ensemble et autrement : regard sur les petites écoles rurales au Québec

Résumé : Cette thèse porte un regard anthropologique sur la situation des petites écoles rurales au Québec, soit des établissements scolaires d'ordre d'enseignement primaire accueillant moins de 100 élèves. Plus particulièrement, elle examine des stratégies de mobilisation autour de l'institution scolaire à travers la mise en œuvre d'initiatives pédagogiques distinctes au sein de ces petites écoles. Celles-ci composent, bien souvent, avec les conséquences de transformations des milieux ruraux marquées par une baisse démographique. Cela se traduit, entre autres, par un petit nombre d'élèves, la formation de classes multiniveaux, le partage de l'équipe-école entre divers établissements, et parfois en la fermeture de l'établissement scolaire. C'est dans ce contexte que divers groupes d'acteurs travaillent à l'implantation de projets pédagogiques qui seraient en meilleure adéquation avec les réalités du milieu, qui pourraient (re)dynamiser le terrain scolaire et même servir de levier de vitalisation sociale.

Cette recherche se campe dans une anthropologie de l'école qui interroge à la fois les approches pédagogiques qui y sont formulées et l'école en tant que service public encadré par l'État. Il s'agit aussi de se questionner sur les possibilités et occasions de réappropriation de cette institution par différents groupes d'acteurs (enfants, parents, acteurs scolaires, acteurs du milieu municipal, du milieu local, du développement régional, etc.). S'appuyant sur un terrain ethnographique qui examine plus attentivement deux de ces initiatives, cette thèse s'attarde à décrire, dans un premier temps, leurs propositions pédagogiques ainsi que leur incarnation dans le quotidien scolaire. Dans un deuxième temps, elle s'intéresse aux motivations et aspirations que formulent les acteurs en s'impliquant dans ces initiatives. La notion d'espoir social, mobilisée depuis une perspective d'économie politique, offre un angle intéressant pour comprendre ces mobilisations autour de l'institution scolaire en les enchâssant dans les contextes politiques, sociaux et économiques qui leur ont donné naissance, et ce, dans une approche diachronique. Enfin, cette thèse propose de réfléchir aux particularités des petites écoles en milieu rural, à leur possible reconnaissance à titre de modèle scolaire et à leur inscription dans le phénomène de renouveau rural tel qu'observé au Québec.

Mots clefs : Anthropologie de l'éducation, Écoles rurales, Approche ethnographique, Espoirs sociaux, Ruralité, Québec

Title : "Doing school" together and differently: a look at small rural schools in Quebec

Abstract : This thesis studies, from an anthropological perspective, the situation of small primary schools in rural Quebec, which have fewer than 100 students. Specifically, it examines the implementation of distinct pedagogical initiatives within these establishments which often grapple with the challenges posed by changes in the rural context, such as a decrease in population. This generally results in a small number of students, the formation of multi-level classes, the sharing of school staff between different institutions, and in, some cases, the closure of the school. In this context, various actors work to implement pedagogical projects which are more intertwined with the realities of their context, and that can enhance the schooling experience and even serve as a level for rural vitalization.

This research is embedded within the fields of anthropology of education, more specifically in the subfield of anthropology of schooling, and of anthropology of public services, by analyzing

the school as an institution overseen by the state. Through the ethnography of two specific initiatives, this thesis explores the possibilities and opportunities for reappropriation of the school as a sociopolitical project by different groups of actors such as children, parents, school staff, local and municipal actors, and regional development actors. It describes their pedagogical ideas and their implementation in the everyday school life, as well as the motivations and aspirations of the actors involved in these initiatives. The concept of social hope, defined from a political economic perspective, offers an interesting framework for understanding these mobilizations by enticing them to political, social, and economic contexts in a diachronic approach. Finally, this thesis reflects on the particularities of small rural schools, their potential recognition as a unique school model, and their entanglement to the phenomenon of rural renewal in Quebec.

Keywords : Anthropology of Education, Rural schools, Rurality, Ethnography, Social hope, Quebec

Remerciements

Mes premières pensées vont, bien entendu, à toutes les personnes rencontrées lors de mon terrain de recherche et qui ont rendu possible la réalisation de cette thèse. Merci de m'avoir accueilli dans vos écoles, dans vos classes, d'avoir accepté de partager avec moi vos expériences et vos visions de l'éducation scolaire. Chaque entretien, rencontre et journée d'observation m'ont rappelé les privilèges du métier de chercheuse, de pouvoir être témoin de ces processus qui font société, communauté, dans les moments forts comme dans les tensions. Je remercie également Nicole qui m'a accueillie à « Lac-Long ». Merci pour toutes les discussions, les partages et les anecdotes de vie.

Les recherches de type ethnographique engrangent bien souvent d'importantes dépenses, ce qui s'ajoute à une certaine précarité liée au statut et aux conditions de vie d'étudiant.e aux cycles supérieurs. Le financement de la recherche est primordial et essentiel. Je tiens donc à exprimer ma gratitude envers le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) du Canada de m'avoir offert une bourse doctorale ainsi qu'une bourse de mobilité tout comme le Fonds Georges-Henri-Lévesque de l'Université Laval.

Je suis grandement reconnaissante envers mes deux directrices de recherche, Marie et Sabrina, qui ont su me guider à travers cette aventure et qui ont grandement contribué à ma formation de chercheuse. Je vous remercie pour vos conseils, votre perspicacité, la manière dont vous avez su porter à mon attention mes angles morts. Je vous remercie également de votre bienveillance à travers tout ce processus.

Ma formation doctorale a également bénéficié d'une riche expérience en tant qu'agente de recherche et de planification au sein de l'équipe du vice-décanat à la recherche de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval. Je remercie chaleureusement toute l'équipe de m'avoir offert la chance d'être votre collègue et d'apprendre à vos côtés. Cette expérience m'a énormément apportée.

Merci aux personnes impliquées dans le fonctionnement de l'organisation *Thèsez-vous*. Vous faites une réelle différence dans nos parcours d'étudiants et d'étudiantes aux études supérieures. J'ai pu acquérir une discipline, sortir de mon isolement, côtoyer et échanger avec d'autres personnes et ouvrir mes horizons. Emmanuelle, Lorena, Marie-Michèle, vos encouragements et vos parcours m'ont portée et inspirée.

Les cinq à six années de ce doctorat ont été marquées par des événements heureux. Merci à ma partenaire de terrain, Gaëlle, et à mon partenaire de rédaction, Robin. Vous êtes le monde. Max, ta force aura été un véritable pilier. Merci de croire en moi et en nous. On va l'avoir. Mes parents, sans vous, cette thèse n'existerait pas. En fait, sans « ma » communauté, tout cela aurait été beaucoup plus exigeant. Annabelle et Catherine, lorsque je doute, je viens vers vous et vous répondez toujours présente. Merci.

Enfin, je tiens également à témoigner ma sincère gratitude envers Maxime Boivin et Marie-Hélène Cauchon, qui après une rude épreuve ont mis sur pied l'organisme *Mérule Québec*. Grâce à leurs efforts, le gouvernement du Québec a établi un programme d'aide financière pour ceux et celles aux prises avec ce même problème de contamination, ce qui fut le cas de ma famille. Très honnêtement, sans votre initiative, j'aurais probablement dû renoncer à mon doctorat. La situation de ma famille serait tout autre. Vous avez fait une énorme différence dans nos vies. Merci.

Liste des principales abréviations

ARQ : Association des régions du Québec
BAEQ : Bureau d'aménagement de l'Est-du-Québec
CEFRIO : Centre francophone d'informatisation des organisations
CÉRUL : Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval
CMN: Classes multiniveaux
CMQ : Commission municipale du Québec
CNED: Centre national d'enseignement à distance de la France
CS : Commission(s) scolaire(s)
CSE : Conseil supérieur de l'Éducation
CSS: Centre(s) de services scolaire(s)
ÉCEC : Écoles communautaires entrepreneuriales conscientes
ÉÉR : École éloignée en réseau
FQM : Fédération québécoise des municipalités
INSPQ : Institut national de santé publique du Québec
FCSSQ: Fédération des centres de services scolaires du Québec
ISQ : Institut de la statistique du Québec
LIP : Loi sur l'instruction publique
MAMH : Ministère des Affaires municipales et de l'Habitation
MEI : Ministère de l'Économie et de l'Innovation
MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec
OBNL : Organisme à but non lucratif
OÉR : Observatoire Éducation et Territoires
PNR : Politique nationale de la ruralité
PTAS : Programme des travailleurs saisonniers
RC : Recensement Canada
RÉPAQ : Réseau des écoles publiques alternatives du Québec
SAQ : Société des alcools du Québec
SOPPEQ : Soutien pédagogique aux petites commissions scolaires aux prises avec de petites écoles
TIC : Technologies de l'information et de la communication
ZEC : Zone d'exploitation contrôlée
ZIM : Zone d'influence métropolitaine

Glossaire

Centre de services scolaire :	Structure de gouvernance scolaire publique administrée par un conseil d'administration qui gère les ressources financières et organise les services pédagogiques et éducatifs sur un territoire donné. A été établie en 2020 pour remplacer les commissions scolaires.
Commission scolaire :	Structure de gouvernance scolaire publique administrée par un conseil des commissaires élus au suffrage universel et qui gère les ressources financières en plus d'organiser les services pédagogiques et éducatifs sur un territoire donné. Les commissions francophones ont été abolies en 2020 pour être remplacées les centres de services scolaires. Les commissions scolaires anglophones et à statut particulier demeurent.
École primaire :	Établissement scolaire qui offre l'éducation préscolaire (maternelle 4 et 5 ans, non obligatoire) et un enseignement primaire organisé en trois cycles et répartis sur six années.
École secondaire :	Établissement scolaire qui offre un enseignement composé de deux cycles et réparti sur cinq années, situées entre l'enseignement primaires et l'enseignement supérieur (collégial et universitaire). Des formations professionnelles sont accessibles à partir du 2 ^e cycle.
Éducateur.rice spécialisé :	Travaille auprès d'élèves en difficulté.
Enseignant.e spécialiste :	Enseignant.e de l'enseignement primaire qui a la charge de l'enseignement d'une matière dite spécialisée, soit l'anglais, l'éducation physique et à la santé, ou un art (musique, art dramatique, danse, arts plastiques) pour plusieurs groupes d'élèves.
Enseignant.e titulaire :	Enseignant.e de l'enseignement primaire et qui a la charge de l'enseignement de la majorité des matières, notamment le français, les mathématiques et l'univers social, pour un groupe d'élèves, toute l'année.
Équipe-école :	Regroupe le personnel enseignant, les membres de la direction et d'autres membres du personnel de l'école, comme les éducateurs ou éducatrices spécialisés.
Orthopédagogue :	Enseignante qui vient en appui aux élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage scolaire.

Sommaire

INTRODUCTION	10
CHAPITRE 1 : L'ÉCOLE AU PRISME DES RURALITÉS	23
1.1 LES RURALITÉS AU QUÉBEC	24
1.2 L'ÉCOLE RURALE COMME OBJET DE RECHERCHE	39
1.3 HISTOIRE SCOLAIRE, L'ÉCOLE DANS LE PAYSAGE RURAL AU QUÉBEC	47
1.4 PROBLÉMATIQUE ET SOUS-OBJECTIFS DE RECHERCHE	56
CHAPITRE 2. PENSER L'ENGAGEMENT AUTOUR DE LA PETITE ÉCOLE RURALE	59
2.1 DE L'ANTHROPOLOGIE DE L'ÉDUCATION A CELLE DE L'ÉCOLE	60
2.2. PENSER L'ENGAGEMENT A TRAVERS UN PROJET PÉDAGOGIQUE	72
2.3 SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	78
CHAPITRE 3. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES, UNE ANTHROPOLOGUE A L'ÉCOLE	80
3.1 RETOUR SUR UNE RECHERCHE EN TERRAIN RURAL ET SCOLAIRE	81
3.2 PRÉSENTATION DES SITES D'ÉTUDES	88
3.3 MÉTHODES D'ENQUÊTE QUALITATIVES ET AXES DE RECHERCHE	99
3.4 ANALYSE DES DONNÉES ET PROCESSUS D'ÉCRITURE	111
3.5 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	113
<u>PREMIÈRE PARTIE. DES INITIATIVES PÉDAGOGIQUES DISTINCTES.</u>	115
CHAPITRE 4. PAYSAGE DES PETITES ÉCOLES PRIMAIRES EN MILIEU RURAL AU QUÉBEC	116
4.1 UN « FAIRE ÉCOLE » RURAL	118
4.2 L'AVENIR DES PETITES ÉCOLES RURALES, UNE AFFAIRE DE SENSIBILISATION? ..	137
4.3 PANORAMA D'EXPERIENCES D'INITIATIVES PÉDAGOGIQUES DISTINCTES DANS DE PETITES ÉCOLES RURALES AU QUÉBEC	145
CHAPITRE 5. INITIATIVES PÉDAGOGIQUES DISTINCTES, ENTRE REPERES ET INNOVATIONS SCOLAIRES	156
5.1 LES ACTEURS IMPLIQUÉS	158
5.2 ÉLÉMENTS PHARES DE LA TRANSMISSION PÉDAGOGIQUE	165
5.3 L'ESPACE SCOLAIRE	182
5.4 S'ADAPTER ET SE MOUVOIR A L'INTERIEUR DES STRUCTURES SCOLAIRES	192
5.5 SYNTHÈSE : ENTRE INNOVATIONS ET REPERES SCOLAIRES	203
<u>DEUXIÈME PARTIE. L'INSTITUTION SCOLAIRE AU PRISME D'ESPOIRS SOCIAUX.</u>	208
CHAPITRE 6. AU-DELA DE L'INSTITUTION SCOLAIRE: ÉCONOMIE POLITIQUE DES INITIATIVES PÉDAGOGIQUES	209
6.1 LA FERMETURE DES ÉCOLES DANS UN TEMPS LONG	210
6.2 DES MUNICIPALITÉS A LA RECHERCHE DE LEVIERS DE VITALISATION	223
6.3 LE DYNAMISME PAR LES « FORCES VIVES » DU MILIEU	234
6.4 SYNTHÈSE : L'ÉCOLE ENTRE HISTOIRE SCOLAIRE ET HISTOIRE RÉGIONALE	246
CHAPITRE 7. MOBILISATIONS AUTOUR DE L'ÉCOLE, REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'INSTITUTION SCOLAIRE ET ESPOIRS	251
7.1 POUR LE MAINTIEN D'UN SERVICE PUBLIC DE PROXIMITÉ	252
7.2 POUR LA PÉRENNITÉ DE LA MUNICIPALITÉ	260
7.3 POUR LA MISE EN ŒUVRE D'IDÉES PÉDAGOGIQUES	267

7.4 AVOIR LES MOYENS DE SES ASPIRATIONS?	277
7.5 SYNTHÈSE : L'INSTITUTION SCOLAIRE AU PRISME D'ESPOIRS SOCIAUX	286
CHAPITRE 8 : LES PETITES ÉCOLES, INITIATIVES PÉDAGOGIQUES DISTINCTES ET NOUVELLES RURALITÉS	292
8.1 LES TRANSFORMATIONS DES MILIEUX RURAUX ET LES PETITES ÉCOLES	293
8.2 VERS DES MODÈLES SCOLAIRES RURAUX?	302
8.3 SYNTHÈSE : RÉFLÉCHIR À UNE DOUBLE VITALISATION, SCOLAIRE ET RURALE	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
CONCLUSION	315
<u>ANNEXES</u>	<u>329</u>
ANNEXE A : BREVE CHRONOLOGIE DES TEXTES DE LOI DU SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS	329
ANNEXE B. GRILLE D'OBSERVATION DANS LES PETITES ÉCOLES RURALES	330
ANNEXE C. GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ	333
ANNEXE D. ARBORESCENCE THÉMATIQUE ISSUE DES ENTRETIENS ET OBSERVATIONS	336
ANNEXE E. RECENSION DES PETITES ÉCOLES PRIMAIRES AU QUÉBEC	338
ANNEXE F. REPERTOIRE DES INITIATIVES PÉDAGOGIQUES DISTINCTES MISES EN ŒUVRE DANS LES PETITES ÉCOLES RURALES AU QUÉBEC (2018-2021)	341
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>344</u>
<u>TABLE DES MATIÈRES</u>	<u>372</u>
<u>TABLE DES ILLUSTRATIONS</u>	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.

Introduction

La Commission d'enquête royale sur l'enseignement de la province de Québec, surnommée la Commission Parent, célébrait ses soixante ans en avril 2021. L'héritage de cette commission des années 1960 est colossal : elle a établi les bases du système d'éducation publique que ce soit en matière de gouvernance, d'organisation scolaire, ou de démarche pédagogique. Cette époque demeure très vive dans l'imaginaire politique du Québec. Elle symbolise, en effet, un projet de démocratisation facilitant l'accès à une éducation scolaire pour tous et toutes, ces institutions étant auparavant gravement marquées par des inégalités de genre et de classe (Corbo 2002). Aujourd'hui, plusieurs observateurs du monde de l'éducation réclament le renouvellement de cette expérience inédite dans l'histoire du Québec (Baillargeon 2022; Morasse 2019; Plante 2019). Selon ces derniers, le système d'éducation actuel répondrait difficilement à la mission éducative qui est celle d'« instruire, socialiser et qualifier » (MEQ 2023a); d'importantes inégalités scolaires subsisteraient.

Ces constats engendrent de nombreux débats sur le système d'éducation. Ceux-ci se rapportent à des enjeux de premier plan comme la pénurie d'enseignants et d'enseignantes qui frappe de plein fouet les établissements scolaires, l'inégalité d'accès aux études supérieures, la vétusté des bâtiments en plus des enjeux d'un système scolaire à trois vitesses qui semble prendre de plus en plus d'ampleur (CSE 2016; École ensemble 2022; Plourde 2022). Cette expression relative aux « trois vitesses » renvoie à l'existence d'établissements privés, partiellement financés par le gouvernement, à l'implantation de programmes spécialisés et particuliers (comme les sports-études, arts-études ou autres volets d'enseignement enrichi) au sein d'établissements publics pour concurrencer le réseau privé et aux programmes réguliers, plus souvent au sein des écoles publiques. « Ainsi se creusent des écarts de qualité d'expérience scolaire et de performances entre les établissements privés et publics, à fort et à faible indice de défavorisation¹, voire au sein même des établissements selon les programmes suivis par les élèves » (Lessard 2019 : 43).

¹ Le ministère de l'Éducation du Québec répartit les ressources financières entre les centres de services scolaires selon deux indices de défavorisation afin de « cibler des écoles ou des bâtiments ou de tenir compte du pourcentage d'élèves provenant de milieux » (MEQ 2023). Ces indices sont ceux du milieu socio-économique qui tient compte de « la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade et de la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien » (MEQ 2023) et du seuil de faible revenu qui « sert à estimer la proportion des familles dont les revenus peuvent être considérés comme faibles, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de résidence » (MEQ 2023).

La présence de parcours scolaires particuliers ne constitue pas nécessairement la cible des critiques. Au contraire, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) reconnaissait, dans son rapport sur la mise en œuvre de ces projets dans les écoles secondaires, des retombées positives significatives, dont une plus grande stimulation chez les élèves, une motivation accrue du corps enseignant et une formation générale de base améliorée (CSE 2007 : 17). Ce sont plutôt les effets de ségrégation engendrés par les critères de sélection, structurels ou sur les bases des notes, qui sont critiqués. La popularité de ces vocations particulières se répercuterait également dans l'engouement envers les écoles publiques alternatives (Chaubet 2019)². Le Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ) émerge d'une remise en question du modèle scolaire tel que régi par les normes du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Il fédère des écoles qui s'inscrivent dans le courant des idées pédagogiques du mouvement de l'Éducation nouvelle (Arsenault 2015 : 21). Ces établissements ont en commun, par exemple, de favoriser la participation des parents dans un esprit de gestion participative et de coéducation (RÉPAQ 2020). Les écoles publiques alternatives privilégient aussi des évaluations basées sur une rétroaction qualitative plutôt que sur des évaluations chiffrées (RÉPAQ 2020) – soit une évaluation qualitative qui vise à examiner les processus d'apprentissage des élèves en se basant sur des observations et des sources variées. Une « Commission Parent 2.0 » serait alors nécessaire, selon certains chercheurs, chercheuses et commentateurs, commentatrices afin de faire le point sur ces questions et ainsi se doter d'une vision collective et d'orientations claires en ce qui a trait aux institutions d'enseignement pour tendre vers un système d'éducation plus équitable et moins inégalitaire. Ces questions exigeraient des travaux de concertation et de coordination majeurs. Or, ces débats comportent quelques angles morts, souvent au sujet de réalités scolaires de territoires que l'on pourrait qualifier de marginalisés. Par exemple, la question de l'éducation scolaire autochtone n'apparaît guère dans ces discussions, ou que très peu. Pourtant, les expériences scolaires des élèves autochtones soulèvent d'importants enjeux comme l'apprentissage des langues autochtones, l'administration des écoles des communautés et leur financement, l'inclusion des élèves autochtones au sein des écoles provinciales, la décolonisation du matériel pédagogique et des programmes d'éducation en général ainsi que l'accès aux études supérieures (Ratel et Pilote 2021; Wiscutie-Crépeau 2016).

² Il existe, au Québec, un réseau d'écoles publiques alternatives fondé en 2001. Ces écoles ont une plus grande liberté pédagogique; elles bénéficient de certaines dérogations comme l'exemption de la tenue de bulletins chiffrés. Cependant, elles doivent répondre à certains critères communs avec les autres écoles. Par exemple, au primaire, leurs élèves doivent obligatoirement réaliser les examens ministériels à la fin de la sixième année, comme toutes les autres écoles publiques et privées.

D'autres expériences scolaires peu prises en compte dans ces discussions sont celles qui se rapportent aux petites écoles en milieu rural dont les enjeux en appellent aussi à des questions d'équité et d'égalité. Ces écoles constituent la focale de cette thèse. Accueillant 100 élèves et moins, elles démontrent des réalités scolaires fort différentes de celles d'écoles plus peuplées qui se situent tant en milieu urbain que rural, par ailleurs. De petite taille, elles fonctionnent souvent en classes multiniveaux. Parfois, le nombre d'inscrits ne représente même pas le nombre d'élèves d'une classe d'une école plus grande, car il arrive que seuls quelque vingt élèves fréquentent l'école. Celles qui comptent douze élèves sont menacées de fermeture³, ce que craignent plusieurs acteurs des milieux municipaux pour qui l'avenir de ces écoles se lie à l'avenir des collectivités rurales. Cette situation va, effectivement, de pair avec des enjeux socioéconomiques et démographiques qui marquent considérablement les régions rurales du Québec (Carrier et Beaulieu 1995; CSE 2009; Maheux 1983). Face à cette situation, certains acteurs – enseignantes, parents, direction, administrations scolaires, conseillers municipaux – développent des projets pédagogiques qui se distinguent d'un fonctionnement plus conventionnel afin d'accroître l'attractivité de l'école. La visée est souvent triple : augmenter le nombre d'inscriptions, dynamiser le terrain scolaire et développer une formule pédagogique qui valoriserait les différences inhérentes à ces écoles. Ces projets cherchent aussi à dynamiser le milieu en bâtissant des ponts avec les municipalités pour ainsi offrir différents contextes d'apprentissage aux enfants et renforcer le lien avec le milieu local. Or, peu d'études se sont penchées sur le déploiement de ces stratégies.

La présente thèse cherche à combler cette lacune en se penchant sur la mise en œuvre de ces initiatives pédagogiques qualifiées de distinctes – le choix de termes est expliqué plus bas. La problématique de recherche s'articule autour de la question suivante :

Comment des initiatives pédagogiques distinctes sont-elles mises en œuvre au sein de petites écoles rurales au Québec?

Ces questionnements se situent à l'intersection de différents champs anthropologiques et des sciences de l'éducation. D'abord, cette problématique interroge le potentiel de réappropriation de l'institution scolaire par un projet scolaire différent de ses cadres normatifs. Elle s'inscrit subséquentement dans une tension qui marque les écrits en anthropologie et en sociologie de

³ À noter que ce seuil minimal d'inscription varie selon les politiques internes aux centres de services scolaires.

l'éducation qui 1) perçoivent l'école comme reproductrice des inégalités présentes dans la société en ce qu'elle impose les codes culturels des groupes en position de pouvoir (Bourdieu 1969; Bourdieu et Passeron 1970; Durkheim 1920; Van Haect 2006 : 27; Vincent 1980) ou qui 2) abordent l'école comme potentiel site de résistance et de résilience sociale où il est possible de faire advenir d'autres projets sociaux et politiques (Baronnet 2013; Reed-Danahay 1996; Rodríguez *et al.* 2015). Par l'ethnographie d'initiatives pédagogiques distinctes au sein de petites écoles rurales, je me questionne sur leur mise en œuvre. Comment celle-ci se retrouve-t-elle négociée entre différents acteurs et visions éducatives? À quelles aspirations ces projets se rattachent-ils?

J'examine également cette problématique à la lumière du sous-champ de l'anthropologie des services publics. Cet angle d'approche éveille des questions essentielles quant à la situation de l'éducation scolaire en milieu rural. Considérés comme relevant d'un droit citoyen, comment ces services scolaires sont-ils offerts à la population dans ces territoires? Comment l'État conçoit-il leur accessibilité, et comment ces services sont-ils reçus, appropriés ou critiqués par les populations locales? Ces questions se rapportent à une des préoccupations phares de l'anthropologie politique (Ortner 2006) : la capacité d'agir des acteurs au sein de structures, ici, institutionnelles. Comment les acteurs sont-ils en mesure, ou non, de concrétiser leurs aspirations? De quoi témoigne cette mobilisation autour de l'école rurale et à quoi participe-t-elle? Cette recherche s'intéresse également aux formes d'engagement des acteurs dans un projet social et politique. Il s'agit principalement des parents, des enseignantes, des directions scolaires, de divers acteurs du milieu scolaire et du monde municipal. Bien que les enfants soient présents dans cette étude, ils n'ont pas constitué un groupe de participants en tant que tel. La pandémie de COVID-19 a bousculé certaines considérations méthodologiques, les écoles ayant fermé leurs portes aux intervenants et intervenantes extérieurs pendant plusieurs mois. Ainsi, cette thèse traite des initiatives pédagogiques distinctes davantage du point de vue de l'expérience des adultes.

En somme, cette problématique de recherche implique deux grandes considérations : celle de décrire les principes pédagogiques qui se logent au cœur de ces démarches et de saisir l'engagement des acteurs qui y sont impliqués. J'arrime respectivement ces deux axes aux concepts de forme scolaire (Maulini et Montandon 2005 ; Maulini et Perrenoud 2005 ; Vincent 1980; Vincent *et al.* 1994) et d'espoir social (Jansen 2014, 2016; Kleist et Jansen 2016; Narotzky et Besnier 2014). Le concept de forme scolaire a été développé par le sociologue Guy

Vincent (1980) pour circonscrire l'avènement du système scolaire français, référant à la forme scolaire comme mode de socialisation qui est devenu dominant dans nos sociétés. À l'instar de Maulini et de Perrenoud (2005), je mobilise ce concept pour rendre compte des spécificités des expériences scolaires et répondre à un premier objectif spécifique de recherche, celui de décrire les initiatives pédagogiques distinctes réalisées au sein des petites écoles rurales. Pour ce faire, je reprends les différents aspects techniques de la forme scolaire explicités par Vincent (1980) : l'espace et le temps scolaires; les enseignants et le personnel; les élèves; la relation pédagogique; les types de savoirs transmis et la manière dont ceux-ci sont transmis. Quant à la notion d'espoir social, je m'appuie sur la proposition avancée par l'anthropologue Stef Jansen (2016) qui s'en sert pour mieux comprendre les projets des acteurs à la lumière de leur vision d'avenir tout en portant une attention aux relations de pouvoir qui colorent la manière dont les personnes agissent et formulent leurs espoirs. En inscrivant ma démarche dans une perspective d'économie politique, je situe ces projets à l'intérieur de contextes plus larges afin de mettre en lumière dans quelles conditions et configurations ces espoirs se retrouvent façonnés. Cette assise conceptuelle m'amène à circonscrire trois autres objectifs spécifiques de recherche, celui d'examiner les motivations des personnes impliquées dans les initiatives pédagogiques distinctes, de comprendre les représentations sociales de l'école qui sont en jeu et, puis, d'analyser les contextes sociohistoriques de ces mobilisations.

Enfin, cette démarche rejoint un corpus d'études multidisciplinaires, celui des études des ruralités et plus spécifiquement des écoles rurales (Alpe 2016; Barthes et Alpe 2018; Canário 1996; Champollion 2021; Corbett 2007, 2014a, 2014b; Corbett and White 2014; Hadley 2022; Rothenburger 2014). Celles-ci portent un regard intéressant sur la question de la marginalisation des populations rurales, des enjeux auxquels elles sont confrontées, des dynamiques qui affectent leur milieu de vie et l'influence qu'exercent ces enjeux sur l'expérience scolaire des jeunes de ces milieux. Inscire ma recherche dans leur sillon permet de lier le contexte québécois à d'autres contextes sociopolitiques et culturels (français, norvégien, portugais, états-unien, d'autres provinces canadiennes, etc.) et d'ainsi établir des parallèles avec une condition rurale plus large tout en soulignant leurs spécificités respectives.

Présentation des deux sites d'étude

Pour répondre à cette problématique de recherche, j'ai réalisé une recension des petites écoles rurales au Québec en plus de constituer un répertoire d'initiatives pédagogiques distinctes qui y sont conduites. J'ai réalisé des entretiens semi-dirigés avec des acteurs impliqués dans celles-

ci afin d'accroître ma connaissance à leur sujet : sur leur histoire, leur contexte d'émergence, leur déploiement et fonctionnement, les idées pédagogiques auxquelles elles s'articulent, etc. J'ai également mené une étude de cas en concentrant mes activités ethnographiques autour de deux initiatives spécifiques, celle de la Grande Classe et de l'école Fièrè. Par souci de renforcer les efforts d'anonymisation, des pseudonymes ont été utilisés pour référer aux écoles et aux municipalités en question.

La première se situe dans la région de la Mauricie, plus particulièrement dans le village de Lac-Long qui se trouve à plus de 60 km de la ville régionale et qui compte 220 habitants. L'école a fermé ses portes en 2003 en raison d'un manque d'inscriptions, au même moment où deux jeunes familles emménageaient dans la municipalité. Puisqu'il était hors de question que leurs enfants fassent un trajet de plus de 100 km quotidiennement, le petit groupe de quatre parents dont les enfants n'étaient pas encore en âge scolaire s'est mobilisé pour mettre sur pied une formule d'éducation à domicile, qui, avec l'implication de la mairie, allait être soutenue par la municipalité. La petite équipe de la Grande Classe a eu accès, dès le départ, à un local municipal, aux infrastructures sportives, à la bibliothèque. De fait, le maire a été un grand allié du projet tout comme une enseignante retraitée qui s'est investie de façon impressionnante dans l'enseignement aux enfants. Ainsi, les enfants reçoivent une éducation scolaire dispensée par des enseignants bénévoles et, depuis 2015, par une enseignante rémunérée par le Centre de services scolaire (CSS) qui s'y rend à raison de trois jours par semaine. En effet, aujourd'hui, la Grande Classe est reconnue à titre de projet pilote – elle ne constitue donc pas légalement une école en tant que telle. À son apogée, ils ont été huit enfants à y suivre leur parcours scolaire. Lors de mon terrain de recherche, le nombre a oscillé entre trois, cinq et deux enfants. Forcément, le quotidien scolaire s'en trouve marqué. Trois caractéristiques ressortent : un enseignement quasi individualisé, la grande adaptabilité et la flexibilité des horaires scolaires selon les événements et les curiosités des jeunes, les nombreuses sorties scolaires pour offrir des expériences variées et diversifier leurs perspectives.

L'école Fièrè, quant à elle, se situe dans le village de Dignité dans la région du Bas-Saint-Laurent, un village qui, enclavé entre d'autres municipalités plus peuplées, n'a plus aucun service de proximité, si ce n'est la présence d'une bibliothèque gérée par des bénévoles – comme c'est généralement le cas des bibliothèques de petites municipalités. L'école était fréquentée, en 2018, par douze élèves, ce qui représente le seuil minimal pour maintenir un établissement ouvert. Ainsi, la commission scolaire a entamé une période d'évaluation et de

réflexion sur l'avenir de l'école. Parallèlement, les conseillers et conseillères municipaux ont interpellé l'administration scolaire. Tous partageaient la même volonté : maintenir cette petite école de village par l'entremise d'un projet pédagogique qui permettrait à l'école de se démarquer des autres établissements et de la rendre ainsi plus attractive. C'est dans cet objectif qu'a été mise en place une approche pédagogique inspirée des écoles communautaires entrepreneuriales conscientes, fédérées à l'intérieur d'un réseau spécifique au Québec. Cette initiative prévoyait des changements pédagogiques majeurs en introduisant la pédagogie par projet, en révisant les méthodes d'évaluation et en favorisant une diversification des contextes d'apprentissage, inspirée notamment par l'apprentissage en nature. À l'an un du projet (2019), au moment d'amorcer mes activités de recherche, l'initiative avait permis d'attirer quelques enfants du village, mais aussi de l'extérieur, et comptait dix-huit élèves.

Cette thèse s'appuie majoritairement sur l'analyse des données se rapportant à ces deux initiatives pédagogiques distinctes. Elles sont aussi mises en écho avec les entretiens réalisés avec divers acteurs d'autres milieux scolaires, des acteurs agissant dans le domaine du développement régional, des parents de régions diverses, et autres personnes s'impliquant dans de telles initiatives.

Précisions de vocabulaire

Je tiens à apporter quelques précisions quant au vocabulaire mobilisé dans ma thèse. Le premier, et probablement le plus central, est celui d'**initiative pédagogique distincte**. Au cours de ma recherche, je me suis retrouvée dans l'obligation de créer une expression spécifique pour rendre compte des initiatives pédagogiques étudiées et les regrouper sous un même identifiant. Celles-ci avaient comme caractéristique principale de se distinguer d'un mode de fonctionnement conventionnel observé au sein des écoles en milieu rural. C'est en ce sens que j'utilise l'expression d'initiative pédagogique distincte. Attention, celle-ci n'est pas liée au concept de « la distinction » élaboré par Pierre Bourdieu (1979). Les enjeux de classes sociales et leur caractérisation ne cadrent ni la définition de ces initiatives ni l'analyse avancée dans la thèse. Ce choix découle d'une sélection parmi des termes que j'ai écartés pour divers motifs. Si j'ai d'abord utilisé le qualitatif « alternatif », celui-ci s'est rapidement montré inadéquat. Premièrement, au Québec, ce terme est fortement connoté en ce qu'il renvoie aux établissements scolaires du RÉPAQ. Or, la majorité des écoles recensées n'en font pas partie. Deuxièmement, plusieurs intervenants et intervenantes rencontrés ont voulu distancier leur démarche de ce réseau pour éviter, parfois, d'être davantage marginalisés. Le terme

« particulier » aurait pu satisfaire, mais il renvoie, lui aussi, à des programmes ciblés à l'intérieur du système scolaire du Québec comme les programmes de sports-études, d'arts-études, d'éducation internationale, etc. J'ai par moment décrit ces projets comme étant « différents ». Cependant, cette expression est déjà mobilisée par le réseau de recherche sur les pédagogies différentes fondé par Marie-Anne Hugon et Marie-Laure Viaud pour référer à « des pédagogies dont le projet se situe dans la filiation des pionniers de l'éducation nouvelle (Freinet, Montessori, Steiner, Freire, Oury, etc.) » (Viaud 2022). Pour éviter toute confusion, j'ai délaissé cette expression.

Au Québec, le terme d'école rurale n'est que peu utilisé. Il est plutôt question de **petites écoles**, un terme qui s'applique à un environnement scolaire spécifique, celui des petites écoles de 100 élèves et moins (Carrier et Beaulieu 1995). Certains préfèrent la mesure de 50 élèves et moins (Bernatchez dans Morasse 2019). Pour ma part, j'ai fait le choix d'identifier les petites écoles comme les établissements de 100 élèves et moins tel que le prévoit la mesure de maintien de l'école de village par le MEQ. Il est vrai que la réalité d'une école de 100 élèves diffère grandement de celle d'un établissement de dix-huit élèves. Dans le premier cas, la menace de fermeture est inexistante. L'enjeu de socialisation ne se pose que très peu, voire nullement. Or, selon mes observations, certaines caractéristiques demeurent communes : l'organisation scolaire des classes multiniveaux reste encore présente selon les années; une certaine flexibilité des horaires et de l'enseignement y est dénotée; il subsiste une proximité avec les milieux locaux; etc. J'ai décidé d'intégrer les établissements de 60 élèves et plus à ma recension pour dépeindre plus finement la situation des écoles dans les milieux ruraux.

Il m'importe également de préciser, pour les lecteurs et lectrices qui seraient moins familiers avec le système scolaire québécois, la différence entre les **centres de services scolaires (CSS)** et **commissions scolaires (CS)** auxquels je fais référence tout au long de ma thèse. Elles constituent les deux structures de gouvernance scolaire qui furent mises en place au Québec. La création des CS remonte à l'an 1841. Elles étaient administrées par un conseil des commissaires élus au suffrage universel. En février 2020, le gouvernement du Québec a aboli les commissions scolaires francophones pour mettre en place celle des CSS. La différence majeure est que sa gestion est pourvue par un conseil d'administration. Puisqu'une majeure partie de mon terrain de recherche a été mené alors que le système des CS existait toujours, j'utilise le terme approprié selon les événements relatés.

Enfin, dans un souci de représentativité, je privilégie la **féménisation** des métiers se rapportant à l'enseignement primaire. De fait, les femmes représentent environ 85% des membres de l'enseignement primaire selon les chiffres de la Banque de données des statistiques officielles sur le Québec (BDSO 2022). Cela étant dit, j'ai conservé dans les citations issues des entretiens semi-dirigés les termes tels qu'utilisés par les participants et participantes.

Contributions de la thèse

L'une des contributions originales de cette thèse est de porter un regard double sur l'institution scolaire en s'intéressant à la fois au quotidien scolaire et à son inscription dans un contexte sociopolitique, économique et historique. L'ethnographie d'initiatives pédagogiques permet d'analyser la formulation d'idées pédagogiques, leur déploiement et leur réalisation afin de décrire ce « faire école ». En ce sens, je souhaite contribuer aux réflexions qui émanent d'une anthropologie de l'école, un sous-champ de l'anthropologie de l'éducation qui s'avère somme toute peu défriché. Les anthropologues semblent davantage avoir investi l'école comme un site, un terrain, pour observer et documenter des phénomènes socioculturels. J'espère que ce travail de recherche saura confirmer la pertinence de la discipline anthropologique pour traiter et réfléchir aux questions pédagogiques.

Mon analyse de la vie scolaire en milieu rural se complexifie en examinant l'école à la lumière des trajectoires historiques locale et régionale. Comment des événements sociopolitiques, des tendances économiques, ont-ils pu influencer, ou non, la vie scolaire? Comment les initiatives étudiées s'inscrivent-elles dans ces trames? Comprendre ces initiatives comme relevant de ces dimensions permet de mettre en lumière les motivations qui animent les acteurs autres que celles se rapportant à la sphère scolaire et ainsi interroger des formes de mobilisations sociales et politiques dans les milieux ruraux. L'intérêt de cette recherche s'étend, effectivement, à la compréhension de ce que signifie vivre en milieu rural aujourd'hui et le rôle de l'école dans ce « faire communauté ». Cette proposition répond également à l'invitation lancée par Appadurai (2013) qui encourage les anthropologues à s'intéresser aux manières dont les groupes sociaux entrevoient et organisent leur avenir. En liant une anthropologie de l'école aux interrogations d'une anthropologie des services publics et des espoirs sociaux, cette thèse permet de porter un regard novateur sur la question de l'éducation au Québec par cette approche disciplinaire peu mobilisée.

La finalité de cette recherche n'est pas de définir des solutions ou des stratégies afin d'élaborer une meilleure didactique. Il s'agit plutôt de porter un regard socioanthropologique sur la manière de faire école en milieu rural, sur les mobilisations autour de l'institution scolaire et sur des initiatives créées pour pallier les enjeux auxquels se retrouvent confrontées les petites écoles rurales. Autrement dit, je ne vise pas des résultats prescriptifs. Toutefois, cet exercice de compréhension et d'analyse détaillée peut ouvrir sur des possibilités d'actions dans et pour le milieu scolaire en s'appuyant sur des réflexions critiques. En outre, cette recherche a le potentiel de faire connaître des initiatives pédagogiques existantes à d'autres milieux scolaires qui vivent des situations similaires. Elle peut ainsi offrir des outils intéressants pour réfléchir à la formation d'un projet pédagogique mobilisateur. Plus largement, l'une des contributions majeures de cette recherche est celle d'actualiser nos connaissances sur la situation de ces petites écoles, celles-ci ne recevant que peu d'attention et étant souvent éclipsées des débats publics.

La structure de la thèse

De manière générale, la thèse est structurée en deux sections générales. Une première définit et présente la problématique de recherche dans ses ramifications contextuelles (chapitre 1), théoriques et conceptuelles (chapitre 2) ainsi que méthodologiques (chapitre 3). La seconde correspond à l'analyse des données de recherche. Celle-ci est composée de cinq chapitres organisés en deux parties; la description des initiatives pédagogiques distinctes, puis la présentation des espoirs sociaux liés à ces initiatives.

Plus spécifiquement, le chapitre 1 campe la problématique de recherche dans son volet contextuel. Pour ce faire, je discute des enjeux ruraux qui se déploient au Québec. J'y examine les travaux réalisés par différentes générations d'anthropologues afin de réfléchir à l'apport de cette discipline au domaine de la ruralité. Plusieurs anthropologues se sont attardés à l'analyse des transformations sociales, économiques et politiques, des aspirations et des pratiques des gens qui habitent ces territoires, mais il semble qu'une anthropologie des ruralités au Québec soit plutôt ténue, c'est-à-dire que ces études ne sont pas nécessairement intégrées dans un cadre global qui permettrait de mettre davantage en évidence les spécificités et les enjeux propres à ces communautés rurales. J'expose également l'école rurale en tant qu'objet de recherche. Comme expliqué plus haut, cette terminologie n'est que peu mobilisée au Québec alors qu'elle est revendiquée ailleurs pour souligner les particularités de ces établissements et en quoi ils se révèlent être de véritables phénomènes scolaires. Je fournis, par la suite, des détails quant à la

situation de ces écoles au Québec afin de problématiser le sujet de cette recherche présenté à la fin de ce chapitre et qui implique quatre sous-objectifs de recherche : décrire les initiatives pédagogiques distinctes dans leur quotidien scolaire, examiner les motivations des personnes qui s’y impliquent, comprendre les représentations sociales de l’école qui sont en jeu et analyser les contextes sociohistoriques de ces mobilisations.

Le chapitre 2 définit les champs conceptuels mobilisés pour traiter de la question de recherche. Je m’attarde plus particulièrement à expliciter mon approche qui se trouve à l’intersection de l’anthropologie de l’école et de celle des services publics, un sous-champ qui soulève de manière intéressante les questions d’équité en ce qui a trait aux services scolaires en territoire rural. Y est exposée une définition de l’école en tant qu’institution à l’image de l’organisation, de la sélection et de la mise en forme des savoirs considérés comme légitimes. Si elle n’a pas l’exclusivité des processus éducatifs en société, l’école demeure l’une des plus importantes courroies de transmission de « commun social » dans nos sociétés. Elle peut, en ce sens, être dépeinte comme un lieu de domination sociale et culturelle (Bourdieu et Passeron 1970; Foucault 1970; Gulson 2010) ou comme un lieu de résistance et de réappropriation collective (Baronnet 2013; Bonini 2012; Reed-Danahay 1996). Dans la poursuite de ces réflexions, les contours d’une anthropologie qui s’intéresse aux espoirs sociaux depuis une perspective d’économie politique sont esquissés. Je discute également du concept de forme scolaire qui m’est utile pour saisir les propositions des initiatives pédagogiques à l’étude.

J’explique dans le chapitre 3 le dispositif méthodologique qui s’appuie principalement sur une démarche ethnographique. Je relate mon expérience de terrain en revenant sur l’itinéraire de recherche qui fut interrompu à quelques reprises en raison de divers événements, dont la pandémie COVID-19. La crise sanitaire a effectivement bousculé le calendrier de recherche. Depuis ces constats, je repère les limites de cette thèse. Je présente, dans un premier temps, le récit des initiatives de la Grande-Classe et de l’école Fièvre afin de relever leurs différentes trajectoires et d’offrir des points de repère qui serviront à mieux saisir les analyses développées dans les chapitres subséquents. Dans un deuxième temps, je reviens sur les techniques d’enquête mobilisées selon les axes de recherche. Je décris également la méthodologie utilisée pour réaliser la recension des petites écoles au Québec. Je discute, dans un troisième temps, du processus d’analyse itératif qui a marqué le traitement des données issues de l’enquête de terrain. Dans un souci de réflexivité, ce chapitre est aussi l’occasion de considérer les implications de ma positionnalité en tant que chercheuse qui habite et enquête en milieu rural.

La première partie d'analyse, qui regroupe les chapitres 4 et 5, vise à décrire les initiatives pédagogiques distinctes en deux temps. Premièrement, un portrait plus général de la situation des petites écoles rurales au Québec y est établi en interrogeant leurs spécificités depuis les réflexions partagées par les participants et participantes de même que celles recensées dans les recherches et rapports s'y rapportant. J'y présente les résultats de la recension d'initiatives pédagogiques distinctes en présentant une typologie pour décrire les profils de ces projets. Cette section relève le type d'activités qui y est conduit : activités portées sur l'art, l'environnement, le domaine agroalimentaire, etc. Le chapitre 5 se concentre sur la description des initiatives de la Grande Classe et de l'école Fièrè en relevant à la fois les acteurs impliqués, les principes autour desquels s'articulent les activités de transmission et d'apprentissage observées, le temps scolaire, les pratiques évaluatives. Y sont décrits l'espace scolaire et à quels principes pédagogiques se rapportent les aménagements. Ces descriptions sont enrichies par des propos tenus par des participants et participantes d'autres initiatives pédagogiques distinctes. De ces descriptions se dégage une idée commune, celle du décloisonnement de l'école. Aussi, deux tendances y sont reflétées : une démarche intentionnelle d'innover dans le cas de certaines initiatives et d'autres qui, en raison de leurs conditions d'existence, rompent avec un modèle scolaire plus conventionnel sans que ce soit un objectif poursuivi.

La seconde partie d'analyse répond aux trois autres objectifs spécifiques de recherche se rapportant aux aspirations et espoirs sociaux impliqués dans ces mobilisations. Pour saisir leurs inscriptions dans un contexte sociohistorique, je m'intéresse à la fermeture des écoles des villages de Lac-Long et de Dignité dans une perspective diachronique. Quels événements sociaux, politiques ou économiques ont-ils influencé la vie scolaire? Comment celle-ci s'est-elle retrouvée perturbée? Par la suite, ces projets scolaires sont enchâssés à l'intérieur d'enjeux qui façonnent les milieux ruraux afin de tisser des liens entre l'histoire scolaire et l'histoire régionale. Cette analyse permet de mieux saisir la portée des aspirations et des espoirs sociaux partagés par les personnes qui s'impliquent au sein de ces initiatives. Je distingue trois formes d'espoir appuyé par différentes représentations sociales de l'école : l'espoir de maintenir un service public de proximité, d'agir pour la pérennité de la municipalité et d'initier de nouvelles avenues pédagogiques. Conjuguant la question des espoirs sociaux à une approche d'économie politique, je m'interroge également sur les moyens d'action auxquels ont eu accès ou non les différents acteurs. Pour ce faire, y sont notamment décrites les formes de partenariat qui émergent de la formulation de ces initiatives. Enfin, le chapitre 8 articule la mise en œuvre

d'initiatives pédagogiques à un phénomène décrit comme un renouveau rural au Québec. Pour conclure, l'analyse interroge l'avènement de modèles scolaires ruraux à l'image des initiatives pédagogiques recensées.

La conclusion résume l'argumentaire exposé à l'intérieur des différentes parties de la thèse. Dans un premier temps, y sont abordées ces formes d'appropriation de l'école à titre de service public dont l'État devrait garantir l'accès à toutes et tous. L'importance de reconnaître les spécificités de ces écoles est à nouveau soulevée tout comme l'observation que les initiatives pédagogiques distinctes présentées dans cette thèse permettent de mettre en valeur ces différences, parfois perçues comme des lacunes par certains. Je soulève à nouveau le problème d'une méconnaissance de ces établissements, une méconnaissance renforcée, à mon avis, par cette non-reconnaissance des petites écoles rurales. Je suggère l'établissement d'une veille quant à leur sujet afin de pouvoir plus facilement traiter ces données. Des pistes de réflexion quant à d'éventuelles recherches qui s'intéresseraient à la situation des écoles rurales au Québec sont également évoquées. Par exemple, une recherche qui se concentrerait sur l'expérience des enfants dans ces établissements, ainsi que des initiatives pédagogiques distinctes apparaît comme particulièrement pertinente. Enfin, j'appelle aussi à la consolidation d'une anthropologie des ruralités au Québec qui recouperait différents champs d'études et permettrait de renforcer un regard anthropologique sur les milieux ruraux.

Chapitre 1 : L'école au prisme des ruralités

L'étude de la mise en œuvre d'initiatives pédagogiques distinctes au sein de petites écoles rurales implique de s'interroger autant sur le contexte scolaire que rural. Ce chapitre s'attache à circonscrire ces deux éléments dans le contexte québécois. Inscrivant ma démarche dans une perspective anthropologique, je décris d'abord comment les anthropologues ont abordé la ruralité au Québec. Si à une certaine époque les mondes ruraux étaient largement associés à une vocation agricole, plusieurs chercheurs et chercheuses revendiquent aujourd'hui l'hétérogénéité de ces milieux (Blanchette et Laflamme 2013; Jean 2006). Qu'est-ce qui caractérise cette hétérogénéité rurale au Québec? Comment l'anthropologie en tant que discipline a-t-elle pu contribuer à ces réflexions et à l'étude de ces milieux? Ces réflexions précèdent une description des enjeux qui ont traversé et construit les espaces ruraux, plus particulièrement autour de questions d'équité sur le plan des services publics, de leur représentation politique et de la considération des réalités rurales au sein des politiques.

Le deuxième volet de ce chapitre traite de la notion d'école rurale, un terme peu mobilisé dans la littérature au Québec – celui de petite école étant privilégié pour discuter d'écoles de 100 élèves et moins en référence au seuil établi au sein de mesures budgétaires. Maints chercheurs et chercheuses revendiquent l'école rurale comme objet de recherche afin de rendre compte de leurs spécificités et de leur articulation avec les dynamiques qui façonnent les espaces ruraux (Alpe 2016; Champollion et Floro 2013, 2021; Gauthier et Luginbühl 2012; Rothenburger 2014). Ainsi, avant de décrire les travaux qui ont porté sur ces petites écoles au Québec, je recoupe les problématiques abordées dans cette littérature en élargissant la problématique à d'autres contextes nationaux.

Il importe ici d'apporter trois précisions. D'abord, dans le cadre de cette recherche, je me suis spécifiquement intéressée aux cas d'écoles primaires qui regroupent les cycles de la 1^{re} année jusqu'à la 6^e année, ce qui représente de manière standard les enfants de six à onze ans⁴. Souvent les écoles primaires incluent les cycles du préscolaire, soit les enfants en maternelle 4 ans et en

⁴ Le système d'éducation au Québec s'organise en quatre niveaux principaux : le préscolaire et le primaire, le secondaire (12 à 17 ans), le niveau collégial qui offre des programmes d'une durée entre deux ou trois ans soit à titre d'études préuniversitaires ou techniques, et finalement le niveau universitaire.

maternelle 5 ans. Or, ces classes sont souvent absentes des écoles dont il est question faute d'inscriptions – une classe en préscolaire peut être constituée s'il y a minimalement six élèves d'inscrits. En plus, ces réflexions concernent plus spécifiquement les écoles publiques, celles qui s'insèrent dans le système scolaire régi par le ministère de l'Éducation (MEQ) et donc, celles rattachées à l'État québécois. Il existe des initiatives basées sur le modèle scolaire ou opposées à celui-ci qui se trouvent en marge de ce système. Le MEQ agit effectivement en matière d'autorité scolaire ayant la responsabilité de planifier les programmes d'éducation. Comme il sera discuté au fil de ce chapitre, ces programmes ne correspondent pas toujours aux réalités des écoles rurales occasionnant d'importants défis pour les acteurs de ces milieux. Enfin, à titre de rappel, l'expression d'initiatives pédagogiques distinctes est mobilisée puisque le référent alternatif renvoie plus généralement au Québec au Réseau d'écoles alternatives publiques (RÉPAQ). Le qualificatif « particulier », quant à lui, réfère dans la législation à une diversité de programmes à vocation particulière comme les programmes de sport-études, d'art-études, d'éducation internationale, etc. Encore une fois, la diversité des projets mis en œuvre au sein des petites écoles rurales ne correspond pas toujours à ce référent.

Le troisième volet de ce chapitre offre une brève histoire du développement des petites écoles tout en revenant sur des politiques et mesures qui s'y sont rapportées. Je conclus cette section en exposant des initiatives qui ont exploré des modèles scolaires différents en contexte rural ou pour le réseau scolaire en général. Est formulée, en conclusion, la problématique de recherche qui s'ancre dans ce contexte particulier qui est celui des petites écoles primaires en milieu rural au Québec.

1.1 Les ruralités au Québec

Il existe plusieurs définitions et approches pour traiter des ruralités, tant pour les qualifier que les classifier. La composante géographique est sans contredit la plus commune de ces définitions (Statistiques Canada 2001 : 6). La densité de population sert également dans certains cas à définir les espaces ruraux : une région rurale sera considérée comme une région habitée par des gens à l'extérieur des centres de 1000 habitants et plus (Statistiques Canada 2001 : 6)⁵. L'Institut national de la santé publique du Québec (INSPQ) (INSPQ 2022) considère plutôt

⁵ Plus précisément, selon Statistiques Canada, les municipalités de moins de 1000 habitants, peu importe si elles présentent ou non une densité inférieure à 400 habitants par km² seront considérées comme rurales tout comme celles qui comptent plus de 1000 habitants, mais qui ont une densité inférieure à cette mesure (Roy 2006 : 5).

l'outil de zone d'influence métropolitaine (ZIM). Au Québec, certaines zones rurales suivent les transformations qu'observe le géographe Laurent Rieutort en France :

les catégories socioprofessionnelles se diversifient, conduisant à la marginalisation des agriculteurs ; désormais le rural n'est plus l'agricole et l'on passe d'une société d'interconnaissance à un système plus ouvert et plus éclaté (dissociation des lieux de résidence et d'emploi, résidences alternantes). (Rieutort 2012 : 46)

Dans le cadre de cette recherche doctorale, je ne vise pas à définir les ruralités dans un but de classification. Je souhaite davantage mettre en lumière des discours et des pratiques tenus par les personnes qui habitent ces milieux aux réalités variées et ainsi « rendre compte de la complexité dans une démarche analytique où les données [...] se croiseront avec le discours compétent des acteurs sociaux maintenant réputés capables d'exprimer et de comprendre leurs mondes, les mondes ruraux » (Jean 2006 : 525). Plusieurs anthropologues au Québec ont étudié leurs transformations sociales, économiques et politiques, les pratiques des gens qui les habitent, leurs aspirations, etc. Cela dit, peu utilise le référent de « ruralité » pour décrire leurs travaux. Ainsi, je vise, dans un premier temps, à amorcer cette discussion en tissant des liens entre ces études afin d'étoffer une anthropologie des mondes ruraux au Québec et les aspects qui y sont soulevés. Je poursuis en détaillant l'établissement de politiques publiques et de programmes gouvernementaux spécifiques qui ont visé l'aménagement des espaces ruraux et leur trame de développement. Ceci permettra de cadrer les notions de marginalisation des milieux ruraux et d'équité revendiquée. Enfin, je me penche sur l'idée d'un nouveau rural, une idée à la fois promue par des discours scientifiques, populaires et politiques.

1.1.1 Anthropologie des mondes ruraux au Québec

Les disciplines de la sociologie et de l'anthropologie se sont développées au Québec d'abord par l'étude des milieux ruraux⁶. Comme le souligne Gérald Fortin, celui qui est considéré comme le père de la sociologie rurale au Québec, environ 75% de la population canadienne-française habitait en région rurale à la fin du 19^e siècle, « une prépondérance numérique [qui] devait durer jusqu'en 1931 » (Fortin 1962: 3). De fait, en 1966, ce pourcentage chutait à 22% « inversant le ratio du siècle passé » (Doyon et al. 2013 : 119). Bien qu'une analyse des travaux sociologiques et anthropologiques réalisés entre 1900 et 1960 laisse entrevoir un paysage rural

⁶ Parmi ces études, pensons notamment aux travaux de Léon Guérin à Saint-Justin (1965), à Saint-Irénée (1931), de Marcel Rioux à Belle-Anse (1957), Île-Verte (1954) ainsi que ceux de Gérald Fortin sur le monde rural (1962) et de Philippe Garigue à Saint-Justin (1968).

plutôt diversifié, les mondes ruraux étaient surtout associés au domaine agricole (Tremblay 1973). Cette représentation s'explique, entre autres, par l'influence des discours tenus par le clergé catholique qui promouvait une « reconquête par le sol », ce qui impliquait l'accroissement d'une présence canadienne-française dans les territoires éloignés des centres de Québec et de Montréal. Cette perception d'une ruralité plutôt homogène a également été relayée par des études sociologiques et anthropologiques, celles-ci rapportant l'idée d'une ruralité traditionnelle canadienne-française décrite comme « une mosaïque de paroisses, où dominait l'activité agricole et qui connaissaient des trajectoires de développement comparables » (Jean 2006 : 505). De manière générale, ces premières études avaient comme visée de documenter l'organisation sociale et les pratiques de communautés représentatives de cette ruralité à l'aube d'importants changements impulsés par la modernité et l'essor industriel.

La monographie, *Saint-Denis, un village québécois*, rédigée par Horace Miner (1939), illustre bien cette démarche. Étudiant de Robert Redfield, figure importante de l'École de Chicago, Miner avait minutieusement sélectionné une paroisse du Bas-Saint-Laurent en ce qu'elle présentait des caractéristiques phares « de la culture rurale canadienne-française traditionnelle telle qu'elle s'est le mieux conservée » (Miner 1985 (1939) : 17) ⁷. Le village de Saint-Denis était établi depuis de nombreuses années, les activités économiques s'articulaient principalement autour de l'agriculture et il était caractérisé par une faible influence anglophone. Quoiqu'il s'en défende dans la préface de son livre, plusieurs associent le travail de Miner au concept de continuum folk-urbain⁸ développé par son directeur de recherche. Ce concept entrevoit différents stades d'acculturation à la modernité, les sociétés folk et urbaine représentant chacune un spectre de ce continuum, une théorie qui fut critiquée pour son caractère évolutionniste (Falardeau 1985) et parce qu'elle ne prend pas en compte les forces endogènes de changement (Roseman *et al.* 2013). Ainsi, plusieurs ont reproché à Miner de reproduire l'idée qu'il existerait une ruralité canadienne-française dite traditionnelle, une vision jugée passéiste et réductrice de la diversité des réalités rurales (Jean 2006 : 507). La monographie de Miner (1985 [1939]) offre tout de même une description fine et détaillée des dynamiques en cours dans cette paroisse.

⁷ À la même époque, un autre étudiant de Redfield, Oscar Junek (1937), s'était rendu à Blanc-Sablon, petite communauté isolée de la Basse-Côte-Nord qui représentait une autre représentation de ce spectre.

⁸ Les sociétés définies comme folk par Redfield renvoient à des sociétés paysannes de petite taille où les activités agricoles dominent et dans lesquelles l'institution familiale encadre les réseaux de sociabilité et dont les relations sociales entre les membres se basent sur une longue association, ce qui participe à leur grande homogénéité sociale (Redfield 1947 : 295-297).

C'est plus tard, dans les années 1960, que s'est consolidé le projet de « bâtir un dossier ethnographique du Québec » qui pourrait refléter « la spécificité de ses patrons culturels tout en démarquant en quoi les éclairages anthropologiques sur l'objet se distinguaient des compréhensions sociologiques, historiques et folkloriques » (Gold et Tremblay 1984 : 5). S'inscrivant dans une démarche d'études régionales, d'importants chantiers ethnographiques ont été conduits à cette époque. L'un des plus marquants est sans aucun doute celui lancé à l'initiative des anthropologues Marc-Adélarde Tremblay et Paul Charest en Basse-Côte-Nord, une région très éloignée des centres urbains. Ce projet se voulait « une première tentative systématique de constituer un dossier ethnographique du Canada français », un travail que Tremblay considérait comme urgent du fait que la majorité de ces communautés étaient à la veille d'importantes transformations économiques et technologiques (Tremblay 1967 : 84). L'un des apports fondamentaux de ce corpus d'études a été celui de déconstruire l'image de ces communautés comme isolées et imperméables aux processus économiques extérieurs. Au contraire, il s'est avéré que leur mode de vie était fortement influencé par les fluctuations des marchés halieutiques (Breton 1995; Charest 1973; Tremblay, Charest et Breton 1969). Par exemple, Yvan Breton (1995) s'est intéressé au phénomène de sédentarisation de la communauté de pêcheurs de St-Paul's River. Les déménagements saisonniers des familles de pêcheurs n'étaient plus utiles à la suite de l'intégration d'embarcations modernisées qui étaient plus rapides et qui avaient été acquises pour répondre aux nouvelles demandes des marchés de pêche (Breton 1995). De fait, l'anthropologue a pu cibler quelques événements de nature économique, comme l'ouverture de la pêche au crabe, qui ont transformé le paysage des pêcheries au Québec et dans les provinces canadiennes maritimes.

Souhaitant documenter les changements perpétués par le système capitaliste dans la structure de la paysannerie, Breton a, à son tour, entrepris au cours des années 1970 un chantier ethnographique dans la région de Bellechasse auquel maints étudiants et étudiantes ont contribué (Anctil 1975, 1977; Breton 1977, 1979; Gendreau 1976; Lajoie 1978; Nadeau 1978; Paradis 1975, 1977, Piot 1977; Taillon 1982). Inspiré par le matérialisme historique, l'un des objectifs était « d'étudier les effets de la décomposition de la paysannerie dans un comté rural » (Breton 1984 : 43) ainsi que « l'implantation des rapports de production capitalistes dans [cette zone rurale] du Québec français » (Anctil 1977 : 37). Anctil (1977) y documente les transformations de l'organisation paysanne induites par le système capitaliste : accroissement des champs en monoculture, augmentation de la superficie des terres et mécanisation de

l'agriculture qui mène plusieurs familles d'agriculteurs à s'endetter, etc. Ces recherches se rattachent à une perspective d'économie politique en cherchant à dévoiler comment les activités, l'organisation sociale, mais aussi territoriale se sont construites dans un temps long et à travers des événements politiques, sociaux et économiques qui s'imbriquent à différentes échelles de pouvoir. L'apport principal de ces études a été de dévoiler le caractère dynamique et complexe du développement de ces communautés qui s'enracine dans un temps long en plus d'exposer la diversité d'activités économiques et d'usages du territoire rural par ces familles. De fait, ces deux grands corpus d'études régionales ont démontré l'importance d'historiciser les phénomènes sociaux, de comprendre comment ceux-ci prennent racine et se dessinent dans un temps long (Gold et Tremblay 1984 : 17).

D'autres facettes des milieux ruraux sont également mises en lumière par les travaux anthropologiques de cette époque. Par exemple, Tremblay (1960) a travaillé sur les conditions de travail du métier de bûcheron tout comme les sociologues Gérard Fortin et Émile Gosselin (1960). Il s'avère qu'à l'époque plusieurs agriculteurs devaient quitter leur famille lors de la saison hivernale pour travailler en forêt et augmenter leurs revenus. L'anthropologue, Gerald Louis Gold (1975), a, pour sa part, analysé les transformations économiques au sein d'une petite ville du Bas-Saint-Laurent, Saint-Pascal. Il s'est intéressé à son industrialisation en documentant le développement et la constitution des réseaux de l'élite entrepreneuriale tout comme son organisation politique. Cette étude donne un autre coup d'œil au monde rural de cette époque en s'éloignant des représentations agriculturalistes et des questions liées au territoire. Dans la même veine, Vincent Lemieux (1976) s'est exercé à documenter les réseaux sociaux des différents acteurs et l'influence des processus bureaucratiques ainsi qu'institutionnels dans leur déploiement et leur consolidation dans le comté de L'Islet, en Chaudière-Appalaches. Cet intérêt pour une anthropologie économique et du développement marque également les travaux de Claude Bariteau qui a étudié le développement de coopératives de pêcheurs aux Îles-de-la-Madeleine, une île située au centre du golfe Saint-Laurent joignable que par voies navigable ou aérienne. Il démontre comment le système capitaliste a engendré une réorganisation du pouvoir entre divers groupes sociaux (pêcheurs, petite bourgeoisie traditionnelle liée aux services, marchands et, dorénavant, les gérants de coopératives) (Bariteau 1978)⁹.

⁹ Nous pouvons souligner d'autres travaux comme celui de Renaud Santerre (1982) sur les thématiques de la masculinité et du vieillissement au Bas-Saint-Laurent; celui de Jacques Le Querc (1981) à l'Isle-aux-Coudes qui,

Plus récemment, les anthropologues ont documenté différemment les réalités rurales en se penchant davantage sur des pratiques et dynamiques particulières, ce à quoi Gold et Tremblay (1984) réfèrent comme une spécialisation par objets. Toutefois, les thèmes restent similaires. Les anthropologues continuent de s'intéresser aux transformations des milieux ruraux en examinant comment certaines activités changent, se renouvellent ou émergent. Par exemple, un pan d'études se concentre sur les motivations et les stratégies d'acteurs impliqués au sein de petites productions agricoles qui proposent un modèle agroalimentaire différent de celui d'une agriculture décrite comme conventionnelle axée sur l'exportation, la productivité et exigeant une grande utilisation de machinerie agricole et d'intrants chimiques. Ces acteurs visent plutôt des pratiques respectueuses de l'environnement, ce qui implique de s'insérer et de participer à une économie locale de proximité (Galarneau 2011; Giroux-Works et Pezet 2020; Richardson 2008, 2010; Sabinot et Doyon 2011). Ces recherches s'inscrivent, de manière générale, dans un corpus d'études qui observent l'émergence de nouvelles réalités rurales en portant une attention particulière aux effets d'une « nouvelle paysannerie » qui met en scène des « modes alternatifs de propriété [...] production [...], de distribution [...] et de consommation » (Galarneau 2011 : 12). Je développerai cet aspect au troisième point de cette section, mais de manière générale, ces études s'attardent à interroger les valeurs agroécologiques qui se manifestent par et au travers de ces pratiques, leur mise en œuvre et ce qui en découle sur le plan de l'organisation sociale, politique et économique. En bref, elles examinent la manière dont ces activités engendrent d'autres manières de mettre en valeur et d'entrer en relation avec les territoires ruraux.

D'autres interrogent le développement de pratiques associées à un terroir régional québécois et font apparaître le caractère récent de ces productions ainsi que des stratégies de commercialisation qui s'y rattachent. Par exemple, Manon Boulianne analyse l'essor des fromages fins au Québec (Boulianne 2013) ainsi que la production du sirop d'érable au Témiscouata (Boulianne 2020). Doyon (2015) s'intéresse aux transformations de la pêche à l'anguille et à l'esturgeon face à différentes politiques gouvernementales et questionne l'implantation d'une appellation contrôlée dans ce secteur. Ces préoccupations se recoupent dans le sous-champ de l'anthropologie de l'alimentation qui semble connaître un intérêt renouvelé au sein de la discipline. Cela est certainement lié au phénomène de vitalisation et de

dans une perspective d'écologie culturelle, démontrent différents régimes d'activités qui façonnent cet espace insulaire.

valorisation des milieux ruraux québécois par ces nouvelles pratiques alimentaires comme le reflète l'augmentation de routes agrotouristiques et gourmandes qui promeuvent des produits vinicoles, des microbrasseries, des fromages fins, des produits à bases de petits fruits, de champignons forestiers, etc.

D'autres recherches se sont penchées sur la question migratoire en milieu rural. Certaines nous renseignent sur les motivations et les parcours de personnes nouvellement arrivées dans ces milieux (Bouchard 2017) ainsi que sur les représentations sociales de la ruralité et de l'urbanité chez des jeunes qui vivent dans ces localités (Jean 2008). Il est également intéressant de constater que, depuis la dernière décennie, des travaux ont élargi la question de la migration pour s'intéresser à l'expérience des travailleurs migrants qui œuvrent dans les secteurs manufacturiers (Aubin 2022) et agricoles (Castracani 2019; Pantaleón et Castracani 2017; Roberge 2008). Souvent référés comme des travailleurs temporaires, ceux-ci n'ont de temporaire que leur statut d'immigration puisque plusieurs d'entre eux travaillent dans ces milieux pendant de nombreuses années. Ces recherches se penchent généralement sur l'expérience et les parcours migratoires de ces personnes, leurs conditions de travail ainsi que leur intégration aux milieux locaux. Elles mettent en exergue les formes de vulnérabilité et de précarité que ces personnes vivent, tout en soulignant les rapports de pouvoir asymétriques dans lesquels elles se retrouvent. En outre, ces études soulèvent la question d'une organisation du travail transnationale en contextualisant l'arrivée de cette main-d'œuvre migrante dans le cadre d'une économie globale basée sur la compétitivité, entre autres par des ententes de libre-échange (Labrecque 2016). Comme l'écrit Marie-France Labrecque, qui a mené une étude sur les familles de migrants mexicains habitant au Yucatan, sans l'apport de ces personnes, « plusieurs productions canadiennes auraient perdu leur entreprise face à une compétition américaine qui repose presque exclusivement sur une main-d'œuvre migrante sans papiers » (Labrecque 2016 : 72). Les contributions de ces travaux sont considérables, surtout que le recours à ces programmes de travail représente une tendance à la hausse qui n'est encore que peu examinée depuis un angle anthropologique au Québec.

L'angle de l'anthropologie de l'environnement constitue un autre corpus d'études. De manière générale, elles ont en commun d'examiner l'influence de phénomènes globaux sur les pratiques locales qu'il s'agisse d'initiatives en conservation environnementale (Roy-Malo 2017), de stratégies d'adaptation aux changements climatiques (Bouchard-Bastien 2023; Brisson et Lessard 2020; Giroux-Works 2017), ou la construction d'espaces de production et d'extraction

de ressources naturelles (Brisson *et al.* 2017; Morin-Boulais 2023; Simard *et al.* 2018). Le domaine forestier occupe également une grande partie des travaux anthropologiques conduits au Québec, notamment des différents usages de la forêt : Doyon et Roy-Malo (2020) ont documenté les pratiques de cueillette et de culture des produits forestiers non ligneux; Giroux-Works (2021) se penche sur la création de forêts nourricières et de reboisement social. D'autres s'exercent plutôt à comprendre les représentations sociales des univers forestiers et comment celles-ci se négocient à travers différentes pratiques : Martin Hébert (2008, 2015) discute d'imaginaires forestiers, notamment ceux entretenus par les acteurs de l'industrie forestière; Brisson (2006) étudie les perceptions et discours se rattachant à la figure du garde de chasse sur l'île d'Anticosti à travers différentes époques et ce que ces représentations nous apprennent sur notre relation à la nature; Nathalie Lewis (Lewis *et al.* 2008) traite, elle, de culture forestière en soulignant l'importance de la forêt dans l'identité de certaines communautés rurales). D'autres recherches conjuguent la place qu'occupent les peuples autochtones dans ces activités de gestion, leurs relations avec ces territoires ancestraux, lieu de transmission de savoir-être et savoir-faire (Awashish 2018¹⁰; Éthier 2014; Poirier 2000).

Depuis une perspective de décolonisation des recherches et du savoir, de plus en plus de chercheurs et chercheuses en Amérique du Nord souhaitent déconstruire ce que Panelli et ses collaborateurs (2009) ont surnommé l'idylle d'une ruralité blanche, *the white rural idyll*, qui correspond à une perception des milieux ruraux comme homogènes en opposition aux centres urbains qui, eux, seraient désordonnés et éclectiques (Panelli *et al.* 2009 : 356). En d'autres termes, il s'agit de s'interroger sur les mécanismes par lesquels une certaine conception de la ruralité s'est formée au travers des biais de groupes sociaux dominants et comment ces biais ont dissimulé la diversité des milieux ruraux ainsi que l'histoire coloniale qui leur est souvent sous-jacente. Aux États-Unis, ces études s'exercent à rendre visible la présence tout comme la contribution active des populations latino-américaines, afro-américaines et autochtones à la vie rurale (Blanchette et Laflamme 2019). Cette invitation est aussi intéressante en contexte québécois dont les territoires ne sont pas qu'habités par des Québécois et Québécoises d'origine européenne. Il existe plusieurs communautés anglophones et acadiennes dans notre paysage rural, tout comme différentes communautés issues de l'immigration (tant les personnes à statut temporaire ou permanente). Surtout, cette invitation amorce des réflexions quant aux liens entre

¹⁰ La revue *Anthropologica* a consacré, en 2018, un numéro entier aux pratiques traditionnelles de gestion des territoires de chasse en Eeyou Itschee, territoire des Cris

ruralité et autochtonie. À ce propos, les sociologues Laurie Guimond et Bruno Jean reprennent les propos d'un interlocuteur innu en Côte-Nord: « La ruralité n'existe pas pour un Autochtone. Nous habitons un territoire ancestral autochtone » (Guimond et Jean 2015 : 51). Cela laisse transparaître l'idée que la notion de ruralité reste malgré tout attachée à une dynamique de centre-périphérie, un centre qui n'en est pas nécessairement depuis un point de vue autochtone.

Cette thèse explore un angle de recherche peu investigué par les anthropologues qui s'intéressent aux mondes ruraux, celui de l'éducation. Cela dit, les préoccupations partagées par les participants et participantes de mon étude doctorale recourent diverses questions soulevées par ces nombreux travaux anthropologiques. Celles-ci s'articulent autour d'enjeux liés à la marginalisation des communautés rurales ainsi qu'aux formes de mobilisations qui en découlent. Elle interroge également les stratégies de vitalisation et la manière dont différents groupes d'acteurs sociaux cherchent à créer des leviers pour accroître leur dynamisme et leur attractivité.

1.1.2 La question rurale au Québec : une problématique d'équité et de vitalisation

La colonisation des territoires dits « éloignés » s'est véritablement amorcée dans les années 1880 alors que les premiers événements et programmes gouvernementaux s'y rapportant furent mis en œuvre (Tremblay 1973 : 37). Ces entreprises de colonisation étaient fortement appuyées par le clergé catholique qui nourrissait un discours vantant les vertus de la vie rurale, du maintien de la langue française et des activités agricoles. Cette idéologie agriculturiste visait à encourager les « défricheurs » à s'implanter dans ces territoires et à pérenniser leur présence. Comme le relate Tremblay, ces discours associaient une vocation agricole à l'identité québécoise : « Cultiver le sol, défricher les terres incultes, coloniser de nouvelles régions, voilà autant d'impératifs associés à la vocation agricole particulière des Québécois. Ceux-ci sont des moyens en vue de s'approprier le patrimoine et de devenir maîtres chez soi » (Tremblay 1973 : 17). En 1929-1930, en réaction aux soubresauts causés par la crise économique, les pouvoirs ecclésiastiques et politiques orchestrèrent une seconde opération de colonisation. Des programmes gouvernementaux étaient mis en place afin d'encourager ces migrations et quitter ce qui était décrit comme la misère des villes dont les populations ne cessaient de s'accroître désorganisant le développement urbain. Or, la vie dans ces milieux ruraux n'était

guère plus aisée et plusieurs familles ont déserté ces territoires après quelques années de dur labeur. Il serait aussi faux de penser que la colonisation des territoires dits ruraux ne s'est réalisée que par le domaine agricole; celle-ci s'est également opérée par l'exploitation des ressources minières et forestières¹¹ (Maheux 1983 : 18).

Malgré ces vagues migratoires, dès les années 1960, certaines régions ont accusé une forte baisse démographique dont la grande région de l'Est-du-Québec. Celle-ci fut l'objet d'une vaste opération d'aménagement¹² opérée par le Bureau d'aménagement de l'Est-du-Québec (BAEQ), « un [organisme à but non lucratif] dont le mandat consiste à préparer, avec l'aide de spécialistes de l'Université Laval en collaboration avec la population, un plan directeur d'aménagement » (Simard 2018 : 36). Un des objectifs avérés était d'atténuer les disparités de revenu, de productivité et d'emploi qui existaient entre l'Est-du-Québec et le reste du Québec. Bien que le BAEQ était d'abord présenté comme un projet d'étude en collaboration avec les populations locales, il s'est avéré que leur implication fut bien faible :

La majorité de la population ne connaissait de ce plan que ce qu'en disaient les manchettes des journaux [...] une enquête effectuée par des étudiants, en 1968, auprès de 1 000 personnes du comté de Bonaventure, a révélé que 55% de la population ne savait pas ce qu'était le B.A.E.Q. ; que 84% de la population n'avait pas participé à l'élaboration du plan ; et que seulement 37% de la population était au courant des projets de l'organisme. (Dugas 1973 : 285)

La stratégie de développement régional favorisée par cet organisme en a été une d'urbanisation et de concentration de la population ainsi que des services, une stratégie qui a été la source de maintes critiques, particulièrement concernant les programmes de relocalisation (Simard 2018 : 37). Effectivement, un arrêt ministériel a autorisé la fermeture de dix paroisses, équivalent à 2 178 personnes (Simard 2018 : 37). Après cette première vague, l'Office de développement de l'Est-du-Québec, responsable des mandats, a souhaité mettre en place un second programme de relocalisation, ce qui a suscité, en 1970, une grande mobilisation populaire initiée par des curés de paroisses et mieux connue sous le nom « Opération Dignité » en 1970. En 1971, une

¹¹ L'industrie minière s'est développée au Québec de manière progressive à la fin du 19^e siècle, profitant surtout aux régions de l'Estrie, de l'Abitibi et de la Côte-Nord. C'est seulement récemment, aux débuts des années 2000, qu'un « boom minier » a accentué les activités de cette industrie (Simard 2018). L'industrie forestière, quant à elle, a une histoire beaucoup plus ancienne dans la province. Celle-ci a été propulsée lors du blocus napoléonien qui a forcé l'Empire britannique à exploiter la matière ligneuse dans ses colonies. Aujourd'hui, le travail forestier demeure une composante non négligeable dans bien des milieux ruraux, la sociologue Nathalie Lewis discutant même d'identités et de cultures forestières (Lewis *et al.* 2008).

¹² Plus de quatre millions de dollars ont été investis dans cette opération qui a impliqué un important bassin de chercheurs et chercheuses issus de disciplines diverses (Dugas 1973 : 285).

deuxième Opération Dignité s'est constituée dans le haut pays du Bas-Saint-Laurent ainsi qu'une troisième en Gaspésie (Dugas 1973 : 287). J'ai surnommé, l'école Fièrre et le village de Dignité, un des cas étudiés, en référence à ce passé puisque cette mobilisation reste encore très présente dans la mémoire collective de ces municipalités.

Malgré un phénomène de retour à la terre dans les années 1970 et début 1980, la baisse démographique a continué de s'accroître au fil des décennies. Dans un rapport publié en 2004, une équipe de l'INSPQ décrit trois phases de déclin qui ont affecté les milieux ruraux (Martinez *et al.* 2004). D'abord, ceux-ci ont été marqués par un déclin démographique qui a engendré un déclin économique qui, lui, s'est accentué sous la forme d'un déclin culturel (Martinez *et al.* 2004 : 3). Ces tendances contribuent au phénomène de marginalisation des milieux ruraux qui réfère tant « à l'isolement géographique (marginalisation géographique), qu'à l'affaiblissement du rôle dans l'économie (marginalisation économique) et à la mise à l'écart du processus politique et décisionnel (marginalisation politique) » (Martinez *et al.* 2004 : 3). Cette configuration mène à une dévitalisation qui se définit comme un état de pauvreté collective selon les chercheuses Paule Simard, André-Anne Parent et Mary Richardson (2018) :

La pauvreté collective correspond à ce qui est nommé « dévitalisation » dans l'univers du développement local et régional [...] La dévitalisation s'exprime aussi par le manque de dynamisme d'une communauté. Là où le sentiment d'appartenance et la fierté sont faibles, la volonté et la capacité d'agir sont en berne. Les citoyens ont moins tendance à s'impliquer. La municipalité en tant qu'entité administrative peut aussi être pauvre, en ce sens que sa capacité de taxation est faible (citoyens à faibles revenus, population en baisse, etc.) et donc, que les ressources disponibles pour améliorer les conditions de vie sont limitées. (Simard *et al.* 2018 : n.a)

Ce constat est corroboré par les chercheurs Guimond et Jean dans leur rapport sur le Québec rural en 2015 :

La généralisation de la logique marchande dans la prestation de ces services [publics comme les écoles primaires, les bureaux de poste ou les services privés comme un dépanneur ou une épicerie de village], avec la petite taille de ces marchés, a fait en sorte que les communautés rurales, petites par définition ont vu leur milieu de vie se dégrader rapidement. De plus, une collectivité avec des services réduits perd son attractivité auprès des jeunes familles et le déclin démographique et économique s'accroît. (Guimond et Jean 2015 : 50)

Ce processus de marginalisation des petites communautés rurales soulève un enjeu d'équité, comme l'indique le rapport de l'INSPQ : « des différences de santé, de bien-être et d'accès aux soins apparaissent de plus en plus nettement entre les citoyens vivant en milieu rural et ceux

vivant en milieu urbain, souvent à l'avantage de ces derniers » (Martinez *et al.* 2004 : 4). Dans le domaine de la santé et des soins hospitaliers, ces désavantages et inégalités demeurent d'actualité selon le Dr Richard Fleet qui mène diverses recherches dans les urgences des hôpitaux ruraux afin de pallier les problèmes de formation, de personnel et d'accessibilité des soins (Fleet *et al.* 2017 : 3).

Ces enjeux s'inscrivent dans un temps long. En 2001, le gouvernement du Québec adoptait la première Politique nationale de la ruralité affirmant sa volonté d'« assurer la qualité de vie des collectivités rurales et renforcer leur pouvoir d'attraction » (MRQ 2001 : 45). L'une des visées de cette politique était également de travailler à une meilleure « adaptation des interventions gouvernementales à la réalité du monde rural » (Jean 2020 : 112) en misant avant tout sur les capacités endogènes de développement des communautés. Le Québec était la seule province canadienne à se prévaloir d'une réglementation du genre considérée comme novatrice (Jean 2020; Simard *et al.* 2018). Échue en 2007, une nouvelle édition fut adoptée. Dans sa préface, nous pouvons lire que « pour se réaliser comme société moderne, le Québec a besoin d'une ruralité forte et vivante lui permettant d'occuper son territoire de façon dynamique et durable, de mettre à profit ses ressources collectives et d'assurer des conditions de vie équitables à tous ses citoyens » (MAMR 2006, p. i). Cette mouture intégrait de nouvelles mesures dont celles des pactes ruraux. Les pactes ruraux consistaient en des sommes allouées aux instances régionales pour impulser des projets de développement par les acteurs locaux. Cette nouvelle PNR prévoyait également une mesure de soutien salarial pour que les municipalités puissent employer des personnes à titre d'agent et d'agente de développement – les maires et mairesses ne travaillant généralement qu'à temps partiel et les directions générales étant chargées d'une diversité de dossiers se rapportant à des éléments de fonctionnement quotidien et n'ayant pas ou peu l'opportunité de s'occuper du développement municipal. Simard, Parent et Richardson (2018 : n.a.) concluent que : « Par les processus de mise en œuvre privilégiés, qui convergent avec certains principes d'action du développement des communautés (participation citoyenne, renforcement du pouvoir d'agir et concertation intersectorielle), la PNR a donc eu un effet significatif sur la santé et le bien-être des communautés ». Une autre mesure a consisté en celle des Laboratoires ruraux, des projets financés et menés par les communautés afin d'accroître les leviers de vitalisation dans ces milieux, et ce dans divers domaines relatifs à la santé, à l'éducation, à l'agriculture, la foresterie, etc.

Une troisième version de la PNR a été adoptée en 2014, mais un changement de gouvernement a infirmé cette décision. L'abandon de cette politique ainsi que l'abolition de différents organismes et plateformes de concertation régionale a causé un réel émoi, ceci s'inscrivant à l'intérieur de vastes réductions budgétaires sous le prétexte de l'équilibre budgétaire (Roy-Malo 2017). Entre autres, l'allocation spécifique pour une mesure salariale aux agents et agentes de développement fut retirée. Près de la moitié de ces postes aurait été abolie l'année suivante (Jean 2015 dans Simard *et al.* 2018 : n.a.). L'organisme Solidarité rurale du Québec (SRQ) dont l'implication pour défendre les intérêts des milieux ruraux était considérable – son influence dans la mise en œuvre de la première PNR est applaudie par plusieurs (Jean 2020 : 114) – mit fin à ses opérations faute de subventions gouvernementales. La Fédération des municipalités du Québec (FQM) a repris ce flambeau (Jean 2020 : 114) – cette organisation s'avère, par ailleurs, très active au niveau du dossier des petites écoles rurales. Aujourd'hui, il existe bel et bien des programmes et des fonds visant la vitalité des territoires ruraux, mais ceux-ci ne sont plus colligés à l'intérieur d'une politique globale et transversale spécifique à la ruralité. Le sociologue Bruno Jean déplore ce qui ressemblerait à un désintérêt de la question rurale :

Malheureusement, la question rurale ne semble plus à l'agenda des préoccupations des gouvernements, qui se sont plutôt désengagés. Seul un fort revirement de l'opinion publique, qui pourrait émerger avec la sensibilité environnementale actuelle, pourrait réactiver une demande sociale pour des politiques publiques rurales adaptées aux défis d'un développement durable des milieux ruraux. (Jean 2020 : 114)

1.1.3 Un nouveau rural? La vitalisation et l'innovation au-delà des indicateurs socio-économiques

Si ce portrait peut paraître sombre, plusieurs chercheurs et chercheuses observent néanmoins un « nouveau rural » depuis quelques années (Simard *et al.* 2018). Cela se traduit notamment sur le plan des migrations : alors que certaines régions accusent un bilan migratoire négatif, d'autres voient leur population augmenter (Guimond et Jean 2015; Simard *et al.* 2018). Effectivement, il semble y avoir un regain d'intérêt pour habiter les milieux ruraux, surtout depuis la pandémie de la COVID-19. Montréal affichait une perte de 2,6% de sa population en 2020-2021, une dépopulation accentuée depuis 2019 selon l'Institut de la statistique du Québec (ISQ 2022). Ce phénomène n'est pas non plus étranger à l'explosion des prix immobiliers qui rend l'accès à la propriété quasi inaccessible pour les personnes à faible revenu et de la classe

moyenne. Cependant, leur déplacement occasionne des problèmes similaires en régions rurales : augmentation de la valeur immobilière, diminution de l'offre de logements locatifs, etc. Les recherches qui s'attardent à ces phénomènes migratoires se penchent notamment sur les conséquences de ces mouvements de population qui se manifestent surtout à travers les différents usages du territoire entre les ruraux de longue date et les nouveaux arrivants et arrivantes surnommés les néoruraux (Doyon *et al.* 2013; Guimond et Simard 2020; Simard et Guimond 2012). Ces travaux observent également les dynamiques d'embourgeoisement occasionnées bien souvent par l'arrivée de citadins plus fortunés et par l'attrait touristique qui, dans certains cas, popularise certaines régions et contribue à l'acquisition de résidences secondaires (Simard *et al.* 2018 : 52).

Les néoruraux présentent des parcours diversifiés. Certains forment une famille, d'autres arrivent à leur retraite pour profiter d'un autre cadre de vie, leur lieu de résidence n'étant plus lié à celui de leur emploi, d'autres arrivent en petits groupes ou seuls pour mener à terme des projets d'entrepreneuriat ou pour évoluer dans des milieux qui offrent différentes possibilités (projets résidentiels, activités sportives, etc.). Cette tendance aussi observée dans les territoires ruraux en Espagne a mené Oliva (2010) à parler de « nouveaux melting pots ruraux » en référence à l'hétérogénéité des acteurs. Néanmoins, ces personnes présentent des parcours marqués généralement par une plus grande scolarisation (Guimond *et al.* 2020 : 49). Aussi, la plupart ont habité de nombreuses années en milieu urbain et souhaitent renouer avec des modes de vie plus près de la nature (Bouchard 2017).

Ce nouveau rural est également examiné par le truchement d'innovations sociales (Champagne 2008; Doyon *et al.* 2020). Ceci rejoint également des discours politiques tenus par des acteurs de ces milieux qui cherchent à représenter les régions rurales comme des lieux innovants où se déploie un dynamisme, où « il fait bon vivre », où les possibilités d'emplois sont réelles et où s'incarne une diversité d'initiatives innovantes sur divers plans. Par exemple, c'est dans ce courant que s'inscrit un corpus d'études anthropologiques s'attendant à comprendre par quelles activités et pratiques les personnes qui habitent les milieux ruraux s'y ancrent. Ces dernières cherchent souvent à comprendre comment ces personnes privilégient ou non d'autres manières de vivre de ce territoire, quelles sont leurs relations à la nature et quel est le modèle de vitalisation promu – s'il y en a un. Il s'avère que si les milieux ruraux éprouvent certainement des difficultés et que ses acteurs doivent travailler durement pour mettre en place des services, ces milieux ne sont pas exempts de dynamisme et d'inventivité. En revanche, les obstacles à

cette vitalisation sont réels (manque de soutien financier, contraintes législatives, peu de leviers économiques et sociaux, isolement, etc.) (Giroux-Works *et al.* 2020).

Ces questions se recourent à celles soulevées par le corpus d'études sur les nouvelles ruralités. Cette notion, d'abord conceptualisée par des chercheurs et chercheuses en Amérique latine, renvoie aux transformations des milieux ruraux impulsées par des politiques néolibérales dans un contexte de mondialisation (Calvário 2017; Chaves *et al.* 2017; Kay 2009; Ploeg 2018). Reprise en Europe et en Amérique du Nord, cette notion est souvent mobilisée pour décrire les transformations des mondes ruraux par la loupe des mouvements de repaysannisation qui se posent bien souvent en alternative et en résistance aux tendances des industries agroalimentaires productivistes (Doyon *et al.* 2020; Galarneau 2011; Ploeg 2018). Or, d'autres proposent une définition élargie des nouvelles ruralités afin de porter un regard transversal sur les transformations de ces milieux. Le géographe Laurent Rieutort reprend à ce sujet la définition élaborée par l'Institut national de la recherche agronomique de France qui décrit les nouvelles ruralités comme étant les « dynamiques inscrites au cœur de nouveaux rapports ville-campagne, portant à la fois sur les transformations des espaces, sur leurs usages résidentiels, récréatifs et productifs, sur les vécus et les représentations des acteurs, sur leur rapport à la nature, au patrimoine et aux enjeux écologiques, et sur les modes de gouvernance qui s'y déploient » (INRA, 2008 dans Rieutort 2012 : 51-52).

Il est également important de considérer que ces nouvelles ruralités « [découlent] de processus plus larges émanant d'autres échelles, passant par la région, le pays, le continent et le monde » (Guimond *et al.* 2020 : 50). Au Québec, ce renouveau rural se négocie, entre autres, à travers certains débats qui ont attiré à l'industrie touristique, au développement des éoliennes, à l'extraction de ressources naturelles comme le gaz de schistes ou à des planifications plus exhaustives comme celle du Plan Nord¹³ (Guimond *et al.* 2020 : 50). En d'autres termes, lorsque nous traitons des nouvelles ruralités, nous devons réfléchir aux façons dont ces espaces ruraux s'intriquent à un système global plus large en termes d'économie politique, d'écologie, de réseaux sociaux et de significations culturelles (Roseman *et al.* 2013 : 2166). Dans cette optique, je mobiliserai cette notion pour étudier les espaces ruraux sous l'angle de mobilisations

¹³ Le Plan Nord est un projet de développement des régions au-dessus du 49^e parallèle du territoire du Québec axé sur l'exploitation des ressources naturelles.

autour de l'institution scolaire. En effet, l'analyse des petites écoles rurales apporte un regard nouveau sur les mondes ruraux et sur les initiatives qui visent à revitaliser ces territoires.

1.2 L'école rurale comme objet de recherche

Bien que la terminologie de l'école rurale ne soit que peu mobilisée au Québec, il existe tout un pan de littérature qui se rapporte aux écoles rurales comme objet de recherche¹⁴. Les chercheurs et chercheuses revendiquent cette terminologie afin d'insister sur les spécificités de ces contextes scolaires souvent écartés des politiques publiques et peu, voire pas, considérées dans les systèmes d'éducation (Alpe 2016; Champollion et Floro 2013, 2021; Gauthier et Luginbühl 2012 : 35; Maheux 1983 : 8; Rothenburger 2014 : 37). Ils argumentent que les enjeux de ces terrains scolaires doivent être compris à la lumière des réalités des milieux ruraux : « so that the particular educational problems that occur within a place or, as Pat Thomson (2000) puts it, in *this* particular place are more richly understood » (Corbett et White 2014: 2). C'est en ce sens que je me rallie à cette proposition.

Comment aborder l'école rurale? Comment la définir et la caractériser? Plusieurs recherches ont abordé cet objet par différents angles, celui-ci se révélant polysémique en raison des diverses réalités de ces établissements (Barthes et Alpe 2018 : 207). Néanmoins, le sociologue Jean Alpe repère cinq approches principales dont l'une s'attarde à porter un regard attentif à la mise en œuvre de projets liant l'école à la communauté locale : « La démarche cherche [...] à comprendre quels liens se profilent entre les nouvelles dynamiques locales – comprenant les notions d'identité rurale, de terroirs et patrimoines à construire. L'école rurale est alors le siège d'une activité spécifique que l'on ne retrouve pas ailleurs et qui la caractérise » (Alpe 2016 : 20-21). Ces études mettent en lumière le rôle éducatif que jouent le contexte local et ses acteurs (Alpe 2016 : 21). Force est de constater que ces écoles revêtent des spécificités et que des questions communes les relient en dépit des différences locales et nationales. Dans un premier temps, je reviens de manière exhaustive sur ces dimensions, tout en transcendant les particularités de ma recherche effectuée en milieu rural québécois. Dans un second temps, j'expose les spécificités de ce contexte particulier et la manière dont les écoles rurales ont été appréhendées.

¹⁴ L'Observation Éducation et territoires (OET), un groupe de recherche pluridisciplinaire qui porte une attention particulière à l'éducation en milieu rural et montagnard en France, constitue certainement un pôle de recherche notoire dans ce domaine. L'OET a d'abord été créé par des membres rattachés à différents pavillons de l'Institut universitaire de la Formation des maîtres en 1997. Puis, le groupe a développé diverses collaborations avec des laboratoires de recherche comme l'ADEF (apprentissage, didactique, évaluation et formation).

1.2.1 Problématiques et questions communes aux écoles rurales

Catherine Rothenburger, chercheuse en sciences de l'éducation, admet la difficulté de définir l'école rurale en raison des variabilités des réalités nationales (Rothenburger 2014 : 37). Néanmoins, si les contextes politiques, sociaux et historiques diffèrent, plusieurs recherches relèvent d'importantes similarités entre ces terrains¹⁵. Effectivement, plusieurs parallèles sont établis entre des sites scolaires en France, en Catalogne, au Chili (Rothenburger 2014), en Australie (Green et Letts 2007), en Finlande et Norvège (Aasland et Sørholt 2020), aux États-Unis (Theobald 1995)¹⁶. Il s'avère intéressant et enrichissant de croiser cette littérature internationale avec celle du Québec afin d'établir, ou non, des parallèles.

De manière générale, le principal enjeu se rapporte à la menace de fermeture à laquelle se retrouvent confrontés ces établissements, une situation occasionnée par une baisse démographique marquée dans les milieux ruraux. Ce phénomène entraîne forcément une chute des effectifs scolaires posant alors la question de la fermeture de ces écoles qui s'inscrit, en outre, dans un contexte d'effritement des services de proximité (Alpe 2016 : 25-27; Boix et al. 2015; Gauthier et Luginbühl 2012). L'une des principales critiques formulées à l'endroit des administrations scolaires est de ne pas prendre en compte les spécificités des écoles rurales (Alpe 2012 : 226-227). L'une des conséquences de ces décisions, qui est largement décriée, est la fragilisation des municipalités occasionnée par la perte de ces petites écoles. L'idée que la fermeture de l'école entraîne le déclin des communautés est une conception somme toute généralisée (Canário 1996 : 2; Hadley 2022; Villa et Knutas 2020: 628) et s'est révélée un thème majeur dans ma recherche comme je l'exposerai au fil des chapitres d'analyse. Cette crainte amène plusieurs acteurs locaux – parents, résidents, acteurs municipaux – à se mobiliser pour maintenir ce service jugé essentiel.

Sommairement, deux logiques sous-tendent la décision de fermeture prise par les administrateurs scolaires. Une première est associée aux coûts relatifs au maintien des

¹⁵ Les caractéristiques présentées sont observées dans des contextes ruraux convenus d'appeler le « Nord global», les situations rurales dans les pays dits du Sud présentant d'autres types de caractéristiques (Gauthier et Luginbühl 2012 : 35).

¹⁶ Consulter le dossier « Education and ruralities » de la Revue internationale d'éducation Sèvres (2012).

établissements (entretien des bâtiments, ressources pédagogiques qui y sont affectées, transport scolaire, etc.) et l'autre s'articule à une inquiétude quant à la qualité pédagogique ainsi qu'à la socialisation des enfants (Aasland et Sørholt 2020; Canário 1996; Carrier et Beaulieu 1995; Hadley 2022). Aadne Aasland et Suzanne Sørholt, deux chercheurs basés en Norvège, illustrent bien les dynamiques à l'œuvre dans la fermeture d'écoles en régions rurales norvégiennes où la consolidation de ces dernières est observée. De fait, maintenir une petite école se révèle généralement coûteux et, en ce sens, plusieurs administrations préfèrent regrouper les élèves à l'intérieur d'écoles avec de plus grands effectifs scolaires (Aasland et Sørholt 2020 : 595-596). Cependant, ils précisent qu'au-delà de cette réforme, ces écoles sont aussi affectées par divers facteurs comme la dépopulation et un phénomène général de centralisation des institutions et des services à la population (Aasland et Sørholt 2020 : 596). En outre, ils notent de nouvelles attentes des parents par rapport à la scolarisation de leurs enfants. Par exemple, plusieurs partagent l'idée que les écoles plus peuplées offrent un meilleur environnement d'apprentissage – une perception qui est aussi répandue en contexte québécois.

Un second enjeu – et caractéristique – des écoles rurales concerne l'éloignement géographique qui contribue parfois à un effet de renfermement largement décrié par des acteurs du monde scolaire (Alpe 2016; Carrier et Beaulieu 1995; Gauthier et Luginbühl 2012 : 38). Cet éloignement devient, dans certains cas, un argument en faveur du maintien des écoles : les parents plaident que les jeunes devront voyager sur une distance trop importante pour se rendre à l'école de la ville ou du village voisin (Aasland et Sørholt 2020 : 605). Dans ces contextes, les acteurs avancent l'idée que les petites écoles offrent un environnement d'apprentissage bénéfique pour les enfants grâce à la relation de proximité qu'ils tissent avec leur milieu de vie (Boix et al. 2015 : 39). L'une des études de cas que j'ai documentées, celle de la Grande Classe de Lac-Long, illustre parfaitement cette situation. Refusant que leurs enfants parcourent une distance de plus de 100 km par jour, les parents épaulés par le maire ont mis sur pied une formule pédagogique offrant une scolarisation de proximité aux jeunes d'âge scolaire de niveau primaire.

Diverses initiatives intégrant les nouvelles technologies ont été développées au cours des dernières années afin de pallier cet isolement (Alpe 2016 : 10; SRQ 2002 : 11). Au Québec, une telle initiative, les Écoles en réseau (ÉER), a été créée en 2002 afin « d'enrichir l'environnement éducatif » des petites écoles primaires et secondaires (ÉER 2022). Ce dispositif vient également en aide aux enseignantes de ces écoles dont les particularités de leurs conditions de travail ne

sont pas toujours reconnues au sein du système d'éducation (SRQ 2002 : 7). Ces outils sont grandement prisés et perçus comme offrant des possibilités intéressantes pour dynamiser la vie scolaire au sein des écoles en région rurale isolée comme le conçoit Michael Corbett qui a analysé les trajectoires scolaires de jeunes vivant dans des villages côtiers de la Nouvelle-Écosse au Canada :

it might be possible to imagine contemporary small, rural schools as vibrant educational sites that are crucial to the prosperity of their communities and high quality schools for children. Just as the development of the paved road system from the 1930s to the 1960s created the conditions for modern schooling, so too might the development of accessible broadband and contemporary and emerging communication technologies be creating the conditions for a form of postmodern rural schooling closer to home. (Corbett 2014a: 187)

La diversité des fonctionnements des écoles rurales constitue l'une des caractéristiques communes repérées dans la littérature. Les écoles à classe unique ou à classes multiniveaux en sont l'exemple le plus commun. Ces classes offrent une organisation scolaire différente en impliquant des élèves plus âgés auprès des plus jeunes. Au Québec, cela se traduit généralement en regroupant les classes de deux niveaux différents : 1^{re} et 2^e année, 3^e et 4^e année, ainsi que 5^e et 6^e année. Cette diversité s'intrique également à des stratégies locales pour maintenir un accès de proximité à l'éducation scolaire (Gauthier et Luginbühl 2012 : 39). Ces partenariats peuvent impliquer la création de regroupements intercommunaux ainsi que l'usage communautaire des bâtiments scolaires afin de rentabiliser les coûts et de partager le poids de ces dépenses (Alpe 2016 :28; Boix *et al.* 2015 : 40; Carrier et Beaulieu 1995 : 34-36; Jean 1995 : 242). Dans leur étude d'écoles rurales en Norvège, les chercheuses Mariann Villa et Agneta Knutas (2020) décrivent cette multifonctionnalité par l'exemple d'une école dont le gymnase sert aussi à des fins cérémonielles (Villa et Knutas 2020: 630). Par ailleurs, l'OET souligne l'investissement croissant des acteurs locaux dans ces écoles (Alpe 2016 : 46) qui s'établissent comme une véritable question de vitalité pour les communautés rurales et leur projet d'avenir (Carrier et Beaulieu 1995 : 56; Rothenburger 2014 : 36; SRQ 2002 : 6).

En 1996, Rui Canário a étudié un programme pédagogique déployé dans des petites écoles en milieu rural au Portugal. Cette initiative avait comme but d'implanter au sein de petites écoles isolées des projets pédagogiques adaptés et répondant aux réalités des milieux tout en sollicitant la participation d'une diversité d'acteurs hors de l'arène scolaire (Canário 1996 : 1). En somme, il s'agissait de regrouper des groupes de trois à six écoles afin de développer des initiatives de nature communautaire comme la remise sur pied d'un marché local, d'un service postal ainsi

que la constitution d'un centre d'accueil pour personnes âgées à même un local vide d'une des écoles (Canário 1996). Le sociologue reconnaît le potentiel de ces écoles comme site de réappropriation d'un projet collectif tout en argumentant qu'elles sont susceptibles d'éveiller d'autres imaginaires éducatifs et scolaires :

Débattre de l'avenir des petites écoles en milieu rural, signifie questionner l'avenir et la survivance du monde rural, dans son ensemble. [...] Le « Projet des écoles isolées » (envisagé comme un projet d'intervention éducative et sociale) correspond à un pari qui se fonde sur une conviction double : d'un côté, on admet que l'école en milieu rural est susceptible de devenir un pôle de revitalisation des zones rurales, d'un autre côté, on pense qu'elle pourra, simultanément, contribuer à une rénovation des pratiques pédagogiques et éducatives. (Canário 1996 : 2).

Alpe (2016) rappelle que cette diversité d'organisations scolaires et d'initiatives s'inscrit dans des territoires en changement. Selon le sociologue, l'école rurale apparaît, aujourd'hui, comme un lieu d'innovation qui inspire « des pratiques efficaces dans d'autres contextes »; elle se caractérise par « l'implication d'acteurs très divers », soit des parents, des élus, des organismes locaux, témoignant « d'une forte motivation pour l'avenir de l'école et du territoire » (Alpe 2016 : 10-11). Ainsi se posent les jalons d'une problématique de la réappropriation du projet scolaire par des communautés locales (Alpe 2012 : 226). L'école « est-elle une institution à part, créée et gérée par un pouvoir distant et lointain, parfois en opposition à la ruralité » (Gauthier et Luginbühl 2012 : 37) ou peut-elle être le cœur d'un projet pédagogique local, reflétant aussi un projet social et politique?

1.2.2 Les petites écoles rurales au Québec

Les écoles primaires des régions rurales québécoises partagent une situation similaire aux dynamiques évoquées ci-haut, soit celle d'une baisse marquée des inscriptions d'élèves, une organisation par classes multiniveaux (souvent de deux à trois niveaux de classes regroupés) en plus d'être sujettes à une diversité de partenariats avec les milieux locaux. Ce contexte est aussi celui d'une baisse démographique observée dans ces régions aux prises avec des défis socio-économiques importants. Chaque année scolaire, certaines de ces écoles se confrontent à la menace de fermeture d'une de ses classes par manque d'élèves, voire de leur fermeture complète. Ces situations accentuent, du point de vue des petites municipalités, la décroissance du village, car celui-ci ne sera plus attractif pour de jeunes familles faute de services scolaires. Ces problèmes sont parfois aggravés par le facteur de la distance, le prochain village pouvant se trouver à plus de 50 kilomètres.

Comme mentionné précédemment, l'une des principales caractéristiques des petites écoles est sans équivoque la formation de classes multiniveaux (CMN) (aussi connues comme des classes multiprogrammes ou aussi identifiées parfois comme multiâges)¹⁷. Ces classes constituent une norme dans les petites écoles québécoises, particulièrement celles de 60 élèves et moins. Cette organisation scolaire est plus souvent la conséquence de facteurs démographiques qui nécessite le regroupement des enfants afin de maintenir des services scolaires dans le territoire donné. Dans ces circonstances, les niveaux de même cycle sont regroupés pour harmoniser les apprentissages et la tâche de l'enseignante. Ainsi, les classes sont constituées d'élèves inscrits en 1^{re} et 2^e année (1^{er} cycle), en 3^e et 4^e année (2^e cycle) ainsi qu'en 5^e et 6^e année (3^e cycle). Parfois, nous pouvons observer des classes triples niveaux, surtout dans des établissements de 30 élèves et moins. À ce moment, les niveaux de 1^{re}, 2^e et 3^e année sont jumelés tout comme ceux de 4^e, 5^e et 6^e année. Cependant, plus le nombre d'élèves croît, plus les CMN diminuent. Effectivement, à choisir, rares sont les administrations scolaires qui maintiendront des classes à niveaux multiples. Certains chercheurs et chercheuses évoquent, en ce sens, le paradigme d'homogénéité auquel tendent les acteurs des milieux scolaires. Ceci fait référence à l'idée qu'« à chaque âge correspondrait un certain contenu prescrit étroitement, spécifique, contrôlé à l'échelle provinciale, étatique ou nationale » (Fradette et Lataille-Démoré 2003 : 559). Il est vrai que la classe à niveau unique apparaît comme le modèle à suivre : « ce mode de regroupement s'est répandu et est entré dans la culture scolaire au point de constituer aujourd'hui une norme de référence tout à la fois implicite et incontournable » (Fradette et Lataille-Démoré 2003 : 592).

Les recherches qui portent sur la situation des petites écoles primaires, ou écoles de village, au Québec sont plutôt rares (Tessier 2017). La thèse de Jeanne Maheux en sciences de l'éducation soutenue en 1983 marque un tournant dans ce domaine. Elle y examine le développement des écoles primaires en milieu rural, notamment à la lumière d'expérimentations réalisées aux États-Unis (Maheux 1983 : 11). Ses recherches dénoncent un manque de ressources criant, tant aux plans financier, matériel qu'au niveau du personnel enseignant et professionnel (Maheux

¹⁷ Certains auteurs et auteurs emploient le terme multiprogrammes et multiniveaux pour désigner ces classes, le terme multiâge faisant plutôt référence à un choix pédagogique délibéré, ce qui n'est généralement pas le cas dans les petites écoles (Couture *et al.* 2013 : 113 ; Desbiens 2006 : 92; Lataille-Démoré 2008 : 352). Par contre, d'autres favorisent le terme de la classe multiâge dans ces contextes puisque cela correspondrait davantage à la réalité du système d'éducation qui « suggère une progression des apprentissages qui se réalise à travers les cycles » (Couture *et al.* 2013 : 113). Parfois, les trois termes sont utilisés de manière interchangeable (Houle et Loignon 2001 : 3).

1983 : 245). Elle conclut que : « 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 » (Maheux 1983 : 310). En ce sens, elle félicite et encourage la promotion de « modes alternatifs d'organisation [scolaire] » (Maheux 1983 : 311). Une décennie plus tard, les sociologues Mario Carrier et Pierre Beaulieu (1995) ont publié un important rapport sur les enjeux liés au maintien, à la fermeture et au développement des petites écoles en milieu rural. Parmi leurs recommandations, ils suggéraient à l'époque un meilleur accompagnement des enseignantes en CMN et même l'élaboration d'un programme d'éducation adapté à cette organisation scolaire en plus d'intégrer aux cursus universitaires ces pratiques d'enseignement (Carrier et Beaulieu 1995 : 85). Ces enjeux restent d'actualité. Des recherches récentes sur le sujet affirment toujours que ce type d'enseignement nécessite une approche particulière, mais que les enseignantes ne sont généralement que peu accompagnées dans ce processus et que le matériel pédagogique adapté à ces classes demeure très rare, voire inexistant (Monney et Couture 2014).

Une autre recommandation de nature sociopolitique insistait sur l'importance de développer des formes de partenariats entre les municipalités et les milieux scolaires (Carrier et Beaulieu 1995 : 88). Cet avis est repris par d'autres, même plusieurs années plus tard (Bernatchez *et al.* 2016 : 46; Des Lauriers 2004 : 45). En ce sens, la situation des petites écoles primaires est plus souvent traitée par l'angle du développement régional en insistant sur leur potentiel d'attractivité (Desbiens 2004; Lussier 2004; Tremblay 1998). Dans son mémoire en gestion du développement des coopératives et des collectivités, Karl Lussier (2004) a cherché à comprendre les formes de collaborations entre acteurs locaux, dont l'école dans les communautés rurales. Son étude de cas a révélé que ces collaborations relèvent davantage de l'ordre de la consultation et de la concertation que d'une réelle collaboration école-communauté qui repose sur un équilibre fragile entre une diversité d'acteurs : « l'école est toujours une institution essentielle dans le développement d'une communauté, mais elle n'est pas toujours un acteur de développement » (Lussier 2004 : 85). Enfin, l'auteur rappelle, à son tour, l'importance d'une plus grande « ouverture et souplesse de la part des commissions scolaires et du ministère de l'Éducation à l'égard des projets proposés par les communautés locales » (Lussier 2004 : 136).

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), dont le rôle est de conseiller, examiner, documenter différentes facettes du système scolaire¹⁸, s'est aussi intéressé à la situation des petites écoles en milieu rural depuis l'angle de l'accès aux services éducatifs dans ces régions (CSE 2009 : 8). Le rapport du CSE s'appuie sur le principe du droit à l'éducation pour tous et toutes, un droit intriqué à l'article premier de la Loi sur l'instruction publique (LIP) et qui implique que l'éducation doit être « accessible à tous sur l'ensemble du territoire québécois » (CSE 2009 : 13). Pour assurer l'accès à ce droit, le conseil privilégie un soutien aux innovations éducatives:

D'une part, mettre en place des encadrements gouvernementaux et ministériels plus larges et plus souples pour laisser aux acteurs sur le terrain l'espace nécessaire à leur esprit d'initiative et d'entreprise. D'autre part, encourager à la fois les expérimentations et les innovations locales et régionales et les appuyer, notamment en prévoyant des modalités de soutien dans le financement public de l'éducation. Une telle approche de l'État donnerait aux acteurs de l'éducation locaux et régionaux la latitude et les appuis nécessaires pour imaginer de nouvelles réponses à leurs défis (CSE 2009 : 42)

Ce rapport reconnaît la volonté et les efforts déployés par les milieux locaux pour développer des modèles scolaires différents qui puissent répondre à leurs besoins et à leur situation (CSE 2009 : 42-44). En 2016, une commission scolaire de l'Est du Québec a approché le professeur-chercheur Jean Bernatchez pour réaliser une étude à ce sujet. À la suite d'une recension de projets menés au sein d'écoles rurales, son équipe et lui ont conclu que la mise en place de projets scolaires particuliers (école entrepreneuriale, école verte Bruntland, programme immersif en anglais, etc.) ne peut être la seule stratégie prise en compte : « Dans la plupart des cas, cette « solution par défaut » n'a pas permis de mobiliser l'équipe-école autour d'un projet structurant, pas plus qu'elle n'a favorisé le recrutement d'une masse critique d'élèves suffisante pour maintenir l'offre de services éducatifs dans les écoles concernées » (Bernatchez *et al.* 2016 : 21). Il suggère plutôt que l'équipe-école réfléchisse à une orientation qui mettrait en valeur la couleur de leur école. De façon intéressante, l'équipe de recherche observe que les écoles menacées de fermeture ou récemment fermées n'étaient pas désuètes et même apparaissaient mieux équipées que plusieurs autres écoles au Québec. Cela dit, l'équipe prévient

¹⁸ Créé dans la foulée du ministère de l'Éducation en 1964, le rôle de ce conseil est majeur en matière d'éducation quoique peu connu comme l'explique le sociologue Guy Rocher: « Depuis sa création en 1964 jusqu'à aujourd'hui, le Conseil n'a pas cessé de rendre publique une impressionnante série d'avis, d'études, de rapports annuels d'une très grande richesse. On peut même dire d'une trop grande richesse : les médias ne se sont pas montrés à la hauteur, la plupart d'entre eux, pour les absorber et bien les transmettre au public. Pourtant, dans la perspective de la démocratisation, le Conseil supérieur de l'éducation est l'instance qui exerce la responsabilité d'informer et éclairer non seulement les décideurs, mais au moins tout autant l'opinion publique, en toute liberté et en toute objectivité, sur l'évolution et les grands enjeux de l'éducation » (Rocher 2004 : 123).

qu'à son avis les petites écoles ne devraient pas être maintenues à tout prix au motif que l'école est « le cœur et l'âme du village »; la priorité demeure la qualité des services éducatifs dispensés (Bernatchez *et al.* 2016 : 13)¹⁹.

Bien que les travaux cités s'appuient sur des cas empiriques, le quotidien de la vie scolaire de ces établissements n'y est pas la focale principale. Pourtant, c'est dans ce quotidien que se déploient ces initiatives pédagogiques distinctes et que les succès comme les obstacles peuvent être documentés. Ainsi, cette thèse pourrait contribuer à ce champ de recherche en mobilisant une approche ethnographique qui met au jour les spécificités des écoles rurales et des mobilisations qui s'y concrétisent ou non. Ces observations doivent également considérer et réinsérer ces phénomènes scolaires à l'intérieur d'un contexte qui s'est construit dans une histoire longue, et ce à plusieurs échelles. La section précédente a permis d'énoncer quelques repères quant aux régions rurales au Québec; la prochaine s'attardera à l'histoire scolaire.

1.3 Histoire scolaire, l'école dans le paysage rural au Québec

Trois volets structurent la mission éducative : instruire, socialiser et qualifier. La LIP, adoptée en 1964, réformée en 1995 et modifiée à plusieurs autres reprises, a marqué la création du système d'éducation québécois. J'explique, d'abord, divers événements qui ont traversé l'histoire des petites écoles rurales au Québec. Par la suite, j'expose certains programmes et politiques qui se sont rapportés à ces établissements en inscrivant les enjeux qui affectent ces écoles dans un temps long. Enfin, je discuterai d'initiatives et de modèles pédagogiques explorés par certains acteurs scolaires dans le but de pallier les enjeux relatifs aux milieux scolaires en région rurale ou, parfois, pour envisager d'autres manières de penser cette institution.

¹⁹ Une réserve est partagée par les chercheurs et chercheuses au niveau du transport scolaire qui demeure un élément essentiel à considérer. Ils donnent en exemple une école menacée de fermeture dont les parents d'élèves ont calculé les heures supplémentaires que leurs enfants devraient faire en transport scolaire, soit un total de 11,4 heures de plus par semaine. Cela apparaît inquiétant considérant les effets des longs trajets scolaires pour les enfants d'âge primaire : perturbation au niveau de l'appétit, de la fatigue et du sommeil (Bourgeois-Bougrine 2012 dans Bernatchez *et al.* 2016 : 27).

1.3.1 De l'école de rang à l'école de village

Les écoles de rang se sont établies au fil de la colonisation des territoires et au peuplement des villages depuis la moitié du 19^e siècle jusqu'en 1964 (Tessier 2017 : 21, 30). De manière générale, elles consistaient en une classe unique recevant des élèves d'âges divers et tenue majoritairement par une institutrice laïque (Charland 2005 : 82). Au cours du 19^e siècle, l'école de rang représentait le modèle scolaire dominant. Or, d'importantes disparités étaient observées au niveau de la scolarisation entre les enfants de milieux ruraux et ceux de milieux urbains. Différents facteurs étaient en cause, notamment la distance que devaient parcourir certains jeunes pour se rendre à l'école, la rudesse du climat hivernal ainsi que le travail à la ferme auquel ils étaient soumis lors des périodes de récolte. Un extrait du rapport du Surintendant de l'instruction publique en 1901 fait part de ces constats : « Dans la rude saison de l'hiver, comme au temps de l'automne ou à la fonte des neiges, on ne peut exiger une assistance régulière à la classe, et, en cela, la position de l'enfant de cultivateur est bien différente de celle de l'enfant des villes » (Rapport du Surintendant de l'Instruction publique 1901, cité dans Ouellet 2013 : 65).

À ces difficultés s'ajoutaient celles liées à la fragmentation du réseau scolaire depuis l'abolition du poste de ministre de l'Instruction publique (1867-1875) sous la pression du clergé catholique (Lenoir 2005). Le politologue Claude Corbo explique qu'il y avait une multiplicité de centres décisionnels (2002 : par. 9)²⁰. À l'époque, le domaine de l'éducation était principalement géré par le clergé catholique qui décidait des cursus tant dans les petites écoles de rang que dans le système scolaire en général. Jusqu'en 1960, tous les projets de loi en matière d'éducation devaient être présentés aux évêques avant d'être soumis à l'Assemblée législative (Charland 2005 : 77)²¹. L'influence ecclésiastique constitue une particularité de l'histoire scolaire québécoise : alors que, dans la majorité des États occidentaux, l'institution scolaire était déjà laïcisée, le clergé est décisionnaire jusqu'en 1964 au moment de la création du ministère de l'Éducation à la suite des recommandations de la Commission Parent (Charland 2005; Corbo 2002; Ouellet 2013).

²⁰ Un Conseil de l'instruction publique devait servir d'autorité scolaire, mais aucune rencontre ne fut tenue entre 1908 et 1960 (Charland 2005 : 75; Corbo 2002 : par. 9).

²¹ Plusieurs attribuent, par ailleurs, le fait que la province du Québec fut la dernière au Canada à adopter une loi sur l'instruction obligatoire pour les jeunes entre 4 et 14 ans à la résistance du clergé qui craignait que cette éducation nourrisse des positions et valeurs libérales.

Ce moment charnière de l'histoire du Québec s'inscrit dans un contexte sociopolitique particulier. En fait, plusieurs reprochaient au système d'éducation de reproduire et même d'accentuer les inégalités sociales et économiques (LeVasseur 2006 : 17). Les disparités évoquées plus haut s'observaient à différents niveaux, principalement entre les jeunes anglophones et francophones, ces derniers étant très faiblement scolarisés puisqu'ils devaient bien souvent contribuer au revenu familial en raison de leur situation économique précaire (Corbo 2002)²². À cela se conjuguait des inégalités de genre marquées, entre les garçons et les filles. Nouvellement élu, le gouvernement de Jean Lesage a mis sur pied la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, mieux connue comme la Commission Parent²³. La commission a remis différents rapports entre 1963 et 1966 regroupant 576 recommandations. Le premier tome faisait valoir la nécessité de créer un ministère de l'Éducation qui pourrait organiser et structurer le réseau. Dès 1964, ce ministère était créé devenant alors la première structure politique démocratique en matière d'éducation depuis 1875. Cette réforme constitue encore aujourd'hui les fondements du système d'éducation québécois²⁴. Cette structuration du réseau scolaire a engendré une rupture avec le modèle des écoles de rang en amorçant une centralisation du système scolaire, les écoles de village sont devenues la nouvelle figure de la scolarisation dans les milieux ruraux (Tessier 2017 : 30).

1.3.2 Soutenir les petites écoles : entre revendications et mesures

Les travaux de Maheux (1983) et de Carrier et Beaulieu (1995) démontrent bien que les enjeux liés aux petites écoles rurales ne sont pas récents. Dès 1973, un groupe de travail surnommé COMMEL s'est consacré à la question en réponse aux pressions de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (Maheux 1983 : 2). Les conclusions se sont révélées plutôt négatives à l'égard de ces petites écoles dont l'enseignement était jugé de piètre qualité par le groupe de travail en raison d'une insuffisance budgétaire et de l'effectif réduit au niveau du personnel (Maheux 1983 : 117-123). À la suite de ce rapport, un programme de

²² Il importe de rappeler qu'à l'époque les Canadiens anglais étaient surreprésentés dans les classes aisées et au sein de l'élite patronale alors que les Canadiens français étaient majoritairement issus des classes ouvrières et des milieux agricoles.

²³ Celle-ci était présidée par le Monseigneur Marie-Alphonse Parent, prêtre et recteur de l'Université Laval de 1945 à 1960.

²⁴ C'est dans les suites de la Commission Parent que les réseaux des Cégeps et des Universités du Québec furent implantés.

Soutien pédagogique aux petites commissions scolaires aux prises avec de petites écoles de 225 élèves et moins (SOPPEC) fut alors créé. Celui-ci a pris fin en 1980 (Carrier et Beaulieu 1995 : 3). Parallèlement à ces initiatives, un vaste mouvement de contestation avait lieu dans un village de l'Abitibi-Témiscamingue, Montbrun, en réaction à la menace de fermeture de l'école de village. Les parents et autres membres de la municipalité occupèrent l'école pendant 28 jours afin de faire valoir leurs préoccupations (Parent-Bouchard 2018). Ce cas fut très médiatisé à l'époque. Les parents ont eu gain de cause – l'école existe toujours, par ailleurs. En 1977, une première politique destinée à favoriser le maintien des écoles de village a été votée et est restée en vigueur jusqu'en 1985, date où le nouveau gouvernement a adopté certaines mesures budgétaires aux commissions scolaires concernant l'administration des petites écoles (Carrier et Beaulieu 1995 : 4).

L'enjeu des conditions des écoles rurales est resté en filigrane de sorte qu'en 1992 un important colloque sur les petites écoles et les classes multiprogrammes a été organisé à Québec (Carrier et Beaulieu 1995 : 7). Quelques années plus tard, une commission sur la problématique des fluctuations des clientèles scolaires a eu lieu. Dans leur rapport²⁵, les membres de la commission décrivent le double phénomène de la fluctuation des clientèles scolaires : le réseau scolaire accuse à la fois une décroissance générale, particulièrement dans les milieux ruraux et une croissance dans certains secteurs urbains et périurbains. Ces deux tendances présentaient des enjeux différents qui nécessitaient des stratégies d'adaptation. Dans leur mémoire, l'organisme Solidarité rurale du Québec a pressé les commissaires, le gouvernement et les administrateurs à considérer « l'école de village comme un précieux outil de développement », le village « devant bénéficier de tous les services de base pour assurer la qualité de vie de ses citoyens [et citoyennes] » (SRQ 2002 : 6). L'organisation y citait en exemple une école qui a adopté une vocation environnementale afin d'assurer sa survie en plus d'intégrer une approche de pédagogie par projet. Les acteurs ont gagné leur pari : « à l'automne 1998, 22 enfants sont inscrits à « l'école verte » ; en 1999, ils sont 35 ; à l'automne 2002, l'école accueillera environ 50 élèves, dont seulement 7 ou 8 sont originaires [du village] » (SRQ 2012 : 12).

L'Association des régions du Québec (ARQ) abondait dans le même sens en rappelant le principe de l'égalité des chances, partie prenante de la mission éducative du gouvernement et

²⁵ Celui-ci se base sur les 25 mémoires présentés par différents groupes représentant plusieurs acteurs du milieu scolaire et régional : des associations représentant des écoles, syndicat de professeurs, des étudiants, des associations municipales, régionales et rurales, des commissions scolaires et des comités de parents.

qui implique « d'aider les jeunes à se donner un projet de vie et à en entreprendre la réalisation avec les meilleurs outils pour le réussir » (ARQ 2002 : 5). Pour protéger ce droit, il apparaît important, selon l'ARQ, de s'attarder à la problématique des fluctuations qui affecte le droit d'accès à des services éducatifs de qualité : « [Ces fluctuations] agissent sur les conditions mêmes de l'occupation du territoire, sur le choix qu'ont les citoyens et les citoyennes d'habiter là où ils le désirent, de recevoir les services de qualité et de pouvoir bénéficier d'une qualité de vie » (ARQ 2002 : 5).

Parmi les recommandations formulées par la Commission, trois articulent plus particulièrement cette problématique à un enjeu d'occupation du territoire. L'une des conclusions est qu' « il faut assurer la qualité du réseau d'éducation ainsi que son accessibilité partout au Québec selon les niveaux de population réels et les ressources disponibles » (CEQ 2003 : 8). Cet élément semble primordial pour le maintien de la vitalisation des milieux ruraux : « Avoir un système d'éducation fort en région rurale pourrait contribuer à contrer la migration vers les grands centres : avoir des services éducatifs adéquats peut à la fois inciter les familles à demeurer en régions et encourager d'autres familles à s'y installer » (CEQ 2003 : 9). En ce sens, une meilleure adaptation du système d'éducation aux réalités rurales s'impose selon la Commission.

En réponse à ce rapport, un groupe de travail sur le maintien des écoles de village a été mis sur pied, une initiative conjointe du ministre de l'Éducation et de l'Emploi ainsi que du ministre des Régions (GTMEV 2003 : 2)²⁶. Le « rôle fondamental » de l'école « dans le dynamisme et le développement social, culturel et économique des collectivités rurales » y est réitéré (GTMEV 2003 : 2). En résumé, les recommandations soulignent de manière soutenue l'importance d'adapter les politiques scolaires aux contextes ruraux et aux particularités des petites écoles primaires (GTMEV 2003 : 3-4). D'autres organisations comme Solidarité rurale du Québec (SQR 2002) ont continué de faire pression pour ce genre de reconnaissance et ont déploré, notamment, le retrait de la PNR qui formulait l'engagement du gouvernement à soutenir les commissions scolaires dans l'organisation « des services éducatifs pour des groupes de peu d'élèves dans des écoles à effectif réduit » (GTMEV 2003 : 3).

²⁶ Ce groupe de travail est formé de la Fédération des commissions scolaires du Québec, de Solidarité rurale du Québec, de la Fédération québécoise des municipalités, de la Fédération des comités de parents de la province du Québec et de l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec.

À la suite de ce rapport, une mesure intitulée « Le maintien de l'école de village » a été mise en place en 2004 afin de favoriser le maintien des petites écoles de moins de 100 élèves (CSE 2009 : 41). Elle exige notamment la tenue d'une consultation publique si la commission scolaire envisage la fermeture d'une de ces écoles. En 2006, le gouvernement du Québec modifia la LIP afin d'inclure une mesure sur le maintien ou la fermeture d'école (article 212) obligeant les commissions scolaires à se doter d'une telle politique²⁷. Cela a comme avantage de baliser les processus décisionnels qui se rapportent à l'avenir de ces établissements et de rendre publiques les dimensions prises en compte dans l'évaluation de ces cas. En 2016, le chercheur Jean Bernatchez a dirigé une recherche afin notamment d'évaluer l'effet de ces politiques et les conséquences liées à ces fermetures. Deux constats relativement paradoxaux en ont été dégagés : la fermeture d'une école doit s'envisager à la fois sur un temps court et un temps long du fait que l'avenir de ces écoles reste intrinsèquement lié à la diminution démographique. Les acteurs du milieu scolaire devraient entamer une réflexion commune sur l'avenir de l'éducation dans ce secteur puisque les projections sont claires : les prochaines années, il y aura une forte diminution de la population d'âge scolaire (Bernatchez *et al.* 2016 : 10). En revanche, la décision de fermer une école fait bien souvent suite à des injonctions administratives qui doivent être résorbées dans un temps court. Bon nombre de petites écoles sont en position de précarité et le départ d'un ou deux élèves peut être suffisant pour que la fermeture soit considérée.

En 2017, grâce à une représentation assidue de la part de la FQM auprès du ministère de l'Éducation du Québec, une mesure à deux volets a été implantée par le MEQ, la mesure de vitalité des petites communautés²⁸. Le premier volet constitue une aide financière spécifique aux petites écoles de 60 élèves et moins. Le second volet visait, quant à lui, « à soutenir des projets pilotes ayant pour objectif d'améliorer l'offre de services éducatifs dans les petites écoles de petites communautés » (MEES 2018 : 143). Ces projets devaient présenter un caractère structurant en plus de démontrer une pérennité. S'il est possible d'imaginer le succès de cette mesure qui répond à maintes recommandations émises dans le passé, il est plutôt surprenant d'apprendre son abandon deux ans plus tard faute de participation. Je partage mes hypothèses quant aux causes de ce résultat inattendu au cours du chapitre 4.

²⁷ Certaines commissions scolaires, dont celle de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, avaient déjà implanté une telle politique afin de rendre compte du processus aux citoyens et citoyennes.

²⁸ Celle-ci s'ajoute à la mesure intitulée « Maintien de l'école de village » qui prévoit des mesures financières pour les établissements de 100 élèves et moins dont des montants alloués pour les services éducatifs et des activités de socialisation des élèves (MEES 2018 : 142).

Enfin, l'une des plus grandes réorganisations du système scolaire eut lieu au début de l'année 2019, soit l'abolition du réseau des commissions scolaires francophones pour faire place aux centres de services scolaires. La différence marquante entre ces deux modèles est que le premier était régi par un conseil des commissaires – des personnes élues au suffrage universel. Dorénavant, la structure scolaire est dirigée par un conseil d'administration. Les arguments avancés par le ministre de l'Éducation qui a porté cette réforme visaient essentiellement à octroyer plus de pouvoirs aux établissements scolaires, une stratégie présentée comme une décentralisation de l'administration scolaire. Or, la commission parlementaire qui a eu lieu en amont de l'adoption de ce projet de loi a permis d'entendre des acteurs de milieux ruraux qui offraient un contre-argumentaire. Ceux-ci s'inquiétaient de l'impact de ces procédures administratives qui allaient devenir un fardeau supplémentaire pour les petites écoles qui fonctionnent déjà à effectif réduit. Ceux-ci craignaient que le rôle des directions scolaires s'en trouve fortement changé : de leader pédagogique, celles-ci occuperaient davantage une fonction administrative. Une présidente de commission scolaire en région éloignée expliquait également s'inquiéter d'une potentielle perte de représentativité sur le conseil d'administration. Auparavant, chaque municipalité était représentée par un commissaire – parfois un commissaire pouvait représenter deux ou trois municipalités, mais dont les réalités étaient similaires. Si cette condition venait à changer, plusieurs acteurs du milieu scolaire entrevoyaient la conséquence d'une perte de représentativité des petites municipalités éloignées du siège du centre de services scolaire²⁹. En plus, cette présidente évoquait une inquiétude que de nombreuses personnes partageaient : « Cet éventuel conseil d'administration aura-t-il le souci d'équité et de la qualité des services scolaires au-delà des aspects de rentabilité? » Elle donnait en exemple le cas d'une petite école qui n'avait que six élèves en 2012. Les commissaires avaient pris la décision de la maintenir ouverte malgré tout. En 2019, l'école comptait dix-huit élèves. Les administrateurs et administratrices moins informés et sensibilisés aux réalités de ces petites écoles auraient-ils pris la même décision?

1.3.3 Exploration d'autres modèles scolaires

Au cours des vingt dernières années, le sujet des écoles rurales et l'adaptation du système d'éducation à leurs réalités ont suscité diverses réflexions quant à de potentiels modèles

²⁹Cette problématique est aussi approfondie au fil du chapitre 4.

pédagogiques. L'une des premières stratégies mises en place a été le projet de recherche-action « L'école éloignée en réseau » (ÉÉR). Lancée en 2001, cette initiative, dirigée par le Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO), devait explorer à travers quatre sites l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les petites écoles rurales avec comme visée « d'imaginer autrement l'avenir » de ces écoles (Hamel *et al.* 2013). L'objectif premier était de percevoir comment ces TIC pourraient contribuer à réduire l'isolement ressenti par les enseignantes dans ces milieux, notamment en créant une plateforme qui relierait différentes petites écoles entre elles:

en reliant une petite école de village à d'autres écoles et à une variété d'autres ressources supplémentaires, ne peut-on pas briser l'isolement professionnel des enseignants, leur permettre une meilleure gestion de leur tâche, accroître le nombre et la qualité d'interactions éducatives stimulantes pour leurs élèves? (Inchauspé 2004 : 10)

En réfléchissant au dynamisme de ces milieux, les chercheurs se sont également interrogés quant au rôle de l'école dans le développement local : « L'école de village peut-elle être un acteur de développement local? Est-elle perçue comme telle? [...] Quelles sont les formes que peuvent prendre les relations entre l'école et sa communauté dans une perspective de développement local? » (Inchauspé 2004 : 10). De manière générale, les personnes à la tête de cette initiative pilote ont observé que l'ÉÉR avait pu réactiver les réseaux de proximité qui lient l'école à la communauté (Inchauspé 2004 : 29). Fait intéressant, les auteurs du rapport notent tout de même que les acteurs de la communauté envisagent généralement peu la nécessité de changer les pratiques pédagogiques pour assurer la pérennité de leur école de village (Inchauspé 2004 : 28). Aujourd'hui, la plateforme ÉÉR est répandue à travers la province³⁰, l'apport des services et de cette structure étant reconnu unanimement. Plusieurs enseignantes ont pu témoigner de la transformation de leur pratique d'enseignement grâce à cet outil en plus d'accroître l'autonomie de leurs élèves (Allaire *et al.* 2012 dans Bernatchez *et al.* 2016 : 20).

En 2005, le gouvernement du Québec a lancé une étude exploratoire afin de réfléchir à un autre modèle scolaire pour l'ensemble du réseau, celui de l'école communautaire. Ce modèle s'appuie sur l'idée que l'école se trouve au carrefour d'une multiplicité d'acteurs et de services qui devraient davantage être liés pour répondre aux besoins des jeunes et des familles :

³⁰ Le succès de cette initiative fut tel qu'elle a été renommée École en réseaux puisqu'une grande diversité d'établissements l'intègre dont les écoles en milieu urbain : « Il est intéressant de constater que ce sont de petits milieux, souvent dévitalisés, qui ont ouvert ce chemin aujourd'hui emprunté par de plus grandes écoles » (ÉÉR 2022).

L'école communautaire mobilise le personnel de l'école, les membres du conseil d'établissement, les parents et les partenaires du milieu communautaire, social, culturel municipal, gouvernemental et économique, en vue de mettre leurs ressources respectives au service des jeunes, de leurs familles et de la communauté. L'école communautaire vise à faire de la réussite des jeunes un engagement social. (Violette 2005 : 6)

Si ce modèle semble susciter un enthousiasme chez plusieurs personnes qui s'intéressent à la situation des petites écoles, les auteurs et autrices du rapport final répètent à maintes reprises que cette formule ne peut garantir à elle seule la survie de ces établissements (Violette 2005). Bien que l'idée de l'école communautaire continue de séduire (Bernatchez *et al.* 2016)³¹, il n'existe peu de soutien ou de politiques qui encadrent ce type d'écoles. En revanche, le milieu scolaire anglophone québécois a pour ainsi dire embrassé le modèle d'écoles communautaires. En 2021, ce réseau comptait 92 écoles communautaires réparties dans les dix territoires rattachés aux commissions scolaires anglophones, représentant un tiers de ces écoles (Lamarre *et al.* 2021 : 2). Des agents et agentes de développement communautaires se chargent d'établir des ponts et des collaborations entre la myriade d'acteurs qui gravitent autour de l'école : les équipes-écoles, diverses personnes clés de la communauté, les organisations partenaires, les élèves et leur(s) famille(s) (Lamarre *et al.* 2021 : 3). Cette formule semble particulièrement appréciée en ce qu'elle permet aux communautés anglophones de se retrouver et de nouer des liens à travers les activités organisées³².

Un autre réseau qui explore des modèles pédagogiques différents est celui du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ), créé en 2001 à la suite de l'adoption d'un article de la LIP qui reconnaît le statut d'écoles à vocation particulière³³. Depuis les années 2010, plusieurs observateurs et observatrices constatent un réel engouement pour ces initiatives. Présentement, 48 écoles primaires et secondaires se font reconnaître ce statut – celles-ci se trouvent surtout en milieu urbain quoiqu'un intérêt en milieu rural s'accroisse. Certains de ces établissements s'inscrivent intégralement dans des approches particulières comme celle de Montessori ou de Freinet. D'autres s'inspirent davantage d'un corpus de pratiques reprenant dans bien des cas les idées pédagogiques du mouvement de l'Éducation nouvelle. Certains

³¹ Voir également le texte d'opinion « Retrouver l'école communautaire » de Catherine Harel Bourdon, membre du comité de direction du Mouvement pour une école moderne et ouverte paru dans le Devoir le 18 septembre 2021.

³² Pour en apprendre davantage sur ce réseau d'écoles communautaires anglophones, il est possible de parcourir le site internet suivant : <https://www.learnquebec.ca/fr/clc>

³³ Cette législation autorise, en outre, la création d'écoles avec des programmes d'enrichissement, de Sport-études ou d'Arts-études, ou encore des écoles publiques alternatives regroupées au sein du RÉPAQ (Arsenault 2017 : 8).

principes fédèrent tout de même les établissements inscrit dans le RÉPAQ, comme l'importance de l'implication parentale dans la vie scolaire et la révision des pratiques évaluatives chiffrées au profit d'approches qualitatives et tripartites, c'est-à-dire que les évaluations doivent permettre de qualifier le cheminement et le processus d'apprentissage de l'enfant (RÉPAQ 2014). Cette démarche implique à la fois l'enfant, les parents et le corps enseignant qui partagent leurs observations et leurs réflexions à ce sujet afin de bâtir l'évaluation ensemble.

En mars 2017, un nouvel organisme réunissant une panoplie d'acteurs réfléchissant à « l'école de demain » fut créé avec l'appui du MEQ. Nommé le Lab-École, ce groupe a reçu un budget de 1,5 million de dollars pour soutenir leur mission et dégager certaines pistes d'intervention dans le domaine de l'architecture scolaire, de l'activité physique et de l'alimentation. Cette équipe a visité plus de 60 écoles à travers le Québec et à l'international afin de redéfinir, surtout, l'espace scolaire. Cette démarche a conduit à la réalisation de six projets dans différentes régions du Québec dans le but de concevoir des bâtiments-modèles selon la philosophie développée dans le cadre de cette recherche. De fait, l'organisme se présente comme un « accélérateur à la mise en place, pour la première fois en éducation au Québec depuis plus de 50 ans, de concours d'architecture de futures écoles » (Lab-École 2019 : 18). Sommairement, l'architecture privilégiée aménage différents espaces flexibles au sein de l'école afin de favoriser des méthodes d'apprentissages variées que ce soit en grands groupes, en petites équipes ou encore en travail individuel (Lab-école 2019 : 31-32). Cette initiative ne fut pas exempte de critiques. Pourquoi investir des sommes aussi importantes dans une réflexion sur l'espace scolaire alors que, par exemple, la profession enseignante essuie les contrecoups d'une dévalorisation, se reflétant notamment par une réelle pénurie du personnel enseignant? Néanmoins, les propositions formulées par le Lab-École ont suscité un engouement auprès de certains acteurs scolaires. Elles témoignent également d'une remise en question de la manière de faire école au Québec, ou au minimum le désir de (ré)imaginer l'école autrement.

1.4 Problématique et sous-objectifs de recherche

Comme démontré à l'intérieur de ce chapitre, la volonté de mettre en place des projets pédagogiques plus adaptés aux réalités de ces écoles ne date pas d'hier; Maheux (1983) privilégiait déjà cette avenue dans les années 1980. Aujourd'hui, plusieurs écoles rurales ont développé des initiatives pédagogiques pour valoriser leur milieu et ainsi accroître leur dynamisme. Cependant, si ces initiatives sont évoquées au sein de différentes recherches ou

rapports (Bernatchez *et al.* 2016; CSE 2009; Lussier 2004; SRQ 2002), nous en connaissons très peu sur leur mise en œuvre tant dans leur fonctionnement qu’au sujet des motivations et aspirations des personnes qui s’y impliquent. Voulant combler cette lacune, la problématique de recherche s’articule autour de la question suivante :

Comment des initiatives pédagogiques distinctes sont-elles mises en œuvre au sein de petites écoles rurales au Québec?

Je compte répondre à cette question de recherche en campant ma démarche dans le champ de l’anthropologie de l’école qui incorpore à la fois des écrits philosophiques, sociologiques, d’histoire et de géographie. Je place ce champ à l’intersection d’une anthropologie des institutions et des services publics, ce qui offre des angles analytiques intéressants pour aborder la question de la scolarisation en territoire rural et comme « droit pour tous et toutes » tel que le stipule la LIP. Que signifie ce droit en territoire rural? Les questionnements qui y sont soulevés se rattachent de près aux enjeux d’équité auxquels sont bien souvent confrontées les populations rurales (Foster et Jarman 2022). Cette thèse présente à la fois une réflexion sur l’institution scolaire, mais aussi sur la marginalisation des territoires ruraux. Que signifie habiter ces territoires aujourd’hui? Comment ces milieux de vie sont-ils façonnés par différentes structures économiques et politiques?

Cet intérêt de recherche pour saisir la mise en œuvre d’initiatives pédagogiques distinctes implique de porter un regard holiste sur l’école, pour reprendre les termes d’Ogbu (1981). Il s’agit de s’attarder autant au quotidien de l’institution scolaire qu’à l’environnement dans lequel elle se situe. Pour ce faire, j’inscris ma démarche de recherche dans une approche d’économie politique. Cette perspective m’amène à considérer les contextes économique, politique, social et culturel qui ont donné naissance aux initiatives pédagogiques (Labrecque 2001 : 10). Comment les capacités d’agir des acteurs, la manière dont ils entendent l’avenir, leurs motivations et revendications sont-elles situées et en quoi révèlent-elles des dispositions sociohistoriques particulières? Ainsi, la problématique de recherche se décline en quatre objectifs spécifiques de recherche :

1. Décrire les initiatives pédagogiques distinctes

Quelles sont les spécificités de ces initiatives et comment s’articulent-elles aux caractéristiques des écoles rurales? Comment se déploient-elles au quotidien? Quels en sont les défis?

2. Examiner les motivations des personnes impliquées au sein de ces initiatives pédagogiques distinctes

Quelles sont les motivations et aspirations des personnes qui s'impliquent dans ces projets? Qui sont ces personnes et quel est leur profil?

3. Comprendre les représentations sociales de l'école qui sont en jeu

Comment les acteurs impliqués se représentent-ils l'école dans ses rôles sociaux? Quels rôles sociaux l'école revêt ou devrait-elle revêtir selon eux? Que cela signifie-t-il, pour une petite municipalité, de conserver une école primaire sur son territoire?

4. Analyser les contextes sociohistoriques de ces formes de mobilisation

Dans quel contexte est née la mobilisation autour de l'école? Comment ces initiatives pédagogiques distinctes s'enchaînent-elles ou non dans l'historicité et les transformations des territoires ruraux?

Différents anthropologues se sont saisis de la notion d'espoir social pour interroger les formes d'engagement des acteurs. Celle-ci permet de jeter la lumière sur l'ensemble complexe d'éléments qui animent et motivent l'action sociale que ce soit à l'échelle collective ou individuelle. L'espoir se montre, selon le philosophe Thom Van Dooren, comme un « travail actif », un « effort constant » pour œuvrer à l'avenir. À quels espoirs ces initiatives pédagogiques se rattachent-elles? Que cherchent à concrétiser les parents, les enseignantes, les directions scolaires et autres acteurs des milieux scolaire et municipal qui s'investissent dans ces projets? Y est latente la question des relations de pouvoir, qui peut se traduire en quelque sorte par une question de pouvoir, celle de pouvoir mener ses projets, d'avoir les ressources nécessaires pour mettre en action ses capacités d'agir (Giddens 1979; Jansen 2014, 2016; Kleist et Jansen 2016; Narotzky et Besnier 2014; Ortner 2006). Cette recherche se joint donc à d'autres études ethnographiques et anthropologiques de l'école qui ont documenté des formes de réappropriation de l'institution scolaire par différents groupes d'acteurs sociaux. Ces travaux ont réfléchi à cet espace de négociation entre une structure régie par un appareil étatique et des actions portées par des acteurs locaux (Reed-Danahay 1996; Salaün 2016). Ces questions circulent également au sein de l'anthropologie des services publics qui analyse à la fois la réception de ces services par les populations locales, leur fonctionnement et la vision politique de ce qui doit être rendu commun par l'État (Gallenga et Hervé 2019). Le chapitre suivant s'attarde à définir, détailler et articuler la problématique de recherche à l'intérieur de ces champs conceptuels.

Chapitre 2. Penser l'engagement autour de la petite école rurale

Ce chapitre articule des notions conceptuelles sur lesquelles s'appuient les réflexions et l'analyse au cœur de cette recherche. Celles-ci se campent dans deux grands champs de littérature : l'anthropologie de l'école et un corpus de l'anthropologie politique qui réfléchit à la capacité d'agir des acteurs, à leurs engagements et aspirations³⁴ par l'angle de l'espoir social (Jansen 2014, 2016; Kleist et Jansen 2016; Narotzky et Besnier 2014). Comme il sera précisé en première section, le champ de l'anthropologie de l'éducation est extrêmement vaste : ses objets de recherche se disséminent sur un large spectre allant de la socialisation jusqu'aux dynamiques scolaires (Anderson-Levitt 2006; Duru-Bellat et Van-Zanten 2012; Mills 2012). Je situe rapidement ma démarche dans le sous-champ de l'anthropologie de l'école qui s'arrime à la sociologie, philosophie, géographie et histoire de l'institution scolaire. Une tension marque généralement ces corpus entre les études qui perçoivent et décrivent les manières dont l'école comme institution de la société dominante impose des codes et des trajectoires sociales créant et reproduisant des relations de pouvoir inégales et les études qui abordent l'enceinte scolaire comme lieu de résistance et de création de projets collectifs différents qui forment autre chose que ce qui est déterminé par les instances en pouvoir. Souvent, ces recherches souhaitent rendre visibles ces expériences en milieu scolaire afin d'éveiller l'imagination collective quant aux formes que peut prendre l'école (Rodríguez 2015a).

Le second volet de ce chapitre circonscrit des outils conceptuels pour réfléchir à l'engagement des acteurs, au sens qu'ils portent à leurs actions, ce que je propose de faire par la notion d'espoir social. En continuité de Jansen (2014, 2016), je compte intégrer cette notion à l'intérieur d'une perspective d'économie politique, ce qui contribue à enrichir notre compréhension des motivations³⁵ et actions en les situant dans un contexte sociopolitique et économique qui s'est constitué dans un temps long. Par ces approches, je porte un regard à la

³⁴ Le terme aspiration est compris ici comme étant une composante de l'espoir me ralliant à la définition qu'en fait Sliwinski (2016): « To aspire [...] signifies to "endeavour to obtain" or to "seek to reach" something. Aspirations relate to goals that are usually "beyond", "above" or "higher" than oneself. » (Sliwinski 2016: 432). Le terme n'est pas compris dans un sens bourdieusien évoquant l'idée d'une mobilité sociale à l'intérieur d'une structure hiérarchisée.

³⁵ Je distingue les motivations des espoirs en ce qu'elles se rapportent davantage à un futur rapproché tandis que l'espoir fait sens d'une conception de l'avenir plus globale.

fois à l'intérieur de l'institution scolaire en observant comment sont mises en œuvre des initiatives pédagogiques distinctes dans le quotidien et à la fois à l'extérieur des murs scolaires en m'attardant sur les contextes dans lequel ces initiatives se déploient.

2.1 De l'anthropologie de l'éducation à celle de l'école

L'éducation, lorsque définie comme processus de socialisation et de transmission de savoir-faire et de savoir-être (Duru-Bellat et Van-Zanten 2012; Pelissier 1991 : 75; Redfield 1943), se pose comme l'un des thèmes majeurs de la discipline anthropologique. L'étendue de l'anthropologie de l'éducation comme champ disciplinaire rend sa recension plutôt complexe (Anderson-Levitt 2006). L'anthropologue David Mills (2012) s'interroge même sur la pertinence de la considérer comme un champ de recherche considérant la multiplicité de ses objets d'étude : « Is the field's focus schooling, formal education or all forms of learning? Can one even talk of a « field » when it is made up of very different methodological approaches and theoretical concerns? » (Mills 2012 : 34). L'anthropologue Katheryn Anderson-Levitt distingue, quant à elle, trois traditions anthropologiques qui se penchent sur la question de l'éducation. Tout d'abord, elle identifie une anthropologie philosophique qui questionne l'existence et l'expérience humaine par le biais de processus d'apprentissages définis comme universels (Anderson-Levitt 2006 : 9, 19). Ensuite, elle circonscrit une anthropologie culturelle qui s'intéresse plus particulièrement à l'éducation comme pierre angulaire à la formation de la culture (Anderson-Levitt 2006 : 10, 20). Comment celle-ci se transmet-elle? Comment devient-on agent d'une culture? Comment celle-ci nous forme-t-elle? Enfin se démarque une anthropologie sociale pour laquelle « la tâche de comprendre les êtres humains demande de comprendre les institutions sociales » (Anderson-Levitt 2006 : 10). Cette démarche implique de différencier l'éducation scolaire d'une éducation plus large. L'école est alors considérée comme l'un des nombreux lieux d'éducation (Pollock et Levinson 2011 : 4). Le sous-champ de l'anthropologie de l'école se consolide à partir de ces réflexions.

J'inscris ma démarche dans ce troisième axe de recherche, en m'intéressant plus spécifiquement à l'école comme institution sociale et comme institution publique. Cette considération situe ma recension de littérature à l'intersection de trois disciplines : l'anthropologie, la sociologie ainsi que le vaste champ des sciences de l'éducation dont les ramifications sont parfois celles de la sociologie, de l'anthropologie, mais aussi des études en didactique, en philosophie et en administration scolaire. Tout d'abord, je porterai une attention particulière aux dimensions qui

caractérisent l'institution scolaire en tant qu'institution sociale et en tant que service public. Ensuite, je reviendrai sur les deux grandes perspectives qui organisent sommairement les écrits sur l'institution scolaire et que j'ai mentionnées plus haut. Des exemples ethnographiques complètent cette section.

2.1.1 L'école, regards sur une institution singulière

Afin de distinguer un fait institutionnel d'un fait social, le philosophe John F. Searle (2005 : 7) insiste sur l'acte d'attribution et de reconnaissance collective d'une fonction sociale allouée à un système et à un groupe d'acteurs définis. À son sens, l'éducation comme telle ne peut être considérée comme une institution ; la transmission et l'apprentissage se révélant des phénomènes beaucoup trop vastes. Or, l'école comme institutionnalisation de la sphère éducative répond à cette définition. La logique première de l'institution scolaire, est de transmettre des repères, des outils et des codes communs pour penser le monde et y agir au sein d'une même société (Arendt 1972 : 252; Salaün 2014 : 341)³⁶. Cela implique un processus particulier de transposition pédagogique des savoirs à enseigner (Forquin 1995, 2008; Isambert-Jamati 1990; Salaün 2016). Effectivement, les contenus transmis à l'école doivent répondre à des critères afin qu'ils puissent être « enseignables » : ils doivent pouvoir être programmables et pour ce faire, ils doivent être légitimés à travers un système de validation (Salaün 2016 : 222)³⁷. Au Québec, par exemple, une majorité de personnes accepte collectivement d'attribuer à l'école primaire une fonction éducative pour instruire les enfants âgés de 6 à 12 ans; cette majorité accepte également un programme d'éducation validé par une autorité en la matière, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (Searle 2005 : 7). En effet, l'approbation sociale et collective dont discute Searle (Searle 2005) implique une reconnaissance de la légitimité de certains acteurs à agir dans ce système selon la fonction qui leur a été attribuée. Ces autorités –

³⁶ La distinction entre l'éducation et l'école a, aussi, mené à la définition d'une éducation dite formelle et informelle (Ogbu 1981; Forquin 1995; Pelissier 1991). La première renvoie à une forme d'enseignement organisée qui transmet des savoirs décontextualisés afin de les généraliser pour mieux les transmettre à un large groupe d'acteurs sociaux; la seconde se réalise dans les contextes d'activité *in situ* de ces savoirs, ceux-ci étant transmis par l'expérience (Pelissier 1991 : 88). Cette différenciation renvoie à ce que d'autres ont identifié comme relevant de la scolarisation et de la socialisation (Duru-Bellat et Van-Zanten 2012 : 7). Toutefois, à l'instar de Pelissier (1991 : 87), je considère qu'une telle division est quelque peu réductrice; l'école peut et doit être abordée comme un lieu de socialisation et d'éducation informelle. Celle-ci ne se limite pas à la scolarisation des élèves, ne serait-ce que par les interactions entre pairs de même qu'avec le corps enseignant. Cette complexité fait d'elle une institution particulière dans nos sociétés du fait qu'elle remplit différents rôles sociaux – des rôles qui seront traités différemment selon les approches anthropologiques fort variées.

³⁷ Le champ de la sociologie des curriculums s'intéresse, entre autres, à la question des savoirs scolaires et de leur transmission.

au Québec, le MEQ et les centres de services scolaires (CSS) – se chargent d’encadrer l’école dans un système scolaire tout comme le corps enseignant est reconnu comme légitime à transmettre les contenus pédagogiques. Ainsi, l’institution scolaire se distingue par la fonction sociale qui lui est allouée de même que par les statuts particuliers octroyés aux acteurs qui agissent dans ce système.

Cette fonction n’est que rarement remise en question. Effectivement, si l’éducation est loin de se résumer à l’institution scolaire (Pollock et Levinson 2011 : 4), la prédominance de celle-ci s’est accrue depuis le 19^e siècle à un point tel que nous pouvons en discuter comme d’une institution hégémonique. Imaginer une société sans école comme le propose Ivan Illich (1971) ou plus récemment le mouvement du *unschooling* relève pour plusieurs de la science-fiction. D’une légitimité écrasante en matière d’éducation, le modèle scolaire se retrouve aujourd’hui dans une très grande majorité d’États (Vincent *et al.* 1994 : 43). Cette légitimité s’aligne à un pouvoir politique en position de décider de l’organisation, de la sélection et de la mise en forme de savoirs transmis par l’école en vue de constituer une base commune, de former un projet social commun (Bourdieu et Passeron 1970; Forquin 1995, 2008; Salaün 2016). Cette description se rattache également à la théorie de la reproduction sociale et de la violence symbolique du système scolaire développé par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970) dont je discuterai ultérieurement.

Cette perspective se relie à l’anthropologie des institutions qui s’est souvent consacrée à l’étude de leur fonctionnement au quotidien afin d’éclairer les rouages de l’État et comment celui-ci se construit à travers différentes pratiques (Abélès 1995; Gupta 2012; Gupta et Sharma 2006; Thelen *et al.* 2017). Ce corpus anthropologique rappelle l’importance de considérer les processus administratifs et les politiques publiques dans l’étude de l’institution scolaire (Shore *et al.* 2011; Shore et Wright 1997). Quoique l’analyse de son administration ne soit pas au centre de cette thèse, ces éléments constituent des angles d’analyse pertinents afin de saisir dans quelle configuration s’inscrivent les mobilisations autour des écoles rurales.

2.1.2 L’école comme service public

L’anthropologie des institutions et de l’État a comme sous-champ celui de l’anthropologie des services publics (Gallenga et Hervé 2019). La notion de service public varie, bien entendu,

selon les contextes nationaux et les époques. Effectivement, réfléchir aux services publics implique de :

Comprendre la manière dont les sociétés se représentent les besoins collectifs [...] la façon dont ils sont mis en œuvre, reçus ou envisagés par les décideurs, les fonctionnaires ou les usagers [et] quels services doivent relever du domaine de l'État et quels individus y ont droit, engendrant toute une discussion autour des questions d'inclusion et d'identification aux entités collectives, et de définition de leurs limites. (Thelen, Vettters et Benda-Beckmann 2014 : 2 dans Gallenga et Hervé 2019 : 11)

Aborder les petites écoles rurales par cet angle permet d'élargir notre compréhension de leurs enjeux. En tant que service public, elles représentent un droit, celui de l'accès à une éducation scolaire, qui doit être pourvue par l'État et ses administrations relatives. Elles sont représentantes de services considérés comme essentiels pour la population au même titre que le domaine de la santé, de l'information et d'une représentation politique comme le palier municipal (Foster et Jarman 2022). Comme l'indique le rapport du Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) sur la situation des petites écoles en milieu rural, présenté dans le chapitre précédent, l'État québécois doit « assurer le plein développement des personnes, ce qui se traduit par une obligation de nature légale d'instruire, de socialiser et de qualifier. Cette obligation demande des moyens appropriés pour garantir l'accès à des services éducatifs sur tout le territoire, en maintenant de hauts standards de formation et de réussite » (CSE 2009 : 10). L'idée de cette responsabilité d'éducation, mais aussi de réussite scolaire se conjugue à une autre obligation selon le CSE, celle « d'assurer la vitalité et le progrès des régions. [...] l'État et le système d'éducation doivent contribuer à élargir les horizons sociaux, économiques et culturels de toutes les régions » (CSE 2009 : 10).

L'anthropologie des services publics s'attache aussi à saisir par quels mécanismes l'État gère les domaines qui appartiennent au commun, mais aussi comment les gens s'approprient ou non ces modèles, résistent ou non à ces gestions (Gallenga et Hervé 2019 : 15). Une tendance marquée des dernières années a été celle de la néolibéralisation de ces secteurs engendrant parfois « des formes d'incompatibilité culturelle quant aux perspectives des uns et des autres sur ce qu'est le commun, la façon de le gérer, les groupes qui y ont accès » (Gallenga et Hervé 2019 : 18). Les mobilisations autour du maintien des petites écoles rurales illustrent bien ces préoccupations; les populations locales revendiquent (ou non) le maintien de ces établissements. Dans les deux cas à l'étude, la question de l'école comme service public représente une focale commune, d'autant plus que celle-ci semble concurrente d'autres types

de services. Autrement dit, la décision de fermer une école de village est liée à la conception de la façon dont les services scolaires devraient être assurés, mais aussi par la vision de la manière dont les services publics devraient être fournis aux populations rurales et des services auxquels elles devraient avoir accès (Barthes et Alpe 2018 : 218). Comment définir leur accessibilité ? Quelles sont les conséquences engendrées par les fermetures des écoles de village pour les enfants et familles de ces territoires ?

Dans un article portant sur le rôle des trajectoires scolaires dans la mobilité de jeunes ruraux en Nouvelle-Écosse et dans une région minière en Australie, les anthropologues Michael Corbett et Martin Forsey réfutent l'idée selon laquelle ces jeunes n'auraient pas d'ambition. Malheureusement, soit ces jeunes n'ont pas les outils pour accomplir leurs projets, soit qu'ils y parviennent, mais à l'intérieur d'une grande asymétrie comparativement aux jeunes de milieux urbains et de classes moyennes (Corbett et Forsey 2017 : 430). Les deux auteurs avancent que les politiques publiques ne sont que trop peu représentatives des aspirations des jeunes en milieux ruraux. Ainsi, se retrouvent-ils en marge des services scolaires qui devraient leur offrir une équité quant aux outils et possibilités pour leur avenir. Comme le demandent Foster et Jarman en introduction d'un ouvrage sur le concept de droit à la ruralité : « Does living outside densely populated areas affect access to services that are supposed to be universal? » (Foster et Jarman 2022 : 1) Dans l'ouvrage collectif *Pedagogies and curriculums to (re)imagine public education : transnational tales of hope and resistance* (Rodríguez et al. 2015), qui porte sur des expériences de réappropriation de l'école publique dans différents contextes nationaux et historiques (notamment au Mexique, en Argentine, en Bolivie, aux États-Unis, en Angleterre, en Italie, en Turquie) la professeure en sciences de l'éducation Encarna Rodríguez (2015a) mobilise la notion de « counterpublic » formulée par Nancy Fraser (1994). Elle explique que : « Considering that public schools in disenfranchised communities are, to a large extent, advocating for a stronger presence of these communities in the public spaces, we can conceive of public schools that explicitly and publicly pursue this goal as counterpublic where alternative narratives could, and should, be constructed » (Rodríguez 2015a: 29). En d'autres termes, en offrant d'autres types d'expériences scolaires qui répondent souvent mieux aux besoins des populations locales, ces écoles proposent d'autres récits scolaires. Ce groupe d'auteurs et d'autrices révèle, ainsi, les sites scolaires comme des lieux de réappropriation de projet politique et social : « to reclaim public schools as legitimate places to enact our democratic dreams and to conceptualize them as socially precious sites for collective visions » (Rodríguez 2015a : 10).

2.1.3 L'institution scolaire : entre réappropriation et reproduction sociale

Il est possible de relever une tension qui traverse les écrits sur l'école comme lieu de transmission du commun et comme institution liée à l'État. Cette tension a trait à deux perspectives différentes qui ne doivent pas non plus être mises en opposition. La première conçoit cette transmission comme une imposition de codes culturels des groupes en position de pouvoir (Bourdieu 1969; Bourdieu et Passeron 1970; Durkheim 1920; Van Haect 2006 : 27; Vincent 1980). Le système d'enseignement comme système institutionnalisé produit et exerce une violence symbolique qui, contrairement à une violence coercitive, n'est bien souvent ni reconnue ni même expérimentée comme telle. Cette thèse développée par Bourdieu et Passeron dans l'ouvrage *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970) expose l'institution scolaire comme un important rouage dans la reproduction des inégalités sociales. Les groupes dominants, en position d'autorité, décident des savoirs légitimes, des méthodes d'enseignement de même que des acteurs jugés aptes à dispenser ces enseignements (Bourdieu et Passeron 1970). Ainsi sont reconduites les inégalités sociales: les élèves qui n'appartiennent pas à ces groupes dominants auront le défi supplémentaire de se familiariser à ces codes avant même de pouvoir les maîtriser pour réussir dans ce système (Bourdieu 1967; Bourdieu et Passeron 1970)³⁸. Un autre corpus s'intéresse à l'école comme courroie du pouvoir étatique en tant que lieu de discipline et en tant qu' « institution d'encadrement » (Fournier 2013). Cette perspective s'inspire des écrits de Michel Foucault (Vincent 1980; Vincent *et al.* 1994). L'école y est décrite comme un haut lieu du pouvoir disciplinaire, « un pouvoir qui “fabrique” des individus [et] qui se donne les individus à la fois pour objets et instruments de son exercice » (Foucault 1975 : 200). L'institution scolaire marque depuis un très jeune âge les corps et les esprits notamment grâce à des dispositifs de surveillance déployés de façon à juger et jauger la performance à la fois des élèves et des enseignants (Lefranc 2013 : 53). De manière

³⁸ Les deux sociologues repèrent quatre dimensions qui forment la violence symbolique du système scolaire. La première se rapporte à l'action pédagogique qui induit une décision de ce qui est légitime d'être enseigné ou non (Bourdieu et Passeron 1970 : 20). Pour ne pas être dévoilée comme « violente » l'action pédagogique se doit de se prévaloir d'une certaine autorité pour éviter d'être contestée : elle se doit d'apparaître comme une forme de vérité. Ce processus d'acceptation implique une légitimation, deuxième dimension à la violence symbolique scolaire, qui « renforce le pouvoir arbitraire qui la fonde et la dissimule » (Bourdieu et Passeron 1970 : 28). Cela est possible par un travail pédagogique, troisième mécanisme, qui réfère à l'intériorisation de comportements, de pratiques et de schèmes de pensée propres à ses logiques, c'est-à-dire des *habitus* (comme pratiques intériorisées) conformes aux schèmes culturels dominants (Bourdieu et Passeron 1970 : 48). Enfin, le quatrième élément est celui de l'autorité scolaire dont l'une des premières conditions est celle de la formation d'un corps d'agents légitimes à dispenser les actions pédagogiques et à accomplir le travail pédagogique pensé pour le système scolaire (Bourdieu et Passeron 1970 : 73).

tacite, l'efficacité scolaire s'opère par l'intégration de règles et c'est « en cela qu'elle est un aspect du pouvoir » (Vincent 1980 : 263).

Le sociologue Guy Vincent (1980) a, en ce sens, étudié la genèse du système scolaire en France en argumentant que « la forme scolaire » est devenue le mode de socialisation dominant dans nos sociétés. Vincent (1980 : 20-31) perçoit sept dimensions – ou sept aspects techniques (Charlier et Croché 2021) – à la forme scolaire. Premièrement, il y a l'obligation scolaire, qui a comme effet d'uniformiser les trajectoires des individus par la scolarisation. Deuxièmement, il identifie la forme scolaire à un espace et à un aménagement spécifique : l'école comme espace spécifique et l'organisation des classes accueillant les élèves de cycles communs qui souvent se caractérisent par le bureau de l'enseignant à l'avant et par des rangées de pupitres. La formation du corps enseignant qui a intégré des codes de transmission particuliers en est une autre manifestation. Celle-ci se conjugue avec la manière dont les savoirs sont enseignés et transmis, mais également organisés à l'intérieur de séquences d'apprentissage. Cette transposition didactique s'appuie sur un processus scriptural, éclipsant la transmission orale, comme en témoigne l'importance des manuels scolaires (Vincent 1980 : 25). Il y a aussi la relation pédagogique entre les personnes qui enseignent et celles qui sont en processus d'apprentissage, ici les élèves. Enfin, les dernières dimensions de la forme scolaire telle que conçue par Vincent (1980) renvoient au temps scolaire et aux méthodes d'apprentissage.

Les sociologues Henri Louis Go et Xavier Rondet (2018 : 63) évoquent la diversité d'usage du concept de forme scolaire, la signification de ce dernier différant selon les mobilisations que l'on en fait. De manière générale, les recherches s'y intéressant « [mettent] au jour les *structures invariantes* de la forme scolaire d'enseignement, ainsi que ces *variations* mineures ou majeures ». De fait, s'il est entendu que la forme scolaire demeure prégnante, plusieurs reconnaissent l'occurrence de variations à l'intérieur de cette dernière : « il y a, partout dans le monde, *une* forme scolaire d'apprentissage plus ou moins singulière, mais *des* pratiques pédagogiques plurielles, aux conséquences variables sur le niveau global d'instruction, sur les inégalités sociales face à l'école et sur le destin de chaque enfant » (Maulini *et al.* 2014 : 7). Ainsi, le concept de forme scolaire est couramment utilisé pour analyser des projets ou innovations pédagogiques et relever leurs particularités (Maulini et Perrenoud 2005; Séguy *et al.* 2018). Dans le cadre de ma recherche, je me suis saisie de ce concept pour 1) interroger les expériences scolaires en milieu rural et pour 2) les situer dans un « continuum ou une déclinaison de modèles de scolarisation » et ainsi « rendre compte de la réalité des situations

d'éducation et de formation » (Lantheaume et Séguéy 2018 : 21) présentes au Québec. Circonscrire les sept dimensions définitoires de la forme scolaire en champs d'observation m'a permis de mieux saisir les particularités des initiatives pédagogiques à l'étude tout comme celles des écoles rurales en général.

La seconde perspective observée dans les corpus de sciences sociales en éducation projette davantage l'école comme un potentiel espace de réappropriation sociale et politique. L'école n'est pas seulement assujettie au pouvoir dominant; elle peut représenter un site de résistance sociale et le terreau d'autres projets collectifs (Baronnet 2013; Bonini 2013; Freire 1996; Reed Danahay 1995). Ses tenants reprochent aux recherches qui privilégient les théories de la reproduction sociale leur caractère anhistorique et leur tendance à dépeindre les acteurs qui agissent dans le monde scolaire comme passifs, surdéterminés et immuables (Duru-Bellat et Van-Zanten 2002 : 78-79; Hamilton 1989; Reed-Danahay 1996 : 23; Henriot Van Zanten *et al.* 1987 : 23). Jean-Claude Forquin (1995 : 52), sociologue qui travaille sur les questions des curriculums, rappelle que si nous ne pouvons pas nier l'« influence intégratrice » de l'école, nous ne pouvons pas non plus ignorer son « autonomie relative », ses acteurs ayant un pouvoir considérable dans le quotidien scolaire. L'institution scolaire peut à la fois être un outil de reproduction sociale et le terrain d'une résistance ou de réappropriation sociale et politique du projet scolaire. Les deux perspectives ne sont pas dichotomiques. Par ailleurs, cette tension rappelle un débat qui agite la discipline anthropologique depuis fort longtemps, celui concernant la part d'autonomie des acteurs sociaux face aux processus structurels et institutionnels (politiques, sociaux, économiques) (Ortner 2006). À quel point ces structures déterminent-elles les stratégies individuelles et collectives? D'une certaine manière, ce sont ces négociations entre la recherche d'espaces de créativité, de redéfinition et de changement social et le poids des structures institutionnelles régies par un pouvoir étatique qui intéressent ce projet de recherche. Comment ces petites écoles primaires de moins de 100 élèves sont-elles le lieu d'autres projets pédagogiques ou non? Le rôle social que les acteurs locaux leur portent est-il différent de celui promu par le MEQ? Si oui, en quoi est-il différent et comment travaille-t-on à son incarnation? En d'autres termes, comment sont-elles le sujet d'une réappropriation sociale et politique par un projet collectif?

L'ethnographie des institutions permet d'observer un certain va-et-vient dans leur formation : si l'institution scolaire advient à travers des événements produits par un contexte institutionnel déjà-là, celle-ci se transforme tout de même à travers des événements particuliers qui prennent

lieu dans un quotidien (Laforgue 2016 : 26-27). Maints anthropologues ont décrit le quotidien à l'intérieur des enceintes scolaires. Je propose de commenter certains de ces travaux qui explorent cette tension entre la reproduction et la réappropriation sociale et que je présente en deux sous-thématiques : l'école comme miroir des inégalités sociales et l'école ancrée dans son milieu.

2.1.3.1 L'école, miroir des inégalités

Les questions de reproduction et de réappropriation se logent au cœur des travaux sociologiques et anthropologiques qui s'intéressent aux inégalités sociales au sein des établissements scolaires : comment ces inégalités ponctuent-elles les expériences scolaires et comment l'institution scolaire contribue-t-elle à les reproduire? L'école se montre, dans ces études, comme un terrain pour réfléchir à des enjeux sociaux qui dépassent largement le contexte scolaire. De manière générale, trois thématiques prédominent: la reproduction des classes sociales, les mobilités migratoires ainsi que la décolonisation et les revendications autochtones. Le premier corpus s'est développé dans les années 1970 en reliant la question éducative aux classes sociales et aux structures économiques (Collins 2009 : 34). Les auteurs y dévoilent l'institution scolaire comme productrice d'inégalités, répliquant aux discours en vogue de l'époque qui vantaient l'école comme un vecteur d'émancipation sociale. Le contexte scolaire sert d'exemple pour comprendre les rapports que peuvent entretenir les classes ouvrières ou paysannes avec les institutions des classes sociales dominantes (Bourdieu 1967; Bourdieu et Passeron 1970; Rist 1978; Willis 1977). Ces problématiques de la reproduction sociale sont toujours présentes dans la littérature quoiqu'elles se soient complexifiées. Les inégalités ne sont plus rapportées au seul facteur économique des classes sociales. Elles sont abordées à travers une intersectionnalité de relations de pouvoir, notamment celles se rapportant aux inégalités de genre et de race (Collins 2009 : 35).

La notion d'inégalité sociale a aussi servi à des travaux anthropologiques qui se sont intéressés à la situation des migrants. Aux États-Unis, la réussite scolaire a été la focale de nombreuses recherches afin de comprendre pourquoi certains groupes d'immigrants réussissent mieux que d'autres dans le domaine scolaire (Gibson et Koyama 2011; Ogbu 1981). Plusieurs de ces études n'ont pas comme objectif premier d'étayer une réflexion sur l'école dans ses rôles sociaux, sur ses complexités et perplexités (Gibson et Koyama 2011 : 392). Elles visent plutôt à comprendre les stratégies et les dynamiques d'intégration et d'adaptation de ces groupes à la

société d'accueil, ainsi que décrire les expériences de ces mobilités (Farmer 2012; Suárez-Orozco 1987; Suárez-Orozco *et al.* 2008). En explicitant les manières dont les expériences scolaires sont influencées par une diversité de facteurs comme les contextes familiaux, historiques et politiques, ces études nous rappellent l'importance de voir au-delà de l'institution pour comprendre les phénomènes scolaires (Suárez-Orozco 1987).

Les relations de pouvoir qui se jouent au sein de l'école sont aussi mises en perspective par les études qui questionnent cette dernière d'un point de vue autochtone. Les spécificités des savoirs scolaires et des savoirs autochtones y sont comparées de manière à démontrer en quoi le système d'éducation dominant impose un mode de connaissances et de transmission qui, bien souvent, se trouvent incompatibles avec ceux de ces communautés (Baronnet 2013; Rockwell et Gomes 2009; Salaün 2016). Les savoirs autochtones se distinguent par leur ancrage local, leur logique d'acquisition par l'expérience et leur dimension empirique et holistique (Salaün 2016 : 219) alors que les savoirs scolaires sont, quant à eux, « découpés et rangés dans des disciplines distinctes » selon une logique curriculaire déterminée par les instances en autorité (Audigiers 2008 : 9-10). Ils sont travaillés pour être transmissibles à une vaste majorité d'individus et donc souvent décontextualisés. La plupart de ces recherches soulèvent les enjeux d'une décolonisation de l'école (Bellier et Hays 2016). Par exemple, Bruno Baronnet (2013) s'intéresse à la réappropriation du projet politique de l'école en documentant le cas des programmes d'alphabétisation à l'intérieur des communautés zapatistes dans la province mexicaine du Chiapas. Vivant déjà une situation particulière en territoire autonome, ces communautés se sont réapproprié les formules scolaires en introduisant des savoirs et des imaginaires autochtones pour faire vivre un projet de citoyenneté zapatiste (Baronnet 2013 : 133). L'école devient alors un site de résistance sociale par la mise en œuvre et par la transmission d'imaginaires politiques (Baronnet 2013 : 150).

L'apport principal de ces études, à mon sens, est celui de dévoiler en quoi les formes scolaires ne sont pas neutres, l'école étant façonnée par des idéologies qu'elles consolident à son tour, et ce en révélant, entre autres, les savoirs scolaires comme des savoirs sélectionnés. Ces études ont comme contributions majeures d'entrevoir et d'imaginer d'autres modèles scolaires, « to push our educational imagination » (Rodríguez 2015b : 9). Les anthropologues ont, en effet, moins étudié les variations dans les formes scolaires que d'autres chercheurs et chercheuses en sciences de l'éducation, comme les sociologues et les historiens et historiennes (voir Arsenault 2017, Viaud 2017, Wagon 2018a sur les mouvements d'écoles alternatives en France et au

Québec; Brabant 2010 sur le mouvement de l'apprentissage en famille au Québec). Mis à part les études qui portent sur la décolonisation des systèmes scolaires, les anthropologues ont peu insisté sur leurs dimensions pédagogiques. Ces chercheurs et chercheuses se sont plutôt intéressés à l'école comme terrain pour observer des phénomènes sociaux particuliers, tout en s'intéressant certes au rôle des trajectoires scolaires dans ceux-ci, mais sans toujours en référer aux idées pédagogiques et à l'école comme institution sociale singulière. Dans le cadre de ma recherche doctorale, j'ai voulu porter une attention particulière à celle-ci en priorisant une ethnographie des initiatives pédagogiques : les conceptions de l'éducation scolaire qu'elles impliquent, la manière dont elles sont déployées au quotidien, les activités réalisées en leur sein, etc.

2.1.3.2 L'école dans son milieu

Comme le préviennent Alpe (2016), Champollion (2013) et Corbett (2014a), ces initiatives pédagogiques s'ancrent dans un contexte donné : ici, un milieu rural aux prises avec différents défis et marqué par des dynamiques sociales, politiques et économiques qui l'enchevêtre à des enjeux régionaux, nationaux, voire internationaux. Ainsi, je cherche à documenter ces écoles en considérant à la fois leur contexte scolaire, sociopolitique et économique, une perspective qu'ont mobilisée d'autres anthropologues. Effectivement, certains travaux anthropologiques ont illustré la manière dont l'école s'ancre dans les localités, comment celles-ci l'influencent, quel rôle occupe l'école dans leurs dynamiques et quelles en sont les perceptions sociales (Henriot *et al.* 1987 : 76). Un pan de ces travaux lie l'institution scolaire à des problématiques d'économie politique et d'anthropologie urbaine (Gulson 2010; Lipman 2009, 2013). Par le truchement de l'institution scolaire, ces auteurs analysent les dynamiques économiques, politiques et sociales constitutives et constituées dans l'espace urbain (Gulson 2010 : 11; Lipman 2009 : 244). Ces travaux commentent, entre autres, le rôle de l'école dans les processus d'embourgeoisement et des effets de ségrégation qui y sont engendrés (Gulson 2010; Lipman 2009, 2013). Ce rôle est aussi observé par de-là l'enceinte scolaire, notamment par les politiques éducatives et leur néolibéralisation (Miñana Blasco et Arango Vargas 2011; Shore et Wright 2017). Pour renverser ces rapports de force, ces auteurs appellent à une réinvention des écoles et surtout à un changement social qui transiterait par elles (Lipman 2009 : 249).

L'école comme un site de résistance a été au cœur de l'étude ethnographique de Deborah Reed-Danahay (1996) qui a analysé les interactions entre les familles d'un village dans la région

française de l'Auvergne et l'école locale. En persistant dans l'usage du dialecte local dans le but de tenir à l'écart le personnel enseignant envoyé par l'État français, l'école y est dépeinte comme un site crucial de l'expression et de la consolidation de l'identité locale même si elle se trouve au cœur d'un système centralisé (Reed-Danahay 1996 : 3). Ainsi, l'école du village apparaît à la fois comme un site de résistance et comme un outil de reproduction sociale de l'identité locale en ce qu'elle représente un site de transmission et de manifestation des codes culturels. L'anthropologue, par le regard qu'elle porte sur l'institution scolaire comme matérialisation de l'appareil étatique, met alors en relation « le local » avec les dynamiques de centralisation. Le milieu rural n'est pas analysé dans un vase clos, il s'insère dans une géographie complexe qui le rattache avec d'autres régions autant urbaines que rurales. Par contre, l'anthropologue se refuse de considérer cette dynamique de centre-périphérie comme imprégnée d'un déterminisme. Les périphéries sont aussi des sites de résistance, de changements et de résilience (Reed-Danahay 1996 : 20).

Dans l'ouvrage collectif dirigé par Rodríguez (2015) cité plus haut, les auteurs et autrices décrivent des expériences scolaires qui ont opéré cette revendication de l'école comme site de résistance. L'ensemble des recherches qui y est exposé accorde une attention accrue au contexte historique de ces projets. Cette perspective met en exergue les obstacles, les défis, les opportunités qui façonnent les « rêves scolaires » de ces écoles (Rodríguez 2015b : 7) ainsi que les aspirations qui motivent les acteurs à s'engager au sein de ces projets pédagogiques. Ces aspirations sont notamment analysées par les idées pédagogiques avancées dans les curriculums (Rodríguez 2015b : 7).

Considérer l'école dans son contexte local et dans ses conditions d'existence est probablement l'un des apports les plus considérables des approches anthropologiques. Ces études mettent en lumière comment l'institution scolaire s'insère dans des processus économiques, politiques et sociaux qui se déploient dans un temps long, un élément central à ma démarche théorique qui relie la question de la sphère scolaire à celle de l'espoir social. De fait, l'anthropologie par son souci des situations quotidiennes, de leurs intersections à différentes échelles de pouvoir décisionnel, permet de complexifier notre compréhension de l'école comme institution de l'État et « de mettre au jour [ces] médiations » (Isambert-Jamati 1990).

2.2. Penser l'engagement à travers un projet pédagogique

Comme plusieurs théoriciens et théoriciennes de l'éducation le font valoir, l'école est à l'image d'une sélection de même qu'une mise en forme de savoirs considérés légitimes d'être transmis. Cette organisation traduit un projet pédagogique, une notion définie par Normand Baillargeon comme « une vision ou une théorie de l'éducation [qui] résulte de l'adoption de positions normatives sur la nature du savoir qui doit être transmis; sur le type de société au sein de laquelle l'éducation doit préparer ces êtres à vivre. [Un projet qui] résulte ainsi de l'articulation d'une épistémologie, d'une anthropologie et d'une politique » (Baillargeon 2014 : 9). Autrement dit, un projet pédagogique conjugué à une vision de l'éducation des aspirations sociales, une vision du « commun » et, surtout, une vision d'avenir puisque l'un des principes fondamentaux de l'institution scolaire est de préparer les enfants à leur engagement dans la vie sociale (Arendt 1972).

L'un des objectifs que je poursuis au travers de cette recherche est de documenter les formes de mobilisation autour des écoles rurales par le truchement d'un projet pédagogique distinct qui propose d'autres avenues et variations dans la manière de faire école. Quelles aspirations les acteurs portent-ils au travers de ces projets pédagogiques? Qu'est-ce qui anime ceux et celles qui s'y investissent? Comment l'institution scolaire est-elle négociée? Comment penser et aborder anthropologiquement ces formes de mobilisation? Dans cette section, je présenterai comment la notion d'espoir social depuis une perspective d'économie politique offre un angle intéressant pour comprendre ces initiatives pédagogiques à l'intérieur de dynamiques politiques, sociales et économiques qui se sont construites dans un temps long.

2.2.1 S'engager et se mobiliser : mise en action d'espairs sociaux

Il existe une profusion de textes anthropologiques traitant de la capacité d'agir individuelle ou collective qui se ramifient dans divers champs d'études – les plus importants étant sans doute ceux examinant le pouvoir de l'État et la résistance sociale (Ortner 2006; Roseberry 1988; Scott 1998). Or, depuis la dernière décennie, la notion d'espoir social se montre de plus en plus mobilisée pour observer les formes d'agir (Kleist et Jansen 2016 : 374). Tout en prenant acte des débats qui ont animé les corpus anthropologiques au sujet de l'agentivité (*agency*) et des structures sociales, plusieurs anthropologues et sociologues convoquent leurs collègues à s'intéresser aux espoirs sociaux, ceux-ci étant perçus comme des propulseurs de l'action individuelle et collective (Appadurai 2004, 2013; Doyon 2020; Hage 2016; Jansen 2014, 2016;

Kleist et Jansen 2016; Narotzky et Besnier 2014; Reeves 2016; Sliwinsky 2012). Sommairement, deux courants traversent ce champ théorique : certains anthropologues privilégient une conception de l'espoir comme catégorie de l'action sociale et perceptible dans des dimensions matérielles (Doyon 2020; Giraud 2007; Hauer *et al.* 2018; Kleist et Jansen 2016; Narotzky et Besnier 2014; Jansen 2014, 2016) alors que d'autres s'intéressent davantage à l'espoir comme une ressource intérieure, comme un état de transcendance, porté sur une dimension rétrospective et non pas sur une dimension prospective (Crapanzano 2003; Desroches 1973; Miyakazi 2004). Je situe ma démarche dans le premier courant qui se sert de la notion d'espoir pour interroger les significations que revêtent les actions, et qui par elles prennent une forme matérielle, mais aussi pour comprendre la manière dont les acteurs pensent le monde et s'y engagent. En ce sens, Alicia Sliwinski considère l'espoir « as a constitutive dimension of the way we think and act in the world » (Sliwinsky 2012: 236).

Ce thème est particulièrement saillant dans les études anthropologiques qui portent sur les migrations ou les situations post-conflits (Jansen, 2014, 2016 ; Narotzky et Besnier, 2014). Par exemple, Stef Jansen (2016) réfléchit à la notion d'espoir en documentant plus particulièrement les processus de (re)construction d'un « chez soi » chez les personnes déplacées lors de la guerre en Bosnie. Dans cette situation, la majorité des répondants et répondantes se référaient à l'espoir de retrouver une vie normale (Jansen 2016 : 456) – ce qui devait relever de la responsabilité de l'État selon les personnes avec lesquelles l'anthropologue a travaillé, donnant un sens à leurs revendications. La notion de l'espoir en anthropologie est également mobilisée au sein d'études portant sur l'engagement environnemental dans le contexte de la crise climatique (Doyon 2020 ; Hage 2016). Un autre ensemble d'études mobilise la notion d'espoir social pour examiner les processus de reconstruction de bâtiments ou d'aménagement urbain (Hauer *et al.* 2018; Sliwinsky 2012, 2016). L'anthropologue Madeleine Reeves (2016) définit ce concept comme « l'espoir infrastructurel » (*infrastructural hope*). Ces anthropologues cherchent à révéler comment ces infrastructures – dans le cas de l'étude de Reeves (2016), des infrastructures routières le long de la frontière entre le Kirghizstan et le Tadjikistan, la construction d'un quartier pour les victimes d'un séisme au Salvador dans l'étude ethnographique de Sliwinsky (2012, 2016), ou l'étalement urbain de Ouagadougou dans la recherche d'Hauer, Nielsen et Niewöhner (2018) – émergent de relations sociales, et incarnent des visions politiques, culturelles et sociales de l'avenir. Ils examinent également comment ces visions sont négociées à l'intérieur de relations de pouvoir. Le fil rouge de ces études est de percevoir les espoirs comme partie intégrante des formes d'agir. L'espoir est alors défini

comme un « projet », comme une mobilisation sociale : « c'est l'espoir qui mobilise les individus et les groupes sociaux dans l'action » (Giraud 2007 : 15). L'espoir est conçu comme une manière de s'engager dans le monde, comme un acte de concrétisation d'une vision d'avenir (Van Dooren 2022).

Jansen (2016) propose une systématisation de cette notion qui m'apparaît comme la plus complète. Quatre axes y sont circonscrits. Tout d'abord, Jansen (2016 : 453) dirige notre attention sur les contextes des pratiques des acteurs : comment ces contextes façonnent-ils des avenues et orientent-ils les pratiques et, inversement, comment ces dernières agissent-elles sur leur contexte d'émergence? Ceci s'observe, par exemple, à travers la construction de bâtiments d'hébergement dans différents projets d'urbanisation (Appadurai 2004; Hauer *et al.* 2018; Sliwinski 2012), lors de démarches de revendications de droits ancestraux par des nations autochtones (Miyakazi 2004) ou encore dans l'implication des parents dans la vie scolaire (Bonini 2012). La deuxième composante réfère à l'avenir comme un horizon de possibilités souhaitées, dimension intrinsèque à la notion d'espoir (Jansen 2016 : 454). Si ces possibilités sont désirées, c'est qu'elles expriment généralement une situation jugée favorable et positive par les acteurs – une qualité qui constitue le troisième élément de définition formulée par Jansen (2016 : 454). Enfin, le dernier aspect porte sur les incertitudes qui marquent ces contextes d'action : les possibilités souhaitées font face à des avenues incertaines, ce pour quoi les individus travaillent à leur concrétisation (Jansen 2016 : 454). Cette définition de l'espoir se révèle fort pertinente pour décrire ce que représentent les projets pédagogiques distincts pour les acteurs qui les ont initiés.

Jansen (2016) poursuit ces questionnements au travers d'une approche qu'il nomme l'économie politique de l'espoir et qui cherche à comprendre par quels processus et dans quels contextes certaines formes d'espoir adviennent. Cette capacité à s'imaginer et à concrétiser des projets collectifs et individuels dans un avenir prochain nécessite d'avoir les moyens de ses aspirations : « la visée de l'avenir dépend étroitement, dans sa forme et modalité, des potentialités objectives qui sont définies pour chaque individu par son statut social et par ses conditions matérielles d'existence » (Bourdieu 1977 : 70). L'incapacité de se projeter, de s'imaginer dans un avenir nourrit un sentiment d'accaparement et d'enfermement dans un présent sans lendemain selon Bourdieu (1970) et Jansen (2014). Ce dernier, d'ailleurs, soutient que les espoirs sociaux doivent être abordés comme des phénomènes relationnels : ceux-ci s'inscrivent dans une historicité, étant façonnés par les événements du passé et par les événements

contemporains (Jansen 2016 : 458). Historiciser ces espoirs sociaux permet d'indiquer les conditions par lesquelles ces spécificités locales sont survenues et sous quelles formes celles-ci se sont profilées (Narotzky et Besnier 2014 : 4-5). L'espoir implique un engagement en ce qu'il motive l'action et le devenir. C'est précisément ce « désir d'avenir » qui est au cœur du politique: « Le « désir d'avenir » est ici le fondement même de la légitimité de l'action politique. Mais ce désir passe par une nécessité, celle de l'assurer, c'est-à-dire, à la fois de l'imaginer et de le rendre possible à partir du présent. La contrainte du politique est d'abord celle de construire un chemin à l'espoir» (Giraud 2007 : 53). La capacité de se projeter dans le futur nécessite aussi que le « présente le permette » (Giraud 2007 : 34). Les gens doivent avoir des moyens pour concrétiser ces idées, ce qui n'est pas toujours le cas. C'est sur quoi se penche l'approche de l'économie politique : recouvrir les processus qui produisent ces configurations sociales en réinsérant ces projets collectifs et individuels dans les contextes sociohistoriques qui les ont vu naître : « Social hope, in this view, should always be studied as specific to places and groups, rather than be treated as a generic phenomenon » (Kleist et Jansen 2016: 382).

L'étude des espoirs sociaux depuis une perspective d'économie politique permet de lier les contextes d'actions des acteurs à leur vision d'avenir, à ce qu'ils jugent comme étant favorable, aux incertitudes auxquels ils font face ainsi qu'aux relations de pouvoir qui influencent la manière dont les personnes se projettent dans l'avenir. La notion d'espoir social se dessine comme un angle intéressant pour porter un regard critique sur les projets pédagogiques menés au sein des petites écoles rurales. Comment ont-ils été formulés à la suite d'événements sociaux, économiques et politiques? Dans quelles conditions sont-ils réalisés ou non? Comment s'articulent-ils à une vision d'avenir plus large? Celle-ci rallie-t-elle une vision de l'éducation à une vision d'occupation du territoire? Si oui, comment sont-elles liées l'une à l'autre? En enchâssant ces espoirs à l'intérieur de contextes plus larges, je mets en lumière les conditions et configurations dans lesquelles ces initiatives pédagogiques sont façonnées, mais aussi ce qui a mené à leur idéation. Appadurai (2004 : 66) conçoit les espoirs comme d'une capacité à naviguer entre les contraintes et les inégalités sociales, les projets individuels s'inscrivant dans une matrice collective : nous partageons des aspirations collectives, des subjectivités façonnées par nos expériences partagées au sein des différents groupes sociaux desquels nous faisons partie (Appadurai 2004 : 67). Il est alors intéressant de s'interroger sur ce qui a pu influencer les manières dont les personnes investies au sein des initiatives en question (les enseignantes, directions et administrations scolaires, les parents et acteurs municipaux) projettent des espoirs qui parlent également d'un contexte particulier, celui de la ruralité au Québec.

2.2.2 Voir au-delà de l'institution scolaire : une perspective d'économie politique

Les études anthropologiques qui s'inscrivent dans une perspective d'économie politique ont cherché à poser un regard critique sur le système capitaliste et l'idéologie néolibérale qui influencent la manière d'appréhender le monde, nos conceptions et valeurs (Ganti 2014; Roseberry 1988). Plus largement, les approches en économie politique ont étudié « la formation des sujets anthropologiques au sein de champs complexes de pouvoir social, économique, politique et culturel » (Roseberry 2001 dans Labrecque 2001 : 7). S'esquisse alors une des tensions importantes à l'économie politique, la part d'autonomie et d'agentivité des acteurs à l'intérieur de structures (Ortner 2006; Roseberry 1988). Plusieurs anthropologues qui inscrivent leurs travaux dans cette lignée observent comment ces structures se bâtissent au travers d'idéologies qui en viennent à être naturalisées et comment elles influencent le quotidien des gens et des communautés locales (Ganti 2014). En se penchant sur les activités des sujets humains, ces études contribuent à dévoiler ces systèmes à travers une certaine matérialité. Comment s'incarnent-ils dans des lieux, dans des pratiques, des processus donnés? À ce sujet Marie-France Labrecque écrit :

Selon Roseberry, la perspective de l'économie politique permet de comprendre la formation des sujets anthropologiques en tant qu'ils sont situés dans un ensemble de rapports sociaux à l'intersection des processus locaux et des processus historiques plus larges, incluant ceux de la formation de l'État (1988 : 172). L'approche ramène les sujets anthropologiques au centre des préoccupations de l'anthropologie, non pas pour qu'ils ne nous parlent qu'à la première personne, mais pour que leurs propos soient considérés dans les contextes économique et politique qui, autant que les émotions, leur ont donné naissance. (Labrecque 2001 : 10)

Souvent, ces analyses révèlent les actions sociales comme médiatisées à travers des relations de pouvoir qui s'enchaînent à différentes échelles locale, régionale, nationale, voire internationale. Dans le cadre de ma recherche, cette lecture scalaire m'amène à entrevoir les articulations à l'intérieur desquelles se situent les petites écoles rurales, et donc les initiatives pédagogiques distinctes qui y sont mises en œuvre. Sans en faire la focale de ma recherche, il s'agit d'observer comment la trajectoire de ces écoles rurales a été façonnée par divers événements et politiques publiques – éducatives, de développement régional ou autres – et ce que cela traduit de la manière dont sont appréhendées les régions rurales. Articulé à l'espoir social, cela nécessite de comprendre dans quelles conditions les sujets anthropologiques, ici les acteurs impliqués dans les initiatives pédagogiques (les parents, enseignantes, spécialistes,

directions et administrations scolaires, acteurs municipaux, résidents et résidentes des localités en question) ont décidé de s'impliquer, de bâtir un projet pédagogique collectif, et ce que ce projet et cette implication représentent. Mon intérêt de recherche est aussi de comprendre comment les acteurs qui habitent ces régions pensent leur milieu de vie. Par ailleurs, quelle est la place du champ scolaire dans cette vision?

Comme je l'ai déjà mentionné, plusieurs chercheurs et chercheuses en éducation (sociologues, anthropologues, géographes, politologues) se donnent pour tâche de décrire en quoi les contextes locaux influencent les politiques éducatives et comment ces dernières jouent un rôle significatif dans la médiation de ces enjeux sociaux, politiques et économiques, « by the ways education might play an important co-constitutive role with the city » (Gulson 2010 : 11) – une démarche plus fréquemment exercée en contexte urbain (Anyon 2005; Gulson 2010; Lipman 2009). Ces travaux articulent souvent la question des politiques scolaires et leur néolibéralisation. Il est question, pour ces anthropologues, de comprendre et de prendre acte des transformations de cette institution et de l'appréhension de ses rôles et fonctions sociales marqués par cette idéologie (Wright et Reinhold 2011). Comment les expériences sociales sont-elles structurées par ces systèmes économiques et politiques et comment sont-elles intriquées à des relations de pouvoir? La perspective historique dans l'analyse des situations scolaires s'avère d'ailleurs cruciale puisque celles-ci se forment au travers de forces politiques, sociales et économiques de leur temps (Green et Letts 2007). Leur étude permet de complexifier notre compréhension des stratégies de résistance, d'adaptation et de réappropriation de cette institution (Henriot Van Zanten *et al.* 1987 : 73). L'exercice de resituer nos actions et nos visions du monde dans ces champs sociaux, politiques, économiques et culturels met en relief la manière dont différentes relations de pouvoir marquent et colorent nos compréhensions du monde et notre manière d'y agir (Rodríguez 2015b : 2). De fait, oblitérer ces contextes serait trompeur puisque les projets pédagogiques documentés dans le cadre de cette recherche s'inscrivent dans des contextes particuliers dont les enjeux se sont construits dans un temps long. Comment des politiques, ou des restructurations des secteurs d'économie locale, ont-ils influencé l'institution scolaire, la manière de « faire école » dans ces régions? Comment les contextes politique, économique et social de ces milieux agissent-ils sur cette dernière?

En somme, l'approche de l'économie politique me conduit à porter un regard contextuel aux initiatives pédagogiques, à les réinsérer à l'intérieur d'une histoire qui ne se limite pas qu'au champ scolaire. Cette histoire se décline en différentes trames : locale, régionale, nationale,

même internationale. Elle s'enclasse à l'intérieur de dynamiques et de forces politiques, économiques, culturelles et sociales plus larges. Cette historicisation amène à profiler les ressources (matérielles, relationnelles, culturelles, économiques) existantes dans ces configurations. Comment se sont-elles construites, consolidées, amenuisées? Quelle a été leur répartition et qui a eu accès à elles ou pas? Dans le cas des petites écoles en milieu rural, il peut s'agir de ressources financières octroyées par le MEQ ou par les acteurs municipaux; de ressources pédagogiques comme des manuels scolaires adaptés aux classes multiniveaux (CMN); de ressources matérielles que ce soit au niveau du mobilier scolaire, de la cour d'école, des infrastructures; de ressources culturelles, correspondantes à l'environnement social et culturel de l'école; ou encore de ressources politiques. Les intérêts de l'école sont-ils représentés et considérés? Est-ce que les acteurs scolaires ont accès à des leviers politiques, exercent-ils une influence certaine sur les prises de décisions? Nous pourrions aussi nous demander ce que cela signifie d'être enseignante dans une petite école rurale. Qu'est-ce que cela implique de travailler dans un tel établissement? La manière dont sont organisées les ressources teinte les possibilités offertes aux acteurs, les contraintes auxquelles ils feront face et les outils auxquels ils pourront avoir accès pour exercer leur capacité d'agir selon ce qu'ils projettent.

2.3 Synthèse de la problématique de recherche

J'articule ma problématique de recherche autour de la mise en œuvre d'initiatives pédagogiques distinctes au sein de petites écoles rurales. La notion de forme scolaire offre une systématisation intéressante du champ scolaire afin de répondre au premier sous-objectif de recherche, celui de décrire les initiatives pédagogiques distinctes et leurs dimensions pédagogiques. Cette description se conjugue à une deuxième visée, celle d'examiner les motivations des acteurs à s'impliquer dans ces initiatives ainsi que d'interroger la manière dont ils se représentent le rôle social de l'école. La notion d'espoir social liée à une perspective d'économie politique permet de comprendre ces aspirations comme enchevêtrées à des contextes sociopolitiques et économiques particuliers. Cet angle d'approche porte notre attention sur les conditions de la mise en œuvre de ces projets. Comment ceux-ci sont-ils négociés entre les différents groupes d'acteurs (parents, enseignants, la direction d'école, les commissions scolaires, etc.)? Quelles sont les relations de pouvoir qui se jouent dans ces négociations et dans la concrétisation de ces projets qui représentent des espoirs portés par les acteurs? Ces réflexions nous mènent au quatrième volet de recherche, celui d'analyser les contextes dans lesquels prennent racine ces initiatives pédagogiques et de considérer les trajectoires de ces écoles afin de saisir les enjeux qui se trament en filigrane.

Chapitre 3. Choix méthodologiques, une anthropologue à l'école

Cette recherche s'inscrit dans un paradigme compréhensif qui « [se fonde sur] la recherche des significations que les acteurs sociaux et les actrices sociales attribuent à leurs actions, aux événements et aux phénomènes auxquels ils et elles sont confronté-e-s » tout en s'intéressant « à la compréhension des expériences des personnes situées dans un contexte socio-historique » (Charmillot 2022). Pour ce faire, j'ai privilégié une méthode d'enquête ethnographique que je précise dans ce chapitre. Exposer et expliquer les modalités des dispositifs méthodologiques est essentiel à toute entreprise scientifique afin de rendre compte de notre démarche et de situer les conclusions que nous avançons :

Les interprétations (au sens de « thèses ») peuvent être qualifiées de scientifiques 1) si elles s'appuient sur des matériaux empiriques ; 2) si sont livrés, aussi précisément que possible, les principes théoriques de sélection puis les modes de production de ces matériaux ; 3) si sont clairement désignés les contextes spatio-temporellement situés de la « mesure » (de l'observation) ; enfin, 4) si sont explicités les modes de fabrication des résultats à partir des matériaux produits (modes de traitement des données et, si possible, choix du type d'écriture scientifique). (Lahire 1996: 2)

Ce retour réflexif du ou de la chercheuse sur sa démarche méthodologique, sur les conditions de production des données tout comme de leur traitement, sont aussi bénéfiques pour éviter les pièges de la surinterprétation (Lahire 1996: 17). Dans cette volonté de réflexivité, j'étaye tout d'abord mon itinéraire de recherche, et ce, depuis ma position particulière, celle d'une chercheuse qui enquête en terrain rural et qui habite elle-même un de ces milieux. Cette position aura certainement permis une cumulation d'observations qui caractérise, selon Paillé et Muchielli, la connaissance anthropo-sociologique:

[La connaissance anthropo-sociologique] a sa source dans l'observation du monde, plus ou moins systématiquement. À la différence de la situation d'enquête, sur le long cours, elle se construit également au contact des médias, dans les discussions de colloque, dans la correspondance avec les collègues, pendant les prestations de cours. Elle est cumulative, complexe, mouvante. (Paillé et Muchielli 2021: 131)

Je reviens par la suite sur le déroulement de mon terrain de recherche qui, amorcé en 2018 et complété en janvier 2021, se caractérise par une grande itération entre l'enquête ethnographique

et l'analyse des données. Marquée particulièrement par les incidences occasionnées par la pandémie de COVID-19, je partage les limites que j'entrevois à ma recherche.

Les deux sections qui vont suivre s'attardent à décrire mon dispositif méthodologique qui s'inspire de la méthode de l'étude de cas collective pour détailler la trajectoire de deux initiatives pédagogiques. Ma démarche ethnographique constitue, par ailleurs, l'une des contributions de cette thèse qui s'intéresse à la vie scolaire de ces établissements tout en examinant le déploiement de ces initiatives. Souvent, les recherches sur ces écoles ont documenté leur contexte sociodémographique, leurs politiques scolaires, ou même les formes de partenariats développés, mais pas depuis une perspective ethnographique qui offre un regard *in situ*. En outre, accorder une attention particulière à ces histoires permet de saisir les défis et les actions portées à différentes échelles ainsi que leurs incidences dans ces mondes ruraux. Selon Agnès Henriot-Van Zanten l'une des contributions majeures d'un « regard local sur l'école » est celui d'examiner « des représentations et des pratiques d'un groupe social par rapport à l'institution scolaire dans des contextes précis [ce qui] permet de faire ressortir à la fois les éléments spécifiques au champ scolaire et les articulations qui existent avec leurs représentations et leurs pratiques dans d'autres domaines de la vie sociale » (Henriot-Van Zanten 1990 : 246). Je décris, par la suite, mon travail interprétatif dont j'ai conservé des traces tout au long du processus de recherche, « car l'enquête en sciences sociales est ponctuée d'actes d'interprétation (interprétation d'indices, de corrélations statistiques, de discours, de traces, d'opérations de sélection ou de codage, etc.) qui, lorsque le travail est bien fait, interviennent à tout moment de l'enquête » (Lahire 1996: 2). Comme je l'ai mentionné, celui-ci fut particulièrement marqué par un va-et-vient entre le terrain, l'organisation des matériaux et leur analyse.

3.1 Retour sur une recherche en terrain rural et scolaire

En introduction d'un chapitre sur l'enquête en terrain scolaire et en milieu rural, Pam Bartholomaeus, John Haslet et Michael Corbett insistent sur l'importance et la pertinence de rendre visible notre positionnalité en tant que chercheuse et chercheur dans le monde rural (Bartholomaeus *et al.* 2014 : 59). Comment nous rattachons-nous à notre terrain de recherche? Comment avons-nous développé cet intérêt? Quelle a été notre trajectoire? En vertu de quelles configurations avons-nous pu nous rendre dans ces milieux et réaliser notre recherche? Bourdieu (2003) fait référence à ce processus réflexif comme relevant d'une objectivation

participante, soit « une analyse réflexive sur le sujet connaissant (le chercheur ou la chercheuse) qui se déploie sous la forme de vigilance épistémologique et méthodologique » et qui implique « une auto-analyse de sa position par rapport aux données, mais également du rapport qui se crée entre lui et le contenu à analyser » (Niang 2022). L'anthropologue Mathieu Hilgers invite, lui aussi, les chercheurs et chercheuses à cet examen de réflexivité afin d'éviter certains écueils, notamment l'exotisation des données de recherche (2013). Or, cet effort participe aussi au travail d'analyse en permettant un pas de recul face aux données – un effort qui doit être répété de manière ponctuelle tout au long du terrain. Comme l'explique Marietou Niang :

l'analyse n'est pas seulement un pourvoyeur de citations à la recherche, mais elle permet de dévoiler des significations qui, d'une part, ne dénaturent pas les propos du discours et, d'autre part, sont originales et pertinentes pour l'objet et les finalités poursuivies par la recherche. La réflexivité devient alors une démarche essentielle permettant d'assurer la rigueur méthodologique de l'analyse. (Niang 2022)

J'expose donc ma position par rapport à mon objet de recherche et comment j'en suis venue à m'intéresser aux petites écoles en milieu rural qui mettent en œuvre des initiatives pédagogiques distinctes. Ensuite, je reviens sur le déroulement de mon terrain de recherche pour traiter, en dernier point, des limites de cette recherche.

3.1.1 Positionnalité : vivre et enquêter en ruralité

Je me suis d'abord intéressée aux petites écoles en milieu rural par le biais des écoles alternatives qui connaissent un réel engouement depuis quelques années au Québec. Alors que je venais de m'établir dans la région rurale du Kamouraska, à l'est du Québec, des parents et futurs parents se rencontraient pour discuter de la création d'une potentielle école alternative. Rapidement les personnes concernées ont conclu qu'il serait plus judicieux d'investir les petites écoles de village par crainte de contribuer à leur fermeture, d'accentuer un effet de renfermement entre nouveaux arrivants et par difficulté de trouver un lieu satisfaisant pour l'ensemble des familles – la région couvrant plus de 2 242 km². En parallèle, j'avais entamé une revue de presse sur les écoles alternatives en région rurale, et plus particulièrement au sujet d'initiatives à volet environnemental et à l'éducation en plein air. Si une certaine attention scientifique était portée aux écoles alternatives du réseau québécois³⁹, peu de recherches concernaient les écoles en milieu rural. Pourtant, celles-ci présentent des spécificités

³⁹ À titre de rappel, il existe un réseau d'écoles publiques alternatives au Québec qui sont financées par le ministère de l'Éducation et qui sont reconnues à l'intérieur du système scolaire.

intéressantes à relever et à documenter. En élaborant ma problématique de recherche, le cadre institutionnalisé des écoles alternatives apparaissait de plus en plus inadéquat pour décrire les initiatives que je recensais dans le cadre de mon préterrain, celle-ci ne s’inscrivant pas toujours de manière explicite dans un courant pédagogique particulier.

Le Kamouraska est une région décrite par bien des gens œuvrant en développant régional comme étant dynamique. C’est aussi le discours tenu par une majorité de personnes qui habitent ses municipalités, quoique ce dynamisme semble inégal entre les villages de la zone côtière – la route touristique – et ceux du haut pays (Doyon *et al.* 2020; Bouchard 2017; Roy-Malo 2017). Pour ma part, j’ai emménagé dans une de ces petites localités en 2016, un an après mon arrivée dans la région, dont l’école de village est fréquentée par plus ou moins trente élèves. Ce positionnement importe dans la présente recherche, car même si je n’ai pas enquêté dans les écoles de la région que j’habite, plusieurs personnes se sont entretenues avec moi sur ce sujet afin de me faire part de leur expérience, majoritairement à titre de parents. Selon Bartholomaeus, Hasley et Corbett (2014: 59), le type de recherche que j’ai menée nécessite une expérience directe avec le milieu; les études qui auraient omis de saisir ce monde dans ses subtilités et ses complexités auraient souvent présenté les écoles rurales comme déficientes (Howley et Howley 2014). Si je partage la préoccupation d’une connaissance fine des milieux de recherche, mon ancrage rural m’aura surtout permis de nuancer les positions de certains participants et participantes. Effectivement, quelques parents m’ont signifié leur désarroi devant l’intimidation vécue par leurs enfants, la difficulté de ces derniers à traverser ces épreuves et tisser des liens d’amitié alors qu’il n’y avait à peine qu’une vingtaine d’élèves et qu’une fraction du même âge. Un de ces parents m’a expliqué leur décision, dans ces circonstances, d’inscrire leurs enfants à l’école de la ville voisine. J’ai aussi connu des parents pour lesquels l’absence d’un service de garde les obligeait à inscrire leurs enfants à l’école du village voisin qui offrait ce service. Ces expériences ont mis en perspective l’enthousiasme ressenti par certains acteurs : il est vrai que les écoles dans lesquels sont implantées des initiatives pédagogiques distinctes font preuve d’un dynamisme qui n’est pas nécessairement étendu. Cependant, ces témoignages sont situés et ne peuvent être généralisés. D’autres parents m’ont décrit leur implication au sein de ces établissements sous forme d’ateliers sporadiques – un type d’intervention peu annoncé et mis de l’avant par les écoles. Parfois, j’ai aussi été directement témoin de la méconnaissance de ces milieux scolaires au sein même des régions rurales alors que des fréquentations amicales s’étonnaient que l’école de mon village n’accueille qu’une trentaine d’enfants. J’ai aussi pu entendre différents préjugés au sujet de ces

établissements scolaires, surtout par rapport aux classes multiniveaux : les parents, en général, craignent que leurs enfants ne reçoivent pas un enseignement de bonne qualité et qu'ils manquent de stimulation.

La positionnalité des chercheurs et chercheuses dépend également « des représentations que les acteurs avec lesquels [ils interagissent] plus ou moins directement, ont [d'eux] (et vice-versa) » (Boudineau 2019: 139). Le fait d'habiter un milieu rural et de m'y investir m'a sans aucun doute servi dans le cadre de cette recherche notamment parce que plusieurs personnes interrogées ont semblé considérer – à tort ou à raison – que je partageais des points communs avec eux. Quoique je ne vive pas dans une région éloignée au même titre que Lac-Long, je peux me figurer certains enjeux rencontrés par les participants et participantes aussi banal que le fait de comprendre ce que signifie d'avoir un puits artésien, de connaître les réalités d'habiter sur un rang de campagne, des obligations saisonnières comme la corvée du bois de chauffage, l'attente d'un réseau Internet haute vitesse efficace, l'implication citoyenne pour dynamiser les milieux, etc. Évoluer dans un tel milieu rural m'a permis de développer un regard sensible et attentif à ces environnements, un constat que j'aime illustrer par une anecdote de terrain en apparence anodine. À l'hiver 2020, alors que je me rendais à la municipalité de Dignité pour y mener un entretien semi-dirigé, j'ai emprunté une route secondaire qui m'a été conseillée par les gens du coin puisqu'elle offre un raccourci. J'ai été agréablement surprise par la qualité de ce chemin de montagne, ceux-ci étant habituellement mal entretenus et surtout mal déneigés. Lorsque j'ai rencontré la personne à la mairie, je lui ai fait part de mes observations et celle-ci m'a alors expliqué que la municipalité avait décidé, il y a quelques années, de s'occuper du mandat de l'entretien et du déneigement de ses routes en devenant propriétaire de sa propre flotte de camions. Habituellement, cela est octroyé sous contrat à des entreprises spécialisées. Me voyant étonnée devant ce choix, la participante m'a expliqué que cette décision s'inscrit dans leur volonté d'autonomie municipale, une philosophie qui oriente plusieurs de leurs politiques et de leurs manières de faire si distincte. En bref, une simple observation qui peut sembler insignifiante a ouvert sur une thématique qui est devenue centrale à mon analyse.

Cette connaissance s'est également développée depuis ma position de nouvelle arrivante, étant originaire de la grande région métropolitaine de Montréal. Ma présence dans le Kamouraska est le reflet du « renouveau » rural décrit précédemment et que je précise dans le dernier chapitre d'analyse. Ma famille correspond au profil ciblé par les campagnes d'attractivité lancées par les municipalités. Ayant travaillé majoritairement en télétravail pour une institution

universitaire, mon parcours général diffère des trajectoires auparavant typiques des milieux ruraux et qui sont liées aux domaines agricole, forestier et des pêcheries. Mon partenaire a, quant à lui, cofondé une entreprise dans le domaine de l'agroalimentaire, ce qui m'a ouvert au monde entrepreneurial régional. Très mobiles, nous parcourons régulièrement le territoire sans nécessairement partager les mêmes identités d'appartenance que les personnes natives de notre village. Aussi, j'ai senti un certain élan de sympathie venant de certains participants et participantes face à mon choix d'habiter en région rurale et de rénover une maison ancestrale. Or, s'il était intéressant de partager ce vécu avec les participants et participantes, il était également nécessaire de le resituer à l'intérieur d'un spectre d'expériences rurales.

3.1.2 Un terrain en intervalles

À l'hiver 2018, j'ai entamé un préterrain qui a compris une recension des petites écoles avec des projets pédagogiques singuliers en région rurale. J'ai, par la suite, pris contact avec une dizaine de ces écoles primaires afin de rencontrer les acteurs et repérer de potentiels sites d'étude. Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy (2011) circonscrivent cette exploration comme un important jalon dans toute problématisation. Ces premières observations et rencontres permettent souvent de revoir nos questionnements et de mieux les articuler aux réalités de terrain. Si j'étais plutôt curieuse d'étudier des écoles alternatives, j'ai rapidement réorienté ma problématique de recherche constatant que plusieurs personnes impliquées dans les établissements scolaires en question ne se retrouvaient pas dans les démarches des écoles dites alternatives. Certaines rejetaient ce qualitatif; d'autres n'affichaient tout simplement pas d'intérêt à rejoindre ce réseau. Ces initiatives apparaissent plutôt intriquées aux conséquences d'une transformation des territoires ruraux dont une baisse démographique notable (CSE 2009; Guimond et Jean 2015).

Au terme de cette exploration, trois écoles ont été ciblées: la Grande Classe de Lac-Long, l'école Fièvre de Dignité où ma présence allait être confirmée au cours de l'automne 2018 et une troisième école dans la région de Portneuf, limitrophe à la grande région de la Capitale-Nationale. Malheureusement, au moment d'entreprendre les activités de recherche, la nouvelle direction de ce dernier établissement a refusé de participer à l'étude expliquant vouloir s'adapter à son nouveau rôle avant toute chose. Ainsi, j'ai concentré mes activités de recherche à Lac-Long devant interrompre l'enquête de terrain en décembre à la suite de problèmes de santé liés à ma grossesse. En effet, j'ai amorcé les activités de recherche alors que j'étais enceinte de cinq

mois – ce qui m’a valu un élan de sympathie de la part des résidents et résidentes de Lac-Long. En janvier 2019, j’ai profité d’un congé de maternité d’une durée de douze mois selon les modalités prévues à cet effet par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) duquel j’ai reçu une bourse de recherche. Néanmoins, j’ai repris le terrain de recherche à temps partiel en août 2019 puisque je tenais à documenter le lancement du projet de l’école Fièvre. Assister aux débuts d’une telle initiative s’avère un grand privilège pour tout chercheur et chercheuse, j’ai donc voulu me saisir de cette occasion.

Alors que j’avais repris les activités de recherche à temps plein au mois de janvier 2020, celui-ci fut brusquement interrompu, comme bien d’autres recherches, par la pandémie de COVID-19. De fait, les écoles ont fermé leurs portes en mars 2020 rendant impossible la poursuite des activités d’observation participante à l’intérieur des classes. Confrontée à cette situation, j’ai élargi mes objectifs de recherche en mettant à jour ma recension des petites écoles et en constituant un répertoire des différentes initiatives pédagogiques distinctes qui sont mises en œuvre au sein de ces établissements scolaires. Si j’avais prévu continuer la recension des petites écoles, je n’avais pas planifié élaborer une typologie relative aux projets recensés. Or, rapidement, cette activité s’est avérée riche en informations et judicieuse pour établir un portrait plus complet de la situation des petites écoles rurales. J’ai décidé de conduire des entretiens semi-dirigés avec des personnes investies au sein de ces initiatives pour avoir de plus amples informations au sujet de leur démarche, mais aussi pour accroître ma compréhension des enjeux auxquels font face ces petites écoles. Autrement dit, en approfondissant ce volet de ma recherche, j’ai affiné mon analyse contextuelle des initiatives pédagogiques distinctes.

Si je pensais pouvoir reprendre à l’automne 2020, les consignes à l’intérieur des écoles sont demeurées strictes et je n’ai malheureusement pas pu y retourner. J’ai poursuivi mes activités de recherche à distance, principalement par le biais d’entrevues semi-dirigées réalisées soit par vidéoconférence ou par téléphone. Cela dit, la situation pandémique a engendré son lot de difficultés pour plusieurs acteurs de sorte que certains entretiens n’ont pas pu avoir lieu, notamment avec des enseignantes spécialistes. Plusieurs m’ont répondu ne pas être disponibles pour un entretien téléphonique en raison d’une trop grande charge de travail. En outre, il me semble avoir perdu en substance ethnographique du fait que je ne me suis pas rendue sur les lieux d’entrevues. Il était alors difficile de rendre compte des environnements scolaire, municipal et/ou résidentiel des personnes interrogées. Ces difficultés se sont également déployées dans l’établissement d’un troisième site d’étude. Plusieurs des acteurs approchés ne

se disaient pas disponibles. La crise de la pandémie COVID-19 a aussi compliqué la prise de contacts avec les personnes habitant au sein des municipalités, les lieux publics et propices aux rendez-vous étant fermés. En plus, l'accès à certaines régions éloignées au Québec dont le Bas-Saint-Laurent où j'habite fut contrôlé. Du 28 mars au 18 mai 2020, nous ne pouvions plus sortir de notre région sous exception. La question éthique de rencontrer des participants et participantes en personne était également de mise. Par ailleurs, la recherche universitaire fut suspendue pendant quelques semaines à cette période. En revanche, l'ensemble des données s'est révélé assez riche et dense pour l'analyse, remettant en perspective la nécessité d'un troisième site d'étude. Le déroulement de mon enquête a été ponctué d'interruptions fréquentes devant conjuguer à la fois les fermetures de garderies de mon enfant et les impératifs de mon emploi. Ces circonstances se sont montrées éprouvantes pour ne pas laisser mes efforts de recherche se diluer dans ce contexte plutôt anxiogène et prompt à une surcharge de travail. Aussi, devant la difficulté à retrouver accès aux terrains scolaires, certains choix ou idées méthodologiques ont dû être écartés, et constituent des limites à ma recherche.

3.1.3 Aborder les limites de la recherche

S'il s'avère que j'ai mis à contribution les intervalles de cette enquête ethnographique en profitant du processus itératif que celles-ci m'offraient, certains aspects ont réellement écopé. J'ai été contrainte de suspendre certains volets. Par exemple, il avait été conclu que je documente trois études de cas, voire quatre à un certain moment. Cependant, face aux problèmes d'accès aux écoles et devant le peu de réponses des milieux municipaux – la pandémie ayant engendré son lot de complications sur de nombreux plans, j'ai décidé, comme expliqué plus haut, de ne pas entamer d'autres sites d'études. Cette décision a été prise en concertation avec mes codirectrices à un moment où l'évolution de la crise sanitaire et des mesures gouvernementales s'y rapportant étaient incertaines. Les variables du temps et du financement ne doivent pas non plus être négligées; elles sont des composantes formelles à ce qui a trait à la faisabilité d'une recherche. Quoique la durée d'un doctorat ne soit pas une donnée rigide, la portion temporelle accordée au terrain de recherche commençait à s'étirer. Néanmoins, inclure un ou deux études de cas approfondies auraient eu l'avantage d'adjoindre d'autres récits à ceux que je partage dans cette thèse. Ces autres cas avaient été choisis parce qu'ils s'inscrivaient dans des milieux ruraux différents, une dimension intéressante à considérer et qui aurait pu enrichir les réflexions et conclusions avancées. Ces ajouts auraient permis une

plus grande portée de généralisation à mes données. Toutefois, j'ai collecté des informations fort pertinentes à propos de ces deux initiatives. En intégrant au corpus une dizaine d'entretiens avec des personnes investies dans des initiatives recensées dans le répertoire, j'ai pu mettre en relief d'autres tendances et perspectives tout en confrontant les données des deux études de cas.

Enfin, une troisième limite à cette recherche se rapporte à l'expérience des enfants au sein de ces démarches pédagogiques. Quel regard portent-ils sur leur école? Quelle en est leur expérience? Dans le cas de Dignité, quelles réflexions font-ils de ce tournant pédagogique? Cette recherche aurait pu s'enrichir de leurs perspectives et de leur intelligence sur cet objet de recherche. À l'hiver 2020, j'avais commencé à réfléchir à un dispositif sous forme d'atelier inspiré de la philosophie pour enfant pour ajouter leurs regards. Cette méthode aurait considéré différents niveaux de vulgarisation selon l'âge des groupes d'enfants et les aurait interrogés sur leur expérience de ce nouveau volet pédagogique (leurs préférences, ce qu'ils et elles aiment moins, ce vers quoi le projet pourrait tendre). Finalement, les aléas décrits plus haut auront eu raison de cette démarche. Une recherche axée sur le récit que font les enfants de ces initiatives serait extrêmement intéressante et offrirait une vue complémentaire tout à fait enrichissante.

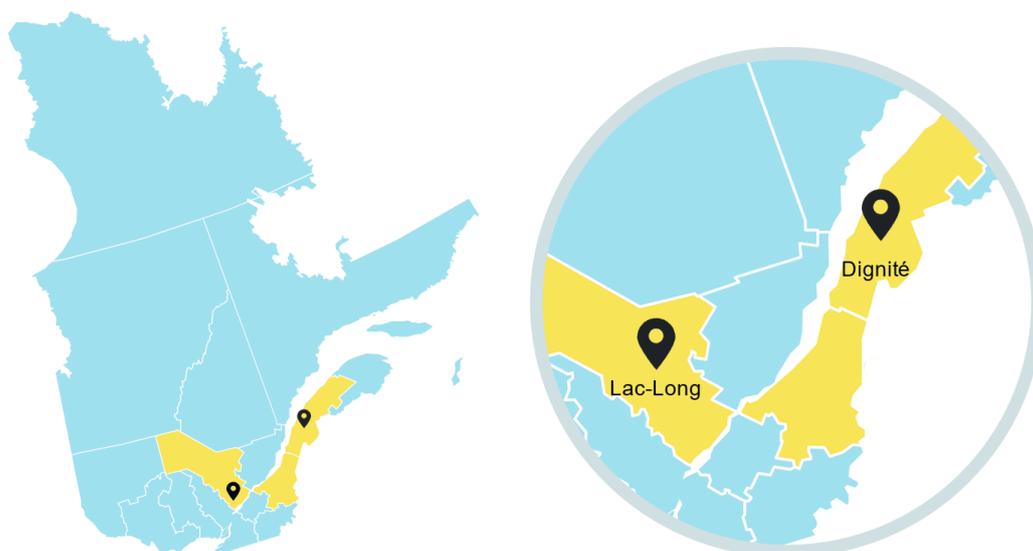
3.2 Présentation des sites d'étude

Cherchant à comprendre la situation des petites écoles rurales ainsi que la mise en œuvre d'initiatives pédagogiques distinctes en leur sein, j'ai choisi de mobiliser une méthode ethnographique ainsi que la stratégie de recherche de l'étude de cas. Celle-ci appréhende le terrain de recherche en déterminant une unité d'étude, le cas (Stake 2005 : 443). Il peut s'agir d'une personne, d'un lieu précis comme une classe, un village ou d'un événement particulier comme une fête ou encore un rituel (Stake 2005 : 444). Dans le cadre de cette thèse, le cas renvoie à un projet pédagogique déployé au sein d'une petite école primaire. Cette manière de faire assemble une diversité de méthodes d'enquête (l'entretien semi-dirigé, la recherche documentaire, l'histoire de vie, la recherche en archives, etc.) dans le but d'étoffer la compréhension du ou de la chercheuse des phénomènes sociaux à l'étude et de développer une analyse détaillée de ces derniers (Berg 2004 : 212). De fait, « l'étude de cas donne accès à une compréhension profonde des phénomènes, des processus qui les composent et des acteurs qui en sont les parties prenantes » (Gagnon 2008: 2). Cette perspective fait d'ailleurs écho à l'approche préconisée par John U. Ogbu (1981: 15) qui plaide pour une ethnographie holiste de l'expérience scolaire : « an adequate ethnography of schooling cannot be confined to studying

events in school, classrooms, the home, or playground. One must also study relevant societal and historical forces ».

Le choix du cas dépend des problématiques de recherche et de la stratégie préconisée. Nous pouvons décider de nous pencher sur un cas, car il révèle des caractéristiques particulières alors que dans d'autres contextes, nous choisirons un cas puisqu'il représente une situation type d'un enjeu particulier. Certaines fois, l'étude de plusieurs cas se révélera nécessaire afin de développer une meilleure compréhension et théorisation au sujet d'un phénomène social (Stake 2005 : 446). La sélection de divers sites d'étude ne vise pas une démarche comparative : la logique est plutôt d'accroître nos connaissances sur un sujet donné en documentant plusieurs situations. Comprendre comment sont mis en œuvre des initiatives pédagogiques distinctes au sein d'écoles primaires en milieu rural au Québec suppose une analyse qui s'appuie sur plus d'un contexte afin d'étoffer nos connaissances de ces situations et des projets pédagogiques qui se forment. Or, ils en sont des illustrations. Subséquemment, j'ai sélectionné deux cas inscrits dans des régions rurales distinctes dévoilant des enjeux de nature différente. Le premier site d'étude, celui de Lac-Long, donne à voir une mobilisation citoyenne à la suite de la fermeture de l'école de village. Le second, celui de Dignité, offre la possibilité de documenter les balbutiements d'un projet d'envergure qui rassemble une diversité de groupes d'acteurs autour de la survie et de la vitalité de l'école.

Carte 1. Localisation des sites d'étude au Québec



3.2.1 La Grande Classe de Lac-Long

La Grande Classe de Lac-Long⁴⁰ se situe dans la région de la Haute-Mauricie, faisant partie du Nitaskinan, territoire non cédé de la Nation Atikamekw. Le village se trouve enclavé entre lacs et forêt à plus de 60 km de la ville régionale reconnue pour son industrie de pâte et papiers. Cette initiative n'est pas considérée comme une « école » au sens de la loi, mais bien comme un projet pilote rattaché à un établissement scolaire situé dans le centre urbain voisin. Elle a ceci de particulier qu'elle n'accueille qu'un petit groupe d'enfants (entre deux et huit selon les années) et de mobiliser des enseignants bénévoles, essentiellement une enseignante retraitée et des parents d'élèves ou d'anciens élèves. La Grande Classe résulte d'un important travail citoyen afin d'offrir aux enfants du village un service scolaire de proximité puisque l'école a fermé ses portes en 2003 occasionnant maintes inquiétudes. Deux nouvelles familles venaient tout juste d'emménager au village pour se rapprocher de leur lieu de travail. L'idée de ne pas avoir accès à un service scolaire de proximité les a beaucoup inquiétés sachant que leurs enfants devraient faire une route de plusieurs kilomètres en autobus, ce qui impliquait de partir très tôt le matin pour ne revenir qu'en fin d'après-midi, vers 17h, et ce, dès l'âge de 5 ans. Puisqu'un seul transport regroupant les élèves du primaire et du secondaire aurait été organisé pour des raisons budgétaires, les plus jeunes auraient dû s'accommoder de l'horaire des adolescents. Ce scénario leur était inacceptable. Sans attendre, ces familles se sont attelées à trouver une solution qui allait prendre la forme, cinq ans plus tard, de la Grande Classe.

Comme le dit l'une des résidentes : « La Grande Classe, c'est parti d'un besoin ». Une mère rigole se rappelant avec quelle précipitation son conjoint a déployé des moyens d'action: « Je trouvais cela précoce, je n'avais même pas encore accouché! » Celui-ci avait entamé un travail de réflexion et de prospection des différentes possibilités qui s'offraient à eux. Quoiqu'ils soient demeurés confiants tout au long du processus, leur choix était sans équivoque : s'il ne pouvait y avoir d'option pour mettre en place des services pédagogiques dans leur milieu de vie, ils quitteraient le village. Un des parents initiateurs se souvient : « J'ai dit : "On a six ans pour

⁴⁰ À titre de rappel, afin de renforcer l'anonymisation des données, j'ai choisi d'user de pseudonyme pour faire référence aux municipalités et aux écoles où j'ai réalisé mon enquête ethnographique.

repartir l'école. Le temps que [notre enfant] naisse et qu'il arrive à l'école, on a six ans. On va repartir l'école, c'est sûr » ». Celui-ci décrit leur travail comme ayant été de longue haleine. Il a envoyé à maintes reprises des lettres aux commissaires pour demander de rouvrir l'école ou du moins de recevoir un soutien pour l'implantation d'un projet scolaire dans le village et ainsi éviter les allées et venues aux jeunes : « On s'est appliqué, on a travaillé fort de notre côté, j'ai fait les lettres au commissaire qui s'occupait de nous. J'ai fait des rencontres avec lui et je me faisais dire de partout que c'était complètement stupide ». Les parents ont même réalisé une étude qui examinait le parcours scolaire de tous les élèves qui avaient dû, depuis 2003, faire le voyage quotidien. Il s'avère qu'une majorité avait décroché au secondaire. Malgré plusieurs représentations auprès des commissaires et une recension d'exemples de petites écoles maintenues ouvertes, les administrateurs scolaires sont restés fermes sur leur position : ils ne pouvaient pas soutenir une réouverture.

Photographie 1. Route pour se rendre au village de Lac-Long, surnommée les « montagnes russes »



Photo : Olivia Roy-Malo, janvier 2020

En 2008, à court de ressources, les parents ont approché la municipalité de Lac-Long en leur faisant part de leur dilemme : ils souhaitaient s'établir à Lac-Long, poursuivre leurs activités professionnelles dans l'industrie touristique, mais ils ne voulaient pas que leurs enfants voyagent plus de 100 km par jour pour se rendre à l'école de la ville voisine. Ils ont trouvé dans le maire un important allié. Devant leur engouement, celui-ci n'a pas hésité : il les soutiendrait dans leurs démarches en plus de participer à la réalisation du projet. Enseignant retraité en sciences agricoles au secondaire, le monde de l'éducation ne lui était pas étranger, il connaissait bien les structures administratives et, en plus, faire revivre l'école lui semblait primordial pour l'avenir de la municipalité. Il explique que, pour lui, le projet devait résulter d'un « faire ensemble » :

Je leur ai dit : « OK, il faudrait s'asseoir et voir ce que l'on pourrait « faire ensemble ». Moi, je ne connais rien en politique – je ne suis pas un politicien – mais il faut éviter les nids d'oiseaux. Les nids d'oiseaux, ce sont des petits becs ouverts qui attendent que tu les remplisses. Donc, je me suis dit : « Qu'est-ce que l'on pourrait faire ensemble? » On s'est assis avec les parents et on s'est dit que l'on pourrait faire ça: on peut vous prêter un local gratuitement, ce serait la part de la municipalité; on pourrait essayer de vous trouver un petit budget pour faire de la décoration. C'est eux qui ont fait tout ça : ils se sont occupés de la peinture, des rideaux. Parfait. Là, on a progressé et on leur a dit : « On va faire un parc-école ». Avec [une subvention gouvernementale], on a fait un petit parc-école. On a pu acheter pour 20 000 dollars de jeux extérieurs. Quand il est venu le temps d'avoir une enseignante, on est allé voir la commission scolaire et ils nous ont dit : « On ne peut pas vous donner une enseignante pour deux élèves! » On est retourné chez nous et moi [j'ai demandé à ma conjointe si ça lui tentait]. On a parlé de ça avec elle et là, les parents ont dit qu'eux autres aussi étaient prêts à s'impliquer. Donc, les quatre parents plus ma conjointe, plus moi.

La conjointe du maire a fait sa carrière dans l'enseignement primaire. Devant la mobilisation des parents, elle a accepté de les épauler dans le projet à titre de conseillère :

J'ai dit : « Vous voulez que je m'implique? OK, mais moi je suis une personne pour qui c'est important de suivre le programme au niveau des apprentissages ». Alors, j'ai imprimé sur le site du ministère la liste de ce que l'on doit voir. Bon, en anglais, ce que l'on doit voir, en éducation physique, bon. Pour toutes les matières. Les parents étaient d'accord et se sont impliqués de la même manière.

Photographie 2. Parc-école de la Grande Classe

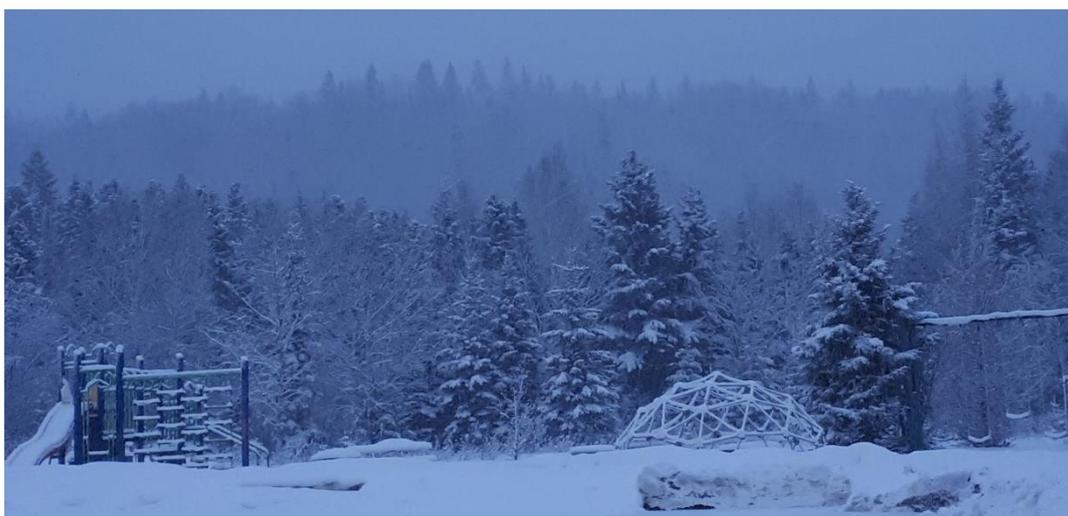


Photo : Olivia Roy-Malo, 2020.

Rapidement, elle est devenue une personne-ressource indispensable et a pris en charge une grande part de l'enseignement au point d'en devenir la coordinatrice. Même si elle avait prévenu qu'elle n'enseignerait qu'une ou deux journées par semaine, elle est rapidement devenue enseignante à temps plein. Son investissement occupe incontestablement une importante place dans le succès de la Grande Classe grâce à son implication assidue, mais aussi grâce à ses talents de pédagogue. Tous les parents et enfants rencontrés s'accordent sur ce point, même les enseignantes du centre de services scolaire (CSS) reconnaissent avoir énormément appris à ses côtés.

La Grande Classe a donc été lancée en 2008 avec l'enseignante bénévole au centre du projet et les parents qui s'occupent des matières spécialisées comme l'anglais, l'éducation physique, les arts plastiques, les arts dramatiques et la musique. À certaines reprises, d'autres bénévoles ont participé à la tenue d'activités diverses auprès des jeunes. L'équipe occupe un local-classe dans les bureaux de la municipalité qui se situent eux-mêmes dans l'ancien bâtiment scolaire. Les enfants profitent également d'un accès à la bibliothèque municipale ainsi qu'aux infrastructures du gymnase communautaire. Puisqu'ils ne pouvaient être reconnus par le CSS, l'équipe s'est mise sous la politique de l'instruction à domicile. De cette manière, le conseil des commissaires acceptait de reconnaître la légitimité de leur démarche et l'équipe de Lac-Long avait donc l'approbation pour lancer officiellement le projet d'une « école » soutenue par et pour la communauté. Finalement, il aura fallu cinq ans pour mettre en place un modèle scolaire adapté à la réalité du village.

Très rapidement, la commission scolaire, à la suite d'un changement de direction, a offert un soutien financier. Une somme de 20 000\$ leur a été octroyée, ce qui leur a permis d'engager une personne en soutien pédagogique à raison de deux jours par semaine. L'équipe avait alors pensé remettre cet argent à l'enseignante bénévole comme compensation pour tout le temps qu'elle y investissait. Celle-ci a refusé :

Donc là, les parents m'ont dit : « Est-ce que vous voulez garder cet argent-là? » J'ai répondu que non. Je leur ai expliqué que c'est important qu'on ait de nouvelles personnes qui viennent travailler dans ce projet-là. Que les enfants soient en contact aussi avec des gens de différentes générations. On ne se le cache pas, je suis une grand-mère. Mais d'avoir des jeunes qui viennent s'impliquer, je trouvais que c'était un plus pour les enfants. Alors, ça l'a commencé comme ça.

Photographie 3. Village de Lac-Long depuis le débarcadère public – descente de bateaux



Photo : Olivia Roy-Malo, 2020.

Ainsi, dès 2010, ils ont pu engager une personne à temps partiel. La municipalité mettait à sa disposition un des deux logements qui se trouvent au deuxième étage du bâtiment municipal. Ce sont généralement des étudiantes nouvellement graduées ou en dernière année de leur formation d'enseignement qui ont occupé cet emploi. Cela leur permettait de cumuler une première expérience de travail, et ce, avec de très bonnes conditions de travail.

Photographie 4. Bureaux municipaux de Lac-Long où est hébergée la Grande Classe



Photo Olivia Roy-Malo, 2020.

Le projet a débuté avec seulement deux élèves en maternelle 5 ans. L'année suivante, deux autres enfants s'ajoutaient : un en maternelle 4 ans et un en maternelle 5 ans. Trois niveaux étaient donc enseignés. En 2012, la Grande Classe a atteint sa fréquentation la plus élevée avec un total de huit enfants : deux en 5^e année, deux en 4^e année, un en 3^e année, deux en 2^e année et, enfin, le plus jeune en maternelle 5 ans. En 2018, les enfants étaient au nombre de trois (deux en cinquième année et un en troisième année). À l'automne 2019, ils étaient cinq dont deux en maternelle 4 ans. L'année suivante, ils n'étaient que deux enfants à la maternelle 5 ans. La Grande Classe a pris le mandat de l'éducation scolaire des jeunes du village, mais à deux reprises des jeunes de l'extérieur sont venus fréquenter l'école. Dans un des cas, la mère, qui avait un chalet à Lac-Long, avait eu vent des qualités de l'enseignante bénévole comme pédagogue. Son fils rencontrait quelques difficultés d'apprentissage, elle avait demandé à l'enseignante bénévole si elle acceptait d'accueillir son fils. Celui-ci a joint la Grande Classe pendant un an. Aussi, deux jeunes Atikamekw, en séjour chez une famille d'accueil de Lac-Long⁴¹, ont suivi leurs cours auprès des intervenants de l'école communautaire pour une période d'un an.

En 2015, à la suite de longues démarches auprès d'acteurs politiques, notamment auprès du ministre de l'Éducation de l'époque, la Grande Classe s'est vu attribuer le statut de projet pilote. Ce nouveau statut procure une certaine crédibilité à leur initiative éducative, et par le fait même

⁴¹ Une famille d'accueil correspond à une personne seule ou à un couple de personnes qui accueille des jeunes en difficulté et qui sont retirés de manière temporaire ou de manière permanente de leur famille. Ce retrait fait l'objet d'une demande par les services du Directeur de la protection de la jeunesse et est entériné par un jugement de la cour.

contribue à l'attractivité de Lac-Long auprès de familles qui souhaiteraient y déménager. Une autre participante a décrit l'affiliation avec l'école urbaine comme « le coup de pouce qui manquait [à ce moment-là] ». Celle-ci relate qu'auparavant, il pouvait être difficile pour les parents de dénicher et sélectionner le matériel adéquat. La situation a changé du moment qu'ils ont été rattachés à l'autre établissement puisqu'ils ont eu accès à tous les documents, évaluations, etc. Dans leur démarche, il est important que la Grande Classe soit reconnue par le CSS, toujours dans une stratégie d'attractivité. Ce statut procure une structure et laisse présager une pérennité au projet. De fait, cela leur permet de recevoir une enseignante du CSS à raison de trois jours par semaine. Ainsi, au moment de l'enquête ethnographique, l'enseignement à la Grande Classe était essentiellement assuré par l'enseignante bénévole, l'enseignante rémunérée par le CSS, deux parents pour les matières de l'anglais et de la musique, et parfois la visite d'intervenants extérieurs.

3.2.2 L'école Fièr de Dignité

C'est lors d'une rencontre avec le directeur général de la commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs que j'ai eu connaissance d'un projet d'école alternative mené dans une petite école de la région de Témiscouata. Située à Dignité, une municipalité d'environ 300 âmes, l'école ne comptait que douze élèves à l'automne 2018. Il était question de fermer la classe triple niveaux de 1^e-2^e-3^e années à l'automne 2019. Cette situation a inquiété tant les administrateurs scolaires que les acteurs municipaux qui ont craint une éventuelle fermeture de l'école de village. Tous ces acteurs se sont rencontrés afin de discuter de l'avenir de l'établissement. Au fil des discussions, l'idée de développer un projet pédagogique alternatif a fait son chemin. Plusieurs membres du conseil municipal souhaitaient accueillir dans leur municipalité un projet différent, distinct, qui pourrait contribuer à attirer de nouvelles familles sur leur territoire et les distinguer des municipalités voisines. Du côté des administrateurs scolaires, cela n'était pas le premier projet du genre qui serait implanté. Effectivement, ce qui est aujourd'hui le CSS du Fleuve-et-des-Lacs a par le passé soutenu divers types de projets distincts. Dans un groupe de petites écoles situées dans un secteur éloigné de Témiscouata, le J.A.L, ils ont contribué à la mise en place d'un projet de cirque social au sein des écoles afin d'initier les enfants aux arts circassiens, mais aussi pour dynamiser le milieu scolaire et créer des performances dans lesquelles pouvaient s'illustrer les jeunes. D'autres écoles ont intégré des cours d'espagnol à leur cursus ou des programmes de robotique. Bref, les administrateurs expliquent se faire un devoir de représenter les petites écoles, et ce, dans une optique d'occupation du territoire.

Photographie 5. Bâtiment de l'école Fière



Photo : Centre de services scolaire du Fleuve-et-des-Lacs, n.d.

Ainsi, à l'automne 2018, deux des conseillères pédagogiques ont reçu le mandat de réfléchir aux bases d'un nouveau projet pédagogique distinct pour cette école. Au cours de cette année préparatoire, deux comités ont été formés : le comité communautaire et le comité pédagogique. La mission du premier est d'abord d'entretenir des liens entre l'école et la communauté puisque leur proximité est au cœur de la vision pédagogique. Ensuite, le comité doit voir à la planification et participer à la mise en œuvre du projet en plus de se charger des communications. Le second comité, quant à lui, regroupe essentiellement les membres de l'équipe-école, deux conseillères pédagogiques, la direction des services éducatifs et à l'occasion une ou un représentant d'élèves. La présence d'élèves a été quelque chose de très souvent discuté : il est important que les jeunes aient leur mot à dire dans cette aventure. Les intervenants du comité ont continué leurs recherches pour étoffer l'approche pédagogique, s'inspirer de modèles existants, différents regroupements. Ils ont envisagé l'intégration au RÉPAQ, mais ont délaissé cette option puisque les critères ne correspondaient pas à leurs réalités. Par exemple, il est attendu que les directions d'école de ce réseau soient très actives en prenant part à diverses rencontres. Or, la direction d'une petite école a la charge de plus d'un établissement. La direction de l'école Fière avait la responsabilité en 2019 de cinq écoles primaires. Il leur semblait donc difficile de répondre à ces exigences.

L'équipe a plutôt choisi de s'inscrire dans le modèle proposé par le réseau des écoles communautaires entrepreneuriales conscientes (ÉCEC) lancé par l'organisation à but non lucratif, Idée éducation, fondé par Rino Lévesque qui a débuté sa carrière comme enseignant et puis, rapidement comme directeur d'école. L'organisation offre un accompagnement auprès des équipes-écoles qui souhaitent intégrer ces principes à leur projet éducatif. Elle s'inscrit elle-

même à l'intérieur du réseau de l'Organisation internationale des écoles communautaires entrepreneuriales conscientes qui regroupe les établissements membres de plusieurs pays⁴². Brièvement, la philosophie des ÉCEC repose sur cinq principes fondateurs qui s'articulent autour du développement de la personne :

- 1) l'entreprise de soi qui implique de développer l'autonomie chez les jeunes;
- 2) l'esprit d'entreprendre, c'est-à-dire de concevoir et de développer des solutions à des problématiques identifiées;
- 3) l'esprit d'entreprise, soit l'acquisition d'outils pour développer une gestion stratégique;
- 4) la construction identitaire qui s'appuie sur une image positive de sa personne, sur la fierté de se manifester en tant que personne;
- 5) la santé globale qui est définie comme un bien-être multidimensionnel (bien-être physique, mental, culturel, environnemental, spirituel, etc.).

En suivant ces principes, ce modèle scolaire cherche à s'ancrer dans des problématiques actuelles, dans des enjeux sociétaux en « créant une alliance entre l'établissement scolaire, la famille et la communauté autour d'une responsabilité partagée à l'égard de l'éducation et de la formation » (IÉ 2021). Idée éducation décrit cette démarche comme relevant d'un développement à portée sociale qui s'articule autour de trois axes. Le premier concerne les besoins de la communauté. Autrement dit, les projets développés par les élèves doivent répondre à un besoin, à une problématique et servir à la communauté à différentes échelles. Si un jeune souhaite rédiger un roman, il sera invité à réfléchir à des stratégies de diffusion auprès de sa communauté. Par exemple, il pourra décider d'en faire la lecture à des tout-petits au Centre de la petite enfance ou à des garderies en milieu familial. Un autre pourrait choisir d'apprendre une partition particulière au piano. À ce moment, il pourrait envisager d'organiser un concert dans une maison pour personnes âgées. L'idée est de faire voyager les projets en dehors des murs scolaires et d'ainsi contribuer à la vie sociale de la communauté. Le deuxième principe est celui du développement viable et durable qui est défini comme « la compréhension des liens d'interdépendance [contribuant] à un nouvel équilibre société – économie – écologie » (IÉ 2021). Enfin, le troisième principe est celui d'une vision entrepreneuriale éthique qui souligne l'importance d'une « prospérité équitable » et de « la justice sociale » (IÉ 2021). La

⁴² Au Canada dont au Québec (52 écoles), en Ontario (36 écoles) et au Nouveau-Brunswick (89 écoles); au Bénin (4 écoles); au Maroc (6 écoles); en Côte-d'Ivoire (3 écoles); en République démocratique du Congo (2 écoles); et en Belgique (5 écoles).

terminologie autour du verbe « entreprendre » décrit plutôt une forme d'engagement. En rencontre de démarrage quelques jours avant la rentrée scolaire, une conseillère pédagogique répétait à l'équipe-école que: « Le mot d'ordre c'est l'engagement de l'élève. C'est vraiment ça la pierre angulaire de notre approche ».

L'initiative s'est rapidement articulée autour de trois notions « formation interactive », « environnement » et « communauté » tout en s'inspirant de la pédagogie par projet à valeur entrepreneuriale. Ici, une précision a été apportée dès le départ : il ne s'agit pas de créer des projets d'entreprises ou pour générer un profit quelconque, le terme entrepreneurial renvoie plutôt à la philosophie « d'entreprendre », de se mettre en action, de réaliser et concrétiser des projets. Ces derniers doivent plutôt contribuer à insuffler aux enfants un sens d'engagement dans leur milieu. Leur vision relie les enfants aux membres de la communauté : les premiers seront incités à puiser des ressources dans leur communauté afin de mener à terme leur projet. Par exemple, demander à telle résidente des conseils en menuiserie ou à tel résident des informations quant aux champignons forestiers. Un des fils rouges de ce projet est de valoriser et renforcer les relations avec la communauté de Dignité. Dans la vision aboutie, l'école serait même « ouverte » à la communauté, c'est-à-dire que les personnes désirant s'impliquer pourraient circuler et offrir leur soutien sur une base quotidienne. Or, comme différents administrateurs scolaires ont répété à plusieurs reprises lors de la première année de lancement de cette initiative, « l'équipe doit avancer petit pas par petit pas ». L'envergure des changements a pu inquiéter certaines personnes, tant des parents que des enseignantes qui ne savaient plus dans quel environnement se projeter. La première année scolaire, 2019-2020, a été consacrée à la familiarisation des enseignantes titulaires et spécialistes à ce nouveau modèle. Plusieurs rencontres ont eu lieu avec un formateur de cette organisation afin qu'il puisse accompagner l'ensemble de l'équipe. La pédagogie par projet nécessite un enseignement différent. Il s'agit davantage d'un enseignement transversal : comment transmettre des connaissances de différentes matières et niveaux à travers un projet.

3.3 Méthodes d'enquête qualitatives et axes de recherche

J'ai conçu mon dispositif méthodologique selon les quatre objectifs de recherche. Chaque volet méthodologique regroupe diverses méthodes d'enquête, principalement celle de l'observation (parfois participante), celle des entretiens informels et semi-dirigés ainsi que celle de la

recherche documentaire. La majorité de ces activités de recherche ont été conduites lors de séjours ethnographiques. Bien que je décrive, à des fins de concision et d'explicitation, la méthodologie selon les objectifs de recherche, il convient de noter ceux-ci furent documentés de manière simultanée, en symbiose. Avant de détailler ces activités, j'expose mon itinéraire de recherche.

3.3.1 Séjours ethnographiques et carnets de recherche

Huit séjours ethnographiques d'une durée de trois à cinq jours ont été réalisés à Lac-Long entre octobre 2018 et mars 2020. J'ai pu faire plusieurs séances d'observation dans la classe de la Grande Classe en plus d'accompagner le groupe dans différentes activités. J'ai aussi profité de ces séjours pour conduire treize entretiens semi-dirigés avec différents acteurs impliqués dans cette initiative. Ce corpus de données est enrichi par une vingtaine d'entretiens informels que j'ai eus avec diverses personnes résidant à Lac-Long. Ces échanges m'ont permis d'en apprendre davantage sur la vie sociale de la municipalité, son histoire, les enjeux auxquels les personnes qui y demeurent sont confrontées. Cette méthode a été appréciée par plusieurs participants et participantes qui se disaient intimidés par le cadre d'une entrevue formelle. Afin de documenter le cas de la Grande Classe et d'étoffer ma compréhension du contexte dans lequel cette initiative a eu lieu, j'ai réalisé des entrevues avec la direction du centre de services scolaire (CSS)⁴³. J'ai aussi assisté à une rencontre des commissaires de la commission scolaire avec comme objectif de noter les enjeux et les discussions qui orientent leurs décisions. J'ai, de plus, constitué une revue de presse de 32 articles au sujet de la municipalité de Lac-Long en général et, dans certains cas, de son école.

Dix-neuf séjours quotidiens ont été conduits à l'école de Dignité. Ces séjours ont été essentiellement consacrés à des séances d'observation en classe pour documenter la vie scolaire en plus d'assister à des journées de formation des membres du personnel enseignant pour les soutenir et les former dans une nouvelle approche axée sur la pédagogie par projet. Ce volet de ma recherche a souffert des perturbations occasionnées par la crise sanitaire. J'avais prévu poursuivre mes séjours à l'école Fièvre jusqu'à l'été 2020, mais cela n'aura pas été possible puisque les établissements scolaires ont cessé leurs activités en présentiel après que le

⁴³ À titre de rappel, la structure des commissions scolaires francophones a été abolie en février 2020 à la suite de l'adoption de la loi 40 sur la gouvernance scolaire.

gouvernement ait annoncé leur fermeture le 13 mars 2020. Au Bas-Saint-Laurent – ainsi que dans d'autres régions, une reprise graduelle des classes a été possible au mois de mai 2020. Cependant, aucun intervenant et intervenante extérieur n'y était admissible. Même les enseignantes spécialistes ne pouvaient pas prendre en charge leur classe, l'équipe d'enseignantes étant restreinte au minimum. L'équipe-école avait créé, lors du lancement du projet pédagogique, une page Facebook afin de partager leur démarche aux parents, mais aussi pour accroître le rayonnement de l'initiative. Abonnée à cette page, j'ai pu suivre les activités conduites par le groupe au cours de la pandémie même si je ne pouvais y assister. Si cela s'est avéré intéressant pour rester à l'affût des activités et des projets menés à l'école, cela ne m'a pas permis de documenter leur déroulement in situ.

Encouragée à mener mes entretiens à distance, il s'est avéré que la majorité des enseignantes de l'école Fièrè, devant s'adapter aux nouvelles conditions de leur profession, ne se sont pas montrées disponibles. J'ai pu, tout de même, interroger deux enseignantes titulaires dans ce cadre, une fois l'année scolaire terminée ou l'année suivante lorsque le rythme de travail fut un peu moins bousculé. J'ai donc réalisé un total de douze entrevues semi-dirigées. Néanmoins, ma présence soutenue à l'automne 2019 et au début de l'hiver 2020 m'a permis d'avoir plusieurs échanges avec elles lors des périodes de récréation, sur les heures du midi et lors des journées de formation. Comme expliqué plus haut, le contexte de la pandémie a aussi affecté ma présence dans cette municipalité. Une revue de presse d'une vingtaine d'articles a été compilée concernant à la fois le projet de l'école Fièrè, mais aussi concernant d'autres types d'initiatives visant la vitalisation du village de Dignité. Ces deux terrains scolaires constituent l'essentiel des données de mon enquête ethnographique qui profite tout de même d'autres rencontres et entrevues avec des acteurs de divers milieux.

Tableau 1. Objectifs spécifiques de recherche et techniques d'enquête

	Outils d'enquête
<p><u>Objectif spécifique de recherche 1</u> Décrire les initiatives pédagogiques distinctes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observation en classe • Observation participante • Entretiens semi-dirigés • Entretiens informels
<p><u>Objectif spécifique de recherche 2</u> Examiner les motivations et aspirations des personnes impliquées au sein des initiatives pédagogiques distinctes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entretiens semi-dirigés • Entretiens informels • Recherche documentaire
<p><u>Objectif spécifique de recherche 3</u> Comprendre les représentations sociales de l'école qui sont en jeu</p>	
<p><u>Objectif spécifique de recherche 4</u> Comprendre les représentations sociales Analyser les contextes sociohistoriques de ces formes de mobilisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche documentaire • Entretiens semi-dirigés • Entretiens informels

Ces terrains ethnographiques ont fait l'objet de carnets de recherche subdivisés principalement en deux sections; un journal de terrain colligeant mes notes d'observation et d'entretiens ainsi qu'un journal de bord dédié à mes réflexions, mes analyses et ressentis (Vanlint 2022). Ce dernier m'a été particulièrement bénéfique pour arrimer mes analyses des deux sites d'études. Ce journal de bord a été un outil fort précieux dans le processus d'analyse itérative. En effet, dans les circonstances liées à la pandémie, le travail d'interprétation a débuté bien avant que j'aie conclu ma recherche. Cela a contribué à nourrir un « dialogue scientifique » et de soutenir des « processus d'interprétations liés à la production des données, et une méthode d'explicitation solitaire » (Olivier de Sardan 2008: 84).

3.3.2 Décrire les initiatives pédagogiques distinctes

L'un des objectifs phares de mon terrain de recherche était de documenter la mise en œuvre des initiatives pédagogiques distinctes dans le quotidien des établissements scolaires. Pour ce faire, il était impératif que je puisse intégrer les milieux de manière à y pratiquer de l'observation. Cette insertion se fait selon différents degrés : le ou la chercheuse peut y jouer un rôle de simple observateur ou y être un participant à part entière (Olivier de Sardan 2008 : 48). Pour ma part, il en a été convenu avec les directions scolaires et les enseignantes que j'adopterais une posture d'observation en classe, et non de participation, afin de ne pas empiéter sur le travail des

enseignantes. L'importance de la clarté des termes de présence était aussi importante pour les élèves, particulièrement à l'école Fièvre où il y avait davantage d'enfants, et où ces derniers vivaient déjà plusieurs nouveautés (nouvelle démarche pédagogique, des classes rénovées et nouvelles configurations, nouveaux élèves, etc.). Dans les deux cas, j'ai présenté aux groupes d'enfants ma démarche de recherche en suivant un scénario de vulgarisation approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval (CÉRUL). On m'avait aussi explicitement demandé de me retirer en cas de crise exigeant une intervention de l'enseignante.

Cette posture d'observation est loin d'être synonyme de passivité. Tout d'abord, il est nécessaire de négocier sa présence (Becker 2016). Cela implique de se faire accepter par l'équipe-école ainsi que par les enfants, de tisser des liens avec les différentes personnes qui œuvrent au sein de l'établissement. Le quotidien scolaire ne se résumant pas qu'à la classe, j'ai demandé d'assister aux rencontres entre les enseignantes et la direction, j'ai accompagné les groupes lors des périodes de récréation, lors des pauses du midi, des activités organisées à l'extérieur de l'école, etc. Cette méthode m'a permis de m'imprégner et, surtout, de prendre acte tant des dynamiques au sein de la classe que des dynamiques générales de l'établissement. Comme l'explique Marc Abélès, l'observation in situ des pratiques au sein d'institutions continue d'être l'une des forces majeures de l'enquête ethnographique :

une observation intensive des pratiques politiques et des fonctionnements institutionnels s'est révélée de plus en plus indispensable : on ne peut se contenter de témoignages, au premier ou au second degré, selon qu'on a affaire aux acteurs ou aux observateurs spécialisés. Dans ces conditions, la notion d'enquête devient tout à fait centrale dans la conception même de l'anthropologie. (Abélès 1995 : 69)

L'ethnographie d'une institution n'est pas sans comporter plusieurs défis. Le premier à mentionner dans le cas de mon projet doctoral est celui d'étudier une institution qui m'est familière. Bien que je ne fréquente pas ces établissements au quotidien, je détiens une expérience personnelle par mon cheminement scolaire. En outre, habitant dans un milieu rural, j'ai une certaine connaissance des petites écoles par le biais de mon entourage. L'exercice de remise en perspective, qui est l'une des grandes forces de l'anthropologie, est plus ardu dans ces conditions, car cela nécessite de la part du chercheur un exercice de distanciation plus important pour « rendre le connu exotique » (Henriot-Van Zanten et Anderson-Levitt 1992 : 81).

Un autre défi méthodologique quant à l'ethnographie au sein d'institutions scolaires se trouve dans la manière même d'aborder ethnographiquement l'école. Comment observer les

dynamiques sociales? Où les observer : dans la classe, dans le quartier de l'école, dans les interactions entre professeurs et élèves? L'élaboration d'une grille d'observation apparaissait donc nécessaire en ce sens et aussi pour éviter d'être envahie par l'observable (Olivier de Sardan 2008 : 66). Rapidement, je me suis saisie de la notion de forme scolaire (Maulini et Perrenoud 2005; Vincent 1980; Vincent et al. 1994) et de ses éléments définitoires pour délimiter des champs d'observation et ainsi développer une grille d'observation. Comme le synthétise Sylvain Wagnon :

la forme scolaire est un espace spécifique symbolisé par la salle de classe. C'est ensuite un temps particulier qui est organisé par la transmission des savoirs. C'est enfin, une relation entre un professionnel en charge de cette transmission, l'enseignant, et l'élève soumis à une discipline (aux deux sens du terme). On peut ainsi parler d'un contrat didactique qui s'articule autour d'une forme de transmission verticale et qui privilégie les savoirs disciplinaires sur les compétences transversales (Monjo 1998). (Wagnon 2018b : 80)

La grille d'observation que j'ai élaborée, détaillée en annexe B, s'organise en six axes. Il y a la notion de temps scolaire et de son organisation. Comment les différentes unités temporelles sont-elles structurées à l'intérieur d'un calendrier scolaire? La forme scolaire fait référence à un espace physique spécifique que j'ai sous-divisé en trois types, soit l'espace extérieur (cours de récréation, environnement à proximité du bâtiment-école), l'espace intérieur (l'établissement scolaire en lui-même et ses divers locaux) ainsi que les espaces tiers. Quels sont les lieux d'apprentissage? Ces activités se limitent-elles à la classe? Sinon, dans quel(s) contexte(s) ces autres lieux sont-ils investis? Comment l'établissement scolaire, en général, et les classes, plus spécifiquement, sont-ils aménagés? Chaque unité spatiale a été l'objet d'une description détaillée et d'un croquis pour rappeler la configuration de ces espaces. Le troisième axe se rapporte aux éléments curriculaires et de la planification en repérant les disciplines enseignées, leur répartition à l'intérieur du calendrier scolaire, le matériel pédagogique mobilisé, etc. La grille porte aussi une attention à la manière dont les enseignantes transmettent ces savoirs associés aux disciplines. Quels types d'activités sont-ils organisés? Le travail en équipe est-il priorisé? Comment les évaluations sont-elles introduites et conduites? Un quatrième axe d'observation concerne les personnes qui enseignent et qui travaillent au sein de ces écoles. Quelles sont les personnes en légitimité d'enseigner et d'interagir auprès des enfants? Qui investit ces établissements scolaires? Comment la direction d'école assure-t-elle une présence ou non? Participe-t-elle aux différentes activités? Comment les différents membres interagissent-ils entre eux? Un cinquième axe s'intéresse aux élèves et à leurs interactions.

Enfin, la relation pédagogique figure comme dernier axe, ce qui implique d'observer les interactions entre enseignants, personnel et élèves.

À chaque période d'observation, j'ai consigné mes remarques, réflexions et annotations dans un carnet de recherche sous-divisé en ces six axes. Cela me permettait de retracer facilement mes notes selon ces grands champs d'observation ainsi que de souligner les différences observées au fil de mes séjours – puisque ces espaces se sont avérés mobiles et changeants selon les événements. Cette organisation permettait d'ores et déjà une systématisation de mes notes d'observation facilitant l'analyse de mes notes de terrain. À ces notes se sont ajoutés des photographies, des exemples d'évaluation, une recension du matériel observé, etc.

Bien que les données de ces séances d'observation constituent l'essentiel du corpus pour décrire le quotidien des initiatives pédagogiques distinctes, j'ai mené en plus des entretiens semi-dirigés avec les personnes qui y sont impliquées pour recueillir le point de vue de ces acteurs au sujet des projets pédagogiques et des enjeux auxquels leur établissement fait face en plus que de les questionner sur leur participation à ce projet, son déroulement, ses transformations et adaptations. Ces entretiens m'ont permis d'accéder à des informations difficilement saisissables par l'observation (Olivier de Sardan 2008 : 54) et faisant souvent référence à un processus ou à des événements antérieurs. Cependant, en raison de la pandémie, mais aussi surtout de la charge de travail élevée des enseignantes, plusieurs de ces entretiens qui devaient être conduits dans un cadre formel le furent de manière plus informelle lors des récréations, des pauses dîner, des événements de formation, etc. L'annexe C présente le guide d'entretien dont je me suis servie pour structurer ces entretiens.

Tableau 2. Groupes d'acteurs rencontrés

	La Grande Classe de Lac-Long	L'École Fièvre de Dignité
Personnes impliquées directement dans la vie scolaire (enseignantes, direction, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • 4 enseignant.e.s bénévoles • 2 enseignantes du CSS 	<ul style="list-style-type: none"> • 6 enseignantes titulaires et spécialisées • 3 spécialistes • 2 à la direction générale
Personnes impliquées dans le réseau scolaire élargi	<ul style="list-style-type: none"> • 1 personne au CSS 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 personnes au CSS • 1 ancien commissaire scolaire
Parents	<ul style="list-style-type: none"> • 5 parents (d'élèves actuels et anciens) 	<ul style="list-style-type: none"> • Une dizaine, rencontrés majoritairement lors d'activités organisées au sein de l'école
Monde municipal	<ul style="list-style-type: none"> • 2 (mairie) 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 (mairie)
Résident.e.s des localités	<ul style="list-style-type: none"> • Une vingtaine (propriétaires d'entreprises locales, saisonniers, résidents permanents, etc. ainsi que les autres personnes interrogées) 	<ul style="list-style-type: none"> • Une quinzaine (dont les parents rencontrés et bénévoles au sein d'associations locales)

Dans le cas de Lac-Long, les personnes rencontrées pour m'informer à ce sujet furent deux des parents initiateurs qui continuent d'enseigner certaines matières aux enfants de la Grande Classe, l'enseignante bénévole, le maire ainsi que les deux enseignantes du centre de services scolaires qui ont travaillé à la Grande Classe lors de mon terrain de recherche entre 2018 et 2020. Un autre intervenant a été rencontré afin de recueillir son témoignage à titre d'enseignant bénévole. En ce qui concerne l'école Fièvre, j'ai documenté cette dimension de l'initiative pédagogique en interrogeant l'équipe de conseillères pédagogiques, la direction d'école ainsi que les deux enseignantes titulaires. Ces entretiens ont tous été conduits à distance, essentiellement par téléphone. Le reste de l'équipe-école a pu être rencontrée lors de périodes d'observation et lors de journées de formation auxquelles j'ai été invitée.

3.3.3 Relever les motivations des acteurs et comprendre les représentations sociales de l'école en jeu

En ce qui concerne les deuxième et troisième objectifs de recherche visant à examiner le rôle social attribué à l'institution scolaire ainsi que les aspirations que nourrissent les acteurs au

travers des initiatives pédagogiques étudiées, deux méthodes d'enquête ont été privilégiées, soit les entretiens semi-dirigés et informels. J'avais identifié au préalable trois groupes d'acteurs essentiels à interroger : les parents, les acteurs du monde scolaire (direction, enseignantes, commissions scolaires, ministère de l'Éducation) et les acteurs œuvrant dans le développement local (les maires, les conseils municipaux, les agents de développement, les municipalités régionales de comté, la population locale). La section correspondante du guide d'entretien portait sur les inspirations, leurs représentations du rôle social de l'école, mais aussi de la communauté, leurs valeurs socio-environnementales, leur appartenance à leur région ainsi que sur les balbutiements et le développement de ces projets pédagogiques. Cette série de questions se distingue de celles du premier volet qui mettaient davantage l'accent sur le quotidien scolaire et non sur les représentations sociales de l'école. J'ai décidé de travailler avec un seul schéma d'entretien assemblé en trois sections, car les participants et participantes rencontrés portent souvent plusieurs chapeaux à la fois et je voulais conserver à l'esprit l'ensemble de mes objectifs de recherche afin d'être plus réactive aux éléments de réponse soulevés.

Cela fut complété par une recherche documentaire rigoureuse concernant les projets pédagogiques en question. Ceux-ci font l'objet d'une grande production écrite, soit des documents pour promouvoir la démarche, des chartes pour statuer les principes de ces projets, des documents d'information, des articles de journaux ou encore des reportages télévisés et radiophoniques. J'ai donc procédé à une recherche documentaire pour recenser les discours entourant ces projets. Dans le cas de la Grande Classe de Lac-Long, j'ai détaillé les transformations du projet au fil des années. Cette recherche a permis de préciser en amont des entretiens avec les acteurs concernés les moments clés de l'histoire de ces initiatives pédagogiques ainsi que leurs principes-piliers. Quant à l'initiative de l'école Fièvre dont je documentais l'amorce, j'ai repéré la manière dont les acteurs présentaient le projet ainsi que documenté son rayonnement dans la région.

3.3.4 Analyser les contextes sociohistoriques de ces formes de mobilisation

Cette recherche porte un regard attentif aux projets pédagogiques et aux modèles scolaires qu'ils mettent en place tout en les inscrivant dans des contextes historiques, sociopolitiques et économiques plus larges. Pour ce faire, j'ai cherché à lier ces initiatives dans une double

histoire, celle de l'école primaire en question et celle de sa localité. Une première étape, en ce sens, a été de documenter l'histoire des politiques scolaires tant au niveau provincial qu'au niveau régional par le biais des commissions scolaires. Quels ont été les principaux changements dans le domaine de l'éducation et quelles en ont été les répercussions sur le fonctionnement des écoles à l'étude? Pour chacune d'elle, j'ai tenté de retracer leur trajectoire depuis leur création dans le but de relever les événements qui ont marqué la vie scolaire. Cette documentation a été possible en prenant connaissance d'archives des CSS, des procès-verbaux des rencontres des commissaires et d'ouvrages d'histoire. J'ai, de plus, consulté divers mémoires déposés dans le cadre de commissions d'enquête et de consultation provinciale au Centre d'archives national du Québec.

Il m'apparaissait également important de documenter ces contextes sociohistoriques depuis les expériences des personnes qui habitent ces milieux et de leurs mises en récit de ces événements (Naepels 2010 : 881). C'est pourquoi j'ai intégré un troisième volet à mon guide d'entretien afin de recueillir le témoignage de résidents et résidentes des localités au sujet de leur région même s'ils ne prenaient pas part à la vie scolaire. Ces questions avaient trait à la vie locale, l'histoire de la région, les événements importants qui ont marqué celle-ci, les défis auxquels les résidents font face. J'ai bénéficié, pour ce volet de recherche, du travail d'archives réalisé par des citoyens et citoyennes. Tant dans le cas de Lac-Long que de Dignité, des personnes ayant grandi dans ces milieux ont entrepris un travail de mémoire en questionnant les membres de plusieurs familles, en interprétant les documents d'archives démographiques des diocèses et en menant un important travail de recherche documentaire sur leur village. Ces témoignages m'ont permis d'en apprendre davantage sur la vie et l'histoire de ces localités. Les difficultés que rencontrent les petites écoles en milieu rural sont intrinsèquement liées à la vie de ces milieux d'où la pertinence d'approfondir ces dynamiques. En prenant acte de ces expériences et de cette mémoire collective, mon attention a été portée sur des événements dont les incidences ne sont pas toujours relatées, « intégrées et entendues dans les récits historiques dominants » (Heck et Godrie 2022). C'est ainsi que j'ai saisi la gravité de la fermeture du centre de réadaptation de Lac-Long et que j'ai été informée de la création d'un comité axé sur la vitalité des petites écoles dans les régions de Témiscouata et des Basques dans les années 1990.

3.3.5 Activités de recension

Lors du préterrain de recherche, à l'hiver 2018, j'ai complété une recension des petites écoles à l'aide de listes d'effectifs scolaires remises par le MEQ à la suite d'une requête au nom du droit à l'information. Une mise à jour de cette recension a été réalisée avec la liste de fréquentation scolaire de l'année scolaire 2020-2021. J'ai donc repéré « manuellement » les petites écoles de 100 élèves et moins à travers ces listes et à l'aide de données fournies par certains CSS lorsqu'il était difficile de retracer les données. En effet, ce recensement s'est révélé ardu du fait que plusieurs établissements sont constitués comme écoles institutionnelles. Une école institutionnelle est le regroupement de différents établissements scolaires dans l'optique de partager des ressources pédagogiques et gestionnaires. Ainsi, une école institutionnelle peut comprendre trois « écoles-bâtiments » situées dans des localités distinctes. Parfois, il a été difficile de repérer les écoles faisant partie de ce type de regroupement puisqu'elles ne sont pas identifiées comme telles dans la recension ministérielle. Conséquemment, obtenir les chiffres pour chacun des établissements s'est parfois avéré laborieux. Cela dit, bien qu'il faille considérer une marge d'erreur, j'estime cette recension rigoureuse et détaillée. Je suis d'avis qu'elle offre une description adéquate et réaliste de la situation des petites écoles au Québec en milieu rural. Chaque école recensée a été répertoriée dans un tableau divisé par région administrative, et puis par CSS.

Tableau 3. Modèle du tableau de recension des petites écoles en milieu rural

Nom de l'école	Nom de la municipalité (superficie et nombre d'habitants et d'habitantes)	Nombre d'élèves (si disponible) : Préscolaire : x Primaire : x Secondaire : -	Informations pertinentes
		TOTAL 2017:	
		TOTAL 2021 :	

Cet exercice de dénombrement a mené à un autre travail de recension, celui d'initiatives pédagogiques distinctes mises en œuvre au sein des petites écoles identifiées. Pour ce faire, j'ai consulté le site internet mis en ligne par les commissions scolaires pour chacun des

établissements. Cela m'a permis de prendre connaissance de leur projet éducatif⁴⁴ lorsque celui-ci était diffusé en ligne. Parfois, ces documents décrivaient en termes clairs une approche pédagogique différente. D'autres fois, ils n'offraient guère d'informations pertinentes, ceux-ci reprenant des formulations génériques pour définir la réussite scolaire. J'ai aussi systématiquement repéré les sites internet des municipalités en question qui recèlent, dans certains cas, de plus amples informations au sujet des écoles de leur village pour décrire leur dynamisme local. En plus, j'ai mené une recherche sur les sites de journaux locaux puisque ces derniers s'avèrent de très bonnes vitrines pour publiciser de telles initiatives. Dans certains cas, j'ai été informée de ces initiatives par des participants ou par mon réseau social. L'ensemble de ces données a été ajouté au tableau décrit plus haut. Ainsi, des quelque 300 écoles recensées, 49 ont été retenues pour constituer un répertoire des initiatives pédagogiques distinctes.

J'ai, par la suite, réalisé une analyse plus approfondie de leur projet suivant la nature de celui-ci, la récurrence, les acteurs investis, la participation de la municipalité ou non. Dix entrevues ont été réalisées avec des acteurs investis dans ces initiatives. En analysant ces projets, j'ai développé une typologie qui caractérise le type de projet (intégrateur, ponctuel récurrent ou annexé) tout en ciblant la nature des activités pédagogiques déployées. Cette typologie cherche à décrire avant tout le degré de transformation des pratiques pédagogiques amorcées. Certaines impliquent une révision profonde des manières d'enseigner et d'apprendre; elles sont donc intégratrices. D'autres ne visent pas de tels changements dans la forme scolaire. Certaines initiatives s'intègrent plutôt au quotidien scolaire, elles sont ajoutées aux grilles horaires et menées dans une récurrence (projet ponctuel récurrent) alors que d'autres ont lieu de manière sporadique et occasionnelle (type de projet annexé). Celles-ci se différencient toutefois des sorties scolaires en ce qu'elles sont choisies en conséquence d'une orientation donnée. Par exemple, une école a mis en place plusieurs sorties en lien avec le domaine agroalimentaire afin de faire connaître ces réalités aux jeunes.

⁴⁴ Chaque établissement scolaire doit se doter d'un projet éducatif conformément à la Loi sur l'instruction publique. Le ministère de l'Éducation du Québec le définit comme « un outil stratégique permettant de définir et de faire connaître à la communauté éducative d'un établissement d'enseignement des orientations, des priorités d'action et les résultats attendus pour assurer la réussite éducative de tous les élèves, jeunes et adultes. Il est élaboré en fonction des caractéristiques et des besoins des élèves qui fréquentent l'établissement d'enseignement ainsi que des attentes formulées par le milieu au regard de l'éducation. Résultant d'un consensus, il est conçu et mis en œuvre en faisant appel à la collaboration des différents acteurs intéressés par l'école et la réussite éducative : les élèves, les parents et le personnel de l'établissement ainsi que les membres de la communauté et du centre de services scolaire » (MEQ 2022a: 8).

Cette recension a définitivement complexifié ma compréhension de la situation des petites écoles et subséquemment le portrait que j'en fais. Par ce travail, j'ai été en mesure de développer davantage en finesse une analyse contextuelle des données, de réinsérer les données ethnographiques dans un portrait plus global et de les interpréter à la lumière de cette configuration.

3.4 Analyse des données et processus d'écriture

L'analyse des données s'est effectuée à l'intérieur d'un processus itératif qui se caractérise par « un va-et-vient entre problématique et données, interprétation et résultats » (Olivier de Sardan 2008: 83). L'itinéraire de recherche s'est particulièrement bien prêté à cet exercice du fait que j'ai réalisé l'enquête ethnographique par intervalles en raison d'un premier congé de maternité et des incidences occasionnées par la pandémie de COVID-19. De plus, en répétant des séjours de recherche dans une durée déterminée pour connaître différents temps de l'année scolaire, je pouvais organiser et traiter certaines des données et entamer le travail de transcription, de réflexion et de recherche documentaire. La tâche de (re)transcription systématique permet d'adopter une vue d'ensemble et ainsi réorienter le terrain de recherche établissant un va-et-vient entre le matériel ethnographique et la problématique de recherche.

Avant d'entreprendre le travail d'analyse, j'ai procédé à « l'organisation des matériaux » (Paillé et Muchielli 2021: 142). J'ai ordonné mon corpus de données en trois grands dossiers: ceux relatifs aux cas de Lac-Long et de Dignité et un troisième qui a trait au contexte élargi se rapportant aux politiques scolaires et de vitalisation des localités rurales, mais aussi aux données liées à mes activités de recension. Les deux premiers sont composés des notes d'observation en classe, des descriptions physiques des lieux, des notes d'entretiens semi-dirigés, de leur enregistrement et verbatim. Y sont colligées mes notes de terrain prises lors de réunions d'équipe, conseils municipaux et scolaires et des journées de formation pédagogique lorsque j'y accompagnais l'équipe de l'école Fièvre. Ces corpus sont enrichis par des revues de presse, mais aussi par une documentation produite par les acteurs de ces initiatives comme des dépliants ou des outils pédagogiques créés spécifiquement pour leur démarche pédagogique. Dans le cas de la Grande Classe, j'ai eu accès à un document de synthèse qui leur sert d'archive et qui répertorie la constitution des classes au fil des ans. Il y a aussi mes notes de lecture de la documentation et des archives constituées par des citoyens et citoyennes. Le troisième dossier collige mes notes d'entretiens formels et informels avec des acteurs du système d'éducation et du monde de développement régional. J'y ai intégré également les entretiens (notes,

enregistrement et verbatim) conduits avec des personnes impliquées dans d'autres initiatives pédagogiques que j'ai classifiées dans un répertoire. J'ai mobilisé ces entretiens pour appuyer certains propos partagés par les acteurs des initiatives ethnographiées et d'autres fois, pour les nuancer en exposant différentes perspectives sur un sujet donné.

J'ai réalisé un premier codage des données qui correspondait à quatre grandes catégories thématiques: les acteurs, l'initiative pédagogique, une troisième se rapportant à la vision pédagogique entretenue par les personnes interrogées ainsi qu'une catégorie regroupant les données ayant trait au contexte régional et municipal. J'ai peaufiné les thématiques de ces catégories lors d'autres rondes de codage. Les deux arborescences thématiques se trouvent en annexe D. Chaque site d'étude a d'abord fait l'objet d'un travail d'interprétation plus ou moins isolé, les réflexions émergeant de l'analyse se répercutant et voyageant entre les cas. Or, je ne travaillais pas nécessairement à l'obtention d'une arborescence commune. C'est par la suite que les catégories circonscrites furent comparées et mises en échos afin de relever les similitudes et divergences entre les deux études de cas. J'ai poursuivi ce travail de mise en relation entre les données à travers la rédaction de deux monographies relatant le récit des deux initiatives étudiées. J'ai alors repéré des « descripteurs communs », soit « des médiateurs entre concepts interprétatifs et corpus empiriques, qui permettent de constituer ces derniers autour de thèmes pertinents » (Olivier de Sardan 2008: 85).

Ces derniers constituent les sections et sous-sections des chapitres de la seconde partie d'analyse de cette thèse. Effectivement, afin de mieux rendre compte des données de recherche, j'ai pensé l'écriture analytique en deux parties. La première se rapporte à l'analyse des initiatives pédagogiques distinctes et répond essentiellement au premier objectif spécifique de recherche, celui de décrire ces initiatives dans leur quotidien scolaire. Pour ce faire, je me suis saisie de la notion de forme scolaire. Ainsi, chaque carnet de recherche tout comme les entretiens a fait l'objet d'une analyse thématique qui regroupe les six axes d'observation liés à la forme scolaire (Maulini et Perrenoud 2005). Bien que la description de ces projets renvoie majoritairement aux deux études de cas, certaines idées avancées s'appuient sur des propos partagés par des acteurs d'autres initiatives, ce qui laisse entrevoir comment certaines conceptions pédagogiques marquent davantage l'imaginaire scolaire. Ce travail interprétatif s'est conjugué à une analyse contextuelle pour mettre en relief dans quel contexte social, culturel, politique et historique ces discours sont produits. L'exercice d'analyse demande « d'aller au-delà de la technicité ou des opérations et manipulations techniques pour mettre en

œuvre « des ressources de l'intelligence pour saisir des significations » (Paillé et Mucchielli 2016 : 15 dans Niang 2022). Cela se reflète, entre autres, par le chapitre 4 qui propose de mettre en lumière la situation des petites écoles rurales pour mieux discuter des initiatives pédagogiques distinctes. Ce dernier s'appuie essentiellement sur le travail de recension décrit plus haut tout comme sur l'exercice de classification des initiatives répertoriées. L'ajout de vignettes ethnographiques aux chapitres d'analyse a été réfléchi afin de partager les matériaux bruts de la recherche issus des carnets de terrain, et ainsi compléter la description ethnographique.

La seconde section analytique correspond aux trois autres objectifs spécifiques de recherche que j'ai abordés à travers la notion d'espoir social telle que définie dans le chapitre 2 de cette thèse. En accordant une vive importance à l'histoire des contextes sociaux, politiques et culturels dans lesquels se formulent des espoirs sociaux, je me suis attardée à analyser les contextes des deux sites d'étude en documentant et l'histoire scolaire, et l'histoire régionale. Par une recherche documentaire et de sources scientifiques, je les situe à l'intérieur d'enjeux plus larges qui marquent les mondes ruraux au Québec aujourd'hui et dans lesquels s'enracinent les initiatives pédagogiques distinctes. Je décris par la suite les espoirs sociaux intriqués à la mise en œuvre de ces démarches en interrogeant à la fois les motivations des acteurs, leurs aspirations et leur vision du rôle que devrait revêtir l'école. Cette section se conclut en soulevant la question de l'avenir des territoires ruraux et celui des petites écoles. D'une certaine manière, le dernier chapitre propose une réflexion élargie des résultats présentés tout au long de la thèse.

3.5 Considérations éthiques

Conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (CRSH, CRSNG et IRSC 2018) et aux politiques du CÉRUL, différents dispositifs ont été mis en place afin de préserver l'intégrité des participants et participantes. Essentiellement, ceux-ci ont été conçus pour informer les personnes des termes de leur participation, dont leur droit de se retirer du projet de recherche à tout moment et sans justification. Pour ce faire, j'ai rédigé divers documents de recrutement dépendant à qui je m'adressais (parents, élus municipaux, directions d'école, etc.) et selon le type de méthode d'enquête (observation en classe, entretiens semi-dirigés, etc.). J'ai établi un scénario de vulgarisation sur lequel je me suis basée pour leur présenter ma démarche. Des formulaires de consentement ont été distribués avant chaque entretien informant les participants et participantes de leur droit de retrait, un droit qui pouvait faire valoir en tout temps. Parfois, en

raison des entretiens à distance, ces documents n'ont pu être distribués. Dans ces cas, j'ai expliqué oralement les tenants et aboutissants de ce formulaire et du consentement, tout en insistant sur la possibilité de se rétracter à tout moment. J'enregistrais alors cette conversation en demandant aux personnes d'énoncer leur consentement. Les données ont été hébergées sur un disque dur externe protégé. Les données analysées seront conservées pour une utilisation ultérieure, mais les données brutes permettant d'identifier les participants seront détruites.

Je prévois un retour des données sous forme de dépliants présentant les résultats de la recherche en accordant une attention particulière à la typologie des projets et aux éléments identifiés comme facilitant la mise en œuvre de ces initiatives.

PREMIÈRE PARTIE. DES INITIATIVES PÉDAGOGIQUES DISTINCTES.

Cette première partie d'analyse répond au premier axe de ma problématique de recherche. Il s'agit ici de décrire les initiatives pédagogiques implantées dans de petites écoles rurales. Avant de procéder à la description des initiatives de la Grande Classe de Lac-Long et de l'école Fièvre de Dignité, je fais une analyse contextuelle de ces expériences scolaires. Je dresse d'abord un état des lieux des petites écoles primaires en milieu rural au Québec en soulignant leurs spécificités. J'examine en quoi ces écoles présentent ou non un modèle scolaire rural. Je présente, par la suite, un panorama d'expériences pédagogiques qui ont eu lieu dans ces établissements, et situe les deux études de cas dans ce paysage scolaire particulier.

Chapitre 4. Paysage des petites écoles primaires en milieu rural au Québec

Ce chapitre brosse un portrait général de la situation des petites écoles en milieu rural au Québec. Cet état des lieux m'est apparu important puisque les dernières recensions du genre remontent principalement aux travaux de Mario Carrier et Pierre Beaulieu en 1995. Effectivement, n'ayant pas accès à des statistiques récentes sur les petites écoles, cette démarche s'est avérée nécessaire afin de saisir dans quel contexte sociogéographique s'inscrivent ces établissements. Représentent-ils réellement une facette des milieux ruraux ou sont-ils plus répandus que nous pourrions l'imaginer? Dans quel type de localités se concentrent-ils? Existe-t-il des caractéristiques communes à ces régions? Quoique nous pouvons anticiper certains éléments de réponse, peu de données permettent d'établir un portrait rigoureux des petites écoles au Québec. Il est difficile de dire si ce manque d'informations témoigne d'un désintérêt découlant d'une certaine ignorance de ces réalités ou d'une organisation ministérielle difficile à percer. Il est légitime de se questionner quant aux possibles conséquences du faible traitement de ces données : comment le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) peut-il avoir un portrait juste de la situation si les informations restent parcellaires et dispersées?

J'ai cherché dans un premier temps à investiguer ce « faire école » rural. J'ai d'abord repéré les écoles de 100 élèves et moins selon les listes des effectifs scolaires de l'an 2017-2018, puis de 2021-2022 remises par le MEQ. De cette recension, j'ai analysé la répartition de ces écoles à l'intérieur des centres de services scolaires (CSS) et des régions administratives. Cette première analyse se conjugue avec une recherche documentaire puisant dans une littérature scientifique en sciences de l'éducation et dans des documents ministériels se rapportant aux différentes dynamiques régionales. Dans un deuxième temps, j'ai cherché à éclairer les éléments de ce « faire école » en documentant plus largement les caractéristiques relevées par les acteurs depuis leurs différentes positions – en tant que parents, directions et administrations scolaires, enseignantes, professionnelles spécialistes, maires et mairesses, etc. Trois thématiques en ont émergé. Elles recourent des sujets bien connus lorsqu'il s'agit de ces établissements : les classes multiniveaux (CMN), l'effet des baisses d'inscriptions et les particularités de

l'organisation scolaire de ces établissements. À travers ces trois thématiques, j'expose les enjeux qui s'y rattachent et la manière dont ils influencent le quotidien scolaire de ces écoles tout en y intégrant l'expérience des acteurs rencontrés.

Il s'est profilé des entretiens une préoccupation quant à la nécessité de sensibiliser les acteurs en position de pouvoir décisionnel aux réalités qui caractérisent les milieux ruraux et leurs écoles. J'explore cette question à travers deux politiques implantées au cours des dernières décennies : la politique de maintien et de fermeture des petites écoles ainsi qu'une mesure sur la vitalité des petites communautés. Cette dernière, de nature budgétaire, comportait deux volets dont un visant à encourager l'implantation de projets pédagogiques innovants au sein de petites écoles dans le but de les dynamiser. Ce volet fut en vigueur pendant deux ans après avoir connu un succès mitigé.

Je complète cette analyse contextuelle en dressant un panorama d'expériences dans les petites écoles en milieu rural au Québec. À la suite de la recension présentée dans la première section de ce chapitre, j'ai souhaité porter un regard plus attentif à la réalisation de telles initiatives et en dégager les caractéristiques communes tout comme les particularités. Ce repérage a été essentiellement réalisé en trois étapes pour chacun des établissements de 100 élèves et moins. Tout d'abord, une recherche sur les sites Internet des écoles m'a permis de collecter des informations quant au projet éducatif lorsque celles-ci étaient à jour ou disponibles. Dans certains cas, une page *Facebook* a été créée permettant de suivre les activités et le quotidien des écoles tout en présentant les projets conduits en leur sein. Une recherche dans les journaux locaux a été effectuée de manière systématique, ces médias s'avèrent de riches sources d'informations quant aux événements et aux initiatives qui se déroulent dans leur région. Enfin, certains projets ont été portés à mon attention par un bouche-à-oreille, ou bien par des connaissances personnelles investies dans ce domaine, des professionnels du milieu scolaire qui ont eu vent de telles initiatives, ou encore des parents qui avaient mené leurs propres recherches en ce sens. J'ai constitué un répertoire à partir duquel j'ai analysé les différents projets en me référant à leur approche pédagogique ainsi qu'aux thématiques autour desquelles s'articule leur démarche. Ces recherches ont été complétées, dans certains cas, par des entretiens semi-dirigés avec des personnes activement impliquées dans ces projets. Ces descriptions permettent de mieux inscrire les études de cas au Témiscouata et en Haute-Mauricie dans un paysage scolaire, mais aussi dans un panorama d'expériences similaires. Comment celles-ci

s'inscrivent-elles dans des tendances pédagogiques? Ces deux initiatives présentent-elles ou non des singularités?

4.1 Un « faire école » rural

Au Québec, les écoles en milieu rural n'ont que peu fait l'objet d'études comparativement à d'autres contextes nationaux, notamment en France où a été fondé le groupe de recherche, Observatoire Éducation et Territoires (OET), réunissant de nombreux chercheurs et chercheuses issus de différentes institutions qui travaillent sur ces questions. Cette carence s'observe, entre autres, au sein du MEQ; il n'est effectivement pas toujours aisé d'obtenir des statistiques et des données relatives à ces milieux scolaires comme j'ai pu le constater au cours de ma recherche documentaire lors de laquelle j'ai été ballotée de département en département. Des intervenants reliés à d'autres domaines d'activités m'ont aussi avoué avoir rencontré des difficultés dans leur quête d'informations à ce sujet. Même le nombre de petites écoles n'est pas une donnée qui circule aisément⁴⁵. La situation semble similaire à la Fédération des centres de services scolaires du Québec (FCSSQ). Autrement dit, il n'existe ni de groupes de travail qui œuvrent à cette question ni de vigie qui consolide des données en ce sens. Ce sont les CSS qui, individuellement, dressent un tableau de manière plus détaillée lorsque l'information est traitée. Ce constat soulève plusieurs questions, la principale étant à savoir si les autorités scolaires au MEQ prennent véritablement en compte les réalités de ces institutions scolaires. Comment leurs particularités peuvent-elles être considérées s'il n'y a pas d'analyse de ces données?

Cette première section cherche à combler cette lacune en dressant un état des lieux des petites écoles en milieu rural au Québec. Combien y a-t-il de petites écoles au Québec ? Dans quelles régions sont-elles les plus présentes ? Ensuite, seront décrites les tendances qui se dégagent de ce portrait. Quels sont les enjeux communs à ces établissements ? Comment ces enjeux sont-ils en continuité ou non avec ceux repérés dans la littérature existante ? Comment ont-ils évolué ? Cette analyse contextuelle permet d'enchâsser les projets pédagogiques ethnographiés dans un portrait plus large.

⁴⁵ Le service de l'information m'a plutôt remis une liste des effectifs scolaires, soit le nombre d'élèves par école, selon les données reçues à la rentrée 2017, puis celle de 2021.

4.1.1 Les petites écoles : reflet d'une réalité rurale?

École Fièvre, Jeudi 5 septembre 2019

8h00. Je me joins au cours d'éducation physique du groupe de 1^{re}-2^e-3^e année. Ils sont neuf enfants. L'enseignante leur demande rapidement d'effectuer des exercices cardiovasculaires, dont la course par paliers. Une fois échauffés, elle les invite à s'asseoir en cercle pour se présenter. C'est leur premier cours de l'année. Elle leur demande de se nommer et de mentionner leur sport favori. Elle donne l'exemple : « Je m'appelle *Christine** et ma passion sportive est le hockey ». Elle explique avoir joué dans les hautes ligues chez les femmes. Un petit garçon l'interrompt pour lui dire qu'il y a une patinoire derrière le bâtiment municipal. Elle le sait, elle compte bien l'utiliser à l'hiver. Les enfants sourient et applaudissent.

- Enfant 1, fille – danse et vélo
- Enfant 2, garçon (il précise son âge, 9 ans) – soccer
- Enfant 3, fille (elle précise son âge 7 ans) – plongeon et gymnastique.

À ce moment, une petite fille l'interrompt pour critiquer le fait qu'elle a choisi la même passion sportive. L'enseignante explique que plusieurs peuvent avoir la même passion pour un sport. Et c'est tant mieux : nous avons soit des coéquipiers ou des compétiteurs pour mieux nous dépasser.

- Enfant 4, fille (en 2^e année, nouvelle) – natation et vélo
- Enfant 5, garçon – vélo
- Enfant 6, garçon (le plus jeune du groupe, nouveau) – vélo et balançoire
- Enfant 7, garçon – vélo
- Enfant 8, fille – natation et plongeon
- Enfant 9, garçon (il précise son âge 8 ans) – hockey et vélo

L'enseignante remarque que le vélo trouve de nombreux adeptes. Elle leur soumet l'idée de faire du vélo lors des cours d'éducation physique cet automne ou ce printemps. Tous les enfants sont très enthousiastes. Quelques enfants du village lui proposent même de lui prêter le vélo d'un de leurs parents pour qu'elle n'ait pas à se déplacer avec le sien.

*Prénom fictif

De manière générale, j'ai dénombré 326 écoles de 100 élèves et moins sur le territoire québécois⁴⁶. Or, considérant que certaines données n'ont pu être identifiées dans le cas des écoles institutionnelles, ce nombre devrait osciller autour de 350⁴⁷. Une majorité reçoit plus de 50 élèves (64%). En fait, selon les données qui étaient accessibles, environ 116 établissements scolaires comptent entre 51 et 75 élèves et 92 ont de 76 à 100 élèves en leur sein. Un mince pourcentage accueille moins de 25 élèves; ces écoles sont au nombre de 37 (11%). Il s'avère que 81 écoles recensent entre 26 et 50 élèves. Ainsi, ce serait plus ou moins 118 petites écoles qui compteraient moins de 50 élèves, ce qui suppose une organisation scolaire particulière adaptée à la réalité d'un petit effectif scolaire et qui se caractérise par la grande présence de

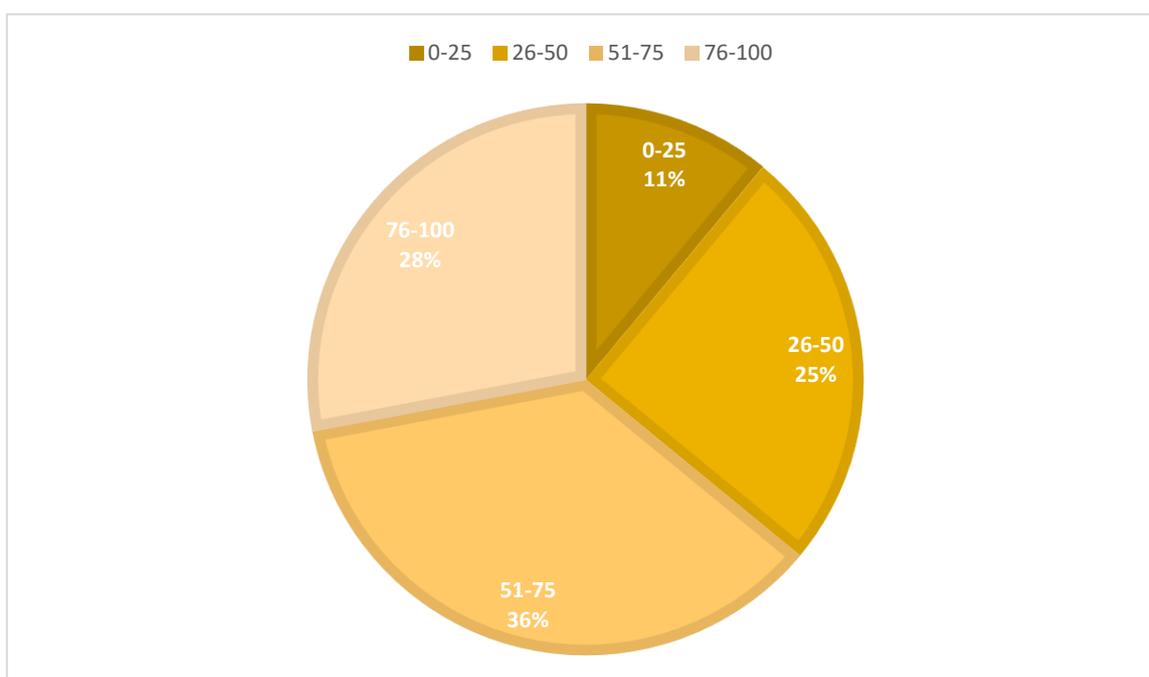
⁴⁶ Cette recension est partagée à l'annexe E.

⁴⁷ J'explique dans le chapitre portant sur la méthodologie qu'il a pu être compliqué de recenser les effectifs exacts dans le cas des écoles se regroupant sous un même acte d'établissement, les écoles institutionnelles.

CMN. Quoique le nombre total de petites écoles peut sembler marginal lorsque mis en perspective avec l'entièreté du réseau scolaire de la province (1 789 établissements scolaires de niveau préscolaire et primaire en 2020-2021)⁴⁸, elles sont fortement représentées dans le paysage scolaire de certaines régions rurales.

Une analyse régionale permet d'établir dans quels territoires se trouvent ces petites écoles et de comprendre en quoi elles désignent une réalité « proprement » rurale. Quatre régions administratives se distinguent lorsque nous cartographions cette recension. Elles sont celles de la Côte-Nord dont 58% des établissements scolaires de cycle primaire sont considérés comme des petites écoles; de l'Abitibi-Témiscamingue avec un pourcentage de 48%; de la Gaspésie-Île-de-la-Madeleine avec un taux de 47%; et du Bas-Saint-Laurent avec un taux de 42% (voir la carte 2). Ces trois dernières régions occupaient déjà les premiers rangs dans la recension réalisée par les chercheurs Carrier et Beaulieu dans le cadre de leur recherche *Les petites écoles primaires en milieu rural au Québec : fermeture, maintien ou développement?*, menée au cours des années 1990 à la Chaire Desjardins en développement des petites collectivités à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Carrier et Beaulieu 1995 : 9).

Figure 1. Répartition des petites écoles par tranches d'effectif scolaire



⁴⁸ Selon les données disponibles sur le site de la Banque de données des statistiques officielles sur le Québec.

Ces quatre régions ont en commun d'être parmi les cinq « régions ressources » du Québec selon le portrait socioéconomique que dresse le Ministère de l'Économie et de l'Innovation (MEI 2021a : 8)⁴⁹. Elles se caractérisent par la faible densité de leur population, leur large superficie territoriale et leur économie basée sur l'exploitation des ressources naturelles :

Elles regroupent 6,7 % de la population et génèrent 7,6 % du produit intérieur brut (PIB) du Québec. Toutefois, elles représentent 80,2 % du territoire québécois. La densité de la population y est donc faible. L'économie de ces régions est particulièrement tributaire de l'hydroélectricité et de l'extraction des ressources, lesquelles sont acheminées en majeure partie à l'extérieur du Québec. (MEI 2021a : 8)

Le poids démographique de ces régions varie entre 1,1% et 2,3%, le Bas-Saint-Laurent représente la population la plus importante des quatre avec un peu moins de 200 000 habitants (MEI 2021a : 9). En outre, elles affichent toutes un taux de population rurale beaucoup plus élevé que celui de la moyenne provinciale. Au Bas-Saint-Laurent et en Abitibi-Témiscamingue, cette population représente environ 47% alors qu'en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine ce taux atteint 98%.

Les prévisions démographiques pointent vers une diminution de la population plus ou moins importante selon les régions entre 2021 et 2026 (entre 0,5 et 2,2% alors qu'il est prévu que la population québécoise croisse de 4,2%) bien que certaines d'entre elles ont vu une légère augmentation de leur population dans les dernières années. La région de la Côte-Nord risque d'accuser la plus importante chute démographique du Québec avec un déclin de 3,5% de sa population. Ces régions ont de particulier de comporter des centres urbains dont le rayonnement et l'étalement se limitent à une petite proportion du territoire quoique ces villes accueillent un large pourcentage de la population régionale. En Abitibi, les villes de Rouyn-Noranda et de Val-d'Or regroupent plus de la moitié de la population totale de ce territoire. Les petites écoles se situent en dehors de ces centres urbains. Par exemple, les CSS qui desservent les milieux de Val-d'Or et de Rouyn-Noranda présentent des taux de petites écoles significativement plus bas que ceux des autres administrations scolaires en territoire rural abitibien, 26% et 29% comparativement à des taux vacillants autour de 60%. Dans la région du Bas-Saint-Laurent, trois des quatre CSS affichent un taux de plus de 40% de petites écoles. Seul le CSS rattaché à la ville de Rimouski et ses municipalités avoisinantes a une faible proportion de petites écoles, soit près de 14%. Pour ce qui est du CSS dans lequel se situe l'école Fièvre, qui constitue l'une

⁴⁹ La cinquième région est celle du Nord-du-Québec.

des études de cas, environ 44% des écoles primaires auraient moins de 100 élèves. Ces dynamiques s'observent même dans d'autres régions québécoises qui connaissent un essor démographique comme celle de l'Estrie dont 32,7% de la population occupe un territoire rural (MEI 2021c). De fait, le pôle urbain de Sherbrooke, très important dans ce secteur, ne comporte qu'un maigre pourcentage de petites écoles (3 %) alors que ce montant s'élève à plus de 50% dans le cas du CSS des Hauts-Cantons qui dessert maintes communautés rurales. Parfois, la réalité de certains territoires ruraux est aussi camouflée par des découpages d'ordre administratif. Par exemple, le CSS de Charlevoix comporte plus de 50% de petites écoles primaires sur son territoire. Faisant partie intégrale du territoire de la Capitale-Nationale rattaché à la ville de Québec, ces dynamiques peuvent passer inaperçues.

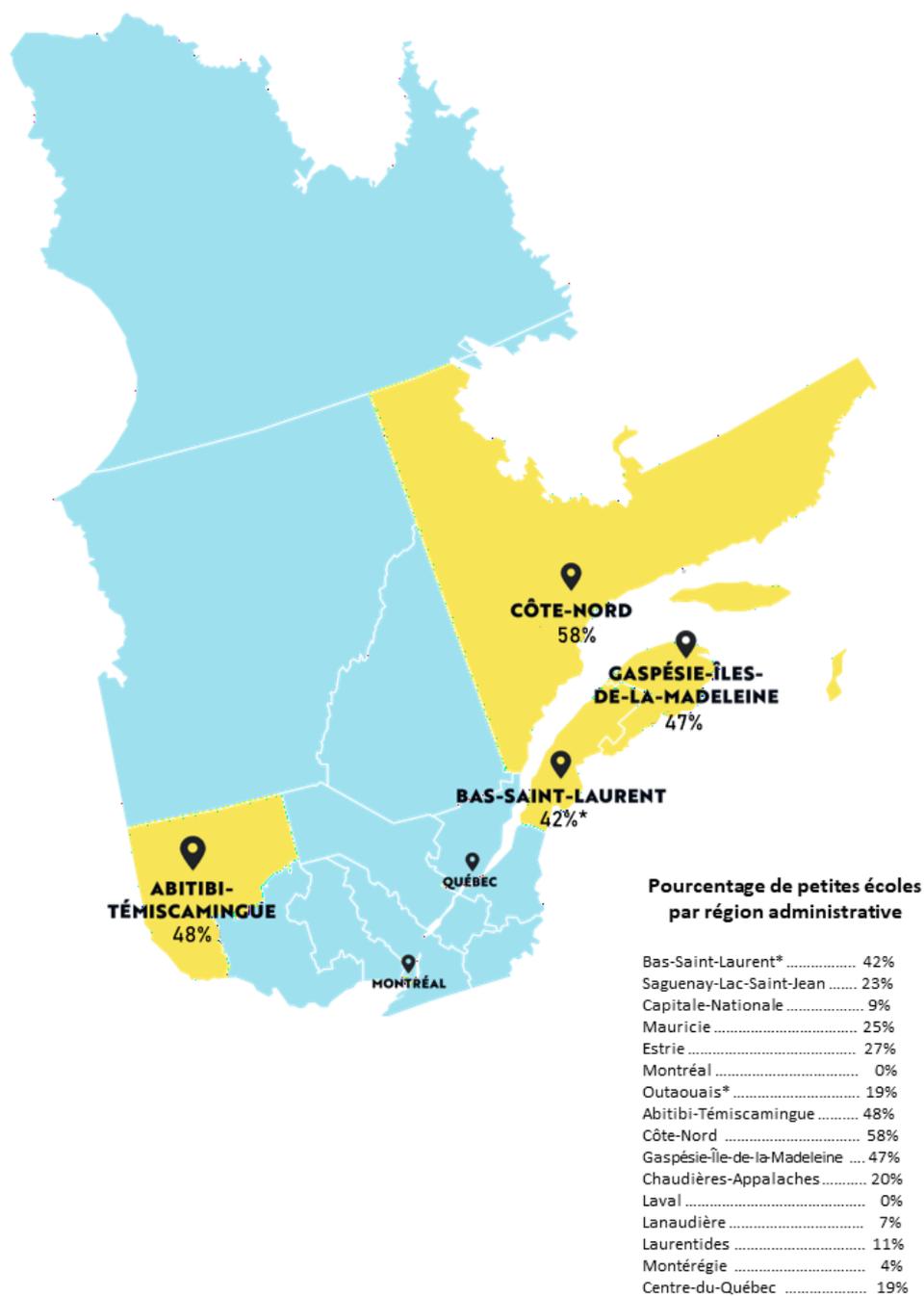
Ces statistiques n'ont rien de surprenant. Elles mettent à jour une tendance observée et constatée depuis plusieurs années : les petites écoles se situent largement dans des localités rurales qui partagent des réalités similaires, soit celles d'une baisse démographique causée par un vieillissement de la population, mais surtout accentuée par des déplacements migratoires interrégionaux dus à une restructuration des secteurs d'emploi fortement reliés à l'exploitation des ressources naturelles. Ainsi, elles pointent une problématique structurelle inscrite dans le paysage scolaire québécois depuis plusieurs années (Carrier et Beaulieu 1995; CSE 2009; Maheux 1981). En 1995, devant la multiplication des écoles primaires en milieu rural menacées de fermeture, les chercheurs Carrier et Beaulieu écrivaient que :

La question des petites écoles est lourde de conséquences sociales et économiques pour le Québec présentement confronté à une crise dont rien n'indique, bien au contraire, qu'elle se résorbera d'elle-même au cours des prochaines années. Il faut, de toute urgence, apporter des solutions aux problèmes que soulèvent les petites écoles primaires en milieu rural. C'est modestement ce que nous tenterons de faire dans la présente étude. (Carrier et Beaulieu 1995 : 9)

Aujourd'hui, chaque CSS a adopté une politique de maintien et de fermeture des petites écoles, ce qui permet d'encadrer et de rendre plus transparent ce processus décisionnel – un point que je discute dans la deuxième section de ce chapitre. Il existe aussi des mesures budgétaires pour éponger les coûts financiers qu'engendre l'opération de ces écoles. En offrant un regard in situ, la présente thèse souhaite contribuer à une meilleure compréhension des enjeux qui se posent au quotidien dans ces établissements scolaires tout en mettant en lumière des formes de mobilisation qui émergent de ces situations. Ces actions entreprises dans ces milieux jettent un éclairage sur des avenues à envisager pour agir sur la question des petites écoles en milieu rural.

Un des propos récurrents tenus par divers informateurs et informatrices se rapporte aux réalités particulières des petites écoles en milieu rural. Celles-ci présenteraient une vie scolaire très différente de celle des écoles avec de plus grands effectifs. Plusieurs enseignantes, directions d'école et de CSS ont indiqué que les « écoles rurales » et les « écoles urbaines » constituent des mondes bien différents. Par quels éléments les petites écoles rurales se distinguent-elles des autres écoles?

Carte 2. Pourcentage des petites écoles par région administrative au Québec



* Données estimées

4.1.2 Un « faire école » rural : la question des classes multiniveaux

École Fièrè – 17 septembre 2019

Dénombrement. Les enfants des deux classes ont une période d'activité commune.

Au retour de la marche santé, les deux enseignantes titulaires présentent la routine du matin. C'est un moment de lecture et d'écriture lors duquel les enfants peuvent se mettre en équipe. Les enfants occupent toute l'école. Une enseignante en remplacement accompagne un élève dans sa lecture; ils sont assis sur un petit banc dans le gymnase. Deux filles de 1^{re} et de 5^e année ont déplacé des petits fauteuils dans le filet de *hockey*, dans le gymnase, c'est là qu'elles se font la lecture. Deux garçons de 3^e et de 4^e année feuilletent un livre dans le coin lecture de la classe de deuxième cycle. Un plus âgé travaille seul à sa chaise-pupitre. Deux autres se sont installés dans le corridor menant au sous-sol sur des petites chaises de sol. Deux garçons du groupe des plus jeunes sont dans le labo-créatif en dessous de la grande table de travail. Ils sont couchés sur le sol et écrivent dans leur cahier respectif. Deux filles occupent le coin lecture de la classe de premier cycle. Un élève est installé au bureau du fond de la classe et un à la petite table de lecture.

Pendant cette activité, l'enseignante titulaire demande à voir le directeur. Elle lui explique que certains enfants vivent des difficultés d'adaptation dans sa classe. Elle a besoin qu'il intervienne.

La classe à niveau unique s'est imposée dans le paysage scolaire⁵⁰ et peut susciter quelques inquiétudes et appréhensions face aux CMN⁵¹ chez certains acteurs tant des milieux familiaux que scolaires. Est-ce que les enfants en CMN reçoivent des services éducatifs de qualité similaire à ceux en classe à niveau unique ? Certains craignent que ces environnements soient moins performants au niveau du rendement et de la réussite scolaire, que l'enseignante ne couvre pas l'ensemble des contenus à transmettre – une inquiétude parfois partagée par des enseignantes elles-mêmes.

En fait, l'offre de formation à destination des futures enseignantes au niveau de la gestion des CMN serait insuffisante. Ceci est un enjeu abondamment cité dans la littérature portant sur cette forme d'organisation scolaire (Couture *et al.* 2013; Croteau 2010; Desbiens 2006; Lataille-Démoré 2008; Monney et Couture 2014). Pourtant, il semble y avoir un consensus dans les

⁵⁰ Apparue au 19^e siècle en Allemagne, elle est rapidement devenue un mode d'organisation privilégié par les administrateurs scolaires devant le nombre croissant d'enfants fréquentant l'école après la révolution industrielle et l'urbanisation rapide (Fradette et Lataille-Démoré 2003 : 592). Au Québec, cette organisation est devenue la norme, surtout aux suites de la structuration du réseau d'éducation publique dans les années 1960.

⁵¹ Comme expliqué dans le chapitre 1, certains auteurs et autrices préfèrent employer le terme multiprogramme et multiniveau pour désigner ces classes, le terme multiâge représentant plutôt un choix pédagogique assumé, ce qui n'est généralement pas le cas dans les petites écoles (Couture *et al.* 2013 : 113 ; Desbiens 2006 : 92; Lataille-Démoré 2008 : 352). À l'inverse, d'autres chercheurs et chercheuses préfèrent faire référence à la classe multiâge dans ces contextes puisque cela correspondrait davantage à la réalité du système d'éducation qui « suggère une progression des apprentissages qui se réalise à travers les cycles » (Couture *et al.* 2013 : 113). D'autres emploient les trois termes de manière interchangeable (Houle et Loignon 2001 : 3).

études réalisées sur le sujet : ce type d'enseignement nécessiterait une adaptation et une approche particulière (Houle et Loignon 2001; Monney et Couture 2014). Ainsi, la manière de transmettre les contenus pédagogiques devrait être différente de celle dispensée dans les classes conventionnelles à niveau unique. Cependant, il n'existe que trop peu d'outils et de matériel pédagogiques adaptés à ces contextes d'apprentissage.

Un autre enjeu criant renvoie à la planification et à la charge de travail augmentée. Comme le reconnaît cette enseignante, les CMN représentent une charge de travail supplémentaire :

Moi, je n'ai pas vu de lacune pour l'enfant, non. Mais pour moi, c'est beaucoup de planification. Il faut que tu connaisses la progression des apprentissages des trois niveaux. Il faut que tu saches ce qu'il est à voir en 4^e année, en 5^e année et en 6^e. Il y a toute une façon de voir ça pour que ce soit moins lourd. Moi, c'était comme si j'avais une 4^e et une 6^e année. C'est de même que j'enseignais. Je m'assurais que tous mes élèves voient ce qu'il fallait voir en 4 et j'enseignais [le programme de] 6. Donc dans le fond, ils avaient deux ans pour faire leur [classe de] 6^e année. Surtout en mathématiques et français. Mais le français, l'élève de 4, même si j'enseigne des notions de 6, il écoute même si je ne l'exige pas. On voit que juste de l'entendre, ça le prépare en *tabarouette* aux deux autres années qui s'en viennent.

Parmi les recommandations d'un groupe de travail sur les CMN de la commission scolaire Beauce-Etchemin se trouve celle d'embaucher des ressources supplémentaires pour dégager les enseignantes pendant certaines périodes de classe pour qu'elles puissent consolider des stratégies d'enseignement en fonction des besoins des élèves des différents niveaux. Ce problème était déjà identifié par Carrier et Beaulieu (1995 : 48) et fut réitéré par une équipe de recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi qui a travaillé à concevoir des outils de développement professionnel pour le corps enseignant œuvrant dans des CMN dans une région éloignée du Québec (Couture et al. 2013). L'une des conclusions de cette recherche révèle la nécessité perçue par ces enseignantes de recevoir une aide pédagogique pour qu'elles puissent se consacrer un peu plus à la planification (Couture et al. 2013 : 125). Cette même étude démontre que le soutien spécifique apporté aux enseignantes dans ces classes n'est pas systématique. Certaines ont même affirmé n'avoir obtenu aucune aide.

Il semble que l'enseignement en CMN, bien qu'il soit la réalité de plusieurs milieux scolaires, n'est pas toujours reconnu institutionnellement alors que, contrairement à la croyance populaire, ce type de classes est en constante croissance au Québec, dont dans la région de Montréal (Couture et al. 2013 : 112; Croteau 2010 : 4; Monney et Couture 2014 : 1). Certains acteurs scolaires rencontrés dans le cadre de cette recherche expliquent ce phénomène par

l'engouement pour les écoles alternatives publiques. En fait, la manière d'enseigner au sein des CMN aurait des similarités avec les approches promues par ces écoles alternatives. Par ailleurs, plusieurs acteurs du milieu scolaire reconnaissent les forces de ces classes comme le résume cet administrateur scolaire:

Par défaut, si on peut avoir des classes à niveau unique, on le fait. [Toutefois, à mon avis] les classes multiniveaux répondent davantage aux besoins des jeunes. Parce que ce n'est pas vrai que tous les jeunes aux mêmes âges sont rendus à la même place. Les classes multiniveaux amènent une façon de travailler qui est différente. Ce n'est pas un hasard si de plus en plus de parents ont un intérêt pour les écoles alternatives. C'est justement le principe où ce sont des classes multiniveaux. Les enseignants vont travailler davantage par projet et ce ne sera pas *taggué* un enseignement traditionnel. [...] Puis, moi, je le sais, j'ai même des directrices – je pourrais vous demander demain matin de vous asseoir avec elles – elles vont vous dire qu'elles ne jurent que par le multiniveaux parce qu'elles ont été enseignantes en multiniveaux, elles sont dans des écoles multiniveaux et elles voient qu'il y a de très bons taux de réussite.

Diane Lataille-Démoré s'est beaucoup penchée sur la question des CMN au cours de sa carrière de professeure en sciences de l'éducation à l'Université Laurentienne en Ontario. Dans un article paru en 2003, elle réitère avec sa collègue, Angèle Fradette, l'importance de documenter le quotidien scolaire de ces classes dont les recherches se font rares (Fradette et Lataille-Démoré 2003). Elles écrivent : « La classe à niveaux multiples se situe clairement au carrefour des idéologies. [...] L'effort de compréhension de ses besoins réels et spécifiques, ses forces autant que ses faiblesses, ne pourrait-il pas révéler un potentiel d'innovation pédagogique? » (Fradette et Lataille-Démoré 2003 : 604). Comment l'enseignement en CMN influence-t-il la manière de faire école? Bien que ce n'est pas la focale de ma thèse, l'observation menée dans les petites écoles m'a permis de repérer certaines caractéristiques documentées par d'autres chercheurs et chercheuses qui ont voulu combler cette lacune dans la littérature scientifique. L'une de ces spécificités réside dans la relation pédagogique entre l'enseignante et les enfants puisque ceux-ci se côtoieront sur une plus longue durée. Les enseignantes interrogées témoignaient que cette relation s'en trouve renforcée puisqu'elles connaissent mieux les jeunes après deux ou trois ans. Elles ont ajouté qu'il en découle souvent un suivi plus individualisé, respectueux du rythme d'apprentissage des enfants, d'autant plus que ces classes représentent dans plusieurs cas des petits groupes. Une des enseignantes interrogées le mentionne ainsi:

Pour une enseignante, le multiâges, ce qui est le *fun* – selon moi – j'ai mes élèves pendant trois ans. Je sais où je dois les amener et je sais ce que je dois leur apprendre et si je n'ai pas réussi à leur faire voir ce que je voulais, surtout en temps de COVID,

bien ça va aller à l'an prochain et ce n'est plus grave que ça. C'est ça, la beauté du triple niveau.

En fait, l'une des spécificités des CMN est la planification scolaire qui ne se restreint pas à une seule année, mais à deux ou trois années. Cela est à la fois perçu comme un avantage puisque les enseignantes peuvent ressentir moins de pression à couvrir l'ensemble des programmes en une seule année et à la fois comme un réel défi puisque cela nécessite une grande planification et une très bonne connaissance des contenus pour chacun des programmes. En plus, ces bénéfices peuvent aussi se transformer en réelles complications lorsque la relation entre un élève et l'enseignante se montre moins harmonieuse, ou lorsqu'un élève éprouve des difficultés avec les autres. Pour certains, évoluer dans ces classes pendant deux ou trois ans peut s'avérer une expérience douloureuse. À ce sujet, une enseignante d'une classe triple niveaux m'exprimait reconnaître les besoins des plus âgés à changer d'environnement : « Tu sais, moi, mes 3e année, ça fait trois ans que je les ai. C'est correct, là : je pense qu'ils m'ont assez vue, ils ont besoin d'autres choses. Et ça va bien! Ce n'est pas parce qu'on a des conflits. C'est la vie, c'est tout. »

Ces classes sont souvent l'occasion de pluraliser la figure de l'enseignante en sollicitant les enfants plus vieux pour qu'ils accompagnent les plus jeunes dans leurs apprentissages. Dans l'un des terrains de recherche, les enfants de troisième année d'une classe triple niveaux pouvaient, par exemple, aider les nouveaux élèves de première année dans leur lecture. D'autres fois, les enfants des deux classes de l'école (celle de 1^e, 2^e et 3^e année et celle de 4^e, 5^e et 6^e année) se retrouvaient en périodes ouvertes pour que les plus vieux viennent en appui aux plus jeunes dans différents projets que ce soit en français ou en mathématiques. Cette pratique, selon une direction d'école dont l'établissement compte une centaine d'élèves, présente d'intéressantes stratégies d'apprentissages. Quoique l'école en question n'ait pas de classes multiniveaux, des périodes dites de dénombrement – les élèves de classes et de niveaux différents se retrouvent ensemble dans le cadre d'activités – sont intégrées à l'horaire scolaire. Un directeur d'établissement scolaire d'enseignement primaire discute de cet aspect :

Il y a un autre aspect qui est super intéressant dans le multiâges, des impacts que l'on constate dans la modélisation et dans l'apprentissage. Un plus petit peut profiter d'une compétence développée d'un plus vieux. Il y a plein de choses qui pourraient être documentées là-dessus. [Ici] on a toujours placé les enfants en dénombrement. L'impact avec la COVID, c'est que les enfants restent avec le groupe classe. L'enseignant va se placer en projet avec son propre groupe. C'était intéressant pour

les enseignants [d'ouvrir leur classe], ça leur permettait d'enseigner à d'autres enfants.

Une enseignante explique que cette organisation permet aux plus vieux d'acquérir un sens de responsabilité, de consolider leurs propres apprentissages en transmettant à leur tour leurs connaissances :

Par contre, ce qui est le *fun*, dans une classe triple niveaux, les 3^e année peuvent beaucoup, beaucoup m'aider. Souvent, ils vont faire lire [les petits en 1^{re} année]. Ils aiment ça. Ils jouent au professeur. Mais ça dépend toujours des groupes que tu as. J'ai eu des cohortes qui ne voulaient pas du tout faire ça. D'autres qui adorent ça. Cette année, j'avais une cohorte vraiment exceptionnelle qui aimait aider les petits.

Les plus jeunes, quant à eux, peuvent profiter des enseignements dédiés aux plus âgés comme le partage cette enseignante :

Moi, ce que je remarque par rapport [aux CMN], c'est que nos élèves avancent plus vite [surtout] nos élèves des plus bas niveaux – 1^{re} et 4^e année. Je prends comme exemple cette année – l'année dernière j'avais des élèves de 4 et 5, cette année 4-5-6. Mon élève en 4^e année, c'est peut-être un hasard parce qu'il était bon en mathématiques, mais il avançait très vite! C'est à la fin de l'année que j'ai pu le constater. Au début de l'année, il n'avait pas cette avance. Parce qu'il m'a entendu enseigner toute l'année aux plus vieux, je trouve qu'il a avancé tellement vite! Et il avait déjà entamé la 5^e année! Côté apprentissages, je trouve que l'on tire les enfants vers le haut. C'est l'avantage d'une 4-5-6. Une 1-2-3, je ne pourrais pas dire: je ne le sais pas!

Le groupe de travail formé par la commission scolaire Beauce-Etchemin souligne également les avantages d'organiser différents lieux d'apprentissage dans une classe en double ou en triple niveaux : conception d'un espace lecture, de travail collaboratif, de relaxation, de travail individuel, etc. Or, cette équipe relevait dans son rapport que les locaux ne sont pas toujours très spacieux et qu'en ce sens, le manque d'espace peut se révéler être une importante contrainte (Houle et Loignon 2003 : 15). Aujourd'hui, ce besoin d'aménagement semble trouver écho avec la tendance des classes flexibles qui prévoient un aménagement mobile, des positions multiples, favorisant le mouvement, l'autonomie et la responsabilisation de l'enfant (Couturier 2021). Cet aspect sera développé dans le chapitre suivant portant sur la forme scolaire de la Grande Classe et de l'école Fièrè.

4.1.3 L'effet domino des baisses d'inscription scolaire

École Fière – 19 février 2020

Plusieurs gallons d'eau se trouvent dans l'entrée de l'école : l'eau de l'école n'est pas potable. D'importantes rénovations auront lieu à l'été : ils feront un puits qui sera raccordé à l'école, ils referont une partie du terrassement, la toiture. Je demande à une des enseignantes titulaires : « Ils réussiront à faire tout cela avant la rentrée? » Elle me répond en riant : « C'est supposé! »

Contrairement aux écoles alternatives qui prônent les classes jumelées, les CMN dans les petites écoles ne résultent pas d'un réel choix pédagogique; il s'agit plutôt d'une stratégie face à une baisse démographique des régions rurales. Parfois, cette baisse mène jusqu'à leur fermeture. Cet enjeu dont les ramifications dépassent largement le contexte scolaire est centrale. Effectivement, cette tendance s'inscrit dans un contexte de restructuration des activités économiques opérées dans ces régions. Par exemple, lors d'une commémoration des Opérations Dignité – acte de résistance face à la fermeture de village dans le Bas-Saint-Laurent dans les années 1970, un des panels organisés portait sur les coupes budgétaires du gouvernement du Québec dans le secteur d'activités de la forêt. Plusieurs groupements forestiers avaient alors dû procéder à des mises à pied. Discutant de ces mesures, un maire d'une municipalité avoisinante a pris la parole pour témoigner du large spectre des conséquences de ces décisions économiques. À la suite du congédiement d'un employé, celui-ci avait quitté la région pour s'établir au Nouveau-Brunswick, la province voisine, là où il avait pu trouver un autre emploi. Il était donc parti avec sa famille, dont trois enfants. Le plus jeune d'entre eux devait commencer la maternelle l'automne suivant. Au Québec, pour qu'une classe de maternelle soit constituée, il doit y avoir un nombre minimal de six inscriptions. Cet enfant était le sixième. Le maire expliquait qu'avec ce départ, il n'y aurait probablement pas de classe de maternelle à l'école du village pour cet automne.

Cette histoire rappelle que l'économie politique peut s'intéresser tout autant au processus de production (d'objets, d'infrastructures et de rapports économiques inégaux) qu'aux relations sociales intriquées et marquées par ces configurations. L'institution scolaire s'en trouve elle aussi influencée. La situation décrite ci-haut n'est pas exceptionnelle. Plusieurs écoles doivent composer avec ces départs et plusieurs se retrouvent à un ou deux enfants de la fermeture ou de l'ouverture d'une classe. Un parent me confiait une fois avoir reçu un appel du directeur de l'école du village où habite son ex-conjoint, le père de son enfant. Le directeur lui faisait la demande d'inscrire leur fils à l'école de ce village sans quoi il ne pourrait pas y avoir de classe

maternelle 5 ans. Lors de la période d'inscription scolaire, en février 2023, tous les foyers de mon village ont reçu un dépliant annonçant qu'une classe de maternelle 4 et 5 ans pourrait ouvrir l'an prochain à l'école. Il y était précisé que cette classe serait à temps plein, contrairement à une croyance populaire qui stipule que les petites écoles n'offrent que des classes de maternelle à temps partiel.

Cependant, ces baisses d'inscription ne s'expliquent pas uniquement par une tendance démographique. Certains parents préfèrent inscrire leurs enfants dans une école voisine plus peuplée et avec plus de ressources pédagogiques. Cette situation est très fréquente dans les cas documentés dans le cadre de cette recherche. Ceci résulte parfois de préjugés à l'égard des CMN, de l'idée que les services éducatifs sont plus accessibles dans les grandes écoles, de la présence d'infrastructures sportives plus modernes. Des craintes subsistent également au sujet de la socialisation de ces jeunes au sein de ces milieux, un sujet polémique en ce qui a trait à ces écoles (Bernatchez *et al.* 2016). Quelles sont les conséquences potentielles de fréquenter une école de 15 ou de 30 élèves? Quel genre d'incidences cela pourrait-il y avoir sur le développement social de l'enfant? C'est à cet enjeu que se confrontent les enseignantes qui multiplient les stratégies pour accroître les occasions de socialisation, soit à travers des activités interclasses, des sorties éducatives, des interventions d'acteurs extérieurs ou encore par la tenue d'activités avec des enfants d'autres écoles via la plateforme pédagogique *Écoles en réseau* qui permet de jumeler des classes d'écoles différentes pour qu'elles puissent collaborer et pour que les enfants puissent faire connaissance avec d'autres jeunes. Certains acteurs du monde scolaire perçoivent cela négativement et ne partagent pas toujours le même enthousiasme envers les petites écoles. Une spécialiste en orthopédagogie⁵² me disait être plutôt réticente à ces écoles. Elle soulignait que l'aventure de la scolarisation peut s'avérer complexe pour les jeunes qui ne se lient pas aux autres : « La vie, ce n'est pas ça. La vie, c'est que tu as à faire avec plusieurs types de personnes. Avec certaines, ça marche. Avec d'autres, non. C'est la vie. Mais quand ça ne va pas, tu vas vers d'autres gens. Tu n'es pas isolé.»

La décision des parents d'inscrire leurs enfants dans d'autres établissements ne relève pas toujours d'une vision pédagogique. Pour certaines familles, la présence d'un service de garde

⁵² Au Québec, les orthopédagogues sont considérés comme des professionnels spécialisés dans le domaine de l'éducation. Ils procèdent à l'évaluation et interviennent auprès des personnes qui présentent des difficultés en lecture, écriture, mathématiques, ou encore des troubles d'apprentissage (ADOQ 2022). Ils assistent les enseignantes dans leur classe à certains moments et peuvent avoir des séances privilégiées avec les élèves en difficulté.

représente une condition *sine qua non* puisque généralement l'horaire de travail ne concorde pas avec l'horaire scolaire qui se termine aux environs de 15h00⁵³. Cet élément a d'ailleurs été l'objet d'un bras de fer entre les municipalités, le MEQ et le ministère des Affaires municipales et de l'Habitation (MAMH). Constatant les difficultés engendrées par l'absence de service de garde, plusieurs municipalités au Québec ont décidé de les financer elles-mêmes pour maintenir leur attractivité auprès de jeunes familles et pour éviter qu'un trop grand nombre d'enfants soit inscrit ailleurs pouvant alors mettre en péril l'école de village. Cette question est vitale, explique cet ancien maire d'un village de 1 500 habitants dont le conseil municipal a décidé d'éponger le déficit du service de garde qui allait fermer:

Maire : Tu sais quand on a décidé en 2009 ou en 2010 de faire un service de garde en milieu scolaire, ce n'était pas évident.

Chercheuse : Et, maintenant, c'est quelque chose de très recherché.

Maire : Exactement. Une nouvelle famille qui s'installe chez nous, ce n'est pas pour rien. Les horaires de travail et les horaires scolaires ne correspondent pas. Souvent, ça ne va pas du tout. Et quand on s'engage à prendre une partie du déficit... Tu vois, on a payé seulement une fois et c'est rentable depuis ce temps-là. Et ils engagent une personne de plus cette année! Il y a des risques à prendre. Mais... il faut mettre en place ce qu'il faut pour le faire.

Or, cette stratégie relativement répandue n'est pas légale selon les règles budgétaires et outrepasserait même le pouvoir municipal. Ainsi, des municipalités ont cherché dans le passé à cibler d'autres moyens en relayant, par exemple, cette responsabilité à des organismes à but non lucratif dédiés au développement municipal dont le financement provenait majoritairement de la municipalité. Ce maire d'une municipalité de quelque 300 âmes explique:

Lorsqu'on a vu que la commission scolaire ne voulait pas faire un service de garde parce qu'il n'y avait pas assez d'élèves qui participaient, on s'est dit que nous, la municipalité, on allait s'en occuper. On a mis quelqu'un en charge, une personne de la municipalité qui était formée et elle s'en occupait. Ça marchait! Mais là, un moment donné, quelqu'un nous a dit que la loi ne le permettait pas. [...] On a donné ça à un organisme à but non lucratif qui est la Corporation de développement de la municipalité, mais c'est un organisme dépendant de la municipalité. On a fonctionné une autre année comme ça, mais là ils nous ont dit aux Affaires municipales que l'on ne pouvait pas faire avec la main gauche ce que l'on ne pouvait pas faire avec la main droite. Parce que c'est un organisme dépendant de la municipalité. Si on

⁵³ Au Québec, la journée scolaire se termine aux environs de 15h00 alors qu'en général l'horaire de travail se termine entre 16h30 et 17h30.

perdait le service de garde en milieu scolaire, c'étaient des familles – au moins quatre enfants – qui allaient être inscrits ailleurs...

Heureusement, dans ce cas-ci, les acteurs municipaux ont réussi à démontrer aux administrateurs scolaires qu'il y avait suffisamment d'enfants pour former une classe en préscolaire. « On a dû faire des téléphones, des téléphones et des téléphones [pour convaincre les parents d'inscrire leurs enfants ici] », se rappelle le maire. Avec ces nouvelles inscriptions, le service de garde a pu reprendre sous la responsabilité du CSS. Ils sont une quinzaine d'enfants à profiter de cette mesure. Cet informateur, impliqué dans la représentation des petites municipalités rurales au Québec, était heureux d'indiquer que le gouvernement projette de présenter un projet de loi pour légaliser la participation municipale au maintien et à la sauvegarde des services de garde en milieu scolaire.

Un autre enjeu soulevé par des acteurs du milieu scolaire se rapporte au niveau des ressources financières. C'est ce que soulève cette directrice d'établissement scolaire d'ordre primaire :

[II] reste que le défi principal des petites écoles, c'est souvent un défi financier d'abord. Les revenus sont moindres. [Nous sommes] moins autonomes, parce que [nous n'avons] pas de services de garde. C'est toujours un défi financier. [Notre projet distinct] était un projet qui était quand même onéreux. On aurait dit que, depuis quelques années, il n'y avait plus autant d'entrain et de dynamisme autant de la part du personnel que de la communauté d'investir financièrement dans ce projet-là qui semblait s'essouffler.

Cette observation est réitérée par un autre directeur d'école qui explique que les petites écoles ont un budget beaucoup plus limité que ceux d'écoles de 100 enfants et plus, et ce, malgré l'existence de différentes mesures financières pour soutenir ces établissements comme la mesure sur la vitalité des petites communautés mise en place par le MEQ dont je discuterai plus bas. Celui-ci ajoute que la grandeur du bâtiment peut également apporter son lot de défi. Même s'ils n'ont pas beaucoup d'enfants, la division et le faible nombre de locaux peuvent être très contraignants. D'ailleurs, une école que j'ai visitée anticipait un agrandissement du bâtiment scolaire, car, malgré ses cinquante élèves, la capacité maximale était presque atteinte. Les responsables à la direction de l'établissement se disaient chanceux puisque la municipalité avait mis à disposition un terrain, et ce, sans frais. Le petit nombre d'élèves a nécessairement un impact financier, mais aussi un impact sur les ressources humaines; les petites écoles en milieu rural présentent une organisation scolaire différente.

4.1.4 Un « faire école » rural : l'organisation scolaire

Une particularité majeure des petites écoles concerne le partage des équipes-écoles entre divers établissements scolaires. L'équipe-école regroupe tous les membres du personnel enseignant (enseignantes titulaires et spécialistes), la direction et autres spécialistes (comme les techniciennes en éducation spécialisée et les orthopédagogues). Ensemble, ils discutent de la vie scolaire, résolvent des problèmes, organisent des activités, etc. Généralement, une équipe-école est rattachée à un seul établissement scolaire. Or, dans le cas des petites écoles, les directions peuvent avoir à charge deux, trois et quatre établissements à la fois tout comme les enseignantes spécialistes qui sont amenées à dispenser des cours jusque dans cinq écoles sur le territoire du CSS. Comme le dit un intervenant : « Regardez l'horaire de la meilleure façon que vous pouvez, mais trois écoles, c'est sûr que tu ne peux pas aller dans tes trois écoles tous les jours. C'est sûr que tu vas être amené à travailler différemment. » Ainsi, les seuls membres de l'équipe à travailler à temps plein dans les petites écoles sont les enseignantes titulaires – et parfois des techniciennes en éducation spécialisée qui leur viennent en appui. L'une des caractéristiques majeures est l'autonomie qu'acquièrent ces enseignantes puisqu'elles doivent s'organiser davantage par elle-même en plus de gérer des situations conflictuelles sans que l'équipe de direction n'intervienne parce qu'absente. Comme il le sera démontré dans le chapitre suivant, une forme scolaire singulière émerge de cette organisation.

La présence partielle des spécialistes alimente une perception négative de ces milieux, comme si ceux-ci n'offriraient pas de services éducatifs de qualité suffisante comparativement aux plus grandes écoles. En 2015, il y avait eu un tollé lorsqu'une commission scolaire de la région de la Gaspésie avait envisagé de former une école à classe unique. Plusieurs parents avaient laissé savoir qu'ils déserteraient l'école (Fournier 2015). D'autres parents d'établissements voisins fonctionnant en CMN avaient également communiqué aux commissaires leur intention de retirer leurs enfants si cette situation perdurait. Ils étaient sceptiques quant à la qualité de l'enseignement. À ces arguments, la chercheuse en sciences de l'éducation, Jeanne Maheux, répondait déjà dans les années 1980 qu'il était nécessaire d'analyser ces écoles depuis une perspective rurale – position réitérée par Carrier et Beaulieu dans les années 1990 (1995 : 68). À leur avis, la collaboration et la proximité qui existent entre les acteurs scolaires, les acteurs municipaux et les parents peuvent très bien pallier la fréquence des services offerts. C'est ce que témoigne une orthopédagogue dans un reportage journalistique sur les petites écoles de village : « J'ai la chance ici de faire des interventions beaucoup plus intensives avec les enfants

en difficulté, et je peux faire bien plus de prévention. Comme on est une petite équipe, on peut agir de façon ciblée, prolongée. C'est une chance qui n'est pas donnée à tous » (Orfali 2016). Selon le témoignage d'acteurs qui œuvrent dans les petites écoles, il existe un véritable esprit de collaboration entre les différents membres de l'équipe-école. Cette collaboration se distingue du fait que les équipes sont réduites, ce qui facilite la communication et l'organisation d'activités de toute sorte selon les enseignantes rencontrées. Une d'elles en témoigne :

Les grandes écoles, c'est plus compliqué. Tu as souvent des groupes, des cliques. Moi, je n'aime pas ça. Je suis une fille qui parle à tout le monde, sociable. J'aime ça des équipes de travail collaboratives. Je n'aime pas les cliques. J'aime ça quand tout le monde est là, que tout le monde met la main à la pâte. Oui, c'est plus d'ouvrage. Ce matin, on a fait un beau défi : le défi de la montagne. Les enfants ont monté l'équivalent de 204 kilomètres en groupe. Tu pourras le voir sur la page *Facebook*. Tout ça pour dire que tous les intervenants qui étaient là, on a tous mis... Bien sûr, l'enseignante d'éducation physique, c'était elle le pilier de cette activité-là, mais toutes les autres, on était là. J'ai apporté la collation, un autre a fait autre chose. Moi, c'est ça que je veux. Dans une grosse école, ça ne se fait pas. Ce n'est pas comme ça parce que c'est trop compliqué. Dans une petite école, tu te retournes de bord: « Cet après-midi, on fait telle affaire? Oui! ».

Comme le prochain chapitre le démontrera, cette capacité d'adaptation aux revirements du quotidien caractérise ces milieux et marque même la forme scolaire de ces établissements. Or, ces équipes éprouvent parfois un enjeu de taille, celui du roulement de personnel – un enjeu non négligeable surtout en ce qui a trait à la mise en œuvre de projets pédagogiques distincts. Selon Desbiens (2006 : 95), les écoles uniquement composées de CMN seraient davantage touchées par cet enjeu. Cela aurait comme conséquence d'engendrer un manque de stabilité et donc, de réduire la cohésion au sein des équipes-écoles. Le chercheur ajoute que cela peut alourdir le déroulement et le développement des projets éducatifs puisque « il faut, année après année, rebâtir les liens d'équipe pour [en] assurer la poursuite » (Desbiens 2006 : 95). Effectivement, la possibilité de CMN amène certaines enseignantes à accepter d'autres contrats ou postes qui correspondront davantage à leur formation en enseignement. Quoique certaines participantes aient insisté pour qualifier positivement cette organisation scolaire, d'autres redoutent cette pratique, particulièrement lorsqu'il est question de classes triples niveaux. Une directrice d'école d'une région en périphérie de la ville de Québec m'a avoué que certaines enseignantes, lorsqu'il est annoncé qu'une classe regroupera deux ou trois niveaux, choisissent une tâche de travail dans une autre école pour éviter ce modèle.

D'autres facteurs participent au roulement de personnel comme celui de l'éloignement des petites écoles. Les membres du personnel enseignant et de soutien qui œuvrent dans plusieurs établissements doivent parcourir dans la plupart des cas d'importantes distances. Rares sont les enseignantes qui habitent les petits milieux où elles enseignent. Ainsi, dès qu'elles en ont l'occasion, elles migrent vers une école plus proche de leur résidence. Une directrice d'école explique en quoi la proximité avec un centre urbain régional constitue un atout pour cet établissement situé dans un petit village au Saguenay :

Je vous dirais que les deux autres écoles que nous avons dans [ce secteur] qui sont [situées dans des petites municipalités plus éloignées], c'est différent. [Ici], on a un gros [avantage] comparativement aux autres : on est vraiment juste à 15-20 minutes de la ville. Ça joue pour beaucoup. Les deux autres petites écoles, elles sont beaucoup plus loin. [Une se trouve] quand même à une heure de la ville. À ce moment-là, c'est plus difficile pour les enseignants. Mais [pour ce qui est de cette école-ci], quelqu'un qui habite [en ville] et qui veut enseigner [ici], ce n'est que 30 minutes se rendre au travail.

Cette situation fait en sorte que ce sont, bien souvent, les personnes avec le moins d'ancienneté qui occupent ces postes, un phénomène identifié dans diverses recherches sur les CMN (Couture *et al.* 2013; Desbiens 2004; Monney et Couture 2014) et souligné par ce directeur général de CSS:

Oui, dans ces écoles-là, j'ai vu beaucoup d'enseignantes titulaires qui obtenaient de premiers contrats ou de premiers postes dans leur carrière. Bien souvent, ce sont des postes qui étaient intéressants pour de premiers contrats. Dès qu'il y avait un poste de disponible dans un milieu plus rapproché de leur domicile, elles quittaient – parce que ces écoles sont situées plus dans les terres. Ce sont des secteurs qui sont moins choisis à cause de l'éloignement. Dès qu'il y avait des postes de disponibles, on perdait nos enseignantes. Elles restaient un, deux ou trois ans avec nous ce qui nous amenait un roulement qui ne maintenait pas une stabilité certaine au niveau des services éducatifs. Il fallait recommencer d'année en année avec de nouvelles personnes. Ça se faisait quand même bien, mais ça nous amenait un défi plus grand, c'est sûr.

Ce directeur général de CSS poursuit en indiquant que cette situation est aussi vraie au niveau des directions des écoles :

[Ce sont aussi les défis] des directions. Il faut se le dire, c'est une adaptation. J'ai plusieurs directions qui ont trois écoles. [...] Je comprends que c'est exigeant pour les directions. Comme un peu pour les enseignants, le système fait que ce sont souvent les jeunes directions – pas en termes d'âge, mais en termes d'expérience – qui vont commencer dans les écoles multiples. C'est bête, mais ce n'est pas compliqué: la rémunération des directions est en conséquence du nombre d'élèves. Ça l'amène une problématique où une direction se dit: « Bien, je ne m'occuperai

pas de trois écoles et gagner moins d'argent que je gagnais avant ». Je comprends la réaction. Je pense que le système est vraiment mal fait au même titre des enseignants. Les classes les plus difficiles, ce devrait être les meilleurs enseignants qui s'en vont là.

Ainsi il semble que ces spécificités entraînent des enjeux particuliers. De nombreux participants et participantes à cette recherche ont insisté sur l'importance de reconnaître et de sensibiliser les responsables scolaires à cet effet. Comme l'écrivent Pierre-Louis Gauthier et Odile Luginbühl (2012), il semble « qu'un modèle de l'éducation rurale existe, mais qu'il nécessite une réflexion pédagogique et une compétence professionnelle spécifiques » (Gauthier et Luginbühl 2012 : 40).

4.2 L'avenir des petites écoles rurales, une affaire de sensibilisation?

Un des enjeux soulignés par différents informateurs et informatrices dépeint un manque de connaissances de la part des administrations scolaires au sujet des petites écoles et de la scolarisation en milieu rural. Certaines personnes étaient sans équivoque : le maintien de ces établissements dépend bien souvent du degré de familiarisation des acteurs en position de pouvoir décisionnel par rapport à leur situation. Divers exemples ont été cités au cours de ma recherche. Ils renvoient généralement à des politiques ou des mesures scolaires particulières. J'aborde, dans un premier temps, cette question par l'entremise des décisions de maintien ou de fermeture des petites écoles et, dans un deuxième temps, par la mise en place du volet de projets innovants de la mesure de vitalité des petits milieux instaurée par le MEQ dont l'aboutissement fut quelque peu décevant par rapport à l'objectif de départ, celui de soutenir l'implantation de projets pédagogiques innovants au sein de ces écoles.

4.2.1 Maintien ou fermeture des petites écoles, une question d'engagement?

**Rencontre du conseil des commissaires de la commission scolaire, Shawinigan
– 29 octobre 2019**

Une mère se présente afin de s'enquérir des motifs du refus de la commission scolaire quant au transport scolaire pour sa fille sur l'heure du midi. Elle explique sa situation : elle habite sur un rang, à quelques kilomètres du village, et on a refusé que sa fille puisse être reconduite à la maison en transport scolaire. La mère explique son désarroi : elle doit déboursier 850\$ pour que son enfant fréquente le service de garde au lieu de 250\$ pour le service de transport. En plus, la personne responsable lui aurait répondu que c'était son choix d'habiter dans un rang, une réponse qu'elle juge absurde. Elle évoque la question d'équité et la responsabilité de la commission scolaire dans la vitalité des territoires. Elle rappelle que

l'an dernier, elle pouvait profiter de ce service. Pourquoi pas cette année?

Le directeur général la remercie de porter cette situation à son attention. Il se renseignera auprès du service en question. Il avoue ne pas être aux faits de la situation et ne souhaite pas s'avancer. Il recueille les coordonnées de la mère et lui assure la contacter le lendemain avec plus d'informations.

Un des événements marquants dans l'histoire des politiques scolaires en milieu rural est l'obligation pour les CSS de se doter d'une Politique sur le maintien ou la fermeture des petites écoles – quoique plusieurs commissions scolaires aient déjà adopté un tel règlement des années auparavant. En effet, à la suite d'importants travaux sur les fluctuations scolaires, le MEQ a modifié la Loi sur l'instruction publique (LIP) en 2006 afin d'y ajouter un règlement qui intime aux différentes administrations scolaires de se doter de balises précises concernant le maintien ou la fermeture des petites écoles. Notamment, lorsqu'un établissement scolaire atteint en deçà d'un seuil d'inscriptions déterminé, les administrations scolaires (aujourd'hui les CSS) doivent organiser une consultation publique sur l'avenir de l'école en plus de laisser une période de sursis.

Une équipe de recherche dirigée par le professeur en éducation à l'Université du Québec à Rimouski Jean Bernatchez (2016) a analysé les éléments de cette politique dans une vingtaine de commissions scolaires. Il s'avère que les critères de fermeture ou de maintien varient d'une administration scolaire à l'autre. Dans certains cas, il y est précisé que l'évaluation de l'école sera faite dans un horizon de cinq ans, que la décision sera évaluée en fonction des partenariats possibles avec le milieu et d'autres rappellent l'importance de l'équité à l'accès de services éducatifs de qualité (Bernatchez *et al.* 2016 : 41). En ce qui concerne le seuil d'inscriptions minimal, certaines politiques établissent ce nombre à 30 élèves, d'autres à 20. Cette mesure semble déterminée selon les considérations et particularités géographiques de chaque secteur (Bernatchez *et al.* 2016 : 27). Par exemple, le CSS de de la Moyenne-Côte-Nord indique qu'une école restera maintenue si elle a plus de cinq élèves et qu'elle se situe à plus de 50 km d'un village voisin (Bernatchez *et al.* 2016 : 43). Le rapport dirigé par Bernatchez (2016) conclut que cette politique se montre efficace, particulièrement parce qu'elle met en place un processus transparent au sujet d'une situation souvent controversée et houleuse.

La situation géographique et l'éloignement des écoles sont des facteurs qui influent également sur le maintien ou la fermeture de celles-ci. Par exemple, les administrations scolaires seront généralement moins enclines à fermer une école isolée géographiquement puisque le

voyagement des enfants vers les autres établissements pourrait certainement affecter leur réussite scolaire. Or, lorsque plusieurs écoles se situent dans un périmètre respectable, il est plus aisé d'organiser un transport scolaire. Dans ces circonstances, la priorité vise souvent la consolidation des effectifs plutôt que le maintien d'une école. Cette consolidation a comme avantage de regrouper des ressources pédagogiques pour un plus grand nombre d'enfants. Maintenir une école ouverte engendre des coûts importants : entretien de la bâtisse; l'emploi d'enseignants; l'emploi de personnel de soutien. Bref, plusieurs ressources humaines et financières sont alors mobilisées pour un faible effectif.

Les deux petites écoles qui constituent les études de cas de cette recherche doctorale font partie du territoire du CSS du Fleuve-et-des-Lacs au Bas-Saint-Laurent et du CSS de l'Énergie en Mauricie. Dans le premier cas, la politique adoptée prévoit une analyse démographique et prospective sur un horizon de trois ans (CSS-FLDL 2009) alors que le second centre cible une période de cinq ans (CSS-É 2008). Tous deux font mention du temps et de l'organisation du transport ainsi que la distance à parcourir pour les élèves concernés. Dans chacune des politiques, la considération du maintien de la dernière école de village est soulignée. Le document du CSS du Fleuve-et-des-Lacs détaille davantage sa position en préconisant des modèles d'organisation qui permettraient la poursuite des activités scolaires telles que la formation de classes triple niveaux, la possibilité d'écoles de cycle⁵⁴ de même que des classes jumelées maternelles 4 ans et 5 ans. Néanmoins, un informateur a précisé que l'un des critères les plus importants pour les CSS s'avère la mobilisation du milieu, particulièrement celle des parents. Si les parents n'affichent pas un désir de pérenniser leur école, les administrations scolaires opteront plutôt pour la fermeture de l'établissement scolaire :

Je donne un exemple qui est pas mal plus complexe à comprendre. On avait une école [dans une petite municipalité située entre deux centres urbains régionaux] où il y avait un potentiel d'avoir une cinquantaine de jeunes, mais il y avait au moins 30 à 40 quelques jeunes qui étaient inscrits [dans l'école du village voisin]. On avait fait une rencontre et on avait demandé aux parents de venir parce que [nous allions] questionner la survie de l'école. Personne ne s'est présenté. Donc, on avait eu notre réponse. Les gens disaient : « Choisissez ». On a choisi. Parce que dans le fond les enseignants que tu mets là, tu ne peux pas les mettre ailleurs. Et ce sont les parents qui choisissent de ne pas amener leurs enfants là. Vous comprenez? C'est une école qui aurait pu facilement avoir deux ou trois enseignants. On était rendu à un

⁵⁴ Une école de cycle regroupe deux ou trois écoles qui se partagent les groupes classes. Dans une école de village, nous pourrions retrouver des enfants de 1^{er} à 3^e année du primaire et à une école d'un village voisin, les enfants de 4^e à 6^e année primaire.

enseignant à la fin et c'était difficilement viable. Mais ce sont les parents qui choisissent.

Au cours de cet entretien, ce même participant a ajouté vouloir soutenir les projets portés par les milieux comme en témoigne le soutien apporté à la Grande Classe de Lac-Long fréquentée à l'époque par cinq enfants. Or, plusieurs participants et participantes ont souligné que la volonté des administrations scolaires de maintenir les petites écoles reflète une position et une philosophie assumées. Les CSS qui adoptent une telle posture auraient développé une sensibilité à la réalité de ces établissements et aux enjeux d'occupation du territoire qui en découlent.

Lors d'une séance de la Commission de la culture et de l'éducation portant sur le projet de loi 40 modifiant principalement la LIP relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires⁵⁵, la présidente de la CS de l'Estuaire, Ginette Côté, s'est exprimée à ce sujet. Elle revenait sur une décision du conseil des commissaires qui, face à une importante baisse démographique et une grande problématique de dévitalisation dans leur région de la Côte-Nord, a maintenu ouverte une école de village bien qu'elle n'était fréquentée que par six élèves. En 2019, sept ans plus tard, l'établissement accueillait dix-huit enfants. Or, cette décision a été prise grâce à la sensibilisation faite par un commissaire représentant cette municipalité. De fait, chaque municipalité avait une représentation sur le conseil, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans la nouvelle structure de gouvernance scolaire des CSS. Plusieurs acteurs du milieu scolaire craignent un manque de représentativité dans cette réorganisation. S'il n'y a pas de canaux préétablis, il risque d'y avoir une surreprésentation des villes du territoire concerné au détriment des petites municipalités éloignées. En ce sens, Madame Côté a soulevé la question suivante : « Cet éventuel conseil d'administration aura-t-il le souci d'équité et de la qualité des services scolaires au-delà des aspects de rentabilité ? » Dans le cadre d'un des entretiens semi-dirigés, un intervenant abonde en ce sens :

Le projet de loi 40 fait en sorte qu'il n'y aura plus de représentativité des territoires. Ça, c'est très dangereux. Les gens pensent que non, mais regardez... S'il y a huit parents sur le conseil d'administration, huit parents provenant de huit écoles – nous avons 38 écoles environ, ça veut dire que 30 écoles ne seront pas représentées. Est-

⁵⁵ Pour rappel, le projet de loi 40 a été déposé par le ministre de l'Éducation, Jean-François Roberge, du parti de la Coalition Avenir Québec et a été adopté en février 2020. Quoique cette loi modifie de très nombreux articles dans la Loi sur l'instruction publique du Québec (plus de 300 articles et des dizaines d'amendements), elle est surtout connue pour avoir mis un terme à la gouvernance des commissions scolaires et avoir mis en place une nouvelle structure, celle des centres de services scolaires administrés par un conseil d'administration et non plus par des commissaires élus au suffrage universel.

ce que les parents vont parler pour l'ensemble des écoles? Il va falloir se questionner là-dessus. Ça n'a rien à voir avec un collège ou un cégep où tu as une bâtisse et que tu as un conseil d'administration. [Dans notre cas], les membres parlent pour l'entièreté de la bâtisse. Dans notre cas, nous avons 38 bâtisses différentes...

Dans cette même rencontre de la commission portant sur le projet de loi 40, la présidente de la CS de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine a également pris la parole pour faire part de sa déception quant à la démarche entreprise par le ministre de l'Éducation, Jean-François Roberge. Elle a critiqué notamment le fait qu'aucun membre de son cabinet ou du comité consultatif ne soit venu dans l'Est-du-Québec prendre acte de leurs réalités pourtant très différentes de celles des milieux urbains de la région de la ville de Québec et de Montréal. Effectivement, cette décision est étonnante et soulève encore la question quant à l'attitude, voire l'étendue de la connaissance au sein du MEQ au sujet des petites écoles. La situation de ces établissements est connue; différentes mesures existent pour les soutenir. Mais quel est le degré de cette reconnaissance? Cet élément suscite également une certaine crainte. Est-ce que le ministre de l'Éducation connaît réellement les enjeux et les conditions d'existence des petites écoles? Si jamais la décision de fermeture ou de maintien doit être prise, les responsables seront-ils en mesure de porter un regard critique sur les tenants et aboutissants de cette décision? Un élu municipal explique également appréhender ce changement de statut :

Là, j'ai peur que dans le futur lorsque la municipalité s'adresse à ce qui va remplacer les commissions scolaires... J'ai peur qu'on s'adresse à un fonctionnaire qui répond à un besoin d'un ministre montréalais. Je ne suis pas convaincu qu'il va avoir la même fibre régionaliste que nous. Et on le sait, souvent les normes, les procédures que doit respecter un fonctionnaire – je ne critique pas les fonctionnaires là, mais un fonctionnaire, ça respecte la loi et un élu l'écrit, la loi. Là, on va discuter avec quelqu'un qui va l'appliquer et souvent les lois ne sont pas toujours adaptées aux réalités des régions. Souvent, elles sont adaptées à la masse électorale... donc aux grandes villes. En tout cas, on verra. Peut-être que ça va bien se passer aussi!

En ce sens, plusieurs intervenants sur le terrain ont répété qu'en fait, le maintien d'une petite école relève surtout d'une volonté politique et sociale dans une perspective d'occupation du territoire. Cette sensibilisation des administrations scolaires régionales aux réalités des petites écoles est considérée comme un avantage: « On a la chance ici d'avoir une commission scolaire qui est à moitié urbaine, à moitié rurale. Ça, c'est une chance parce qu'on est capable d'avoir un *mind*ing de c'est quoi des petites écoles puis comment on peut gérer de grosses écoles. Alors qu'il y a des milieux où ce sont juste des grosses [et, dans ce cas, les petites sont désavantagées] ». Un directeur général d'un CSS qui dessert plusieurs localités rurales a expliqué que les petites écoles jouent un rôle prédominant dans la vie sociale et dans le

développement régional. Dans leur cas, ils portent toujours un regard attentif à ces écoles et n'hésitent pas à rencontrer les acteurs du milieu municipal pour réfléchir à des scénarios qui pourraient dynamiser le milieu scolaire. Ce souci de la part des administrations scolaires semble primordial dans l'implantation de solutions particulières à ces écoles d'autant plus s'ils démontrent une compréhension des réalités des différents milieux. Un participant investi dans le développement de projets distincts au sein de petites écoles dans la région de l'Outaouais explique :

On a des rapports de proximité [avec le CSS], et ce sont des conditions favorables à ce que l'on fait. La clé est là: les décisions sont prises en fonction du terrain, en proximité des élèves, des caractéristiques du milieu. Nous, on est contexte bilingue. On est collé sur l'Ontario. Ce n'est pas la même chose à Maniwaki. S'il avait fallu qu'il y aille des gens qui nous disent de ne pas faire ça parce que ce n'est pas ça qui se passe ailleurs, ça l'aurait été compliqué. Mais là, les gens comprennent bien notre réalité donc quand on a décidé de mettre en place ces actions prioritaires là, ils nous ont fait confiance et nous ont soutenus là-dedans. Ce n'est pas la même chose que d'avoir eu une gestion centralisée dans une ville et que les gens ne connaissent pas nécessairement le contexte et ses particularités.

4.2.2 La mesure de vitalité des petites communautés et le volet sur les projets innovants : inadéquation ou désintérêt?

Les propos précédents démontrent que les petites écoles en milieu rural offrent une vie scolaire différente de celle des écoles plus peuplées, souvent situées en milieu urbain ou périurbain. Que ce soit par l'enseignement en CMN et en petits groupes, l'organisation des équipes-écoles ou la proximité des milieux scolaires avec les acteurs municipaux et communautaires, les petites écoles rurales étudiées font face à des réalités particulières qui leur sont propres. Ces spécificités peuvent très certainement constituer des forces et présenter des avantages dans la réflexion de projets pédagogiques distincts comme l'indique ce directeur d'école :

Bien moi, j'adore le milieu rural. Juste pour dire qu'on n'a rien à envier à des écoles plus peuplées en ville ou avec des parcours particuliers. En milieu rural, justement, on peut avoir toute la flexibilité pour mettre en place des projets, ce qui fait en sorte que nous n'avons rien à envier à des offres éducatives que l'on peut voir en ville. Je n'ai peut-être pas de projet particulier spécifique pour dire que je suis une école à vocation, mais on a plusieurs sortes de vocations à même l'école régulière.

C'est précisément cette forme de dynamisme qu'a voulu impulser le MEQ par la mesure sur la vitalité des petites communautés et plus spécifiquement par le second volet qui visait la création

de projets distincts innovants et structurants pour les petites écoles de 60 élèves et moins⁵⁶. Ce volet, mis en vigueur en 2017 et en 2018, faisait suite aux nombreuses requêtes de la Fédération québécoise des municipalités (FQM). Si les personnes responsables au MEQ envisageaient une affluence exceptionnelle, peu de dossiers furent déposés et une majorité d'entre eux ne correspondait pas à l'objectif convenu, soit la mise en place de projets pédagogiques structurants. Pourtant, le financement était d'une valeur maximale de 50 000\$ pour une durée d'un an, ce qui aurait participé à la création d'un véritable levier pour les acteurs du milieu scolaire. Lors des deux appels à projets, les sommes allouées à la mesure ne furent pas complètement dépensées. Pourquoi? Cette question demeure entière alors qu'il y a un nombre certain de petites écoles qui souhaitent se valoriser par ce type d'initiatives et qui s'inscrivent déjà dans une telle démarche. Quoique certains aient pu percevoir ce déroulement comme un échec, cette issue rend plutôt compte des défis auxquels font face ces établissements scolaires et leurs particularités.

Rappelons les critères d'admissibilité et les conditions de cette mesure budgétaire. Les CSS – alors constitués en CS – devaient présenter les projets retenus aux responsables du MEQ. Ceux-ci devaient démontrer en quoi le projet soumis pouvait être structurant dans l'offre de services éducatifs dispensée par l'établissement ou les établissements scolaires en question. De fait, un projet aurait pu réunir deux écoles différentes. De plus, l'échéancier soumis devait s'échelonner sur une période d'un an. En outre, l'initiative devait être pérenne et ne pas dépendre de ce soutien financier supplémentaire dans l'avenir. Autrement dit, les candidats devaient être en mesure de prouver qu'en une année, le projet atteindrait une certaine maturité en plus d'être financièrement viable. L'une des intervenantes interrogées a expliqué que le délai pour constituer un dossier était très court et que cela explique probablement le peu de réponses obtenues. D'autres facteurs peuvent être identifiés comme celui de l'organisation scolaire. Effectivement, comme précisé ci-haut, l'ensemble des équipes-écoles dans ces établissements scolaires peu densifiés se rencontrent plus rarement. Certains se croisent, d'autres ne se rencontrent jamais dans le cadre de leur tâche d'enseignement. Ainsi, il peut être ardu de réfléchir ensemble à la structure d'un nouveau projet pédagogique, les horaires étant déjà alourdis par la distance à parcourir entre les écoles. Ce détail peut paraître anodin, mais il n'en est rien comme en témoigne ce directeur d'établissement d'enseignement primaire :

⁵⁶ Les étapes de mise en œuvre de cette mesure sont spécifiées dans le chapitre 1.

Les petites écoles ne sont pas dans de grands milieux. Ce sont des milieux un peu plus éloignés, ce qui occasionne des déplacements. Quand il faut faire entre 15 et 30 minutes de déplacements... Ce n'est pas comme si on était dans la même école ou à quelques minutes en déplacement. Moi, lorsque je pars de [la ville] pour me rendre à [ce petit village], je dois prévoir 20 minutes de déplacement et 20 minutes de retour. C'est presque 45 minutes aller-retour pour superviser une école qui fait partie de mon secteur. Les déplacements amènent un défi supplémentaire. Il faut prévoir notre coup pour être certain d'avoir tout lorsqu'on est là. Aujourd'hui, on travaille plus avec l'électronique et le numérique, ça aide énormément.

Tout ceci pèse lourd sur la coordination de tels projets qui, dans certains cas, devient la responsabilité des enseignantes, ce qui ajoute à leurs responsabilités qui dépassent bien souvent l'enseignement, selon les participantes. Les enseignantes titulaires étant parfois les seules de l'équipe-école à œuvrer au sein des établissements dans une journée peuvent aussi appréhender l'annonce de tels projets comme l'exprime celle-ci : « Oui, j'avais des appréhensions, bien entendu. Surtout par rapport au soutien qu'on allait avoir, dans le fond, c'était ça mon appréhension. Parce qu'on en a vu des projets naître, mais dès qu'ils naissent, les gens se retirent et ce sont les titulaires qui portent ça à bout de bras ». Un soutien structurel pour les enseignantes semble nécessaire dans ces contextes. En outre, comme il sera démontré ultérieurement, la mise en place d'initiatives pédagogiques innovantes exige du temps; elle doit se faire sur une période beaucoup plus longue qu'une année en raison de l'organisation scolaire particulière de ces écoles. De plus, il s'avère stratégique de réfléchir à des ressources financières qui proviennent de l'extérieur du milieu scolaire puisque l'argent octroyé semble insuffisant pour instaurer des initiatives structurantes et d'une certaine envergure. Ainsi, l'élaboration de partenariats est de mise. Or, encore faut-il élaborer ces partenariats – une démarche qui encore une fois nécessite du temps et de la patience.

Les éléments énoncés nous informent très certainement quant aux facteurs qui ont contribué au faible taux de participation à la mesure sur les projets pilotes innovants. Expliquer cette faible réponse par un manque d'intérêt semble, somme toute, trop réducteur considérant qu'à travers les entrevues réalisées, mes observations sur le terrain et par ma recension, j'ai dénoté un engouement pour ce genre d'initiatives.

4.3 Panorama d'expériences d'initiatives pédagogiques distinctes dans de petites écoles rurales au Québec

Sur l'ensemble des petites écoles recensées, 49 ont été intégrées à un répertoire d'initiatives pédagogiques distinctes à la suite d'une recherche documentaire et d'une revue de presse pour chacune des écoles. Ce chiffre n'est pas absolu; quelques projets ont sans doute passé sous mon radar, car l'information au sujet des établissements scolaires n'est pas toujours facile d'accès. Plusieurs sites internet ne sont pas à jour. De plus, certaines écoles ne promeuvent pas forcément les projets déployés en leur sein; parfois ces activités ne sont pas nécessairement articulées à un projet structuré. Néanmoins, cet échantillon offre un aperçu rigoureux des types de projets et de la nature des activités pédagogiques qui ont cours dans les petites écoles au Québec⁵⁷.

4.3.1 Typologie par type d'initiatives pédagogiques distinctes recensées

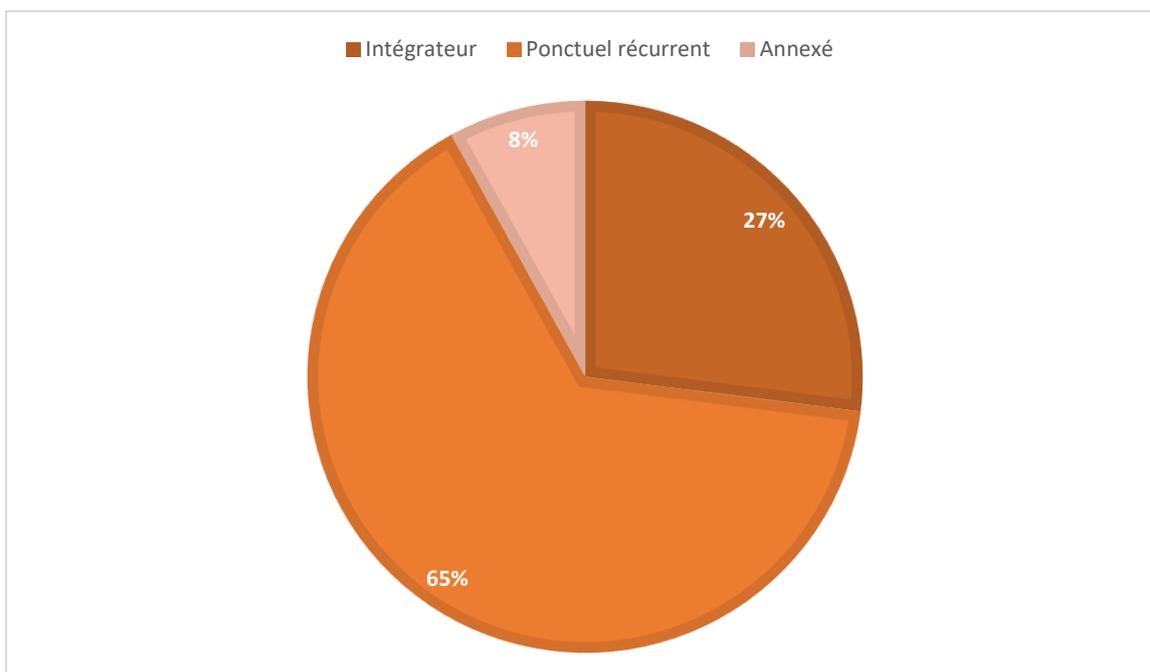
Trois profils de projets émergent de cette recension : des projets pédagogiques intégrateurs; des projets ponctuels récurrents; et des projets annexés. Le premier type renvoie à des projets dont la visée est de transformer la manière de faire école, tant dans les pratiques d'enseignement que dans les contextes d'apprentissages. Ces initiatives cherchent à proposer des approches pédagogiques qui se veulent innovantes et différentes d'un modèle scolaire plus conventionnel. En ce sens, elles s'apparentent beaucoup aux méthodes et philosophies priorisées au sein du Réseau d'écoles alternatives du Québec (RÉPAQ). Par exemple, une majorité d'entre elles implantent une pédagogie par projet, c'est-à-dire « une pratique pédagogique [qui] organise l'enseignement de façon à faire vivre aux élèves un ensemble d'activités d'apprentissage qui vise une réalisation précise » (Guay 2002 : 60). Divers modèles existent. Certains mobilisent cette approche en incitant les jeunes à travailler sur un même projet durant toute l'année scolaire alors que d'autres laissent une plus grande liberté aux enfants qui pourront eux-mêmes décider de la nature ainsi que de la durée de leur projet. Dans tous les cas, la majorité de ces établissements encadrent ces activités à l'intérieur de périodes de travail déterminées. Les acteurs impliqués dans ce genre de pédagogie démontrent généralement une réflexion en profondeur sur les modes d'enseignement, mais aussi sur les modes d'évaluation. L'importance

⁵⁷ Le répertoire peut être consulté à l'annexe F.

de varier les contextes d'apprentissage et d'évaluation y est souvent soulignée. En ce sens, les évaluations par rétroaction semblent privilégiées. Au lieu de procéder à des examens circonscrits dans une durée déterminée, les enseignantes basent leur évaluation à partir d'un portfolio qui comprend des notes d'observation auxquelles s'ajoutent les travaux réalisés par l'enfant tout au long de l'étape pédagogique. Ainsi, lorsqu'il y a une note quantitative attribuée, celle-ci s'accompagne d'évaluations qualitatives.

Le cas de l'école de la Tortue-des-Bois illustre parfaitement cette catégorie. En 2005, l'école mauricienne a fermé temporairement ses portes, faute d'élèves. Quoique cette fermeture était annoncée comme transitoire par les administrateurs scolaires, une équipe de parents se sont mobilisés pour voir à la relance de leur école de village. Rapidement, ceux-ci ont opté pour un projet d'école alternative qui pourrait s'intégrer au RÉPAQ convaincu que cette orientation pourrait attirer de nouvelles familles et accroître les inscriptions. L'année suivante, l'école rouvrait sur les nouvelles bases d'une pédagogie par projet priorisant les classes multiniveaux et délaissant les évaluations de type sommatif. L'un des axes pédagogiques prioritaires est le principe de coéducation. Ce dernier cherche à relier à la fois l'école à la communauté élargie en diversifiant les figures d'enseignants. Ainsi, les parents et divers intervenants et intervenantes sont invités à participer à la vie scolaire. Les élèves sont encouragés également à apprendre entre eux – ce qui explique pourquoi les CMN sont privilégiées pour accroître les occasions de collaborations entre les plus vieux et les plus jeunes. Depuis les cinq dernières années, une attention croissante est portée sur les approches pédagogiques en plein air afin de décloisonner le milieu scolaire et multiplier les contextes d'apprentissage. Sur une période d'environ dix ans, une vingtaine de familles ont emménagé dans le village. La plupart provenant de la grande région de Montréal désiraient à la fois retrouver un milieu de vie moins stressant et plus axé sur la nature, en plus d'avoir accès à une école avec une vision pédagogique différente, axée sur l'enfant. Depuis, l'école et la municipalité travaillent de concert pour continuer d'opérer cette attractivité.

Figure 2. Répartition des initiatives pédagogiques distinctes par profil type



L'implantation de projets ponctuels récurrents apparaît comme une tendance lourde, alors que les projets de type intégrateur représentent un peu plus du quart des initiatives recensées. La première forme d'initiative propose un volet d'activités qui est intégré à la vie scolaire sans nécessairement revisiter les fondements pédagogiques du programme en place. Ceci peut prendre la forme d'un volet multisport, de cours de langue, d'apprentissage d'arts circassiens, etc. Ces activités font toutefois partie du quotidien scolaire, elles sont intégrées au calendrier et peuvent revenir à chaque cycle de dix jours ou parfois sur une fréquence plus espacée. Ces projets peuvent intégrer une diversité d'activités regroupées à l'intérieur d'une même thématique. Par exemple, une école comptant treize élèves et qui se situe en région côtière éloignée profite de son environnement pour organiser diverses activités pédagogiques en lien avec la découverte et la protection de la faune du fleuve Saint-Laurent. En 2019, les enfants ont participé à une activité d'écriture théâtrale sur le thème « les alliés de la mer », un projet qui faisait suite à une initiative lancée en 2017 par une autrice et conteuse invitée à intégrer le quotidien scolaire. Ceci a donné lieu à la publication d'un livre. Cette école prévoit offrir une plus grande place aux parents dans la vie scolaire, notamment en les invitant lors d'activités ciblées et en leur offrant la possibilité de s'intégrer aux classes à des moments déterminés.

Ce type de stratégie qui vise à rallier les contextes d'apprentissage et d'enseignement autour d'une thématique particulière s'observe dans d'autres établissements. Une école de la région de l'Estrie, aux abords de la frontière canado-états-unienne, promeut des valeurs reliées à l'écoresponsabilité comme il est expliqué dans le document qui décrit leur projet pédagogique : « Tous nos élèves sont appelés à développer une conscience environnementale qui guidera leurs pas dans l'avenir et les amèneront à faire des choix éclairés en matière de l'environnement qui les entoure. Chaque année, une variété d'activités sont proposées à nos élèves afin de les encourager à développer leur attachement à la nature » (École Saint-François-d'Assise 2019 : 8). L'école bénéficie aussi d'une grande collaboration avec le milieu. Un organisme de bienfaisance, nommé École-o-village, qui existe depuis 2004, permet d'amasser des fonds et de soutenir financièrement différentes activités artistiques et à vocation écologique. Les quelque 70 élèves ont donc accès à une panoplie d'opportunités pédagogiques à coût nul pour les parents.

Enfin, un troisième profil se distingue par la mise en place de projets de type annexé. Ce fonctionnement rappelle celui des projets ponctuels récurrents à la différence qu'ils sont conduits sur une moins grande fréquence. Autrement dit, ces activités ne sont pas forcément intégrées à la grille horaire ou réalisées dans une récurrence. Elles n'incluent pas non plus l'ensemble des élèves. Par exemple, une école située dans une région isolée a mis sur pied une serre aquaponique afin de cultiver des légumes tout au long de l'année et de les vendre au magasin du village, la question de l'approvisionnement d'aliments frais étant un enjeu important dans cette localité. Une dizaine d'élèves sur trente prennent part à ce projet. Une autre école dans la région du Bas-Saint-Laurent, inscrite dans un milieu agricole, organise à quelques reprises des sorties scolaires afin de visiter des fermes et faire découvrir aux élèves le milieu agricole. Un autre établissement a choisi d'intégrer des classes de langue espagnole pour accroître son attractivité. Ces classes ont lieu sur l'heure du midi et ne sont pas rattachées aux apprentissages scolaires. Une autre école dans la région de Lanaudière a transformé sa cour de récréation en forêt nourricière pour stimuler les apprentissages autour de la souveraineté alimentaire et l'alimentation locale. Ces activités se distinguent des contextes parascolaires en ce qu'elles naissent d'initiatives « locales », soit des équipes-écoles, des parents ou encore d'un partenariat-école-municipalité. Elles sont également mises sur pied afin de dynamiser le terrain scolaire et accroître son attractivité.

Tableau 4. Caractéristiques des profils d’initiatives pédagogiques distinctes

Types de profils	Caractéristiques des profils
Projets intégrateurs	Démontrent une approche pédagogique qui vise une transformation des pratiques d’enseignement et des contextes d’apprentissages; proposition d’approches pédagogiques innovantes et différentes du modèle scolaire conventionnel
Projets ponctuels récurrents	Mettent en place des activités variées qui ne visent pas une refonte de la démarche pédagogique générale; activités s’inscrivent au calendrier scolaire dans une certaine récurrence.
Projets annexés	Mettent en place des activités variées qui ne visent pas une refonte de la démarche pédagogique générale; ces activités ne s’inscrivent pas au calendrier scolaire dans une certaine récurrence.

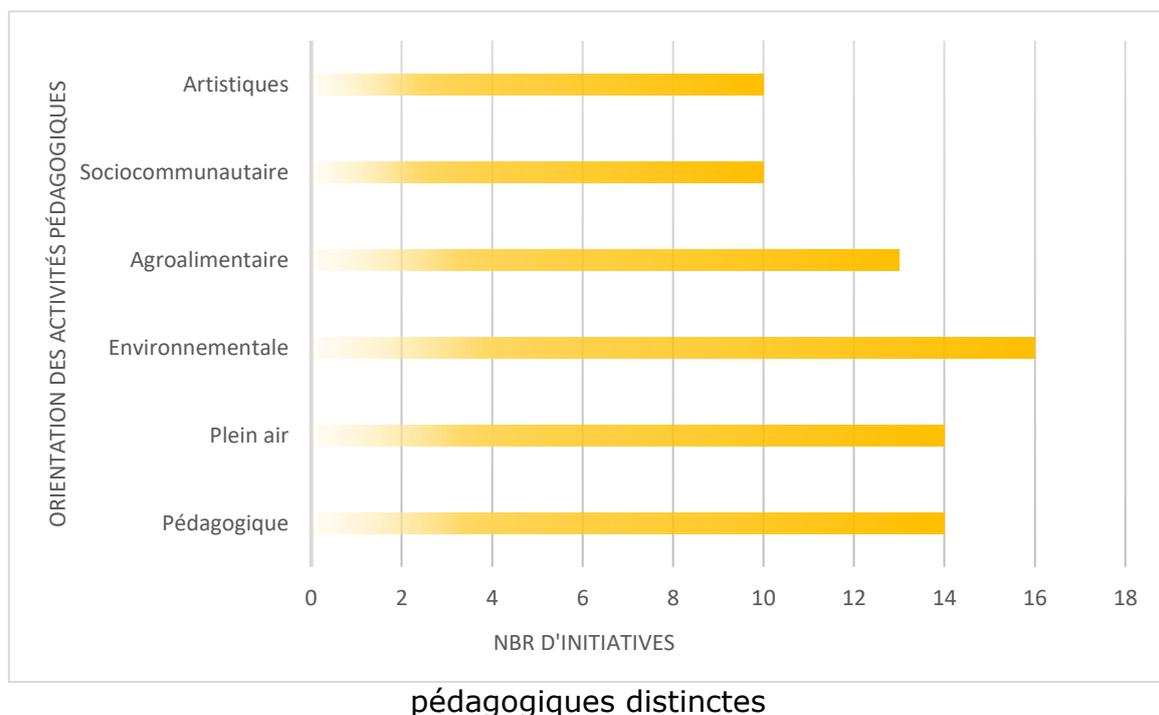
4.3.2 Orientation des activités pédagogiques des projets distincts recensés

Une seconde forme de catégorisation s’ajoute à cette recension dans l’optique de mettre en exergue la nature des activités réalisées au sein de ces projets. De ce répertoire, six grandes orientations ont été dégagées : des projets de nature pédagogique (14); des projets orientés plein air (14) ou à vocation environnementale (16); des projets d’orientation sociale et communautaire (10); d’autres de type agroalimentaire (13); de nature artistique (10); et autres (7). Parfois, certains projets distincts se trouvent dans plusieurs catégories du fait que l’offre pédagogique recoupe différents thèmes.

La première orientation renvoie à des projets qui reposent essentiellement sur une exploration pédagogique. L’idée ici est de revisiter certains aspects de la forme scolaire. Une tendance avérée est celle de la pédagogie par projet qui permet d’intégrer différentes thématiques et, surtout, permettre aux jeunes d’explorer différemment. Ces écoles cherchent souvent à ouvrir l’espace scolaire aux parents pour que ceux-ci participent activement à la vie scolaire. Cette participation est intéressante en ce qu’elle diversifie les rôles de transmission de connaissances et d’apprentissages du fait que les enseignants ne sont plus les seules figures de cet enseignement auprès des enfants. Ces derniers peuvent apprendre autant de bénévoles ou de parents que des enseignants, et entre eux aussi. Parfois, ces établissements se revendiquent carrément comme école alternative et intègrent alors le RÉPAQ, mais pour certains les exigences de ce réseau ne correspondent pas à leurs réalités terrain.

Une autre tendance avérée est celle des projets à vocation plein air et environnementale. Dans la recension effectuée, j'ai établi une nuance entre ces deux types d'activités. De fait, les projets de nature environnementale se différencient des projets axés sur le plein air en ce qu'ils se concentrent davantage sur des enjeux environnementaux, sur une sensibilisation auprès de questions climatiques, sur la transmission de connaissances relativement à la faune et à la flore locales, etc. Les projets de plein air cherchent, quant à eux, à mettre en œuvre un décroisement, à varier les contextes d'enseignement, à « sortir de l'école » pour apprendre autrement. D'autres fois, ils se rapporteront plus à un bien-être physique : varier les activités sportives offertes aux jeunes, être en contact avec la nature pour réduire l'anxiété chez les enfants, accroître le temps accordé aux activités physiques, etc.

Figure 3. Orientation des activités pédagogiques conduites au sein des initiatives



Les projets à portée environnementale comptent pour onze des 46 projets recensés alors que l'on dénombre dix projets qui mobilisent le plein air. En les combinant en raison de leur similitude, ils deviennent le profil le plus important. Les projets à portée environnementale suivent généralement trois tendances. Une première se rapportent à la découverte de la faune et la flore par le biais d'une vulgarisation scientifique. L'objectif semble d'abord être la transmission de connaissances au sujet de l'environnement dans lequel les jeunes évoluent. Par exemple, une école a mis en place un programme d'activités pour sensibiliser les élèves au sujet

de l'environnement de la rivière qui traverse le village. Nous pouvons aussi retrouver des projets à portée environnementale sous le thème du développement durable ou du principe d'écoresponsabilité. Une attention accrue à la sensibilisation aux enjeux environnementaux y est dénotée de manière générale. Ceci se concrétise à la fois par des gestes concrets au quotidien ainsi que par des contenus pédagogiques (thèmes choisis pour les projets d'écriture, matériaux pour les projets d'arts, choix de lecture et de dictée, etc.). Parfois, toujours dans le but de sensibiliser, les enseignantes décideront de tenir leur classe à l'extérieur, de profiter de l'environnement immédiat de l'école. C'est précisément cette conjoncture qui rapproche les projets à portée environnementale de ceux de plein air. Six de ces onze écoles explorent le volet environnemental lors d'activités de décroïsonnement, c'est-à-dire que, sans en faire des projets moteurs pour leur pédagogie scolaire, ces écoles profitent de ces activités pour varier les contextes d'apprentissage, sortir de la classe, explorer les environnements locaux. Trois intègrent ces activités dans le cadre de projets intégrateurs – ce sont souvent ces écoles qui transforment leur contenu pédagogique alors que deux écoles le font via des projets ponctuels récurrents.

Comme décrit plus haut, les projets de type plein air suivent généralement deux tendances. Une première se concrétise par l'ajout de périodes dédiées à l'activité physique à l'extérieur – et dans la plupart des cas en forêt. Il s'agit de varier les types d'activités sportives offertes aux jeunes. Pendant l'hiver, cela peut prendre la forme de sorties en ski de fond, en raquette ou à la montagne. Certaines écoles conjuguent les activités physiques avec la tenue des classes : les jeunes complètent une randonnée pédestre avant de se plonger dans leur classe de mathématiques. Cette manière de faire permettrait de réduire l'anxiété chez les jeunes, les garder actifs et concentrés, les motiver tout en mettant en place de saines habitudes de vie. Une autre tendance cherche à dépasser cette dimension sportive sans toutefois l'éviter. La nature dans cette démarche sert de contexte d'apprentissage. Elle permet d'explorer différemment la manière d'enseigner. S'il y a aussi des périodes définies pour se rendre en forêt, la coupure entre les moments d'apprentissage en classe et à l'extérieur est nettement atténuée. Les enseignantes profitent de la proximité du milieu avec la nature pour sortir, mener des ateliers dehors pour s'aérer, décroïsonner la classe. Les acteurs de ces milieux vantent la proximité avec la nature qu'offre la localité rurale. La ruralité apparaît alors comme une force : ces projets pédagogiques s'ancrent dans la territorialité de l'établissement scolaire et mettent en valeur cet environnement qui est difficile à retrouver en milieu urbain. Dans les deux profils, les sorties peuvent porter sur les activités physiques, mais aussi pour s'initier à différentes méthodes et

pratiques de survie en forêt (lecture de carte, usage de la boussole, création d'abris, etc.) ou encore pour en connaître davantage sur la faune et la flore (identification de champignons et de plantes). Quatre de ces écoles articulent explicitement leur projet éducatif autour du plein air alors que pour les six autres, le plein air est une dimension ajoutée à leur projet.

Une troisième catégorie est celle des activités à portée sociale et communautaire. Y sont intégrés des projets très variés. Certains impliquent une dimension de partage et de transmission d'informations à un public citoyen. Il peut s'agir d'informer, de sensibiliser ses pairs, mais aussi les citoyens de la municipalité ou de la région à des enjeux particuliers en plus que de familiariser les enfants avec différents outils de communication. En ce sens, six projets font part explicitement de cette démarche. Par exemple, une école de la région de la Côte-Nord a participé à un projet de baladodiffusion qui porte sur des sujets variés choisis par les élèves. D'autres écoles se sont regroupées pour mettre sur pied un blogue bilingue qui retrace leur quotidien en région éloignée et sur lequel les jeunes s'entretiennent sur différents enjeux qui marquent leurs milieux. D'autres projets à portée sociale et communautaire impliquent des activités qui permettent de lier, « d'ouvrir » l'école à la communauté. Des quinze écoles recensées dans cette catégorie, dix font mention de telles activités. Parfois, il s'agit d'activités en partenariat avec des organisations de la région. D'autre fois, il s'agit d'ateliers de cuisine, de l'organisation d'une friperie, etc. Les activités intergénérationnelles y sont aussi populaires. Certains projets en font leur pierre angulaire. Par exemple, une municipalité a déjà lancé une initiative pour créer des rencontres entre les élèves de la petite école et les personnes âgées. Celles-ci étaient invitées à présenter dans le cadre d'une classe leur ancien métier ou une de leurs passions. Plus de la moitié des aînés du village y avaient participé. Enfin, les projets de type « échanges culturels » font aussi partie de cette catégorie. En 2018, une école a organisé un voyage interculturel entre les enfants de leur milieu et ceux de Salluit au Nunavik dans le Nord du Québec pour une durée totale de 14 jours, un voyage qui a demandé plusieurs mois de préparation. L'idée est venue d'un père qui travaille pour Air Inuit et qui trouvait dommage que le Nord reste inaccessible pour la grande majorité de la population. Il trouvait intéressant de faire découvrir cette région du pays aux jeunes plutôt que de se rendre à Toronto ou à New York pour leur sortie de fin d'année. On décrit ce projet comme mobilisateur, le village s'y étant pleinement investi. Les élèves ont informé la population des étapes de ce projet en tenant une rubrique mensuelle dans le journal municipal. En 2019, les enfants ont créé un livre inspiré des contes et légendes inuits qu'ils ont distribués aux résidents.

Les projets intégrant un volet agroalimentaire sont au nombre de onze. Cinq de ces écoles explorent le domaine agroalimentaire par le biais de serres éducatives. Généralement, ces projets de serres sont catégorisés comme des projets annexés puisqu'il semble rare que ces projets soient intégrés à du contenu pédagogique et parce que le travail exigé survient qu'à un moment particulier de l'année. D'autres types d'activités en lien avec le domaine de l'agroalimentaire consistent en la préparation de plats, la concoction de recettes. D'autres fois, cela se traduit par la visite de fermes agricoles. Deux écoles précisent que cette démarche cherche à faire découvrir aux enfants les réalités agricoles de leur milieu et à démystifier ce métier, ceci dans le souci de sensibiliser et de développer un sentiment d'appartenance à leur région. L'importance d'éduquer les enfants aux saines habitudes de vie constitue une autre motivation des acteurs scolaires à impulser ce type d'activités.

La catégorie des arts est particulière dans le sens que toutes les écoles primaires du Québec intègrent des activités artistiques à leur cursus. La musique fait partie intégrante du programme d'éducation du MEQ tout comme les arts plastiques. Ainsi, les projets recensés affichent une volonté d'étendre ces activités au-delà de la grille horaire conventionnelle. Une tendance évidente dans ce profil est l'incorporation des arts circassiens au sein du cheminement scolaire. Trois écoles sur sept mènent ce genre de projets dont une qui articule clairement et de manière prégnante sa pédagogie autour du cirque. D'autres fois, le volet artistique se consolide par l'initiation à des pratiques artisanales comme des ateliers de couture et de tricot. Une seule école fait mention explicite d'ateliers théâtraux.

4.3.3 De Témiscouata à la Haute-Mauricie, profils des projets pédagogiques à l'étude

Les deux sites scolaires qui font l'objet de mon enquête ethnographique s'inscrivent tous deux de manière distincte dans ce paysage d'initiatives pédagogiques. Quoique leur trajectoire présente des éléments contextuels similaires, leur histoire diffère. Un des projets est né d'une mobilisation locale des parents et des représentants municipaux; l'autre projet a plutôt été porté par les acteurs scolaires, quoique soutenus de manière active par les acteurs municipaux. Dans un cas, l'idée de pratiquer une pédagogie différente émane de son contexte; dans l'autre, il s'agit d'un choix assumé et réitéré.

Par sa formule et son contexte d'existence, la Grande Classe se présente *de facto* comme un projet de type structurant. Réunissant dans une classe unique tous les niveaux, fonctionnant grâce à l'implication d'enseignants et d'enseignantes bénévoles, cette formule scolaire présente une grande proximité avec la communauté locale. Aussi, comme je le décrirai au prochain chapitre, le temps scolaire est différent, plus flexible. En fait, de cette réalité particulière naît une structure scolaire en phase avec son contexte et qui diffère du modèle scolaire conventionnel de par la nature même de son fonctionnement. Cette structure scolaire engendre également des changements au niveau de la pédagogie même si cela n'est pas la visée première du projet. De fait, suivre le programme de formation de l'école québécoise émis par le ministère a toujours été un impératif pour ceux et celles qui coordonnent la Grande Classe. Sachant que l'expérience scolaire qu'offre leur initiative reste distincte, voire marginale, il leur apparaît essentiel de reproduire le plus possible des repères scolaires pour réduire au maximum ces différences. L'enseignante bénévole en avait même fait une condition pour son implication au projet. Ne pas être associés aux écoles alternatives ou « trop » différentes sous-tend surtout leur souci de ne pas être stigmatisés. Néanmoins, le fait qu'elle héberge si peu d'élèves – au moment de mon terrain ethnographique, le nombre d'enfants fréquentant la Grande Classe a varié entre cinq et deux – engendre des particularités structurelles que je détaillerai au chapitre suivant portant sur les formes scolaires.

Quant au projet pédagogique formulé à l'école Fièrè, il constitue bel et bien un projet pédagogique distinct de type structurant. Celui-ci devient l'identité revendiquée de l'école. Les enseignantes doivent adapter leur approche en conséquence des principes et idées véhiculés dans ce programme inspiré des principes des écoles communautaires entrepreneuriales conscientes (ECEC) qui se résument autour de l'idée d'entreprendre comme synonyme d'engagement de l'élève à l'intérieur de projets significatifs pour lui ou pour elle et qui sont, par la suite, mis au service de la communauté locale. Comme l'a expliqué une intervenante de la CSS à un groupe de parents, l'idée est de mettre l'enfant au centre de ses apprentissages. Ainsi, les activités mises de l'avant au sein de l'école s'articulent principalement autour de trois axes : les valeurs environnementales, la portée communautaire et, le plus prédominant, le changement pédagogique. De fait, la pédagogie par projet implique un grand changement dans l'approche, mais aussi la réflexion quant aux évaluations. Dans une vision aboutie de l'initiative, il n'y aurait plus de bulletins sommatifs. Déjà, la pratique des évaluations a été fortement modifiée. Il n'y est plus question d'évaluation, mais plutôt d'observation et de rétroaction. La rétroaction se résume principalement en un retour qualitatif de la part des

enseignantes aux élèves afin de commenter le processus d'apprentissage de ces derniers, en soulignant les points forts et les aspects à améliorer. Ainsi, les élèves ne sont plus évalués dans un temps circonscrit; leur processus d'apprentissage est plutôt examiné au travers d'un corpus d'observations, d'exercices et d'échanges. Différents outils ont été élaborés afin de soutenir les enseignantes dans ces nouvelles pratiques, notamment un portfolio qui regroupe les exercices et travaux des élèves et qui permet de constater l'évolution de leurs apprentissages. En plus, un intérêt pour une pédagogie plein air a été observé dès le départ. Il faut savoir que l'école est adjacente à un boisé aménagé, propriété de la municipalité. Celui-ci a souvent été cité comme un atout à valoriser et à intégrer dans le projet global afin de varier les contextes d'apprentissage et d'enseignement.

En raison de ces profils et orientations pédagogiques, les initiatives de la Grande Classe et de l'école Fièvre s'inscrivent différemment dans le paysage scolaire du Québec. Elles démontrent des spécificités liées à la fois à la forme scolaire des écoles rurales qui semblent présenter *de facto* des particularités et de choix pédagogiques émergeant de leur contexte d'existence singulier ainsi que d'une volonté de faire différemment. Je détaillerai ces manières de faire école dans le chapitre suivant.

Chapitre 5. Initiatives pédagogiques distinctes, entre repères et innovations scolaires

Décrire les initiatives pédagogiques distinctes dans leur quotidien est l'un des quatre objectifs spécifiques poursuivis dans cette thèse. Par ces descriptions, je souhaite identifier les idées pédagogiques qui motivent ces démarches et leur déploiement dans les terrains scolaires. L'un des premiers défis de la méthode d'observation est de rendre ces idées justement observables. Comment celles-ci se manifestent-elles? Le concept de forme scolaire s'est révélé hautement pertinent pour créer une grille d'observation. Développé par Guy Vincent (1980), ce concept lie la sociologie de l'histoire et de l'éducation, en circonscrivant les traits, les transformations et la genèse de l'institution scolaire, à quel moment est apparu dans la société française la forme scolaire et quelles en sont les caractéristiques (Vincent 1980 : 11). Cela l'a mené à analyser l'essor des écoles lassalliennes. Ainsi, comme le résume Henri Louis Go (2006) : « La « forme scolaire » d'éducation est l'organisation d'un enseignement systématisé comme point de passage obligé dans un lieu et un temps spécifiques [soit l'école], qui instaure un mode de socialisation durable dans une configuration historique donnée » (Go 2006 : 83).

Les chercheurs et chercheuses qui adhèrent à l'analyse de Vincent (1980) partagent souvent une vision de l'école qui s'inspire d'une perspective foucauldienne en reliant l'institution scolaire à un aspect prioritaire du pouvoir, celui de *former* les enfants à des règles, de les éduquer à un mode de pouvoir :

Écrire (à tous les sens du terme), dessiner, lire même, et plus généralement agir selon les règles; régler l'imagination, le jugement, la sensibilité de l'enfant; régler ses mœurs et ses manières jusque dans le détail de ses gestes; voilà en quoi consiste essentiellement l'« école » telle qu'elle apparût dans nos sociétés voici trois ou quatre siècles. Que fait l'école? Elle éduque, c'est-à-dire assujettit à des règles; en cela elle est un aspect du pouvoir. (Vincent 1980 : 262-263)

Quoique ces angles analytiques s'avèrent fertiles pour porter un regard critique sur les systèmes scolaires, il ne faut pas non plus oblitérer « l'autonomie relative » des acteurs dans cette institution (Forquin 1995 : 52). Autrement dit, le cadre scolaire suffit-il à uniformiser les quotidiens et les fonctionnements au sein des établissements? S'il existe néanmoins un cadre

donné, est-ce que tout ce qui se joue à l'intérieur de ce cadre est similaire à l'ensemble? Est-ce qu'il n'y a pas une part de créativité et de flexibilité de la part des personnes qui investissent cette institution? Comment se présentent ces variations de formes scolaires? Pour reprendre un questionnement posé par Françoise Lantheaume, « comment les transformations politiques et organisationnelles de l'institution [affectent-elles] la forme scolaire et l'activité des enseignants, et, inversement, comment cette dernière [impose-t-elle] parfois un « bougé » à la forme scolaire » (Lantheaume 2018 : 224-225)?

Le concept de forme scolaire m'a semblé utile pour comprendre comment ces projets pédagogiques distincts se positionnent par rapport aux normes du système scolaire québécois. Comme je l'explique dans le chapitre méthodologique, j'ai élaboré une grille d'observation qui s'articule autour de six axes. Le premier réfère à l'espace scolaire, à l'école comme lieu circonscrit et spécifique en regard à la réglementation de son accès. Le deuxième axe renvoie au temps scolaire, à la régulation de l'horaire et à ses différentes échelles temporelles (quotidien, cycles de 10 jours, étapes de l'année scolaire). J'ai également porté attention aux curriculums en décrivant les séquences d'apprentissage ainsi que leur division à l'intérieur de disciplines distinctes telles que les mathématiques, le français, le domaine de l'univers social. J'ai surtout observé deux groupes d'acteurs : celui regroupant les enseignantes et le personnel scolaire et celui des élèves. Normalement, les personnes en position de légitimité d'enseigner détiennent un brevet d'enseignement à la suite d'une formation agréée de niveau universitaire de 1^{er} cycle. Or, est-ce réellement le cas? Quelles sont les autres personnes qui interagissent avec les enfants dans le contexte scolaire? Quel est le profil des élèves? Quels élèves se retrouvent-ils dans une même classe? Enfin, le sixième champ d'observation se rapporte à la relation pédagogique qui se tisse entre les enseignants et les élèves. Comment celle-ci diffère-t-elle selon les conceptions du rôle que devraient jouer les enseignantes?

L'analyse qui s'en est suivie a permis de regrouper ces données basées sur mes observations et les entretiens semi-dirigés en différents thèmes entourant la forme scolaire. D'abord, je décris les acteurs qui ont ou qui continuent de participer à ces initiatives. Ensuite, je discute de deux aspects à la transposition et à la transmission pédagogiques qui ont paru prioritaires aux deux études de cas, soit la place prépondérante que devrait occuper l'école dans la vie communautaire locale et la réalisation d'apprentissages en situation réelle. L'espace scolaire constitue un troisième angle à la description de ces projets. La question du temps scolaire, des curriculums et des évaluations sont regroupés sous le thème de la structuration scolaire. Comment ces

initiatives se positionnent-elles à l'intérieur de ces cadres prescrits? Comment affectent-elles les relations pédagogiques qui se créent? Comment celles-ci se caractérisent-elles? Je vise, par ce chapitre, à décrire le quotidien scolaire au sein de ces petites écoles. Comment celles-ci offrent-elles ou non des cadres différents? Comment cherchent-elles ou non à proposer et à se positionner par rapport aux autres écoles? En mobilisant le concept de forme scolaire, je désire « [donner] à voir les tensions que provoquent les nouvelles attentes envers l'école, le jeu entre les demandes externes de changement et contraintes internes à l'enseignement » (Maulini et Montandon 2005, par. 50). Dans cet esprit, je souhaite, par la description des initiatives pédagogiques distinctes de la Grande Classe et de l'école Fièrè, esquisser les variations de la forme scolaire au travers de ces dernières.

5.1 Les acteurs impliqués

De manière générale, nous retrouvons cinq catégories d'acteurs impliqués dans ces initiatives pédagogiques. En premier lieu, il y a les acteurs du monde scolaire, ce qui inclut les acteurs au sein de l'administration scolaire, les directions d'école, les enseignantes titulaires et spécialisées, les professionnelles spécialistes comme les spécialistes d'orthopédagogie⁵⁸ et celles qui sont en soutien pédagogique comme les techniciennes en éducation spécialisée (TES)⁵⁹. En deuxième lieu, il y a les parents qui jouent, parfois, un rôle proactif dans la mise en œuvre des projets pédagogiques ou qui, parfois, se font plus discrets. Bien entendu, les élèves forment un important groupe d'acteurs : leurs réactions aux pratiques pédagogiques influencent la position de leurs parents, certes, mais aussi celles des enseignantes. Un quatrième groupe important rassemble les acteurs de la municipalité (les membres du conseil municipal, les résidents et résidentes, les entreprises locales) et, enfin, les acteurs politiques (principalement, les députés provinciaux et fédéraux) représentent une cinquième catégorie d'acteurs. Ces cinq groupes n'exercent pas toujours la même influence selon les situations scolaires ni la même implication. De fait, l'analyse des différents projets pédagogiques démontre que les degrés d'implication varient grandement d'un contexte à l'autre. Parfois, les acteurs de la municipalité se retrouvent à l'avant-plan du projet. D'autre fois, ce sont les parents qui en sont à l'origine et dans certains cas, les acteurs scolaires décident des projets sans solliciter le soutien de la municipalité ou même des acteurs de l'administration scolaire. Une typologie de cette implication est présentée au chapitre 7 de cette thèse.

⁵⁸Se reporter à la définition d'orthopédagogie à la note de bas de page 50, page 131.

⁵⁹ Le travail des techniciens et techniciennes en éducation spécialisée est de soutenir, d'accompagner et d'intervenir auprès de personnes éprouvant des difficultés d'adaptation pour veiller à leur intégration sociale, et ce, dans différents milieux (scolaires, centre hospitalier, etc.).

5.1.1 Les acteurs au sein de la Grande Classe de Lac-Long

Grande Classe – 22 octobre 2019, 2^e période (10h30)

À noter, l'enseignante bénévole m'a prévenue qu'elle serait absente; elle a un rendez-vous au vétérinaire pour son chien.

L'enseignante de la commission scolaire s'occupe de l'élève en 4^e année. Il complète des exercices et des devoirs. Les petits de maternelle 4 ans font des activités de pâte à modeler : ils s'exercent à faire des formes et autres. Ils sont accompagnés d'une aide pédagogique engagée par la Grande Classe et qui travaille à temps partiel pour une entreprise touristique.

Les deux grands de 6^e année reviennent de la bibliothèque, ils ont terminé leur travail. L'enseignante leur demande qu'ils s'autocorrigent. Ils vont à la table d'un des deux et le font en équipe. L'enseignante poursuit la correction avec le plus jeune. Elle retourne voir les deux garçons de 6^e année. Elle constate ce qu'ils ont fait. Il ne reste plus que dix minutes à la période. Elle leur permet une activité libre, mais dans le silence. Elle leur rappelle de garder le silence à deux reprises. À l'heure du dîner, les enfants sont excités de partir. Elle leur demande de se calmer.

À Lac-Long, la Grande Classe est incontestablement le fruit du travail d'un comité réunissant parents et acteurs de la municipalité. Ceux-ci ont été proactifs dans les démarches auprès de la commission scolaire (CS) ainsi que dans la formulation d'une alternative à la réouverture de l'école de village. Alors que le projet était régi sous la politique de l'éducation à domicile, les quatre parents co-fondateurs enseignaient des matières qui correspondaient à leurs compétences et préférences : les arts plastiques et les arts dramatiques, l'éducation physique, la musique et l'anglais. Aujourd'hui, deux d'entre eux poursuivent leur engagement bénévole⁶⁰. Ces familles se connaissaient bien, en raison de leur travail au sein de la même entreprise touristique. Elles se sont, par ailleurs, établies la même année à Lac-Long afin de se rapprocher de leur milieu de travail⁶¹. Rapidement s'est jointe à cette équipe une enseignante bénévole qui a pris en charge les matières principales en plus de la gestion de classe. Elle se montre assurément comme la personne clé de cette initiative. Plusieurs admettent que sans son impressionnante implication, la Grande Classe n'aurait probablement pas connu le même succès. Elle et le maire ont joué des rôles de premier plan dans la vie scolaire de cette initiative. Celui-ci s'occupe de certaines matières scolaires, surtout en sciences. Il organise des parties de hockey avec les jeunes. Il intervient auprès d'eux lors de situations plus conflictuelles. Il participe activement aux sorties scolaires extérieures. Étant tous deux enseignants à la retraite, ils ont développé au cours de

⁶⁰ Jusqu'en 2020, quatre des cinq enfants de ces deux familles avaient gradué au secondaire, deux ont même entamé leurs études collégiales.

⁶¹ L'une d'elles assure la direction de l'établissement alors que les deux autres parents étaient employés au service.

leur carrière une vision pédagogique qu'ils concrétisent à travers ce projet et dont tirent avantage tous les acteurs de la Grande Classe, les enfants tout comme les parents et les autres enseignantes.

Depuis 2015, le centre de services scolaire (CSS) a développé un contrat d'embauche pour qu'une enseignante se rende à Lac-Long. Ce contrat représente 50% d'une tâche⁶² et ne semble pas avoir été très attrayant puisque, les premières années, il était le dernier contrat choisi par les enseignantes du réseau scolaire. L'une des raisons est la disparité du contrat qui ne permet pas de s'insérer dans une école à temps plein. Une autre concerne la distance et le déplacement en voiture pour se rendre à Lac-Long que plusieurs préfèrent éviter surtout en hiver alors que les conditions routières peuvent être hasardeuses. Ainsi, les deux premières années, ce sont de jeunes enseignantes en début de carrière qui s'y sont rendues. Cela a changé en 2017 lorsqu'une enseignante avec dix ans d'expérience a refusé un poste permanent pour choisir spécifiquement le contrat à Lac-Long. Celle-ci est restée pendant deux ans et serait restée plus longtemps si elle n'avait pas reçu une offre pour un poste permanent. La tâche a alors été offerte à une enseignante qui a immigré au Québec depuis un peu moins de dix ans et qui a accepté la proposition. Celle-ci y travaille pour une deuxième année consécutive en 2020 à raison de deux jours par semaine et espère pouvoir continuer pendant longtemps. Les enseignantes du CSS exercent également une influence notable puisque sans leur ouverture à la démarche et au fonctionnement de la Grande Classe, l'ambiance serait toute autre. Celles qui ont participé à la recherche se sont adaptées et ont contribué activement à l'initiative.

En 2021-2022, les élèves de la Grande Classe proviennent de deux familles qui n'étaient pas présentes au début du projet. Toutes les deux y ont déménagé depuis cinq ans environ. L'une d'elles, originaire de Montréal, avait décidé de se rapprocher du village et s'était installée dans la ville voisine pour venir en aide à un proche. Ils ont, plus tard, hérité du chalet familial qu'ils ont reconverti en résidence principale. Ils ont choisi de s'y établir pour la qualité de vie : la proximité de la nature, le coût de la vie, l'accessibilité à la propriété. L'un des parents travaille à la municipalité et l'autre à l'usine de pâtes et papier à la ville. Leur enfant aîné fréquente maintenant la Grande Classe depuis deux ans. La seconde famille est arrivée à Lac-Long il y a cinq ans pour y ouvrir un casse-croûte. Cette mère n'a que de bons mots pour cette initiative.

⁶² La tâche est donc accomplie avec un second contrat en Réussite autochtone – un programme de soutien pédagogique prévu et adapté pour les jeunes Autochtones, principalement de la Nation Atikamekw, à l'école de la ville voisine.

Elle dit avoir vu une différence énorme dans le cheminement de ses deux fils qui ont depuis quitté la région. « C'est encore mieux que l'école privée ». Son plus jeune garçon fréquente lui aussi la maternelle de la Grande Classe depuis deux ans (maternelle 4 et 5 ans).

D'autres enseignants bénévoles ont apporté un soutien actif dans la réalisation du projet. Plusieurs personnes ont animé, au fil des ans, des ateliers pour les jeunes de la Grande Classe. Dans un document d'archives créé par les responsables du projet, en plus des six acteurs impliqués dès le départ, nous retrouvons deux autres enseignantes bénévoles qui s'occupaient à l'époque des arts plastiques et du cours « Univers social » regroupant les matières de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. D'autres sont venus aussi de manière plus sporadique. Par exemple, une résidente de Lac-Long me racontait avoir initié les jeunes à la cueillette sauvage et avait à une autre reprise tenu un atelier d'artisanat. Une autre fois, un résident avait tenu des séances d'initiation à la batterie, un instrument de musique fort apprécié des jeunes. L'enseignante bénévole m'expliquait qu'elle cherchait autant que possible à rejoindre les gens de la municipalité et de la région pour que les enfants élargissent leur horizon, mais aussi pour qu'ils apprennent le plus possible sur et de leur milieu. Elle a déjà organisé une semaine des métiers lors de laquelle différents professionnels présentaient leur occupation. Une coiffeuse qui visite ses clients de Lac-Long mensuellement leur avait détaillé ses tâches. D'autres fois, l'enseignante bénévole interpelle les artisanes d'une association locale pour qu'elles montrent aux enfants diverses techniques.

Parmi ces interventions, l'une a plus particulièrement marqué l'équipe dans les dernières années, celle d'un animateur scientifique à la retraite spécialisé en sciences et technologies. Ce monsieur a eu vent de l'histoire de la Grande Classe grâce à un article de journal paru dans le journal *La Presse* en 2012 sur l'utilisation des tablettes numériques en classe— l'enseignante bénévole et le maire ont été des précurseurs en la matière au Québec. Il se souvient d'avoir été particulièrement touché par cette histoire. L'implication des personnes auprès des enfants, l'impact de cette initiative sur la vie du village, le tout réalisé « avec les moyens du bord » : « C'est ça qui est merveilleux! Avec les moyens du bord! Il y a plein de personnes qui y ont contribué à différents niveaux, à différentes matières. C'était pour moi une très belle initiative. Et je voulais y participer ». Malgré la distance – il habite à plus de 180 kilomètres de Lac-Long, il a désiré lui aussi y contribuer en initiant les enfants à la robotique. Fort d'une très longue carrière en tant qu'appareilleur et animateur scientifique, il désirait rendre accessible cette matière aux jeunes de ce milieu.

Enfin, la Grande Classe a bénéficié de manière considérable d'un soutien de deux autres acteurs, une députée provinciale et le directeur général du CSS. La première a joué un rôle décisif. Effectivement, très tôt dans le projet, le comité de la Grande Classe a approché leur députée pour chercher un soutien financier pour l'organisation d'activités éducatives. Celle-ci est tombée sous le charme du projet et leur a, tout au long de ses mandats, alloué une somme annuelle :

Tout ce qu'on a, [on] le lui [doit] parce que, chaque année, dans son discrétionnaire, elle [nous] a toujours donné un montant d'argent. Même [l'enseignante du centre de services scolaire] me disait l'autre jour : « Mon Dieu! [Où as-tu pris tout ce matériel?] » Parce qu'au niveau de [la matière d'univers social], j'ai énormément de matériel. Il n'y a aucune école qui a ça. Mais ça coûtait 500\$. Est-ce que les écoles ont les moyens de les acheter? [Nous], [nous avons] eu les moyens.

Quant au directeur général du CSS, devant la mobilisation et le dévouement des parents, mais aussi de la communauté, il a travaillé, lors de son entrée en poste, à la mise en place d'un fonds dédié à la Grande Classe pour l'embauche d'une personne en soutien à l'enseignement avant d'octroyer le statut de projet pilote à la requête du ministre de l'Éducation de l'époque. Grâce à la députée de leur comté, l'équipe a pu faire entendre leur cause au ministre qui a remédié à leur situation en demandant que le CSS reconnaisse la Grande Classe à titre de projet pilote.

5.1.2 Les acteurs au sein de l'école Fièvre à Dignité

École Fièvre – Rencontre de début d'année, 27 août 2019

Nous commençons la rencontre lorsque le directeur arrive accompagné de la directrice adjointe. Il prononce un mot d'ouverture : il se dit très fier de faire partie de cette aventure, qu'il sent que ce sera une grosse, mais une belle année. Ils forment une très bonne équipe et il est confiant de la réussite du projet. La directrice des services éducatifs précise que « c'est un projet qui se bâtit » et « qu'on ne pourra pas tout appréhender ». Elle souhaite ainsi rassurer l'équipe. Le directeur en profite pour remercier différentes personnes. Tout d'abord, il dit tenir à souligner la participation exceptionnelle de la municipalité de Dignité. Celle-ci a réussi à obtenir une subvention de 21 000\$, un montant qu'elle a versé au complet à l'école. Cet argent leur a permis d'acquérir le mobilier scolaire nécessaire. Il ajoute que c'est important que les gens le sachent et le comprennent parce qu'il y a déjà beaucoup de oui-dire : pourquoi la commission scolaire investit-elle autant dans cette petite école? Il souligne aussi le travail des deux conseillères pédagogiques qui ont travaillé très fort depuis le début (l'une d'elles a terminé de travailler vendredi dernier à 20h30 pour aménager la salle de musique); l'engagement des deux titulaires qui sont venues aider même pendant leurs vacances d'été; la mère qui siège au conseil d'établissement pour son travail de coordination; et, la directrice des services éducatifs qui supervise le tout. Autant les enseignantes que les conseillères pédagogiques ont noté le haut niveau d'engagement des parents qui ont grandement contribué aux rénovations. « Surtout les parents des nouveaux élèves, en fait! » Effectivement, j'ai su qu'il y a cinq nouvelles inscriptions, ce qui augmente le nombre d'élèves à seize. Quelqu'un dit en ricanant : « On a passé l'été ici! On est toute une gagne autour de cette école, on n'est pas tout seul! ».

Au village de Dignité, la mobilisation de laquelle est né le projet suit une autre configuration. Celle-ci s'appuie sur une collaboration plus étroite entre les acteurs scolaires et les acteurs municipaux. Elle laisse entrevoir une plus grande implication des premiers, ceux-ci ayant travaillé rigoureusement à la mise en œuvre de la vision du projet pédagogique. Deux conseillères pédagogiques se sont activement impliquées aux débuts et lors de la première année du projet. Comme il a souvent été mentionné lors des rencontres, « elles n'ont pas comptabilisé leurs heures ». Toutes deux ont été enseignantes pendant une dizaine d'années avant de se retrouver dans ces postes. Elles expliquent souhaiter développer d'autres pratiques pédagogiques, soutenir les enseignantes dans leurs démarches, les conseiller. Elles font également partie d'une initiative dédiée aux innovations pédagogiques réunissant conseillers pédagogiques, technopédagogues⁶³ et bibliothécaires (Pelletier et Leclerc Tremblay 2020).

Les membres de la direction scolaire occupent aussi un rôle phare dans la mise en œuvre de cette initiative pédagogique en agissant à titre de coordinateurs. Ils sont le relai entre les enseignantes et le CSS et s'assurent que les premières aient tous les outils nécessaires pour être en mesure d'accomplir leurs mandats éducatifs. Cela représente un défi considérant que le directeur a la charge de quatre autres écoles. Heureusement, fort d'une carrière de plus de seize ans à titre de directeur et comme enseignant en éducation physique, il a cumulé une grande expérience des petites écoles. La directrice adjointe, qui est arrivée en poste à l'an un du projet, a elle aussi débuté sa carrière comme enseignante en éducation physique avant de se tourner vers la gestion et l'administration scolaire. L'envie de relever un nouveau défi professionnel et ses capacités en travail d'équipe l'ont menée à cette décision. À l'an deux du projet, elle est davantage venue en support aux enseignantes et était responsable du suivi auprès d'elles. En raison de potentiels changements au niveau du personnel enseignant, la direction a la mission de transmettre la vision pédagogique du projet de même que de voir à sa concrétisation. Par exemple, c'est la direction qui procède à la demande de déchargement de tâche afin que le corps enseignant puisse avoir des périodes de travail pour parfaire leurs connaissances et se familiariser, entre autres, avec des méthodes pédagogiques par projet. En ce sens, la directrice

⁶³ Les technopédagogues sont des professionnels spécialistes du domaine de l'éducation qui conseillent, évaluent et développent des outils pédagogiques arrimés aux nouvelles technologies (robotiques, utilisation d'applications web, utilisation des ordinateurs, tablettes électroniques, etc.).

des services éducatifs⁶⁴ s'est avérée une véritable alliée pour aider à la structuration des grilles horaires et pour faciliter la mise en place d'éléments administratifs facilitants.

Les enseignantes, quant à elles, portent le projet au quotidien. Elles sont celles qui font advenir cette vision pédagogique en classe. Leur rôle et leur importance sont indéniables. Dans ce cas-ci, ce projet a demandé pour certaines une adaptation de leurs pratiques. Un autre type d'aide pédagogique se trouve dans la figure de la technicienne en éducation spécialisée qui accompagne les enseignantes et les élèves au quotidien. Celle-ci a contribué activement à la réalisation de projets avec les enfants, soit en les accompagnant, soit en prenant la responsabilité de certains projets comme la rénovation d'un local en un espace de repos, et ce, selon la conception des élèves. Les enseignantes spécialistes ont aussi bénéficié de formations à la pédagogie entrepreneuriale. Lorsque sollicitées, elles ont supervisé des enfants dans leur projet. Par exemple, l'enseignante de musique a encadré un jeune qui souhaitait apprendre à jouer *Für Elise* de Mozart.

Au moment du terrain d'enquête ethnographique, les élèves étaient au nombre de dix-huit. Certains présentaient des difficultés d'apprentissage parfois importantes, parfois relevant davantage d'un trouble de l'attention. D'autres présentaient, à l'inverse, d'importantes capacités d'apprentissages. La majorité d'entre eux étaient originaires de Dignité évoluant près de leur famille élargie : parents, oncles, tantes, cousins et cousines, grands-parents. La rencontre avec de nouveaux élèves a été une préoccupation au départ pour des membres de l'équipe-école qui craignaient la réaction de certains enfants. Finalement, les nouveaux ont été très bien inclus au reste du groupe. Par ailleurs, cette homogénéité semble être appelée à se transformer si l'école attire des enfants provenant d'autres villages. Notons aussi que de nombreux parents travaillent à l'extérieur de Dignité au sein de petites entreprises à Rivière-du-Loup ou à Notre-Dame-du-Lac. Selon ce que le personnel scolaire m'a transmis comme information, une grande majorité se trouve dans la classe moyenne. Lors de mes séjours d'observation, quelques parents se sont impliqués lors des activités tenues par l'école ou ont proposé des ateliers. En début d'année scolaire, des intervenants se sont dits surpris de l'engagement des parents des nouveaux élèves ceux-ci s'étant montrés très mobilisés. L'une de ces mères a organisé, par ailleurs, plusieurs séances de lecture au cours de l'année scolaire. De nouveaux résidents venus s'établir

⁶⁴ Le département des services éducatifs assure « un rôle de soutien, de coordination, de conseil et de développement pédagogique auprès des établissements d'enseignement, en plus de veiller à l'application des programmes d'études et du régime pédagogique » (CSSC 2022).

spécifiquement pour que leurs enfants fréquentent cette école ont certifié vouloir s'impliquer. Par ailleurs, la possibilité de l'implication parentale était un critère important dans le choix de leur école.

Le conseil municipal joue également un rôle dans la configuration de l'école Fièrè. Certains de ses membres ont été d'une manière quelconque les initiateurs en convoquant les acteurs scolaires pour discuter de la situation de l'école de village menacée de fermeture. Les intervenants les plus impliqués ont en commun d'être originaire de Dignité, l'une ayant grandi en politique municipale puisque son père a occupé le poste de maire pendant de nombreuses années. Tous présentaient une forte préoccupation pour l'avenir de leur école ainsi qu'une fierté de provenir de ce milieu rural. Une de leur préoccupation commune s'avérait être la transmission de ce sentiment d'appartenance aux plus jeunes. L'idée que l'école était un lieu et une courroie essentielle à l'avenir de leur municipalité faisait consensus.

Enfin, d'autres acteurs ont également participé à la réalisation de cette initiative, soit en travaillant activement à la rénovation des locaux à l'été 2019. Une association citoyenne amasse même des fonds annuellement pour financer des activités éducatives et remettre aux parents un certain montant pour l'achat de matériel scolaire. Aussi, il ne faut guère oublier l'intervenant de l'organisation Idée Éducation qui a animé les différentes rencontres d'accompagnement et qui est venu en soutien par ces activités planifiées. Ses conseils et son expérience semblent avoir significativement guidé les stratégies des acteurs scolaires dans la mise en œuvre de l'initiative.

5.2 Éléments phares de la transmission pédagogique

Mes premières activités d'observation se sont d'abord penchées sur les types de savoirs enseignés. Très rapidement, j'ai constaté que les deux initiatives s'appuient sur le programme de formation de l'école québécoise. Les différences sont plutôt apparues dans le mode de transmission de ces contenus. Comment transmettre les savoirs à enseigner? Deux principes se distinguent particulièrement à l'intérieur des initiatives documentées. Tout d'abord, il y a la volonté de mettre l'école au centre de la vie communautaire, de vitaliser le terrain scolaire en créant ou en solidifiant des partenariats et des liens avec la municipalité, avec certaines entreprises ou organisations locales et avec les citoyens en général. À cette préoccupation se conjugue un souci d'ancrer les apprentissages dans des situations réelles quoique cela s'observe

différemment selon les deux études de cas. Ces approches influencent nécessairement la manière de faire école puisqu'elles diversifient les intervenants tout en cherchant à décroquer l'espace scolaire. Enfin, la manière d'enseigner se trouve marquée par l'intention d'accroître l'autonomie des jeunes. Bien que ce principe soit transversal au programme de formation de l'école québécoise, il semble revêtir d'une autre importance en contexte rural considérant que plusieurs adolescents quittent très tôt le milieu familial pour poursuivre leurs études collégiales et/ou universitaires.

5.2.1 L'école au centre de la vie communautaire

Grande Classe – 26 novembre 2018

Je suis installée à la grande table au fond de la classe. Les enfants complètent des exercices de français chacun à leur bureau. Une femme passe dans le couloir et s'arrête pour leur dire bonjour – elle venait déposer des livres au local de bibliothèque et rencontrer d'autres membres d'une association dont le local se situe au même étage. Les enfants lui répondent en lui envoyant la main. Elle prend des nouvelles de l'enseignante bénévole. Elles échangent entre elles quelques minutes, puis la dame souhaite une bonne journée aux enfants.

Après-midi :

Le maire me remet des documents qui archivent l'essentiel des activités conduites à la Grande Classe. J'en souligne quelques-unes :

- Ballet-féerie Casse-Noisette, à la Place des Arts ;
- Présentations de théâtre de marionnettes et de pièces de théâtre aux festivités de la Fête de la Saint-Jean-Baptiste de la municipalité, dans le cadre du projet de fin d'année du cours d'art dramatique ;
- Visite du Centre de la Biodiversité du Québec à Bécancour ;
- Participation à l'émission « La Semaine verte » ;
- Visite à l'Assemblée nationale à Québec ;
- Voyage de fin d'année : Cité de l'Énergie, Arbre en arbre, cinéma, Musées d'Ottawa, Parlement canadien, Assemblée nationale, etc.
- Salon du livre de Trois-Rivières ;
- Rencontres avec la présidente et le directeur général de la Commission scolaire de l'Énergie ;
- Visite à La Citrouillerie de Lac-à-la-Tortue.

L'ouverture de l'arène scolaire aux relations collaboratives avec le milieu, son décroissement et son rapprochement avec la diversité d'acteurs qui habitent ces milieux se loge au cœur de plusieurs philosophies de l'éducation. Pensons à Célestin Freinet pour qui l'école devait prioriser « des techniques favorables à la vie, par la suppression du hiatus entre l'école et le milieu » (Go 2006 : 83) ou encore à John Dewey qui, depuis un projet démocratique, nourrit une conception pédagogique s'articulant, entre autres, sur l'idée que l'école est et « doit toujours être reliée à sa communauté » (Baillargeon 2014 : 218). Plus récemment, le mouvement pour une pédagogie par les lieux (*place based pedagogy*) reprend l'idée de

l'importance d'ancrer l'école dans le milieu social, politique, historique et écologique afin que les enfants puissent mieux se positionner dans le monde et développer une compréhension plus critique de celui-ci (Gruenewald 2008). Cette démarche rappelle le modèle de l'école communautaire exploré dans les années 2000 au Québec (Violette 2005) et majoritairement mis en place au sein du réseau scolaire anglophone (Lamarre *et al.* 2021). L'idée de l'école communautaire est de profiter de la place privilégiée qu'occupe l'établissement scolaire au sein d'une communauté pour regrouper et mettre en réseau les acteurs dédiés au développement des jeunes et de leur famille.

Ces principes pédagogiques reflètent la démarche de plusieurs acteurs rencontrés ou de cas documentés qui cherchent à créer ces liens et ces partenariats afin de dynamiser le milieu scolaire. De fait, plusieurs intervenants rencontrés sur le terrain, tant sur les deux sites d'étude et qu'ailleurs, ont formulé le souhait de mettre l'école au centre de la vie communautaire du milieu local. Ils partagent l'idée d'une école qui est « vivante » et créatrice de liens entre les enfants et l'ensemble de la communauté. En ce sens, une directrice d'établissement scolaire décrivait son école idéale comme « ouverte » et intégrant différents services pour la population élargie, et non pas seulement pour les enfants :

Oh mon dieu! [Mon école idéale] ne serait pas une école qui serait ouverte uniquement 200 jours par année scolaire. Ce serait une école qui serait ouverte en totalité, tout le temps. J'y grefferais tout ce qui doit être implanté dans une communauté. Dans une section, ce serait la bibliothèque municipale. [Dans l'autre] le centre de la petite enfance de la communauté. Ça pourrait être le centre aussi des loisirs, de la communauté. Pour que l'école vive tout le temps de l'apport de tout le monde. Ça, ce serait mon rêve. [...] Parce qu'on n'arrête pas de dire qu'il faudrait développer. Et nous, dans notre plan d'engagement à la réussite, notre centre de services scolaire, on en a un objectif qui est en lien avec la communauté et les partenariats. Si déjà physiquement notre école était ouverte à la communauté, pas juste notre communauté parents-élèves, à la communauté point, ce serait un acquis pour les partenariats. Moi, j'imaginerais très bien une personne retraitée qui vient chercher un livre à la bibliothèque municipale et qui voit des élèves à travers des portes en verre un peu plus loin et qui se dit : « Ah! J'aimerais ça aller lire une histoire aux élèves, est-ce que je peux? » Je rêve! Mais je l'imagine très bien!

Cette conception fait écho à ce qu'écrit Rui Canário (1996) quant au potentiel de l'école dans une démarche de revitalisation des milieux ruraux : « il s'agit d'avoir la capacité de développer des démarches collaboratives de type partenarial avec les autres partenaires sociaux et éducatifs qui œuvrent dans une même unité territoriale et sociale. [...] Dans cette perspective, l'école peut apparaître comme un pôle de développement et de revitalisation du tissu social en milieu

rural » (Canário 1996 :3-4). Cette vision d'une école comme pôle de vie collective est partagée par plusieurs. Elle s'articule autour de l'image d'une institution scolaire qui ne soit pas retirée ; qui est en lien avec différentes organisations, et ce, à l'avantage des enfants comme l'entrevoit cette interlocutrice au sujet du projet de l'école Fièrè:

[Je souhaite] que le milieu continue de s'impliquer dans le projet. Le milieu, c'est le milieu communautaire, municipal, des entreprises qui nous soutiennent. Créer des liens avec eux parce que c'est là que les enfants voient que Dignité peut être un milieu riche pour eux, un milieu qui peut leur offrir plein de possibilités. Et ce qu'on veut surtout, c'est que nos jeunes reviennent éventuellement s'installer dans notre milieu. Ce serait ça notre but ultime, que nos élèves reviennent pour faire profiter le milieu de leurs connaissances et de leurs compétences. Parce que dans, dix ans, nos élèves plus vieux seront aux études supérieures, auront peut-être fini leur collégial, leur université ou leur formation professionnelle alors s'ils peuvent revenir et faire profiter Dignité ou les environs de Dignité de leur expertise, bien, je pense qu'on va avoir atteint une belle cible.

Comment cette ouverture se concrétise-t-elle? Quelles formes ces partenariats prennent-ils? Les situations varient entre les cas de Lac-Long et de Dignité considérant que le contexte de la Grande Classe s'éloigne davantage des normes scolaires standards. Cette initiative largement gérée par une équipe de bénévoles et qui prend physiquement lieu dans la bâtisse municipale présente des frontières plus souples entre les milieux scolaires et hors scolaires. La proximité des lieux, mais aussi la proximité des gens contribue à l'ouverture de l'école, ou à son insertion dans le milieu. Les enfants sont régulièrement visités par des résidents et résidentes. Parfois, ce sont les membres d'une association locale qui s'arrêtent pour les saluer. D'autre fois, le maire vient discuter avec eux, les invite à une partie de hockey ou encore anime un atelier sur les sciences. L'enseignante bénévole entend tirer parti de ce potentiel public pour que les enfants puissent partager leurs réalisations. Une fois, les trois enfants devaient pratiquer un théâtre de lecture, ils devaient présenter oralement une histoire qu'ils avaient adaptée. Au moment du premier récital sous forme d'un théâtre de marionnette, l'enseignante bénévole a convié toutes les personnes présentes dans les bureaux municipaux à se joindre à eux. Nous nous sommes ainsi retrouvés neuf adultes et cinq enfants. L'enseignante bénévole a filmé le tout avec sa tablette numérique afin qu'ils puissent eux-mêmes évaluer leur prestation et repérer des aspects à améliorer.

Tant les enseignants bénévoles que les employés de la municipalité disent adorer le fait que la Grande Classe soit intégrée au bâtiment municipal. Tous ont mentionné que cela « ajoute de la

vie » et que cela permet de créer des liens et de participer à l’ancrage des jeunes à leur milieu.

Cette enseignante du CSS en témoigne :

Moi, ce que j'aime au Lac-Long, c'est que l'école fait partie de la communauté. La preuve, l'école est déjà dans la mairie. Je te dis, je travaille autant avec les enfants que le personnel de la mairie et ça, c'est représentatif du village. Je rencontre aussi les gens de la communauté. Tu vois, par exemple, les gens de [l'association de l'Âge d'or] qui passent, je commence à les connaître. Les personnes qui viennent dans la classe, je commence à les connaître. Les intervenants extérieurs que ce soit en musique, en anglais, en sciences. On va régulièrement manger dans les différents restaurants du Lac. Là aussi, je rencontre les gens du village. Donc oui, il y a l'école, mais il y a le village au complet! Et ça, je trouve ça hyper privilégié. Ça me donne une idée de ce qu'est le Lac-Long. Et ce que je vois, c'est beau. Ça me plaît sur l'aspect humain. Et quand je vois l'investissement des gens pour maintenir la vie du village, à travers l'école, mais pas que! Moi, ça me touche.

Un autre exemple de décloisonnement réalisé au sein de la Grande Classe est un projet mené dans le cadre d'un programme axé sur les projets entrepreneuriaux. Dans leur cas, l'objectif premier était d'établir des ponts intergénérationnels entre les élèves et les personnes âgées du village. Après avoir identifié les besoins de la population de Lac-Long, les élèves ont pensé organiser des visites auprès des personnes âgées vivant seules. Ils ont décidé de cuisiner des collations pour ces personnes et de les déguster avec elles tout en les entretenant sur divers sujets. Les relations intergénérationnelles occupent une place importante dans les activités de cette initiative. Une année, l'enseignante bénévole a lancé comme idée d'expérimenter la fête de l'Halloween « à l'envers ». L'idée était d'apprendre aux enfants à partager et à offrir aux autres. Les enfants se sont déguisés, comme à l'habitude, et ils sont allés cogner aux portes, non pas pour recevoir des bonbons, mais pour en offrir aux personnes âgées et aux gens vivant seuls tout en leur chantant des chansons amusantes. Sous l'importance de favoriser des contacts intergénérationnels se trouve aussi la préoccupation de lier les habitants et habitantes du village, de briser l'isolement chez certaines personnes plus âgées, mais aussi d'impulser un sentiment d'appartenance chez les jeunes.

L'ouverture de l'école à des intervenants en dehors du milieu scolaire est certainement l'une des pratiques les plus populaires au sein des établissements scolaires documentés. Dans le cas de la Grande Classe de Lac-Long, ce principe s'inscrit dans l'ADN du projet. L'implication majeure de bénévoles dans l'éducation scolaire des enfants demeure probablement l'aspect le plus original de leur démarche. Tous s'investissent et prennent en charge une discipline selon leurs habiletés, leurs connaissances et leurs talents. En musique, le parent enseignant s'exerce à

différents instruments depuis un très jeune âge. Transmettre les rudiments de la musique est une tâche qui lui convient très bien et pour laquelle elle se sent compétente. En anglais, le parent enseignant se trouve à être bilingue par son travail en tourisme. En art dramatique, le parent enseignant avait une formation en technique de loisirs. Pendant une certaine période, un résident de Lac-Long qui avait sa carrière comme ingénieur de bâtiment a enseigné les mathématiques. Toutes les personnes qui se sont jointes ponctuellement à l'initiative ont proposé des activités selon leurs compétences respectives. Les personnes qui souhaitent contribuer au projet seront toujours bien reçues. Cette dynamique est, par ailleurs, marquante pour les gens de l'extérieur, entre autres pour les enseignantes du CSS qui ont, toutes deux, salué ce maillage entre l'école et la communauté.

De manière générale, les autres projets distincts documentés ne font pas acte d'une aussi grande prise en charge par des intervenants et intervenantes hors du milieu scolaire. Ceux-ci interviennent plus souvent à titre d'invités pour animer des ateliers ou des activités dans des cadres délimités. C'est le cas, par exemple, de l'école Fièrè qui encourage les enfants à solliciter de l'aide auprès de personnes tierces pour les conseiller dans leurs projets. Dans le cadre de leur nouvelle approche pédagogique, la participation parentale est également encouragée et favorisée – sans en être une obligation comme dans les écoles alternatives qui en font un principe fondateur. Une mère a, par exemple, organisé une activité de lecture. À raison de quelques séances par semaine, elle lisait aux enfants un passage d'un des romans de la série *Harry Potter*. D'autres parents sont venus présenter leur métier aux enfants. Les parents participent de manière sporadique en offrant ce genre d'atelier ou en supervisant, parfois, certains projets réalisés par les enfants. Aucun n'a la charge d'enseigner une matière inscrite dans les curriculums du MEQ. Bien qu'il y eût une volonté d'accroître cette participation, la pandémie de COVID-19 a freiné ces démarches et a forcément ralenti ce processus au sein de l'école Fièrè. L'une des visées d'inclure les parents à l'intérieur de l'école est de mettre les enfants en contact avec d'autres personnes et ainsi éveiller de nouveaux intérêts :

C'est aussi une question d'offrir aux enfants... de les ouvrir à toute sorte de possibilités de métiers et de passions. Développer des passions, des fois, ça peut leur inspirer pour des métiers. C'est raccrocheur. C'est le contraire de décrocher de l'école. Ça raccroche à l'école, développer des passions.

Une autre stratégie observée est de créer ou d'utiliser de moyens communicationnels pour que les enfants rendent compte de leurs réalisations et des activités qui ont cours à l'école. Certains font usage, en ce sens, des médias sociaux. C'est le cas notamment de l'école Fièrè de Dignité

dont les enseignantes publient régulièrement des photographies prises lors d'événements ou pour diffuser de nouveaux projets qui se déroulent à l'école. Un ensemble d'écoles situées dans la région éloignée de la Haute-Côte-Nord ont créé un blogue pour que les élèves puissent témoigner de leurs réalités en région côtière et relativement isolée. D'autres ont profité d'une occasion offerte par une radio locale pour lancer une série de baladodiffusion. À la Grande Classe de Lac-Long, une section du journal municipal est dédiée aux élèves pour qu'ils puissent rédiger de courtes chroniques au sujet de la vie à l'école.

Ces démarches sont motivées également par un souci de lier les jeunes à d'autres. Ceci est une préoccupation importante à Lac-Long. Afin de briser l'isolement des jeunes et pour qu'ils côtoient d'autres enfants de leur âge en grand groupe, l'équipe a rapidement pris contact avec l'une des écoles de la ville voisine pour que les jeunes se joignent au cours d'éducation physique une fois tous les quinze jours. En 2019, cette fréquence avait augmenté à deux fois pour la même période. L'objectif de cette activité est de contrer le manque de socialisation avec d'autres enfants et de faire vivre aux jeunes une expérience en grand groupe. Ils ont ainsi la possibilité de pratiquer des sports d'équipe à plusieurs, ce qui est nécessairement plus difficile lorsqu'un groupe est composé de sept élèves et moins. Malgré tout, je n'ai observé que peu d'interactions entre les enfants de Lac-Long et ceux de la ville. Ils pouvaient parfois échanger des commentaires brefs, mais ne semblaient pas avoir développé de relations amicales significatives. Cette observation est partagée par une des participantes au projet. L'école Fière de Dignité, quant à elle, intègre des activités avec d'autres écoles via la plateforme *École en réseau* qui cherche, d'abord, à mettre en lien des établissements en régions éloignées pour contrer l'isolement et le manque de socialisation. En discutant avec une des enseignantes, celle-ci insistait sur l'importance d'en faire plus pour la socialisation des élèves. Elle ajoutait qu'il pourrait y avoir des activités parascolaires organisées entre les établissements pour que les jeunes puissent se rencontrer et fraterniser avant la rentrée au secondaire. L'idée de cours d'éducation physique jumelés lui paraissait pertinente. En somme, l'ouverture de l'école au milieu local ne sert pas seulement à créer des partenariats ou à une démarche pédagogique, elle vise également la socialisation des élèves – un des principaux défis dans les petites écoles rurales.

5.2.2 Ancrer les apprentissages en situations réelles

École Fièrre – 28 janvier 2020

Les enfants continuent de travailler sur leur projet. Dans la classe des plus âgés, un élève élabore une construction robotique et un parcours à obstacle. Deux autres créent un parcours à obstacle pour *hamster*. Le premier découpe un épais carton avec un couteau de style *x-acto*, l'autre assemble de petites structures avec de la colle chaude. La classe est transformée en atelier. L'enseignante rappelle à l'équipe des deux garçons qu'ils devraient avoir terminé les installations de *hamster* pour ensuite réfléchir à la présentation et commencer la finition du labyrinthe. En bas, deux 6^e année terminent de peindre le local zen avec l'éducatrice spécialisée. Un élève aide un autre à fabriquer une cible pour une activité de robotique. Dans l'autre classe, deux élèves travaillent ensemble sur un petit projet d'abécédaire. La plus vieille assiste le plus jeune qui doit trouver les images correspondant à la lettre de l'alphabet dans des revues. Deux enfants semblent éprouver plus de difficultés. L'une d'elles n'avait pas réfléchi à toutes les étapes de son projet; elle avait le produit final en tête, mais se retrouve confrontée aux étapes pour y arriver.

Un second principe pédagogique phare des approches observées au sein des petites écoles de Lac-Long et de Dignité se résume en la volonté de créer des contextes d'apprentissage en situations réelles. Cette conception pédagogique n'est pas étrangère à celle décrite plus haut référant à l'insertion de l'école dans la vie communautaire du milieu. À l'école Fièrre, cela se traduit par une approche de pédagogie par projet visant, entre autres, à « rapprocher l'école de la communauté », à « rendre plus concrets les apprentissages scolaires », et ce, en mettant au cœur de leur approche les besoins de l'élève, leurs passions et intérêts. Il a été mentionné à maintes reprises au cours des rencontres de formation que l'idée derrière ces projets est d'insuffler aux enfants un sens d'engagement dans leur communauté. Pour ce faire, les enseignantes doivent motiver les élèves à puiser des ressources dans leur milieu pour mener à terme leur projet. Par exemple, demander l'aide de tel résident qui œuvre en ébénisterie pour le travail de bois, questionner un autre quant à l'acériculture, etc. Il était dans l'intention de l'équipe de constituer un répertoire de personnes-ressources ayant accepté au préalable d'être contactées par les élèves. Cette banque aurait comme visée de faciliter le travail des enseignantes qui ne sont pas toujours familières avec les parcours des citoyens et citoyennes du village.

Lorsque j'ai interrogé un directeur d'écoles rurales dans lesquelles sont menés des projets pédagogiques similaires, celui-ci a témoigné de l'intérêt et de leur volonté de lier ces initiatives au milieu :

C'est un peu ça la beauté des projets-écoles avec toutes les racines de la construction identitaire. Dans le fond, c'est sûr que l'axe école-famille-communauté est un

incontournable au niveau du jeune dans sa réussite éducative. Ça, c'est clair. Nous, on a vraiment formé – quand je dis formé, c'est sensibiliser notre noyau parce qu'il y a quand même du roulement de personnel, mais on a quand même un noyau d'enseignants qui a été sensibilisé. On a vraiment développé des outils pour transmettre l'importance que peut avoir la communauté dans le projet. Après ça, notre idéal c'est que ce serait qu'il y ait des choses qui se passent, mais on n'a pas réussi [à ce que ce soit toujours intégré]. Il va y avoir des initiatives, c'est sûr. [Les élèves d'une des écoles] ont fait un rallye communautaire technologique. Oui, il y a des choses qui se font. Est-ce une intention précise ? C'est peut-être plus un adon. Des fois, c'est là que ça devient difficile parce qu'au niveau du monitoring, je n'arrive pas à ce point-là. Est-ce que c'est parce qu'on a réussi à sensibiliser et à amener ces éléments-là qui sont incontournables ? Ou est-ce que c'est par la créativité du projet que ces liens-là sont créés ? C'est embêtant... Mais je te dirais que les enseignants ont été sensibilisés à l'importance de rassembler les acteurs de la communauté en plus-value au projet, mais c'est toujours quelque chose dont il faut toujours reparler et redire. Effectivement, c'est un incontournable. La communauté, souvent on va sous-estimer l'apport qui pourrait être fait à ce titre à l'école.

À l'école Fièvre, le projet articulé autour du concept d'école communautaire entrepreneuriale consciente a été pensé afin de pouvoir mettre l'enfant au centre de ses apprentissages. Le qualitatif d'entrepreneurial a été rapidement défini en dehors des préceptes économiques et fait davantage référence à l'engagement des jeunes dans leurs apprentissages. Gregory R. L. Hadley suggère de réfléchir à ce genre de démarche pédagogique puisque celle-ci aurait comme bénéfice d'attiser la créativité chez les élèves, mais aussi leurs capacités de mobilisation, d'organisation et de participation à la vie sociale de leur milieu : « This does not mean that schools should become business incubators or teach entrepreneurship in a narrow, economic sense. Rather, this is about responding to calls for schools to provide more avenues for creative output, collaboration, and active, experiential learning, which were expressed by student-participants across the province » (Hadley 2022 : 88).

Une des personnes qui a participé de près à la formulation de l'initiative de l'école Fièvre a expliqué qu'avant tout, ce projet aspire à penser l'éducation scolaire différemment afin de porter à un autre niveau la différenciation pédagogique, présente dans toutes classes multiniveaux :

C'est sûr que [notre volonté principale] c'était la bienveillance envers les élèves. Rester dans la bienveillance. Quelquefois, ce n'est pas toujours facile de faire affaire avec des petits cocos. Quelquefois, ça vient nous chercher, mais je trouvais ça important de toujours nous ramener : pourquoi est-on là ? On est là pour enseigner, pour faire apprendre ces minous et pour qu'ils vivent des réussites. C'est ça notre mandat. Les amener à leur plein potentiel. Ils ont tous des potentiels, les enfants. Mais ce sont tous des potentiels différents. Les apprentissages de chaque élève sont importants au même titre que chacun [apprend] des autres élèves. Et peut-être que les élèves ne feront pas tous la même affaire en même temps parce qu'ils ne sont

pas tous rendus là. Ça, c'est la différenciation. Ça demande de s'arrêter et de se questionner et de changer nos façons de faire.

Elle ajoutait avoir été très inspirée par une expérience de stage réalisée quelques années auparavant dans une école alternative de Montréal :

Et ayant fait un stage – j'ai fait mon dernier stage en école alternative à Montréal, ce que j'avais retenu de ça, c'était la beauté de l'école de la vie. Des enfants font leur projet. Les enfants participent au processus d'évaluation des apprentissages. C'est un travail d'équipe entre les enseignantes, les parents et l'enfant. Ça m'inspirait aussi de donner des choix aux élèves, de leur donner de la place pour prendre en charge leurs apprentissages. Moi, c'était vraiment ça. Et il y a différentes façons de donner le choix aux élèves. Ce n'est pas nécessairement donner le choix des contenus à enseigner. Quand on a travaillé un concept, on peut avoir des choix pour rendre visibles nos apprentissages. Que ce soit dans les écrits ou dans la production d'une capsule vidéo. C'était ça qui m'intéressait dans l'esprit du projet. Ce qui m'intéressait aussi c'était d'apprendre autrement. Tu sais quand on fait un projet de nature collective, inclure des apprentissages essentiels pour que ce soit inclus dans une démarche réelle. Par exemple, un enfant qui va décider de monter un spectacle de Noël, bien il y a plein d'aspects où l'on peut faire des apprentissages essentiels: calculer un budget, écrire une animation, s'exercer de faire la prestation devant les gens, pratiquer la diction. Il y a plein de choses qui aidaient à rendre les apprentissages réels. C'était ça, moi.

L'idée d'apprendre dans des situations réelles a été très prégnante dans la manière dont les enseignantes ont cherché à encadrer les projets et à enseigner. Deux des élèves de l'école ont décidé très vite en début de parcours d'aménager le boisé derrière l'école. L'enseignante a profité de cette occasion pour conduire des activités d'écriture. Les enfants devaient rédiger une lettre adressée au conseil municipal pour obtenir une autorisation, le boisé appartenant à la municipalité. C'est l'ensemble de la classe qui a participé à la rédaction. Une participante à l'idéation de ce tournant pédagogique a précisé lors d'une rencontre: « On travaille pour la vraie vie ». Dans les premiers mois de la pandémie de COVID-19, les enfants devaient rédiger, dans le cadre d'une activité d'écriture, une brève histoire qui serait envoyée à des personnes âgées vivant dans une maison de retraite dans un village voisin – le village de Dignité n'ayant pas ce genre de service sur son territoire. Un intervenant du projet témoignait de la différence perçue dans l'engagement des enfants :

Tous ces exercices, ce sont des situations d'écriture réelles pour les enfants. C'est un exemple que je donne, mais c'est un peu comme ça qu'on doit amener nos élèves à travailler. Et l'on voit qu'ils embarquent plus dans ces situations-là lorsque ça fait sens, quand c'est destiné à quelqu'un et qu'ils savent qu'ils vont être lus par quelqu'un extérieur de l'école.

Une autre participante renchérit :

C'était ça aussi [l'objectif] : rendre les apprentissages le plus concrets et le plus visibles possible. Tout ce que les enfants écrivaient, on le publiait. Tout, tout, tout. Soit sous forme de livre, soit une lettre qui avait un réel destinataire. Je rendais mes apprentissages, surtout en français parce que c'est plus facile, le plus réel possible. Quand on faisait un récit, je donne en exemple, un récit de Noël... Bien, on partageait ces créations avec des gens. Ce n'était pas une composition rédigée, corrigée, mise dans le cartable. Ça, c'est un avantage du projet de l'école Fièvre. Ça donne un sens aux apprentissages.

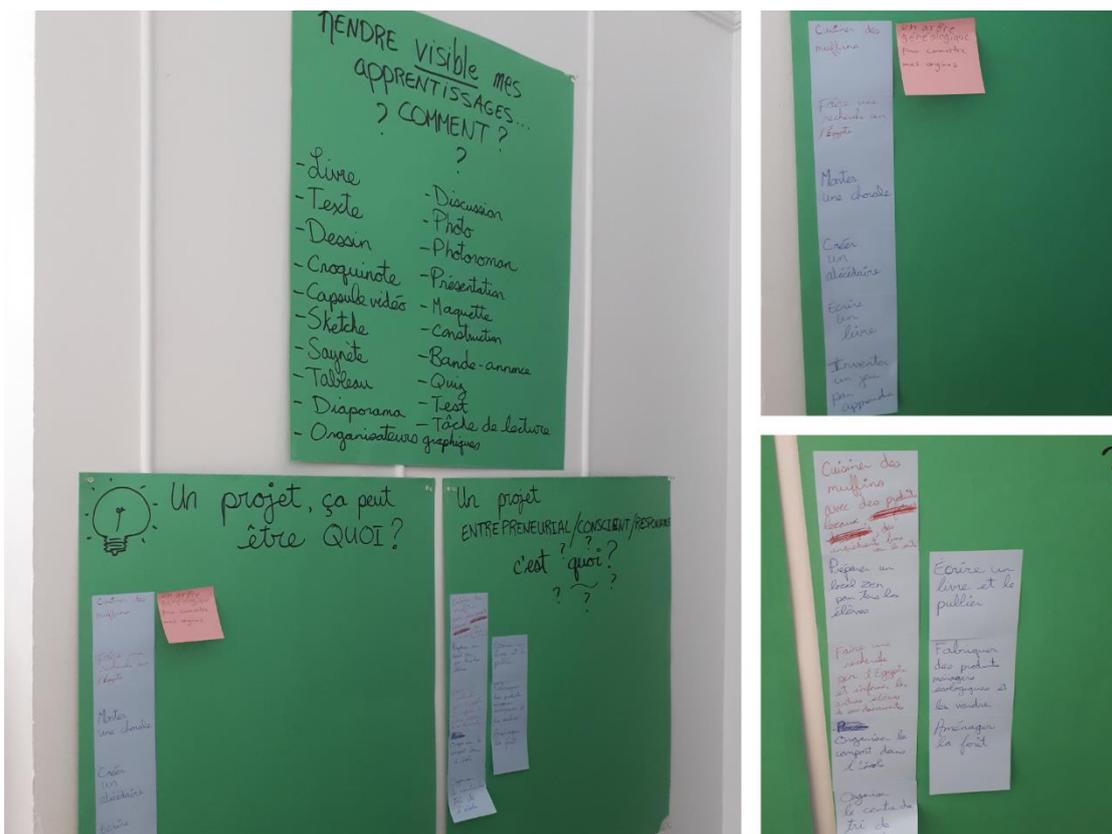
Toutefois, cela n'a pas été sans défi. Un thème majeur des rencontres de formation avec la personne-ressource de l'organisation Idée Éducation a porté sur l'organisation des projets. Comment inviter les enfants à entreprendre des projets? Quand faut-il privilégier des projets individuels versus des projets collectifs? En quoi doit consister un projet? À quelle fréquence ces projets doivent-ils être réalisés? Doivent-ils suivre le même calendrier, sachant que certains seront moins longs à compléter que d'autres? Quel est le rôle des enseignantes spécialistes? Doivent-elles, elles aussi, entreprendre des projets avec les enfants? Bref, les questions étaient nombreuses lors de la première année de la mise en œuvre de l'initiative pédagogique. Au fil d'essais-erreurs, il a été décidé de réserver des périodes précises pendant lesquelles les enfants pourraient travailler sur leur projet respectif⁶⁵. Ceux-ci pourraient être menés en équipe ou à l'initiative d'un seul enfant ou par toute l'école. Par exemple, tous les élèves ont organisé une journée porte ouverte afin de marquer le lancement officiel du projet. Certains enfants ont préparé des collations, d'autres se sont chargés de l'organisation de la salle ou ont présenté leurs réalisations, une petite équipe avait conçu un livre d'accueil. En 2021-2022, le projet principal de l'école était d'implanter un jardin intérieur vertical supervisé par les élèves.

Sans que l'équipe d'enseignants bénévoles de la Grande Classe oriente sa démarche autour de la pédagogie par projet, certains principes y sont intégrés quasi intuitivement de par leur proximité naturelle avec la communauté de Lac-Long. Par exemple, lorsque les jeunes ont organisé des activités avec des personnes âgées habitant seules, cette initiative a comporté une préparation en amont pendant laquelle le petit groupe d'élèves a identifié des recettes, élaboré un budget, réalisé quelques essais pour s'assurer de leur bon goût. En plus, les enfants ont conduit de brèves entrevues avec les personnes concernées pour connaître leurs préférences alimentaires, leurs loisirs, etc. Ils ont donc conçu un questionnaire qu'ils ont retranscrit à l'ordinateur pour se familiariser avec les logiciels de traitement de texte. En somme, les étapes

⁶⁵ Une enseignante m'a informée à l'été 2021 qu'ils avaient instauré l'équivalent de trois périodes par cycle de dix jours réservées à la réalisation de ces projets.

ont nécessité une mobilisation des connaissances en français, en mathématiques, en résolution de problème. Eux aussi ont beaucoup apprécié ce projet qui leur permettait d'expérimenter autrement les notions acquises dans leurs cours. Autre exemple : une année, les propriétaires d'une entreprise touristique ont invité les jeunes à participer à un projet de réhabilitation du martinet ramoneur. Ils ont contribué à la construction de cheminées artificielles pour recevoir les oiseaux qui y nichent. Comme le dit l'enseignante bénévole : « Ils sont partis là-bas en voiture et puis voilà. Pas plus compliqué. » Les propriétaires y font aussi l'élevage de poules Chantecler. L'année dernière, à plusieurs reprises, le petit groupe se rendait jusqu'au site pour observer les œufs et les nouveaux poussins. « C'est ça la vie à la Grande Classe », a rétorqué une des participantes.

Photographie 6. Idées de projets partagés par les élèves de l'école Fièvre



Photos : Olivia Roy-Malo, 2019.

Photographie 7. Cheminée artificielle pour abriter les martinets ramoneurs



Photo : Olivia Roy-Malo, 2020.

À la Grande Classe, la tendance à inscrire les apprentissages en situation réelle se traduit également par le souhait des enseignants bénévoles à « sortir les élèves des cahiers » que ceux-ci « prennent acte de la réalité en dehors de l'école ». C'est pour cette raison que l'équipe organise une diversité de sorties scolaires tout au long de l'année. De fait, l'enseignante bénévole intègre au programme des sorties pour rendre vivantes les notions enseignées, pour « mettre de la vie » dans le parcours des jeunes, pour les ouvrir à différents milieux et enrichir leurs expériences. L'idée n'est pas de sortir pour simplement se divertir. Elle souhaite faire de ces séjours des opportunités d'apprentissage pour lier certains éléments étudiés en classe, susciter des discussions, des questionnements chez les jeunes qu'ils pourront approfondir une fois revenus en classe. Par exemple, dans le but de saisir le système politique, ils se sont rendus au Parlement canadien situé à Ottawa ainsi qu'au Parlement du Québec en plus de participer à des rencontres d'agglomération de la ville et d'assister aux conseils municipaux. Un participant avouait que, grâce à la proximité qui lie toutes les personnes impliquées dans la Grande Classe, il est facile pour eux de mettre en œuvre ce décloisonnement :

[U]ne chose qui est particulière à notre école, c'est la facilité. Par exemple, parfois, les enfants nous parlent de quelque chose. L'année passée, on parlait du castor. Et là, je pense à un monsieur qui est le trappeur attiré pour enlever les barrages de castor, parce que ça peut briser des routes, causer des inondations, etc. Je suis allé le voir et lui ai demandé s'il y avait possibilité qu'on aille en forêt avec les jeunes pour leur montrer ce que c'est. On a passé l'après-midi sur le bord de huttes, à visiter les étangs des castors. Il nous a expliqué tout ça. Les enfants avaient les yeux grands ouverts!

Afin de contrer l'isolement culturel que peut amener le fait d'habiter en région éloignée et qui plus est dans un petit village retiré, la Grande Classe organise annuellement une ou deux grandes sorties scolaires d'une durée d'environ trois jours. Les élèves y découvrent des musées et différentes expositions scientifiques en plus de profiter de temps de loisir. J'ai eu l'occasion de les accompagner lors d'un de ces séjours à Montréal. Les trois enfants ont visité le Planétarium de Montréal, le Centre des sciences de Montréal ainsi que le musée Grévin où il est possible d'admirer des statues de cire représentant des personnes importantes de la vie historique, sociale et culturelle du Québec. Au Planétarium, les jeunes ont pu profiter d'un atelier de robotique ayant comme thématique l'exploration sur la planète Mars. Considérant la petite taille du groupe, nous avons tous eu accès à un prototype et avons pu pratiquer les rudiments de la programmation. Le fait que les enfants aient pu découvrir et avoir accès individuellement aux outils robotiques a été perçu positivement par les adultes présents. Chacun a pu y aller à son rythme, tenter des solutions, etc. L'enseignante bénévole s'est réjouie lorsqu'un des enfants ayant de la difficulté à saisir les nombres négatifs a d'un coup compris le principe de calcul en programmant les déplacements de son robot.

Cette anecdote révèle un autre motif de ces sorties scolaires, ou du moins un bénéfique qui est apparu de plus en plus évident aux yeux des trois accompagnateurs au cours du séjour dans la métropole : l'importance de varier les contextes d'apprentissage. Une des accompagnatrices m'expliquait que ce genre de séjours rendait évident que les enfants n'apprennent pas tous de la même manière et que l'environnement scolaire les avantage ou les pénalise selon leurs habiletés et difficultés. Lorsque la Grande Classe a participé à la rencontre de l'agglomération régionale, le président de l'assemblée a sollicité l'aide des jeunes pour la lecture des documents dévoilant un talent oratoire chez un jeune qui, pourtant, éprouve une certaine gêne à s'exprimer en classe. Les trois responsables présents ont été fort impressionnés et se sont dits encore plus convaincus de l'importance de proposer différents cadres d'évaluation. Cette position s'est affermie à la suite des prouesses d'un jeune, considéré en difficulté d'apprentissage, lors d'une activité en résolution de problème qui portait sur la création d'un dispositif pour amortir la chute d'un

objet. Les accompagnateurs ont été fort étonnés de constater que le jeune en question avait beaucoup plus d'initiative, il expérimentait plusieurs techniques. Finalement, il a été le premier à réussir le défi. Cet exercice mettait en valeur un aspect de leur personnalité et de leurs habiletés peut-être moins sollicitées en classe.

Par ailleurs, ces sorties ne sont pas nécessairement de longue durée et sont préparées parfois de manière très spontanée : « Écoute, à la blague parfois on se dit : « Ce serait le *fun* aller voir un spectacle de l'orchestre symphonique ». Bon, parfait. [...] Quand on veut voir un spectacle, on va y aller, c'est tout! » La possibilité d'organiser cette multitude de sorties est l'un des éléments qui m'avaient le plus marquée lors de notre première rencontre sachant que le coût de transport est faramineux pour les écoles. En raison de leur petit nombre, le groupe ne voyage pas en autobus scolaire, mais dans les voitures des accompagnateurs. Les parents consentent à ces déplacements et cela leur évite de déboursier des sommes considérables. Cette solution est moins fréquente en contexte scolaire régulier pour des raisons d'assurance. Une enseignante d'une école alternative dans la région de Québec m'a déjà expliqué que l'école avait dû réduire sérieusement leurs sorties à l'extérieur puisqu'il ne leur était plus possible d'utiliser les véhicules personnels des enseignantes et des parents accompagnateurs. Une des participantes de la Grande Classe témoigne : « On prend nos voitures parce que si c'était le transport scolaire, oublie ça! Juste aller à La Tuque, je pense que ça coûte 600\$ en autobus. »

Hormis la question du transport, le budget de la Grande Classe permet la concrétisation de ces activités, et ce, gratuitement. Les parents ne déboursent pas pour ces voyages ou pour les représentations artistiques. Tout est couvert par les fonds de la Grande Classe. Sans surprise, les élèves apprécient particulièrement ces initiatives. Une ancienne élève se remémore ces « excursions hors de leur quotidien » comme ses meilleurs souvenirs de la Grande Classe. Interrogée sur son idée de l'école idéale, elle n'a pas hésité : « Dans mon école idéale, il y aurait plusieurs sorties scolaires ». Elle explique avoir énormément apprécié ces séjours, voir du pays et découvrir différentes choses. Ces activités sont aussi pour les enseignantes un plaisir et représentent un idéal :

Bon, moi je n'ai pas tout vu parce que ça ne fait pas longtemps que je suis là, mais de ce que j'ai entendu, les sorties pédagogiques que l'on peut faire, c'est du concret, c'est sur le terrain. C'est toujours en lien avec ce que l'on voit, avec ce qu'on travaille à l'école. C'est ÇA l'enseignement idéal que l'on ne peut pas faire malheureusement partout, mais que l'on peut faire ici et dont bénéficient ces enfants-là.

La Grande Classe du village de Lac-Long et l'école Fièr du village de Dignité ne sont pas les seuls établissements scolaires qui présentent une démarche similaire ou s'inscrivant directement dans une pédagogie par projet. Un intervenant d'une autre école dont le cœur de l'approche est la pédagogie par projet explique en quoi cette manière de faire peut s'avérer très fructueuse :

Les labos-créatifs, c'est une idée qui peut aller chercher de multiples principes pédagogiques qui sont importants. [...] Quand on a une réflexion sur le type de projet à mettre en place, lorsque tu réfléchis sur tes intentions pédagogiques, plus que tu vas aller chercher des ramifications qui ont des impacts sur diverses réussites éducatives, c'est là que tu vois qu'un projet peut toucher plusieurs axes ou principes d'intervention. C'est là que ça devient plus payant, on va dire.

5.2.3 L'impératif de l'autonomie

Grande Classe – 22 octobre 2019

4^e période

Devoirs et leçon : L'enseignante bénévole prend le temps de regarder le plan de travail de l'élève de 4^e année. Celui-ci réalise qu'il a une évaluation le lendemain. L'enseignante lui demande comment il prévoit s'y préparer. Se sent-il prêt? Il décide d'apporter son manuel pour réviser quelques notions.

Une autre intention pédagogique révélée dans ces initiatives pédagogiques se rapporte au développement de l'autonomie des enfants, et ce, encore plus en contexte rural puisque les jeunes seront amenés à quitter très tôt leur milieu pour poursuivre leurs études collégiales ou universitaires – Michael Corbett (2007) souligne l'ironie de la mission des établissements scolaires à devoir préparer les jeunes à quitter leur milieu. Cette réalité motive les enseignantes à inculquer très tôt chez les jeunes un sens des responsabilités et à les outiller pour accroître leur autonomie. L'une des bénévoles à Lac-Long acquiesce :

Les enfants, ici, devront faire preuve de débrouillardise assez tôt dans leur vie. Il faut les préparer à cela. Moi, je dirais que notre mission c'est d'essayer de développer l'autonomie chez nos jeunes. Tes connaissances, tu vas les acquérir, on va t'aider à en acquérir, on a des programmes à respecter, mais si tu es autonome, tu vas aller chercher toutes les informations dont tu as besoin. [Le] vocabulaire [d'un des jeunes] n'était pas très enrichi. Je lui disais : « Bien, on va prendre le *IPAD*, on va écrire le mot et on pourra avoir une image ». Alors, aujourd'hui, c'est devenu un réflexe. S'il y a un mot qu'il ne connaît pas, il va essayer de voir au moins ce que ça signifie [...] Alors, je me dis si on arrive à développer beaucoup l'autonomie chez nos jeunes au primaire, nos jeunes qui sont ici et qui vont devoir

se rendre à la ville pour aller au secondaire, qui auront à habiter dans une autre ville pour le cégep⁶⁶ et l'université... Je pense que c'est avantageux pour eux.

L'une des anciennes élèves de la Grande Classe de Lac-Long avouait que c'était l'une des facettes qu'elle a le plus apprécié de cette expérience scolaire. Dans notre échange, je lui ai demandé de décrire en trois mots les aspects pédagogiques qui l'avaient marquée. Autonomie était le premier terme qu'elle a retranscrit. Elle se souvient que l'enseignante bénévole les encourageait beaucoup à développer plus d'autonomie, à s'occuper, à planifier leur travail. Parfois, elle était déçue de ne pas recevoir une réponse à ses questions et à devoir chercher. Aujourd'hui, elle affirme que cela l'aide beaucoup. Elle se sent outillée pour le travail scolaire. Une mère corrobore en témoignant du parcours de ses deux filles. Leurs enseignantes et enseignants au secondaire sont unanimes : ses filles démontrent une structure de travail rigoureuse et n'ont jamais accusé de retard dans leurs travaux. Dès les premières classes du primaire, l'enseignante bénévole habitue les enfants à composer avec un plan de travail. Celui-ci indique les leçons et devoirs à compléter tout au long de l'étape et selon les matières. Cet outil vise à accroître leur sens de l'initiative. Lorsqu'ils ont du temps libre, ils peuvent avancer leurs devoirs. Aussi, ils conservent une vue d'ensemble et peuvent évaluer leur cheminement.

Une autre motivation à inciter leur sens de l'autonomie est celle de leur offrir plus de défis en leur attribuant des responsabilités et ainsi pallier les effets d'un très petit nombre d'élèves. L'idée est qu'en ayant plus de responsabilités, les enfants se sentiront davantage interpellés et impliqués dans leurs apprentissages. Par exemple, en prévision de l'année suivante où un des jeunes aurait été seul avec les deux enfants à la maternelle, l'enseignante bénévole l'a mis responsable de l'accueil des petits. Ainsi, chaque matin, il s'occupait de les recevoir, les aidait avec leurs vêtements d'hiver, les accompagnait en classe jusqu'à ce que les cours débutent. Lorsque finalement ce jeune a quitté la Grande Classe, c'est le dernier élève du primaire qui a eu la responsabilité d'animer les petits de maternelle. Puisqu'il était plus âgé, il a eu le rôle d'organiser une activité quotidienne d'une demi-heure. Parfois, il avait la responsabilité de l'heure du conte. D'autres fois, il leur proposait une courte activité de bricolage. Cette stratégie est également employée par une enseignante de l'école Fièvre :

[Mes] élèves de 6^e année, c'est sûr que j'ai toujours le souci de les rendre autonomes en leur donnant des responsabilités, en les faisant organiser des choses pour l'école,

⁶⁶ À titre de rappel, les CÉGEP, acronyme de « Collège d'enseignement général et professionnel », « sont des établissements d'enseignement public où est dispensé le premier niveau de l'enseignement supérieur » (Cégeps Québec 2022).

en leur donnant la responsabilité d'événement ou de trucs comme ça. C'est important, je crois.

5.3 L'espace scolaire

La question de l'architecture scolaire est un point central dans l'analyse de la forme scolaire (Vincent 1994, Go 2006). Comment l'école est-elle aménagée et à quelles idées pédagogiques cette configuration se rattache-t-elle? La manière dont les classes sont conçues, dont les espaces sont désignés à l'intérieur de la bâtisse et même l'architecture de cette dernière renvoie à des conceptions pédagogiques particulières. Le pédagogue Célestin Freinet a, par exemple, émis des demandes spécifiques lors de la construction de l'établissement éponyme fondé en 1935 à Vence. Il avait, entre autres, exigé que les marches à l'intérieur du bâtiment soient irrégulières et que le sentier entourant l'école soit escarpé afin que les enfants s'habituent aux accidents du sol, qu'ils développent leur attention et leur agilité physique (Go 2006 : 87-88). Au Québec, l'architecture scolaire comme dimension spécifique au programme d'éducation a plutôt été écartée des discussions et des études jusqu'à tout récemment (Létourneau 2021). En 2017, le gouvernement du Québec annonçait le financement d'un projet d'envergure, celui du Lab-École. Cet organisme à but non lucratif s'est doté comme mission « de rassembler une expertise multidisciplinaire pour concevoir les écoles de demain. [...] En intégrant le savoir du personnel enseignant à celui de spécialistes d'autres horizons pour créer les meilleures écoles du Québec, celles qui favorisent pleinement le bien-être des élèves et de tous ceux qui gravitent autour d'eux » (Lab-école 2021). Le MEQ a octroyé par la suite des millions de dollars en financement pour soutenir l'innovation en architecture scolaire (Létourneau 2021 : 2) et a même dégagé des éléments distincts pour constituer une signature visuelle propre à « nouvelle génération d'écoles » (MEQ 2022b).

L'initiative du Lab-école demeure le porte-étendard de ce nouvel intérêt au Québec. Dans un rapport publié en 2019, le groupe définit certains principes clés que devraient adopter les écoles au niveau de l'aménagement scolaire. Y sont favorisés les espaces modulables et flexibles qui permettent d'offrir « une variété d'espaces d'apprentissages aux enfants » (Lab-école 2019 : 33). La possibilité de se déplacer et d'être mobile à l'intérieur de la classe est également promue à l'intérieur de leur rapport, celui-ci décrivant le fait que le mobilier scolaire ait aussi peu évolué au fil des années (Lab-école 2019 : 38). Ces principes ne sont pas étrangers aux démarches entreprises au sein des initiatives pédagogiques que j'ai documentées dans le cadre de cette

recherche doctorale. Ceux-ci peuvent se regrouper principalement à l'intérieur de deux axes : celui de l'école « ouverte » et mobile ainsi que de l'école en plein air.

5.3.1 Une école « ouverte », modèle d'aménagement scolaire

École Fièvre – Rencontre de début d'année, 27 août 2019

Je suis arrivée à l'école quelques minutes avant le début de la rencontre. J'ai été immédiatement impressionnée par les changements apportés à l'école. Celle-ci a été repeinte au complet. Le jaune, vert et orange ont été troqués pour des couleurs claires (blanc, gris pâle). Même les panneaux des paniers de *basketball* ont été peints en noir pour respecter le style épuré. La salle qui a le plus changé est les deux classes qui longent le gymnase. Maintenant, elles ne font qu'une grande salle divisée par une large porte-patio. Nous avons vraiment l'impression d'une nouvelle école.

5 septembre 2019

Le son se promène beaucoup dans l'école, surtout que le gymnase occupe une grande partie de l'espace. L'enseignante d'éducation physique semble être gênée par le bruit occasionné; la classe des 1^{ers}-2^e-3^e année est adjacente au gymnase. L'enseignante titulaire le remarque et lui dit : « Allez, les ballons! Ça ne nous dérange pas! On est habitués, ici ». L'espace nécessite de vivre avec la proximité du bruit.

17 septembre

Je m'installe dans le local surnommé le labo-créatif. Il y a déjà des élèves. Je demande à l'enseignante si je peux occuper un espace comptoir au long des fenêtres. « Ah mais oui, ils doivent s'habituer à ce qu'il y ait des gens! ».

5 novembre 2019

Changements observés depuis la dernière visite :

- **Gymnase**
De nouveaux modules de rangement sont installés à l'entrée de l'école. Ils sont utilisés par le personnel de l'école : crochet, espace pour les bottes, etc. En contre-plaqué russe.
- **Classe 1^{er}-2^e-3^e**
Il y a beaucoup plus d'affichage qu'auparavant. Des petites affiches pour les voyelles, sons, orthographe des mots. Les œuvres que les jeunes ont réalisées avec une artiste sont apposées au mur.
- **Classe 4^e-5^e-6^e**
Les chaises-pupitres sont de retour dans la classe. Encore une fois, j'ai pu entendre des jeunes commenter le fait qu'ils peuvent se déplacer : « On peut aller où l'on veut avec les chaises! ». Un tableau des responsabilités est affiché : arroser les plantes, déshumidificateur, responsable des lumières, tableau et chaises... Les œuvres que les jeunes ont réalisées avec une artiste sont aussi épinglées au mur.

Dès l'étape d'idéation du projet à l'école Fièvre, les personnes impliquées ont énoncé le souhait de tendre vers un modèle d'école à aire ouverte. Cela signifie que les enfants devraient pouvoir accéder aux différents espaces de l'école et pouvoir y circuler le plus librement possible. Autrement dit, il s'agit de décroquer la classe; qu'elle ne soit plus le seul lieu

d'apprentissage. Les enfants devraient pouvoir utiliser local du laboratoire créatif pour faire leur lecture, se rendre au gymnase pour terminer un exercice de mathématiques s'ils en font la demande et si, bien entendu, l'espace est disponible. Les propos de cette intervenante expriment bien l'esprit d'une école ouverte : « C'est l'école des enfants, ils peuvent circuler partout ». Cette proposition a nécessité une discussion au sein de l'équipe-école, quelques personnes ayant émis certaines inquiétudes lors d'une rencontre préparatoire avant la rentrée scolaire. Des précisions avaient été apportées :

Une école ouverte, ce n'est pas un *free for all* non plus. Il va falloir éduquer les élèves à respecter le niveau de bruit, à moduler leur ton de voix dans l'école. Il y aura des réflexes à développer. Il faudra offrir des choix aux élèves. Que peuvent-ils faire pour mieux se concentrer? Il y a les écouteurs-coquilles, se rendre dans un autre local, etc. Ils devront apprendre à mieux se connaître et à trouver des solutions par eux-mêmes.

L'une des inspirations à ce changement a été le Collège St-Bernard situé à Drummondville, une école privée qui regroupe les cycles du primaire et du secondaire. Cette dernière a procédé à des rénovations majeures pour intégrer de nouveaux locaux à l'image de la philosophie d'une « école à aire ouverte ». Par exemple, ils ont aménagé un local-laboratoire ne comportant aucun mur fermé ; celui-ci est délimité par des portes-patio, et tous les enfants peuvent s'y rendre pour réaliser leurs travaux respectifs. Cette manière d'aménager et de concevoir l'espace scolaire a guidé les rénovations entreprises au sein de l'école Fièvre avant l'ouverture des classes en septembre 2019⁶⁷. De fait, le lancement de leur nouveau projet pédagogique s'accompagnait de rénovations et de réaménagement des locaux. Dans cette démarche, il apparaissait important aux yeux des conceptrices de changer en outre l'esthétisme de l'école. Elles souhaitaient lui procurer une allure plus moderne, plus épurée et choisir des couleurs pour accroître la luminosité des locaux – tous des principes répertoriés dans le rapport du Lab-École quant à l'imagination « des écoles de demain ». Ainsi, les murs qui étaient de couleur jaune, vert, orange ont été repeints par des couleurs claires, principalement par du blanc et du gris pâle. Les deux salles de classe qui longent le gymnase sont divisées par une très large porte-patio qui sépare la classe des 1^{re}, 2^e et 3^e années du local surnommé le labo-créatif qui peut être utilisé pour les classes d'anglais, par l'orthopédagogue ou encore comme espace adjacent dans lequel

⁶⁷ Le rez-de-chaussée est l'espace principal de l'école construite selon un modèle « plein pied ». On y retrouve les quatre salles principales : le labo-créatif, la classe des 1^{re}-2^e-3^e année, la classe des 4^e-5^e-6^e année et, bien sûr, le gymnase. On y trouve aussi les casiers des élèves au fond du gymnase, les toilettes qui font office de vestiaires se trouvent aux côtés de l'entrée principale tout comme une petite salle multifonctionnelle qui fait office de secrétariat, de rangement, de papeterie, de dinette, etc.

les enfants peuvent s'installer s'ils désirent se retrouver seuls. Le local est également utilisé par les conseillères pédagogiques ou toute autre intervenante extérieure, comme moi lors de mes séjours d'observation.

Le mobilier scolaire a aussi été changé. De longs comptoirs en bois franc (faits sur mesure par un menuisier) ont été vissés au bord des fenêtres du labo-créatif et de la classe des 4^e, 5^e et 6^e année. Des petits tabourets noirs ont aussi été ajoutés, ce qui permet d'accroître les espaces de travail disponibles aux enfants. La classe des cycles plus avancés a également reçu de nouvelles chaises-pupitres. Sur roulettes, ces chaises comportent un rangement en dessous du siège et une tablette qui permet aux enfants d'écrire confortablement. Ce mobilier remplace les traditionnels pupitres en bois. Les chaises seraient d'une valeur d'environ 100\$ dollars et plus chacune⁶⁸. Pourquoi avoir choisi précisément ce mobilier? Une des personnes impliquées m'a expliqué que ces chaises correspondent à la philosophie de l'école ouverte : elles sont ergonomiques, elles permettent aux enfants de déplacer facilement leur espace de travail, de se rassembler en petits groupes ou encore de s'éloigner dans un coin de la classe s'ils souhaitent étudier seuls.

Les enfants ont affiché un grand enthousiasme au départ par rapport à cette nouveauté. Cela dit, au cours des premières semaines, l'enseignante a décidé de retirer les chaises et de revenir à des tables de travail puisque les élèves étaient trop déconcentrés par elles. Après un certain temps, l'enseignante les a réintégrées. En effet, tous ces changements ont nécessité un temps d'adaptation, non seulement de la part des jeunes, mais aussi de la part des membres de l'équipe-école. Dans l'esprit d'une école ouverte, il n'y a plus de bureaux ou de salles fermées auxquelles les enfants n'ont pas accès. Les enfants côtoient les personnes qui travaillent, tout le monde partage le même espace dans un esprit de communauté.

Au départ, certains membres du corps enseignant, davantage les enseignantes spécialisées, n'étaient pas tout à fait convaincus de cette approche. Un d'eux a fait part de son inquiétude : « Où est notre espace? Moi, j'aimerais vraiment ça avoir un bureau. Partager, pas de problème, mais je veux avoir une place où laisser mes choses ». Une autre personne a renchéri : « Et si je veux travailler dans le silence? ». La première a laissé savoir qu'elle sentait ne plus avoir de place à elle. « En fait, tu as toute la place! », lui a-t-on répondu. Des classeurs roulant avec serrure ont été acquis afin que les enseignantes spécialistes puissent y laisser leur matériel en

⁶⁸ L'école a pu acquérir ce mobilier scolaire grâce à la subvention qu'a obtenue la municipalité.

toute sécurité. Lors de cette rencontre, d'autres ont rappelé qu'une salle multifonctionnelle serait aménagée au sous-sol et que la classe de musique fera aussi office de bureau et de salle de rencontre. Un autre petit local pourrait être ouvert en cas de besoin, si on veut rencontrer des élèves éventuellement, etc. Cet espace sera surnommé « l'Oasis ». Une conseillère pédagogique a proposé que l'aménagement de cette pièce devienne un projet d'élève ou d'école. Cela pourra aider à ce qu'ils s'approprient ce lieu⁶⁹.

En plus, s'étant procuré deux tableaux interactifs roulants, les enseignantes pourront se rendre partout : au gymnase, dans les classes, etc. Le but avéré est de déplacer les espaces d'apprentissage, d'occuper l'espace. L'école ouverte et accessible pour les élèves est un principe qui a été appliqué dès le début des classes. Par exemple, au moment de la routine du matin qui inclut un moment de lecture et d'écriture, tous les élèves étaient éparpillés à travers l'école. Certains s'installaient dans le gymnase, d'autres dans les escaliers menant au sous-sol, d'autres sous la grande table du labo-créatif, certains préféraient les espaces de lecture aménagés dans les classes. Parfois, des élèves déplaçaient même du mobilier dans d'autres locaux pour être plus confortables. À d'autres reprises, des élèves pouvaient demander la permission de se déplacer au labo-créatif pour se retrouver en silence.

⁶⁹ L'aménagement de l'espace Oasis a, effectivement, été décidé par les élèves et ce sont eux qui ont peint les murs, qui ont décidé du matériel, etc. Ce local est utilisé lorsque certains d'entre eux ont besoin de se retrouver dans le calme.

Photographie 8. L'école Fièvre avant et après les rénovations liées au projet pédagogique distinct (le gymnase et la classe de 1^{re}, 2^e et 3^e année)



Photo : Centre de services scolaire du Fleuve-et-des-Lacs, 2019.

Photographie 9. Chaises-pupitres mobiles de la classe de 4^e, 5^e et 6^e année



Photo : Centre de services scolaire du Fleuve-et-des-Lacs, 2019.

Photographie 10. Le local surnommé le Labo-Créatif, école Fière



Photo : Centre de services scolaire du Fleuve-et-des-Lacs, 2019.

Quant à la Grande Classe, la question de l'aménagement scolaire se pose dans des termes bien différents puisque l'espace scolaire à proprement dit se résume à un local-classe. En revanche, j'y ai observé certains principes similaires. Tout d'abord, le local-classe est d'une grande superficie, ce qui permet de composer différents espaces. La disposition change chaque année, une action importante aux yeux de l'enseignante bénévole pour amener de la nouveauté et reproduire le plus possible l'excitation de trouver une nouvelle classe à la rentrée scolaire. En 2020, la Grande Classe recevait des enfants de maternelle 4 ans et donc, deux espaces prioritaires y avaient été aménagés : un espace primaire et un espace préscolaire. Le premier était sous-divisé entre les deux enfants de sixième année et celui de quatrième année. Tous ont un pupitre qui leur est dédié et dans lequel ils conservent leurs cahiers, crayons, etc. Leur bureau

fait face à un tableau sur lequel des affiches de mathématiques, de conjugaison, d'anglais sont apposées. Certaines sont à l'attention du plus jeune élève, d'autres y sont pour les plus vieux. Deux petites étagères délimitent leur espace du coin lecture qui se situe au centre de la grande pièce. Celle-ci regroupe des livres, plusieurs jeux de tout âge. L'espace préscolaire est l'autre côté de ce coin. Une petite table est installée et divers matériaux d'arts plastiques y sont accessibles. Une grande table se trouve à l'avant de la classe. Dans un coin, nous retrouvons trois ordinateurs. Un pour chaque élève. Le bureau de l'enseignante bénévole se situe invariablement au centre de la pièce, là où elle peut conserver un regard d'ensemble sur le local. Or, elle s'y assoit rarement – pour y faire de la correction et pour consulter son horaire. Elle utilise régulièrement la grande table où elle s'y installe avec l'enseignante du CSS ou avec un enfant lorsqu'elle veut lui expliquer une leçon.

Photographie 11. Le local de la Grande Classe



Photo : Olivia Roy-Malo, 2020.

Quoique les enfants aient tous un espace de travail attitré, ils n'y sont pas limités. Ils peuvent se déplacer à l'intérieur de la classe; s'installer à la grande table; utiliser le coin lecture; se rendre à la bibliothèque avec la permission de l'enseignante bénévole. Lorsqu'ils se déplacent à l'intérieur du bâtiment, ils doivent respecter certaines consignes : demeurer en silence,

marcher en rang même s'ils ne sont que trois. L'enseignante bénévole explique vouloir reproduire un certain environnement scolaire pour les familiariser à ces normes :

On est dans un environnement entre guillemets scolaire. Puis moi, je dis aux enfants « On ne crie pas dans les passages ». Si on va à la toilette, on y va en rang. Même si on était juste trois! Alors, tu sais, j'essayais de leur donner quand même un peu de vie scolaire communautaire même si on n'était pas nombreux.

Ces repères de « vie scolaire » se traduisent également dans le matériel accessible dans le local-classe quoique la quantité de ressources pédagogiques est impressionnante. De grandes étagères sont posées le long des murs dans lesquelles est rangé différent matériel d'arts plastiques (peinture à l'eau, de la gouache, des cartons, ciseaux, pinceaux, crayons-feutres, crayons de cire, de la feutrine, des pochoirs, de la pâte à modeler, des cartons, etc.). Une grande étagère, à l'entrée de la classe, est garnie de différents manuels pédagogiques. C'est là tout le matériel que l'enseignante bénévole a cumulé tout au long de sa carrière et de ses années à la Grande Classe : exercices de mathématiques, de français, textes de lecture, différents types d'évaluations, idées d'ateliers selon les matières, etc.

Grande Classe – 21 octobre 2019

Avant la récréation, les trois élèves du primaire se rassemblent à la grande table pour manger leur collation. L'enseignante corrige l'exercice du plus jeune à la table. L'exercice de mathématiques joint les calculs à un code de couleur qu'il n'a pas respecté. Il faut déterminer le code de couleurs choisi par l'élève et pourquoi il n'a pas respecté le code prescrit. Il lui répond qu'il lui manquait des crayons. L'enseignante lui explique que la prochaine fois, s'il n'a pas le matériel requis, il doit le lui en informer. Elle fouille un peu et puis trouve un crayon turquoise dans sa trousse. « Tu n'as pas cherché beaucoup ».

Lorsque j'ai interrogé un ancien élève sur ce que la Grande Classe devrait conserver absolument, il n'a pas hésité : « La classe! ». En rigolant, il ajoute : « Ça ressemble plus à une salle de jeu qu'à une classe en tant que telle. Comme une maison ». La possibilité de se déplacer, de voir l'ensemble du local, lui permettait de mieux se concentrer selon lui. « Au secondaire, je m'endors quelquefois. On a les jambes prises en dessous des tables. On est assis en rang. On doit regarder devant. Parfois, je perds ma concentration ». Bien que leur local-classe fût divisé selon les niveaux, les élèves n'avaient pas la sensation d'être isolés ou séparés les uns des autres : « On voyait tout le monde ».

5.3.2 Le plein air

Au fil des entrevues, j'ai dénoté un certain engouement pour la pédagogie en plein air. Au-delà des attraits pédagogiques, celle-ci semble jouer un rôle supplémentaire, celui d'accroître l'attractivité des milieux ruraux en mettant en valeur leur environnement. Il faut savoir que nombre de petites écoles rurales se trouvent à proximité d'espaces forestiers, de boisés ou d'autres éléments particuliers comme un ruisseau ou une rivière. Pour plusieurs, ces éléments représentent forcément un atout qui doit être mis de l'avant. Les enfants devraient jouir de ces attraits. À l'école Fièrè, plusieurs veulent que ce principe soit de plus en plus pratiqué. Par ailleurs, le boisé qui se trouve à l'arrière de l'école est déjà minimalement aménagé. Les enfants s'y rendent régulièrement pour des activités en classe, que ce soit en éducation physique où ils ont appris à construire des abris de survie ou lors de leur cours de français pour y faire de la lecture.

Un intervenant d'une autre école située en Mauricie vantait les plus-values de cette approche. Depuis trois ans, leur équipe-école a intégré un programme axé sur les apprentissages en nature. Au départ, cette initiative était l'idée d'une enseignante au préscolaire qui travaillait à orienter son approche selon ces principes. Finalement, le projet a été élargi à l'ensemble des cycles puisque « ce n'est pas entre quatre murs que l'on apprend ». Il est important de mentionner que leur objectif n'est pas de se rendre en forêt que pour le plaisir de respirer l'air frais ou pour répondre au volet du ministère sur les bonnes habitudes de vie. Cette démarche, me disait l'intervenant, doit s'accompagner d'une planification pédagogique afin d'articuler la sortie autour d'apprentissages ciblés.

Une directrice d'école dont l'orientation pédagogique s'arrime spécifiquement autour du plein air a témoigné de l'apport de cette approche dans le quotidien scolaire. Cela aurait incité les enseignantes à développer d'autres réflexes en matière d'enseignement :

Elles n'enseignent pas du tout comme dans les écoles urbaines où d'ailleurs il n'y a pas de projet. Tout est... Je vous dirais que les enseignants à la base sortent beaucoup plus de l'école pour toute matière, pas juste pour le plein air. L'année passée, on avait refait la cour d'école et il y avait des classes extérieures aménagées avec des bûches de bois pour que les élèves s'assoient. C'est comme un réflexe. Dès qu'il fait beau ou qu'il fait plus doux l'hiver, « Heille! on va sortir! On va aller faire nos *maths*, notre français ». Ils se sont approprié la nature, complètement.

La pédagogie par la nature ou le plein air connaît un essor au Québec, et particulièrement depuis la pandémie de COVID-19. Selon une équipe de recherche de l'Université de Sherbrooke regroupant Jean-Philippe Ayotte-Beaudet et Félix Berrigan, plus de 63% des répondants du primaire indiquent avoir mené des classes extérieures (Grenier 2021). Une question demeure : est-ce que ces classes extérieures proposent quelque chose de réellement différent? Peu de recherches se sont penchées sur ce phénomène relativement récent au Québec. L'enseignement en plein air comprend une multitude de pratiques, et parfois n'impliquent qu'une transposition de la classe dans la cour d'école reprenant les principes de base du mobiliser scolaire que l'on retrouve à l'intérieur des établissements : un mobiliser fixe qui rassemble les enfants en petits groupes et configurés afin que ceux-ci soient face à l'enseignant. Je souligne cette observation puisqu'il s'avèrerait fort intéressant d'accroître des recherches sur ce mouvement qui ne semble pas se limiter à un effet de mode pédagogique (Ayotte-Beaudet dans Grenier 2021).

5.4 S'adapter et se mouvoir à l'intérieur des structures scolaires

De manière générale, aucun des cas documentés ne s'oppose de manière stricte au programme de formation de l'école québécoise du MEQ. Au contraire, il est important pour tous les acteurs rencontrés de suivre les curriculums établis. Par ailleurs, certaines personnes au cœur des projets de la Grande Classe et de l'école Fièrre pouvaient être frileuses face au terme « alternatif ». Dans le premier cas, le modèle scolaire est si particulier que les acteurs cherchent plutôt à obtenir la reconnaissance du système scolaire afin de profiter de plus de ressources et aussi d'une certaine crédibilité face aux familles qui envisageraient s'établir dans la municipalité. Dans le second cas, les positions diffèrent. Certaines personnes souhaitaient s'inscrire dans le réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ) – des démarches ont même été faites en ce sens. Cependant, d'autres intervenants se sont dit plutôt réticents et, enfin, très satisfaits du modèle priorisé, celui des écoles communautaires entrepreneuriales conscientes. Les deux écoles respectent également une grille horaire conventionnelle tout comme les séquences d'apprentissages par cycle. Néanmoins, des variations et des adaptations ponctuent le quotidien scolaire que ce soit au niveau des pratiques évaluatives, des activités réalisées et d'une certaine flexibilité de la part des enseignantes quant aux choix pédagogiques et au déroulement des initiatives scolaires.

5.4.1 Réflexions sur les pratiques évaluatives

École Fièrè – 19 février 2020

Je demande à l'enseignante si elle a commencé à utiliser l'outil du portfolio. L'idée avait été soulevée par les conseillères pédagogiques lors d'un atelier de formation. Elle me répond que oui et elle va en chercher un à son bureau. Elle accepte que je le consulte.

Composante de l'outil du portfolio :

- Mot d'encouragement des parents;
- Pages pour des photographies : famille, événements (inauguration), etc.;
- Évaluations et exercices;
- Autoévaluations des compétences – commentées par l'enseignante-titulaire.

L'enseignante me dit que l'outil pourrait être encore plus complet.

À Dignité, l'équipe-école a choisi de revoir ses pratiques évaluatives, une entreprise au cœur de leur démarche pédagogique. Dès les premières étapes, le sujet des modes d'évaluations s'est trouvé au centre des discussions. La principale critique émise aux évaluations de type sommatif qui surviennent à la fin d'une séquence d'apprentissage rapporte une perte de rétroaction au profit, en général, d'une note chiffrée. Une professionnelle de l'éducation explique :

On disait que les bulletins chiffrés et en pourcentage c'était pour répondre à un besoin des parents parce que, pour l'ensemble de nos parents, c'est plus facile à comprendre quand ils lisent que leur enfant a 85% comparativement à un autre système. C'est sûr que c'est plus facile pour eux. D'un autre côté, ce que ça l'amène, c'est que lorsque nous sommes en fin d'étape, on est à la course. On fait le plus d'évaluations possible pour avoir le plus de traces possible. Et les enseignantes, une trace [d'apprentissage], c'est quand un enfant fait une évaluation ou qu'elles l'évaluent formellement. [Il faudrait amener les] enseignantes à travailler autrement et à prendre des traces de différentes façons. Par des entrevues avec les enfants, par des observations, par un journal ou un carnet de bord. Différents moyens comme ça. On est capable de poser un jugement professionnel sur ce que l'on voit, sur ce que l'enfant fait. Mais c'est long à changer comme pratique. Parce que d'un côté c'est plus rassurant de faire une évaluation en examen que d'aller chercher d'autres types de traces.

À l'école Fièrè, les examens sommatifs ont donc été remplacés par d'autres types d'évaluation. Lors de la première année, l'idée d'un portfolio avait été mise en œuvre, mais avait été difficile à implanter puisque cette pratique requérait une rétroaction de la part de l'élève. Comment l'élève perçoit-il et évalue-t-il son cheminement ? Les enseignantes ont colligé plusieurs types de travaux au fil des étapes afin de compléter leur évaluation et offrir un bulletin comportant à

la fois une note⁷⁰ et une section de commentaires rétroactifs. Le principe qui semble guider leur démarche est, tout comme de varier les contextes d'apprentissage, varier les méthodes d'évaluation :

C'est quoi une évaluation? Une évaluation, ce n'est pas un examen, ce n'est pas une épreuve. Une évaluation, c'est formatif. C'est en soutien à l'apprentissage. Ça devrait se faire tous les jours et dans plein de choses. Et ce n'est pas nécessairement sous forme d'examen. Ça peut être sous forme d'entretien, une discussion. Ça peut être un tableau, une grille descriptive. C'est beaucoup de choses une évaluation! Ça aide à mieux concevoir. Et tu sais, quand on accumule des traces d'apprentissage et que l'on n'est pas tout seul à le faire, que les enfants aussi le font, et savent pourquoi ils le font, ça empêche de tomber dans le marathon de fin d'année qui n'en finit plus.

De fait, la majorité des examens est conduite en fin d'étape une fois que les éléments de la séquence d'apprentissage ont été transmis aux élèves. Cela peut occasionner un certain stress pour les enfants qui sont alors en période d'examen dans la plupart de leurs cours, et ce, spécifiquement lors de la fin d'année scolaire qui se termine par les examens ministériels pour les 4^e et 6^e années. Un directeur d'école a témoigné de la différence qu'il a perçue tant chez les enseignantes que chez les élèves en 2020 lorsque ces évaluations ont été annulées en raison de la crise sanitaire de la COVID-19 :

Cette année, il n'y a pas eu d'évaluations du ministère, il n'y a pas eu d'évaluations de fin d'année. On sentait qu'il y avait beaucoup plus de latitude, que c'était plus calme. Les enfants, jusqu'à la fin, aimaient venir à l'école. Je ne dis pas qu'il ne faut plus qu'il y ait d'évaluations, mais je dis qu'il faut revoir cette partie-là parce que ça stresse énormément nos élèves et au bout de l'histoire, ce que ça nous donne, ce sont des bulletins... Ça en prend: il faut pouvoir évaluer où se trouvent nos élèves dans leur cheminement et développement, mais il y a plein de façons d'évaluer et d'observer les apprentissages de nos enfants à part de ce que l'on connaît traditionnellement. Moi, je pense que c'est cette partie-là et c'est un gros morceau en éducation. Ça fait longtemps qu'on en parle et je ne sais pas quand on va prendre le temps d'arrêter formellement les choses pour changer nos pratiques évaluatives.

Une enseignante m'a également raconté une histoire survenue dans sa classe concernant un enfant qui, devant ses difficultés en français, avait élaboré une stratégie d'évitement jusqu'à ce qu'elle décide de ne plus signaler les moments d'évaluation :

[L'élève] au début de l'année, je ne le connaissais pas. J'enseignais de la manière que je connaissais. Je donnais ma note. J'enseignais comme tout le temps, comme

⁷⁰ Au Québec, les enseignantes sont tenues par la Loi sur l'instruction obligatoire (LIP) de remettre un bulletin noté à la fin des trois étapes de l'année scolaire. Il était dans l'intention de la direction de l'école Fièvre de déposer au ministère de l'Éducation du Québec une dérogation pour ne plus remettre de tels documents et, ainsi, consolider en pratique leur philosophie pédagogique. De telles dérogations sont allouées dans le cas des écoles publiques alternatives.

les autres enseignaient aussi donc je continuais comme ça, mais j'ai vu *Alexis*⁷¹ – c'est lui qui m'a fait le plus cheminer – se flageller entre guillemets. Se traiter de pas bon, se comparer, dire : « Je m'en fous ». Alors qu'en vrai, ça l'affectait et il se protégeait. Il avait mal de voir qu'il s'était [autant forcé] et [qu'il avait eu] cette note-là. Lorsque l'on faisait de l'écrit, c'était tellement difficile [pour lui] qu'il avait compris que moins qu'il écrivait de mots, moins qu'il avait de fautes. Son but, c'était d'écrire le moins possible pour faire moins de fautes parce que ça baissait sa note. Dans sa tête, c'est de même qu'il avait évalué ça. À ce moment-là, je me suis dit j'arrête de donner mes résultats d'examen à mes élèves. Je n'en donne plus. C'est moi personnellement qui a décidé ça. J'arrête de donner des résultats parce que, lui, il se dénigre. Il n'est plus concentré sur l'apprentissage et il était en totale opposition parce qu'il ne voulait plus vivre cette déception. Il ne voulait plus travailler. Donc, déjà, j'en étais venue personnellement à cette conclusion [avant l'implantation de la nouvelle approche]. Les conseillères, elles, étaient complètement d'accord avec ça parce qu'elles ont un pas d'avance sur l'enseignement parce qu'elles ne sont pas sur le terrain et qu'elles ont le temps de réfléchir. *Alexis*, cette année, n'a eu aucune note. Moi, je l'ai vu le bienfait la première année, mais la deuxième année... Écoute, il a écrit un texte de 500 mots! Il avait de la misère à écrire un texte de 100 mots l'année d'avant. Il a écrit un texte de 500 mots parce qu'il n'avait plus cette pression-là.

Ce changement a suscité quelques hésitations pour certaines enseignantes qui apprécient fonctionner par les évaluations sommatives. Cela a nécessité une certaine adaptation de leur part, et une charge de travail pour s'initier à de nouveaux outils et pratiques. Maintenant, les enfants à l'école Fièvre n'entendent plus les mots « évaluations » et « examens ».

À la Grande Classe de Lac-Long, l'équipe mène des évaluations sommatives comme la majorité des établissements scolaires. Ces contrôles sont effectués sur une base hebdomadaire, mensuelle et annuelle. Il y a aussi des examens de fin d'étape qui condensent l'ensemble du contenu vu dans une matière donnée à l'intérieur d'une période. À chaque fin d'étape, un bulletin est remis aux enfants et à leurs parents⁷². Au sein de toute cette structure, l'équipe trouve une flexibilité. Celle-ci se traduit notamment dans le choix du moment d'évaluation. J'ai souvent pu observer que les enseignantes s'assurent que les enfants maîtrisent bien les savoirs évalués avant de leur remettre l'examen. Une fois, l'une d'elles a demandé à un des élèves de compléter un exercice comme « pré-évaluation » pour lui indiquer ses difficultés et ce à quoi il devait être attentif dans la réelle évaluation. Ils ont révisé le tout ensemble et l'élève en question a par la suite complété son examen à la bibliothèque. Son jeune collègue avait quant à lui terminé les tests et se préparait à suivre son plan de travail. Cette flexibilité peut aussi se voir,

⁷¹ Prénom fictif.

⁷² La pondération de ces notes relève du MEQ. Par exemple, en français, les aptitudes en lecture comptent pour 50% de la note, celles en écriture représentent 20% alors que les capacités en communication orale constituent 20%.

à l'occasion, dans l'établissement des critères d'évaluation. Lors d'un de mes séjours d'observation à la Grande Classe, les trois enfants devaient présenter à l'oral un texte de leur cru. Ce sont eux, accompagnés de l'enseignante bénévole, qui ont déterminé les éléments à considérer. Somme toute, les évaluations se déroulent dans des contextes similaires à ceux des écoles régulières. Les enfants se voient remettre les documents, ils ont un temps déterminé pour répondre aux questions et doivent réaliser le tout individuellement. Le silence est impérativement demandé. Respecter ces procédures apparaît important dans leur objectif d'établir des repères scolaires pour les élèves de Lac-Long. Cette préoccupation s'est accentuée à l'approche du passage au secondaire de deux des trois enfants au primaire. À leur dernière année, l'enseignante bénévole a augmenté le nombre d'évaluations et a été plus stricte sur le déroulement pour les familiariser à ces procédures telles que menées dans ces établissements. Elle rappelait souvent que « dans une classe de vingt-cinq élèves, le professeur n'aura pas la même patience ».

5.4.2 Un temps scolaire différent?

École Fièvre – 5 septembre 2019

Récréation

Les jeunes jouent dans la cour d'école, dans les modules de jeux. Un des plus jeunes reste près de l'enseignante titulaire et moi. Il nous interpelle. L'enseignante-titulaire l'invite à aller jouer avec les autres : « C'est le moment de courir, de te dépenser! ». Il se rend lentement au module de jeu. Les enfants jouent en petits groupes de cinq, mais il semble y avoir une belle cohésion. Les âges sont mélangés. [...] L'enseignante regarde sa montre. « C'est l'heure! » Les enfants se regroupent près de la porte.

Il n'y a pas de son de cloche comme dans les écoles plus grandes.

Cette flexibilité retrouvée à la Grande Classe s'observe également à travers la gestion de l'horaire au quotidien. Rattachée à une école située dans la ville voisine, la Grande Classe respecte elle aussi un cycle de dix jours tel que formulé par le CSS. En termes de structure temporelle, elle reprend le même canevas que les autres écoles du réseau – et cela a toujours été très important pour l'équipe même lorsque le projet était inscrit dans le cadre de l'enseignement à la maison. Lorsque l'équipe de la Grande Classe et moi nous sommes rencontrés pour discuter de leur participation au projet de recherche, l'une des personnes présentes a affirmé d'entrée de jeu : « Mais nous ne sommes pas alternatifs ». Cette précision semblait très importante. Sachant que l'expérience scolaire qu'offre leur initiative est, par sa

formule même, marginale, il leur apparaît essentiel de reproduire le plus possible des repères scolaires pour réduire au maximum ces différences.

Le déroulement des journées est, toutefois, régulé localement, c'est-à-dire que l'enseignante bénévole en concertation avec les autres participants et l'enseignante du CSS élabore les horaires quotidiens⁷³. Par exemple, la journée scolaire débute à 8h45, contrairement à 8h30 dans les autres écoles. Les enfants profitent d'une récréation d'une demi-heure en avant-midi contrairement aux quinze minutes généralement admises dans les écoles. Cette modalité relève aussi d'une décision concertée entre les participants pour s'assurer que les enfants s'activent physiquement entre deux périodes d'étude. L'enseignante bénévole m'expliquait que ceci leur est possible parce qu'ils sont peu nombreux et que les enfants accomplissent davantage de travail dans une même période donnée : « Nous, ici, on a une heure de travail le matin et là tout à coup on a une pause d'une demi-heure. C'est du sport, de l'éducation physique. Et ensuite, une autre heure! Mais quand tu as juste trois ou cinq élèves, c'est du travail très intense. » Ces longues récréations sont grandement appréciées par les jeunes. Un des enfants arrivés à mi-parcours scolaire à la Grande Classe me disait pouvoir davantage « se défouler » qu'à son ancienne école où les périodes d'activités physiques étaient plus courtes. Toutefois, il faut dire que les enfants à la Grande Classe n'ont pas de cours d'éducation physique inscrit à l'horaire excepté leur sortie à l'école d'attache de la ville voisine une fois par cycle de dix jours.

Cette capacité d'adaptation se vit aussi au quotidien par la réalisation et l'organisation de projets de manière spontanée. En classe, j'ai souvent été témoin de changement d'horaire ou de planification parce qu'une discussion avait ouvert sur une thématique que les enfants avaient envie d'explorer davantage. Un ancien élève m'expliquait avoir beaucoup apprécié cette flexibilité. Il a aimé que les matières ne soient pas aussi scindées qu'à son école secondaire. L'enseignement lui paraissait plus respectueux du rythme du groupe. La gestion du temps est un des aspects que les enseignantes du CSS interrogées ont grandement apprécié. La flexibilité

⁷³ Une journée type suit cette séquence. Chaque matin, les enfants doivent se consacrer à un travail individuel pour une période de 15 minutes, ce qui est surnommé la « routine ». La première période débute à 9h du matin et se termine à 10h. Une récréation active d'une durée de 30 minutes précède la deuxième période qui s'étend de 10h à 11h30, l'heure du dîner. Tous les enfants retournent à leur résidence et ne reviennent qu'à 12h50, dix minutes avant la troisième période de 13 à 14h15. La récréation de l'après-midi est plus courte, 15 minutes, avant la dernière période consacrée aux leçons et devoirs. Les enfants quittent la classe à 15h30. Cet horaire quotidien est accompagné d'un plan de travail pour que les enfants développent une autonomie dans leur gestion de temps.

des horaires, la possibilité de s'adapter aux événements et aux élans du groupe leur ont toutes plu :

Les horaires, il y en a parce qu'il en faut, mais on s'adapte! Regarde, ce matin, ça l'a changé. Ça n'a pas été un problème. Si on trouve que... Comme le disait [l'enseignante bénévole] tantôt, si l'on voit que [le grand de sixième année] s'amuse bien en bas avec [le groupe de maternelle] à la récréation, bien, aujourd'hui, on va en profiter parce que tous les deux on ne l'a pas fait vendredi. J'étais toute seule avec lui. Donc, oui, c'est tellement souple! Ça, tu ne peux pas le faire à l'école classique.

Cette souplesse au niveau du temps allège en quelque sorte la charge de travail qu'elles peuvent avoir dans d'autres environnements scolaires. Parce qu'elles travaillent conjointement avec l'enseignante bénévole et que, subséquentement, les enfants reçoivent un enseignement quasi individualisé, les contenus pédagogiques sont plus rapidement transmis. Le temps ainsi dégagé permet d'être ouverts à des imprévus, à intégrer de nouvelles activités et à modifier les horaires sans que cela ne cause de soucis supplémentaires.

À l'école Fièvre de Dignité, cette souplesse se vit autrement. L'horaire quotidien est structuré et respecté par les enseignantes. Rarement, elles débordent du temps de récréation ou de leur période de cours. L'une des principales raisons est de ne pas empiéter sur le temps de classe d'une collègue (enseignante en anglais, en éducation physique, etc.) ou encore pour ne pas faire attendre la surveillante sur l'heure du dîner. En outre, l'organisation d'activités communes réunissant les deux groupes nécessite une planification et une concertation de la part des deux enseignantes. Celles-ci doivent s'entendre sur une certaine chronologie et les périodes à cibler. Dans cet esprit, des périodes ont été réservées pour la réalisation de projets personnels. Un autre moment commun consiste en la routine du matin lors de laquelle les enfants sont invités à choisir entre une activité de lecture ou d'écriture. C'est dans ces moments prescrits qu'une certaine flexibilité est permise. De plus, lors de mes séjours, j'ai pu constater les enseignantes rapidement s'adapter à la proposition d'un parent de venir présenter son métier. Parfois, elles ont intégré des activités à l'horaire dans un court laps de temps. Les enseignantes ayant des expériences au sein de petites écoles décrivent leur pratique comme plus souple. Elles peuvent davantage faire place à de la spontanéité et être réactives aux événements de la journée. L'organisation interne est moins lourde, notamment parce qu'elles sont moins nombreuses. La concertation entre elles est plus facile et plus rapide. Comme il a été expliqué au chapitre 4, cette flexibilité semble véritablement caractériser le faire école des petites écoles rurales.

5.4.3 « Avoir le temps d'enseigner » : l'effet du temps scolaire sur les relations pédagogiques

Grande Classe - Sortie à Montréal, jour 3

Sortie au Centre des sciences de Montréal

Nous nous dirigeons vers l'endroit où se tiennent les ateliers animés pour les groupes scolaires. Il y a plusieurs groupes d'écoles différentes, de grands groupes bruyants. L'enseignante bénévole a réservé une plage horaire. Les trois élèves sont présents, l'enseignante bénévole, le maire, l'enseignante de la commission scolaire et moi-même. Nous sommes accueillis par deux animateurs. Ils nous regardent tout sourire et nous demandent : « Où sont les enfants? »

À la Grande Classe de Lac-Long, les enseignantes professionnelles qui y ont travaillé se sont réjouies de cet environnement scolaire du fait qu'elles avaient « le temps d'enseigner ». La raison principale bien sûr pointe au petit effectif scolaire : à trois élèves, elles n'exercent pas la même discipline, elles peuvent davantage se concentrer sur les contenus à transmettre. L'une a même confié avoir renoué avec son métier à la Grande Classe, que cette expérience de travail lui a rappelé ce qu'elle aimait dans l'enseignement. Dans les autres écoles, il s'avère toujours plus difficile d'atteindre ce rythme parce que les classes sont plus nombreuses, les horaires sont différents, les curriculums doivent être décidés en concertation avec l'ensemble des enseignantes. Bref, elles trouvent moins de latitude dans les écoles plus peuplées :

Dans une grande classe, tu as plus de gestion de problèmes. Tu reviens de la récréation et tu en as pour dix minutes à régler un conflit avant de te mettre à enseigner. Les transitions sont longues. Le rang. « Chut, chut! » C'est le temps d'aller à la toilette. Tu perds plus de temps avec une plus grande classe qu'à Lac-Long où tu en as juste trois. Tout va plus vite. Tu travailles, ça va plus vite. À Lac-Long, quand tu circules, tu en as juste trois. Ce n'est pas long, tu réponds aux questions. Quand tu en as dix-sept, tu as le temps de faire un tour de classe et tu reviens au premier que tu as vu et il a déjà fini le travail! Or, il y a des choses qu'il n'avait pas compris... Je trouve que c'est ça... Je pense que c'est la charge de travail versus la gestion de problèmes, de conflits, de déplacements... On manque de temps pour voir ce que l'on doit voir.

Un parent enseignant témoigne qu'à son avis, il est peu probable qu'un enfant soit en réelle situation d'échec à la Grande Classe. L'équipe prendra toujours le temps d'expliquer et de trouver les modalités d'apprentissage adaptées à chacun :

C'est super personnalisé des petites écoles comme ça. Donc, un élève qui est en difficulté quelque part, un élève qui a de la difficulté à suivre quelque chose, c'est certain qu'on va prendre un peu plus de temps avec lui et on a tous les outils pour

faire travailler les autres pendant ce temps-là. Il n'y a personne qui est négligé et tu es capable de sauver n'importe qui dans une école comme ça. Versus une école où est-ce qu'il y a des élèves – je parle du primaire, mais c'est parce que ce sont les bases de la maison, si les fondations ne sont pas bonnes, le reste ne marchera pas. S'ils n'ont pas compris comment faire une division, bien, c'est trop tard, on ne repassera pas dessus. Ici, on a le temps de le faire dans des petits systèmes comme ça.

Un participant a déjà lancé en plaisantant : « Nous ne suivons pas les programmes du ministère, nous les dépassons! ». En effet, ils ont la latitude d'adapter le cheminement selon la progression des jeunes. À plusieurs reprises, au cours de la vie de la Grande Classe, des enfants ont entamé les curriculums de l'année suivante. Ceci a, par ailleurs, valu une très bonne réputation à leur initiative dans leur région. Parfois, des parents ont même inscrit leur enfant à la Grande Classe pour qu'ils puissent bénéficier de cet enseignement enrichi. Lors de mes séjours de recherche, plusieurs m'ont rapporté le cas d'un des jeunes inscrits qui a connu une progression marquée depuis son arrivée à la Grande Classe. Sa mère en est la première à témoigner. « C'est mieux qu'une école privée! ». Comme l'atteste une des enseignantes :

Le plus bel exemple que l'on peut donner, c'est quand tu vois la progression de [ce jeune-là], par exemple. Lui, il était en très grande difficulté scolaire lorsqu'il est arrivé et en peu de temps, il a connu une avancée fulgurante! Ça, il n'aurait pas pu faire ça ailleurs. Et c'est bien ce qui nous inquiète de savoir qu'il a réintégré le système scolaire classique. Ce n'est pas que le système scolaire classique n'est pas bon. Ce n'est pas ça du tout. C'est que les conditions ne peuvent pas être les mêmes, c'est impossible.

Cette possibilité de prendre le temps est aussi observée par les élèves. Une fois, alors que l'enseignante bénévole montrait à un jeune comment procéder à une recherche Internet pour qu'il puisse mettre des images sur des mots qu'il ne connaissait pas, celui-ci lui a dit spontanément : « Vous, vous prenez le temps de m'expliquer les choses », en comparaison avec son ancienne école. Celle-ci a répliqué que c'est parce qu'elle avait le temps de le faire. Un autre jeune qui a complété son parcours scolaire au sein de la Grande Classe a répondu avoir été particulièrement marqué par le temps qui leur était accordé de la part des enseignants ainsi que des ressources mises à leur disposition pour concrétiser divers projets.

Qu'en est-il des relations pédagogiques avec les parents enseignants? Quoique les enfants partagent une grande familiarité entre eux et avec certains des bénévoles (dans certains cas, il s'agit de leurs parents), ces derniers cherchent souvent, selon mes observations, à établir des rapports qui ne soient pas nécessairement empreints d'intimité. Un parent bénévole ne montrera

pas nécessairement de signes d'affection envers son garçon devant les autres ou n'échangera pas avec lui des histoires que les autres ne comprendraient pas. J'ai noté un souci d'inclusion et d'impartialité. J'ai pu observer la même dynamique avec l'enseignante bénévole. Malgré qu'elle côtoie les enfants depuis plusieurs années, et ce, tous les jours, elle maintient une relation enseignante-élève. Un midi, alors que nous étions en sortie scolaire à Montréal, les enfants, excités à l'idée de manger dans un petit restaurant, ont commandé beaucoup plus que ce qu'ils pouvaient réellement manger. Ils laissaient la moitié de leur sandwich dans leur assiette, ne voulaient plus boire leur boisson à saveur originale qu'ils avaient choisie par curiosité. Assister à tout ce gaspillage alimentaire avait beaucoup choqué l'enseignante bénévole et elle avait expliqué très franchement aux enfants qu'elle était déçue, qu'ils étaient privilégiés de pouvoir se nourrir à leur faim. Elle leur expliquait que désormais, elle choisirait elle-même leur menu s'ils ne pouvaient pas faire preuve de plus de maturité. Les enfants ont finalement terminé leur sandwich et leurs boissons en tirant la langue. Le lendemain, ils ont tous choisi un plat moins copieux. Cette anecdote, parmi d'autres, témoigne du respect que portent les enfants à leur enseignante. Parce qu'au-delà d'une mise à distance, il existe un réel sentiment d'attachement tant de son côté que de celui des enfants⁷⁴. De fait, l'enseignante bénévole a un impact important chez les jeunes de la Grande Classe.

En ce qui concerne l'école Fièvre, la relation pédagogique entre le corps enseignant et les élèves pourrait être décrite comme plus typique des milieux scolaires en général. Cela dit, selon les enseignantes, elles parviennent à mieux connaître leurs élèves dans ces petites classes de huit, dix ou douze enfants. De plus, elles cheminent avec eux pendant deux ou trois ans. Elles reconnaissent leurs points forts, leurs difficultés. Leur lien se développe sur un temps long. Cela représente de grands avantages dans la mise en œuvre du projet pédagogique articulé autour de l'idée d'une école communautaire entrepreneuriale consciente qui cherche à mettre en valeur le potentiel des enfants à travers des projets choisis par ces derniers. Lorsque l'enseignante a un enfant depuis trois ans dans sa classe, elle a une compréhension nécessairement plus approfondie du cheminement de celui-ci. Une autre particularité est la relation pédagogique qui s'établit entre les enfants. De fait, les plus âgés sont souvent interpellés pour aider les plus

⁷⁴ Cette relation s'est particulièrement dévoilée lors du départ des deux jeunes élèves qui quittaient Lac-Long pour habiter avec leur père dans une autre région du Québec. Inquiète de ce départ et des conséquences éventuelles d'un retour en classe ordinaire pour l'un des deux frères qui avaient plus de difficultés à l'école, l'enseignante bénévole est entrée en contact avec eux et leur père pour conserver un lien, recevoir des nouvelles et les soutenir dans cette transition.

jeunes lors des périodes de lecture ou d'écriture. Ceci s'inscrit même dans la stratégie pédagogique des classes multiniveaux.

« Avoir le temps d'enseigner » est aussi un bénéfice perçu de travailler au sein de petites écoles, les sociologues Rosier Boix, Pierre Champolion et Antonio D. Arte l'ont par ailleurs observé dans leurs différents terrains (2015 : 39). Cette enseignante interrogée en témoigne :

C'est sûr que les petites écoles, j'aime ça. Parce qu'on a des petits groupes. On a le temps de suivre pas mal plus nos élèves que si... On est plus accomplies. Ce que l'on fait avec nos élèves, je trouve qu'on a le temps de le faire. Versus une classe de vingt où on court comme une poule pas de tête. Moi, j'ai tout le temps été... Dans mes quinze ans d'enseignement, j'ai souvent travaillé dans des petites écoles. Je priorise ça. Vraiment, vraiment beaucoup. Je ne priorise pas les grandes écoles.

Une enseignante d'un autre milieu acquiesce :

Je pense que c'est vraiment une question de quantité qui fait que tu as plus de temps à allouer à chacun pour les aider. Que tu as plus de temps avec eux, tu as plus de temps pour leur expliquer. Tu peux tisser des liens plus rapidement. Cette année, dans ma classe [de vingt enfants] tisser des liens avec certains a été plus long. Il y en a que ça va rapidement et d'autres que c'est plus long. Il y en a que c'est jusqu'aux Fêtes quasiment que je sentais que ça n'avait pas cliqué encore. En petit nombre, ça aide vraiment à connaître les élèves plus rapidement.

Selon les témoignages qu'une participante a reçus, les conditions d'enseignement telles qu'elles le sont aujourd'hui dans le réseau scolaire public semblent mettre à mal cette relation pédagogique. Les enseignantes n'auraient plus le temps d'enseigner, elles recevraient une grande pression au niveau de la gestion de classe tout cela dans un horaire scolaire rigide et comprimé. À son avis, le gouvernement aurait tout à gagner à améliorer les conditions de travail des enseignantes. Celles-ci pourraient mieux accompagner les jeunes. Elles pourraient avoir plus le temps de développer des liens de confiance avec eux. Elle se dit persuadée que dans ces conditions, il y aurait beaucoup moins de décrochage scolaire. Les enfants et les adolescents ne se sentent pas nécessairement écoutés. Or, ils doivent se sentir appréciés, supportés et en confiance selon l'enseignante bénévole :

Être à l'écoute de l'autre. Comment que l'on pourrait lui éviter des erreurs parfois. Comment lui suggérer de bonnes pistes. Tu sais, c'est ça en fin de compte enseigner : tu suggères. Le jeune embarque ou n'embarque pas. Tu aimerais bien qu'il aille là, il n'y va pas. Tu amènes donc une autre façon d'expliquer. Donc, c'est ça d'abord l'école.

5.5 Discussion : entre innovations et repères scolaires

Dans un ouvrage portant sur la forme scolaire et ses tensions, Olivier Maulini et Philippe Perrenoud (2005) commentent les propositions généralement émises par des approches pédagogiques dites alternatives. Ils observent que : « Le point commun de toutes ces innovations, c'est le rapport entre l'école et son environnement, entre l'espace plus ou moins clos de la scolarisation et celui des pratiques sociales auxquelles les élèves se préparent – sont censés se préparer – dans l'institution » (Maulini et Perrenoud 2005 : 165). Cette analyse décrit bien la philosophie transversale aux principes pédagogiques dépeints à l'intérieur de ce chapitre. L'idée de décroïsonner l'école en permettant à une plus grande diversité d'intervenants et d'intervenantes d'interagir avec les élèves, la visée d'en faire un pôle de la vie communautaire des villages – et éventuellement des quartiers, s'oppose à la figure de l'école comme d'une institution isolée et retirée de la vie sociale. Cette tendance au décroïsonnement a été dénotée dans le discours de plusieurs informateurs et informatrices interrogés au cours de ma recherche. En outre, elle constitue un fil conducteur aux initiatives pédagogiques qui constituent le cœur de ma recherche ethnographique, soit l'école Fièvre du village de Dignité et la Grande Classe de Lac-Long.

Ce principe de décroïsonnement se perçoit, d'autre part, dans le grand intérêt porté aux apprentissages en situations réelles. Il s'agit ici est de transposer les savoirs scolaires à l'intérieur de situations concrètes ayant comme perspective d'éveiller les enfants à l'utilisation de ces contenus. La pédagogie par projet se présente comme une avenue favorisée pour conduire ce genre de démarches. Une autre stratégie est celle de diffuser les réalisations scolaires des enfants à la communauté pour certes lier l'école à son environnement social, mais aussi pour valoriser ces derniers dans leur cheminement en plus de donner une autre dimension aux exercices réalisés en classe. Ainsi, les situations d'écriture en classe de français peuvent servir de divertissement pour des plus jeunes en garderie, pour des personnes âgées dans des maisons de retraite ou encore elles peuvent être l'occasion d'adresser des demandes à des associations.

Si le décroïsonnement peut se penser entre l'école et son environnement, il peut aussi s'imaginer à l'intérieur même de l'institution, notamment par la conception de l'espace. L'école Fièvre démontre bien cette préoccupation face à l'aménagement scolaire qui favoriserait une disposition à une école « ouverte » dans laquelle les enfants pourraient se déplacer et

s'approprier les lieux sans être attirés à une classe et à un bureau en particulier. Toutes ces idées peuvent être reprises dans une pédagogie de plein air, mais à des degrés de transformation différents : certains souhaitent insuffler un tournant pédagogique en modifiant la manière même de transmettre les savoirs scolaires alors que d'autres comptent davantage bénéficier d'un environnement extérieur attrayant dans un objectif de saines habitudes de vie, tel que promu par le programme d'éducation du MEQ.

Dans ce même ouvrage, Maulini et Perrenoud (2005) reviennent sur une critique attribuée à la forme scolaire telle qu'observée en France, et particulièrement par rapport à la position des enseignants et enseignantes. Les auteurs constatent que si la profession d'enseignant en est une instituée et que le corps enseignant est certes reconnu comme étant des professionnels, ceux-ci ne sont jamais tout à fait maîtres dans leur profession. Celle-ci se trouve très régulée par diverses normes :

Dans la forme scolaire, l'enseignant pilote avant tout des activités. Une fois la relative tranquillité des élèves assurée (c'est le souci du débutant), la préoccupation du maître est de mettre les élèves au travail. Ce n'est que plus tard, dans sa carrière, qu'il peut revenir à l'enjeu central : faire apprendre. Aucun enseignant ne veut délibérément produire de l'activité sans se soucier des effets de formation. Il y est conduit par les caractéristiques de la forme scolaire, les effectifs, les horaires, les manuels, les coutumes, la pression à donner des signes extérieurs de travail sérieux. (Maulini et Perrenoud 2005 : 161)

Quoique cette problématique n'ait pas été explicitement verbalisée lors de mes nombreux échanges avec des enseignantes, certains discours laissent entrevoir les initiatives pédagogiques distinctes comme une manière de valoriser et de reconnaître le jugement professionnel des enseignantes. Par exemple, l'un des bénéfices mentionnés des évaluations par rétroaction est l'espace accordé à l'évaluation qualitative du cheminement de l'élève par l'enseignante. Celle-ci a davantage de latitude pour exprimer son jugement professionnel qui ne s'appuie plus seulement que sur des examens conçus à l'avance. Cela serait d'autant plus adapté aux petites écoles puisque les classes sont formées par de petits groupes, que les enseignantes suivent les enfants sur des périodes de deux à trois ans et, conséquemment, qu'elles développent des relations de plus grande proximité avec leurs élèves et en viennent à connaître les particularités des cheminements de ceux-ci – lorsqu'elles sont en postes permanents et qu'elles ne sont pas amenées à changer d'école sur une base annuelle.

À la suite de l'enquête ethnographique et de l'analyse des données, une question est apparue :

le type de projets décrits à l'intérieur de ces deux chapitres profile-t-il un modèle scolaire qui serait plus adapté aux petites écoles rurales et à leurs spécificités? Champollion (2021) discute, en effet, d'une forme scolaire rurale « originale » qui se compose de cinq éléments : 1) la flexibilité dans la gestion de la classe (de l'espace, du temps, du groupe, des programmes, etc.) ; 2) la diversité des modalités de prise en charge des élèves et des méthodes pédagogiques (*via* des pédagogies innovantes ou actives) ; 3) la simultanéité dans la mise en œuvre des activités pédagogiques destinées aux différents groupes ou cours (ce qui est de nature à favoriser la construction progressive de l'autonomie) ; 4) l'insertion de la classe et, plus largement, de l'école dans le territoire et, au-delà, dans le contexte environnant ; 5) la posture généralement accompagnatrice des enseignants, ceux-ci ne pouvant s'occuper à la fois de tous les cours de sa classe adoptent très majoritairement une posture professionnelle plutôt accompagnatrice (de cette contrainte naît une pédagogie de l'autonomie) (Champollion 2021: 50). Ces initiatives pédagogiques distinctes ont-elles le potentiel de mettre en valeur ces éléments?

Il est intéressant de noter que l'ensemble de ces dimensions sont mentionnées dans ce chapitre. La flexibilité dans la gestion de classe caractérise le quotidien et l'organisation scolaire de ces écoles. La pratique de dénombrement, celle de rassembler les différents groupes de classe au sein d'activités communes, se fait de manière quasi intuitive. La préoccupation de rendre autonomes les enfants, un souci qui s'inscrit dans différentes méthodes pédagogiques, est décrite dans les deux écoles. Elle soulève une spécificité rurale dans le sens que ces jeunes quitteront beaucoup plus tôt le nid familial que les jeunes en milieu urbain pour qui les différentes institutions d'éducation collégiale et universitaire sont géographiquement plus accessibles.

Cependant, deux aspects de la forme rurale conceptualisée par Champollion et Floro (2013) ne semblent pas tout à fait présents « naturellement ». Il s'agit du principe d'insertion de la classe dans le territoire et de la mobilisation de pédagogies dites innovantes ou actives. Si les petites écoles rurales laissent envisager une proximité attendue avec le milieu local, ces relations ne sont pas toujours concrétisées à l'intérieur de partenariats établis et circonscrits. C'est le cas des écoles des villages de Lac-Long et de Dignité. Les acteurs municipaux ont soit été interpellés ou se sont soit manifestés alors qu'il y avait controverse. Ils ont été impliqués spécifiquement dans la mise en œuvre des initiatives pédagogiques et que très peu avant ces moments charnières. Un intervenant d'une autre école confiait espérer une plus grande proximité avec les différents acteurs locaux (municipaux, entreprises locales, organisations communautaires)

afin d'améliorer leur approche pédagogique par projets. Quant aux méthodes innovantes, l'enseignement en classe multiniveaux peut certes être mobilisée dans certains établissements alternatifs comme une pédagogie innovante, mais il a bien été démontré dans le chapitre précédent que les petites écoles ne semblent pas toujours avoir les outils adaptés pour tirer le meilleur de cette situation pédagogique – qui, rappelons-le, est très rarement un choix assumé (Couture *et al.* 2013). Or, c'est précisément à ce niveau que certaines initiatives pédagogiques offrent des outils et des stratégies concrètes qui semblent mieux correspondre aux réalités des petites écoles rurales. Je poursuis ces réflexions à l'intérieur du chapitre 8 dans lequel je me demande si se profile, par ces projets pédagogiques distincts, un modèle scolaire rural.

L'étude des initiatives orchestrées à la Grande Classe et à l'école Fièrè permet de dégager deux tendances dans la mise en œuvre d'initiatives pédagogiques distinctes. Premièrement, il s'avère que parfois c'est le contexte dans lequel est né le projet qui rend celui-ci distinct – l'exemple de la Grande Classe l'illustre bien. D'autres fois, la menace de fermeture ou la réalisation de difficultés offre l'opportunité de revoir les formules pédagogiques, ce que certains acteurs se saisissent pour travailler à d'autres avenues. De ces deux sites d'étude émerge une tension entre une volonté de conformité pour certains et pour d'autres une volonté de rompre avec la forme scolaire dominante, d'innover ou même de « reconstruire la forme scolaire » (Go et Riondet 2018). Le souci de reproduire des repères scolaires fait échos à une crainte de marginalisation des petites écoles. L'enseignante bénévole de la Grande Classe s'est souvent exprimée en ces termes et c'est pourquoi il a toujours été important pour elle de suivre les programmes du ministère, même lorsque l'initiative était reconnue sous le statut d'instruction à domicile. Cette volonté de « faire partie » doit également être remise dans un contexte de volonté de revitalisation de Lac-Long : la municipalité souhaite attirer de nouvelles familles pour qu'elles s'établissent sur leur territoire. Or, l'absence d'école nuit, voire anéantit ces efforts. La reconnaissance par le CSS assure une certaine pérennité à leur initiative, ce qui est une nécessité pour rendre le milieu plus attractif. Autrement dit, cette reconnaissance se porte garante de la durabilité du projet. L'école Fièrè présente une démarche inverse qui comporte une volonté de repenser le modèle scolaire. Pour certains participants et participantes, cela représentait une excellente occasion pour explorer des manières de « faire autrement ». Pour d'autres, cela était l'occasion d'imaginer une école plus dynamique et mieux ancrée dans son milieu. Spécifiquement dans ce cas-ci, l'implantation de ce volet d'école communautaire entrepreneuriale consciente représentait une opportunité pour établir des ponts et des collaborations avec les acteurs locaux. Cet attrait n'est pas non plus anodin pour les acteurs

municipaux qui, bien souvent, expriment leur attachement à l'école de village, une institution qu'ils jugent rassembleuse et dont l'avenir est, pour eux, garant de celui de leur municipalité.

Si ces initiatives démontrent bel et bien des variations de la forme scolaire, leur visée n'est pas de rompre avec la forme scolaire comme mode de socialisation. La finalité de la scolarisation n'y est d'ailleurs pas problématisée. D'une certaine manière, elles représentent d'autres manières de faire école pour que l'institution puisse continuer d'exister dans ces territoires ruraux, mais de manière plus adaptée et dynamique. Comme l'écrit Lantheaume :

C'est parce que la forme scolaire est plastique qu'elle est suffisamment solide pour constituer une ressource pour l'action dans l'école et hors l'école et pour avoir encore un pouvoir de formatage non négligeable des élèves et des enseignants. Mais aussi du fait de sa plasticité, les enseignants peuvent, autant que les politiques publiques, contribuer à sa transformation du fait des situations concrètes pour lesquelles la forme scolaire n'est pas la solution mais plutôt le problème. (Lantheaume 2018 : 230)

La mise en œuvre de ces projets s'incarne dans des configurations territoriales et sociohistoriques sur lesquelles il est nécessaire de se pencher afin de saisir les ramifications de ce « faire école » rural dans un contexte social, économique, politique qui s'est construit dans un temps long :

Différentes contextualisations sociales, culturelles, politiques, économiques, institutionnelles et territoriales sont susceptibles d'impacter l'éducatif et, par voie de conséquence, de générer des caractéristiques scolaires spécifiques qui méritent a minima d'être prises en compte, tant dans l'apprentissage et l'enseignement que dans la formation des enseignants et l'organisation de l'école. (Champollion 2021 : 11)

Cette perspective se conjugue également à une démarche anthropologique articulée à une perspective d'économie politique et qui considère « the larger economic, political and cultural forces that have shaped the configuration of the contemporary state and policies in relation to local contexts, actors, and institutions » (Miñana Blasco et Arango Vargas 2011 : 383). C'est en traitant de ces aspects que je souhaite, par le fait même, exposer les espoirs que les acteurs portent à l'institution scolaire à travers leur implication dans les initiatives pédagogiques distinctes.

DEUXIÈME PARTIE. L'INSTITUTION SCOLAIRE AU PRISME D'ESPOIRS SOCIAUX.

Cette seconde partie d'analyse s'attarde aux espoirs sociaux formulés par les parents, les acteurs du milieu scolaire et municipal ainsi que des résidents et résidentes impliqués dans les initiatives pédagogiques distinctes. Leur description découle des trois derniers objectifs spécifiques de recherche qui interrogent respectivement les motivations des acteurs, les représentations sociales de l'école et les contextes sociohistoriques de ces mobilisations. Les pratiques pédagogiques décrites dans le chapitre précédent s'inscrivent dans une vision d'avenir qui, elle, s'est constituée au fil d'événements passés et contemporains. Ainsi, le premier chapitre de ce volet d'analyse resitue ces mobilisations autour de l'école dans une trame historique qui lie à la fois l'histoire scolaire et l'histoire régionale. Je discute, par la suite, des espoirs sociaux que cherchent à concrétiser les personnes impliquées dans ces initiatives. Enfin, je conclus l'analyse de ma thèse en réfléchissant à l'avenir des petites écoles à la lumière des transformations des milieux ruraux, notamment par la question des nouvelles ruralités.

Chapitre 6. Au-delà de l'institution scolaire: économie politique des initiatives pédagogiques

Giddens (1979) insiste sur l'importance de contextualiser les phénomènes sociaux afin d'éclairer la capacité d'agir des acteurs : « [we] must situate action in *time and space* as a continuous flow of conduct, rather than treating purposes, reasons, etc., as somehow aggregated together » (Giddens 1979: 2). La considération de cette perspective historique rejoint la démarche des anthropologues qui mobilisent la notion d'espoir social par l'angle de l'économie politique (Doyon 2020; Jansen 2016; Narotzky et Besnier 2014). Stef Jansen analyse les espoirs sociaux comme des phénomènes relationnels : ceux-ci s'inscrivent dans une historicité, façonnés par les événements du passé et par les événements contemporains (Jansen 2016 : 458). Historiciser ces espoirs sociaux permet de souligner les conditions par lesquelles les spécificités locales sont survenues et sous quelles formes celles-ci se sont profilées (Narotzky et Besnier 2014 : 4-5) : « the political economy of hope, they thus draw attention to the unequal social processes that produce and distribute temporal dispositions in a particular [...] social constellation at a particular time » (Kleist et Jansen 2016 : 382). Ainsi, « [social hope] must be cast against the background of what came before and of what happens around. [...] Ethnographers are well placed to trace both this relational historicity and people's own understandings of it » (Jansen 2016: 458). À mon avis, une perspective d'économie politique permet de comprendre de manière critique ce jeu d'échelles impliqué dans la notion d'espoir. Elle permet aussi de mettre en lumière les relations de pouvoir qui façonnent les espoirs relevant à la fois de la subjectivité des acteurs et des dispositions sociohistorique dans lesquels ils sont situés. Cette compréhension se distancie alors d'une définition de l'espoir comme d'un état métaphysique qui dépasse les ancrages sociaux : l'espoir est intrinsèque à la vie sociale et à ses conditions d'existence particulières.

Ce chapitre examine la façon dont les initiatives de la Grande Classe et de l'école Fièrè s'enchâssent ou non dans l'historicité et les transformations des territoires ruraux. Je décris la manière dont ces projets s'inscrivent au sein de l'histoire sociale, politique et économique de leur région et l'influence qu'ont exercée certains événements sur la situation des petites écoles.

En premier lieu, je dépeins les trames de développement des localités qui ont constitué mes deux études de cas, celle de Lac-Long et de Dignité, afin de repérer les événements qui ont structuré les conditions d'amorce des initiatives distinctes. En deuxième lieu, je discute d'enjeux structurels actuels: quels sont les enjeux qui influencent la vie rurale aujourd'hui et comment ces enjeux affectent-ils les possibilités d'agir et les visions d'avenir des acteurs? Autrement dit, dans quel contexte social, politique et économique contemporain ces initiatives pédagogiques s'insèrent-elles? Comment ces trames agissent-elles sur les formes d'espoir formulées par les acteurs et comment influencent-elles (ou non) leurs dispositions à concrétiser ces espoirs?

Cette démarche permet de dénoter comment certaines spécificités locales ont été produites, sous quelles formes elles se sont présentées et profilées (Narotsky et Besnier 2014: 4-5). Comme l'écrit Michel Naepels: « Devant la multiplicité des faits bruts, ce n'est qu'à condition d'être mis en récit que certains événements en viennent à servir de matrice aux expériences subjectives, à la conscience historique des acteurs » (Naepels 2010 : 881). Historiciser les contextes d'avènement de ces initiatives implique également de relever les récits des acteurs en ce que leurs interprétations joueront un rôle dans leurs actions subséquentes (Narotsky et Besnier 2014: 10). J'ai, ainsi, mobilisé plusieurs matériaux relevant de la mémoire locale, soit des témoignages de personnes habitant ces milieux par le biais d'entretiens formels et informels, par l'utilisation d'archives consolidées par des citoyens et citoyennes. Prendre acte de cette mémoire locale permet de porter un regard différent sur ces milieux en s'intéressant à ce que les personnes ont choisi de documenter, ce qu'elles considèrent comme important dans l'histoire de ces localités. Cette attention aux récits locaux permet aussi de contextualiser plus finement les effets de certaines politiques et mettre en relief des descriptions davantage issues d'une vision bureaucratique de ces milieux. Sans que ces mises en récit relèvent d'un registre du contre-discours, elles révèlent des narrations différentes qui ne sont pas toujours considérées dans les discours dominants sur les ruralités.

6.1 La fermeture des écoles dans un temps long

La fermeture d'une école découle rarement de phénomènes récents : elle s'inscrit dans une trame historique ponctuée par différents événements sociopolitiques et socioéconomiques dépassant le cadre scolaire. À partir de quel(s) événement(s) l'école a-t-elle été compromise ? Comment ces événements teintent-ils le quotidien des gens qui habitent ces lieux? Comment influencent-ils la vision d'avenir que ces derniers imaginent pour leur village? Paul Prévost,

spécialiste dans les domaines du développement des collectivités, de la démocratie participative et des relations entre les écoles et les communautés au Québec, explique l'importance de réfléchir aux innovations sociales en continuité du « vécu du territoire » : « La dévitalisation plus récente par exemple n'a pas le même poids qu'une dévitalisation enracinée depuis plus longtemps ni le même impact sur la démobilisation de la collectivité. L'intervention doit se situer sur la trajectoire historique des municipalités et miser sur le vécu du territoire pour imaginer l'avenir » (Prévost et Veillette 2013 : 16). En documentant ces contextes historiques et l'influence de certains événements sur la vie scolaire, je cherche d'abord à situer les initiatives pédagogiques distinctes dans une histoire longue, à comprendre dans quel contexte les acteurs sont intervenus.

Au Québec, l'occupation des territoires ruraux demeure intimement liée aux industries des ressources naturelles, que ce soit l'industrie minière, forestière ou les pêcheries : « ces ressources, dont l'exploitation est commandée par des facteurs autant géographiques, économiques, politiques, culturels, historiques que sociaux, ont joué (et jouent encore) un rôle majeur dans la différenciation sociospatiale et les fluctuations de l'économie » (Simard 2018 : 42). Ainsi, ces trajectoires industrielles ont façonné les trames de développement et de peuplement de ces territoires (Jean 2012). Les deux études de cas des écoles de Lac-Long et de Dignité exemplifient ces dynamiques tout en présentant des trajectoires distinctes. Néanmoins, l'histoire de leur peuplement débute sensiblement à la même période, influencée par l'expansion des chemins de fer. Ces routes ont joué un rôle primordial dans l'occupation du territoire au Québec et plus largement au Canada. L'histoire ferroviaire apparaît « capitale, voire indissociable de l'essor économique et social du pays, surtout à une époque où les routes carrossables sont rares et où des milliers de kilomètres de terres restent à défricher et à habiter » (Sirois 2013 : 141)⁷⁵. De ces points de départ, je soulignerai les principaux aspects des trames de développement de ces deux municipalités afin de mettre en évidence les événements qui ont secoué la vie scolaire de ces milieux et qui ont d'une certaine manière façonné les contextes de mobilisation.

⁷⁵ Comme le précisent Hardy et Séguin, au milieu du 19^e siècle : « la construction des voies ferrées débutait au Québec, suscitant sur son passage les plus grands espoirs. À cette époque où les distances constituaient une entrave importante au développement, le rail présentait une innovation technologique spectaculaire, révolutionnant les communications » (Hardy et Séguin 1984 : 83).

6.1.1 Lac-Long, entre lacs et forêt

17 octobre 2018 - Arrivée à Lac-Long

Des panneaux de signalisation annoncent des pourvoiries et des complexes touristiques. La chasse et la pêche sont devenues, avec la motoneige, de véritables mannes touristiques pour la région. Arrivés à une petite halte routière, nous devons emprunter le chemin de Lac-Long qui serpente entre les lacs et les forêts d'épinettes. Un premier panneau signale les secteurs des baies. Plus loin se trouvent les premières maisons, un grand garage municipal. Ici, les maisons des années 1880 à 1950 côtoient les constructions récentes. La plupart de ces constructions neuves sont des résidences secondaires. Le village n'a pas de centre en tant que tel. Les maisons sont plutôt réparties le long de la route principale qui entoure une partie du lac qui fait tout de même plus de vingt kilomètres.

Un petit parc est aménagé, entre autres, pour la mise à l'eau des embarcations motorisées. Une grande enseigne regroupe tous les noms d'entreprises et d'organisations qui ont contribué à ce projet. Des panneaux d'interprétation renseignent les visiteurs sur les populations de poissons du lac, l'espèce la plus recherchée étant l'omble fontaine. Un ponceau nous permet de poursuivre notre chemin et d'arriver à la route principale où se trouve le Magasin général, une initiative de la Coopérative de solidarité de Lac-Long dont la majorité des résidents du village sont membres. La route est traversée par un chemin de fer, encore utilisé aujourd'hui. Des trains de marchandises circulent deux à trois fois par jour. Un train voyageur de trois à cinq wagons seulement s'y arrête tous les jours, une journée en direction de Montréal et l'autre vers le Lac-Saint-Jean.

Le territoire Nitaskinan est reconnu pour ses grands espaces forestiers, représentatifs des paysages symboliques du Québec (CMQ 2002 : 9-10). La colonisation de cette région s'est véritablement entamée au milieu du 19^e siècle par l'entremise de l'exploitation forestière, nommément par l'expansion de l'industrie des pâtes et papiers (Hardy et Séguin 1984 : 51). À l'intérieur de deux décennies, de 1900 à 1920, la Mauricie est devenue la plus grande productrice de pâtes et papiers à l'échelle mondiale faisant sa réputation de région manufacturière (Cermakian 1982 : 90). Encore aujourd'hui, l'usine de pâte et papier s'avère le principal employeur de la région quoique d'importants efforts aient été faits pour diversifier l'économie, plus particulièrement par le tourisme (Nadeau-Paradis 2015 : 119). L'histoire de Lac-Long s'inscrit dans cette trame. En revanche, elle s'en distingue en raison de son isolement géographique qui s'est partiellement levé avec l'arrivée d'une route ferroviaire. Effectivement, le développement de Lac-Long, considéré jusqu'alors comme un poste de traite, va de pair avec l'établissement d'un chemin de fer qui relie la région du Lac-Saint-Jean à celle de la Capitale-Nationale à la fin du 19^e siècle.

Le premier train s'est arrêté en 1885 et de là, de nouvelles activités virent le jour. Une gare a été érigée un an plus tard et dès l'an 1900, une scierie a été fondée. La toute première école a ouvert ses portes en 1904 alors que plusieurs familles s'installaient dans ce pays de coupes et de draves. En raison de sa localisation, Lac-Long constituait une station importante se situant à

la mi-parcours du trajet. Y ont été construits une usine de réparation des wagons et des locomotives à charbon, une chute à charbon, une rotonde, un réservoir d'eau. Le système ferroviaire était un grand employeur, selon un ouvrage d'archives réalisé par une citoyenne de Lac-Long. En plus d'engager des cheminots, un chef de gare, des télégraphistes, l'entreprise ferroviaire embauchait des mécaniciens dans son atelier de réparation de locomotives qui se trouvait au village. C'est seulement en 1963 qu'une voie carrossable fut construite pour relier le village au système routier. Dans les années 1950, alors que l'école recevait plus de 150 élèves au primaire, l'arrivée et la généralisation de la locomotive diesel engendrèrent la mise à pied d'une quarantaine d'employés (Gagnon-Lebel n.d. : 11). Cet événement semble avoir été un premier coup dur pour ce village. Aujourd'hui, les employés de l'actuelle compagnie ferroviaire, VIA Rail, procèdent à certains aménagements de la voie ferrée, mais plusieurs ne sont pas résidents de Lac-Long. Le train reste encore un moyen de transport accessible. Il y a un départ tous les deux jours en direction de Montréal en rotation avec un départ vers le Lac-Saint-Jean. Cela dit, il n'est pas rare que le trajet dure plus de dix heures en raison du trafic ferroviaire. Cela décourage plusieurs personnes d'utiliser ce transport sachant que le voyage en voiture n'est « que » de quatre heures.

L'histoire derrière ce chemin de fer témoigne d'un autre aspect important de la trame de développement de Lac-Long, celui de ses attraits fauniques et floristiques. Parcourue par 300 lacs, cette localité se positionne depuis la fin du 19^e siècle comme un haut lieu de villégiature au Québec. Il faut savoir que la route ferroviaire longtemps attendue, tant par les entreprises forestières que par les personnes du Lac-Saint-Jean qui n'avaient alors que peu de moyens de transport, fut l'objet de nombreuses controverses quant à son tracé. Deux routes étaient envisagées par des promoteurs distincts et un long débat eut lieu dans l'espace public. Finalement, il revint à la Cour supérieure du Québec de trancher et celle-ci se porta en faveur du trajet passant par Lac-Long en raison du potentiel inouï que représentait ce territoire pour l'établissement de clubs privés de chasse et pêche, importants joueurs économiques de l'époque (Gagnon 2009). Un grand travail de promotion avait été mené par différents acteurs qui souhaitaient accroître l'industrie touristique dans la « French province »⁷⁶ auprès de riches hommes d'affaires friands d'aventures de chasse et de pêche, surnommés les *sportsmen*,

⁷⁶ Arthur Buies, un journaliste de l'époque en faveur du projet, a grandement insisté sur l'avantage que représentent ces routes ferrées pour le développement touristique de la province : « Nous verrons les Américains affluer vers ces lacs à chaque été nouveau, pour une raison bien simple, comme vous allez le comprendre ». Il explique alors que ces visiteurs font de bien plus grands efforts pour accéder à d'autres territoires de pêche. (Gagnon 2009 : 6)

provenant majoritairement des États-Unis et du Canada anglais (Gagnon 2005). Ceux-ci représentaient une importante source de revenus pour les gouvernements, entre autres dans leur entreprise de colonisation des terres (Gagnon 2009 : 5), ce qui explique le soutien de l'État canadien qui a adopté en 1885 une loi visant la location des territoires fauniques et favorisant la création de clubs privés⁷⁷. Ces derniers ont accaparé une très grande majorité du territoire de chasse au Québec : « Jusqu'à la création des Z.E.C. [Zones d'Exploitations contrôlées] à la fin de la décennie 70, les clubs privés accaparaient 87 % du territoire de chasse et de pêche accessible par voie de terre et le *membership* en touchait guère plus de 5 % des populations régionales » (Désy, 1982 : 13 dans Gagnon 2009 : 4)⁷⁸.

Il ne fait aucun doute que ces *sportsmen*, eux-mêmes souvent propriétaires d'entreprises forestières, aient joué un rôle crucial dans l'ouverture du chemin de fer de Lac-Long, surnommé par Gagnon « l'épine dorsale d'un itinéraire d'évasion »⁷⁹ (Gagnon 2009 : 5). Selon le géographe Jean Désy, « le chemin de fer de 1887 a réellement agi comme le facteur clef du développement touristique entre Saint-Raymond et le Saguenay/Lac-Saint-Jean » (Désy 1967 : 196). Lac-Long a certainement profité de cet engouement. Quelques années plus tard, un premier club fut établi. Rapidement, ce secteur fût très réputé auprès de riches hommes tels que les Rockefeller, Ford, Warrington, Ziegfeld, Hoffman. Dans un livre d'archives citoyennes, des témoignages indiquent que ces personnes très fortunées ont contribué au développement et à l'essor économique du village puisqu'elles embauchaient plusieurs résidents et résidentes pour entretenir leur propriété (Gagnon-Lebel n.d. : 69). L'arrivée au pouvoir du Parti québécois mit fin à ce régime dans les années 1978. Ces territoires privés furent transformés en Zone d'exploitation contrôlée (ZEC) régie par le gouvernement et en pourvoiries, toujours sur un territoire en location, mais dont les tarifs sont plus accessibles pour la population générale. Certains disent que cela eut un certain effet sur la vie à Lac-Long; d'autres répondent que les effets se sont révélés modérés puisque des pourvoiries furent constituées sur le territoire de la municipalité. Dans tous les cas, cette localité est souvent décrite comme un paradis faunique, grandement réputée tant pour la chasse et la pêche que pour les expéditions en canot et en

⁷⁷ Ces clubs avaient à la fois une vocation de villégiature et de conservation environnementale. Effectivement, un groupe se voyait octroyer un territoire sous location pendant une durée (renouvelable) de cinq ans à prix relativement élevé en retour d'actions visant à assurer la protection et la conservation de la faune et flores (Martin 2004 : 40). Ces clubs étaient majoritairement la propriété de riches hommes d'affaires du Canada anglais et des États-Unis, accaparant une large portion des terres forestières.

⁷⁸ En 1960, le Québec comptait environ 2 000 clubs.

⁷⁹ Gagnon parle de tracé d'évasion parce que le chemin de fer a propulsé la villégiature dans ces territoires isolés, une sphère d'activité dominée par les clubs privés de chasse et pêche.

motoneige que pour les randonnées pédestres ou en raquette. En période estivale sa population grimpe jusqu'à 1000 résidents attirant de nombreux pêcheurs, chasseurs et amoureux de plein air qui y ont une résidence secondaire et saisonnière⁸⁰.

Les attraits floristiques, fauniques et environnementaux de Lac-Long sont aussi à l'origine d'un autre élément phare de l'histoire du village, l'établissement d'un sanatorium. De fait, ce grand air a incité un entrepreneur forestier à construire en périphérie du village un sanatorium après avoir été lui-même témoin des bienfaits de cette nature sur la santé de son fils souffrant de la tuberculose. Construit en 1909, le Sanatorium accueillait à son plein développement, 225 patients et 100 employés. Certains résidents m'ont décrit cet espace comme d'un deuxième village. Il y avait une salle de cinéma, des jardins maraîchers, quelques petites fermes, même une école pour les enfants des employés. En 1968, le sanatorium changea de vocation. Il devint un Centre de réadaptation et les services offerts se concentrèrent sur les besoins de personnes en situation de handicaps (Gagnon-Lebel n.d. : 86). Pendant une dizaine d'années, l'établissement était le principal employeur du village employant une quarantaine de personnes au moment de sa fermeture en 1980, conséquence des politiques de désinstitutionnalisation des services publics en santé mentale au Québec. Les services offerts furent rapatriés au centre hospitalier de la ville avoisinante. Cet événement a causé un réel émoi dans la communauté de Lac-Long. Ses résidents actuels perçoivent encore cet événement comme un moment de rupture. Certains employés ont quitté le village, déménageant même leur maison pour l'installer à la ville. Un article paru dans le journal *Le Devoir* en 1993 nous informe que le village aurait effectivement perdu près de la moitié de sa population après cet événement (Vear 1993 : 8) comme en témoigne cette résidente :

Chercheuse: Et est-ce que le Lac-Long a beaucoup changé depuis les dernières années?

Résidente: Ben oui!

Chercheuse: Comment?

Résidente: [Avec] la fermeture de l'hôpital, on a perdu... Ici, avant, on avait un magasin général. [...] Il était en face du presbytère à peu près. Et dans ça, il y avait de tout. De tout. Il y avait une quincaillerie. Une très belle boucherie. Il y avait d'un

⁸⁰ La plupart de ces habitations ne sont pas adaptées au climat hivernal et restent donc inoccupées lors de cette saison. Cela dit, de plus en plus de propriétaires réalisent d'importantes rénovations pour pouvoir en profiter tout au long de l'année.

côté des vêtements. Écoute, c'était un vrai magasin. Donc avec la fermeture de l'hôpital, ça l'a fermé. Bien, ça l'a diminué tranquillement.

Chercheuse: Dans l'année qui a suivi?

Résidente: Ouais, parce qu'il n'y avait plus personne...

À la même époque, au début des années 1980, le nombre d'élèves ayant chuté drastiquement, la commission scolaire (CS) de jadis a envisagé la fermeture de l'école. Il y eut une grande mobilisation de sorte que l'établissement est demeuré ouvert. Or, la bâtisse scolaire est devenue la propriété de la municipalité qui l'a acquise pour la somme symbolique d'un dollar, permettant de décharger financièrement la CS comme il est expliqué dans une exposition sur l'histoire du village dans le musée local. Au même moment, un groupe de citoyens et de citoyennes œuvraient à un nouveau projet, celui de récupérer la bâtisse du sanatorium et de la convertir en base plein air comme l'indique cet extrait du journal régional *Le Nouvelliste* :

Alors que le climat est incertain depuis qu'il est question de la fermeture du centre de réadaptation, fermeture qui est de plus en plus imminente, il semble que beaucoup de personnes aient retrouvé un certain optimisme à la suite de la décision d'un groupe de citoyens de prendre en main un projet et de le piloter devant les fonctionnaires du gouvernement provincial. (Dionne 1980 : 8)

Lors d'un reportage réalisé par le journaliste Vear, la mairesse de l'époque rapporte que ce projet aurait littéralement sauvé le village (Vear 1993 : 8). Le centre récréotouristique affichait complet en saison estivale, un total de 170 lits occupés, permettant l'embauche d'une vingtaine d'employés, majoritairement résidents de Lac-Long (Vear 1993 : 8). C'est aussi par cette initiative que fut promu le tourisme hivernal et que le village s'est positionné comme un important arrêt pour les motoneigistes. L'hiver, les trois auberges dans ce secteur sont achalandées par ces groupes. Vers la fin des années 1990, la base plein air a fermé ses portes en raison d'un manque de relève au niveau de la direction générale. En 2010, la municipalité a repris la gestion du site en ouvrant des emplacements de camping rustique. Quelques années plus tard, en 2014, deux entrepreneurs agricoles ont souhaité mettre sur pied une formule d'hébergement plein air avec un volet agrotouristique. Différents volets se sont greffés à ce projet : hébergement touristique⁸¹, agriculture nordique⁸², différents élevages de volailles rustiques, aménagement de protection et de valorisation du martinet ramoneur, un oiseau inscrit

⁸¹ La base de plein air offre quatre emplacements pouvant accueillir des véhicules de type tente-roulotte et sept sites de camping.

⁸² En 2015, plus de 250 paniers maraîchers étaient distribués en Haute-Mauricie où l'approvisionnement local peut se révéler compliquer en raison de la rudesse du climat (Scarpino 2016).

à la liste des espèces en voie de disparition ou menacée⁸³. Si plusieurs des bâtiments ont ainsi été revalorisés, la principale bâtisse reste en piètre état⁸⁴. Cela dit, ces activités ne semblent pas créer de nouvelles perspectives d'emplois pour les résidents de Lac-Long. Lors d'un séjour à l'automne 2020, les personnes travaillant à ce centre n'étaient que de passage saisonnier. Les travailleurs agricoles étrangers étaient issus du Programme des travailleurs saisonniers (PTAS) et la personne à l'accueil avait été engagée par le biais d'un programme visant l'attractivité du milieu agricole en période de COVID-19. Sinon, les propriétaires y habitent à temps partiel. Cela a engendré une déception, même un mécontentement, chez certains résidents et résidentes de Lac-Long puisque la municipalité a travaillé fort pour mettre à disposition ce terrain qui était sous juridiction gouvernementale. Il y avait l'idée que ce projet agrotouristique pourrait contribuer au rayonnement de la municipalité, mais aussi devenir un levier économique en développant de nouveaux emplois, ce qui ne fut pas réellement le cas.

Malgré le succès de la base plein air à l'époque, la chute démographique n'a pas été amortie. En 1995, l'école ne comptait que sept enfants inscrits (Lebel 1995 : 107). La CS a envisagé à nouveau la fermeture de l'école. Une résidente, dont l'enfant fréquentait l'établissement à cette époque, avait alors lancé une pétition pour maintenir l'établissement ouvert. Il lui apparaissait inconcevable que de jeunes enfants voyagent plus de 60 km matin et soir pour se rendre à l'école. Le facteur de la distance et de l'éloignement a toujours été un motif central aux mobilisations citoyennes pour conserver l'école de ce village. Après plusieurs actions et interpellations auprès des commissaires, les familles ont eu gain de cause et l'école est restée ouverte. Déjà à cette époque, des mères d'élèves participaient activement à la vie scolaire en animant, entre autres, des ateliers en français et en arts plastiques pour offrir un soutien à l'enseignant. « On faisait ça pour garder notre école ouverte », se rappelle l'une d'elles. « On a travaillé beaucoup. Parce que dans les petites communautés, il faut se défendre. Toujours. Il n'y a jamais rien qui tombe du ciel. Il faut tout le temps gagner ce que l'on a ». Alors que le fils de cette dernière graduait au secondaire, la menace de fermeture s'est répétée à la suite d'une réorganisation du secteur du Haut-Saint-Maurice en raison d'une importante baisse démographique, particulièrement au niveau de la population des élèves. Dans un procès-verbal datant du mois de juin 2002, les commissaires expliquent que, devant la difficulté à maintenir

⁸³ En 2015, les propriétaires ont procédé à la rénovation d'une grande cheminée, un des plus importants nichoirs à cette latitude (Scarpino 2016).

⁸⁴ Elle a été pendant plusieurs années un lieu privilégié par de jeunes *squatteurs* provenant de l'extérieur et souvent attirés par les rumeurs selon lesquelles il est possible d'y observer des activités paranormales.

des services pédagogiques dans ces secteurs sans pour autant hypothéquer les ressources scolaires des milieux plus peuplés, la centralisation des services dans les établissements de la ville de La Tuque leur apparaisse comme une solution intéressante (PV 2002-06-11). Cette fois, il n'y eut pas de mobilisation : « [Pour ma part], je me suis dit, j'ai fait mon bout ». Il ne restait que trois enfants, dont un en sixième année. La famille des deux autres jeunes a déménagé à La Tuque pour éviter le voyage. Une résidente se souvient : « À la maternelle, ses deux petites filles ont voyagé matin et soir. Elle a dit : « C'est fini ». Elle a déménagé à La Tuque. Elle serait restée s'il y avait eu une école ». C'est à la suite de cette fermeture que des parents nouvellement résidents de Lac-Long se sont mobilisés pour créer en 2008 la Grande Classe.

6.1.2 Dignité, agroforesterie et résistance

Dignité – 27 août 2019

Le village est scindé par la route principale qui nous mène jusqu'à l'autoroute, qui relie la région du Témiscouata au Bas-Saint-Laurent et à la province du Nouveau-Brunswick. Cette autoroute est en quelque sorte l'artère principale de la région. Le paysage pour nous rendre jusqu'au centre du village – soit l'école et l'église – est vallonné, entre champs et forêt d'érables. Il n'y a pas de commerces. On voit les éoliennes au loin, sur le sommet d'une petite montagne. Les maisons ressemblent beaucoup à celles de ma région : des maisons unifamiliales, certaines sont anciennes, d'autres semblent avoir été rénovées selon le style architectural des années 1970 ou 1980. En bref, les bardeaux de cèdres sont troqués par des matériaux synthétiques. L'école se situe tout juste à côté de l'église et d'un bâtiment municipal. Un grand stationnement longe l'école. Derrière, on y retrouve un module de jeux qui semble très récent. On devine un petit sentier qui se rend jusqu'à un boisé.

Chaque fois que je me rends à Dignité, je n'aperçois presque jamais de gens qui se promènent à pied au village.

La région du Témiscouata a toujours été un important lieu de portage et de rencontre, notamment pour les nations Micmacs et Malécites⁸⁵. Au moment de la colonisation britannique, dès 1745, l'occupation du territoire témiscouatin apparaissait urgente pour entretenir la seule route reliant Halifax et Québec, les deux capitales coloniales (Moreau 2015 : 25). Or, les premières tentatives n'eurent que peu de succès. En 1814, 25 colons reçurent des terres de la part du gouvernement britannique, mais en raison de l'isolement, de la rudesse du climat et du sol difficilement cultivable, plusieurs ont quitté la région (Moreau 2015 : 25). Cela dit, vers les années 1830, les travaux de défrichement semblaient bel et bien entamés dans ce secteur. Situé

⁸⁵ Certains sites répertoriés à proximité du lac Squatec dévoilent une présence datant de plus de 9 000 à 9 400 ans. À Dignité, un site de sépulture laisse présager une occupation des lieux d'il y a 3 800 à 5600 ans (Deschênes et Colette 2007 : 28).

au sud du Québec, le Témiscouata se présente comme un territoire stratégique se trouvant, aujourd’hui, à la frontière interprovinciale avec le Nouveau-Brunswick. La région a connu une croissance de population après l’établissement de nouvelles routes terrestres, mais aussi ferroviaires qui ouvraient l’accès à des lieux jusque-là isolés⁸⁶ tant depuis une perspective d’habitation que d’exploitation des ressources naturelles, surtout forestières. Les premières familles de Dignité sont venues s’établir dans ce secteur autour de l’an 1885. Originaires de la paroisse voisine, elles étaient à la recherche de nouveaux lots pour s’y établir. 76 personnes dont 52 enfants y habitaient en 1904 (Deschênes et Colette 2007 : 45).

Malgré tout, Dignité est longtemps demeuré un territoire annexé à la paroisse voisine. Encore aujourd’hui, il subsiste une grande proximité entre ces deux municipalités, la seconde offrant plus de services. Dignité est enclavée entre des municipalités d’environ 2 000 et 700 personnes. Elle est l’une des plus petites municipalités à l’ouest de la MRC de Témiscouata, la plus petite est celle de Saint-Athanase avec seulement 306 résidents. Sa trame de développement se définit par une interface agriculture-forestière caractéristique des localités des hautes terres du Bas-Saint-Laurent. Celles-ci se distinguent par le travail agricole et forestier au fil des saisons (Boulianne 2020 : 132). Historiquement, le peuplement du Bas-Saint-Laurent a suivi deux tendances : la première a trait aux vagues de migrations des territoires des plaines du littoral, près du fleuve Saint-Laurent tandis que la seconde correspond à l’occupation des plateaux appalachiens, à l’intérieur des terres. Cette seconde vague « [répondait] à plusieurs impératifs : les besoins en main-d’œuvre de l’industrie forestière, les besoins en terres de la population agricole excédentaire des basses terres et, selon la conjoncture, le besoin de créer un espace de refoulement d’une force de travail pour laquelle le chemin de l’exode vers la ville est provisoirement fermé » (Jean 1988 : 241).

Un ouvrage d’archives citoyennes recense une lente arrivée de familles de colons sur les terres de Dignité à titre de résidents permanents et ceux qui y demeuraient sont longtemps restés minoritaires dans ce paysage agroforestier (Deschênes et Colette 2007 : 53). Au début des années 1900, plusieurs des lots attribués dans cette localité n’étaient pas habités par leurs propriétaires qui se contentaient de les exploiter à des fins d’autosubsistance sans s’y établir. L’ensemble du territoire était, par ailleurs, déjà largement occupé par les compagnies

⁸⁶ Le Témiscouata fut traversé à l’époque par trois tracés différents : l’Intercolonial Railway, le National Transcontinental Railway et le Témiscouata Railway, transformé aujourd’hui en piste cyclable surnommée le Petit-Témis. Les deux derniers arpentèrent les paroisses avoisinantes de Dignité.

forestières. Toujours selon ce travail d'archives citoyennes, en 1924 la population se chiffrait à 150 personnes alors que celle voisine s'élevait à approximativement 1 600.

Une impulsion démographique peut être observée aux environs des années 1930 alors que plusieurs Canadiens français et Canadiennes françaises subissaient de plein fouet les conséquences de la crise économique, et ce, en dépit du fait que les milieux ruraux n'étaient pas épargnés par cette crise⁸⁷. Cette croissance est attribuable à un important mouvement migratoire vers les régions rurales, une opération soutenue par l'État et le clergé catholique⁸⁸. Pendant cette période surnommée la Grande Dépression, plusieurs ont cherché à fuir la misère des villes et à s'établir sur une terre à des fins de subsistance. Les gouvernements fédéral et provincial ont mis en place des programmes qui octroyaient des primes pour le défrichement des terres ainsi que pour la mise en culture de ces lots (Gagné 2021). Il est estimé qu'environ 50 000 personnes quittèrent les centres urbains pour s'installer dans les régions de l'Abitibi, de la Gaspésie et du Saguenay–Lac-Saint-Jean (Gagné 2021). Ces gens n'ont pas quitté les villes pour l'amour du travail du sol, mais bien pour des raisons de survie (Stanek 1988 : 205). Bien que l'agriculture soit mise de l'avant, le travail forestier revêtait d'une toute aussi grande importance considérant que les revenus tirés de cette industrie consistaient en la principale source de revenu des ménages. Souvent, les hommes des familles quittaient leur maisonnée l'hiver pour travailler dans des camps forestiers situés dans d'autres régions (Fortin et Gosselin 1960; Tremblay 1960).

Une hausse démographique considérable est observée à Dignité entre les années 1930 et 1950, un phénomène attribuable à l'arrivée massive de colons⁸⁹. La croissance de la population a permis la constitution de plusieurs services : une commission scolaire a été créée⁹⁰, de nouveaux chemins aménagés, des commerces ont vu le jour tout comme un service postal et les scieries fonctionnaient à plein régime (Deschênes et Colette 2007 : 108). C'est aussi à cette époque qu'est fondée la paroisse. Plusieurs écoles de rang furent établies lors de cette période. De 1930 à 1960, une dizaine de ces établissements ont ouvert leurs portes, mais seulement une subsista

⁸⁷ Au Témiscouata, de nombreuses scieries cessèrent leurs activités à cette époque (Fortin 2003).

⁸⁸ L'historien Éric Bédard retient une citation du premier ministre du Québec de l'époque et qui est très significative de la pensée des politiciens : « Que nos ouvriers qui chôment dans les villes aillent sur la terre. Faisons-en des colons » (cité dans Bédard 2012 : 195).

⁸⁹ En 1950, la paroisse comptabilisait 1 154 habitants et habitantes.

⁹⁰ À l'époque, les commissions scolaires organisaient les services scolaires à l'échelle paroissiale. Lorsqu'une localité recevait le titre de paroisse, grâce au nombre suffisant de résidents et résidentes, il était relativement commun qu'une commission scolaire soit implantée afin d'administrer ce domaine d'activités.

à la refonte du système d'éducation dans les années 1960 pendant laquelle les services scolaires furent centralisés vers les centres villageois. Cela dit, ce bilan migratoire positif ne dura que peu d'années. Selon une recherche archivistique menée par un résident de la municipalité, les recensements indiquent une émigration dès 1930 (Deschênes et Colette 2007 : 156). Ce phénomène observé à l'échelle de la province s'explique en partie par les difficiles conditions de vie, la pauvreté des terres agricoles de ces secteurs, la rudesse du climat, etc. Ces mouvements ont fragilisé le développement et la vie sociale de ces localités rurales en occasionnant d'importantes mutations à ces territoires :

[...] quand la symbiose agriculture-forêt, qui s'était mise en place dans le processus de colonisation, éclate au début des années cinquante (avec l'épuisement de la ressource, ou les changements dans son mode d'exploitation rendant incompatible travail agricole et travail forestier), ce système agroforestier très performant quant à l'occupation du sol ou au peuplement, entre dans une crise profonde qui est d'ailleurs à l'origine de la prise de conscience des élites économiques régionales de la nécessité d'une intervention étatique et d'une planification du développement régional. (Jean 1988 : 242).

Conséquemment, l'agriculture a périclité dans les années 1950. À Dignité, dans les années 1960, seulement seize familles sur 105 vivaient de leurs activités agricoles ; 60 autres retiraient un certain revenu de leur ferme, mais devaient compléter avec d'autres sources de revenus (Deschênes et Paradis 2007 : 273)⁹¹. Les années 1950 ont marqué, de fait, le commencement d'un important exode rural dans la région témiscouataine. À Dignité, en 1966, 253 personnes ont quitté le village (Deschênes et Colette 2007 : 278). Face à ce problème, les gouvernements du Canada et du Québec ont adopté des politiques sur la remise en valeur des terres agricoles. Au Québec, une loi sur l'aménagement rural et le développement agricole a été votée au début des années 1960 (Simard 2018 : 35). Le Bureau d'aménagement de l'Est-du-Québec (BAEQ) fut créé peu de temps après, « le mandat [de cet OBNL] consiste à préparer, avec l'aide de spécialistes de l'Université Laval en collaboration avec la population, un plan directeur d'aménagement » (Simard 2018 : 36). Un des objectifs avérés était d'atténuer les disparités de revenu, de productivité et d'emploi qui existaient entre l'Est-du-Québec et le reste du Québec dans une perspective de restructuration de l'espace rural. Cette organisation a sollicité très rapidement l'établissement de comités municipaux dont un à Dignité. Un comité régional fut également formé à l'échelle du Témiscouata.

⁹¹ Quatorze entreprises agricoles, ce qui représente 4% des entreprises de la région témiscouataine. Plus de la moitié de ces entreprises relèvent du domaine de l'acériculture et de la culture de fruits et légumes (MAPAQ 2019). Le revenu moyen par ferme s'élevait à 212 470\$ en 2017 (MAPAQ 2019: 4).

En 1966, le BAEQ remet un rapport totalisant dix volumes. Le BAEQ est surtout connu aujourd'hui pour les actions prises par les instances gouvernementales à la suite de ce dépôt. De fait, dix paroisses (2 178 personnes) ont été fermées par arrêt ministériel, ce qui a provoqué une grande indignation dans les petites localités bas-laurentiennes (Simard 2018 : 37). Après cette première vague, l'Office de développement de l'Est-du-Québec, responsable de ces mandats, envisageait un second programme de relocalisation. Cela a suscité une forte contestation et mobilisation populaire, initiée par quelques curés de paroisses rurales, ce qui donna lieu en 1970 au mouvement surnommé Opération Dignité. En 1971, a vu le jour une seconde vague d'Opération Dignité regroupant plus de 27 localités du haut pays bas-laurentien (Stecq 2014). La visée principale de ces acteurs était de « revendiquer leur propre développement » qui s'alliait à une logique d'aménagement du territoire, plutôt qu'à une intervention de relocalisation (Harrison 1987 : 8). Ce type de développement économique était caractérisé par une prise en charge des acteurs locaux qui ont fondé des entreprises collectives offrant des opportunités d'emplois aux membres des communautés tout en mettant en valeur les ressources de leur territoire différemment (Doyon *et al.* 2013). À cette époque, la région a connu en plus une nouvelle immigration attribuable à un mouvement de retour à la terre chez de jeunes adultes (Simard 2008 : 23; Warren et Fortin 2015 : 171).

Cette lutte continue de marquer l'identité des communautés témiscouataines et a grandement influencé le développement de certaines de ses infrastructures. En 1998, lorsque le gouvernement du Québec a procédé à une fusion des commissions scolaires, celle du Témiscouata était destinée à se joindre à une commission réunissant les territoires du Kamouraska, de Rivière-du-Loup et des Basques. Cette réorganisation a provoqué un réel tollé dans la région. Les craintes étaient essentiellement de perdre des services scolaires importants, comme les programmes techniques et l'éducation aux adultes qui risquaient d'être centralisés à Rivière-du-Loup, le centre urbain régional. Un des intervenants s'est rappelé cet épisode lors d'un entretien : « Est-ce que les programmes techniques et spécialisés, l'éducation aux adultes, seraient rapatriés à la ville de Rivière-du-Loup? Que connaissent les acteurs scolaires de Rivière-du-Loup à propos des réalités des petits milieux ruraux et plus largement de celles du Témiscouata? Y aurait-il eu une réelle représentativité? » Plusieurs des commissaires, mais aussi des acteurs à la direction se sont positionnés contre cette décision. À la suite d'une convocation avec la ministre de l'Éducation de l'époque, ils ont reçu l'autorisation de former une commission scolaire avec la région voisine qui, malgré une certaine distance, partage des

réalités similaires, étant elle aussi éloignée des centres urbains régionaux. De fait, le territoire témiscouatain se caractérise par une « marginalité géographique en raison de la faiblesse de son armature urbaine, de son éloignement par rapport aux principales villes du Québec, de la dispersion de sa population et de la distance des localités les unes par rapport aux autres » (Simard 2018 : 1).

Quelques années plus tard, à la fin des années 1990, Dignité et six autres municipalités ont formé un comité spécial sur la question de la vitalité et de la survie de leur milieu scolaire. Il n'y a que peu de traces des activités de ce comité, mais un des anciens membres a pu me partager quelques éléments de leur mission :

On s'appelait le Comité des Sept. On était des représentants, une à trois personnes par communauté: de la politique, des parents, du milieu communautaire. On se réunissait parce que nos sept écoles étaient fragilisées. [...] On avait fait des collectes de fonds. On avait même dû prendre l'argent de la municipalité une année, je me rappelle, on avait dû faire un chèque de 8 000 parce qu'ils n'avaient pas tout à fait le bon nombre d'enfants et les politiques étaient... pas nécessairement moins généreuses, mais... C'est ça nous autres politiquement on était très bien organisées, les sept communautés. On mettait de la pression. On sortait dans les médias! On était fatigants! [rires]

Les activités de ce comité auraient duré jusqu'à trois ans. Une partie de leur financement relevait du réseau de la santé, leur initiative cadrant avec les orientations de l'organisation en santé communautaire. Cette mobilisation pour garder l'école ouverte a toujours été latente à la vie du village. Un citoyen me faisait part d'une discussion avec l'une de ses tantes qui travaillait à l'école Fièvre dans les années 1970. Déjà à l'époque, il était question de fermeture. Cet enjeu semble revenir au fil des ans. Une association est même née de la menace de fermeture. Celle-ci s'attarde aujourd'hui à organiser différents événements de levée de fond afin de contribuer financièrement à la scolarisation des jeunes soit en offrant une aide financière à l'organisation de sorties scolaires, en versant un montant d'argent par enfant inscrit à l'école et en participant à différents projets, comme celui de l'école Fièvre.

6.2 Des municipalités à la recherche de leviers de vitalisation

Cette perspective historique permet de mettre en relief certains facteurs qui ont structuré les champs d'action et qui influencent la manière dont les acteurs peuvent se représenter l'avenir. Si les espoirs sociaux des acteurs sont certes influencés par des événements qui ont eu cours dans le passé, il est aussi intéressant de porter une attention sur les contextes contemporains.

Plusieurs des acteurs rencontrés cherchent à mettre en œuvre une revitalisation de leur milieu. Or, ils agissent à l'intérieur de contraintes structurelles particulières. Cette section-ci examine de plus près ces facteurs qui compliquent aujourd'hui l'implantation de leviers de vitalisation et qui influencent le quotidien des milieux ruraux québécois. Mon analyse s'appuie à la fois sur les études de cas qui présentent des contextes spécifiques et à la fois sur des enjeux plus répandus dans les régions rurales.

6.2.1 La vitalisation par les indicateurs

Dignité – 18 février 2020

J'ai omis de faire le plein d'essence en route vers l'école. Je ne pense pas en avoir suffisamment pour me rendre à la station-service sur le chemin de retour. Je dois continuer ma route au prochain village situé à une quinzaine de kilomètres dans la direction inverse pour me rendre à une station-service. Durée totale du détour : 40 minutes. Pas le choix, l'autre station est à 40 km.

Au Québec, l'État a développé différents indices pour mesurer quantitativement le phénomène de vitalisation des territoires. Il existe un premier indice de vitalité économique qui se base essentiellement sur trois domaines d'activités : le marché du travail, le niveau de vie (le revenu médian de la population de 18 ans et plus) ainsi que le dynamisme démographique (ISQ 2021). Tant la municipalité de Dignité que celle de Lac-Long se situent dans le quatrième quintile avec des mesures respectives de -6,2698 et de -1,8829. L'État a également constitué une liste d'indicateurs d'occupation et de vitalisation des territoires pour orienter les financements et avoir un état des lieux des réalités rurales. Ceux-ci s'articulent à l'intérieur de quatre sphères : démographie, emploi, richesse et la qualité de vie qui se manifeste notamment par l'accès aux services de santé et aux services de garde à la jeune enfance, les commerces de proximité, l'entretien des routes, etc. (ISQ 2020). Il est curieux de constater que les services scolaires ne forment pas d'indicateur proprement défini à l'intérieur de ces calculs. Pourtant, ils apparaissent intriqués à la vitalisation des milieux – plusieurs associent la disparition d'une école de village à la dévitalisation de ce dernier. Cette omission illustre en quoi les petites écoles peuvent rester dans l'angle mort des politiques publiques traitant de la ruralité.

Les deux municipalités présentent des dynamiques similaires quoique, contrairement à la localité de Dignité⁹², celle de Lac-Long affiche une légère croissance démographique – de 175

⁹² En 2016, 321 personnes résidaient à Dignité et 311 en 2021 (SC 2022).

personnes en 2011, elle comptait en 2016 une population de 191 habitants, puis de 220 en 2021 selon le recensement canadien (SC 2022). Néanmoins, au moment de la Commission municipale du Québec (CMQ), chargée d'étayer un avis sur d'éventuelles fusions municipales en 2002, les commissaires soulignaient la forte influence qu'exerçait la faible densité de population sur la vie et l'organisation socioéconomique de cette localité (CMQ 2002 : 10). À l'époque, on y comptait 0,6 habitant par kilomètre carré comparativement à 6,8 habitants pour la région de la Mauricie. Selon le recensement du Canada datant de 2021, Lac-Long affichait une densité de 0,2 habitant (SC 2022). À cette réalité s'ajoute un isolement relatif caractéristique des communautés de la région du Haut-St-Maurice qui se trouvent à l'extérieur du centre urbain de La Tuque. Cette ville régionale accueille près de 88% de la population allochtone (CMQ 2002 : 10)⁹³. En 2015, le revenu médian des ménages de Lac-Long était de 53 376\$. La majorité de la population active détenait un diplôme d'attestation ou d'études postsecondaires et le domaine d'emploi le plus significatif était celui des métiers, transport et machinerie, une catégorie qui regroupe principalement les corps de métiers dans le domaine de la construction et du transport (contremaître, opérateur, conducteur de machinerie lourde, etc.).

Ce profil s'apparente grandement à celui de Dignité si ce n'est que la courbe démographique affiche un taux de -3,1% entre 2016 et 2021. Cette dynamique est emblématique d'une tendance de dépopulation à l'échelle de Témiscouata. Effectivement, la dépopulation de cette région est beaucoup plus accentuée que celle du Bas-Saint-Laurent en général : « tandis que la population de la région [bas-laurentienne] régressait de 5,8% entre 1951 et 2016, au Témiscouata ce fléchissement était de 42,8% » (Simard 2018 : 25). Ceci représente une perte de 14 638 personnes (Simard 2018 : 25). Entre 2011 et 2016, la population de Dignité est passée de 343 à 321 personnes, puis à 311 en 2021. Tout comme le Lac-Long, elle affiche une faible densité de population (2,1 % au kilomètre carré), plus encore que celle à l'échelle de Témiscouata (5%). Le revenu médian des ménages était similaire en 2016, soit d'une valeur de 51 584\$. La majorité des résidents détiennent un diplôme d'études postsecondaires ou collégiales. Une minorité a fait des études universitaires et 17% de la population n'ont aucun diplôme.

Ces territoires se distinguent à deux niveaux. Premièrement, Lac-Long apparaît beaucoup plus isolé que Dignité. Cette dernière est plus près géographiquement de centres urbains en plus

⁹³ La population atikamekw qui habite la région administrative de la Mauricie s'élève à environ 3500 personnes dont 1300 qui résident à Wemontaci et 2100 à Obedjiwan (MAHM 2021).

d'être à la croisée d'autres villages. Cependant, hormis la poste, il n'y a plus de services ou de commerces de proximité à l'inverse de Lac-Long qui a œuvré à la réouverture d'un dépanneur et où nous retrouvons quelques restaurants en plus de quelques entreprises et du service postal. Ce phénomène de disparition de commerces de détail s'est amplifié depuis les dernières années au travers de la province, et particulièrement au sein des municipalités de moins de 1 000 habitants :

La proportion des municipalités de moins de 1 000 habitants qui n'ont pas d'édifices de commerce de détail a crû entre 2006 et 2020. En 2006, cette proportion s'élevait à 11,6 % (55 municipalités sur 473) et en 2020, à 19,8 % des municipalités. En 2020, cette proportion équivalait à 94 municipalités sur les 475 qui comptent entre 0 et 999 habitants. Pour la période observée, le nombre de municipalités comptant moins de 1 000 habitants varie de peu : de 470 à 479 municipalités. (ISQ 2022)

Le portrait que laissent entrevoir les indicateurs s'avère plutôt pessimiste. Cependant, il est important de voir au-delà de ce qui constitue, finalement, un processus de quantification de phénomènes complexes. Comme le rappelle l'anthropologue Sally Engle Merry, « indicators are statistical measures that are used to summarize complex data into a simple number or rank that is meaningful to policy makers and the public. They tend to ignore specificity and context in favor of superficial, but standardized, knowledge » (Merry 2009: 239). Effectivement, certains acteurs locaux perçoivent un dynamisme qui est soit en émergence ou difficilement quantifiable par les mesures développées par les États (Doyon 2020). C'est le cas de cet interlocuteur originaire de la région de Témiscouata :

Moi, je perçois une belle mobilisation depuis les dix dernières années. On a vécu des moments plus difficiles au niveau économique, il y a peut-être dix ou quinze ans. Ce n'est pas facile encore, mais on voit beaucoup de jeunes entrepreneurs. Des jeunes qu'on avait dans nos écoles qui reviennent et qui démarrent leur petite ou moyenne entreprise. On a un élan aussi au niveau touristique. On a un attrait touristique avec le lac Témiscouata qui est beau à exploiter. Ça fait en sorte que les gens prennent conscience de l'aspect environnemental. Tout ça mis ensemble fait en sorte que même si on a un petit milieu, on a un milieu qui est dynamique. C'est un milieu qui s'est pris en main et qui veut le mieux pour son avenir.

Cette vitalisation qui implique l'arrivée ou le retour de familles dans ces régions fait face à des contraintes qui compliquent parfois l'établissement de ces groupes que ce soit au niveau de l'emploi, du logement ou de l'accès aux télécommunications. Quoique ces enjeux n'aient pas les mêmes effets ni la même importance sur les territoires ruraux, ils demeurent une réalité pour l'ensemble de ces régions.

6.2.2 La question de l'emploi

La question de l'emploi se révèle un défi de taille dans la vie de ces petites localités, comme l'indique cet informateur qui œuvre au développement municipal :

Premièrement, ça prend de l'emploi. On s'est tous installé plus ou moins proche de notre emploi. Je comprends qu'aujourd'hui, on peut faire du télétravail et qu'on peut travailler pour une firme, je ne sais pas moi, japonaise, et que tu habites au Québec. Je sais que ça se peut, mais règle générale, on n'est pas tellement loin de notre emploi. Surtout si c'est un emploi de production avec des pièces mécaniques qu'il faut assembler et tout ça. Tu ne peux pas faire ça par ordinateur. Il y a une partie manuelle, une partie concrète. Donc, ça prend de l'emploi.

Les transformations des industries liées à l'exploitation des ressources naturelles, moteur économique des régions éloignées, ont érodé le monde du travail dans ces régions. Cette réalité a d'importantes conséquences pour les municipalités éloignées des centres urbains où se concentrent généralement les emplois : soit les gens quittent ces villages, soit ils accroissent leur mobilité afin de conserver leur lieu de vie. Lors d'un entretien, une intervenante travaillant à la direction générale d'une municipalité en région éloignée insistait sur la nécessité de recevoir une forme de soutien gouvernemental pour impulser une vitalité dans les milieux ruraux. Selon son expérience, les petites municipalités ne peuvent pas travailler sur tous les fronts. Elle a lancé l'idée d'ajouter des mesures incitatives pour attirer des entreprises en région et pour que les entreprises ou les centres de services gouvernementaux sortent des centres urbains principaux. Elle a salué en ce sens l'initiative de Revenu Canada d'avoir déménagé son siège social à Shawinigan, une ville de la région mauricienne. Plusieurs emplois ont été créés dans cette foulée. Sans ces mesures qui s'inscrivent dans une vision d'occupation du territoire, comment accroître l'attractivité de ces milieux? Une autre résidente de Lac-Long partage son impression quant à l'avenir de sa communauté : « Non, moi, j'ai l'impression que le village va être stagnant. Il va y avoir des hauts et des bas. Ça ne changera pas parce qu'il ne peut pas y avoir de nouvelles familles: il n'y a pas d'emplois. Tsé, il n'y a pas de nouvelles familles qui peuvent dire "Je m'en viens"! Il n'y a pas d'emplois! »

Ces enjeux apparaissent moins critiques pour les municipalités qui profitent d'une proximité avec des centres urbains. C'est le cas d'une municipalité de la région de Saguenay qui n'est qu'à vingt minutes de la ville régionale. Dans leur campagne promotionnelle, les acteurs municipaux ont décrit leur milieu comme se situant « entre ville et nature », un élément avantageux pour certains en plus que l'école mobilise une pédagogie axée sur le plein air.

L'école primaire connaît un bond dans ses inscriptions et un agrandissement est même prévu prochainement. De manière générale, cette municipalité présente une courbe démographique ascendante sur une période de vingt ans : de 811 habitants en 2001, sa population s'élevait en 2020 à 1035 habitants selon le recensement mené par l'Institut de la statistique du Québec (ISQ). Or, le groupe d'âge des 50 ans et plus reste le plus important en 2020 alors qu'en 2001 les personnes entre 35 et 65 ans formaient la majorité de la population de ce village. L'accessibilité à la propriété privée est présentée comme un avantage : considérant les mesures de vitalisation souvent faibles de ces milieux, le coût des maisons se situe couramment en bas du marché immobilier, ce qui peut inciter de jeunes familles à choisir de s'établir dans ces villages.

6.2.3 L'urgence de l'accès aux télécommunications

Lac-Long – Auberge 21 janvier 2020

Exceptionnellement, je dors à l'auberge puisque des travailleurs forestiers sont accueillis à l'endroit où je réside habituellement. L'auberge où je dors reçoit l'autre partie de l'équipe. La plupart sont originaires de la région de Charlevoix. Nous sommes environ une dizaine à la table, un touriste y est aussi. Il est arrivé à Lac-Long un peu par hasard. Il souhaite y revenir avec sa moto lors de la saison estivale. Le propriétaire de l'auberge nous raconte qu'à la suite de l'accident d'une motocycliste, l'opinion générale de la communauté face aux télécommunications, principalement par rapport à la couverture de réseau cellulaire, a changé. La motocycliste est restée prise sous son véhicule pendant plus de 12h avant d'être découverte dans un fossé. Consciente, elle ne pouvait pas appeler les secours, faute de réseau.

Depuis une dizaine d'années, les gouvernements tant au palier provincial que fédéral lancent des programmes pour accroître la connectivité des territoires ruraux sur le plan des télécommunications. À titre informatif, en 2017, 37% des ménages ruraux avaient accès à des vitesses de téléchargement et de téléversement de 50/10 Mb/s⁹⁴ comparativement à 97% des ménages urbains (ISDC 2019)⁹⁵. Aujourd'hui, ces services de télécommunication sont reconnus essentiels au développement socioéconomique des régions. Un intervenant qui s'est largement investi dans ce dossier pour les municipalités rurales québécoises compare la couverture d'Internet haute vitesse à l'entreprise de l'électrification rurale au Québec qui a eu cours dans

⁹⁴ Cette mesure est considérée comme la norme minimale par l'État canadien afin de véritablement profiter du potentiel d'Internet.

⁹⁵ Quant aux ménages des communautés autochtones, seulement 24% d'entre eux avaient accès à cette vitesse (ISDC 2019).

les années 1940 et 1950. Cette initiative avait permis à de nombreuses entreprises agricoles d'accroître leurs activités et de moderniser leurs pratiques :

Moi, j'ai connu l'époque de l'électrification rurale dans les années 50 [...] Quel a été le résultat? Avant, on trayait les vaches à la main; maintenant, on les traite avec des robots. Avant, on amenait le lait au village à la beurrerie; maintenant c'est Agropur. Six millions de chiffre d'affaires. Donc, ça n'a pas été une dépense! Ça l'a créé de la richesse! Ça l'a créé de l'emploi, ça l'a créé de la vie dans les milieux ruraux! On veut les revitaliser, bien... C'est pour ça que quand je suis allé [...] rencontrer les ministres à Ottawa et les sous-ministres et toutes les grosses tribunes, je leur ai dit : « Je ne veux pas que vous dépensiez de l'argent dans le cellulaire et dans Internet. Je veux que vous investissiez de l'argent. Ça va nous rapporter à tous en termes de développement durable. Que ce soit social, économique ou environnemental. C'est ça que ça va apporter ». On est dans le village global présentement. On est sur la planète, là.

Le gouvernement du Canada a lancé en 2019 la Stratégie canadienne pour la connectivité qui vise à fournir à l'ensemble des citoyens et citoyennes un accès à Internet d'une vitesse minimale de 50/10 Mb/s. Le document de présentation cite les résultats d'une étude menée par Olena Ivus et Matthew Boland (2016) qui démontrent une corrélation historique entre la croissance de l'emploi et des salaires moyens après le déploiement de la large bande dans des milieux ruraux (IC 2019). Les chercheurs estiment également qu'une telle couverture dans des villages qui ne sont pas encore desservis « augmenterait la croissance annuelle de l'emploi et des salaires moyens dans les industries de services en régions rurales de 1,17 et 1,01 point de pourcentage respectivement » (IC 2019). Les télécommunications sont un élément prioritaire dans les choix migratoires des personnes. Une informatrice me confiait que pour le moment il était très difficile de faire la promotion de son village auprès de jeunes familles puisqu'il n'y avait aucune couverture de cellulaire ou Internet haute vitesse. Cette municipalité prévoyait par ailleurs avoir accès à ces services vers 2021-2022. Une fois que les tours seraient en fonction, ils travailleraient à une campagne d'attractivité. Un résident de cette petite municipalité abonde dans le même sens :

L'enjeu numéro un, en fait, reste les communications. C'est la première des choses. Si on peut avoir des communications efficaces, bien oui, il peut y avoir beaucoup de personnes qui viennent s'installer ici. Tsé, j'ai un ami qui travaille huit mois par année à Bali sur un ordinateur et son entreprise est en France. Parce que là-bas, il y a du réseau. Aujourd'hui, on peut s'installer partout. On peut travailler à distance de partout. Mais pour ça, il faut qu'il y ait de la télécommunication. On est en 2020 et on est dans un village qui est retiré comme... Écoute, au Costa Rica, on faisait de la marche à pied dans les montagnes et on avait du réseau! On est loin, là! C'est grave. Sans ça, c'est la base de tout: avoir des télécommunications efficaces. À partir de là, des gens vont pouvoir venir s'installer.

La réalité du télétravail ouvre de nouvelles possibilités d’habiter le territoire rural : selon les secteurs d’activité, les employés ne sont plus nécessairement tenus de résider à proximité de leur lieu d’emploi. Ce phénomène est une tendance lourde qui dépasse les frontières du Québec. Palard (2020) l’observe aussi en région en France : « l’attention s’est aussi et surtout portée sur les ressources qu’offre le milieu rural à l’heure du télétravail et au moment où des entreprises se montrent plus désireuses que naguère de tenter de conjuguer rentabilité financière, accessibilité spatiale, gestion des risques et conditions de vie de leurs salariés » (Palard 2020 : 5). Les personnes à la barre des plans de développement municipal sont généralement enthousiastes et souhaitent attirer ce public. Or, pour ce faire, les télécommunications doivent être efficaces. C’est ce qu’explique une participante en poste à la direction générale d’une municipalité située au sud du Québec, en Chaudière-Appalaches:

Et honnêtement, ce qui ne nous aide pas, c'est la téléphonie cellulaire et Internet haute vitesse. C'est ce qui fait que ça braque plusieurs compagnies ou personnes qui peuvent faire du télétravail. Je me suis fait reprocher par des gens qui voulaient faire du télétravail ici, qui ont des chalets et qui ne pouvaient pas parce qu'il n'y avait pas Internet haute vitesse.

Bien que plusieurs annonces gouvernementales aient été faites en ce sens⁹⁶, certains milieux ruraux se sont mobilisés et ont travaillé eux-mêmes à une stratégie d’implantation. C’est le cas de Lac-Long qui avec d’autres partenaires municipaux et entreprises ont obtenu une subvention pour l’installation d’infrastructures de sorte qu’en 2022, le village pourrait obtenir une couverture cellulaire et Internet haute vitesse. Un peu comme à l’époque de l’électrification rurale, les acteurs municipaux et les entrepreneurs régionaux font pression sur les gouvernements afin d’obtenir ces services considérés comme des « biens essentiels ».

6.2.4 L’enjeu de se loger : entre rareté et résidences secondaires

Lac-Long – Balade dans les sentiers pédestres emménagés, 11 octobre 2020

Mon copain, ma fille d’un an et demi et moi arrivons à la plage communautaire. Il fait très froid et humide, mais on imagine bien le lieu bondé en été. Nous croisons une autre famille. Les parents nous disent avoir un chalet aux abords du lac, dans un secteur un peu plus éloigné. Ils adorent l’endroit. Ils y ont déménagé de manière quasi permanente depuis la crise sanitaire. Ils réfléchissent à venir s’y établir

⁹⁶ Fonds pour la large bande universelle représente un investissement de 2,75 milliards; le programme Brancher pour innover permettra de connecter environ 400 000 ménages d’ici 2023; la Banque de l’infrastructure du Canada mobilise un fonds de 2 milliards de dollars. Au Québec, l’Opération haute vitesse a été lancée en 2021 pour offrir ce service aux foyers qui n’y avaient pas encore accès en région.

à leur retraite. Ils habitent à Montréal.

La question de la propriété et du logement devient un enjeu de plus en plus alarmant. Rendre disponible et accessible des logements s'avère un des objectifs principaux des plans de développement local. Un maire d'une municipalité du « Haut-pays » bas-laurentien – soit loin du secteur proche du fleuve Saint-Laurent, prisé pour le tourisme – a commenté lors d'un entretien leur situation particulière. Face à la demande de familles voulant s'établir dans leur localité et considérant le peu d'offres sur le marché immobilier, le conseil municipal a lancé un projet de logements sociaux. Cela répondait à un réel besoin pour des personnes habitant seules qui n'avaient plus l'énergie de s'occuper de l'entretien de leur propriété. Ainsi, plusieurs propriétaires ont vendu leur maison pour déménager dans ces nouveaux espaces mieux adaptés à leurs capacités physiques. Il semblerait que la majorité de ces maisons aient été achetées par de jeunes familles dont un des parents est originaire de ce milieu. Dans le cas de cette municipalité, un phénomène de retour dans la communauté d'origine est observé :

Maire : Ce sont souvent des gens dont les parents sont ici. Ces jeunes-là décident de revenir, s'acheter un terrain, se construire une maison. Mais quand on a fait du logement social, on a construit un logement social en 2013, on a eu plusieurs de maisons qui se sont vendues. Des madames toutes seules... Des veuves qui ont vendu à de jeunes couples et qui sont parties en logement. Ça nous a procuré des enfants et ça l'a maintenu notre école vivante. On a un projet d'un autre logement social. Pour attirer d'autres personnes à habiter là-bas et libérer de nouvelles maisons à vendre. Parce qu'aussitôt qu'il y a une maison à vendre, ça part! Le taux de taxation est très bas. À l'heure actuelle au Bas-Saint-Laurent, les maisons se vendent comme elles ne se sont jamais vendues. [...] Aussitôt qu'on voit une pancarte à vendre, on sait qu'elle sera vendue.

Chercheuse : Donc, vous n'êtes pas inquiets par rapport à votre population, les gens sont bien intéressés à vivre [ici].

Maire : Oui, mais il reste qu'il faut être vigilant. Il faut s'annoncer. Montrer les bonnes actions qui s'accomplissent [dans notre municipalité] pour essayer d'attirer de jeunes couples.

La directrice générale d'une municipalité interrogée confirme l'importance de l'enjeu du logement en faisant part de sa vision stratégique pour le développement de sa municipalité : « [Mon objectif serait de] chercher, mettons une cinquantaine d'unités de résidence qui deviendraient des résidences permanentes. Donc, monter de 200 à peut-être 300 résidents permanents. Des maisons qui vont se vendre pis qui vont se racheter par des gens qui seront des permanents. » Ce phénomène de rareté n'est pas toujours lié à une croissance démographique.

Certaines propriétés sont acquises puisqu'elles comprennent un lot à bois qui peut valoir jusqu'au triple de la valeur immobilière de la maison comme me l'indiquait un informateur. La maison est alors louée ou parfois laissée à l'abandon. D'autres fois, ces propriétés sont acquises à titre de résidences secondaires par des villégiateurs de l'extérieur qui ont un pouvoir d'achat supérieur. Lac-Long comptait, en 2016, environ 300 résidences, mais seulement 93 d'entre elles étaient répertoriées comme des résidences permanentes⁹⁷ (RC 2016). Un des résidents se désolé de cette tendance :

Résident : Oui, la base de tout, c'est d'avoir des télécommunications efficaces. À partir de là, des gens vont pouvoir venir s'installer. Mais pour qu'ils s'installent, ça prend de l'hébergement. Donc, des loyers, des maisons, des terrains constructibles et à des prix raisonnables pour que de jeunes familles viennent s'installer.

Chercheuse: Parce qu'en ce moment, il n'y a pas beaucoup d'offres?

Résident : Il y en a! Mais ce sont pour des villégiateurs, pour des *baby-boomers* qui prennent leur retraite qui sont capable de mettre 200 ou 300 000 parce qu'ils se disent que ce sera leur chalet de retraite. Mais pour attirer des jeunes, ça ne prend pas des chalets, ça prend des maisons raisonnables à prix raisonnable avec des services sur place. Et ça, il n'y a pas ça.

Chercheuse: Il n'y a pas.

Résident : Non, il n'y a pas ça. Tu veux quelque chose ici, il faut que tu l'inventes et que tu le créés.

Cette tendance semble avoir été exacerbée par la crise sanitaire de la COVID-19 pendant laquelle plusieurs citadins ont cherché refuge à l'extérieur de la ville. Un agent immobilier de la région de Kamouraska au Bas-Saint-Laurent me faisait part de nombreuses transactions de clients originaires de la métropole de Montréal qui avaient soumis des offres d'achat sans même avoir visité les maisons. Les propriétés se vendent dans des temps record, mais pas toujours par des gens qui souhaitent investir ces milieux. Cela participe au problème des logements tout en alimentant une certaine compétition immobilière dans laquelle ces villégiateurs semblent détenir un pouvoir d'achat beaucoup plus élevé que d'autres.

Des personnes travaillant à la mairie d'une petite municipalité dans la région de Chaudière-Appalaches reviennent sur cette popularité qui a été particulièrement marquante à l'été 2020 :

⁹⁷ La municipalité de Dignité, quant à elle, comptait, en 2016, 155 résidences dont 128 seraient des résidences permanentes (Recensement Canada 2016).

Informateur 1 : Effectivement, les terrains vacants, les terrains et les propriétés qui étaient à vendre ont majoritairement tous été vendus.

Informateur 2: On reçoit encore des demandes pour des terrains.

Chercheuse: Quel est le profil des acheteurs?

Informateur 1 : C'est plus « vacances », malheureusement.

Informateur 2: Ce sont des gens de Québec et de Montréal qui sont à la recherche de grands espaces et de tranquillité. Ce ne sont pas des résidents permanents. Peut-être dans le futur, ce sont des personnes qui pensent à leur retraite.

Chercheuse: Et est-ce que ça peut devenir une problématique?

Informateur 1: Oui!

Informateur 2: Absolument!

Informateur 1: Je vous donne un exemple. Actuellement, on est dans un gros projet d'aqueduc et d'égouts. On ne peut pas recevoir de subvention pour des résidences qui ne sont pas des résidences permanentes. Alors, cela devient un gros problème pour notre développement.

Informateur 2: Ce sont des maisons qui servent de chalets actuellement. Mais qui sont en plein village. Ça fait drôle.

Si les deux intervenants précédents perçoivent les conséquences de l'acquisition de résidences secondaires, ils se sont tout de même dit « bénis » pour la hausse de fréquentation touristique dans leur village. Le magasin général n'a jamais été autant achalandé. Le tourisme peut constituer également un terreau fertile pour la création de petites entreprises par des locaux qui cherchent à se créer un emploi correspondant à leurs valeurs, et ce, tant dans le domaine de la restauration, de l'hébergement que de l'écotourisme (Roy-Malo *et al.* 2020). De plus, c'est souvent comme touristes que les nouveaux arrivants connaissent ces villages (Bouchard 2017; Doyon *et al.* 2013). Ces acquisitions présentent, en plus, certains bénéfices pour ces petites municipalités comme les taxes foncières et les activités socioéconomiques générées par cet achalandage. En revanche, plusieurs préviennent de potentielles dérives et de ce qui est décrit comme « la malédiction de la villégiature ». En effet, le tourisme et la villégiature peuvent découler sur des enjeux sérieux. Premièrement, une inflation immobilière est souvent observée dans ces localités prisées. Ce phénomène s'explique également par le fait que le visage de la villégiature change. Une informatrice commente dans un entretien les chalets aux pourtours du lac ; les nouvelles constructions ne sont plus des « cabanes » en bois ronds, mais des « maisons

comme en banlieue ». Cela a comme effet dans certaines municipalités de rendre l'accès à la propriété plus difficile pour de jeunes familles (Doyon *et al.* 2013; Loyer et Doyon 2019; Simard et Guimond 2012).

Une informatrice prévient d'une autre conséquence potentielle, la perte de tranquillité : « Il faut préserver [notre milieu]: ça reste fragile tout ça. Il ne faut pas oublier que les gens sont venus ici pour la tranquillité. Il ne faut pas la leur enlever. C'est un grand souci des gens d'ici, je le sais, et surtout des gens qui sont natifs d'ici ». Ainsi, plusieurs semblent partager une vision similaire quant au créneau touristique pour le développement de leur région : si le tourisme s'avère un axe important à entretenir, il ne peut être la seule voie de vitalisation économique. La saison touristique bat son plein que pour une durée déterminée. Dans certaines régions, cette période peut s'étendre à plusieurs semaines, une douzaine voire plus, alors que pour d'autres, comme à Lac-Long, cette période se restreint plutôt à huit semaines selon les participants et participantes interrogés. Ainsi, cette industrie ne peut pas être le seul levier. D'autres stratégies doivent être envisagées.

6.3 Le dynamisme par les « forces vives » du milieu

À l'automne 2021, une municipalité de 600 habitants dans la région de Chaudière-Appalaches a lancé un concours afin d'attirer de nouvelles familles. Deux prix étaient en lice : un terrain de 32 000 pieds carrés et la location gratuite d'une maison. Cette histoire a fait la manchette des journaux après que plus de 300 candidatures aient été soumises. Le tout avait été élaboré afin de sauver l'école (Vachon 2021). En 2015, une petite municipalité dans la grande région du Centre-du-Québec a mis un terrain à disposition de 40 familles qui s'engageaient à y construire une propriété d'une valeur de 125 000\$ suivant l'année de l'acquisition, une initiative qui a connu un tel succès que la municipalité a entrepris un second volet et envisageait déposer une demande de construction d'un centre à la petite enfance (CPE) (Radio-Canada 2015). Même phénomène en Estrie où une petite municipalité a offert gratuitement cinq terrains pour accueillir de nouvelles familles afin d'éviter la fermeture de l'école du village menacée par la dépopulation (Paradis Bolduc 2018). Ces histoires sont toutes des exemples de stratégies de la part des élus municipaux afin d'accroître l'attractivité de leur milieu. Dans cette section, je discute des différents leviers et stratégies de vitalisation mis en place par les différents acteurs locaux, tout en évoquant l'importance de l'engagement de ceux-ci dans le dynamisme de ces petites localités – un engagement qui n'est pas toujours évident à maintenir dans le temps.

6.3.1 Les stratégies d'attractivité

Visite d'une école en Mauricie

Le directeur demande à deux filles de 6^e année si elles acceptent de me faire visiter l'école. Elles m'ont montré les différents espaces du rez-de-chaussée. Les locaux du service de garde. L'espace crochets-casiers des 4^e-5^e-6^e année. C'est aussi à cet étage que l'on retrouve la classe de maternelle. Les locaux du service de garde sont relativement récents; ils occupent ce qui était avant le gymnase. Or, depuis quelques années, ils ont une nouvelle salle de sport digne des établissements secondaires : très grande hauteur, plancher en bois franc, lignes de terrain de *basketball* et paniers, des panneaux pouvant séparer la salle en deux sections. Les élèves ont accès à du matériel de sport neuf et de bonne qualité : plusieurs vélos récents, des planches à neige. L'hiver, une montagne de neige est aménagée dans la cour d'école en prévision de cette activité hivernale. Il y a aussi des cônes, des cordes, des balles, des quilles, différents types de ballons, etc. C'est d'ailleurs assez impressionnant. Les filles tiennent à me montrer les vestiaires parce qu'elles les trouvent « très beaux ». Effectivement, ils sont très spacieux, faits en céramique. Il faut dire que le gymnase est également ouvert aux résidents du village. La réalisation de ce projet a été possible grâce à un partenariat avec la municipalité. Les deux jeunes filles étaient d'accord sur les bénéfices de ce changement : avant, le gymnase était mal isolé et il pouvait y avoir plusieurs mouches noires en plus le local du service de garde était beaucoup trop petit pour le nombre d'enfants le fréquentant.

Les contraintes structurelles mentionnées plus haut nourrissent parfois des perceptions négatives face à ces milieux, et ce, au sein même de leur région. Un résident d'une petite localité rurale me partageait qu'il avait déjà eu ouï de commentaires péjoratifs tenus par des enseignantes de l'école de village. Celles-ci commentaient entre elles le faible potentiel de développement de la communauté : « Comment veux-tu qu'ils se développent? Ils sont dans le bois. Ils sont tous seuls. » Une personne à la mairie d'une municipalité bas-laurentienne témoigne de cette dynamique :

Informatrice : C'est une lutte constante, les préjugés défavorables face à une petite municipalité.

Chercheuse : Même à l'intérieur de la région ?

Informatrice : Ouais, même les petites municipalités entre elles. [*La participante explique entendre beaucoup de choses négatives au sujet de leur milieu.*] Ce n'est pas négatif de rester ici. Oui, on lutte. Mais eux autres aussi luttent. Partout, nous luttons. [*Parce que dans notre région*], la population descend partout. Et je vais te dire que... Il faudrait qu'on puisse être contents des bons coups des autres. Il existe parfois une certaine compétition entre les municipalités. Je me suis fait dire par un autre maire: « Je suis jaloux de ton église. Je suis jaloux de ton école ». Tu n'as pas à être jaloux, tu as à être content.

Une fois, une agente de migration, une personne chargée d'accompagner les nouveaux arrivants et arrivantes dans leur intégration dans la région, a accompagné un couple qui souhaitait en

apprendre davantage sur le village de cette informatrice. L'agente s'est étonnée devant les projets menés au sein de celle-ci :

Quand on a commencé à dire tout ce qu'il y a au niveau de la municipalité, de l'école, tout ce qui a été fait au niveau de l'église, l'agente a dit: « Je n'ai jamais vu la municipalité comme ça! » Il y avait aussi des membres du conseil municipal et du comité des loisirs qui expliquaient ce qu'ils faisaient. Par exemple, ils font des levées de fonds pour des activités avec les enfants comme une fête de Noël et les enfants ont un cadeau gratuit. Il y a une trousse pour les nouveaux arrivants. Ce sont des informations que l'agente n'avait pas et qu'elle ne relayait à personne. [...] Donc, elle est repartie aussi informée que le couple.

La stratégie implicite aux démarches d'attractivité vise, en quelque sorte, à renverser le stigmate de l'image forgée par des indicateurs de vitalisation qui souvent dépeignent des milieux en difficulté. Il s'agit de mettre de l'avant un mode de vie dans lequel le travail occupe une place différente, ne se présentant plus comme un vecteur d'accomplissement de premier plan. Une participante expliquait que les gens intéressés à venir s'établir dans son village doivent être prêts à ce que la sphère professionnelle ne constitue pas une dimension prédominante dans leur vie. Certes, ils pourront évoluer dans des milieux de travail stimulants, mais les défis et les possibilités d'avancement restent moindres qu'en territoire urbain en plus des salaires moins élevés. Elle ajoute, toutefois, que le mode de vie est plus attractif et moins coûteux selon son expérience. En se comparant avec ses amis qui habitent dans la région métropolitaine de Montréal et qui versent des montants hypothécaires substantiels, elle se considère comme chanceuse : sa famille organise deux à trois voyages par année en plus de pratiquer des loisirs sensiblement coûteux (motoneige, véhicules tout terrain, embarcation motorisée). Finalement, même avec un plus petit salaire, elle dit vivre plus richement. Dans une prochaine campagne d'attractivité, elle souhaiterait pouvoir planifier des activités de promotion qui laisseraient entrevoir cette flexibilité et ce cadre de vie. Encore faut-il que l'école reste ouverte... Cette informatrice était sans équivoque à ce sujet. Si jamais ses enfants n'avaient plus accès à des services scolaires de proximité, sa famille déménagerait.

Dans cet esprit, ces campagnes d'attractivité misent souvent sur la relation avec les éléments naturels du territoire, une dimension est appréciée par les gens qui décident d'habiter ces milieux (Guimond *et al.* 2014; Doyon *et al.* 2013). L'accès à la forêt, aux rivières ou aux lacs peut représenter pour elles un atout important :

On a encore une belle beauté sauvage à l'état encore un peu brute. C'est beau. C'est beau le Lac-Long. Je ne parle pas du village. Je parle *de* Lac-Long. Le territoire, les couchers de soleil, on a un beau ciel. On a un beau trésor. C'est magnifique. C'est

ça que je te dirais: c'est beau. Le Lac-Long, c'est beau à mes yeux, je suis un peu vendue là. Et ça bien... il faut y goûter pour le savoir. Il faut se laisser apprivoiser parce que... Il ne faut pas penser à ce qu'on n'a pas. Il faut regarder ce qu'on a et ce qu'on a, à mon avis, ça comble à 100% ce qu'on a peut-être perdu en venant vivre en région et il faut le préserver. Ça reste fragile. C'est un équilibre fragile. Regarde, ce qui est arrivé aux villes en périphérie des grandes villes. Les grandes villes plus que ça va plus qu'elles prennent du terrain, prennent du terrain. Moi, je ne veux pas sacrifier notre beauté pour avoir... Moi, je ne voudrais pas d'industries ici même si ça apportait de la main-d'œuvre et que ça apporterait du monde. Parce que je ne veux pas que ça sente l'usine. Je ne veux pas avoir une *shop* de mécanique qui fait du bruit à longueur de journée.

Effectivement, certains résidents et résidentes maintiennent un grand sentiment d'appartenance à ces lieux en raison des relations sociales qu'ils ont développées, mais aussi grâce à l'espace de vie auquel ils ont accès. Certains y ont grandi. D'autres s'y sont liés par un projet de vie. C'est le cas de cette citoyenne de Lac-Long qui y habite depuis plus d'une dizaine d'années : « [Lac-Long], c'est un incroyable havre de paix. [...] J'ai toujours dit que je finirais ma vie [dans mon village d'origine] avec ma famille et maintenant j'avoue que ma terre d'attache, c'est ici. Et je vais rester à Lac-Long. Ça me tient. Ça me tient. J'ai eu le choix de partir et j'ai préféré rester. » Lorsque je l'ai interrogée sur les raisons de cet attachement, elle a évoqué les activités de plein air, la tranquillité et la (relative) proximité avec la ville la plus proche. Toutefois, la majorité des nouveaux arrivants des dernières années sont venus s'y établir grâce à une perspective d'emploi ou d'entrepreneuriat. Les quelques personnes qui s'y sont installées sans projet professionnel étaient en grande partie à la retraite – un phénomène migratoire observé dans plusieurs régions rurales (Bryant 2013; Doyon *et al.* 2013; Guimond *et al.* 2014).

À la municipalité de Dignité, les familles des enfants sont majoritairement originaires du village. Une mère d'enfants nouvellement inscrits à l'école Fièrre me disait avoir déménagé dans la région il y a quelques années en raison du travail de son conjoint, et parce qu'ils désiraient habiter en campagne, dans des plus petits milieux. Parfois, ce n'est pas tant l'offre concrète d'un emploi que les possibilités au sein de la région qui intéressent les gens. Une famille récemment installée dans la municipalité de Dignité expliquait avoir choisi ce milieu spécifiquement pour l'école Fièrre. Les parents ont entrepris des recherches au travers du Québec afin de sélectionner la future école de leurs enfants. Outre l'approche pédagogique, d'autres éléments étaient pris en considération, notamment en termes d'horizon professionnel:

Parent 1 : Il y avait le milieu de vie par rapport à l'environnement. Et il y avait le milieu de vie par rapport au travail! Moi, je regardais c'était qui les ostéopathes du coin et s'il y avait de la place pour moi pour que je m'intègre dans le marché du

travail. [...] Bref, le travail c'était quand même un point central. Je veux m'épanouir dans mon travail. [...]

Parent 2 : [Et moi] dans ma projection de carrière, j'aimerais ça faire de l'enseignement. Donc je regardais les cégeps qui donnaient la formation en centre hospitalier d'urgence. Il y en a un à Rivière-du-Loup. Donc, il y avait cette possibilité-là super intéressante. Ce n'était pas un *sine qua non*, mais ça faisait partie des éléments. C'était quand même un plus que d'avoir une possibilité d'avoir une carrière en enseignement.

Un autre élément primordial dans leur recherche renvoyait à l'accessibilité d'une propriété avec le potentiel d'héberger différents projets, dont certains de nature agroforestière et maraîchère :

Parent 2 : C'était important parce que c'est un style de vie que l'on recherchait. Et pour l'éducation de nos enfants aussi. D'avoir un milieu où on peut jardiner, être dans la nature, on peut avoir nos projets d'agroforesterie. Ça faisait partie intégrante de ce que nous voulions apporter aux enfants. On avait aussi un projet de verger à long terme dans lequel nous voulions impliquer les enfants. Parce que ça se fait sur plusieurs décennies! [rires] On avait plusieurs objectifs dans nos choix, dans nos recherches et le milieu rural permettait ça. En milieu urbain, il aurait fallu sacrifier ça [...]

Parent 1 : L'accès aux maisons. Il fallait avoir un coup de cœur avec une maison.

Parent 2 : Oui, l'idée aussi c'était qu'on ne voulait pas avoir un style de vie où on était contraint de travailler les deux à temps plein tout le temps. Que la vie soit centrée autour du travail pour payer une hypothèque et de déléguer complètement l'éducation de nos enfants aux autres.

6.3.2 Mobiliser les « forces vives » entre essoufflement et lourdeur bureaucratique

Un autre type d'enjeu auquel font face les petites municipalités et qui affecte leur vitalisation concerne la nécessité de l'implication bénévole dans la vie communautaire. Or, avec la population vieillissante et la baisse démographique, il peut être difficile de trouver une relève qui puisse organiser et participer aux différents services offerts à la collectivité, comme la bibliothèque municipale, et autres activités sociales et culturelles. Une résidente de Lac-Long se souvenait de fêtes organisées à l'hiver et à l'été qui se prolongeaient jusqu'à tard le soir. Aujourd'hui, les gens retournent à leur maison vers 17h. Elle disait comprendre que ces activités n'attirent pas beaucoup les nouveaux arrivants qui ne se reconnaissent pas toujours dans ce type d'événements. Une autre résidente témoignait de l'énergie requise pour les organiser. « Les

gens sont fatigués », a-t-elle ajouté. C'est pour cela que des acteurs municipaux souhaiteraient embaucher une personne à la municipalité qui serait responsable de la vie communautaire, aux loisirs et à la culture. « Il faut que ça bouge! Les gens veulent habiter dans des lieux dynamiques », expliquait une des employées municipales.

Une participante de la municipalité de Dignité témoignait d'une autre facette de cet enjeu: aujourd'hui, les gens ont des horaires plus chargés qu'auparavant. Elle explique :

On a déjà servi jusqu'à 600 soupers dans le sous-sol de l'église. C'était tous des bénévoles qui faisaient ça. On avait un festival et tous les anciens du village revenaient. On avait 30-40 bénévoles à l'époque! Maintenant, on ne peut plus avoir ce nombre de bénévoles. Le monde travaille. Le monde n'a pas le temps de s'impliquer tant que ça. Même dans les villes, ils ont de la misère à trouver des bénévoles.

Pourtant, « cette force vive » de la communauté, pour reprendre les termes d'un intervenant, est vitale aux projets initiés au sein de la municipalité :

En gros pour qu'une ruralité se développe... Comme disait un de mes anciens *profs* d'anglais, « where there is a will there is a way ». Il faut de la volonté, de la motivation. Il faut que les gens veuillent. Moi, j'ai appelé ça « chercher les forces vives du milieu ». Ensemble, qu'est-ce que l'on peut faire? Et les obstacles vont tomber tranquillement pas vite. Ça prend ça.

Ce défi de recrutement se fait aussi sentir en politique municipale où le recrutement est ardu⁹⁸. Ce manque de relève peut s'expliquer encore une fois par des facteurs démographiques, mais aussi par les exigences et la charge que peut représenter cette fonction. Il est difficile pour l'équipe municipale qui travaille souvent en effectif réduit de remplir des mandats de développement ou d'élaboration de projets puisque les employés – ou l'employé – doivent répondre aux aléas du quotidien et à des projets immédiats comme la voirie, etc. L'intervenant poursuit :

C'est la raison pour laquelle on vient d'ouvrir un poste de chargé de projet à la direction adjointe. Pour justement faire baisser la pression sur les élus un peu. Parce qu'un élu, en théorie, n'est pas supposé porter un projet, de le rédiger, de le réfléchir... Son rôle devrait être décisionnel, d'accompagner et de comprendre. Mais là, on est obligés d'effectuer le travail d'agent de développement. Dans les grandes

⁹⁸ Aux élections municipales de 2017, l'âge médian des candidates et candidats était de 52,7 pour le poste de maire et de 58,1 pour les postes de conseillers municipaux (MAMH 2020 : 10). Depuis 2005, plus de 50% des personnes élues l'ont été sans opposition, c'est-à-dire qu'elles étaient seules à se présenter aux postes convoités (MAHM 2020 : 17).

municipalités, c'est un travail accompli par les fonctionnaires. Les petites municipalités, c'est différent.

Certains informateurs ont souvent laissé exprimer une lassitude devant des règlements provinciaux qui ne correspondent pas à leurs réalités ou qui les empêchent de créer des leviers de vitalisation. L'interdiction aux municipalités de participer au financement des services de garde au sein des écoles en est un bel exemple. Plusieurs ont également cité, en ce sens, la restriction de certaines mesures fiscales pour attirer de nouveaux résidents et résidentes, comme un congé de taxes municipales pour la première année. Un maire explique que ces incitatifs peuvent parfois outrepasser le pouvoir municipal. C'est pourquoi plusieurs municipalités réfléchissent à des stratégies créatives comme la vente de terrains à prix réduit :

Maire : On a des jeunes couples qui ont acquis des terrains, qui ont construit des maisons. On a mis des programmes incitatifs pour inciter les jeunes à s'établir ici. Mais c'est encore pareil! Les municipalités ne peuvent pas. Il faut que ce soit la Corporation de développement qui donne une prime à l'établissement ou à la construction de maison.

Chercheuse : Comme un congé de taxe...

Maire : Mais on ne peut même pas faire ça. Tu peux avoir une subvention d'un organisme qu'une municipalité subventionne. En tout cas! Il faut toujours des détours épouvantables pour réussir à inciter les gens à rester. Nous, la rue, en question, c'est cinq ou six maisons qui ont été construites. Des jeunes couples. Il y a deux mamans enceintes. On les voit ces familles-là! On suit ça nous autres [*rires*]. [...] On a ouvert une nouvelle rue pour essayer d'attirer... Pas de donner des terrains... Mais au moins, les vendre à un prix abordable.

Cette lourdeur bureaucratique est générée parfois par des réglementations anodines comme l'intervention auprès de chiens errants dont le règlement oblige chaque municipalité à détenir un chenil pour y garder les animaux ou par la documentation à remplir comme l'exprime ce conseiller municipal :

Je pense que répondre aux exigences des différents paliers gouvernementaux [c'est un grand défi]. On assiste à une décentralisation des pouvoirs qui partent du provincial vers les municipalités et pour beaucoup de municipalités, c'est correct. Les plus grosses municipalités, ça leur donne plus de pouvoir, plus de contrôle. Elles s'en sortent bien. Pour les plus petites municipalités, c'est lourd. On n'a pas vraiment de personnel et de compétences pour bâtir, par exemple, un plan de mesures d'urgence. Les plus grosses municipalités, elles vont mettre un chargé de projet sur le dossier en collaboration avec le service d'incendie et ça va être fait. Ici, on a une personne à la direction générale et c'est à peu près tout. On a quand même une expérience en gestion financière, on a une bonne santé financière. On se

débrouille très bien. La structure bureaucratique actuelle fait en sorte que ça devient de plus en plus lourd pour les petites municipalités.

Ces exigences conjuguées avec la nécessité de créer des leviers de vitalisation et de devoir réfléchir continuellement à de nouvelles initiatives plongent les acteurs dans un état de lutte :

J'ai l'impression qu'on passe notre temps à travailler pour rester ouvert pis si on n'avait pas à faire cette lutte-là, on pourrait au moins émerger et faire quelque chose de beaucoup plus beau et de beaucoup plus attractif. Mais dans la lutte à rester ouvert, à essayer de pallier tout ce qui nous est imposé par les gouvernements... [...] Dans le fond j'ai l'impression que dans une municipalité comme la nôtre, on a passé la moitié de notre temps à faire des luttes pour survivre. Et l'autre moitié à trouver des projets qui vont être rassembleurs.

C'est dans cet esprit de lutte que s'inscrit la mobilisation autour de l'école comme service public de proximité.

6.3.3 Lac-Long et Dignité, une mobilisation sur divers fronts

Il existe plusieurs initiatives à Lac-Long et à Dignité qui résultent d'une forte mobilisation des acteurs locaux. Un exemple particulier de Lac-Long est la conversion de l'ancien bâtiment scolaire en centre communautaire multifonctionnel. Celui-ci héberge, entre autres, les bureaux municipaux et la Grande Classe. Le gymnase est aujourd'hui ouvert à la population qui peut se procurer les clés au magasin général du village en dehors des heures d'ouverture de la municipalité. Y sont également logés différentes associations citoyennes comme le groupe de l'Âge d'or dont le local est équipé d'une cuisinette leur permettant d'organiser des repas communautaires. Le gymnase peut aussi servir de salle pour célébrer différents événements et cérémonies comme des mariages civils ou des commémorations funéraires. Un médecin y a un bureau pour ses visites mensuelles. Une coiffeuse utilise l'une des pièces lorsqu'elle se rend au centre communautaire une fois par mois. Enfin, la bibliothèque municipale occupe un des locaux. Celle-ci est, par ailleurs, le fruit d'un important travail bénévole impliquant une trentaine de personnes. Plus de 1000 heures furent investies dans la rénovation de cette pièce en intégrant un coin lecture pour les enfants et pour les adultes, un coin de travail avec des bureaux – un espace qu'utilise souvent l'équipe de la Grande Classe. Lac-Long a même reçu un prix de la centrale des bibliothèques pour ces changements.

Un troisième projet phare de cette municipalité qui a eu d'importantes répercussions et que plusieurs identifient comme un événement clé d'un dynamisme renouvelé est la création de la

Coopérative de solidarité, et plus particulièrement de l'établissement d'un magasin général géré par cet organisme. En 2009, le conseil municipal a travaillé à un plan d'action pour la revitalisation de leur milieu. La municipalité avait même engagé une firme pour les conseiller dans cette démarche. L'idée d'un incubateur industriel avait été priorisée par les consultants, une idée qui ne fut pas retenue par le conseil comme l'explique un des informateurs:

On s'était assis [...] et on s'était dit : « Bien non, on ne peut pas faire venir une industrie ici. Ça ne marchera pas ». Il faut faire quelque chose où tout le monde va travailler ensemble. À force de jaser, on s'est dit: « Il nous faut une coop ». Coopérer. Opérer Ensemble. On ne connaissait pas grand-chose aux coopératives donc on est allé s'instruire là-dessus. Il en existe de toute sorte: des coopératives de travail, de santé, etc. [...] Nous, on s'est dit que ça nous prenait une coopérative de solidarité. Et comme on est un petit milieu – on est 190 résidents permanents et mille avec les villégiateurs – on s'est dit qu'il ne fallait pas faire une coopérative pour chaque chose. Il faut faire une coop [qui intègre] différents projets. On s'est assis et on s'est demandé quel serait le projet le plus rassembleur. Qu'est-ce qui nous manque le plus ici? Ce qui manquait le plus, c'était un service de proximité.

De fait, le magasin général ayant fermé l'année suivant la fermeture du centre de réadaptation, les résidents de Lac-Long étaient amenés à faire beaucoup de kilomètres pour leurs achats, la ville la plus proche étant à une soixantaine de kilomètres. Un résident se rappelle qu'ils disaient en plaisantant qu'une vis leur revenait à vingt dollars d'essence et à une demi-journée d'ouvrage. Une fois la Coopérative de solidarité fondée, un groupe de citoyens s'est attelé à la construction de la bâtisse logeant le magasin général incluant une agence de la Société des alcools du Québec (SAQ)⁹⁹, le musée d'interprétation de Lac-Long et des bureaux de la Caisse Desjardins. Les affaires du magasin général se portent très bien. En 2018, le chiffre d'affaires s'élevait approximativement à 850 000\$. Le terrain et la bâtisse appartiennent à la coopérative, ainsi celle-ci n'a contracté aucune dette dans la réalisation de ce projet. Lors de mes séjours, plusieurs personnes m'ont raconté leurs souvenirs de la construction de la bâtisse. De nombreux résidents sont venus aider au chantier, et ce, bénévolement puisqu'ils étaient, eux aussi, très enthousiastes à l'idée de ce service. En 2019, six personnes étaient embauchées par le magasin général, dont une à temps plein. Un ajout important a été une pompe à essence qui a permis d'assurer un ravitaillement pour les motoneigistes, mais aussi pour les résidents. Cela a contribué à l'affluence à Lac-Long.

⁹⁹ Au Québec, la SAQ a le mandat de commercialisation de produits alcoolisés comme le vin et les spiritueux hormis pour certains produits comme la bière et les cidres.

Il ne faut pas sous-estimer le rayonnement de ces petites et moyennes entreprises dans la vitalisation de ces milieux. Par exemple, dix des 35 employés d'une entreprise touristique de Lac-Long ont décidé d'y habiter de manière permanente dont une nouvelle jeune famille qui, par ailleurs, s'est dit bien inquiète de l'avenir de la Grande Classe lorsque deux des cinq enfants ont quitté. Aussi, une de ces nouvelles résidentes a été embauchée par la Grande Classe pour travailler auprès des enfants en maternelle 4 ans. Ces initiatives contribuent d'une certaine manière à un sentiment de solidarité qui anime les locaux, mais aussi les personnes qui transitent au village comme cette enseignante :

Le Lac-Long... [c'est] une expérience humaine. Une expérience humaine où chaque personne faisant partie du village apporte sa contribution pour qu'il reste en vie. À son niveau, selon ses compétences et sa spécialité. Mais je vois que c'est quand même une valeur commune que je reconnais. Que ce soit pour faire en sorte que le restaurant qui vient d'ouvrir fasse vivre le village. Autant je le vois à la mairie [toutes et tous] se démènent. Au Magasin général, aussi... C'est l'impression que ça me donne, tu vois? Que chacun à son niveau fait en sorte que ça vive et que ça continue à vivre. Moi, je trouve ça tellement beau.

Bien entendu, ces propos méritent une certaine nuance puisque rares sont les projets qui se réalisent sans tension. Parfois, les initiatives des uns peuvent être redoutées des autres et occasionner du mécontentement. Dans certains milieux, cette tension peut se jouer particulièrement entre les nouveaux arrivants et des personnes natives, mais pas toujours. Elles peuvent aussi survenir entre des personnes originaires de ces milieux. Une mairesse mentionnait à ce sujet qu'il importe de toujours trouver l'équilibre en matière de gestion municipale : l'équilibre entre les critiques et les bons coups, les mécontents et les enthousiastes. C'est aussi de trouver l'équilibre entre toutes les perspectives et les visions des gens dans le but d'arrimer des projets qui font sens pour la communauté. Or, comment savoir ce qui est le mieux pour celles-ci? À son avis, il faut toujours naviguer au travers de ces questionnements.

À la municipalité de Dignité, un des premiers projets mobilisateurs récents a été la mise sur pied d'une bibliothèque municipale. À l'époque, c'était l'une des rares localités de Témiscouata qui n'avaient pas de bibliothèque. Des personnes se sont mobilisées notamment pour que les enfants du village aient plus facilement accès à des livres et soient davantage sollicités à la lecture. Aujourd'hui, elle est située à l'intérieur de l'église que la municipalité a acquise il y a environ dix ans et qui a été reconvertie depuis en centre multifonctionnel. Quoique des services religieux puissent encore y être pratiqués, les bureaux municipaux occupent une partie du bâtiment en plus de la bibliothèque. Le sous-sol sert de grande salle communautaire où y sont

tenus différents événements qui rassemblent la communauté. Tout le matériel audiovisuel requis pour organiser des soirées cinéma s’y trouve. Ils ont également aménagé des toilettes et une salle d’allaitement. La responsable qui me faisait visiter les lieux m’a dit que plusieurs étaient surpris par cette idée, mais que de nombreuses personnes ont insisté et aujourd’hui plusieurs mamans apprécient ce coin spécialement aménagé pour elles. Elles se sentent considérées. L’objectif de la reconversion du sous-sol en salle communautaire était d’aménager des espaces conviviaux pour y tenir des activités familiales. C’est d’ailleurs dans cette salle que les jeunes de l’école présentent leur spectacle de fin d’année et où ils viennent manger le midi. Un parent de nouveaux élèves y a aussi son atelier d’artisanat. Cette reconversion a nécessité d’importants investissements que les acteurs municipaux ont réussi à financer grâce à différents programmes de subvention. Ce bâtiment symbolise les forces d’une mobilisation de la collectivité selon les personnes interrogées. Au départ, plusieurs entrepreneurs se sont montrés ambivalents face à leur projet que les acteurs municipaux ont malgré tout réussi à concrétiser. Un informateur ajoute :

Une municipalité, d’après moi, c’est un gouvernement. C’est toujours nous autres... On sert tout le monde. [Notre rôle] c’est aussi de développer [notre] communauté. D’après moi, accueillir une nouvelle famille, c’est la base. Comment est-ce que je vous dirais ça? On met bien des énergies à acheter, à aménager l’église pour qu’elle soit communautaire – je sais qu’elle n’a pas atteint son plein développement, mais c’était aussi une mission de la municipalité. Si on ne l’avait pas achetée [personne] n’aurait pu la rénover, la mettre à niveau et lui donner une deuxième vie. Ça fait qu’au centre du village, on aurait un monstre qui serait en train de tomber à terre.

En discutant avec certains des résidents de Dignité, plusieurs ont exprimé une préoccupation quant à faire les choses différemment : en tant que petite municipalité rurale, comment faire les choses autrement ? L’une des informatrices affirmait la nécessité d’aborder positivement les divers problèmes auxquels ils font face. Un des exemples qu’elle a avancés est celui de l’école. Il n’a jamais été question de faire pression sur les parents qui n’inscrivent pas leurs enfants à l’école de village; ils ont plutôt voulu procéder à l’inverse en contribuant à rendre l’école attrayante. D’autres organisations citoyennes participent activement à ce dynamisme, notamment celle dont le mandat est de soutenir les enfants dans leurs activités scolaires et de loisir.

Ces différents projets sont nécessaires au dynamisme des petites localités comme Lac-Long et la Dignité. Leur bonne réalisation semble souvent résulter d’une bonne cohésion entre les instances municipales et les citoyens, citoyennes. Une amusante anecdote de Lac-Long exprime

bien ce vouloir faire ensemble. Face à une dette considérable, le nouveau conseil municipal de l'époque a demandé aux citoyens s'ils acceptaient de devancer leurs paiements de taxes municipales afin de renflouer les comptes. Une majorité a acquiescé. La municipalité a fonctionné ainsi deux ou trois ans, le temps de consolider leurs dettes. Comme l'explique le maire :

Mais c'est ça, il faut mettre en place des situations qui vont faire que tout le monde va se parler. Parce qu'on ne peut pas faire du développement rural si c'est seulement la municipalité. Il faut que les citoyens embarquent avec la municipalité. Il faut que les coopératives embarquent avec les municipalités. [...] On a un problème nous autres ici, on est loin, on n'est pas gros. Mais quand tu es seul, que tu es isolé, il faut que tu mettes toutes tes forces dans un même objectif.

En ce sens, une participante a décrit la vitalité rurale comme relevant d'un tout, un tout dans lequel s'insère l'institution scolaire et dans lequel celle-ci a un rôle à jouer. Un autre interlocuteur ajoute :

Tu sais tantôt quand je te parlais de *devoir*, *valoir* et *pouvoir*, bien c'est ça. Je ne parle pas des individus, mais les commissions scolaires, elles ont le pouvoir des écoles. Les municipalités, nous autres, c'est gérer l'argent des gens du milieu. Mais lorsqu'il y a un problème commun, pourquoi on ne se mettrait pas ensemble? Qu'est-ce qu'on a à gérer? On a à gérer la vitalité de notre milieu. Moi, je n'ai pas à gérer les affaires municipales et eux autres les affaires scolaires. Non, non. C'est la vitalité de notre milieu qu'on a à gérer. C'est comme ça qu'on a convaincu notre commission scolaire. On a à gérer la vitalité du milieu: qu'est-ce qu'on peut faire ensemble et non pas les uns contre les autres?

L'école primaire s'inscrit ainsi dans le paysage municipal, elle joue un rôle de premier plan sans que des voies officielles régissent les collaborations entre les milieux scolaire et municipal. Néanmoins, le fait qu'elle occupe une place si importante dans la vitalisation des milieux motive plusieurs groupes d'acteurs à se mobiliser pour éviter sa fermeture et/ou bonifier son dynamisme. Comme l'observent en territoire norvégien les chercheuses Aadne Aasland et Susanne Søholt:

Though [the administrators] recognize the importance of a school when it comes to attracting young families to live and stay in a local community, the impact of the school closure for the local community is usually a secondary concern and is rarely accorded top priority. By contrast, many other local actors see the survival of the school as a precondition for the continued existence of their community as a vibrant entity. (Aasland et Søholt 2020 : 604).

6.4 Discussion : l'école entre histoire scolaire et histoire régionale

Je mobilise une perspective d'économie politique pour mieux saisir les processus qui façonnent les milieux ruraux. Quelles sont les ressources auxquelles les personnes qui habitent ces lieux ont accès ou non? Comment ces ressources sont-elles réparties? Quelles sont les relations de pouvoir qui en émergent? L'une des visées de ces descriptions est de comprendre en quoi la capacité d'agir des acteurs s'incarne dans ces contraintes. Plus précisément, comment la mise en œuvre d'initiatives pédagogiques distinctes se déploie-t-elle place dans une configuration particulière qui émerge et se consolide à des échelles locales, régionales et nationales? Comment la situation scolaire des petites écoles en milieu rural s'inscrit-elle dans un contexte local, régional, mais aussi national plus large? Articulé à la notion d'espoir social, il s'agit de saisir ce qui vient en amont de ces mobilisations en mettant en exergue les dispositions politiques, économiques, sociales et culturelles dont émergent les espoirs. Comme l'affirment Kleist et Jansen, « Social hope, in this view, should always be studied as specific to places and groups, rather than be treated as a generic phenomenon » (Kleist et Jansen 2016: 382).

J'ai donc voulu situer la mise en œuvre des initiatives pédagogiques distinctes en les enchâssant dans la trame de développement des milieux où elles ont été implantées. J'ai voulu démontrer comment ces trajectoires ont été marquées par des événements qui s'enchevêtrent dans un temps long et à différentes échelles. Parfois, des circonstances précises ont secoué et bousculé la localité vers une dévitalisation – comme l'a engendrée la fermeture du centre de réadaptation de Lac-Long. D'autres fois, il ne semble pas y avoir d'éléments déclencheurs sinon une série de facteurs fragilisant le tissu social et économique d'un territoire comme l'illustre le cas de Dignité. Toutefois, toutes deux démontrent des trajectoires qui laissent voir l'intrication d'une marginalisation géographique à une marginalisation économique et politique comme le mentionne un rapport de l'Institut national de la santé publique (INSPQ) au sujet du bien-être et de la santé des collectivités rurales (Martinez *et al.* 2004).

Lac-Long s'est développé d'abord par l'industrie ferroviaire qui en a longtemps garanti le seul accès. Même si l'industrie forestière est toujours restée influente dans l'histoire de ce village, l'industrie touristique – chasse et pêche, surtout – lui a procuré un certain prestige qui lui est encore reconnu aujourd'hui. Son isolement géographique a contribué à une dépendance aux entreprises très localisées; il était ardu de se déplacer pour trouver du travail ailleurs, mais aussi pour profiter de services. Cela explique l'importance de la proximité des services et des

entreprises dans cette localité. Ainsi, lorsqu'une de ces industries se portait mal, la communauté en subissait rapidement les contrecoups. Cela s'est souvent traduit par un exode; les possibilités d'emplois étant moindres et difficilement transférables dans un autre secteur : lorsque la station de réparation ferroviaire a fermé ses portes – l'arrivée de la locomotive à diesel n'exigeait plus le même entretien – il était pratiquement impossible de créer ces postes ailleurs dans la collectivité. Cela est aussi vrai pour la fermeture du centre de réadaptation qui découle d'une seconde vague de politiques de désinstitutionnalisation en santé mentale au Québec, correspondant, entre autres, à une rationalisation des finances publiques. Ces exodes successifs ont eu raison d'autres commerces et services de proximité. C'est dans ce contexte que la communauté s'est retrouvée confrontée à imaginer d'autres modèles que celui de l'entreprise privée (qui n'était plus rentable) ou même celui du service public financé par l'État (le bassin de population étant trop faible). La fermeture de l'école en est certainement un autre exemple. Il était devenu difficile pour les commissaires scolaires de justifier la présence de ressources pédagogiques et financières pour un si petit bassin d'élèves. C'est dans cette foulée que des initiatives comme la Coopérative de solidarité ont été créées en mettant en commun les ressources et les efforts des membres de la communauté de Lac-Long. La Grande Classe s'inscrit dans cette même lignée : des parents et acteurs municipaux ont décidé d'œuvrer ensemble afin de pallier l'absence d'une école publique.

Le village de Dignité est, quant à lui, né du mouvement et de l'idéologie d'occupation du territoire par les Canadiens et Canadiennes français, une opération qui s'étendait à l'époque à de nombreuses régions éloignées des centres urbains. Les élites cléricales et politiques cherchaient à assurer une colonisation du territoire par une présence francophone, tout en brandissant l'argument de la possibilité de subsistance dans une période très difficile économiquement. Les gens ont répondu à l'appel essentiellement pour des raisons de survie, la crise économique de 1929 frappant de plein fouet (Stanek 1988). Encore là, ces personnes ne provenaient pas toujours des centres urbains; Stanek (1988) argue que plusieurs des personnes ayant migré dans ces nouvelles paroisses étaient originaires de paroisses voisines dont le territoire était saturé; les gens cherchaient à devenir propriétaires d'une terre ailleurs. Face à ces difficultés de vivre dans ces territoires éloignés, plusieurs familles en sont venues à les quitter pour se rendre là où les possibilités de travail étaient meilleures, souvent dans les villes ou à proximité (Stanek 1988). Ces mouvements de population ont mené d'ailleurs à une volonté d'aménagement du territoire afin de répondre aux enjeux de pauvreté vécus dans ces communautés. Dans l'est du Québec, cette volonté s'est concrétisée par le BAEQ. La

mobilisation citoyenne qui a suivi les opérations de fermeture des villages a marqué la mémoire et l'identité locales. Les Opérations Dignité sont encore à ce jour commémorées par la tenue d'événements annuels et par l'existence de site muséal qui transmet le récit de cette lutte. Plusieurs personnes m'ont relaté des événements comme des épisodes d'une résistance, héritière de cette identité rurale. Le refus de fusion de la commission scolaire de Témiscouata avec celle de la région de Rivière-du-Loup, considérée comme plus urbaine, en est un exemple. Des représentants politiques ont porté leur cause jusqu'à la ministre de l'Éducation de l'époque et ils ont été entendus : Témiscouata et la région des Basques forment toujours un territoire administratif pour les services scolaires. Il y a l'idée ici d'une revendication à un milieu de vie, mais aussi la revendication de pouvoir organiser ce milieu selon les préoccupations locales. La mobilisation des sept municipalités pour accroître leur représentation politique, mais aussi pour augmenter les ressources économiques, matérielles et pédagogiques pour les petites écoles est une autre illustration de ce qui peut être décrit comme un « réflexe » à l'organisation sociale et politique de cette région. C'est ce réflexe qui a animé les acteurs municipaux de Dignité à approcher l'administration scolaire lorsqu'il a été question de fermer l'école.

Dans leur recherche sur les écoles rurales en Norvège, les chercheuses Agneta Knuta et Marianna Villa (2020) soulignent l'influence des imaginaires sociaux entourant les espaces ruraux et urbains (Knuta et Villa 2020 : 627). Ces derniers sont souvent associés à un dynamisme économique, social et culturel propulsé par différentes innovations à l'inverse des espaces ruraux perçus comme à la remorque des villes. Ces discours subsistent au Québec. En 2015, l'actuel chef du parti Conservateur du Québec, Éric Duhaine, appelait à la fermeture de la région de la Gaspésie alors qu'il était chroniqueur dans une radio privée de la ville de Québec. Celui-ci avait déclaré : « la Gaspésie, ça ne fonctionne pas, il y a beaucoup trop de distances, et trop peu de population, ni assez de ressources locales pour justifier les subventions qu'elle reçoit présentement. Il faut que la Gaspésie arrête de demander au reste du Québec de la faire vivre ». En préparation de sa campagne électorale, il a admis en 2022 avoir eu tort : la Gaspésie serait finalement « sur le point de vivre un boom » (Sergerie 2021). Reste qu'il avait poussé l'affront jusqu'à acheter le nom de domaine web *fermonslagaspesie.com*. Cette anecdote révèle une perception des espaces ruraux comme rattachés à une qualité de productivité; si ceux-ci ne sont plus productifs, ils ne sont plus utiles. Ceci se rattache à un discours qui définit les milieux de vie ruraux « as justified only by their economic sustainabilities, and their ability to grow and become profitable and competitive » (Villa et Knutas 2020: 627). De nombreux acteurs cherchent à dépasser cette image de dévitalisation. Ils mettent à l'avant le dynamisme de ces

milieux de vie qu'ils présentent comme des lieux innovants, où « il fait bon vivre », où se déploie une diversité d'initiatives dynamiques, et ce, sur divers plans que ce soit économique, social, culturel et politique (Doyon *et al.* 2020). Laurie Guimond et Bruno Jean (2015) précisent que seulement 20% des communautés rurales sont considérées comme dévitalisées et qu'il est possible d'observer une amélioration des différentes économies rurales en général (Guimond et Jean 2015 : 52).

Cependant, ces milieux restent confrontés à des défis et obstacles réels, notamment ceux liés à l'emploi, à l'accès au logement (locatif ou propriété privée) et à la qualité de l'accès aux télécommunications, particulièrement celle d'Internet haute vitesse. Ces enjeux se posent différemment selon la proximité ou non des localités avec les centres urbains. Celles qui se situent près de ces centres profitent des opportunités qu'ils offrent, entre autres, sur les plans culturels et de l'emploi. Le portrait qui est fait de Lac-Long et de Dignité laisse poindre des incertitudes quant à l'avenir de ces milieux. Pas que celui-ci soit nécessairement pessimiste, mais il semble qu'il y ait, dans les deux cas, un point de rupture dans un futur rapproché. Dans le cas de Lac-Long, la pérennité de la Grande Classe soulève des inquiétudes, car cette formule scolaire constitue l'un des arguments principaux pour inciter des familles à y déménager, sans quoi la population de la municipalité sera toujours plus vieillissante, ce qui occasionne d'autres types d'enjeux. Il est possible d'imaginer que la vocation récréotouristique occupera, dans ce scénario, une plus grande importance de sorte que Lac-Long dans plusieurs années pourrait devenir un centre récréotouristique en soi. C'est pour cette raison, entre autres, que le maire a voulu s'impliquer dans l'initiative pédagogique de Grande Classe, pour « aider les jeunes ». Son travail de représentation auprès des parlements provincial et fédéral concernant une meilleure offre des télécommunications dans les territoires ruraux répond également à cette volonté de contrer une tendance qui pourrait s'implanter plus lourdement jusqu'à en être irréversible. Quant à Dignité, les services de proximité se sont étiolés au fil des années, de sorte que l'école est le seul service qui demeure. En 2018, la menace de fermeture était bien réelle, quoique cette question est survenue périodiquement au cours des dernières décennies. Cela a secoué bien des acteurs qui ont œuvré à la mise en place d'une initiative qui pourrait avoir un apport structurant pour les années à venir.

Au-delà des particularités de Lac-Long et de Dignité, une perception liée à l'adversité ressort des propos des participants et participantes, une adversité à laquelle elles répondent en s'organisant localement pour faire advenir divers leviers politiques, économiques, culturels et

sociaux pour continuer d'offrir certains services ou activités aux personnes qui habitent ces milieux de vie. Cela se traduit notamment par des discours se rapportant à un état de lutte : « il faut se défendre »; « se démener », « on passe notre temps à travailler pour rester ouvert », « faire des luttes pour survivre ». Ce « faire ensemble autrement » a également transparu dans la mise en œuvre des initiatives de l'école Fièrè et de la Grande Classe. Elles apparaissent comme une ramification d'une mobilisation plus large pour la vitalité des localités, mais aussi pour le droit d'habiter ces milieux et d'avoir accès à des services publics de proximité. En ce sens, Guimond et Jean concluent dans un rapport que :

L'expérience du Québec rural montre par ailleurs que son développement n'est pas seulement l'affaire des politiques publiques, mais il dépend davantage sur les capacités des ruraux eux-mêmes, et constituant aussi une classe créative, à mettre en œuvre des innovations sociales pour faire face aux défis de leur propre développement. (Guimond Jean 2015 : 52)

C'est dans ces contextes multiples que prennent forme les espoirs des adultes qui s'investissent dans ces mobilisations en terrain scolaire.

Chapitre 7. Mobilisations autour de l'école, représentations sociales de l'institution scolaire et espoirs

Diverses voies peuvent être empruntées pour étudier les formes de mobilisations autour de l'institution scolaire. Reed-Danahay (1995) discute de stratégies de transmission culturelle, Rodríguez (2015a, 2015b) évoque les imaginaires scolaires à travers des projets qui tendent vers un projet de démocratisation, Baronnet (2013) comme un site de résistance à l'État. Dans cette thèse, j'ai voulu ethnographier ces mobilisations, en l'occurrence les initiatives pédagogiques distinctes, dans leur quotidien, mais aussi les interroger depuis la notion d'espoir social pour dégager le sens qu'en font les acteurs. Comme l'énonce Thom Van Dooren (2022), l'espoir peut représenter un travail actif, un effort continu, pour tendre vers un avenir perçu comme meilleur : « l'espoir est un projet [...] quelque chose à travailler, à construire, à partager avec d'autres [...] Plus qu'un acte d'anticipation ou qu'un simple désir de quelque chose de favorable, l'espoir est l'effort de prendre soin de cette possibilité de façon engagée, pratique et située » (Van Dooren 2022 : 281). La proposition d'Alicia Sliwinsky (2012) abonde dans le même sens :

[hope] is a human capacity that participates in value-making processes, understood here as that which assigns a meaningful difference to one's action. It does so in the now and projects toward future, yet as I have tried to show, it also translates into concrete actions. [...] the transformations of hope into disillusionment, cynicism or complacency, to name a few possibilities, cannot be understood without taking into account what it is about its material basis that changes. The hermeneutic of hope cannot afford to overlook the political economy of its realization. (Sliwinsky 2012: 236).

En ce sens, la notion d'espoir social sert d'angle d'analyse pour saisir la manière dont les acteurs sociaux pensent le monde, s'y engagent et y agissent (Sliwinsky 2012). L'approche de l'économie politique nous rappelle que ces espoirs, qui se traduisent en action, demeurent situés et sont formulés à l'intérieur de contextes structurés par des forces économiques, politiques, sociales et culturelles (Jansen 2016; Jansen et Bersnier 2014; Hauer *et al.* 2018; Sliwinski 2012, 2016; Van Dooren 2022) : « the ways in which people get hold of their future through political mobilization in the present is structurally tied to the limits of uncertainty that are materially

produced by economic and political structures, institutions, and agents » (Narotzky et Besnier 2014: 11). Le chapitre précédent s'est attaché à poser les bases de cette analyse en revenant sur les trames de développement des municipalités de Lac-Long et de Dignité, en discutant des enjeux auxquels ces localités – mais aussi les milieux ruraux en général – font face, et les stratégies mobilisées pour créer ou soutenir – selon les cas – un dynamisme local. Ce présent chapitre d'analyse s'exerce, quant à lui, à décrire les initiatives pédagogiques distinctes comme mises en action d'espoirs sociaux. Pour ce faire, je réponds à deux de mes objectifs de recherche en m'intéressant à la fois aux motivations des différents groupes d'acteurs à travailler ensemble, à se rencontrer et à bâtir des projets pédagogiques distincts et à la fois aux représentations sociales du rôle de l'institution scolaire. Comme le conçoit Abélès, « toute institution est travaillée par des tensions » et « l'effort de l'anthropologue doit consister à faire saillir, à partir des représentations de ses interlocuteurs, des logiques parfois hétérogènes, leur superposition, les décalages qu'elles induisent » (Abélès 1995 : 81). Ces représentations du rôle social de l'école ont une incidence dans le choix des personnes à s'impliquer ou non dans ces initiatives pédagogiques, elles teintent leurs motivations.

Van Dooren (2022) définit l'espoir comme relationnel et matériel. Pour arriver à sa concrétisation, les personnes doivent se mettre en réseau, travailler ensemble:

Si ce qui est espéré réside au-delà du pouvoir de ceux qui espèrent, cela ne veut pas dire pour autant que leurs actions sont insignifiantes. Ce n'est pas parce qu'une personne ne peut pas faire advenir, à elle seule ou sur un coup de tête, un avenir désiré qu'elle ne peut pas contribuer d'une façon ou d'une autre, ne serait-ce qu'un peu à sa concrétisation. L'activité et le pouvoir ne sont pas toujours possibles que comme et par des réseaux de relations habilitantes. (Van Dooren 2022: 283).

Dans la dernière section, je discute de ces réseaux en mettant en relief l'implication et les formes de partenariats mises en place par les acteurs ainsi que les éléments structurels qui ont favorisé ou non leur capacité d'agir.

7.1 Pour le maintien d'un service public de proximité

L'étude des services publics sous une perspective anthropologique implique une réflexion sur les besoins collectifs ainsi que sur leur mise en place et leur fonctionnement (Gallanga et Hervé, 2019). Comment les services publics sont-ils instaurés et opérés ? Que représentent-ils pour les usagers et pour les personnes responsables de leur fonctionnement ? Dans le cadre de ma recherche, j'ai choisi d'aborder les petites écoles rurales comme service public puisqu'il est

question du droit à l'éducation scolaire. Les deux premiers chapitres de ma thèse exposent comment les petites écoles ont été l'objet de différentes politiques publiques au Québec au fil de l'histoire. Conformément à la Loi sur l'instruction publique (LIP), le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est responsable de la mise en place d'outils et de moyens pour garantir l'accès aux services éducatifs sur tout le territoire québécois, ainsi que pour en assurer la qualité (CSE 2009 : 10). Au fil des entretiens que j'ai menés, une dimension essentielle est apparue pour qualifier la qualité de ces services : la proximité des services scolaires, particulièrement au niveau de l'enseignement primaire. En effet, les participants et participantes ont partagé le désir de maintenir l'école ouverte comme service public de *proximité*. Selon eux, la qualité des services scolaires dépend de la proximité avec le milieu de vie des enfants. Ce rôle de l'école, en tant que lieu d'apprentissage dans le milieu de vie des enfants, recoupe une autre perception du rôle que devrait revêtir l'institution scolaire : celui de sensibiliser les jeunes aux possibilités que recèlent leur région.

7.1.1 Une éducation scolaire dans et par le milieu

Les participants et participantes ont exprimé l'espoir de maintenir l'école de village ouverte en tant que service de proximité. Selon eux, il incombe à l'État d'organiser des services scolaires pour l'ensemble du territoire québécois et devrait s'inscrire *dans* le milieu de vie des enfants. Cette conception de l'école considère qu'impliquer le milieu de vie des élèves dans les processus d'apprentissage favorise la réussite éducative. En 2017, le MEQ a publié une politique pour encourager la réussite éducative en orientant et encadrant « tant le gouvernement que les réseaux scolaires et les services de garde éducatifs à l'enfance » dans « l'élaboration et l'application des politiques publiques, des encadrements législatifs, administratifs et réglementaires, des plans d'action et des mesures destinés aux enfants et aux élèves garantissent un accès équitable à des services éducatifs de qualité et adaptés à leurs besoins » (MEES 2017 : 49). La réussite éducative est une notion multidimensionnelle beaucoup plus large que celle de la réussite scolaire, qui ne se limite pas au parcours et aux résultats scolaires. Elle intègre différents facteurs tels que les facteurs personnels propres à l'individu, les facteurs familiaux, les facteurs sociaux et les facteurs éducatifs et scolaires (MEES 2017 : 16). Sans revenir sur l'entièreté des aspects abordés à l'intérieur de cette politique, il est toutefois pertinent de souligner la reconnaissance du rôle de la communauté dans cette perspective :

La notion de communauté n'est pas une réalité homogène et prend un visage différent selon le milieu où l'école se situe. La nature et le nombre des acteurs de la communauté varient en fonction des caractéristiques de l'environnement socioéconomique, démographique, géographique et culturel, notamment des personnes et des lieux qui la composent. Il n'en demeure pas moins indispensable, au-delà des différences, que la communauté offre un appui concerté à ses écoles et à ses services de garde éducatifs à l'enfance pour les soutenir, dans la mesure du possible, dans l'exercice de leur mission. La force et la pérennité de cet appui, pouvant se traduire notamment par des gestes qui valorisent l'éducation et encouragent les efforts et les réussites, pourront ultimement faire en sorte que les écoles et les services de garde éducatifs à l'enfance prennent place au cœur d'une véritable « communauté éducative » (MESS 2017 : 68)

Dans cette volonté de reconnaître les particularités des milieux éducatifs, le ministère inclut dans sa politique sur la réussite éducative une orientation visant à « Accroître la contribution du système d'éducation à la vitalité du territoire et au maintien des petites communautés » (MESS 2017 : 69). L'école y est décrite comme essentielle étant à la fois un facteur d'attraction et de rétention des familles. Il est intéressant d'y lire que :

Quelle que soit sa taille, l'école constitue le cœur d'une communauté et un des moteurs de sa vitalité sociale, économique et culturelle. C'est principalement à l'école que les jeunes développent un sentiment d'appartenance à leur communauté et qu'ils acquièrent le goût d'y vivre, d'y travailler et de s'y impliquer de différentes façons. Le maintien des petites écoles est non seulement essentiel pour alimenter et maintenir et renforcer le dynamisme d'une communauté, mais aussi pour assurer l'équité et l'égalité des chances de tous les élèves au Québec. (MESS 2017 : 69)

Cette description de l'école rejoint particulièrement la vision exprimée par les participants et participantes impliqués au sein des petites écoles. Les parents et les enfants devraient pouvoir compter sur une éducation scolaire qui permet de s'ouvrir à son milieu de vie. Ce droit à une éducation de proximité a été au cœur du projet de la Grande Classe. Un parent est sans équivoque à ce propos :

La base et l'essentiel du projet étaient que je voulais que les enfants soient éduqués dans leur milieu de vie, au moins l'ensemble du primaire, pour qu'ils aient des bases solides, pour qu'ils comprennent ce que c'est de vivre dans un village, qu'ils comprennent qu'on est capable de se développer, de s'éduquer lorsque nous sommes dans un petit village. Je viens, moi aussi, d'un petit village et mes parents étaient directeur d'école et institutrice dans le village donc j'ai baigné là-dedans beaucoup.

Certains parents s'étonnent qu'il n'y ait pas d'autres solutions que celle d'inscrire leurs enfants à l'école de la ville située à plusieurs kilomètres. Un des parents de citoyenneté française était surpris puisque son expérience dans son pays d'origine se révèle somme toute très différente. Il avait connaissance de lieux très reculés et éloignés en montagne où seulement deux ou trois

enfants fréquentaient l'établissement scolaire et bénéficiaient tout de même de la présence d'un enseignant rémunéré par l'État. Par ailleurs, alors qu'ils avaient essuyé plusieurs refus de la part de la commission scolaire pour rouvrir l'école, l'une des familles ayant la double citoyenneté canadienne et française a évalué l'option d'offrir à leurs enfants une éducation à distance par l'intermédiaire du Centre national d'enseignement à distance de la France (CNED)¹⁰⁰. Puisque la seconde famille n'avait pas la citoyenneté française, ils ont approché le consulat de France quant à la possibilité que la famille québécoise puisse profiter des documents et des évaluations fournis par le CNED, à quoi ils ont obtenu une réponse favorable. Cela leur a procuré un solide argument face aux commissaires scolaires :

C'est ça que je leur avais dit à la commission scolaire: « Vous rendez-vous compte que le gouvernement français est plus prêt à éduquer un village avec des enfants qui ne sont même pas de nationalité française que vous? » [...] Ça, ça les avait chicotés un peu. Ça les avait fait travailler un peu et après ça, ils ont commencé à ouvrir quelques portes avec des pistes de réflexions et de solutions.

La question de la distance se loge au cœur des motivations des parents et d'acteurs du milieu scolaire. S'il est accepté que les adolescents fassent un trajet de plusieurs kilomètres pour se rendre à l'école secondaire, ce n'est pas le cas pour les enfants d'âge primaire. Les craintes reliées aux effets de ce temps de transport concernent la perte de motivation chez les jeunes et, à long terme, le risque de décrochage scolaire. Au-delà du déplacement, ces parents désiraient également garder leurs enfants dans leur milieu de vie. Ils souhaitent que leurs enfants grandissent à Lac-Long et qu'ils y développent un sentiment d'appartenance. Dans leur conception de l'éducation, l'école est un lieu pour que les jeunes apprennent *dans* leur milieu de vie, mais aussi *de* leur milieu de vie.

Malgré tout, l'avenir de plusieurs petites écoles reste incertain, ce qui fait sourciller les personnes engagées dans des initiatives pour maintenir ces établissements ouverts. Au fil de mes discussions avec une enseignante, celle-ci a exprimé plusieurs questionnements en ce sens. Pourquoi fermer un établissement scolaire si le milieu souhaite s'impliquer et prendre en partie responsabilité de l'éducation? L'école est un service public et devrait, conséquemment, être accessible à tous et à toutes, et ce, peu importe les circonstances, soutient-elle. Cela est nécessaire pour le maintien et l'avenir des petites municipalités, mais aussi, selon elle, pour le

¹⁰⁰ Le CNED est un opérateur public de l'éducation à distance qui « assure pour le compte de l'État [français] la continuité de la scolarité des élèves ne pouvant se rendre en classe pour diverses raisons » (CNED 2020). En plus d'offrir des programmes et outils éducatifs aux enfants d'âge scolaire, ce service compte également différentes formations universitaires et professionnelles.

développement des enfants. Elle est d'avis qu'à ces âges, les enfants ont tout avantage de recevoir leur éducation scolaire dans le milieu où ils évoluent. En offrant aux jeunes une telle éducation, les acteurs rencontrés (parents, acteurs du milieu municipal ainsi que du milieu scolaire) souhaitent qu'ils développent leurs repères, connaissent le lieu où ils habitent, qu'ils construisent des « bases solides », des racines et, éventuellement, un sentiment d'appartenance ainsi qu'une sécurité affective. Ce parent et acteur municipal de Dignité se prononce dans cet esprit :

[À mon avis] une école primaire, c'est l'assise de notre vitalité démographique à long terme. Il n'y a rien de meilleur pour développer un sentiment d'appartenance que d'avoir été à l'école du village. D'avoir côtoyé les intervenants du milieu. D'avoir fréquenté les intervenants du milieu. Les enfants qui vont avoir étudié dans des villages voisins, je suis convaincu qu'ils ne développeront pas le même sentiment d'appartenance que ceux qui auront étudié dans leur village natal. C'est une vision très personnelle, mais un petit village qui n'a aucune entreprise, aucune assise touristique, aucun moyen de développement majeur pour garder un minimum de vitalité démographique, bien moi je fonde beaucoup d'espoir dans le sentiment d'appartenance. Si on enlève le sentiment d'appartenance, il ne reste plus grand-chose.

L'école a un rôle de scolarisation, bien évidemment, mais plus encore, elle peut être une source de vitalité pour la communauté, incluant les jeunes.

7.1.2 L'école et son rôle dans la génération des perspectives

École Fièrè – 19 février 2020

Les élèves sont assis au sol dans le gymnase. Il y a une certaine excitation parce que l'école reçoit une des mères pour qu'elle présente son métier aux enfants : les enfants ont de la difficulté à rester assis; ils parlent entre eux. C'était l'idée à la mère et les enseignantes ont accepté volontiers. Elle donne donc un petit atelier sur le graphisme et l'impression, son domaine d'emploi. À des fins de démonstration, elle leur montre comment appliquer un *logo* sur un chandail. Elle a préparé des petits dessins de *quiditch* (le sport pratiqué par *Harry Potter*, faisant un lien avec une autre activité organisée par une mère d'un autre parent) pour chacun des enfants. Elle leur montre comment faire à la maison. Elle leur présente sur photo une imprimante géante qui sert à reproduire de longues banderoles. Elle leur a expliqué que cet outil est très impressionnant et parfois le processus d'impression nécessite toute la journée. Elle leur a apporté plusieurs banderoles thématiques d'*Harry Potter*. Les enfants et les enseignantes sont vraiment enthousiastes et reconnaissants. Son fils sourit, lui tient la main et sautille.

En introduction de l'ouvrage collectif, *Anthropological Perspectives on Student Futures. Youth and the Politics of Possibility*, Amy Stambach (2017) aborde le champ de l'éducation au-delà des processus d'apprentissage et de transmission. Le cheminement scolaire – de l'école primaire aux études supérieures – est plutôt considéré comme la manifestation de stratégies visant à construire un futur envisagé par les acteurs:

education is entwined with social relations and projects that shape and are shaped by people's visions of the past and future. In this sense, education is a social resource that is inherently political: it structures possibilities for imagining a future within a set of possibilities full of hope and opportunity, and it discursively empowers people with authoritative responsibility, but it cannot place them into motion within any stable or predictable horizon. (Stambach 2017: 13)

L'anthropologue souligne que les trajectoires scolaires sont façonnées par des aspirations pour le futur dans lesquels la formation scolaire joue un rôle spécifique (Stambach 2017: 2). Cette idée se reflète dans les propos de participants et participantes d'horizons variés (parents, enseignantes, personnes élues à la municipalité) qui discutent du rôle que doit jouer l'école dans l'ouverture des jeunes aux possibilités offertes dans leur région. Cette représentation de l'institution scolaire semble revêtir une dimension particulière dans les milieux ruraux qui peuvent être perçus comme des lieux où il subsiste un manque d'opportunités. Les entretiens ont révélé qu'il y a des potentiels pour instaurer des projets de nature diverse et qu'il est important de les démontrer aux jeunes. De là pourrait naître un sentiment de fierté et d'appartenance. Ces derniers auront alors davantage l'élan et les outils pour contribuer au dynamisme de leur région, pense cette enseignante :

Enseignante : Quand tu es ouvert à la communauté, ça te fait découvrir plusieurs métiers de la place. Si admettons j'avais abouti mon projet de forêt, bien les jeunes auraient découvert ces métiers-là. Peut-être que ça leur aurait donné des idées.

Chercheuse: Voir ce qu'il est possible de faire.

Enseignante : C'est ça. Ils sauraient qu'il y a une école forestière [dans cette municipalité-là]. Ah, tel métier existe, ça l'air le fun. Ils auront vu ces possibilités. Parce qu'il y a plein de métiers que les enfants ne connaissent pas parce qu'ils n'ont pas de référents.

En discutant avec un maire et une directrice générale d'une petite municipalité de la région de Bellechasse, ceux-ci sont revenus sur l'origine d'un projet pédagogique distinct que la municipalité souhaitait mettre en œuvre en partenariat avec l'école :

Informateur 1: On voulait que l'école soit axée sur la nature. On voulait que l'enseignement qui est donné à nos enfants soit plus axé vers la nature. Les besoins en main-d'œuvre sur notre territoire se trouvent en nature, principalement des érablières, la forêt, ces choses-là.

Informatrice 2: On voulait profiter... Nous autres [notre municipalité] c'est la nature qui fait notre force. Donc, pourquoi ne pas utiliser notre force pour enseigner aux enfants? Que ce soient les essences d'arbres, en lien avec la navigation, avec

les érablières, le tourisme. On voulait utiliser notre force pour essayer en même temps d'avoir des jeunes qui puissent travailler dans ces domaines-là.

Un autre intervenant expliquait qu'une mesure pour évaluer le succès de leur initiative pédagogique est de voir des jeunes revenir dans leur milieu après leurs études postsecondaires : « C'est sûr et certain, quand on voit des élèves revenir dans leur communauté, ce sont des faits qui prouvent quelque part qu'on a réussi à développer des rapports positifs ». Selon des informateurs et informatrices, les formes scolaires qui émergent des initiatives pédagogiques distinctes semblent offrir des configurations fécondes en ce sens. Un directeur travaillant dans des écoles en contexte rural et bilingue en témoigne :

[La mise en œuvre des projets dans nos écoles] c'est aussi une manière d'assurer la formation de la grande littératie et la survie des petites communautés, notamment par le réinvestissement de l'élève, qui va devenir adulte, dans nos communautés. Ça, c'est une grosse partie qui est importante dans la construction identitaire: assurer la pérennité des communautés et avoir un bon niveau de littératie pour que les adultes de demain voient l'importance de revenir dans leurs petites communautés, mais aussi [l'importance] d'être des personnes qui font une différence dans leur communauté en ayant des métiers, en ayant des entreprises et tout ça. [...] On accueille beaucoup d'élèves qui nous reviennent avec une technique ou qui deviennent des employés de nos écoles. Ça, c'est intéressant aussi. Dans [l'Ouest canadien] où j'ai travaillé pendant des années, c'est la même chose. Il y a beaucoup d'anciens élèves qui, aujourd'hui, travaillent comme intervenants dans nos écoles ou dans des centres de santé. Ce sont des choses qui font différemment l'école. Je me dis si l'école avait été traditionnelle sans nécessairement qu'il y ait des projets qui intègrent les arts et la culture ou des sports ou des projets plus signifiants dans les identités, il y aurait eu moins de ces exemples-là. [...] Moi, je suis au niveau du terrain et je pense que ces projets pédagogiques font une différence.

Une enseignante de l'école Fièvre abonde dans le même sens :

Moi, je pense que les enfants qui font des projets dans leur village par le biais de l'école [...] ça crée un sentiment d'appartenance au village. Et moi, je crois sincèrement que quand il y a un sentiment d'appartenance fort, plus tard l'enfant aura tendance à vouloir revenir dans son village. Si ce n'est pas pour y vivre, ce serait peut-être pour une deuxième maison, un chalet. Quand le sentiment d'appartenance est fort, ça reste. Je pense à mon conjoint. Lui avait un sentiment d'appartenance très fort à son village. Il est né [dans la région] et ils ont déménagé en Ontario [quand il était adolescent]. Il a fait tout son secondaire là-bas, mais lui il voulait revenir [dans son village]. Son sentiment d'appartenance était fort. C'est ce qu'il a fait. Ça l'a pris du temps. Peut-être trente quelques années, mais il est revenu. Donc je crois au sentiment d'appartenance et je crois que les petites écoles qui travaillent à impliquer les enfants dans la communauté, à faire des projets réels avec la communauté en créant un dîner annuel ou en aménageant un petit coin quelque chose, en construisant un petit quelque chose, bien ça crée un sentiment d'appartenance, une fierté... Et les enfants, j'espère qu'un jour, en tant qu'adulte, puisse revenir en région. Si ce n'est pas dans ce village-là, en région au moins.

Il se révèle important pour ces acteurs d'inculquer chez les jeunes un sentiment d'appartenance à leur village et leur région, car cela peut encourager leur retour après leurs études postsecondaires. Dans ce contexte, l'école primaire aurait un rôle essentiel, comme l'a souligné un élu municipal de Dignité qui est lui-même revenu s'établir dans son village après avoir fait des études universitaires :

Chercheuse: Comment décrirais-tu l'importance de l'école dans la municipalité?

Élu municipal : Comme je le disais tantôt, dans le long terme [l'école est importante] pour fonder les bases du sentiment d'appartenance. Je suis convaincu que je ne serais pas revenu dans mon milieu natal si je n'avais pas [fréquenté] mon école [de village]. En tout cas, j'aurais été pas mal moins attaché si je n'y étais pas allé.

Cette vision est partagée par cette autre intervenante de ce milieu municipal :

Bien, dans 20 ans, les jeunes qui sont à l'école, ils vont avoir 26 ans et plus. Ça veut dire qu'ils ne seront pas loin du marché du travail. Je vois que ces jeunes-là pourraient avoir une volonté de revenir pour justement prolonger tout ce qui se fait aujourd'hui. [...] Dans le fond, l'objectif c'est de s'assurer que nos milieux demeurent vivants.

De là émerge la question de la reproduction sociale des milieux ruraux. Les chercheuses Mariann Villa et Agneta Knutas (2020) décrivent ce processus en examinant les discours et pratiques de divers acteurs dans des communautés rurales norvégiennes qui se mobilisent contre la fermeture de l'école primaire de leur village. Elles affirment que l'école primaire joue un rôle important dans la reproduction sociale de la culture locale en intégrant des savoirs et des pratiques propres à la communauté rurale dans son curriculum. Les enseignantes de ces écoles ont été observées en train d'initier les jeunes à des activités liées à la chasse, la pêche, la survie en plein air, etc¹⁰¹. Ces activités, qui sont importantes pour la communauté, sont donc transmises aux nouvelles générations par l'intermédiaire de l'école, ce qui contribue à maintenir et reproduire la culture locale. En outre, les membres de la communauté sont impliqués dans les activités qui soutiennent l'école, ce qui renforce les liens entre l'école et la communauté locale et souligne l'importance de l'école dans la vie de la communauté. Ainsi, l'école est considérée comme un moyen de reproduire et de valoriser la culture locale en lien avec les activités qui y sont liées :

¹⁰¹ Les autrices précisent que les jeunes garçons sont beaucoup plus sollicités que les filles (Villa et Knutas 2020 : 632).

The schools were seen as maintaining the local communities, and local inhabitants and organizations were central actors in activities that supported a community-oriented school. The culture of the community was valued and reproduced through the school, and by having a school the local communities experienced to gain symbolic capital. Threats of school closure hence represented threats to the entire local community [...] It shows how cultural and social capital is reproduced through school and how school is used as an arena for doing culture. (Villa et Knutas 2020: 631)

L'anthropologue Deborah Reed-Danahay (1995) en vient également à cette démonstration en étudiant les stratégies par lesquelles les parents d'un village rural en France influencent la scolarisation de leurs enfants en assurant la transmission de l'identité locale, d'un lien d'attachement à leur région. Ces stratégies sont vues comme des négociations et une résistance à l'État et à sa logique d'unification de l'identité nationale française. Dans cette recherche-ci, le thème de la reproduction sociale des milieux ruraux se rattache particulièrement avec cette envie de développer et de susciter un sentiment d'appartenance au milieu local, à la région, mais aussi plus largement à la ruralité. Le rôle de l'école de générer des perspectives se lie à la fonction sociale de l'école de produire et transmettre un corps commun de catégories de pensée pour faciliter la vie sociale et outiller les jeunes à s'engager dans leur société (Salaün 2014 : 373). En ce qui a trait aux initiatives étudiées, il semble y avoir cette volonté de transmettre une vision d'une ruralité vitalisée ou à vitaliser, ce que je développe au point suivant. Ainsi, au-delà d'une philosophie de l'éducation – apprendre dans et de son milieu, cette volonté de réinvestir, ou du moins d'investir différemment, ces petites écoles rurales va de pair avec un projet d'occupation du territoire (Corbett et Forsey 2017). Ce dernier vise des environnements de vie dynamiques dans lesquels il est possible de retrouver les mêmes leviers socioéconomiques qu'en milieu urbain. Dans cette perspective, le maintien des établissements scolaires apparaît essentiel pour tendre vers une équité sociale selon les interlocuteurs. L'école comme service public devient un site, parfois le prioritaire, de mobilisation sociale dans ces communautés.

7.2 Pour la pérennité de la municipalité

L'importance du maillage entre l'école et la communauté est une dimension peu remise en question, même au sein des politiques publiques. Par exemple, la politique de la réussite éducative énoncée par le MEQ en 2017 en fait mention tel que signalé plus haut. La Politique nationale de la ruralité en vigueur de 2001 à 2014 soulignait, elle aussi, le rôle des écoles de village dans la vitalité des territoires. Divers rapports qui sont produits par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE 2009), le CEFRIO (voir Inchauspé 2002 et 2004), ou même par le MEQ (voir Violette 2005) réitèrent la portée de ces formes de collaboration. Pourtant, dans plusieurs

cas, l'avenir des petites écoles demeure incertain. C'est pour éviter de perdre ce lieu d'apprentissage et ce service de proximité qu'une partie des participants et participantes ont souhaité s'impliquer dans des projets qui pourraient redynamiser l'école. Cette motivation dépasse des considérations scolaires ou éducatives. Pour certains, leur engagement pour l'école est en continuité de leur engagement pour leur municipalité – les projets pédagogiques instaurés à Lac-Long et à Dignité l'illustrent bien.

Partant du constat que la fermeture d'une école précipite la dévitalisation d'un village, de nombreuses personnes ont participé à ces initiatives pour maintenir la pérennité de leur milieu de vie. Une école attire de nouvelles familles tout en permettant la rétention de celles qui habitent déjà le territoire. C'est dans cet objectif que certains des participants et participantes espèrent travailler au dynamisme de leur communauté en s'investissant au sein de *leur* école. Cette motivation est partagée tant par les personnes du milieu local (parents, acteurs municipaux, résidents et résidentes) que par des acteurs du milieu scolaire pour qui la vitalité des territoires ruraux entre en adéquation avec la conception de leur rôle, mais aussi parce qu'ils ou elles vivent dans ces régions. Deux rôles de l'école se profilent. Tout d'abord, l'école peut être perçue comme un levier de vitalisation. Parfois, ce rôle lui est attribué, mais d'autres fois cela est plutôt un effet qu'on lui reconnaît. Cette représentation implique également une conception du rôle de l'école comme lieu de sociabilité au sein de ces petites municipalités.

7.2.1 L'école et son rôle de vitalisation

La plupart des intervenants et intervenantes rencontrées ont affirmé que l'avenir du village est intrinsèquement lié à celui de l'école. C'est d'ailleurs pourquoi plusieurs municipalités décident de s'investir dans ces projets comme l'explique ce maire d'une petite localité bas-laurentienne :

[L'école est] très importante [pour la municipalité]. C'est le noyau du village. Si tu n'as pas d'école, oublie ça! Des jeunes familles ne viendront pas visiter [notre milieu]. C'est le noyau. C'est le lien d'appartenance. Des jeunes, il faut qu'ils aient des amis dans leur milieu. Il y a plus de chance qu'ils restent dans leur milieu, qu'ils y reviennent. L'école, c'est très important. C'est plus important que... Quand je parlais du dépanneur et de la station-service, avoir à choisir, je choisirais bien plus l'école. Reste que ça prend tout ça. Ça prend un tout pour attirer des familles. Il faut que tu aies des amusements, des choses. Des camps de jour l'été. Tu essaies de t'occuper des jeunes. De les consulter aussi. Avoir leurs idées.

La crainte que la fermeture de l'école engendre la dévitalisation du village est au centre des actions de ceux et celles qui s'inquiètent pour l'avenir de leur milieu. Cette intervenante formule bien cette crainte : « le jour que l'école ferme, l'âme d'une municipalité se perd. Par exemple [la municipalité voisine où l'école a fermé], la population diminue tout le temps. Et tu n'as pas de jeunes parents qui ont tant d'intérêt à s'établir là. C'est une municipalité qui meurt tranquillement. Et nous sommes tous à risque de ça ». Certains participants et participantes estiment que, malgré l'existence de politiques et de mesures financières destinées à aider les petites municipalités et les petites écoles, les instances gouvernementales ne prennent pas suffisamment en compte les conséquences de la fermeture de ces écoles :

Il faudrait que le gouvernement du Québec ait une oreille beaucoup plus attentive au drame que vivent les petites municipalités qui perdent leur école parce que perdre son école, c'est encore bien plus grave que perdre sa Caisse populaire. [...] L'école, ce n'est pas juste un lieu où tu apprends, c'est un lieu où tu trouves ton identité. Tu t'identifies à d'autres modèles. [...] Quand on est enseignants, vous nous confiez vos enfants pour qu'on les amène dans un lieu différent d'où vous les avez amenés et un peu plus loin. Différent surtout. Plus différent, je dirais, que plus loin. C'est ça que fait l'école. C'est pour ça que je trouve que c'est important que chaque village ait son école, mais là si les enfants ne peuvent plus aller à leur école de village, ils perdent leur sentiment d'appartenance à leur propre village parce que la référence qu'ils auront plus tard, c'est par rapport au village d'à côté ou à la ville un peu plus loin. Ce n'est plus par rapport à leur village à eux. Donc, leur identité, c'est quoi?

D'autres évaluent les effets de cet enjeu à une plus grande échelle :

Quand j'ai été maire, j'ai toujours dit à mon monde, quand je vais être rendu maire, si je suis pris pour gérer des grattes, et des chemins, je pars. Il faut aller chercher des entreprises qui sont à des échelles locales, régionales. Même s'il n'y a plus de croyants, l'Église c'est important. L'école, elle, elle est au centre. On a déjà parlé de ça à la commission scolaire pour que chacune des communautés garde son école. Sinon, nous autres, nos jobs seraient de remplir des autobus. On les enverrait tous [dans notre secteur urbain]. Mais il y aurait moins de professeurs qui travailleraient. Ça, on n'en parle pas! Mais au niveau régional, si toutes les petites écoles disparaissaient - c'est ça que les gens ne voient pas, mais il y aurait une perte d'emplois! Les gens qui font le ménage, les contrats. [Ici] le dernier contrat pour faire le vide sanitaire, c'est 50-70 000\$. La toiture et la fenestration, un autre 80 000\$. S'il n'y a pas de petite école [au village], le gars qui a travaillé là-dessus un mois, il l'aurait eu où ce contrat-là? C'est de là l'importance. Elle a son importance à elle, mais elle fait aussi partie d'un tout dans la communauté.

Comme il a été expliqué précédemment, la baisse d'inscription des élèves relève parfois de décisions parentales. Les parents, pour un ensemble de facteurs, préfèrent inscrire leurs enfants dans d'autres établissements scolaires. Ainsi, pour certains, l'implantation d'initiatives

pédagogiques distinctes reflète une volonté de bâtir une « école rassembleuse » comme c'est le cas à Dignité :

C'est sûr que le premier souhait vise la rétention des enfants, d'éviter que les enfants s'en aillent ailleurs. On souhaite que par ce projet-là l'école devienne rassembleuse. Que ça va faire en sorte que les enfants vont vouloir... Parce qu'une autre problématique du Témiscouata, c'est la perte de la population. Nous autres, on s'est maintenu pas mal. On a tout le temps des jeunes parents qui arrivent. Mais ça ne servait à rien parce qu'ils les envoyaient dans une autre école quand même. Nous autres, on s'est dit : « On veut faire en sorte que cette école-là va être attractive ». J'ai rencontré un couple qui a deux enfants qui ne vont pas encore à l'école. Ils se cherchaient un projet d'école alternative, entrepreneuriale. Ils sont partis de la région des Laurentides et ils sont venus visiter l'école et la municipalité. Ils nous ont demandé des questions, s'informer des maisons à vendre et tout ça. Et je pense qu'aux dernières nouvelles, ils se sont trouvé une maison et sont rendus ici ou vont arriver bientôt. Du monde avec des métiers. Et en ce moment il y a un gros manque de main-d'œuvre au Témiscouata. Venez-vous-en! On veut vous accueillir! Si on a un milieu attrayant, une école qui a un projet qui est attractif, ça va faire différent. Les gens vont venir s'établir pour l'école.

En revanche, un autre intervenant d'une école alternative qui a fortement contribué à l'attractivité de la municipalité nuance cette vision. Dans notre entretien, celui-ci affirmait que l'école n'est pas un élément suffisant pour attirer de nouvelles familles. La municipalité doit avoir plus à offrir : elle doit être dynamique, avoir des comités citoyens intéressants, des services adéquats, etc. Selon lui, le principal défi des petites écoles rurales réside dans le fait que leur attrait doit s'appuyer et émerger de différents secteurs. Le dynamisme de l'école doit s'arrimer à celui du village. Parfois, l'école est au centre des efforts d'attractivité pour mettre en valeur son dynamisme et son caractère unique qui reflète la collectivité d'accueil. Dans certains cas, elle peut être considérée comme le principal levier de développement, comme l'illustre cet extrait d'une entrevue avec un résident de Dignité :

Résident : On ne se fera pas de cachettes non plus... Pour se développer dans une petite municipalité comme la nôtre... On n'a pas de lac, on n'a pas de grosses industries. On a des érables, des montagnes et... des mouches noires! On peut mousser la tranquillité, la faible densité de population, la saine gestion des finances de la municipalité, mais... On n'est même plus capable de dire qu'on a une vie communautaire. Depuis dix ou quinze ans, les bénévoles meurent les uns après les autres. Les jeunes ne s'impliquent plus. La vie communautaire et le dynamisme, on ne peut plus s'en servir comme pôle d'attraction.

Chercheuse : C'est dans le fond dans ce contexte-là que l'école devient un levier de développement encore plus intéressant...

Résident : Exactement!

Cette dynamique apparaît évidente dans le cas de la municipalité de la Dignité qui ancre son école au cœur de sa stratégie de développement – ou de vitalisation, préciseraient d'autres participants et participantes. Leur pari est qu'en faisant en sorte que l'établissement scolaire devienne un haut lieu de la pédagogie au Québec, cette initiative puisse accroître le rayonnement de leur village. Quelques écoles dans la province québécoise ont déjà accompli ce défi. Par ailleurs, la popularité de ces initiatives semble plus importante lorsqu'elles affichent un profil de projet intégrateur, teintant alors l'identité scolaire. Une orientation pédagogique clairement définie apparaît plus prometteuse que l'existence de projets ponctuels ou annexés. Cela dit, comme il a été évoqué plus haut, leur succès découle d'une forte synergie entre une diversité d'acteurs relevant tant du milieu scolaire et municipal qu'au niveau des parents, des acteurs économiques locaux, des résidents, etc.

Cette représentation de l'école n'est pas seulement entretenue par les acteurs du monde du développement régional ou par les parents. Certains acteurs du milieu scolaire défendent ardemment cette vision comme l'exprime un des enseignants bénévoles de la Grande Classe à Lac-Long:

C'est du développement rural qu'on fait ici. On essaie de prouver [qu'on] peut garder les enfants dans leur milieu. D'abord, ils ont une sécurité affective que peu de jeunes ont. Et ils ont la chance [que] l'école commence à 9h le matin et on finit à 3h30 l'après-midi. Et parfois, c'est 4h et parfois c'est 4h15... Et parfois, ils peuvent me dire : « Est-ce qu'on peut rester jusqu'à 4h? » Parce qu'ils font un projet. « Oui, pas de problème! » Tsé, il n'y a pas d'autobus scolaire. Les enfants voyagent à pied.

Effectivement, l'idée que l'école est une courroie, un lieu obligé de cette vitalisation, fait consensus pour les bénévoles de la Grande Classe:

Quand il y a une école, c'est la vie dans la bâtisse. Je me rappelle quand, moi, je suis arrivé, il y avait... Il ne se passait à peu près rien dans la bâtisse ici. [Il y avait quelques activités organisées par les associations]. C'était statique. Une employée municipale qui travaillait à temps partiel. Tu te disais ben voyons donc... Maintenant, on manque de place dans le stationnement parfois! Lundi, c'est plein. Donc, bref, il y a de la vie, etc. Et les enfants créent de la vie aussi. Tsé, veut veut pas, moi... Je suis contre les ghettos. Tu sais, on est en train de créer des ghettos pour les personnes âgées. As-tu remarqué, ça? Là, tu as un secteur, ce sont juste des personnes âgées. Après ça, tu as un secteur de gens qui élèvent leurs enfants. Un secteur de jeunes retraités. [...] Mais la vie, ce n'est pas ça. La vie c'est qu'à travers tout le monde, il y a de tout. Puis, on essaie de s'accorder les uns les autres. Ne criez pas trop fort parce que pépère... ou criez un peu plus fort parce que pépère est sourd. C'est ça la vie d'après moi. Moi, je vois ça comme ça.

Cette vision de l'école en dévoile une autre, celle de l'école comme vecteur de liaison sociale.

7.2.2 L'école et son rôle de liaison sociale

L'école est perçue à travers une diversité de représentations quant au rôle qu'elle joue au sein d'une communauté, ou qu'elle devrait jouer. Parmi ces représentations, l'une d'elles est l'école comme lieu de (re)production de liens sociaux. Un participant a déjà décrit l'école comme le « phare » du village. Beaucoup l'ont comparée, en ce sens, au rôle de socialisation que tenaient les églises à une certaine époque au Québec. Chaque paroisse avait son « clocher » et tous les dimanches, les gens s'y réunissaient pour assister à la messe, mais aussi pour échanger sur le parvis de l'église. L'école est alors perçue comme un lieu commun où peuvent se rencontrer différentes personnes. C'est ce que décrit, par ailleurs, la chercheuse Nathalie Bonini (2012) dans un article qui traite de la représentation de l'école rurale chez les parents nouvellement arrivés dans les villages cévenols du Gard et de la Lozère. Elle y dépeint notamment le rôle de socialisation que porte l'école tant au niveau des enfants de ces familles, mais également au niveau des parents. L'école devient pour ces nouveaux arrivants et arrivantes un vecteur « d'intégration et d'action sur le milieu local » (Bonini 2012 : par. 14). Elle ajoute que « cette fonction est renforcée dans le milieu rural isolé où la diversité des lieux de sociabilité est réduite et où l'interconnaissance est forte » (Bonini 2012 : par. 26).

Cette vision de l'école en tant que lieu de rencontre reflète également la conception de plusieurs personnes interrogées dans le cadre de ma recherche, qui considèrent que l'école a un rôle important à jouer au cœur de la vie communautaire. L'école est alors pensée comme un espace ouvert à la communauté, où différents acteurs peuvent s'investir. Elle n'est plus seulement un lieu de scolarisation ; elle devient un lieu de partage dans le village, dans le quartier. Dans les deux études cas, cette liaison sociale transite par le biais d'une approche pédagogique par projets. À la Grande Classe, l'activité d'offrir une collation aux personnes âgées du village en est un excellent exemple. Un accompagnateur se rappelle la réaction de ces personnes :

J'ai eu des échos de ça. Je les connais les personnes âgées. Ils voient arriver les petits mousses. Ce sont leurs enfants. Ce sont leurs petits-enfants qui arrivent, là. Ils ne portent pas leur nom, mais c'est pareil. Pis là, ces gens-là ça les illuminait pis ils s'en viennent leur porter des galettes. Il y en a même une qui a dit : « Je vous garde à dîner. Je vous offre le dîner en échange ». Il se crée des relations. Il y a du bonheur qui est répandu. Ça, moi, je pense que si on réussit à créer du bonheur autour de soi, de la vie dans un milieu, bien, mon dieu, c'est un succès. C'est la plus grande des richesses.

À l'école Fièrè, cela se concrétise notamment par une plus grande implication parentale, mais aussi éventuellement par l'intervention de personnes de la communauté qui pourraient épauler les enfants dans leur(s) projet(s) personnel(s). Une stratégie similaire a été mise en place dans un autre secteur afin d'inclure les personnes de la communauté intéressées à transmettre de leurs savoirs. Une responsable explique :

On a envoyé des sondages dans la communauté pour des choses très spécifiques. Je vous donne un exemple: se retrouver en forêt avec une boussole et comment lire une boussole et comment l'utiliser. Pour des choses très spécifiques, on est allé chercher des personnes de [la municipalité] qui vient donner cette formation-là, mais gratuitement et bénévolement parce que dans le fond c'est pour leur école. Il y a eu une plus grande implication de la part de l'ensemble de la population. On a fait plein de découvertes en faisant ce sondage-là. On a des parents qui sont experts au niveau des champignons forestiers. On est allé chercher plein d'expertise qu'on n'avait pas avant. Quelquefois, ce sont des parents, mais pas nécessairement. Parfois, ce sont des grands-papas ou des grands-mamans ou même une personne qui habite [ici], mais qui n'a pas eu d'enfant qui est allé à l'école [ici], mais qui est à la retraite puis qui voulait donner de son temps pour la communauté.

Ainsi, l'école apparaît comme « le noyau d'un milieu » pour reprendre les termes d'une informatrice du milieu municipal:

Et le noyau, comme dans une pomme, c'est là où il y a l'énergie. Tu dois prendre soin de ton milieu, de ton noyau, parce que ton noyau, si tu le mets dans la terre, il va produire un autre arbre. Il va faire d'autres fruits. C'est comme ça que tu assures la survie de ton espèce. C'est comme ça qu'on va assurer la survie de notre communauté. On est tous interconnectés. C'est important d'avoir des personnes âgées et c'est important d'avoir des jeunes. De tous les âges, on est tous importants.

Cette vision n'est pas seulement partagée par des parents ou des personnes impliquées au niveau municipal, elle est aussi celle d'acteurs du milieu scolaire comme en témoigne ce directeur d'une petite école :

Le centre de services scolaire va tout faire pour que les petits milieux continuent d'être dynamiques et qu'on soit toujours là. Ce qu'il faut miser, c'est d'avoir une école plus communautaire que seulement scolaire, c'est-à-dire qu'il faut créer des liens avec le milieu, avec nos parents, nos grands-parents, des jeunes de la communauté pour que l'école et que les élèves aillent chercher les bienfaits dans le milieu. C'est important de travailler avec ces gens-là parce que juste nous seuls, on ne pourra pas arriver [à réaliser ce type d'initiative]. Ça prend la part du milieu pour y arriver.

L'accroissement de l'attractivité de l'école n'est pas toujours le motif derrière ces initiatives. Une participante expliquait que leur démarche ne visait pas une hausse des inscriptions bien que leur nouvelle orientation pédagogique ait attiré quelques élèves. Au cours des quatre

dernières années, sept à huit élèves ont intégré les classes. La raison première était, toutefois, d'implanter une autre approche pour « l'intérêt pédagogique », une manière de s'engager pédagogiquement auprès des enfants.

7.3 Pour la mise en œuvre d'idéaux pédagogiques

Les acteurs impliqués dans les initiatives pédagogiques distinctes ont une troisième grande motivation : celle de chercher des avenues pédagogiques en dehors des méthodes conventionnelles. Souvent relayés par des acteurs du milieu scolaire, ceux-ci partagent l'idée que l'école devrait encourager l'innovation et la réflexion sur l'éducation. Nous retrouvons chez certains une critique du système d'éducation québécois et de sa structure qui ne permettrait pas une exploration facile et libre d'autres façons d'enseigner. Les initiatives pédagogiques distinctes offrent ainsi une opportunité de repenser l'école de manière globale, en impliquant toute l'équipe-école. Les participants et participantes sont également motivés par un désir de s'engager auprès des enfants. L'école est considérée comme un lieu privilégié pour soutenir la jeunesse, appuyer les enfants dans leur parcours de vie et contribuer à leur cheminement. Les initiatives documentées sont généralement perçues comme étant particulièrement utiles pour atteindre ces objectifs.

7.3.1 L'école et son rôle d'innovation

École Fièrè – 5 septembre 2019

Lorsque je suis arrivée, tout semblait aller très vite. L'une des enseignantes titulaires s'est vite faufilée dans son local. L'autre est partie travailler dans sa classe alors que son groupe était en cours d'éducation physique. Je lui ai demandé si elles avaient un horaire à me partager, un horaire de cycle. Elle s'est dite désolée, mais elles n'ont pas eu le temps de s'asseoir entre elles pour le planifier. Tout est allé tellement vite depuis le début de l'année. Elles doivent se rencontrer lundi prochain pour discuter d'une planification. Les conseillères pédagogiques étaient présentes; elles étaient installées dans le Labo créatif. Au cours de la journée, elles ont rencontré les deux titulaires à différents moments. Je les ai entendu dire : « Une chose à la fois. Cette année, c'est une année de transition. On fera ce qu'on est capable de faire ». Il y a eu une crise dans l'une des classes. La technicienne en éducation spécialisée a dû intervenir. L'élève en question a été mis à l'écart pour qu'il se calme. L'enseignante comprend cet événement comme une réaction aux changements.

Pour plusieurs personnes interrogées, particulièrement les acteurs en milieu scolaire, ces projets représentent une occasion pour explorer d'autres avenues pédagogiques, tel que décrit dans le chapitre 5 : les écoles devraient être des lieux où se déroulent des expériences pédagogiques innovantes, où il serait possible d'explorer d'autres formes scolaires. Questionné sur la mission

sociale des écoles, un directeur impliqué dans la mise en œuvre d'initiatives pédagogiques distinctes explique sa vision:

Directeur : C'est une grosse question. L'école devrait être une école du 21^e siècle – c'est une première chose.

Chercheuse : Et qu'entendez-vous par là?

Directeur : Ça veut dire que l'école devrait être à l'avant, devrait être en amont. [Cela signifie] d'être avant-gardiste. Pour moi, c'est quelque chose qui est important. C'est toujours être au-devant de ce qui arrive pour être capable de se réajuster, pour voir les possibilités futures pour ne pas se dire que l'école est dépassée. Je déteste entendre que l'école est trop traditionnelle. Pour moi, c'est important de toujours réfléchir à ce que l'on peut faire comme pas de plus. Pas pour ajouter, mais pour réfléchir sur une pratique qui pourrait être plus efficace. Pour moi, le rôle de l'école, c'est de toujours se réactualiser. Et si on est capable de prendre les devants, bien de le faire. Pour moi, l'école c'est super important qu'elle soit le plus avant-gardiste possible. C'est sûr qu'on a toujours des contraintes et on en aura toujours, mais quant à moi, c'est sa mission. Quand je disais du 21^e siècle, bien ce n'est pas normal qu'aujourd'hui il y ait des écoles au Québec qui n'ont pas de tableaux numériques interactifs – mais ce n'est plus le cas. Je crois qu'on était dans les premières écoles [dans notre région] à avoir 100% de nos classes équipées en tableaux numériques interactifs. Avant même que le ministère annonce son plan numérique, nous on avait acheté je ne sais pas comment milliard de dollars en robotique après avoir réfléchi à ce que l'on pouvait mettre en place. Même chose en sport et plein air, en culture. Ici, ça bouge énormément. Il y a des intersports, des interculturels, on a un génie en herbe, de l'art oratoire, etc.

Un autre directeur d'une école alternative, impliqué dès le départ dans ce projet ainsi que dans la mise en œuvre d'une seconde école alternative dans la région, partage cette vision de l'école à l'avant-garde. Les institutions scolaires devraient, à son avis, être des chefs de file en matière de pédagogie plutôt que d'être à la remorque des recherches en sciences de l'éducation. L'école, ajoute-t-il, devrait être un lieu où les jeunes apprennent à apprendre, à développer des capacités ainsi que leur autonomie tant sur le plan individuel que collectif. Certaines des initiatives pédagogiques documentées à l'intérieur de cette recherche visent spécifiquement cette transformation scolaire comme l'énonce cette intervenante :

En fait, je ne l'appelle même plus un projet: c'est une manière d'être. Je pense qu'un jour on ne l'appellera même plus « projet plein air développement durable » parce que l'école sera *comme ça*, ce ne sera plus un projet. Quand c'est rendu qu'on a changé notre manière d'enseigner, qu'on vit tous les jours dans ce cadre, pour moi ce n'est plus un projet, c'est une manière d'être.

Une directrice à l'origine d'une nouvelle orientation pédagogique au sein de son école explique que le projet en question concerne avant tout l'innovation plutôt que l'attraction. Depuis un an, l'équipe travaille à intégrer l'approche de la pédagogie positive, inspirée par la démarche de la psychologue états-unienne Jane Nelsen. Celle-ci se caractérise essentiellement par un renforcement positif dans les interventions auprès des jeunes, par une posture en « mode solution ». Il s'agit d'inculquer aux enfants l'importance de reconnaître les apports de leurs pairs ainsi qu'à adopter une attitude de bienveillance. L'une des visées principales est de favoriser le sentiment d'accomplissement chez l'élève, que celui-ci retire une fierté de son cheminement d'apprentissage au-delà d'une réussite déterminée par des évaluations chiffrées. La dernière année a été consacrée à la formation de l'équipe-école pour que les enseignantes s'approprient cette approche. Cette année, elle sera communiquée aux parents pour que ceux-ci, s'ils le souhaitent, puissent l'adopter à la maison pour assurer une meilleure continuité entre le milieu familial et scolaire. Accompagné par un professeur de l'Université Laval, cet établissement serait l'un des trois sites pilotes pour développer ce genre de pédagogie.

Ces initiatives pédagogiques représentent pour d'autres participants et participantes des occasions pour concrétiser des idéaux pédagogiques ou pour profiter de cadres de travail qui reflètent leur vision de l'enseignement idéal. D'ailleurs, plusieurs enseignantes ont accepté de s'engager dans ces initiatives pour ce motif. Les initiatives documentées s'inscrivent bien souvent dans cette volonté de proposer des expériences scolaires différentes, surtout celles qui impliquent une refonte pédagogique. Les personnes qui s'y investissent souhaitent que ces projets puissent devenir des vitrines de ce qui peut ou devrait être fait dans les écoles primaires au Québec. Certaines souhaitent agir dans les cadres prescrits, d'autres décident de s'en éloigner afin de mieux correspondre à leurs idéaux et conceptions. En fait, ces projets représentent souvent des terrains fertiles pour l'engagement des acteurs scolaires qui souhaitent mettre en place des outils et des approches différentes. Une personne impliquée dans l'initiative de l'école Fièrè témoigne de l'engouement partagé par l'ensemble de l'équipe des conseillers et conseillères pédagogiques:

Chercheuse: Vous dites que les gens aimeraient participer à ce projet-là, pouvoir y contribuer...

Informatrice : Parce que là on est dans la nouvelle ère, tout ce qui est tendance et qui est aussi appuyé par des recherches. C'est sûr que les conseillers aimeraient ça

venir faire leur tour et nous donner le poulx de ce qui se fait et de nous accompagner. Ça leur donnait eux aussi des expériences terrains. C'est important pour eux aussi.

Ce désir d'innovation transite également par une révision des modes d'évaluation comme je l'ai abordé plus tôt dans cette thèse. Dans cette mouvance, les évaluations sommatives sont généralement délaissées au profit des évaluations formatives. La première méthode « permet de confirmer ce que l'élève a appris, d'élaborer un classement, de voir si l'élève possède les qualifications requises pour passer à la prochaine année scolaire, mais surtout, s'il possède les prérequis pour l'obtention d'un diplôme » (Leclerc 2015). Ce type d'évaluation utilise une mesure commune afin d'établir un classement – les notes chiffrées, la mobilisation d'une lettre ou autre code permettent d'instaurer des rangs de performance. La méthode formative, quant à elle, est plutôt basée sur la rétroaction. Les commentaires qui accompagnent l'évaluation sont tout aussi importants que la note en tant que telle. Elle se caractérise par un souci de s'adapter aux besoins des jeunes ainsi qu'à leur différent processus d'apprentissage. Elle repose sur « une double logique de développer la confiance en soi et le droit à l'erreur comme facteur de progrès, ces deux éléments constituant la base de la motivation de l'élève » (Algan *et al.* 2018 : 1).

Cette approche est appréciée par certains intervenants et intervenantes pédagogiques du fait qu'elle se poserait à l'inverse d'une logique de compétitivité entre les enfants, ceux-ci étant plutôt encouragés à observer leur propre cheminement et les impliquent dans l'évaluation de leurs travaux (Algan *et al.* 2018 : 1; Leclerc 2015). Ainsi, de plus en plus d'établissements souhaitent délaissier le bulletin chiffré au profit de cette approche inspirée d'une rétroaction. Cette tendance n'est pas sans susciter de débats au sein des communautés de chercheurs et chercheuses en sciences de l'éducation. Certains rappellent aussi l'importance d'avoir un regard sur les compétences acquises et argumentent que ces évaluations sommatives ont également leur raison d'être. Elles offrent une mesure claire et sembleraient mieux correspondre pour les jeunes qui éprouvent des difficultés scolaires (Algan 2018 *et al.* : 5). Ce débat recoupe généralement celui ayant attiré aux approches par compétences, une approche d'abord élaborée au sein des formations professionnelles pour mieux répondre aux besoins du marché du travail. Avec les années, elle s'est étendue à l'ensemble des niveaux scolaires, dont celui du primaire, et ce, dans une diversité de contextes nationaux (Anderson-Levitt *et al.* 2017). De fait, certaines personnes qui favorisent l'évaluation des apprentissages critiquent le fait que les évaluations sommatives concerneraient majoritairement le savoir académique alors que la mission de l'école telle que définie au Québec est plus large (Monney *et al.* 2020 : 63). Elle est celle d'instruire, de socialiser et de qualifier.

En soulignant ce débat d'idées, je ne cherche pas à m'y positionner, mais plutôt énoncer en quoi il marque les projets à l'étude. Plusieurs des acteurs scolaires impliqués dans ceux-ci souhaitent élargir l'enseignement à d'autres savoirs que les savoirs scolaires. Cela se perçoit particulièrement dans les initiatives qui s'appuient sur des méthodes pédagogiques par projets. En revanche, rares sont les écoles où l'on enseigne strictement que par cette méthode. Il existe plutôt une hybridité des méthodes d'apprentissages dans le but de faire autrement, d'explorer d'autres avenues pédagogiques afin de présenter des modèles dans le domaine de l'éducation et contribuer aux réflexions quant à l'avenir de l'institution scolaire. Comme l'écrit Encarna Rodríguez au sujet d'expériences pédagogiques différentes, ces dernières contribuent activement à ces processus de conception de l'éducation en mettant en œuvre des idées pédagogiques au sein de l'espace public :

Understood as the collaborative practice that sustains the development and implementation of curricula and pedagogies, these schools suggest that publicly imagined education necessarily involves educators engaging in collective visions, no matter how imperfect or tentative they may be. Furthermore, the narratives of these schools indicate that keeping our public imagination public inevitably requires educators: to develop collective visions for a better future for students; to test such visions in the face of the educational uncertainties that saturate everyday life at schools; and to make sure that these visions will remain open to the entire community. (Rodríguez 2015c: 207)

7.3.2 Une manière de s'engager auprès des enfants

École Fièvre - Journée de l'inauguration - 14 novembre 2019

Je suis arrivée à 8h le matin. Les enfants étaient déjà assis dans le gymnase. Les deux enseignantes titulaires s'apprêtaient à prendre la parole pour revenir sur les derniers préparatifs et sur le déroulement de la journée. Elles ont fait un tour des équipes : qu'est-ce qui leur reste à faire, ont-ils tout le matériel dont ils ont de besoin, quoi ajouter? L'enseignante de musique me dit qu'ils ont travaillé très fort la veille. « C'était vraiment beau! Ça grouillait de partout dans l'école! » Mardi, en raison d'une tempête de neige, ils ont eu une journée en moins pour s'organiser. Les élèves ont même accepté de ne pas avoir leur récréation en après-midi pour continuer à travailler sur les différents projets. Alors que tous et toutes s'affairent aux derniers préparatifs avant l'arrivée des premiers visiteurs vers 10h00, je vais à la rencontre des élèves.

L'une des enseignantes propose à un jeune de se rendre au petit pont dans le boisé, de le déneiger et de le prendre en photo avec une tablette. Le but est de demander de l'aide aux citoyens de St-Elzéar pour le réparer et pour construire un ponceau un peu plus loin.

L'enseignante de musique me présente d'abord leur projet des Petits bateaux, les enfants ont confectionné des bateaux avec du bois récupéré dans le boisé pour illustrer leur imaginaire de leur chanson thème. Elle a filmé le tout pour faire voir le processus. Elle en profite pour aider Alexis* à pratiquer son numéro à la batterie. Elle repasse avec lui les différentes étapes : il présentera deux

exercices de rythme et invitera les parents à tenter l'expérience. Il terminera le tout en accomplissant un exercice rythmique plus complexe. Il ricane parce qu'il ne s'en souvient plus. Elle le rassure en lui disant de se lancer et de ne pas s'inquiéter, le tout va lui revenir à l'esprit. Elle lui rappelle aussi comment bien expliquer aux gens l'exercice : pourquoi commencer avec la baguette gauche au lieu de la droite, etc.

Un petit espace photographique a été installé à l'entrée de l'école pour que tous et toutes puissent prendre leur portrait avec des objets rigolos, dont une bulle sur laquelle il est écrit « J'étais là! ». Les enseignantes encouragent les enfants à prendre leur photo. Ce sera d'ailleurs la tâche de *Zacharie* d'accueillir et d'inviter les gens à le faire. Il est accompagné d'une aide en soutien pédagogique. Elle le fait pratiquer. Je joue le jeu et lui demande ce qu'est un livre d'or. Il m'explique que c'est pour que les visiteurs laissent un petit mot. Est-ce que tout le monde peut écrire? « Bien oui, c'est fait pour cela! » L'accompagnante le félicite d'avoir aussi bien travaillé. C'est lui qui a décoré le livre d'or. Une conseillère pédagogique le complimente. Il est très enjoué : il sourit beaucoup, sautille, et s'applaudit. D'ailleurs, à plusieurs reprises cette journée-là, on salue son travail.

L'enseignante du groupe des 1^{re} – 2^e – 3^e année conseille *Catherine* dans la présentation de son kiosque. Elle y dévoile son premier roman. L'enseignante lui suggère d'imprimer des photos de l'activité avec une autrice québécoise qui a tenu un atelier d'écriture et qui l'a inspirée à créer sa première histoire. La jeune se rend au local multifonctionnel et imprime ces images. À son retour, elle m'explique que c'est le récit de deux licornes qui sont amies, mais qu'une se blesse. Elle s'arrête pour me dire que je peux lire si je le veux. Elle adore les chevaux et s'en est beaucoup inspirée. Je repère plusieurs erreurs d'orthographe. L'enseignante précisera, plus tard, lors de l'inauguration, que cela fait partie de la démarche : c'est un apprentissage, le but est d'autonomiser l'élève et de voir le résultat.

Il y a aussi un kiosque où l'on peut choisir des collations. Il est tenu par une petite de trois élèves supervisés par la mère d'une d'entre elles. Elles ajoutent des images de tout leur processus : achat des ingrédients pour la recette de muffin, elles en cuisine, etc. Juste à côté, *Paul* pratique la pièce Für Elise de Beethoven. Il présente aujourd'hui où qu'il en est dans sa démarche. Je lui demande s'il jumèle autre chose avec ce projet musical. Oui, une petite recherche sur Beethoven qui reste somme toute sommaire : date de naissance et de décès, sa démarche comme musicien et compositeur sourd. L'enseignante de musique m'expliquait par la suite que dès qu'on l'a informée de la nouvelle orientation pédagogique, elle savait que *Paul* l'approcherait pour apprendre ce morceau. Comme de fait, ce fut immédiat. Le but n'est toutefois pas qu'il apprenne la pièce en tant que telle, mais qu'il se pratique à lire une partition de musique. Lorsqu'il a imprimé la partition, celle-ci était incomplète, elle ne lui a pas dit. Elle l'a laissé le réaliser par lui-même. C'est récemment qu'il a constaté qu'il lui manquait des pages parce qu'il ne reconnaissait pas tel et tel passage.

Une soixantaine de personnes ont répondu présentes. Des journalistes de médias locaux s'y trouvent également.

Ces initiatives pédagogiques représentent également l'occasion pour certaines personnes de s'engager auprès des enfants. L'implication symbolise, en quelque sorte, l'importance accordée au bon développement des jeunes de la communauté et la perception du rôle qu'en tant qu'adulte, il est nécessaire de les soutenir dans leur cheminement. Cette motivation anime tant les acteurs municipaux, les parents que les acteurs scolaires – ces derniers affichent tout de même une préoccupation particulière en ce sens. Cela s'exprime parfois par leur choix de carrière décrit par certaines comme une vocation. Par exemple, une enseignante me disait qu'elle avait toujours su qu'elle voulait faire ce métier et travailler auprès des jeunes. Elle s'est

dédiée à sa carrière et à son rôle d'enseignante ressentant un grand désir de contribuer à leur développement : « Moi, quand le mois de juin arrivait, j'étais découragée. L'école était finie, c'était plate. [rires] ». Une autre enseignante me partageait avoir eu un réel déclic pour ce qui est devenu une passion lorsqu'un de ses garçons a commencé la maternelle. En côtoyant l'enseignante de son petit, elle a renoué avec son amour pour la transmission de connaissances auprès des enfants et a décidé de retourner aux études à l'âge de 28 ans pour se réorienter. Un acteur du milieu municipal ayant eu une carrière en enseignement se considérait, quant à lui, chanceux de pouvoir s'investir dans un projet scolaire :

C'est que, dans la vie, il ne faut pas travailler. Il faut éviter de travailler. Nous autres, on n'a jamais travaillé. Moi, j'ai passé ma vie dans l'enseignement. [Ma conjointe] a passé sa vie dans l'enseignement. Mais on n'a jamais travaillé. On est des gens passionnés et on a vécu de nos passions. On a joué. On a joué à l'école. Elle, elle continue de jouer à l'école et moi, je joue au maire. On s'amuse. Il faut que ce soit ça parce que « travailler » vient du latin *tripaliare* qui veut dire « torturer ». Ce ne sont pas des farces quand tu penses à l'origine! Arrêtez! Êtes-vous masochistes? On est chanceux, nous.

À la Grande Classe, cette passion se traduit chez l'enseignante bénévole par une très grande disponibilité pour les enfants. Elle n'a pas hésité à rester après les heures de classe avec un des jeunes éprouvant des difficultés d'apprentissage pour l'aider à progresser. D'une certaine manière, enseigner est pour elle une façon de se mettre au service des enfants. Un été, elle a même accepté de donner des cours de mise à niveau à un enfant de l'extérieur dont la mère voulait qu'il fréquente la Grande Classe pour qu'il puisse bénéficier de cet enseignement de proximité. Tous les gens rencontrés dans le village qualifient son implication d'extraordinaire et les parents reconnaissent la chance que leurs enfants ont eu à profiter de l'enseignement de cette dame. À l'école de la Dignité, cela se répercute dans l'engagement des enseignantes à transformer leurs approches pédagogiques, notamment la pédagogie par projet, à adopter de nouveaux outils et de nouvelles perspectives sur les méthodes évaluatives. L'ouverture de l'équipe-école, le travail rigoureux et assidu des conseillères pédagogiques et le soutien des administrateurs scolaires traduisent également cette volonté de s'engager auprès des jeunes, et de contribuer aux réflexions ayant attiré aux transformations de l'environnement scolaire afin de « réellement être au service de l'élève », pour reprendre les termes d'un membre de l'équipe-école. Une informatrice explique en ce sens que l'essentiel était de « soutenir les petits cocos dans leurs apprentissages, pour qu'ils vivent des réussites et pour les amener à leur plein potentiel. Et ils ont tous des potentiels les enfants, mais ce sont tous des potentiels différents. »

Un des bénévoles à la Grande Classe décrit son expérience comme étant grandement précieuse. Les conditions d'enseignement, le temps alloué, la flexibilité des horaires et la disponibilité du groupe lui ont permis d'essayer et de développer de nouvelles approches. Le fonctionnement de la Grande classe s'approche de beaucoup à son idéal pédagogique : l'apprentissage par le jeu, par les questionnements et par l'ancrage des apprentissages dans la vie courante, dans le « réel ». Bien que ce bénévole ne s'y rende plus, son enthousiasme demeure vif. Il reste marqué par la dynamique qu'il y a trouvée : la symbiose entre l'école, la municipalité et la communauté l'a fasciné. Il s'est dit avoir été particulièrement touché par la passion pour l'éducation des enfants au cœur de ce projet. Une des enseignantes du centre de services scolaire (CSS) renchérit que ce cadre représente pour elle les conditions idéales d'enseignement :

Moi, je décrirais ça comme un beau moment d'enseignement, un moment pendant lequel j'ai vraiment trouvé ça agréable d'enseigner, et ce, en tout point. Je me suis rendu compte que j'aime ça enseigner quand il n'y a pas tout le côté de gestion d'une grande classe, de problèmes de comportements. J'ai renoué avec mon métier parce que je m'étais beaucoup questionnée étant donné que l'année d'avant avait été très difficile, ma classe était difficile. Donc, je me demandais si j'avais vraiment envie de faire ça comme métier... Et je me suis rendu compte que, si on m'enlève certaines choses désagréables dans l'enseignement, bien c'est *l'fun* enseigner.

Une autre participante abonde dans le même sens :

Disons que lorsque l'on fait une formation en enseignement, on a plein de super idées : des projets, des méthodes, des manières d'introduire les leçons de manière ludique avant d'aborder la théorie pure. On pense qu'on aura le temps de faire une notion de A à Z. Avec du super matériel. Ça, c'est ce qu'on te dit, mais quand tu arrives en classe, ce n'est pas ça du tout. Parce que le matériel, tu ne l'as pas. Le temps, tu ne l'as pas. Les enfants, tu ne peux pas leur accorder individuellement le temps que tu voudrais. Ils n'ont pas le même niveau. En fait, tu te rends compte rapidement que ton idéal de formation, bien, tu ne peux pas le réaliser. Alors qu'ici, oui! Alors ici, c'est génial: je peux faire de l'enseignement. Parce que je ne suis pas dans la discipline. Il n'y pas que ça, mais entre autres.

Pour d'autres, ces projets sont l'occasion de perfectionner leurs pratiques d'enseignement et d'apprendre sur divers principes pédagogiques. Par exemple, l'un des axes prioritaires du projet de l'école Fièvre est « de donner la place aux enfants, de leur permettre des choix » comme le décrit un interlocuteur. Une des personnes investies dans ce projet abonde dans le même sens: « Ce qui m'intéressait aussi c'était d'apprendre autrement. Il y a moyen lorsque l'on fait des projets d'inclure des apprentissages essentiels pour que ce soit vraiment inscrit dans une démarche réelle. » Les acteurs scolaires peuvent aussi s'impliquer dans ces initiatives parce qu'elles représentent une occasion pour cheminer dans leur vision éducative :

Ça fait partie de mes valeurs. J'avais le goût d'apprendre. Je suis toujours ouverte pour apprendre, essayer des affaires nouvelles. J'aime travailler en équipe. J'aime partager. Essayer des choses. Je ne suis pas stressée par rapport à ça. Du tout, du tout. Je suis bien à l'aise avec le fait de prendre des traces d'évaluation plutôt que faire passer des examens. Je crois sincèrement au primaire qu'on peut faire vraiment autrement que dans le temps du behaviorisme avec des examens tels qu'on peut voir, qu'on connaît depuis les années 50. J'ai le goût de nouveau, de changement. J'ai le goût d'être proche des enfants et de développer l'enfant dans toute sa grandeur, dans tout ce qu'il est. Pas juste scolaire, mais aussi toutes les autres valeurs. Le leadership chez un enfant et de lui dire : « Regarde comment que tu es bon! Tu as été un *leader*. Voici pourquoi ». Avec [ce projet-là], c'est plus facile de mettre des mots et je trouve que ça donne une valeur. Ça donne une valeur au développement de la personne. Ce qui n'est pas tout le temps vu dans des écoles dites traditionnelles. Là, on est plus humanistes. On est avec le développement de la personne.

Un autre acteur scolaire partage son expérience :

C'est un projet qui nous amène à réfléchir sur nos pratiques pédagogiques parce qu'on travaille avec nos deux conseillères pédagogiques et elles nous amènent dans des directions où est-ce qu'on doit mettre en place des nouvelles pratiques pédagogiques. Moi, je vois ça positivement pour notre école. Ça nous amène à réfléchir pour enseigner autrement, évaluer autrement et permettre aux enfants d'avoir une plus grande place à l'école. C'est surtout ça, moi, que je trouve important. C'est que l'enfant a une place prépondérante dans ce projet-là. C'est que, lui, dans sa journée, dans sa semaine ou dans son mois, il va décider, faire des choix en fonction des apprentissages qu'il veut réaliser. Ce que l'on offre moins, je dirais, dans un enseignement conventionnel. Oui, il y a de la place pour l'enfant, mais [au travers de cette approche-là], on offre plus de place à l'enfant. Premièrement, parce qu'il y a moins d'élèves, mais deuxièmement aussi parce que les valeurs du projet amènent les enseignantes à travailler de cette façon-là. L'enfant a plus de place, ça l'amène à faire du travail de collaboration et de coopération avec les autres élèves.

Cette motivation de faire autrement a même amené certaines personnes interrogées à occuper une position de pouvoir décisionnel pour pouvoir apporter des changements. Une directrice scolaire a témoigné avoir voulu grimper cet échelon parce qu'elle visait à avoir un impact sur le milieu scolaire, qu'elle souhaitait pouvoir faire une différence étant elle-même à l'affût des expériences et des pratiques pédagogiques innovantes. D'ailleurs, c'est au fil de ses lectures qu'elle a été mise aux faits d'une démarche en pédagogie positive et qu'elle a proposé à son équipe-école d'intégrer cette philosophie au sein de leur projet éducatif. Plusieurs éléments du milieu scolaire la perturbaient et elle désirait avoir un plus grand pouvoir d'action sur ce qu'elle jugeait problématique. Une directrice d'une petite école dans la région du Saguenay présente, elle aussi, un profil similaire :

Mais je pense que je suis quelqu'un qui même comme enseignante va chercher beaucoup dans la nouveauté, ce qui se fait ailleurs, comment faire les choses

autrement et je l'amenaient souvent au sein de mes équipes-écoles. Et je me suis dit pourquoi ne pas partager ce goût-là et cette expertise-là pour la partager à plus grande échelle et en faire profiter une école ? Donc, je suis allée faire mon cours en direction. Je pense – et je ne veux pas me vanter – que je suis reconnue pour être une directrice très leader pédagogique plutôt qu'administratif. Ma force, c'est le volet pédagogique. Quand j'avais une classe, je faisais déjà des zones d'apprentissages et ça fait huit ans. Des classes flexibles, on n'en entendait pas parler. J'avais des vélos stationnaires que j'avais modifiés avec des plateaux pour que les enfants puissent s'installer et effectuer leurs travaux. J'avais des [fauteuils de grain] par terre dans certaines zones de ma classe. J'étais déjà en classe flexible! Mon conjoint et moi avons fabriqué des éclairages d'appoint que j'avais mis partout dans ma classe pour ne pas ouvrir les néons. J'étais un peu avant-gardiste, je pense.

Cette volonté de faire advenir des idéaux pédagogiques peut aussi être vécue du côté des parents. Dans certains cas, les parents ont carrément fondé une école représentative de leur vision scolaire idéale en intégrant, entre autres, le réseau des écoles alternatives publiques du Québec (RÉPAQ). Parfois, cet engagement s'opère à plus petite échelle en s'impliquant dans la vie scolaire. Ces parents qui entretiennent cette motivation choisissent bien souvent l'école en fonction de cette possibilité. Une mère d'enfants inscrits à l'école Fièvre m'expliquait avoir elle-même évolué dans une école alternative lorsqu'elle était jeune et elle souhaitait que ses enfants vivent une expérience scolaire similaire. Le principe qui lui semblait primordial était de pouvoir s'impliquer dans la vie scolaire. Un autre couple de parents qui ont fait le choix de déménager dans la municipalité de Dignité en raison de l'école et de son projet distinct reconnaît qu'il était important pour eux que l'implication parentale soit encouragée et intégrée à la vision de l'école :

Parent 1 : Moi, ça me fait vraiment plaisir de pouvoir m'impliquer et d'aller à l'école [de mes enfants] si j'en ai envie.

Chercheuse: Parce que ce n'est pas comme ça dans toutes les écoles.

Parent 1: Bien non.

Parent 2: D'avoir l'ouverture de pouvoir participer dans les classes.

Parent 1: De connaître les gens, de pouvoir apporter quelque chose.

Chercheuse : Et comment entrevoyez-vous cette participation-là?

Parent 1: Probablement, par des ateliers. Par de l'accompagnement dans les activités.

Parent 2: Bien, on a des idées de projets qui pourraient facilement s'intégrer à la philosophie entrepreneuriale de l'école. On se dit que si on a un verger et qu'on a

une production et que l'on fait de la transformation et qu'ils ont besoin de financement, on pourrait faire de la confiture. Tsé, je veux dire! On va faire des jardins, ils vont avoir besoin de compost, bien on va faire du vermicompostage à l'école. Ce genre d'affaires que l'on ferait, bien on va impliquer les enfants là-dedans, l'école et le milieu. C'est ça, proposer des ateliers. Partager nos propres intérêts.

Parfois, les parents s'engagent pour redonner à leur communauté. Une enseignante bénévole de la Grande Classe dit poursuivre sa participation puisqu'elle sait pertinemment que l'implication est essentielle pour le maintien de leur initiative. Plusieurs personnes se sont investies auprès de ses enfants lorsque ceux-ci fréquentaient la Grande Classe; elle souhaite donc rendre la pareille : « L'implication était importante. Il y a d'autres bénévoles qui se sont impliqués au fil du projet pour mes propres enfants donc j'ai continué pour en faire bénéficier les autres ». Toutefois, dans les deux études de cas documentées, tous les parents n'étaient pas impliqués activement au sein des initiatives. Parfois, certains n'ont pas des horaires compatibles avec les heures de classe, d'autres n'ont tout simplement pas développé ce réflexe.

7.4 Avoir les moyens de ses aspirations?

Les activités et décisions relatives aux initiatives pédagogiques distinctes s'intriquent à des contextes particuliers qui dessinent des contraintes, des occasions, qui influencent la manière d'entrevoir et d'entreprendre ces projets. Quels sont les moyens que les acteurs ont mobilisés pour concrétiser ces espoirs? Comment se sont-ils organisés pour faire advenir leurs visions? Comme l'écrit Jansen (2016): « studies of [political economy of hope] are concerned primarily with what makes possible (particular kinds of) hope. They ask: which conditions facilitate the mobilization of certain and not other hopes » (Jansen 2016: 460)? À l'instar de Van Dooren (2022), je considère que les réseaux de relations entre les acteurs jouent un important rôle dans « l'acte de concrétisation » des espoirs sociaux. Ainsi, je m'attarderai d'abord à décrire les formes de partenariats qui se sont développées en amont, à travers et en aval de l'implantation de ces projets. Il s'avère que ces collaborations jouent un rôle fondamental dans le dénouement des projets imaginés par les acteurs. Puis, je reviendrai sur divers éléments structurels qui ont impacté l'implantation et le fonctionnement des initiatives pédagogiques distinctes.

7.4.1 Portrait d'implication des acteurs et des formes de partenariats

Dans le chapitre 5 qui dépeint les initiatives pédagogiques distinctes, je discerne cinq groupes d'acteurs influents: les acteurs scolaires (enseignantes, direction, professionnelles spécialistes, administrateurs), les parents des élèves inscrits, les élèves eux-mêmes, les acteurs municipaux (élus municipaux, organisation communautaire, entreprises locales), et autres acteurs politiques (principalement des députés provinciaux et fédéraux). Selon les initiatives documentées, ces groupes n'affichent pas tous le même profil d'implication. Ils ne tissent pas non plus les mêmes types de partenariats. En règle générale, trois profils d'implication ressortent. Premièrement, les acteurs principaux présentent des acteurs qui peuvent être très actifs dans la mise en œuvre des projets, qui parfois les initient, mais pas seulement. Parfois, ce sont des parents, d'autres fois des acteurs du milieu scolaire ou même municipal. En outre, au cours d'un projet, ces personnes qui en constituent le cœur peuvent être amenées à changer. Parfois, un groupe de parents a été très actif au démarrage et des acteurs du milieu scolaire ont pris le flambeau. Le deuxième profil d'implication que j'ai pu observer correspond aux acteurs de soutien actif. Ceux-ci restent près du projet. Certains y participent même sur une base quotidienne ou sur une base ponctuelle selon les cas. Ce qui différencie ce groupe d'acteurs au premier concerne leur degré d'engagement : les acteurs de soutien actifs s'avèrent tout de même moins impliqués que les acteurs centraux qui sont au cœur de l'idéation et/ou de la mise en œuvre de ces projets. Enfin, j'ai dégagé un troisième profil d'acteurs que j'ai qualifié d'acteurs périphériques. Il s'agit de personnes intéressées par le projet et qui le soutiennent par diverses stratégies sans prendre nécessairement part à son déploiement. Par exemple, elles peuvent participer au financement de certains volets ou faciliter certains processus administratifs. Comme je l'illustrerai dans la section suivante, la contribution de ces acteurs se révèle souvent décisive pour le succès de ces initiatives.

Dans d'autres cas, le refus des administrateurs a signé la fin du projet, comme ce fût le cas d'une initiative présentée par une municipalité de la région de Chaudière-Appalaches avec le soutien de la direction scolaire et des enseignantes. Les directions et les administrations scolaires permettent d'établir des conditions structurelles favorables. Sans leur aval et leur appui, les projets n'auront tout simplement pas lieu. À Lac-Long, l'appui financier du CSS a permis d'établir un cadre facilitant pour les bénévoles en engageant une ressource extérieure et, plus tard, en leur permettant de recevoir une enseignante, ce qui contribue à la pérennité du

projet. Il semble que, sans la participation de ces acteurs, les initiatives documentées pourraient difficilement exister dans un cadre de scolarisation du secteur public. Ceux-ci ont joué ce rôle à titre d'acteurs de soutien actif dans le cas de l'école Fièrè alors que ceux reliés à la Grande Classe ont plutôt eu une influence périphérique, n'empêchant pas le fait que leur contribution ait été déterminante. Cependant, d'autres configurations ont révélé que le CSS pouvait jouer un rôle de soutien un peu plus passif comme l'énonce ce directeur qui a orchestré l'implantation de différents volets pédagogiques dans les écoles, ces volets étant d'abord le choix des équipes-écoles :

Tant et aussi longtemps qu'on a le pouvoir d'agir dans nos écoles où la direction et les membres du personnel peuvent faire leur propre différence et que le centre de services scolaire est en soutien... Et qui sont bien aux faits de tout ce que l'on fait dans le milieu, il n'y a pas de problème. Nous, le CSS est bien au courant de tout ce qui est fait. Si on a des besoins, ils nous appuient et c'est valorisant.

Tableau 5. Profil d'implication des acteurs de la Grande Classe et de l'école Fièrè

	Grande Classe de Lac-Long	École Fièrè de Dignité
Acteurs centraux	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignante bénévole « à temps plein » • Parents-enseignants • Maire • Enseignantes du centre de services scolaire • Enfants 	<ul style="list-style-type: none"> • Direction de l'école • Enseignantes titulaires • Technicienne en éducation spécialisée • Enfants
Acteurs de soutien actifs	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignant.e.s bénévoles • Parents • Acteurs municipaux (conseil municipal, direction générale) 	<ul style="list-style-type: none"> • Centre de services scolaire (direction générale et des services éducatifs, conseillères pédagogiques) • Enseignantes spécialisées • Parents • Accompagnateur en pédagogie entrepreneuriale • Conseil municipal
Acteurs périphériques	<ul style="list-style-type: none"> • Résident.e.s de la municipalité • Députée politique au provincial • Centre de services scolaire (direction générale) 	<ul style="list-style-type: none"> • Associations citoyennes • Anciens commissaires scolaires

Les enseignantes titulaires sont celles qui mènent de front ces initiatives sur une base quotidienne, surtout dans les petites écoles où elles sont souvent les seuls membres de l'équipe-école – la direction s'y présentant quelques fois par semaine contrairement aux écoles plus peuplées où la direction y assure une présence permanente. Quant aux enseignantes

spécialistes, dans le cas de l'école Fièrè, par leur présence partielle¹⁰², elles ont davantage un profil d'acteurs de soutien actif – sans diminuer leurs apports dans ce projet. La Grande Classe donne lieu à une configuration différente où les enseignantes titulaires travaillent à temps partiel et viennent en soutien à l'équipe bénévole. Cela dit, considérant qu'elles travaillent en étroite collaboration avec cette dernière et que leur enthousiasme soit crucial pour la bonne réputation de l'initiative au sein de la CSS, elles jouent également un rôle de premier plan. De plus, les enseignantes titulaires sont de plus en plus impliquées dans la Grande Classe, ce qui est une volonté du groupe de bénévoles.

Les enfants occupent, eux aussi, un rôle important. À l'école Fièrè, le rythme de développement du projet a été relatif à la capacité d'adaptation des élèves. D'une certaine manière, ils ont guidé la cadence des étapes. Certains ont été confrontés devant tous les changements : la présence de nouveaux élèves originaires d'autres villages, la nouvelle configuration des classes et du mobilier scolaire, l'adoption d'une nouvelle approche pédagogique. Il devenait important pour les enseignantes de respecter les enfants dans ces changements et de ralentir parfois la vitesse des opérations. Les enfants exercent une double influence en ce sens. De fait, s'ils ne s'épanouissent pas dans ces nouvelles approches, cela affectera certes le travail des enseignantes, mais surtout la position de leurs parents par rapport à l'initiative pédagogique. Or, la participation et l'accord de ces derniers s'avèrent essentiels dans la mise en œuvre de ces avenues pédagogiques. Sans leur consentement et leur mobilisation, plusieurs de ces projets n'auraient pas abouti sans oublier que cette masse critique peut certainement convaincre les administrations scolaires d'initier de telles démarches. Ce fut le cas à Lac-Long. Les parents à Dignité se sont, somme toute, montrés moins actifs, la situation étant bien différente : l'initiative n'était pas à inventer et à construire, cela était pris en charge par les acteurs scolaires. Toutefois, ceux-ci restent très attentifs à la réaction de leurs enfants, surtout ceux qui ont choisi de spécifiquement inscrire leurs enfants à cette école en fonction de son originalité dans le paysage scolaire témiscouatain.

L'appui de la municipalité est, dans les deux études de cas, non négligeable. Elle a permis aux projets de connaître une nouvelle ampleur. La municipalité de Dignité a obtenu un financement de plusieurs milliers de dollars qu'elle a entièrement offerts à l'école Fièrè en plus de travailler activement à la construction d'un bâtiment s'inspirant des principes des classes extérieures. La

¹⁰² Les enseignantes spécialisées viennent environ deux périodes d'une heure par groupe et par semaine.

municipalité de Lac-Long met une diversité de ressources à la disposition des enfants et des enseignants bénévoles. Le maire a aussi été impliqué dans de nombreuses démarches pour chercher des leviers à cette initiative. C'est notamment à son initiative que le CSS a accepté de considérer leur apporter un soutien. En somme, les acteurs municipaux mettent à contribution des ressources qui permettent des opportunités que le milieu scolaire n'est pas toujours en mesure d'offrir comme l'explique cette participante :

J'ai été très transparente avec le maire et avec la municipalité. J'ai parlé de la lourdeur des défis [auxquels nous faisons face dans ce projet]. La municipalité était contente de [ce projet] et ils ont embarqué. Dans le 40 000\$ [que la municipalité nous a offert], il y a, entre autres, un 25 000\$ qui est attribué uniquement sur l'achat de matériel. C'est de là que part le projet de yourte. Des skis de fond. Là, on est équipé à ne plus savoir quoi faire! Ce qui est bien, c'est que ce matériel-là, il appartient à l'école, mais il appartient à la communauté au complet. Dans nos prévisions, on s'est fait des projets an 1, an 2, an 3... L'idée serait de mettre à disposition de la municipalité ce matériel-là. Toutes les fins de semaine et les soirs. Donc, une famille qui voudrait partir en ski de fond et que ça lui tente de se rendre à la yourte, de chauffer la yourte en famille... L'idée, c'est ça. Que l'école devienne le cœur... Un petit centre plein air de la municipalité.

Parfois, les acteurs périphériques sont d'horizons forts diversifiés. Dans le cas d'une école qui a implanté un volet plein air, l'équipe-école a bénéficié de subventions du Regroupement loisirs et sports du Québec, un organisme à but non lucratif soutenu par le MEQ et dont la mission est d'appuyer les organismes nationaux de loisir et de sport du Québec dans le déploiement de leurs activités (AQ 2022). Par le biais de cet organisme, les acteurs scolaires ont aussi été mis en lien avec les responsables d'un programme universitaire axé sur l'intervention plein air à l'Université du Québec à Chicoutimi. Ainsi, les enseignantes ont profité de formations élaborées par des stagiaires, ce qui a permis d'offrir un cadre à leurs enseignements plein air et contribuer à clarifier l'orientation du projet en plus d'organiser des ateliers auprès des enfants, et ce, gratuitement. Ce partenariat devrait être reconduit annuellement.

La description de ces configurations laisse constater que la réussite de ces projets repose sur un fragile équilibre qui implique la participation d'une diversité d'acteurs et qui engendre une précarité à ces projets. Si un des acteurs venait à retirer sa participation, certaines initiatives pourraient s'écrouler. Cet équilibre entre différentes formes de partenariat a aussi comme particularité d'être souvent spécifique au contexte des écoles en question. Cela soulève alors la question de la reproductibilité de ces initiatives. À quel point les projets réalisés au sein de ces écoles peuvent-ils être reproduits dans d'autres milieux scolaires? Ces derniers n'ont pas accès

aux mêmes ressources, ne s'inscrivent pas dans les mêmes contextes locaux et, finalement, jonglent avec différents facteurs et conditions sociales, politiques et économiques. Par exemple, la Grande Classe de Lac-Long présente une expérience scolaire unique. Est-ce qu'une équipe moins chevronnée connaîtrait le même succès? Si l'enseignante bénévole ne s'était pas autant impliquée, la trajectoire de cette initiative aurait-elle été la même? Est-il réaliste de concevoir qu'une telle mobilisation pourrait être sollicitée dans d'autres contextes? Comme l'équipe de recherche dirigée par le professeur Jean Bernatchez l'exprime en conclusion de son rapport, les écoles auraient avantage à développer des formules pédagogiques qui s'appuient sur leurs particularités et selon les ressources auxquelles elles ont accès (Bernatchez *et al.* 2016 : 21).

7.4.2 Aspects structurels des formes de participation

École Fièvre -28 janvier 2020

J'ai rejoint l'enseignante d'éducation physique dans la cour d'école pendant qu'elle surveillait les enfants lors de la récréation. Le groupe était divisé en deux : ceux qui construisaient les forts de neige et ceux qui glissaient. Un autre petit groupe d'enfants était resté à l'intérieur et jouait au hockey sur bottine. J'en ai profité pour parler avec elle. Elle me disait qu'aujourd'hui avait lieu leur deuxième cours de patin. Elle souhaite en profiter le plus possible pendant que la glace est belle. Elle prévoit conduire trois à quatre autres cours. Ils ont déjà eu trois cours de raquette. Tout le matériel appartient à l'école sauf quelques paires de raquettes qui sont à des enfants de l'école. Elle disait que le matériel mériterait d'être renouvelé puisque certaines attaches sont brisées. Elle ne sait pas si cela est possible. Elle doit se pencher là-dessus. Elle sait qu'il existe certains programmes de financement, mais elle doit effectuer des recherches, remplir des formulaires. « Quand veux-tu que je fasse ça? » Elle se promène entre trois écoles, est souvent sur la route et entre ses préparations de classe, sa vie de famille... Elle trouve difficile de répondre à la demande.

Ces partenariats et ces profils d'implication doivent être compris en prenant en compte d'autres éléments structurels. L'approche de l'économie politique nous invite à examiner les processus et les contextes sociaux qui rendent possibles certains espoirs, ainsi qu'à comprendre ce qui permet à certains acteurs de transformer ces espoirs en actions tandis que d'autres en sont incapables. Comme l'écrit Jansen (2016 : 460) : « studies of its political economy are concerned primarily with what makes possible (particular kinds of) hope. They ask: which conditions facilitate the mobilization of certain and not other hopes » (Jansen 2016: 460)? L'engagement des acteurs interrogés est influencé par des facteurs externes tels que l'ont observé les chercheurs Aasland et Søholt (2020) lors de la fermeture de petites écoles rurales en Norvège. Les décisions de fermer ces écoles ont été prises par les administrateurs municipaux, qui ont considéré différents facteurs tels que la diminution de la population, les budgets qui leur étaient alloués et les tendances centralisatrices, etc. :

The trends towards school closure and regional centralization of local schools would seem to be a side effect of such framework conditions as depopulation and general centralization, new national demands in the education sector, and municipal economic constraints, than a deliberate intention among municipal school administrations to close local schools. Thus, even though they may appear as agent of centralization, given the external constraints they face, it is probably fair to say that municipal school administrations are striving to be agents for good rural education, limited by the multilevel governance system they are part of. (Aasland et Søholt 2020 : 605)

Deux aspects particuliers sont ressortis des entretiens: le financement des projets et l'organisation scolaire. Le coût lié au maintien des activités de ces établissements scolaires peut paraître onéreux selon un calcul coût/élève. Diverses ressources doivent être attribuées peu importe le nombre d'inscrits que ce soient les enseignantes titulaires ou spécialistes, les professionnelles spécialistes et le personnel de soutien dont les responsables de l'entretien ménager. De plus, les bâtiments doivent être rénovés au même titre que les écoles plus peuplées. L'aspect financier a longtemps été le principal facteur de la fermeture. Il était plus avantageux de concentrer les enfants dans un même bâtiment (Carrier et Beaulieu 1995). C'est pour contrer cette tendance que le MEQ a implanté de nouvelles mesures budgétaires afin de compenser ces frais. Au Québec, les petites écoles de 100 élèves et moins, et particulièrement celles de 60 élèves et moins, reçoivent des montants contributaires pour soutenir leur entretien et l'embauche de personnel spécialiste. Cependant, cette somme accordée reste proportionnellement plus limitée selon les informatrices et informateurs que celle octroyée aux grandes écoles. Cela limite les acteurs dans leurs moyens. Une directrice explique :

Bien, je pense que [l'enjeu principal] est le défi financier, comme je vous le disais. D'un point de vue très administratif, c'est un défi. Mais je pense que les CSS ont quand même le souci parce que, maintenant, avec les allocations qui sont davantage transmises directement dans les écoles... Le comité de répartition des ressources du CSS a le souci d'augmenter les montants de base pour les petites écoles. En fait, lorsque le ministère envoie les allocations aux CSS, c'est à eux de décider comment ils les répartissent à travers leurs établissements et ça c'est le comité de répartition des ressources auquel siègent différentes directions d'écoles plus les directions de services et qui font des propositions au conseil d'administration. De plus en plus, ça devient de plus en plus facile lorsqu'on est une direction d'une petite école de justifier d'augmenter les budgets de base. Ça reste quand même un défi... Le gros défi c'est lorsqu'on a une petite école et qu'on n'est pas en milieu défavorisé. Lorsqu'on est une petite école et qu'en plus, nous ne sommes pas dans un milieu défavorisé, les montants transmis sont tellement minimes que... C'est ça le grand, grand défi.

En revanche, d'autres ont souligné diverses mesures qui peuvent être jumelées à ces projets, notamment la mesure École accessible et inspirante mise en vigueur en 2018 par le MEQ. Cette

dernière offre un soutien pour financer des sorties de nature culturelle, sportive ou entrepreneuriale et ainsi contribuer à élargir l'horizon d'intérêts des jeunes tant au primaire qu'au secondaire. Une directrice d'école faisait valoir que ce montant peut s'élever à 5 000\$ pour une petite école, ce qui serait selon elle non négligeable.

Les projets pédagogiques distincts se retrouvent tout autant confrontés à ce défi. Comment obtenir les montants nécessaires à leur réalisation que ce soit l'achat de matériel, des rénovations, des ajouts de mobilier, des frais reliés au transport, etc.? Parfois, il revient aux enseignantes d'organiser des soirées-bénéfice ou autres activités de financement, ce qui accroisse leur tâche et souvent contribue à un certain épuisement. Par ailleurs, c'est couramment pour pallier ces enjeux que la municipalité participe financièrement à ces initiatives.

À ces défis s'additionnent ceux d'ordre de l'organisation scolaire. Premièrement, il y a les enjeux relatifs à la profession enseignante qui, selon plusieurs, est dévalorisée et mise à mal dans la société québécoise (Mukamurera *et al.* 2019; Tardif et Borges 2020). Il existe une réelle pénurie d'enseignantes dans le réseau scolaire provincial¹⁰³. Plusieurs CSS éprouvent de grandes difficultés avec le recrutement et la rétention de personnel. Il s'avère que plusieurs enseignants quittent cette carrière au cours de leurs cinq premières années d'expérience, les conditions de travail étant trop précaires et le salaire peu avantageux. Selon les conventions collectives actuelles (la profession d'enseignant et d'enseignante est syndicalisée), les semaines de travail sont prévues pour durer 35 heures. Cependant, des recherches démontrent que le nombre d'heures travaillées dépasse largement ce volume, il est même question du double dans certains cas (Mukamurera *et al.* 2019 : 15). Ainsi, depuis 20 ans, il y aurait une chute de 30% du nombre d'inscriptions dans les programmes de formation d'enseignement secondaire et de 15% pour ceux d'enseignement primaire (Tardif et Borges 2020 : 4). Ce qui a surtout transparu au sein des entretiens concerne le manque de reconnaissance envers ce corps professionnel :

Vous savez la profession d'enseignante, c'est une profession qui est énormément discutée sur la place publique. Je pense qu'on, la société québécoise, va avoir un gros travail à faire dans les années à venir. Pour amener ce changement-là, pour redorer cette profession-là, ça va prendre des changements dans la construction de nos écoles. Justement qu'elles ne soient plus fermées parce que si on ouvre les portes, les gens vont voir à quel point ce n'est plus comme lorsqu'ils sont venus à l'école. Les enseignants craignent d'ouvrir leurs portes et préfèrent avoir une petite chasse gardée et je les comprends. Ils craignent le jugement et ils sont tellement jugés sur la place publique. On est comme pris dans un engrenage. On entend encore

¹⁰³ En août 2022, le manque d'enseignantes dans le réseau scolaire public était estimé à 1400 (Radio-Canada 2022).

aujourd'hui: ils ont deux mois de vacances l'été! On focus juste sur des choses comme ça.

Les écoles dans des localités éloignées peuvent être davantage marquées par cette pénurie, les enseignantes privilégiant des établissements plus près de leur milieu de vie. Cette situation engendre un autre défi, celui du roulement de personnel, un phénomène saillant au sein des petites écoles et qui peut affecter le déroulement des initiatives discutées dans cette recherche. Cela est particulièrement vrai pour les postes des spécialistes ou encore des enseignantes titulaires qui n'ont pas de permanence. Un grand roulement pourrait nuire à la continuité des projets qui parfois nécessitent un apprentissage et une réorientation pédagogique de la part des enseignantes comme le requièrent les projets pédagogiques de type intégrateur. Ceux-ci sont effectivement plus exigeants en ce qu'ils prescrivent, dans la majorité des cas, une posture d'enseignement différente.

Ce changement de personnel peut également survenir au niveau de la direction, ce qui pourrait occasionner une rupture puisque, généralement, les directions d'établissements scolaires y jouent un rôle de pilote. Même lorsque les initiatives sont implantées depuis longtemps, il y a un risque de pertes de savoirs :

Je crois que même si la direction change c'est assez ritualisé pour qu'il y ait des projets de maintenus. Je crois qu'on a réussi à avoir des piliers, des agents multiplicateurs, que maintenant ça se ferait de manière ritualisée où est-ce qu'en début d'année on réfléchit au projet et ce qui peut être fait pour les améliorer. Maintenant, ce qui reste et ce qui est toujours le défi constant : comment est-ce qu'on peut maintenir tous les référentiels, les liens qui expliquent le pourquoi de la mise en place de ce projet-là? Au fur et à mesure que le projet avance, comment est-ce que le personnel va réussir à maintenir les racines, le lien et tout l'apport théorique lorsqu'il y a mouvance du personnel? Je pense qu'il est plus là le défi.

À cela s'ajoutent les réalités des petites écoles au niveau de l'organisation des équipes. Les membres de l'équipe-école ne se retrouvent que très rarement ensemble : les enseignantes spécialistes se croisent entre leurs horaires respectifs, les directions sont présentes d'un à trois jours par semaine selon le contexte tout comme le personnel spécialiste (orthopédagogue, éducateurs et éducatrices spécialisés). Les enseignantes titulaires se retrouvent ainsi avec une charge supplémentaire puisque davantage de responsabilités leur incombent. En outre, cette situation peut constituer un défi au niveau de l'unification du projet et de la mise à niveau requise dans certains cas.

7.5 Discussion : l'institution scolaire au prisme d'espoirs sociaux

Ce chapitre visait deux objectifs spécifiques de recherche. Un premier consistait à étudier les motivations qui conduisent des parents, des enseignantes, des directions et des administrations scolaires, des personnes qui s'impliquent à la mairie et des résidents, résidentes des milieux ruraux à s'impliquer au sein des initiatives pédagogiques recensées. Un deuxième était de comprendre le rôle social que projettent ces acteurs à l'institution scolaire, plus précisément aux petites écoles rurales. Je propose de revenir sur ces dimensions à travers la notion de l'espoir qui me permet de dégager un sens plus englobant à ces actions et à ces formes d'engagement. Effectivement, il n'est pas banal qu'une enseignante retraitée décide de renouer avec son métier et de travailler de manière bénévole, à temps plein, auprès d'enfants avec lesquels elle n'avait aucun lien de parenté ou de liens relationnels significatifs. Il n'est pas non plus anodin qu'un conseiller municipal – peu rémunéré, faut-il préciser – consacre de son temps à remplir une demande de subvention pour offrir cet argent à l'école de son village afin de soutenir l'implantation d'une nouvelle orientation pédagogique. Ce même conseiller a aussi investi plusieurs heures pour réfléchir à un projet de construction d'un bâtiment municipal à vocation scolaire qui permettrait un enseignement à l'extérieur tout au long des saisons et qui offrirait également l'accès à diverses technologies. Nous pouvons aussi nous questionner quant à savoir pourquoi des parents d'anciens élèves de Grande Classe poursuivent leur engagement en continuant d'enseigner bénévolement. Qu'est-ce qui incite des enseignantes du réseau scolaire à choisir à répétition une tâche de travail à Lac-Long alors que cela implique un temps de transport considérable? Pourquoi une direction d'une CSS mobilise-t-elle une équipe complète pour réfléchir à un nouveau projet pédagogique et accepte-t-elle de mettre à la disposition de cette école des ressources matérielles et pédagogiques pour aider à la concrétisation de ce projet? Force est de constater que ces initiatives nécessitent une grande mobilisation et que cela ne va pas de soi. Qu'espère-t-on à travers leur mise en œuvre?

Un premier élément qui se dégage de cette analyse renvoie à l'espoir de mettre en place une école qui fait sens des réalités des milieux de vie locaux, d'une école qui contribue à transmettre des connaissances ancrées et à éduquer les jeunes à leur milieu. Cet espoir est partagé tant par les parents, les acteurs municipaux, mais aussi par certains acteurs scolaires qui considèrent que tel est le rôle de l'école. Il en émerge une vision d'avenir dans laquelle l'école jouerait un rôle rehaussé dans la communauté, un rôle souvent attribué à la vitalisation et découlant d'un maillage entre les acteurs locaux et les acteurs scolaires. Les jeunes développeraient une

connaissance fine de leur environnement de vie, avec une volonté de s’y engager, mais pas nécessairement – quoique cela soit fortement espéré. Des parents et des résidents, résidentes de Lac-Long ont participé bénévolement à l’éducation scolaire des jeunes pour faire advenir une formule qui puisse correspondre à leur conception de ce que devrait permettre l’enseignement primaire évoqué comme une occasion d’apprendre dans et de son milieu, tisser des liens avec des personnes qui pourront devenir significatives (relations amicales, mentorat, etc.). Cet engagement était en réaction à la crainte que leurs enfants doivent parcourir plusieurs kilomètres par jour pour se rendre à leur école, ce qui selon leurs recherches favoriserait le décrochage scolaire. Bien que Grande Classe existe depuis plus de dix ans, sa pérennité ne peut guère être tenue pour acquise. Plusieurs éléments reposent sur l’engagement de bénévoles qui pourrait pour diverses raisons (de santé, déménagement ou autres raisons personnelles) cesser leur implication. Nous pouvons aussi nous demander si le statut de projet pilote prendra fin prochainement.

Un autre espoir tenu par des parents et surtout par des acteurs municipaux est celui de contribuer au dynamisme de leur milieu, de le stimuler ou de le maintenir selon les cas. Cela s’arrime à une vision d’avenir dans laquelle les localités continuent d’offrir des services de qualité et de proximité, qu’il y ait une diversité d’activités auxquelles les personnes qui y habitent puissent participer. L’école se présente comme un lieu de sociabilité, non seulement pour les enfants, mais aussi pour les parents et autres personnes de la communauté qui souhaiteraient s’y impliquer (Bonini 2012) – à noter que parfois le milieu scolaire se montre fermé à l’implication parentale au sein de l’école. La fermeture des écoles est synonyme pour plusieurs d’une dévitalisation, lente, mais continue, des municipalités. Pour certains parents, la fermeture ne les affecte pas, car ils avaient déjà inscrit leurs enfants dans d’autres écoles. Les motifs qui orientent ces choix sont multiples¹⁰⁴. Parfois ceux-ci relèvent de conditions structurelles – comme l’absence d’un service de garde – et d’autres fois, de conceptions pédagogiques qui priorisent une école populeuse avec plus d’infrastructures. À l’inverse, le dynamisme de l’école contribuerait à une perception positive du milieu et pourrait même contribuer à son rayonnement. L’école est alors perçue comme rassembleuse et elle peut devenir un levier considérable dans la vitalisation des milieux ruraux. La mise en œuvre d’initiatives distinctes représente une stratégie prometteuse selon les acteurs investis, surtout de l’avis des acteurs municipaux. Cependant, ces acteurs ne se retrouvent pas souvent à la tête de ces projets puisque

¹⁰⁴ Ceux-ci sont abordés au chapitre 4.

le domaine scolaire ne relève pas de leur juridiction. Ils peuvent y contribuer en mettant différentes ressources à la disposition de l'école que ce soit aux plans matériel, organisationnel ou financier. Cet espoir émerge d'incertitudes quant au futur des municipalités. Lac-Long démontre somme toute plusieurs projets qui ont, par le passé, facilité le quotidien, mobilisé les gens, mené à la création de leviers économiques. Toutefois, sans la présence d'une formule scolaire, la municipalité semble condamnée à sa vocation récréotouristique. Dignité accuse, selon ce qu'en disent certains résidents et résidentes, une perte de dynamisme. Il ne semble pas y avoir d'attraits particuliers pour attirer de nouvelles personnes sur son territoire. L'école devient un pôle de développement, et sur lequel reposent bien des attentes du côté des acteurs municipaux.

Ces deux espoirs parlent d'un thème plus large auquel j'ai déjà fait mention, celui de la reproduction sociale des milieux ruraux, et plus précisément de la reproduction sociale de ce qui est perçu comme relevant d'une identité rurale (Reed-Danahay 1996). Cette identité n'est pas strictement locale : ni les parents ni les acteurs scolaires ou municipaux n'ont laissé sous-entendre l'ambition de forger une identité locale forte qui relèverait de spécificités de Lac-Long ou de Dignité. À Lac-Long, il est attendu que les jeunes quittent le village; il y a plutôt espoir d'attirer de nouvelles familles. À Dignité, certaines personnes espèrent tout de même que les jeunes y reviennent au cours de leur vie, mais l'idée qu'ils choisissent de s'installer dans la région plus large du Témiscouata semble les combler. D'une certaine manière, il s'agit plutôt de favoriser un sentiment d'appartenance qui n'est pas nécessairement défini en clivage avec l'urbanité, mais qui semble vouloir mettre en valeur ce que cela signifie d'habiter dans des milieux éloignés des grands centres. À ce propos, le chapitre précédent offre certaines pistes de réflexion. Les gens interrogés ont souvent parlé en termes de lutte, en termes d'exigence à être créatif pour faire advenir des projets et des services, de devoir travailler et mettre l'effort pour créer ce que l'on souhaite voir exister. L'approche pédagogique entrepreneuriale privilégiée par l'école Fièrre est en adéquation avec cette vision, celle-ci visant à développer l'esprit entrepreneurial chez les jeunes pour qu'ils puissent développer des capacités à réaliser des projets, au-delà du fait de devenir des entrepreneurs au sens de l'entreprise privée. Effectivement, cette idée est reliée à la perception que, dans ces régions rurales, les gens doivent souvent s'organiser entre eux pour mettre sur pied des projets au service des communautés que ce soient des coopératives de travail ou de solidarité, des projets menés par la municipalité, des activités bénévoles, etc. C'est ce qu'entrevoit le chercheur en sciences de l'éducation, Gregory R. L. Hadley, basé en Nouvelle-Écosse: « an entrepreneurial mindset, conceived as more than

the rational calculations of homo economicus, can allow rural young people to react to opportunities available in rural areas and make them more resourceful, creative, agentic, and able to use social capital » (Foster et Jarman 2022: 7).

Si les acteurs municipaux ainsi que les parents se montrent très enthousiastes par rapport à ces initiatives pédagogiques, les acteurs scolaires sont souvent ceux qui les promulguent et les implantent, ce qui nous mène à un troisième espoir : celui d'incarner une école différente et innovante. Les acteurs – principalement les enseignantes, mais aussi les parents et les directions scolaires – souhaitent s'engager dans ces initiatives pédagogiques en ce qu'ils espèrent œuvrer, non pas à une refonte du projet scolaire – celui-ci n'est pas remis en question – mais à développer une formule pédagogique en meilleure adéquation avec leurs idéaux scolaires et les spécificités des écoles rurales. En ce sens, plusieurs acteurs scolaires ont maintenu que l'école a un rôle d'innover; les pratiques enseignantes devraient être à l'image des connaissances développées en sciences de l'éducation. Les enseignantes interrogées ont témoigné qu'il pouvait être parfois difficile d'amorcer des changements; qu'elles n'avaient pas toujours le soutien requis. Parfois, elles restent aussi à convaincre. Ces initiatives représentent également l'occasion d'accompagner les enfants dans leur cheminement et les acteurs qui s'y investissent ont le sentiment, par leur implication, de s'engager auprès des enfants. Plusieurs enseignantes ont choisi leur métier pour ce motif. Pour certaines d'entre elles, les initiatives pédagogiques se présentent comme des occasions particulières à saisir. À noter que ces changements peuvent aussi être confrontant selon la nature et le degré de ces transformations.

Pour d'autres acteurs, majoritairement des parents, ces initiatives pédagogiques semblent afficher un potentiel de transformation du cadre scolaire. Ils espèrent pouvoir participer à une école qui puisse incarner leurs valeurs pédagogiques. Ils cherchent une école qui puisse offrir un enseignement de qualité, mais aussi un quotidien scolaire qui diffère d'un fonctionnement plus conventionnel en questionnant certaines pratiques, dont les évaluations, mais aussi les contextes d'apprentissage. Les parents interrogés souhaitent des espaces scolaires qui varient ces derniers, de la classe à l'environnement extérieur, de l'enseignement magistral au co-enseignement entre les enfants, de la figure unique de l'enseignante à l'inclusion d'intervenants et d'intervenantes extérieurs qui organisent des ateliers. Cette vision semble correspondre à l'ensemble des initiatives recensées, et ce, peu importe qu'elles affichent un profil de projet intégrateur, ponctuel récurrent ou annexé. L'école devrait contribuer à développer un sentiment d'appartenance assez fort pour que les jeunes puissent se projeter dans ces milieux et y revenir

après leurs études postsecondaires, collégiales ou universitaires. Cela s'inscrit dans un contexte particulier qui implique à la fois la situation des petites écoles rurales, mais qui s'inscrit également dans un souci de réinvention de l'école qui s'étend à l'ensemble du système d'éducation québécois. L'engouement pour les écoles publiques alternatives en est une illustration, tout comme l'intérêt pour l'initiative du Lab-école et les futurs établissements qui représenteront une vision des « écoles de demain ».

Les initiatives pédagogiques distinctes représentent l'effort de concrétisation de ces espoirs multiples qui s'y rencontrent, s'y négocient et s'y consolident. Cette mise en œuvre se réalise également au travers d'un travail collectif qui implique des réseaux de « relations habilitantes » pour reprendre les termes de Van Dooren (2022) et c'est ce que j'ai voulu esquisser en discutant des formes de partenariats et des profils d'implication des acteurs. De fait, ces initiatives reposent sur un fragile équilibre qui doit regrouper un ensemble d'acteurs et l'accès à des ressources de nature diverse. Tout d'abord, les ressources financières sont non négligeables. Dans les deux cas à l'étude, les CSS ont accepté d'octroyer des fonds que ce soit par la création d'une nouvelle enveloppe ou par des arrangements des grilles horaires nécessitant le déboursement de salaires supplémentaires en suppléance. La question de la représentation politique est aussi importante. La Grande Classe a obtenu un statut de projet pilote à la suite d'une rencontre avec les bénévoles et le ministre de l'Éducation à l'époque, une rencontre qui avait été rendue possible par l'influence qu'a exercée la députée provinciale du comté électoral de Lac-Long qui appréciait particulièrement cette initiative. Elle leur octroyait même annuellement des fonds. Par ailleurs, les craintes des acteurs municipaux face à l'abolition de la structure des commissions scolaires étaient liées à cette perte de représentativité politique auprès des personnes qui administrent les services scolaires. Enfin, il semble que ces initiatives pédagogiques nécessitent également des ressources humaines supplémentaires; elles mobilisent une forme d'engagement plus élevé d'une certaine manière. La Grande Classe n'existerait pas sans les forces bénévoles; cela en est aussi son talon d'Achille. Est-ce que d'autres personnes pourront prendre la relève lorsque les personnes impliquées cesseront d'y enseigner? L'exemple de l'école Fièvre démontre bien comment ces transformations pédagogiques exigent la mobilisation d'une équipe complète : la direction scolaire doit épauler les enseignantes, la direction des services éducatifs doit accepter des dispositions pour allouer des ressources supplémentaires (temps de formation pour les équipes-écoles, mandater des conseillères pédagogiques pour développer des outils, déboursier pour la tenue d'ateliers de formation, etc.).

C'est aussi à travers l'accès ces ressources multiples que prennent forme les initiatives pédagogiques documentées.

Chapitre 8 : Les petites écoles, initiatives pédagogiques distinctes et nouvelles ruralités

La situation des petites écoles en milieu rural est marquée par la complexité et, donc, elle fait appel à une approche globale. Nous ne sommes pas face à un problème scolaire qui découle d'une décroissance du nombre d'élèves, mais plutôt face à une situation problématique (Schon, 1983) qui n'est pas dissociable du caractère périphérique des zones rurales, de leurs pertes démographiques, des bas taux de scolarisation, de l'absence d'emploi, de la perte de l'identité culturelle. [...] Il s'agit, fondamentalement, d'un problème d'isolement des communautés villageoises. C'est pourquoi, comme nous le rappelle Yves Jean (1995), une rénovation de l'école en milieu rural peut devenir une condition pour l'émergence d'une nouvelle ruralité.

(Canário 1996 : 7-8)

Considérant que les histoires scolaires s'enchevêtrent aux histoires régionales, je souhaite réfléchir à la question des petites écoles à la lumière des discussions et débats au sujet de l'avenir de ces territoires. Subséquemment, j'explore la manière dont ces écoles s'intègrent au renouveau rural observé au Québec. Pour ce faire, j'aborde la question des nouvelles ruralités qui, en Amérique du Nord et en Europe, observe souvent les transformations des espaces ruraux par des mouvements de repaysannisation (Calvário 2017; Chaves *et al.* 2017; Doyon *et al.* 2020; Galarneau 2011; Ploeg 2018; Roseman *et al.* 2013). Ces travaux dévoilent, entre autres, un attrait renouvelé pour des pratiques s'inspirant de principes d'écologisation, de respect et de préservation environnementale qui se posent en alternative et en résistance aux modèles de consommation néolibéraux (Doyon *et al.* 2020). Dans un premier temps, je décris comment ces dynamiques se manifestent dans les paysages ruraux au Québec et le rôle des écoles rurales dans ce contexte. Dans un deuxième temps, j'interroge le potentiel des initiatives pédagogiques distinctes dans l'élaboration de nouveaux modèles scolaires ruraux. Effectivement, à la suite de mon enquête ethnographique, je me suis interrogée à savoir si les initiatives pédagogiques distinctes de Grande Classe et de l'école Fièvre profilent un modèle scolaire qui serait plus adapté aux petites écoles rurales qui présentent des spécificités et des particularités distinctes. Est-ce que ce genre d'initiatives pédagogiques peut mettre en valeur ces éléments?

8.1 Les transformations des milieux ruraux et les petites écoles

Les premières études se rapportant aux nouvelles ruralités sont issues d'Amérique latine. Elles analysent les conséquences du système capitaliste et des tendances néolibérales sur les mondes ruraux (Chaves *et al.* 2017; Kay 2009). Ces recherches ont également mis en lumière des initiatives de mobilisation sociale pour maintenir la qualité de vie dans ces communautés que ce soit par des organisations paysannes, des coopératives de travail, des activités visant une équité sociale et économique, des stratégies de préservation de la nature (Kay 2009). Selon Kay (2009), cette démarche a permis de proposer de nouvelles approches pour étudier les dynamiques de vitalisation en cours dans les zones rurales et de réfléchir à des stratégies de soutien pour améliorer la qualité de vie dans ces milieux. C'est dans cette optique que je souhaite aborder les nouvelles ruralités. En Amérique du Nord et en Europe, ce phénomène a surtout été examiné par le biais de mouvements liés à la repaysannisation (Calvário 2017; Doyon *et al.* 2020; Galarneau 2011; Ploeg 2018; Roseman *et al.* 2013; Prunier 2013; Richardson 2008). Or, plusieurs chercheurs et chercheuses nous encouragent à élargir l'analyse de ces transformations (Roseman *et al.* 2013; Prunier 2013; Rieutort 2012). Dans cette optique, j'aborde les dynamiques de migrations, de la diversification économique et, enfin, par l'angle des relations à la nature en discutant du mouvement lié à l'écologisation des productions agroalimentaires, mais aussi plus largement de l'influence que ces relations avec la nature exercent sur la manière d'habiter ces milieux ruraux.

Cette réflexion poursuit les conclusions de travaux de recherche auxquels j'ai participé dans la région du Bas-Saint-Laurent entre 2014 et 2020 sous la supervision de l'anthropologue Sabrina Doyon. Nous y documentons différentes initiatives dans les domaines de l'agroalimentaire, de la foresterie, des pêcheries et du tourisme afin de sonder « le rôle et la portée de la nature en tant que source d'espoir social, politique et économique dans le monde, et, inversement, ce qui l'inhibe chez certains acteurs » (Doyon 2020 : 12). Cette recherche recoupe les intérêts des études sur les nouvelles ruralités en s'attardant aux manières dont les groupes d'acteurs ruraux habitent le territoire et s'appuient sur des stratégies de valorisation de la nature et d'écologisation, mais aussi sur des stratégies de vitalisation (Kay 2009; Roseman *et al.* 2013). Si ces initiatives restent marginales dans le paysage bas-laurentien, ces principes semblent de plus en plus trouver une place dans les plans d'attractivité et de développement régional. Habitant moi-même dans un milieu rural de cette région, je suis en bonne position pour observer ces dynamiques et ces tensions au quotidien.

8.1.1 Le paysage des nouvelles ruralités au Québec

Lac-Long – Séjour en famille – Octobre 2020

La propriété du Sanatorium est assez impressionnante. Il y a de nombreux bâtiments, certains en désuétude. Je discute avec l'employé qui gère les lieux, les propriétaires n'habitent pas l'endroit et sont souvent en déplacement. À la base, ce projet est surtout un agricole : pouvoir récolter des fraises sur une plus longue saison, hâtivement et tardivement. Or, ils ont étendu leur vision pour inclure de l'hébergement, considérant l'historique touristique du lieu et les infrastructures déjà en place (terrains de camping, blocs sanitaires, etc.). Nous sommes en octobre, ma famille et moi sommes les seuls visiteurs. Nous sommes en fin de saison touristique. Il semblerait que le lieu soit très achalandé en été. Les terrains de camping longent le lac. L'eau est claire. Nous pouvons y faire du kayak, du canot, de la planche à pagaie.

L'accueil se trouve dans une bâtisse patrimoniale relativement bien entretenue. Une employée nous invite à visionner un petit vidéo sur l'histoire du lieu. Celui-ci se termine en présentant le projet d'inspiration agrotouristique et écotouristique. Des champs de fraises nordiques y ont été implantés. Il y a aussi plusieurs animaux, dont un lama que nous pouvons approcher. Il y a des poules Chanteclerc. Quelques canards. Un cheval.

L'employée nous explique avoir été embauchée par le biais d'un programme gouvernemental provincial pendant la crise de la COVID-19 pour venir en aide aux entreprises agricoles. Aujourd'hui, plusieurs font appel à des travailleurs saisonniers étrangers. Ceux-ci n'étant pas en mesure de se déplacer en raison de la crise sanitaire, de nombreuses entreprises agricoles ne pouvaient plus fonctionner. Ainsi, le gouvernement a mis en place ce programme pour encourager des gens du Québec à travailler dans les entreprises agricoles. Par ailleurs, quelques travailleurs saisonniers étrangers s'y trouvent également. Eux aussi sont des néoruraux, en quelque sorte. Ils habitent Lac-Long quelques mois par année, et ce, souvent pour plusieurs années consécutives. J'en suis tout de même étonnée puisque personne ne m'en avait fait mention depuis deux ans.

À l'été 2021, une enquête journalistique a dévoilé les piètres conditions de travail et de vie des travailleurs migrants employés par les serres Demers, l'une des plus grandes entreprises horticoles au Québec. Le portrait qui en a été brossé a fait scandale: des logements insalubres, exigus, mauvaise isolation, rupture d'eau chaude. Les travailleurs se disent isolés, ils ne peuvent pas se déplacer à leur guise faute de transport, ils dépendent largement des autres employés. À la suite de ce reportage, plusieurs intervenantes et intervenants qui viennent en appui à ces travailleurs ont pris la parole pour rappeler que rien qui a été présenté dans cette enquête journalistique n'avait pas déjà été reporté aux instances politiques. Les expériences partagées dans ces témoignages sont loin d'être des cas isolés. Depuis une dizaine d'années, plusieurs entreprises agricoles se sont tournées vers des ouvriers migrants par l'intermédiaire de programmes de migration temporaire. Cette tendance démographique est directement liée au contexte de mondialisation : l'adoption de politiques de libre-échange a engendré son lot de bouleversements, surtout dans le domaine agricole qui est de plus en plus soumis à une logique productiviste, d'exportation et de centralisation de la distribution (Castracani 2019 : 6). Cette

situation touche d'autres secteurs, dont le secteur manufacturier (Aubin 2022). Seulement à titre d'exemple, la région de Chaudière-Appalaches accueillait en 2001-2002, huit résidents non permanents (pouvant inclure des étudiants internationaux, des visiteurs et des travailleurs étrangers temporaires) alors que ce chiffre s'élevait à 801 en 2018-2019 (Aubin 2022 : 16). Il n'existe encore que peu d'études qui se penchent sur l'expérience que font ces travailleurs des milieux ruraux québécois même s'ils y habitent plusieurs mois par année, qu'ils font partie de ces quotidiens et qu'ils contribuent à leur vitalité¹⁰⁵. De plus en plus de services sont mis en place pour veiller à l'intégration de ces travailleurs et travailleuses aux communautés d'accueil, bien que de nombreux défis subsistent tant au niveau de leurs conditions de travail et d'immigration qu'au niveau des préjugés auxquels ils peuvent faire face.

À ces transformations démographiques s'ajoutent des mouvements migratoires interrégionaux, principalement des nouveaux arrivants et arrivantes originaires de milieux urbains. Certaines régions connaissent une augmentation de leur population, une popularité somme toute inégalement répartie : les régions les plus périphériques des grands centres urbains accusent un bilan migratoire négatif. De fait, plusieurs personnes ont décidé d'élire domicile en dehors des grands centres urbains pour s'éloigner de la ville, avoir accès à la propriété pour des coûts moindres, se rapprocher de ce qu'elles considèrent une meilleure qualité de vie et profiter de ces espaces (Guimond et Jean 2015; Guimond *et al.* 2020; Simard *et al.* 2018). Les profils de ces acteurs sont diversifiés et il est difficile de brosser un portrait succinct (Bouchard 2017; Guimond *et al.* 2020). On y voit de jeunes familles, des personnes à la retraite, de jeunes étudiants et étudiantes qui souhaitent s'établir dans leur région d'accueil, d'autres qui ont un projet entrepreneurial. Il ne semble pas y avoir non plus une prévalence entre les genres. Cependant, il est observé que ces personnes se démarquent généralement par une plus grande scolarisation (Guimond *et al.* 2020). Chose certaine, ces déplacements de population représentent un facteur crucial dans les transformations des espaces ruraux, décrits plus souvent en des termes de recomposition socioterritoriale (Guimond *et al.* 2020 : 42).

¹⁰⁵ La présence de ces travailleurs (majoritairement des hommes selon les études de Castracani (2019) et Aubin (2022)) connaît une certaine visibilité dans les médias, les débats politiques et les œuvres culturelles que depuis récemment. Par exemple, le film *Les Oiseaux ivres* (réalisation d'Ivan Grbovic, 2020) met en scène l'histoire d'un homme qui quitte le Mexique pour le Québec à la recherche de la femme qu'il aime. Celui-ci arrive dans la province à titre de travailleur saisonnier. Le film a connu un vif succès au Canada et à l'étranger. Plus récemment, en 2022, la documentariste Karla Meza a présenté au Rendez-vous du cinéma québécois son film *Nu Ulew* qui suit le parcours d'un travailleur saisonnier autochtone du Guatemala. Dans la région de la Beauce, une radio locale a intégré une émission hispanophone, *La Fiesta Mix*, spécialement conçue pour rejoindre ce public (Grenier 2023).

Les municipalités misent dans leur stratégie d'attractivité sur l'accès à la nature, la tranquillité, l'accès à de grands terrains résidentiels. Les acteurs municipaux de Dignité ont souvent évoqué le cadre de vie qu'offre leur municipalité comme un atout: un milieu de vie proche de la nature, des propriétés résidentielles accessibles et assez grandes pour y avoir un jardin, de petits élevages et autres activités de subsistance du genre. Ainsi, Dignité peut paraître attrayante pour les gens qui aspirent à ce mode de vie. Les attributs écologiques de l'environnement de Lac-Long (lacs, rivières, forêts) font partie des principales motivations des personnes à y élire résidence. Ces motivations et arguments nourrissent parfois un romantisme rural qui n'est pas étranger à une cohabitation plus difficile entre différents groupes, souvent entre les personnes natives et celles qui vivent dans ces localités depuis plus récemment. De fait, les nouvelles et nouveaux arrivants sont souvent associés à des comportements qui prônent un environnementalisme, ceux-ci ayant choisi ces milieux pour se rapprocher de la nature et vivre des modes de vie qui s'éloignent des stress associés à l'urbanité. Bien entendu, ces descriptions se révèlent, dans certains contextes, caricaturales. Des personnes natives des milieux ruraux peuvent partager cette même vision et envie d'écologie (Giroux-Works et Pezet 2020). À l'inverse, des personnes nouvellement arrivées peuvent contribuer à détériorer les espaces par l'utilisation qu'elles en font en plus de privatiser l'accès à des sites prisés (Bouchard 2017). Le portrait est beaucoup plus complexe. Les chercheuses Laurie Guimond, Myriam Simard et Anne Gilbert concluent dans un article sur le sujet que les paysages ruraux se construiront au travers de ces dialogues, tensions et convergences entre diverses représentations du territoire et de son avenir, entre les ruraux de longue date et ces nouvelles personnes qui habitent le territoire (Guimond *et al.* 2020).

Il existe également des liens entre ces tendances démographiques et l'industrie du tourisme. Les activités liées à la villégiature marquent les espaces ruraux depuis fort longtemps que ce soit pour profiter de stations balnéaires, de sites de chasse et pêche, des grands espaces (Bouchard 2017; Roy-Malo *et al.* 2020). L'industrie touristique participe depuis longtemps à la construction sociale de ces espaces. Son imbrication aux dynamiques d'embourgeoisement engendre d'importantes conséquences sur le quotidien des gens qui habitent ces lieux. Celle-ci a, bien souvent, comme effet d'exclure de l'accès à la propriété les populations natives généralement moins bien nanties. Parfois, certaines de ces personnes se voient dans l'obligation de s'exiler dans d'autres municipalités qui seraient moins touchées par ce phénomène. Cela s'observe même dans des régions très éloignées des grands centres urbains comme aux Îles-de-la-Madeleine, un milieu insulaire devenu un lieu touristique privilégié au Québec. Cette

popularité n'est pas sans conséquence; le prix des maisons aurait grimpé de 40% depuis 2018 ce qui n'est pas sans causer de controverses (Chapdeleine de Montvalon 2021). Les Îles-de-la-Madeleine affichent un taux d'inoccupation de logement de 0%. Il s'avère donc extrêmement difficile d'y trouver un lieu de résidence. Cette situation semble s'être exacerbée lors des périodes de confinement liées à la crise sanitaire : « l'espace physique [de ces localités] acquiert une richesse inestimable, notamment en termes de refuge, de sécurité sanitaire et de qualité de vie » (Guimond *et al.* 2020 : 50). À travers ces usages apparaît une ruralité associée et perçue comme lieu de repos et de loisir (Roseman *et al.* 2013).

Le paysage des nouvelles ruralités se trouve également façonné par des groupes d'acteurs associés à une « nouvelle paysannerie » comme discuté précédemment. Maraîchers, éleveurs, petits producteurs agroalimentaires, viticulteurs et autres forment de plus en plus d'initiatives dans les milieux ruraux (Doyon *et al.* 2020 Galarneau 2011; Richardson 2008). Ceux-ci s'investissent dans de telles activités souvent pour incarner une alternative et une opposition aux tendances néolibérales qui se dessinent dans le secteur agricole ainsi que pour développer un terroir propre à leur région. Ils privilégient alors des productions à petite échelle, une mise en marché locale à l'intérieur de circuits courts, des rapports plus respectueux de la nature et une grande coopération entre eux afin de tendre vers une souveraineté alimentaire locale et régionale (Galarneau 2011; Giroux-Works et Pezet 2020; Richardson 2008). Un exemple saisissant de la multiplication de ces initiatives est la popularité croissante pour les marchés publics dans les régions rurales au Québec, un phénomène que j'observe au sein de ma région bas-laurentienne. Seulement dans le Kamouraska, pour une population d'un peu plus 20 000 personnes, deux nouveaux marchés publics ont été structurés dans les dernières années dont un qui sera prochainement permanent, c'est-à-dire que ces activités perdureront l'hiver. Ces espaces permettent d'organiser des ventes de produits en circuits courts pour les petites entreprises de production agroalimentaire qui souvent n'ont pas les volumes minimaux requis pour écouler leur production dans les espaces commerciaux conventionnels. Les marchés publics, organisés au local, leur permettent de tirer un revenu plus direct de leurs activités et favorisent donc leur établissement.

Ces activités basées sur des valeurs agroécologiques visent à habiter différemment le territoire, à l'investir et à le valoriser en privilégiant des rapports plus respectueux de leur environnement. D'autres activités s'inscrivent dans ce mouvement. Par exemple, la cueillette de produits forestiers non ligneux comme les champignons forestiers est une pratique de plus en plus

promue. Son imbrication à des identités régionales liées à un terroir forestier est représentative de dynamiques récentes au Québec. C'est le cas de la région que j'habite, celle du Kamouraska où un effort a été déployé dans les dernières années afin de la faire connaître comme région mycotouristique. De cette valorisation émergent diverses initiatives comme des petites entreprises de cueillette sauvage et même un festival qui sert de vitrine aux activités mycologiques qui se déroulent sur le territoire. Les acteurs à la base de ce projet visent contribuer à la vitalité de la région en défrichant un nouveau créneau et qui met en place des structures qui profitent aux cueilleurs et cueilleuses. Par exemple, plusieurs propriétaires forestiers se sont éduqués à la cueillette de champignons et ont tiré de nouveaux revenus de leurs terres alors essentiellement axés sur la coupe forestière. En revanche, plusieurs acteurs s'inquiètent pour la pérennisation de ces ressources face à cette popularité croissante qui pourrait grandement les fragiliser. L'enjeu de l'éthique de la cueillette est également de mise. En ce sens, la viabilité de ces commercialisations est parfois remise en question. Aussi, ces pratiques de cueillette ne sont pas sans s'inscrire dans des rapports de pouvoir entre les cueilleurs et les entreprises qui se procurent ces ressources sans en assumer les investissements, les responsabilités vis-à-vis les cueilleurs ainsi que les pertes financières associées (Doyon et Roy-Malo 2020 : 122).

Néanmoins, ces activités sont des exemples concrets de la diversification économique qui s'opère actuellement dans les régions rurales du Québec comme l'écrit Bruno Jean (2017):

Le Québec rural engagé dans un processus de revitalisation, est devenu un véritable laboratoire vivant où les secteurs économiques traditionnels, comme l'agriculture et la foresterie, ont entrepris un processus de restructuration par la mise en marché de nouveaux produits et de nouvelles manières de produire. Une nouvelle dynamique des interrelations rurales urbaines basée sur la complémentarité est en train de s'expérimenter. La renaissance rurale que l'on observe au Québec met en scène la culture comme un facteur de diversification économique. (Jean 2017 : 28)

En effet, le domaine des arts est un autre secteur dans lequel s'enracinent diverses activités qui permettent d'habiter et de vivre différemment les espaces ruraux. La région dans laquelle je réside exemplifie bien cette tendance que ce soit par l'existence de regroupement d'artistes et d'artisans ou par la création d'événements artistiques ou de spectacles. Certains de ces rassemblements sont même devenus de réels ambassadeurs de leur région en attirant parfois des milliers de personnes en dehors de grands centres urbains¹⁰⁶. Toutes ces activités contribuent à

¹⁰⁶ C'est le cas du festival Le Festif! de Baie-Saint-Paul dans la région de Charlevoix qui est devenu un événement incontournable de la scène musicale québécoise. D'autres événements musicaux attirent un nombre important de

la fois à une diversification économique, à une diversification des activités professionnelles, mais également à l'offre de loisirs accessibles à la population. C'est en cela que la musique, la danse, les arts circassiens, la poterie et autres pratiques artisanes ou artistiques ont le potentiel de constituer de nouveaux leviers économiques et culturels. Quoique les industries agricole, forestière et minière restent majeures dans l'économie des régions rurales¹⁰⁷, ce portrait démontre, comme l'énoncent Guimond et Jean (2015 : 52), la créativité des résidents et résidentes de ces milieux pour mettre en œuvre des initiatives adaptées aux besoins de ces populations et qui participent à l'attractivité des territoires. Cela peut se manifester également par l'implication bénévole au sein des bibliothèques municipales, ou dans des centres communautaires comme à Dignité, ou par la création de coopératives pour maintenir un dépanneur comme à Lac-Long. En somme, ces mobilisations témoignent du désir de pouvoir continuer à vivre dans ces milieux en préservant un accès aux services jugés essentiels, et ainsi éviter d'être contraints de quitter ces régions en raison de la fragilisation de ces services qui s'est accru au fil des politiques. Les mobilisations en faveur du maintien de l'école s'inscrivent dans cette dynamique de revendication du maintien d'une qualité de vie dans ces milieux périphériques.

8.1.2 Les petites écoles rurales dans ce renouveau

Peu d'études discutent du rôle des écoles dans la revitalisation des régions rurales. Pourtant, ces établissements sont souvent considérés comme des éléments clés pour assurer la vitalité de ces milieux. Au cours de ma recherche, cette question m'est apparue de plus en plus importante, voire indissociable de la mise en œuvre des initiatives pédagogiques distinctes. Comment ces projets s'inscrivent-ils, ou non, dans ce mouvement de renouveau rural? De quelle manière les écoles contribuent-elles, ou non, à ces transformations? Quel est le rôle des écoles dans l'occupation du territoire et, en particulier, celui des initiatives pédagogiques distinctes? Il est intéressant de réfléchir à ces questions via les rôles assignés à la petite école rurale tels que

personnes en dehors des grands centres urbains comme à Tadoussac (Festival de la Petite chanson de Tadoussac), à Gaspé (Festival Musique du Bout du Monde), à Petite-Vallée (Festival de la chanson de Petite-Vallée), ou encore à Saguenay (La Noce). Des événements de danse (le festival Furies à Marsoui en Gaspésie, le festival Le Tournant dans les Laurentides), ou du cinéma d'auteurs (Festival Regards à Saguenay, Festival de cinéma international de A. à Rouyn-Noranda, Festival Vus dans la tête de... à Rivière-du-Loup) ou de contes (Festival de contes et légendes Atalukan à Mashteuiatsh) participent au rayonnement de leur région.

¹⁰⁷ Si plusieurs projecteurs sont actuellement mis sur des petites productions maraîchères, il ne faut pas omettre le fait que la superficie des propriétés agricoles ne cesse de s'accroître en conséquence du principe de consolidation des terres agricoles et que la majorité des subventions favorisent les pratiques agricoles conventionnelles au détriment des petites entreprises.

décrits dans le chapitre précédent. De fait, plusieurs participants et participantes ont évoqué le rôle phare qu'occupe l'école primaire au sein de leur municipalité. La fermeture de l'école annoncerait ni plus ni moins le déclin du village. La précarisation de certaines écoles a incité divers groupes d'acteurs (parents, acteurs municipaux et scolaires) à réfléchir à des stratégies pour que l'école puisse être maintenue ouverte. Dans certains cas, les discussions allaient même plus loin : la petite école pourrait devenir un levier de vitalisation. Certaines initiatives pédagogiques distinctes visent en ce sens une double vitalisation: celle de l'école de même que celle de la municipalité. Le cas de l'école Fièrè est exemplaire à ce niveau : alors que les acteurs du domaine scolaire s'y impliquent pour explorer une autre manière de faire école, les acteurs du secteur municipal souhaitent, quant à eux, faire de cette innovation scolaire l'attrait principal du village, ce pour quoi des familles décideront d'y déménager. Ils souhaitent que l'image de leur municipalité soit renouvelée au travers de la nouvelle image de l'école.

Évidemment, l'école comme levier de vitalisation se trouve intimement liée à l'espoir de maintenir l'école ouverte, elle qui est perçue comme un service public qui doit être de proximité afin d'offrir une éducation scolaire de qualité. L'idée de rendre l'école centrale à la vie communautaire rejoint cette vision et s'avère incontestablement un thème récurrent dans ma recherche. Elle se rattache au rôle perçu de l'école comme devant privilégier une éducation enracinée dans le milieu de vie des enfants. L'éducation scolaire dans et par le milieu s'avère essentielle dans le rôle que doit porter l'institution scolaire selon une majorité de personnes rencontrées. Cela participe au sentiment d'appartenance des enfants à leur milieu pourvu que les activités scolaires leur permettent de mieux connaître ce dernier et ainsi d'entrevoir ce qui s'offre à eux pour l'avenir, contrant du même coup des descriptions parfois pessimistes des localités rurales. Le souhait de cette proximité fait appel également à cette vision d'une école qui soit active dans la vie communautaire. Parfois, l'implication collective au sein du village transite par une mobilisation autour de l'école, celle-ci s'illustrant comme un pôle d'action sociale important pour l'avenir des municipalités.

Selon les informations obtenues lors de la recension de ces initiatives pédagogiques, la majorité d'entre elles vise dynamiser la vie scolaire et une grande partie reçoit un appui municipal. Les projets de type intégrateur, c'est-à-dire qui impliquent une transformation des manières d'enseigner et des contextes d'apprentissages, semblent s'articuler davantage à cette volonté de vitalisation. De plus, je n'ai pas observé de clivage particulier entre des ruraux de longue date et des ruraux habitant depuis plus récemment ces milieux. Le projet mené à l'école Fièrè

rassemble majoritairement des personnes issues de la région de Témiscouata. À Lac-Long, les personnes impliquées sont, à l'inverse, des personnes qui ne sont pas originaires de ce milieu, mais qui y habitent et qui s'y impliquent depuis de nombreuses années, voire décennies.

Les initiatives pédagogiques distinctes favorisent parfois cette vitalisation rurale par le biais d'activités qui encouragent une implication active des jeunes au sein des localités et, à l'inverse, des gens de la communauté à la vie scolaire. À l'école Fièrè cela se traduit essentiellement par la volonté d'inclure davantage les parents au quotidien scolaire ainsi que toutes personnes de la municipalité qui souhaitent et acceptent d'accompagner les jeunes dans leur(s) projet(s) personnel(s). L'initiative de la Grande Classe, quant à elle, met en place *de facto* une telle ouverture, intégrant des membres de la communauté à titre d'enseignant (notamment de la langue anglaise et des cours de musique). De plus, les employés de la municipalité ainsi que certains des résidents et résidentes sont d'une certaine manière les premiers spectateurs et interlocuteurs des jeunes lorsque ceux-ci imaginent des projets ou souhaitent organiser une activité d'animation, remplissant ce rôle de liaison sociale. En ce sens, certains acteurs scolaires privilégient des méthodes d'apprentissages en situation réelle pour favoriser ce maillage entre l'école et le milieu.

Les initiatives pédagogiques distinctes semblent également participer à une vitalisation rurale en mettant en place des contextes d'apprentissage qui valorisent le territoire environnant. De fait, l'emplacement de ces établissements peut présenter une excellente occasion pour conduire des projets pédagogiques axés sur le plein air, une tendance que j'ai abordée au sein du chapitre 5. Plusieurs acteurs rencontrés prévoient, dans les prochaines années, instaurer des classes extérieures pour que les jeunes profitent du boisé, de la rivière, du ruisseau ou des berges à proximité de l'école, ou pour qu'ils puissent simplement bénéficier du grand air. Parfois, cela est fait intentionnellement pour varier les contextes d'apprentissages. L'école Fièrè, par exemple, a mené un projet de classe extérieure afin de mettre à profit l'environnement dans lequel se situe leur établissement. Une autre école visitée en 2018 dans la région de Portneuf a également tiré parti de sa localisation pour offrir des opportunités d'apprentissage en plein air. Les enseignantes prévoient plusieurs activités dans la forêt derrière l'école, des arts plastiques aux mathématiques. D'autres acteurs souhaitent établir des ponts avec des organisations locales pour que les jeunes pratiquent différents sports, et ce, dans des lieux caractéristiques de leur milieu (ski de fond, ski alpin, raquettes, escalade, etc.). L'approche pédagogique axée sur la nature et le plein air est de plus en plus populaire au Québec (Grenier 2021) et les initiatives

qui s'en inspirent peuvent constituer un levier d'attractivité puisque de nombreux parents expriment leur désir de voir leurs enfants bénéficier de tels cadres d'apprentissage. Ainsi, ces écoles deviennent une plus-value pour leur milieu. Cette tendance semble favoriser les écoles en milieu rural du fait qu'elles se situent souvent à proximité de milieux naturels perçus comme fort intéressants.

8.2 Vers des modèles scolaires ruraux?

Bien que l'objet de l'école rurale soit difficile à définir et à délimiter, il est possible de relever des ressemblances dans diverses régions du monde associées au Nord global, telles que la petite taille de ces établissements, la nécessité d'une organisation scolaire particulière et une proximité avec les milieux municipaux (Rothenburger 2014). L'existence d'une forme scolaire rurale fait consensus (Champollion 2021; Gauthier et Luginbühl 2012). Cependant, comment ces spécificités peuvent-elles être mises en valeur ? Cette section examine comment les initiatives pédagogiques distinctes s'ajustent à ces contextes scolaires particuliers. Il est d'abord question d'examiner les apports possibles de ces initiatives aux petites écoles rurales au Québec. Ensuite, la discussion se concentre à décrire en quoi ces établissements scolaires offrent un environnement propice à ces initiatives pédagogiques distinctes. Enfin, ces propos sont mis en dialogue avec les débats portant sur la marchandisation de l'éducation qui interrogent l'égalité et l'équité des expériences scolaires au Québec (École ensemble 2022 ; Plourde 2022).

8.2.1 Valorisation des petites écoles rurales au travers d'initiatives pédagogiques distinctes

Saint-Bruno-de-Kamouraska – Mai 2022

J'ai discuté avec un ami qui travaille comme technicien en éducation spécialisée dans une petite école de la région du Kamouraska depuis moins d'un an. Il dit beaucoup aimer l'ambiance familiale qui y règne : tout le monde se connaît à l'intérieur de l'école: les élèves se connaissent, les enseignantes connaissent les enfants des deux classes, les enseignantes travaillent en étroite collaboration. Il s'interroge parfois sur les comportements de certains enfants qui ne semblent pas du tout intéressés par l'école, et l'éducation scolaire en général. Il fait également la remarque comme quoi l'école se situe dans un milieu vraiment intéressant : à proximité d'un ruisseau et du parc municipal où se trouvent plusieurs bâtiments qui pourraient servir à l'enseignement en extérieur. « Ce serait vraiment intéressant d'utiliser ces ressources-là! Imagine! ». Il se questionne à savoir pourquoi il n'y a pas plus d'initiatives en ce sens.

Certaines caractéristiques des petites écoles rurales peuvent être perçues comme des lacunes. Effectivement, ces établissements de petite taille – surtout ceux de 30 élèves et moins, font

souvent l'objet de critiques par rapport à la socialisation des enfants. Est-ce que les enfants sont suffisamment exposés à une diversité sociale et culturelle? Quels sont les effets d'évoluer dans des milieux scolaires qui regroupent qu'une vingtaine d'enfants, voire moins? Comment les services pédagogiques peuvent-ils être affectés, considérant que les spécialistes s'y rendent moins souvent? D'autres personnes peuvent aussi s'inquiéter de l'isolement des enfants tant au niveau social et culturel du fait qu'ils habitent en milieu éloigné. De manière intéressante, l'école Fièvre et la Grande Classe cherchent à pallier ces enjeux. Par exemple, la Grande Classe respecte les programmes ministériels; l'équipe utilise le matériel pédagogique mobilisé par l'école d'attache; ils maintiennent une grille horaire – quoique celle-ci soit souvent adaptée. Ces choix sont faits pour éviter une plus grande marginalisation de l'expérience scolaire qui y est offerte: les enfants ne sont qu'entre trois et cinq, parfois ils n'ont même été que deux; l'enseignement est dirigé par une enseignante retraitée et une enseignante du centre de services scolaire, mais aussi par des parents selon leurs forces et talents. Ces éléments révèlent un fonctionnement tout de même singulier. Les nombreuses sorties scolaires qui sont organisées au fil de l'année cherchent également à compenser l'isolement que peuvent vivre certains enfants. Ces séjours à l'extérieur d'une ou de plusieurs journées visent à ouvrir leurs horizons, leur faire connaître autres choses et leur faire profiter les jeunes d'expériences diversifiées. À ces séjours s'ajoutent diverses sorties quotidiennes aux alentours du village pour observer la faune et la flore, participer à différents projets que réalisent des acteurs sur le territoire ou encore aller à la rencontre des résidents et résidentes et ainsi contribuer à la création de liens sociaux. Le contact étroit entre l'équipe d'enseignantes, bénévoles ou non, et les élèves permettent aussi une grande rétroaction auprès de ceux-ci. Ces derniers ne reçoivent jamais qu'une note chiffrée. L'annonce du résultat s'accompagne souvent d'un temps entre l'enseignante du CSS ou l'enseignante bénévole avec le jeune afin de revenir sur l'évaluation en question. Les premières expliqueront alors les erreurs commises et chercheront à prodiguer des conseils précis pour que les enfants s'améliorent. Enfin, leur tout petit groupe a fait en sorte que l'équipe a pu innover très tôt en termes pédagogiques. Effectivement, la Grande Classe a été précurseur dans l'usage de tablettes électroniques pour soutenir les apprentissages des élèves. À l'époque, un regroupement d'enseignants leur avait même demandé de monter un atelier sur le sujet puisque cet outil était encore peu connu. Grâce à leur recherche de financement, l'équipe a acquis du matériel pédagogique auquel certaines écoles de la région n'ont pas accès que ce soit au niveau de manuels ou de matériel spécialisé comme la robotique.

Quant à l'école Fièrè, son initiative pédagogique vise spécifiquement à mettre en place des dispositifs qui seraient plus adaptés à leurs réalités et qui mettraient en valeur leurs particularités. Le choix de s'inscrire dans le réseau des écoles entrepreneuriales communautaires conscientes d'Idée Éducation reflète cette motivation. De fait, l'équipe responsable de la conception du projet a exploré différentes avenues avant de tableer sur ce modèle qui correspond à leur vision, certes, mais aussi à leur contexte. La pédagogie par projet a été perçue comme compatible avec leur rythme scolaire compte tenu de la présence de seulement deux groupes-classes et de leur habitude à travailler en décloisonnement – des périodes lors desquelles les élèves de tous les groupes sont invités à travailler ensemble. En outre, la réalisation de projets personnels encouragerait les jeunes à s'ouvrir et à travailler sur divers problèmes, leur permettant ainsi d'élargir leur ouverture au monde et de briser leur isolement, comme le décrit une intervenante :

Cependant, le pendant négatif est l'isolement que peuvent ressentir les enfants, ou l'isolement tout simplement dans leur milieu et le manque d'ouverture à différents événements. Souvent, ces enfants ne connaissent que leur milieu ainsi leur vue sur le monde peuvent se révéler plus limitée. C'est pour cela qu'elle croit que [notre initiative] trouve son importance dans ce genre d'école : cela les amène à chercher, à être curieux, à rejoindre une communauté élargie.

Là aussi les évaluations ont été repensées afin de privilégier une approche par rétroaction dans laquelle l'organisation de petites classes est valorisée. La vision véhiculée d'une école ouverte se marie bien avec la composition physique des lieux : trois grands locaux au rez-de-chaussée, un gymnase, un local de musique au sous-sol ainsi qu'un local de repos disponible pour les jeunes lorsqu'ils ressentent le besoin de se retrouver seul. Pour reprendre les termes d'un informateur, leur réalité scolaire correspond à une vision d'une école à échelle humaine. Lorsque j'ai cessé mes activités de terrain, l'équipe envisageait, grâce à leur nouvelle orientation pédagogique, de mettre en valeur leur milieu en développant davantage le volet environnemental et en multipliant les occasions d'apprentissage en nature. Plusieurs participants et participantes perçoivent le potentiel de ce projet pédagogique pour positionner l'école dans la région en tant qu'initiative pédagogique innovante et peut-être même contribuer au rayonnement de la municipalité auprès de nouveaux arrivants et arrivantes dans la région – ce qui recoupe les propos tenus plus haut quant au rôle que peuvent avoir ces petites écoles rurales dans les dynamiques de vitalisation de ces milieux.

8.2.2 Avantages des petites écoles rurales dans les innovations scolaires

Si les initiatives distinctes ont le potentiel de mettre en valeur la forme scolaire rurale, les petites écoles rurales présentent elles aussi des aspects intéressants qui facilitent la mise en œuvre des projets de ce genre. L'une de ces caractéristiques est celle du petit nombre d'élèves, ce qui offre une plus grande flexibilité au niveau des horaires, des activités pédagogiques et de l'inclusion d'intervenants et d'intervenantes extérieurs. Selon les acteurs scolaires rencontrés, il serait effectivement plus facile d'implanter de telles approches pédagogiques dans ces établissements. Une conseillère pédagogique m'a d'ailleurs signalé que plusieurs petites écoles adoptent une approche similaire à une pédagogie par projet pour ces raisons. Ces pédagogies répondent bien souvent à l'envie d'ancrer davantage les apprentissages en situation réelle et de les arrimer aux enjeux locaux afin que l'école devienne productrice de liens sociaux comme le souligne Rui Canário (1996) au sujet de son étude sur le « Projet d'écoles isolées » au Portugal :

Tout d'abord [les exemples d'écoles étudiées] révèlent que l'institution scolaire, dont le rôle « reproducteur » a été fortement souligné par les sociologues de l'éducation, participe, simultanément, d'un processus de production du social. Elle peut donc être aussi une source d'innovations sociales et éducatives. C'est justement dans la mesure où l'école réussit dans son activité à « transgresser » les frontières traditionnelles du « scolaire » qu'elle pourra mieux contribuer à valoriser les savoirs et les pratiques culturelles locales. La fonction d'animation locale devient, à ce titre, une fonction structurante, susceptible de faciliter l'émergence de ce qu'Alberto de Melo désigne comme « une culture du développement » (1991). Dans cette perspective, l'école peut apparaître comme un pôle de développement et de revitalisation du tissu social en milieu rural. (Canário 1996 : 4-5)

Il s'avère aussi plus facile pour l'équipe-école de se concerter comme l'explique ce directeur d'école :

Comme c'est un petit milieu, les gens travaillent en équipe, les gens se serrent les coudes pour s'entraider. Ça fait en sorte que les élèves, ce ne sont pas les élèves de Madame X et les élèves de Madame Y. Ce sont les élèves de toute l'école. Et tout le monde on travaille ensemble. C'est beau de voir ça. Le fait d'être dans une petite école, ça permet ça. Si on était dans une école de 100-150 élèves, ce serait peut-être différent, mais vu le nombre restreint d'élèves, ça nous permet de travailler tout le monde ensemble.

Un directeur d'une école publique alternative située dans une localité rurale m'expliquait l'importance de la taille « humaine » de l'école dans leur vision. Il est même inscrit dans les principes fondateurs de l'école d'établir un plafond à 90 élèves, 80 étant le nombre idéal selon

lui. Pourquoi cela s'avère-t-il aussi important? À son avis, l'une des clés de leur succès est que tout le monde se connaît : enseignantes, direction, élèves. Cela favorise une approche individualisée et centrée sur l'enfant ainsi qu'une approche décrite par l'interlocuteur comme plus humaniste. La petite taille de l'école apparaît dans cette vision comme un avantage.

Une deuxième caractéristique des petites écoles est celle de l'organisation des classes multiniveaux. Les écoles inscrites au sein du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ) en font un des principes principaux de leur approche. L'apprentissage en groupe multiâges, terme mobilisé dans la documentation fournie par le RÉPAQ, est priorisé pour favoriser la coopération et le partage des connaissances entre les enfants (RÉPAQ 2020 : 2). Maintes conceptions pédagogiques issues des philosophies du mouvement de l'Éducation nouvelle, ou modèles pédagogiques qui ont cherché à proposer d'autres formes scolaires que celle de l'école conventionnelle que nous connaissons aujourd'hui, privilégient l'apprentissage en groupe multiâges ou multiniveaux. Le coenseignement par les pairs aurait de grands mérites pédagogiques tant pour l'enfant plus jeune que pour le plus vieux qui intègre les contenus différemment en les transmettant à son tour (Couture *et al.* 2013; Monney et Couture 2014). L'avantage de ce fonctionnement est aussi de concevoir l'apprentissage dans une séquence et dans une temporalité différentes de celles prescrites par les programmes ministériels. Un enfant aura sensiblement deux ou trois ans pour intégrer des notions. Une enseignante témoignait que le rythme d'enseignement s'en trouve parfois allégé puisqu'elle peut poursuivre le programme l'année suivante. Elle a donc une plus grande flexibilité à ce niveau. Ainsi, les petites écoles en milieu rural fonctionnent déjà selon des principes privilégiés par des approches pédagogiques qualifiées de différentes. L'implantation d'initiatives pédagogiques distinctes s'avère, dans certains cas, plus aisée considérant qu'il y a déjà des préceptes intégrés. Cependant, plusieurs dénoncent le peu de ressources pour soutenir les enseignantes, surtout celles en début de carrière, dans ces groupes multiniveaux puisqu'elles n'ont rarement eu accès à des formations pertinentes et qu'il y a un manquement marqué au niveau du matériel pédagogique adapté (Couture *et al.* 2013).

La proximité avec le milieu local constitue un autre élément favorable aux petites écoles rurales pour qu'elles développent des initiatives pédagogiques distinctes comme l'observe ce directeur :

On a des avantages qui nous permettent de créer toute sorte de contextes pédagogiques alors qu'en ville on n'est comme pris avec une petite cour d'école. Il

y a de bons côtés au rural. Après c'est sûr que la communauté, c'est quand même des accès qui sont simples. On peut faire plein de partenariats avec le local. On appelle demain matin à la radio communautaire et on va avoir un accès privilégié. On ne pourrait pas le faire en ville de la même manière. En ville, côté sport, ils doivent s'engager dans des contrats de location de terrain. Moi, je n'ai pas à faire ça. Je vais l'avoir gratuitement. C'est sûr que le milieu rural a des forces, notamment les connexions communautaires privilégiées.

Comme je l'ai déjà mentionné, le fait que ces écoles se situent bien souvent près d'espaces verts, comme des boisés, ou d'attraits naturels favorise les approches pédagogiques en plein air ou qui visent la transmission de valeurs socioenvironnementales. Lors d'une rencontre avec des acteurs scolaires d'une école qui mise particulièrement sur la pédagogie plein air, ceux-ci ont souligné que la nature était l'une des forces indéniables du milieu. L'école est entourée d'un parc régional, la forêt est à proximité. Leur intention était de mettre en valeur leur milieu, mettre à profit l'environnement qui ont la chance non seulement de côtoyer, mais d'y évoluer. Il faut souligner que les écoles profitent généralement des environnements à proximité. Par exemple, les élèves d'une école en bordure des grèves du fleuve Saint-Laurent font souvent de courtes sorties pour y faire des activités de lecture ou pour y rechercher des matériaux à utiliser dans des œuvres artistiques. Cependant, ces sorties ne répondent pas nécessairement à une philosophie pédagogique fédérée à l'intérieur d'un projet particulier. L'avantage d'intégrer ces activités dans un programme précis est d'étendre ces pratiques à l'ensemble de l'école et que celles-ci soient réalisées sur une base régulière en ce qu'elles représentent un principe pédagogique à respecter.

Bruno Jean (2017) écrivait au sujet des régions rurales québécoises que celles-ci étaient souvent oubliées lorsqu'il est question de traiter d'innovation sociale. Pourtant, « les communautés rurales sont innovantes », affirme-t-il, « de fait, l'innovation est pratiquement une nécessité vitale pour elles. Et si tel est le cas, leur expérience peut être utile pour les autres » (Jean 2017 : 29). L'un des objectifs poursuivis par cette thèse est de contribuer à nourrir l'imaginaire scolaire en présentant différentes initiatives qui se déploient au sein des petites écoles qui sont, souvent, écartées des discussions en éducation. Alors que les débats au sujet des programmes à vocation particulière attirent de plus en plus d'attention médiatique et que les formes scolaires alternatives engendrent un engouement croissant, il apparaît pertinent de porter notre regard sur ce qui se trame au sein de ces petites écoles. Comme l'écrit Alpe (2016), l'école rurale apparaît, aujourd'hui, comme un lieu d'innovation qui inspire « des pratiques efficaces dans d'autres contextes »; elle se caractérise par « l'implication d'acteurs très divers », soit des parents, des

élus, des organismes locaux, témoignant « d'une forte motivation pour l'avenir de l'école et du territoire » (Alpe 2016 : 10-11).

8.2.3 Vers un marché scolaire rural?

Cette diversité d'initiatives pour démarquer les écoles rurales ne peut faire l'économie du débat relatif au marché scolaire qui se déploierait au Québec et aux dynamiques de marchandisation qui s'y rapportent. La notion de marché scolaire renvoie à la « régulation du monde scolaire » par « des logiques d'inspiration marchande » qui se traduiraient notamment par « l'accroissement de la compétition entre les écoles, la diversification de l'offre (projets particuliers de type sports-études, concentration en musique, etc.) et la liberté de choix des parents » (Castonguay-Payant 2016 : 21). Cette diversification de l'offre éducative s'arrimerait à une logique de compétition du fait que le financement public des écoles se base, entre autres, sur le ratio d'élèves, ce qui explique pourquoi certains établissements cherchent à devenir plus attractifs :

Les écoles doivent diversifier leur offre de services éducatifs en mettant sur pied de nouveaux programmes et des projets particuliers afin de se démarquer auprès des parents et de leurs enfants. Cette diversification des projets scolaires contribue à décentraliser les pouvoirs, qui se retrouvent davantage entre les mains des parents que dans celles de l'État. Dans ce contexte, l'expression quasi-marché exprime adéquatement cette double régulation publique et marchande qui semble caractériser le système scolaire québécois. (Castonguay-Payant 2016 : 20)

Au Québec, ce phénomène serait étroitement lié à une tension plus large entre le financement des écoles publiques et des écoles privées. L'État québécois participe au financement des établissements scolaires privés qui, pour la grande majorité, procède à des évaluations sélectives lors des inscriptions d'élèves¹⁰⁸. Les établissements privés se concentrent majoritairement en milieu urbain. Ils représentent 22% du réseau des écoles secondaires et 5% des écoles primaires (Lessard 2019 : 52). Face à leur succès, le réseau public cherche à se distinguer en proposant divers programmes d'enseignement enrichi, d'apprentissage intensif en anglais, de sport-étude, d'éducation internationale, etc. Effectivement, le MEQ a mis en place une mesure législative en 1997 qui facilite l'implantation d'écoles à vocation particulière (les écoles alternatives, sport-études, école de musique, arts-études, profil international, etc.). Cette modification à la LIP répondait à deux tendances (Arsenault 2017 : 18-19). Premièrement, cette diversification

¹⁰⁸ Au Canada, cette pratique de financement serait particulière au Québec; elle n'est pas courante dans la plupart des autres provinces canadiennes (Lessard 2019 : 52).

permettait de faire concurrence aux écoles privées qui gagnaient en popularité. Secondement, ces projets semblaient avoir le potentiel de mieux arrimer les programmes éducatifs aux particularités des milieux locaux et, ainsi, s'éloigner d'un modèle scolaire unique (Raham 1998 dans Arsenault 2017 : 19).

En plus de dénoncer les écarts entre les expériences scolaires offertes entre les établissements, plusieurs dénoncent la présence d'inégalités à l'intérieur même des écoles qui proposent ces programmes parce que ceux-ci sont sélectifs, ils ne sont pas proposés à tous et à toutes (Lessard 2019 : 43). Généralement seuls les élèves ayant de forts résultats scolaires peuvent y accéder, et ce, si leurs parents sont en mesure de déboursier les frais qui y sont associés :

Les établissements publics sont donc autorisés à classer et regrouper les élèves et à leur offrir des services éducatifs et un encadrement pédagogique différents. Aux élèves faibles et moyens sont accordés des programmes dits « réguliers » et aux élèves « forts, doués ou talentueux » des programmes « enrichis » si leurs parents le souhaitent et ont la possibilité de couvrir certains coûts financiers supplémentaires qu'exigent ces programmes. (Maroy et Casinius Kamanzi 2017 : 582).

Ainsi, le système scolaire accentuerait les inégalités sociales en participant à un système qualifié de système à trois vitesses par le sociologue Claude Lessard (2019). Les chercheurs, Christian Maroy et Pierre Casinius Kamanzi (2017), démontrent également par une étude longitudinale que la fréquentation de ces programmes a un grand impact sur l'accès aux études supérieures : les élèves qui ont transité par les écoles privées ou par des classes enrichies ont plus de chance d'accéder à des études universitaires. Ils ajoutent que :

si une partie des différences est attribuable aux caractéristiques scolaires et aux différences de capitaux (économique et culturel) reliées à l'origine sociale, l'analyse montre que l'effet du type d'établissement ou de classe fréquentés demeure significatif même lorsque ces variables sont prises en compte. [...] Nous avons ainsi avancé l'hypothèse selon laquelle les inégalités d'accès peuvent aussi s'expliquer par un effet de l'établissement et de la classe sur les différentiels d'apprentissage entre élèves et sur la formation de leurs aspirations à accéder à l'enseignement universitaire. (Maroy et Casinius Kamanzi 2017 : 597).

Le collectif, École ensemble, fondé par des parents en 2017 propose d'étendre le choix de parcours particuliers à l'ensemble des élèves du Québec, et ce, gratuitement (École ensemble 2022 : 5). Ce modèle aurait le potentiel de contrer la tendance actuelle de ségrégation scolaire :

l'école publique ordinaire voit sa tâche alourdie: elle compose avec une surreprésentation d'élèves défavorisés et en difficulté. Cette nouvelle composition de la classe ordinaire, de plus en plus écrémée, renforce l'attrait du privé

subventionné et du public sélectif: le cercle vicieux de la ségrégation scolaire semble inévitable. (École ensemble 2022 : 6)

Cette vision reconnaît les points positifs des projets particuliers menés au sein des établissements scolaires (École ensemble 2022 : 19). Le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE 2007) souligne également les bienfaits de ces approches, notamment au secondaire. Le CSE dénote une plus grande motivation des jeunes par rapport à leur cheminement scolaire lorsqu'ils peuvent explorer leurs intérêts dans le cadre de ces programmes, favorisant alors la persévérance scolaire (CSE 2007 : 17). Toutefois, le rapport avertit des risques de dérive comme l'éclatement de la formation commune et l'exclusion de certains jeunes considérant que ces programmes procèdent à une sélection sur une base de performance scolaire (CSE 2007 : 18).

Il est intéressant d'étendre ces réflexions à la situation des petites écoles rurales qui mettent en œuvre des initiatives distinctes. Ces dernières s'inscrivent-elles dans ce schéma de reproduction des inégalités scolaires ou doivent-elles être considérées comme des explorations visant à améliorer les milieux scolaires ruraux? Comment ces projets distincts s'inscrivent-ils dans ce paysage scolaire de plus en plus marqué par des dynamiques liées à un marché scolaire? Quels sont les impacts de ces initiatives dans leur milieu scolaire régional? Il est vrai que certaines initiatives peuvent créer des tendances similaires dans les petites localités. Par exemple, une école avec un nouveau projet pourrait soustraire un nombre important d'élèves des écoles voisines et conséquemment fragiliser ces dernières. Dans un rapport datant de 2002, la Fédération des commissions scolaires du Québec fait mention d'un tel cas (FCSQ 2002 : 19). Dans le cadre de ma thèse, je ne peux qu'offrir des pistes de réflexion puisque j'ai favorisé un angle de recherche différent. Aussi, dans certains cas, les initiatives étaient trop récentes pour observer des tendances de ce genre. Certains élèves de l'école Fièvre de Dignité provenaient effectivement de villages voisins et il se pourrait bien que leur nombre s'accroisse dans les prochaines années. Or, il faut se rappeler que plusieurs enfants de Dignité ne fréquentent pas l'école Fièvre. D'une certaine manière, ces répartitions inégales entre villages existent déjà, mais à l'intérieur de modalités différentes. Il a déjà été expliqué que plusieurs parents préfèrent inscrire leurs enfants dans des écoles plus grandes. Pour ce qui est de la Grande Classe, son éloignement géographique décourage bien des parents qui voudraient que leurs enfants profitent d'une formule pédagogique de la sorte. Comme je l'ai mentionné, il est arrivé que des parents aient déménagé dans leur résidence secondaire à Lac-Long pour que leur enfant en difficulté

d'apprentissage puisse évoluer dans la Grande Classe. Cependant, ces cas se révèlent rarissimes et ces passages ont été de courte durée.

En ce qui concerne l'argument selon lequel ces projets contribueraient à une trop grande particularisation de la formation scolaire, plusieurs acteurs interrogés ont souligné que cette particularisation existe déjà, mais encore une fois dans des modalités différentes. Les spécificités des écoles rurales nécessitent une approche somme toute particulière. Si les cursus demeurent les mêmes, la manière de faire école demeure distincte des manières de faire des écoles plus peuplées. Ainsi, le modèle scolaire dominant ne semble pas toujours convenir dans ces petites écoles tout simplement parce que les paramètres sont différents. À ce moment, il est légitime de se demander si les initiatives distinctes sont réellement représentatives d'une marchandisation de l'éducation ou si elles contribuent, au contraire, à la valorisation de ces environnements scolaires particuliers. Enfin, et c'est là un élément majeur, les écoles à l'étude accueillent l'ensemble des élèves et ne procèdent pas à une sélection selon des critères de performance scolaire.

8.3 Discussion : réfléchir à une double vitalisation, scolaire et rurale

La notion de nouvelles ruralités se montre pertinente pour étudier les rapports qu'entretiennent les acteurs qui habitent les espaces ruraux avec leur environnement et la manière dont ils investissent ces milieux. Plus largement, elle offre un regard nouveau sur les dynamiques et stratégies de vitalisation de ces communautés, qu'elles soient institutionnalisées à travers des campagnes d'attractivité et des programmes de subventions ou qu'elles s'établissent plus organiquement par des mouvements de mobilisation citoyenne autour d'enjeux écologiques, patrimoniaux, politiques ou économiques. Effectivement, le phénomène de vitalisation rurale au Québec, à l'instar de ce qui est observé en France, transite par différents secteurs et engendre une transformation des espaces résidentiels, récréatifs et productifs par une mutation de leurs usages, mettant en scène différents rapports à la nature (INRA 2008 dans Rieutort 2012 : 51-52). D'une certaine manière, examiner les ruralités actuelles par cet angle nous permet de cadrer et de capter les dynamiques à l'œuvre comme le formule le sociologue Bruno Jean : « Les communautés rurales sont en train de changer, de s'adapter, d'inventer de nouvelles formes d'une ruralité devenant plurielle. Pour comprendre ces ruralités d'aujourd'hui et de demain, nous devons projeter un nouveau regard sur cette réalité. » (Jean 2017 : 27). Les milieux ruraux

sont de plus en plus dépeints en termes de multifonctionnalité en référence à la pluralité des pratiques qui aujourd’hui les caractérisent (Guimond *et al.* 2020). Cependant, comme le prévient Jean, ces dynamiques ne sont pas nouvelles:

Les ruraux ont constamment mis en place des nouvelles organisations ou des nouveaux arrangements institutionnels pour faire face aux défis de chaque époque, par des adaptations économiques et des formes inédites de gouvernance locale capable de maintenir les services de proximité dont ont besoin de petites collectivités dispersées sur un vaste territoire. (Jean 2017 : 28)

Effectivement, dans les années 1960, plusieurs coopératives ont vu le jour afin de constituer des leviers économiques sur les différents marchés (foresterie, pêche, agricole, etc.). Différentes initiatives ont été mises sur pied au fil du temps pour permettre à d’autres cadres d’exister, comme l’écohamer de la Baie qui a été créée dans les années 1990 aux suites des déclarations du Club de Rome qui annonçait l’importance de réfléchir à nos systèmes de consommation et de production face aux changements climatiques. Ces préoccupations semblent trouver de plus en plus écho dans des initiatives de développement régional, quoiqu’il ne faille pas non plus surestimer leur influence au sein des espaces décisionnels régionaux.

La question que je pose est de savoir comment les petites écoles rurales, à travers des initiatives pédagogiques distinctes, contribuent ou non à ce renouveau rural et quel est leur rôle dans cet effort de vitalisation. Certains exemples illustrent une dynamique dans laquelle l’école devient un argument pour attirer de nouveaux résidents et résidentes en soulignant l’aspect innovant de l’approche pédagogique. Cette approche met souvent l’accent sur la valorisation du territoire et la diversification des contextes d’apprentissage en dehors des salles de classe et en utilisant les ressources naturelles environnantes. Une autre façon de valoriser le milieu de vie des jeunes est de mettre en avant les activités, projets et usages déjà existants sur le territoire. En ce sens, certains chercheurs et chercheuses revendiquent l’idée d’une approche pédagogique qui serait plus appropriée à ces milieux : « The more appropriate civic fight, therefore, might be to keep local schools open AND insure that their curriculum is appropriate for the place and makes staying both appealing and possible » (Hadley 2022: 72). Dans cette perspective, les autrices Biddle et Azano invitent à considérer des pédagogies qui font sens des lieux, ces dernières pourraient contribuer à une éducation plus significative en mettant en valeur les milieux que connaissent les enfants :

At the same time, a rising sensitivity to the concept of “a sense of place” or “place attachment” provided a way forward for those wishing to move away from deficit

perspectives and also looking for a conceptual counter to the global rhetoric of both educational purpose and curriculum (Azano 2011; Azano & Stewart, 2015; Eppley, 2009; C. Howley & Howley, 2014). Placebased pedagogies, for example, provide a lens through which the uniqueness of a learning context—rural or otherwise—can be examined and leveraged to increase curricular relevance (Azano & Stewart, 2015, 2016). (Biddle et Azano 2016: 314)

Cette démarche s'apparente au courant didactique du territoire qui vise une contextualisation des savoirs plus généraux des manuels scolaires en les articulant à des réalités locales (Alpe 2016: 21; Champollion 2010). Cela peut aussi être mis en œuvre par ce qu'Alpe (2016), Champollion et Rothenburger (2018) nomment « village éducateur » qui renvoie au « rôle éducatif du contexte local et de ses acteurs » (Alpe 2016: 21).

En 2016, le ministère de l'Éducation du Québec a accepté de tenir le pari de la vitalisation des petites écoles via des projets pédagogiques innovants en instaurant une mesure visant à financer de telles initiatives. En revanche, comme je l'expose au chapitre 4, le succès de cette mesure s'est révélé fort mitigé, et ce, pour diverses raisons. L'un des facteurs principaux repérés par l'une des participantes a trait à la définition et aux exigences inscrites à titre de critères. Par exemple, les dossiers devaient démontrer la pleine rentabilité des projets sous un an – ce qui peut s'avérer ardu. Aussi, les délais prescrits étaient sensiblement serrés pour soumettre des initiatives de cette complexité. Or, l'ensemble des acteurs rencontrés s'accordent sur le potentiel de telles activités au sein des institutions scolaires, particulièrement au sein des petites écoles qui présentent des caractéristiques particulières. Cette réflexion nous amène à une deuxième question : si les initiatives pédagogiques distinctes peuvent contribuer à la vitalisation des petites écoles et si les attributs de ces dernières favorisent l'amorce de ces projets, est-ce que ces configurations pourraient laisser envisager d'éventuels modèles scolaires ruraux? Il est vrai que plusieurs des initiatives pédagogiques décrites et étudiées dans cette thèse correspondent particulièrement bien à ce qui est défini comme la forme scolaire rurale (Champollion 2021). Certaines caractéristiques qui peuvent, parfois, être perçues comme des lacunes se transforment par ces initiatives en forces. Par exemple, le fait d'être des petits groupes prouve être bénéfique pour entreprendre de tels projets parce que cela offre une plus grande flexibilité et agilité à l'équipe-école pour tenter des expériences et se réorienter au besoin.

Il appert également que les petites écoles sont des terrains propices à la mise en œuvre de ces projets – et c'est là une dimension fort intéressante à souligner. Effectivement, par leur

fonctionnement et leurs conditions d'existence, les petites écoles rurales offrent un cadre qui leur est particulier comme l'écrit Alpe:

L'école rurale est alors le siège d'une activité spécifique que l'on ne retrouve pas ailleurs et qui la caractérise. En effet, l'isolement, corolaire à l'éloignement, a incité à puiser dans l'environnement immédiat les ressources nécessaires à l'éducation. Par ailleurs, le milieu rural représente un certain nombre d'opportunités – environnement naturel proche, facilité de sorties sur le terrain – et la manière dont les enseignants exploitent ces possibilités présente une spécificité à part entière. (Alpe 2016 : 20-21)

Ainsi, les petites écoles s'avèrent des terreaux fertiles aux innovations scolaires, à l'exploration d'autres avenues pédagogiques, ce dont conviennent Roser Boix, Pierre Champollion et Antonio M. Duarte (2015: 41). Ce constat est partagé également par Gauthier et Luginbühl qui rappellent que :

plusieurs expériences montrent que, précisément, les conditions particulières de l'enseignement en milieu rural ont suscité des démarches innovantes transférables à l'ensemble du système éducatif : pédagogie des petits groupes, utilisation des nouvelles technologies, enseignement bilingue, articulation à l'économie locale, mise en réseau des établissements. (Gauthier et Luginbühl 2012: 41)

Dans l'analyse du « Projet des écoles isolées » que fait Rui (1996), un programme qui a visé les petites écoles rurales au Portugal dans les années 1990, le sociologue salue la manière dont les personnes impliquées ont construit le problème de l'offre éducative en élargissant la question et en intriquant l'enjeu scolaire à celui de la vitalité rurale. Il souligne, en outre, le rayonnement et l'influence de ces innovations scolaires à l'échelle nationale (Rui 1996 : 2). Au Québec, nous pouvons citer à titre d'exemple l'initiative de l'École éloignée en réseau – devenue par la suite École en réseau, un projet qui à la base avait comme objectif de briser l'isolement des petites écoles rurales tant pour les élèves que pour les enseignantes. Aujourd'hui, cette initiative est offerte à l'ensemble des établissements scolaires du réseau public. Ces initiatives pédagogiques ont le potentiel de « reconsidérer la place de l'éducation en milieu rural, et faire de sa particularité, non pas un motif de stigmatisation, comme on l'a vu, mais un atout de la recherche pour l'amélioration de la qualité de l'éducation », et ce pour l'ensemble du système d'éducation québécois (Gauthier et Luginbühl 2012: 41). Encore faut-il que les acteurs aient les moyens de mettre en œuvre ces initiatives qui nécessitent un travail de coordination et de réflexion à plusieurs niveaux.

Conclusion

Cette thèse a comme objet de comprendre la mise en œuvre d’initiatives pédagogiques distinctes au sein de petites écoles en milieu rural au Québec. La vie scolaire de ces établissements est influencée par les transformations des territoires ruraux, principalement par la baisse démographique qui marque ces derniers et qui contribue à leur marginalisation économique et politique (CSE 2009; Guimond et Jean 2015; Martinez *et al.* 2004). Ces écoles accueillent un petit nombre d’élèves (plusieurs établissements accueillent moins de 75 enfants), elles fonctionnent par classes multiniveaux, partagent des locaux et ressources avec les municipalités. Parfois, certaines doivent fermer leurs portes. Dans ce contexte, divers acteurs se mobilisent autour de l’école pour assurer son maintien et contribuer à sa vitalité. Cette mobilisation se traduit notamment par la formulation d’initiatives pédagogiques distinctes qui auraient, en plus, comme avantage de mieux répondre aux réalités du milieu. Pour certains acteurs, ces projets peuvent même consister en un levier de vitalisation rurale. Je qualifie ces initiatives de distinctes en ce qu’elles se démarquent du modèle scolaire conventionnel établi au sein du système d’éducation régi par le ministère de l’Éducation du Québec (MEQ). Bien qu’elles aient été documentées et considérées à l’intérieur de divers rapports portant sur la situation des écoles en milieu rural (Bernatchez *et al.* 2016; CSE 2009; Lussier 2004; SRQ 2002), leur mise en œuvre au quotidien et les significations qu’elles représentent pour les acteurs n’étaient que peu étudiés. Ainsi, cette recherche doctorale cherchait à combler cette lacune.

Une problématique de recherche au prisme d’une triple anthropologie : politique, éducation et services publics

Les deux premiers chapitres de cette thèse se sont consacrés à définir et à contextualiser la problématique de recherche dans différents champs disciplinaires et conceptuels. J’ai d’abord approfondi le contexte des petites écoles rurales et de leurs enjeux afin de mieux saisir les tenants et aboutissants de la mise en œuvre d’initiatives pédagogiques distinctes. J’ai présenté des travaux anthropologiques qui ont analysé les mondes ruraux au Québec depuis leurs transformations, leurs dynamiques, les pratiques des personnes qui y habitent, leurs relations au territoire et leurs visions d’avenir (Bouchard-Bastien 2023; Boulais-Morin 2023; Breton 1984; Doyon *et al.* 2020; Tremblay *et al.* 1969). Paradoxalement, un double phénomène y est observé, celui de leur marginalisation et de leur dynamisme. De fait, les régions rurales, de manière générale, sont aux prises avec un phénomène de dévitalisation engendré par une baisse

démographique qui a cours depuis plusieurs décennies et qui a fragilisé successivement le pouvoir économique et politique de ces milieux (Martinez *et al.* 2004; Simard *et al.* 2018). En revanche, la tendance semble s'inverser dans certaines régions, ce qui se perçoit tant par des bilans migratoires positifs que par la création et l'implantation de projets individuels et collectifs de nature diverse (en agriculture, en foresterie, en arts et culture, etc.). C'est dans ce contexte que se pose le problème de maintien ou de fermeture des petites écoles rurales.

L'objet de recherche des écoles rurales est revendiqué par plusieurs chercheurs et chercheuses afin de faire valoir les particularités de ces établissements et leurs caractéristiques communes: la petite taille de ces établissements, l'organisation de classes multiniveaux, la proximité avec le milieu local, un sentiment d'isolement parfois ressenti par les enseignantes, la recherche de formules pédagogiques mieux adaptées (Alpe 2016; Champollion et Floro 2013, 2021; Corbett et White 2014; Gauthier et Luginbühl 2012; Maheux 1983; Rothenburger 2014). Conséquemment, certains évoquent une forme scolaire rurale. Le concept de forme scolaire initialement développé par Vincent (1980) pour mettre en exergue la genèse du système scolaire français fait référence plus largement à un mode de socialisation qui prédomine dans nos sociétés (Charlier et Croché 2021). Cependant, plusieurs reconnaissent des variations à l'intérieur de cette forme scolaire qui se compose principalement de sept dimensions (l'espace et le temps scolaire, les relations pédagogiques, la formation des maîtres, les curriculums et la transposition didactique des savoirs enseignés – la priorité accordée à l'écriture, les méthodes d'apprentissage) (Maulini *et al.* 2014; Maulini et Perrenoud 2005; Séguy *et al.* 2018). Ce concept s'est avéré fort fertile pour dégager à la fois les spécificités des écoles rurales, mais aussi celles des initiatives pédagogiques distinctes.

Le chapitre 2 situe la démarche de recherche à l'intersection de divers champs d'études : l'anthropologie de l'éducation, l'anthropologie des services publics ainsi que les écrits anthropologiques qui s'intéressent à l'agentivité des acteurs par le biais des espoirs sociaux. Cette thèse appréhende l'école comme institution sociale, et dans le contexte sociopolitique qui nous intéresse ici, comme un service public jugé essentiel. L'accès à l'éducation scolaire est un droit enchâssé dans la Loi sur l'instruction publique (LIP) qui régit le système scolaire québécois. En interrogeant l'école depuis cet angle, j'enchâsse mes questionnements de recherche dans une réflexion portant sur la gestion étatique de domaines considérés appartenir au commun, ainsi qu'à l'appropriation ou non de ces gestions par les populations locales (Gallenga et Hervé 2019 : 15). Articulé à la problématique des petites écoles en milieu rural,

cet angle permet d'interroger la manière dont les services scolaires sont offerts en territoire rural et plus largement, comment l'État conçoit les services publics et leur accessibilité pour les personnes concernées (Barthes et Alpe 2018 : 218). S'esquisse alors une question d'équité sociale.

La question de l'institutionnalisation de l'éducation soulève, en bref, deux perspectives. Une première se rapporte à l'institution scolaire comme reproductrice des inégalités sociales, de genre et de race (Bourdieu et Passeron 1970; Gibson et Koyama 2011; Rockwell et Gomes 2009; Suárez-Orozco *et al.* 2008). Ces études nous rappellent que les structures scolaires ne sont pas neutres et que les projets pédagogiques sont représentatifs d'une « épistémologie », d'une « anthropologie » ainsi que d'« une politique » (Baillargeon 2014 : 9). La seconde examine l'école comme un site de résistance en dépit de ces cadres structurels. Ces recherches explorent la formulation d'expériences scolaires différentes (Baronnet 2013; Brabant 2022; Rodríguez *et al.* 2015), ou encore la mobilisation d'acteurs autour de l'institution scolaire tout en se penchant sur les représentations sociales de celle-ci (Reed-Danahay 1996). À l'instar de ces études, l'une des contributions de cette thèse est de rendre visibles ces expériences scolaires différentes à l'intérieur d'un « continuum ou une déclinaison de modèles de scolarisation » (Lantheaume et Séguy 2018 : 21).

L'engagement des acteurs impliqués s'est avéré une focale importante à la compréhension de ces initiatives. Qu'est-ce que représentent ces projets pour ces personnes? Que cherchent-elles à atteindre au travers de ces réalisations pédagogiques? En ce sens, j'ai interrogé ces projets pédagogiques depuis la notion d'espoir social. Explorée dans de récentes études anthropologiques (Doyon *et al.* 2020; Jansen 2014, 2016; Narotzky 2014), la question de l'espoir permet d'appréhender les significations et l'engagement des personnes dans le monde, leur capacité à concrétiser leur vision d'avenir et à déployer des projets collectifs et individuels. Thom Van Dooren (2022) en parle comme des actes de concrétisation. Or, ces espoirs relèvent de « dispositions sociohistoriques et politiques situées » (Doyon 2020 : 11) qui méritent d'être dévoilées afin de cerner les cadres et les possibilités d'action des acteurs (Appadurai 2013). Saisir ces espoirs sociaux constituait le deuxième grand axe de cette recherche que j'ai scindée en trois objectifs spécifiques de recherche : examiner les motivations des personnes impliquées au sein de ces initiatives pédagogiques; comprendre les représentations sociales de l'école qui sont en jeu et analyser les contextes sociohistoriques de ces mobilisations en les insérant dans une double historicité, régionale et scolaire.

Porter un regard intra-muros et extra-muros sur l'institution scolaire

La problématique de recherche impliquait de construire un dispositif méthodologique qui pouvait à la fois capter le quotidien scolaire des écoles et leur contexte sociohistorique, ce à quoi Ogbu (1981) réfère à une ethnographie holiste des institutions scolaires. Aussi, il m'intéressait de documenter plus d'un cas afin de cumuler des connaissances, de mettre en dialogue les histoires de ces mobilisations et leur trajectoire. L'une des contributions de cette thèse réside dans cette approche qui porte à la fois une grande attention à la vie scolaire, aux pratiques pédagogiques qui s'y déploient, tout en accordant une grande importance aux champs politique, économique et social qui façonnent l'institution scolaire. J'y procède par l'ethnographie de deux sites d'études, celui de la Grande Classe de Lac-Long et de l'école Fièvre de Dignité. Cela m'a permis de documenter des cas présentant des trajectoires différentes. Le cas de la Grande Classe permettait de voir une mobilisation citoyenne à la suite de la fermeture d'une école de village qui s'est maintenue dans un temps long, soit depuis 2008, tandis que le cas de l'école Fièvre était l'occasion d'assister aux premières étapes de la mise en œuvre d'un projet pédagogique distinct. Les deux cas permettaient aussi d'observer différentes configurations de groupes d'acteurs : la Grande Classe découle de la persévérance d'un groupe de parents qui souhaitaient trouver une solution à l'absence de services scolaires de proximité tandis que le tournant pédagogique instauré à l'école Fièvre est opéré principalement par les acteurs scolaires, en partenariat avec les acteurs municipaux qui apportent un soutien parfois logistique et financier.

À l'ethnographie de ces initiatives s'est ajoutée une recension des écoles de 100 élèves et moins au Québec ainsi que des initiatives pédagogiques distinctes opérées dans ces établissements. Par conséquent, j'ai élaboré un panorama d'expériences variées entreprises dans les écoles rurales du Québec. Ces deux éléments constituent des contributions tangibles de cette thèse. J'ai aussi accordé une importance à ma positionnalité en tant que chercheuse qui enquête et qui vit en milieu rural. Cet exercice de réflexivité contribue à la mise à distance nécessaire afin d'éviter les écueils d'interprétation des données. L'un des risques de cette proximité est de perdre de vue nos biais induits par notre subjectivité et de prendre le « connu » pour acquis, et de difficilement réaliser le travail de mise à distance nécessaire avec ce qui est familier (Olivier de Sardan 2008). En revanche, cette proximité avantage un haut degré d'imprégnation du ou de la chercheuse et un partage d'expériences qui prédispose « une connaissance sensible » des phénomènes sociaux et culturels (Olivier de Sardan 2008 : 54).

Décrire les initiatives pédagogiques distinctes mises en œuvre au sein des petites écoles rurales

La recension des établissements scolaires de niveau primaire ayant moins de 100 élèves avait comme but principal de pallier le manque d'informations au sujet de ces écoles. Effectivement, aucune veille ne semble être conduite par le ministère ou d'autres structures organisationnelles – c'est ce que conclut également une journaliste qui a signé un reportage sur la question (Morasse 2019). Cet exercice a permis de développer une typologie distinguant trois profils types selon le degré de transformation pédagogique engendrée. Un premier profil, celui qualifié d'intégrateur, pointe des projets qui modifient les fondements pédagogiques des démarches éducatives au sein des écoles. Un deuxième ordre de projets pédagogiques instaure plutôt la tenue d'activités pédagogiques intégrées à la vie scolaire sans qu'elles s'inscrivent nécessairement dans une remise en question ou un réexamen des principes pédagogiques. Elles sont tenues dans une récurrence et réfléchies dans une fréquence à l'intérieur du calendrier scolaire. Enfin, un troisième type d'initiatives pédagogiques distinctes se profile par la mise en place de projets de type annexé. Similaire au précédent profil, celui-ci s'en distingue en ce qu'il concerne des activités moins soutenues dans une fréquence scolaire et n'implique pas forcément l'ensemble des groupes classes. Sous ces catégories, six types d'activités sont détaillés pour mieux comprendre l'orientation des initiatives pédagogiques distinctes comptabilisées : activités de nature pédagogique, des projets orientés plein air ou à vocation environnementale, d'orientation sociale et communautaire, de nature artistique, d'autres qui explorent le domaine agroalimentaire. C'est dans ce panorama d'initiatives pédagogiques distinctes que s'inscrivent les expériences de la Grande Classe et de l'école Fièvre ethnographiées.

Afin de réaliser l'ethnographie de ces initiatives, le concept de forme scolaire a été mobilisé afin de capter des champs d'observation organisés en six axes à l'instar des propositions de Maulini et Perrenoud (2005). Le principe de décloisonnement de l'école apparaît comme le fil rouge des initiatives de la Grande Classe et de l'école Fièvre, comme l'expose leur description au chapitre 5. Cela advient par différents angles. Premièrement, par l'implication d'une diversification des figures des enseignantes en intégrant des intervenants et intervenantes extérieures à l'école, comme les parents ou résidents. La volonté de placer l'école comme un pôle de la vie communautaire des villages répond également à ce principe de décloisonnement, tout comme la volonté d'élaborer des méthodes d'apprentissage qui s'immiscent dans des situations réelles. Le décloisonnement se perçoit également par l'espace scolaire, tant à l'intérieur de l'école dans les initiatives qui souhaitent s'éloigner des modèles de local-classe,

qu'à l'extérieur par des projets qui cherchent à « sortir » des murs de l'école pour varier les contextes d'apprentissage (classes extérieures, apprentissage par la nature, projet plein air, etc.).

La recension de ces initiatives, leur description et analyse m'a permis de dégager deux tendances quant à leur mise en œuvre: certaines de ces initiatives ont été mises en place afin de dynamiser et de valoriser l'environnement scolaire en s'appuyant sur les particularités des petites écoles rurales alors que d'autres initiatives ont émergé de ces particularités qui formaient un contexte spécifique. Le cas de la Grande Classe de Lac-Long en est un excellent exemple. Cette initiative qui a mobilisé des parents, des élus municipaux de même que la population locale s'est concrétisée en réaction à la fermeture de l'école et en raison de l'éloignement du village faisant en sorte que les enfants auraient voyagé quotidiennement sur de longues distances. Face à cette situation, un groupe de parents s'est mobilisé afin de trouver une solution. La formule d'une scolarisation à la maison est apparue comme la plus réaliste, surtout que la municipalité offrait un soutien considérable en mettant à disposition un local et qu'une enseignante retraitée avait accepté d'accompagner la petite équipe dans cette aventure. La cohésion de ce projet se montre spécifique à ce milieu. À l'inverse, le cas de l'école Fièvre du village Dignité démontre un choix pédagogique qui incarne des avenues pédagogiques distinctes dans le but de se démarquer et d'accroître leur attractivité. Ce choix s'est traduit par l'adoption d'une approche pédagogique décrite comme communautaire, entrepreneuriale et consciente. Celle-ci s'inspire d'une pédagogie par projet au service de la communauté que ce soit pour répondre à un besoin précis (aménagement d'un boisé municipal) ou pour contribuer à la vie sociale et culturelle (présentation d'un spectacle, lecture aux tout-petits, etc.). En bref, certaines initiatives se distinguent par leurs choix pédagogiques, on souhaite faire une école différente, alors que d'autres sont différentes en raison de leurs particularités marquées. Dans tous les cas, ces initiatives pédagogiques s'articulent aux formes scolaires rurales de manière intéressante.

Il serait grandement pertinent d'observer ces initiatives pédagogiques distinctes dans un temps long afin d'analyser plus en profondeur leur potentiel d'appropriation de l'institution scolaire ainsi que leur négociation avec les cadres scolaires établis. Ces projets auront-ils pu constituer les leviers de vitalisation espérés? D'ailleurs, une piste pour une recherche future serait d'examiner la généalogie des idées pédagogiques qui influencent les approches des initiatives pédagogiques distinctes. À quels mouvements et philosophie pédagogique, ces idées pédagogiques se rattachent-elles? Celles-ci sont-elles promues par des organisations

particulières? Y aurait-il lieu de profiler une économie politique de cette généalogie scolaire? Le projet d'école entrepreneuriale communautaire consciente de l'école Fièrè soulève certaines questions en ce sens. L'intérêt pour une éducation entrepreneuriale s'est particulièrement accru dans les dernières décennies. De quoi cela parle-t-il? Comment ces approches sont-elles déployées et appropriées dans les écoles au Québec, mais ailleurs également? Le modèle discuté est promu par une organisation, Idée éducation, qui en supervise l'implantation dans des écoles issues de différents systèmes d'éducation au Canada (au Nouveau-Brunswick et en Ontario), mais aussi ailleurs comme au Maroc, au Bénin en Côte-d'Ivoire. Comment ce modèle pédagogique s'adapte-t-il et s'intègre-t-il dans les contextes éducatifs et culturels spécifiques de ces pays?

Saisir les espoirs sociaux et les aspirations articulés à l'institution scolaire

Au-delà de la description des projets pédagogiques par leur forme scolaire, ceux-ci ont été examinés par l'angle des espoirs sociaux afin de mieux saisir la portée et les significations de ces initiatives. Celles-ci laissent transparaître un engagement des acteurs – ici, les parents, les enseignantes et d'autres acteurs du monde scolaire et municipal – qui n'est pas banal. Pourquoi s'investissent-ils dans la mise en œuvre de ces initiatives? M'inspirant de l'approche des espoirs sociaux préconisée par Stef Jansen (2016), j'ai d'abord cherché à percevoir ces espoirs à travers des pratiques concrètes, comment se réalisaient et se matérialisaient les projets pédagogiques distincts – ce à quoi renvoyait la première section d'analyse. Conjugée à l'économie politique, il s'agissait également de comprendre dans quel contexte ces initiatives pédagogiques distinctes se sont formulées, à la suite de quels événements, dans quelles conditions. Afin de répondre à ces questions, j'ai porté un regard à la fois diachronique, synchronique et même prospectif, ce à quoi s'exercent les chapitres 6 et 8. Le chapitre 6 expose les initiatives de la Grande Classe et de l'école Fièrè dans une double historicité, régionale et scolaire, afin de comprendre comment la manière de « faire école » a pu être influencée par des dynamiques sociales, politiques, économiques et historiques (Green et Letts 2007; Rodríguez 2015; Henriot Van Zanten *et al.* 1987).

Ces initiatives ont effectivement émergé d'une situation jugée problématique qui est apparue et qui s'est façonnée dans un temps long. La fermeture de l'école de Lac-Long n'est pas survenue subitement dans l'histoire de ce village. Celle-ci avait déjà été menacée à différentes reprises et de fortes mobilisations avaient été nécessaires pour la maintenir ouverte. La nécessité de trouver une formule pérenne et d'offrir une scolarisation aux jeunes d'âge primaire, et ce, dans leur

milieu de vie s'explique aussi par la volonté d'accroître la vitalisation de la municipalité qui doit transiter, entre autres, par son attractivité auprès de jeunes familles. Quant à l'école Dignité, la mobilisation qui est née d'une menace de fermeture et l'intérêt de l'administration scolaire à mettre en place les structures requises pour ce genre de projet ne sont pas étrangers à l'histoire de cette région marquée par des luttes sociales et politiques pour maintenir des modes de vie ruraux. Le tournant pédagogique mis en place à l'école Fièvre s'inscrit dans une volonté de maintenir les petites écoles rurales ouvertes et dynamiques et par ce fait, de contribuer à la vitalité de ces territoires. En même temps, mobiliser une perspective historique m'a permis d'illustrer autrement l'hétérogénéité des mondes ruraux. Au-delà des indicateurs, leurs diversités et différences se forment à travers l'historicité de ces lieux. Plusieurs chercheurs et chercheuses (Blanchette et Laflamme 2019; Breton 1995; Champollion 2010; Panelli 2009) évoquent l'importance de décrire ces processus pour dissoudre une vision trop souvent uniforme des milieux ruraux.

La discussion du chapitre 7 dégage trois formes d'espairs sociaux matérialisés au travers des initiatives distinctes : l'espoir de mettre en place une éducation scolaire qui pourrait valoriser les cadres de vie locaux tout en mobilisant les ressources que ceux-ci offrent; l'espoir de participer à un dynamisme local et régional; enfin, l'espoir de concrétiser, ou de moins de tendre vers une école idéale selon la vision des acteurs. Ces espoirs se perçoivent à travers des pratiques, mais aussi comme des motivations qui correspondent finalement à une volonté d'agir dans un futur rapproché contrairement à la notion d'espoir qui parle d'une vision à long terme. Ces motivations sont intrinsèquement liées aux représentations que se font les acteurs du rôle social de l'école. Ces représentations influencent la manière dont les acteurs mobilisent l'école, ce pour quoi ils choisissent de s'engager dans ces initiatives pédagogiques. Ainsi, il est perçu que l'école devrait favoriser une éducation qui mobilise le milieu local, qu'elle devienne un vecteur de connaissances de ce milieu, d'un sentiment d'appartenance, que l'école contribue à faire connaître les perspectives et possibilités qui s'offrent aux jeunes dans leur région. D'autres groupes d'acteurs perçoivent également l'école comme un potentiel levier de vitalisation, une perception défendue principalement par les acteurs municipaux. Certains acteurs scolaires partagent également cette vision, mais elle ne fait pas l'unanimité. Toutefois, son rôle de liaison sociale, lui, fait plutôt consensus. Effectivement, l'école est un lieu où se rencontre une diversité de personnes et qui peut favoriser l'intégration sociale des jeunes, mais aussi des parents. Cette vision est celle du modèle de l'école communautaire, un modèle qui a fait l'objet d'études et de rapports, mais qui n'a jamais été réellement implanté dans les écoles

publiques du réseau francophone, contrairement au réseau d'écoles publiques anglophones. Plusieurs de ces écoles ont implanté ce fonctionnement qui implique le travail d'un ou d'une agente de développement communautaire responsable de lier et d'organiser des partenariats entre les acteurs qui gravitent autour de l'école. Enfin, deux autres rôles de l'école y sont soulignés : celui d'innovation et d'engagement auprès des enfants. Il est entendu par une majorité d'acteurs que l'école devrait être un lieu à l'avant-garde des pratiques pédagogiques, qu'elle devrait avoir les moyens de mettre en place des projets stimulants, adaptés aux besoins des élèves et dynamiques.

L'implication des acteurs scolaires, surtout des directions et des administrations, est apparue cruciale pour l'avènement de ces projets, particulièrement lorsque ceux-ci sont de profil intégrateur, donc, qu'ils prévoient de profondes transformations pédagogiques. Sans les contributions financières de la commission scolaire et puis de l'attribution du statut de projet pilote, la Grande Classe aurait difficilement perduré. Le projet de l'école Fièvre a reçu, lui aussi, l'appui d'acteurs administratifs. Ceux-ci ont octroyé maintes ressources pour travailler au succès de l'initiative et ainsi contribuer à rendre l'école plus attractive et écarter la menace de fermeture. Aussi, l'engagement et la motivation des enseignantes titulaires sont sans contredit garants de la réussite de ces initiatives.

Le dernier chapitre d'analyse a porté une réflexion sur l'articulation des projets pédagogiques distincts aux transformations des espaces ruraux telles qu'observées au Québec. J'y ai approfondi une question soulevée en conclusion du chapitre 5, à savoir comment ces projets s'arriment ou non à la forme scolaire rurale, mais aussi comment ils la valorisent ou non. Plus largement, j'ai discuté de leur potentielle contribution à la vitalisation de ces territoires, des liens entre ces initiatives et « les nouvelles dynamiques locales – comprenant les notions d'identité rurale, de terroirs et patrimoines à construire » (Alpe 2016: 21). Le dynamisme dont peut faire preuve l'école peut participer également au dynamisme plus large des milieux ruraux en mettant en valeur les différentes activités qui y sont pratiquées, en mettant en lien les différents acteurs qui les habitent. C'est, d'ailleurs, en ce sens que plusieurs acteurs municipaux désirent soutenir ces initiatives, et ce pour quoi certains parents souhaitent se mobiliser. Ce chapitre fut également l'occasion de me questionner sur ces initiatives à titre de potentiels modèles scolaires ruraux. Serait-il pertinent et réaliste d'instaurer des canaux pour accroître leur généralisation au sein de ces établissements? Vraisemblablement, cela pourrait faire en

sorte que les particularités des petites écoles deviennent des forces et seraient ainsi valorisées à l'intérieur de modèles plus adaptés à leurs réalités et besoins.

Comme expliqué dans le troisième chapitre, certains pans de ma recherche initiale ou idées développées au cours de mon terrain de recherche ont dû être abandonnés pour différentes raisons, la pandémie ayant causé maints soubresauts. Parmi ces choix mis de côté s'est retrouvé celui d'intégrer un dispositif de participation des enfants à la recherche. Bien que cette thèse aurait certainement gagné à inclure ces voix, je suis d'avis que l'expérience des enfants mérite une démarche scientifique qui s'y consacre entièrement. Une recherche qui s'intéresserait à l'expérience des enfants en milieu rural, à ce qu'ils perçoivent de leurs réalités, à ce qu'ils pensent de leur expérience scolaire dans de petites écoles et des initiatives pédagogiques distinctes qui y sont réalisées serait hautement pertinente, riche en réflexion et nécessaire. Une perspective longitudinale pourrait également être ajoutée en intégrant la voix des adolescents et adolescentes, ceux qui ont fréquenté ces établissements et qui ont aujourd'hui un recul sur leur expérience. Une telle recherche représenterait sans aucun doute une occasion à innover en sciences sociales, à explorer d'autres manières de penser la recherche, de la conduire et de la diffuser.

Tendre vers une équité des services publics

Le volet sur les projets innovants de la mesure de vitalité des petites communautés aurait pu être un levier structurel pertinent à l'élaboration de telles initiatives et à leur généralisation au sein d'autres établissements scolaires en milieu rural. Celle-ci présentait un réel potentiel d'innovation scolaire et d'apport structurel. Nous savons que cela n'a pas été le cas. Il serait hautement pertinent de se pencher plus attentivement sur les raisons de ce qui peut être décrit somme toute comme un échec. Cette thèse permet d'avancer quelques hypothèses. D'abord, les critères d'admissibilité et d'application de la mesure n'ont pas pris en compte les conditions particulières dans lesquelles évoluent les petites écoles. En effet, les projets devaient démontrer leur pleine rentabilité et leur pérennisation sur un échéancier très court, ce qui est peu réaliste. L'implantation de ces projets innovants nécessite du temps, de la concertation et une importante coordination de l'équipe-école. Elle demande aussi des partenariats avec des acteurs extérieurs de l'école. Bref, il s'agit d'un travail soutenu qui exige des moyens adéquats.

Ces lacunes peuvent s'expliquer en partie par une méconnaissance des réalités des petites écoles rurales de la part des fonctionnaires qui définissent ces politiques. Au fil de cette thèse, j'ai

mentionné plusieurs politiques tant du domaine scolaire que du développement régional qui reconnaissent l'importance du maillage entre les écoles dites de village et les collectivités. Ce n'est pas cet aspect qui est remis en question. Ce que je conclus à la fin de mon travail d'analyse, c'est qu'il existe, malgré l'existence de ces politiques, une méconnaissance du fonctionnement et du quotidien scolaire de ces petites écoles. Le problème n'est pas qu'elles soient nécessairement invisibilisées, mais leur poids politique n'apparaît pas suffisant pour qu'on ait au MEQ une connaissance fine de leurs enjeux. Cette posture apparaît symptomatique d'un désintérêt plus large quant à la question rurale. Depuis l'abolition de la Politique nationale sur la ruralité en 2014, plusieurs déplorent un certain désengagement face à la réduction des services publics qui y sont offerts (Jean 2020; Guimond et Jean 2015; Simard *et al.* 2018). Cette méconnaissance et ce manque de considération participent à la marginalisation des milieux ruraux, à leur dévitalisation ainsi qu'aux inégalités que vivent les populations rurales sur les plans de la santé et du bien-être (Fleet *et al.* 2017; INSPQ 2004).

Cette question soulève également le problème de l'équité des services publics, et ce, tant en termes de qualité qu'en termes d'accès. Comme les sociologues Foster et Jarman écrivent : « If citizenships rights have a spatial character, what are the implications for the principles of equity and access that underpin most legal charters and declarations, at state and international levels? » (Foster et Jarman 2022: 1). Pour atteindre, ou du moins pour tendre vers cette équité, il est nécessaire d'avoir une vision d'ensemble de la situation, de l'enjeu donné. Bien que plusieurs documents et rapports ministériels portant sur la vitalité des milieux ruraux soulignent l'apport des petites écoles, il n'existe vraisemblablement pas de veille de données qui pourraient brosser un portrait général de leur situation. J'avance l'hypothèse que s'il existait un statut de petite école rurale, comme il existe un statut d'école alternative publique, il serait plus aisé de constituer cette veille, de consolider et traiter les données s'y rapportant et ainsi avoir une meilleure connaissance de leurs enjeux au sein du MEQ. Par ailleurs, je considère que l'un des apports de ma recherche doctorale est sa contribution empirique à ce sujet par l'établissement d'une recension des petites écoles et de leur analyse sociospatiale. Ces données peuvent certainement servir de base pour approfondir cette veille.

L'examen de cette politique, le travail de révision et sa possible reconduction seraient une excellente occasion d'arrimer un travail anthropologique à celui des politiques publiques par la prise en compte des réalités des petites écoles et des acteurs qui y agissent. Comme l'évoque Tate : « Broadening the analytical field in the study of policy to include the targets of policy,

their political allies, and others excluded from these efforts is one of the central contributions of an anthropological approach to policy making» (Tate 2020: 84). L'articulation des expériences des acteurs mobilisés autour de l'école pourrait également être bonifiée par une étude au sein même des bureaux ministériels afin de comprendre comment circulent les informations et les connaissances produites au sujet de ces établissements scolaires. Au-delà de l'application de mesures budgétaires, qu'est-ce que les fonctionnaires, les politiciens et politiciennes, les analystes de politiques publiques connaissent de ces écoles? Quelles images en ont-ils? Ce travail aurait comme tâche de contribuer au dialogue entre les acteurs politiques qui voient à l'établissement de politiques publiques et les acteurs locaux affectés par ces dernières (Tate 2020 : 92).

Une anthropologie des mondes ruraux au Québec

Maints anthropologues s'attachent à analyser les changements qui ont lieu dans les milieux ruraux au Québec, les innovations mises en place par les personnes qui y vivent, leurs aspirations et stratégies de résistance ainsi que l'influence des politiques et la manière dont les phénomènes locaux s'inscrivent à différentes échelles nationales et internationales. Certains de ces travaux analysent ces dynamiques sous l'angle de la décolonisation en mettant en lumière la manière dont ces milieux ont été façonnés par des relations de pouvoirs inégales avec les communautés autochtones, par des politiques coloniales dont les structures politiques se font toujours sentir aujourd'hui. En fait, c'est là une importante contribution de l'anthropologie de la ruralité (ou des ruralités) : montrer l'organisation de l'État. Comment celui-ci se territorialise-t-il à travers des pratiques, des institutions et des politiques? Ces recherches donnent à voir également les stratégies par lesquelles les populations locales négocient avec cette présence de l'État, y résistent, l'utilisent, en tirent profit ou la manière dont elles en sont affectées. Elles permettent ainsi d'affiner notre compréhension des systèmes politiques depuis l'expérience de personnes vivant dans ces lieux souvent décrits comme périphériques, en ce qu'ils sont éloignés des centres de pouvoir décisionnel sur les plans politiques et économiques. En effet, ces recherches mettent en avant l'importance de comprendre les relations de pouvoirs et les représentations sociales qui sont en jeu de même que leurs effets sur les capacités d'agir des personnes qui habitent ces milieux ruraux. L'anthropologie de la ruralité nous invite à considérer ces milieux comme des espaces dynamiques et complexes intimement liés aux processus politiques, économiques, culturels plus larges (Bouchard-Bastien 2023; Anctil 1979; Breton 1995; Doyon *et al.* 2020; Morin Boulais 2023). Ainsi, ce corpus apporte une contribution significative à l'économie politique en montrant comment les systèmes

économiques dominants, tels que le capitalisme et le néolibéralisme, structurent les milieux ruraux : « the rural was never a space apart from the mainstream of capitalisms; rather, it is intimately caught up in the way that people and place are defined, organised, exploited and moved » (Corbett et White 2014: 1). Comme l'écrit Reed-Danahay: « The persistence of rural life, even if it changes, is vital to our understanding of global processes of power, resistance, and hegemony » (Reed-Danahay 1996 : 20).

L'une des contributions de cette thèse était justement de faire voir cette complexité des milieux ruraux en se penchant sur la question des petites écoles et en décrivant les mobilisations qui se tiennent autour d'elles. L'intérêt d'une approche d'économie politique était aussi de démontrer en quoi les enjeux contemporains de ces écoles se sont construits et s'enracinent dans un temps long. La menace de fermeture d'un établissement scolaire se développe au fil d'une histoire locale, régionale et aussi nationale, même internationale – tout comme la mise en œuvre d'initiatives pédagogiques distinctes. J'ai voulu mettre en exergue les contextes dans lesquels celles-ci ont été réfléchies, déployées et conduites, ce que j'ai entrepris en mobilisant la notion d'espoir social qui nous a invités à regarder au-delà des murs scolaires. Les motivations à s'impliquer dans ces écoles s'arriment bien souvent à des visions d'avenir plus larges qui incorporent l'école à la vie rurale, à ses enjeux et perspectives.

L'anthropologie en tant que discipline des sciences sociales peut apporter des réflexions, des analyses et des contributions plus que pertinentes pour témoigner des dynamiques qui affectent les milieux ruraux, mais aussi pour accompagner les communautés. D'un point de vue de l'anthropologie de l'éducation, il serait intéressant de s'interroger sur l'avenir des écoles rurales face aux nouvelles dynamiques de migration. Les familles issues de l'immigration nécessitent parfois des services éducatifs particuliers – des classes de francisation, par exemple – que les écoles en milieu rural n'ont pas encore nécessairement intégrés (Biddle et Azano Price 2016 : 299). Quelle est l'expérience scolaire de ces jeunes? Comment se déroule leur intégration, mais aussi comment ces espaces scolaires répondent-ils à leurs aspirations? La question des aspirations serait d'ailleurs intéressante à élargir à l'ensemble des jeunes des milieux ruraux. À quoi aspirent-ils et comment leur cheminement scolaire leur permet-il ou non de concrétiser ces espoirs?

Pour une anthropologie de l'école

Cette thèse est également une invitation pour les anthropologues d'investir davantage le terrain scolaire, à s'intéresser à l'institution scolaire dans ses dimensions pédagogiques, à examiner les idées qui y circulent, à y examiner les processus de transmission, mais aussi à l'étudier dans son contexte social, politique et économique. Étudier l'école à la fois depuis son intérieur et ses périphéries. Ce double regard constitue, à mon sens, l'une des forces des approches anthropologiques de l'école. Cette posture contribue à rehausser notre compréhension des phénomènes scolaires tels qu'ils se déploient dans le quotidien des écoles tout en considérant comment ces dernières sont inscrites dans des systèmes complexes : « School ethnography should be holistic; it should show how education is linked with the economy, the political system, local social structure, and the belief system of the people served by the schools » (Ogbu 181 : 6). Cette réflexion peut également contribuer aux sciences de l'éducation en mettant en relief la manière dont l'institution scolaire ainsi que les idées pédagogiques sont façonnées par différents champs sociaux, économiques et politiques.

J'ai opéré cette articulation au travers de la notion d'espoir social qui me permettait de mieux comprendre ce qui venait en amont de ces initiatives. Pourquoi des parents, des résidents et résidentes, des enseignantes, des directions scolaires et autres acteurs des milieux scolaires et municipaux ont-ils décidé de s'engager dans ces projets? La force de cette notion est de circonscrire et de mettre en relation différents champs d'investigation pour mieux saisir le sens donné aux pratiques des acteurs, à leur engagement à l'intérieur de projets, d'activités, de mobilisations, à leurs revendications, etc. Elle offre un cadre fécond pour comprendre la manière dont les communautés, les groupes et les sociétés construisent et organisent leur avenir (Appadurai 2013) en soulignant également les relations de pouvoir qui traversent. Elle apparaît certainement utile pour analyser des dynamiques sociétales contemporaines.

Annexes

Annexe A : Brève chronologie des textes de loi du système scolaire québécois

- 1960 – 1964 : Tenue de la Commission d'enquête royale sur l'enseignement de la province de Québec, surnommée la Commission Parent.
- 1964 : Adoption de la Loi sur l'instruction publique. Création du ministère de l'Éducation du Québec et du Conseil supérieur d'éducation.
- 1973-1974 : Formation du groupe de travail COMMEL et remise de leur rapport portant sur l'organisation et le fonctionnement des commissions scolaires dispensant l'enseignement élémentaire à 3,000 élèves et moins.
- 1976-1980 : Programme SOPPEC - programme d'aide pour les petites commissions scolaires (3 000 élèves et moins) qui ont la responsabilité de petites écoles (225 élèves et moins).
- 1995-1996 : États généraux sur l'éducation. Redéfinition de la mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier.
- 1997 : Réforme du système d'éducation.
- 2000 : Adoption de la Loi 118 abrogeant le statut confessionnel des écoles publiques, primaires et secondaires, du Québec.
- 2003 : Groupe de travail sur le maintien de l'école de village.
- 2006 : Modification de la Loi sur l'instruction publique : mesure sur le maintien ou la fermeture d'école. Article 212.
- 2019 : Commission parlementaire sur le projet de loi 40.
- 2020 : Adoption du projet de loi 40 qui implique l'implantation des centres de services scolaires, en remplacement des commissions scolaires francophones.

Annexe B. Grille d'observation dans les petites écoles rurales

Nom de l'école :

Date :

Durée de l'observation :

ESPACE SCOLAIRE	
ESPACE EXTÉRIEUR	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Où se situe le bâtiment-école? Qu'est-ce qui l'entoure? Décrire l'environnement dans lequel il se trouve. ➤ Décrire le bâtiment en lui-même. ➤ Comment la cours d'école est-elle aménagée? ➤ Comment viennent les enfants à l'école?
ESPACE INTÉRIEUR	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quels sont les différents locaux et espaces à l'intérieur du bâtiment-école? Comment sont-ils utilisés? ➤ Comment les élèves ont accès à ces différents espaces? Qui a accès aux différents espaces et les utilisent? ➤ Combien de classes comporte-t-elle?
	<p style="text-align: center;">LA CLASSE</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment sont-elles aménagées? Cartographier la classe. ➤ Quels sont les espaces dédiés aux élèves et au travail en classe? ➤ Quel est le mobilier scolaire? ➤ Les portes sont-elles fermées pendant les cours? ➤ Où se trouve le matériel pédagogique? ➤ Comment est disposé le bureau de l'enseignante? ➤ Y'a-t-il des affichages réglementaires? Où et quels sont-ils? ➤ Y'a-t-il des affichages didactiques? Où et quels sont-ils? ➤ Y'a-t-il des affichages artistiques? Où sont-ils?
ESPACE TIERS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quels sont les autres lieux d'apprentissages que ceux de la classe? ➤ Comment les enseignants investissent-ils d'autres lieux que celui de l'école lors des classes? ➤ Quand ces lieux sont-ils investis? Qui accompagnent les élèves?
TEMPS SCOLAIRE	

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment les journées sont-elles organisées et structurées? ➤ Quelles sont les heures d'arrivée, de départ, de récréation? ➤ Quand certaines matières académiques sont-elles enseignées? 	
CURRICULUM ET PLANIFICATION	
CURRICULUM - DISCIPLINE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quelles sont les disciplines enseignées? ➤ Comment les disciplines sont-elles réparties dans le calendrier scolaire? Comment s'alternent-elles? ➤ Comment sont-elles enseignées? Quelles sont les activités d'apprentissages qui s'y rapportent?
OUTILS PÉDAGOGIQUES	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quels sont les outils mobilisés selon les matières? ➤ Quels sont les outils numériques utilisés? Les élèves y ont-ils accès? L'enseignante utilise-t-elle le numérique? Comment? ➤ Comment est-utilisé le tableau? Les élèves y vont-ils? ➤ Ont-ils des outils pédagogiques à porter de main? Si oui, lesquels? À quels moments les élèves y ont-ils accès?
ENSEIGNANTES ET LE PERSONNEL	
ENSEIGNANTES	<p>Rappel : Qui sont les enseignantes? (Formation, âge, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Combien y-a-t-il d'enseignantes (titulaires, spécialisées)? ➤ Y'a-t-il d'autres personnes que les enseignantes qui enseignent? Qui sont les autres personnes en légitimité d'enseigner? ➤ Comment les enseignantes occupent-elles la classe? ➤ Comment sont-elles en relation avec le personnel cadre de l'école (secrétaire, direction, etc.)? ➤ Quels types de tâches remplissent-elles?
ENTRE ENSEIGNANTES	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ont-elles des moments d'équipe? ➤ Comment et à quel moment interagissent-elles entre elles?
DIRECTION DE L'ÉCOLE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment la direction d'école assure-t-elle une présence ou non? ➤ Participe-t-elle aux différentes activités? ➤ Est-ce que les membres de la direction interagissent avec les élèves? Dans quelles circonstances?
AUTRES MEMBRES DU PERSONNEL SCOLAIRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qui sont les autres membres du personnel scolaire? ➤ Comment sont-ils intégrés ou non au quotidien scolaire? À quelle fréquence viennent-ils à l'école? ➤ Comment interagissent-ils avec les élèves?
LES ÉLÈVES	
PROFIL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Combien d'élèves y-a-t-il dans une classe? ➤ Quel âge ont-ils?

EN CLASSE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment se fait l'entrée en classe? ➤ Comment la classe commence-t-elle? ➤ Quelle est la liberté de déplacement des élèves? ➤ Quels sont les moments en silence, en bruit? ➤ Comment les élèves interagissent-ils entre eux?
DANS ET À L'EXTÉRIEUR DE L'ÉCOLE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment se déplacent-ils en groupe dans l'école? ➤ Lors de la récréation, où vont-ils? À quoi ils et elles jouent? Quelle est la surveillance?
RELATION PÉDAGOGIQUE	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comment les élèves et les enseignantes interagissent-ils ensemble? ➤ Quand et comment interpelle-t-on l'élève? ➤ Comment l'autonomie est-elle encouragée? ➤ Quelles sont les situations d'apprentissage? ➤ Quelle position prend l'enseignant par rapport à un élève en difficulté? ➤ Quelle position prend l'enseignant par rapport à un élève en facilité? 	

Annexe C. Guide d'entretien semi-dirigé

Titre du projet :

Date : _____

Lieu : _____

Heure : _____

: _____

Données sociodémographiques

Âge : _____

Lieu de résidence : _____

Sexe : _____

Emploi : _____

Historique personnel	
<ul style="list-style-type: none"> • Statut/Âge/Lieu de résidence • Trajectoire socioprofessionnelle (formation, différents postes occupés, etc.) 	<p>De quelle région/municipalité venez-vous? Quelle est votre formation? Quels postes avez-vous occupés précédemment? Qu'est-ce qui vous a motivé à poursuivre une carrière dans le milieu scolaire/développement local? <i>Si pertinent :</i> Depuis quand travaillez-vous dans cette école?</p>
Objectif 1 : Comprendre la mise en œuvre du projet pédagogique différent	
Historique du projet	<p>Comment décririez-vous le projet pédagogique intégré à votre école? Dans quel contexte ce projet a-t-il émergé? À quelles problématiques ce projet pédagogique répond-t-il? Quels étaient les acteurs impliqués au départ? Quel soutien le projet a-t-il reçu de la part de la commission scolaire? Quelles ont été les principales étapes de sa mise en œuvre?</p>
Déroulement	<p>Aujourd'hui, quels acteurs sont-ils impliqués dans ce projet pédagogique? Comment intégrez-vous les volets de ce projet pédagogique au programme du MEES? Comment le curriculum du MEES en est-il modifié? Quelles sont les activités essentielles à ce projet?</p>
Défis/facilités	<p>Quels sont les facteurs qui ont affecté votre projet? Quels ont été les principaux défis dans sa mise en œuvre? Quels sont les principaux enjeux aujourd'hui? Quels éléments ont-ils été plus facilitants (programmes, subventions, etc.)? Qu'en est-il aujourd'hui?</p>
Inspirations	<p>Comment avez-vous développé ce projet pédagogique? De quels principes pédagogiques vous êtes-vous inspirés?</p>

	<p>Ce projet s'inspire-t-il d'un cas particulier? Si oui, comment?</p> <p>Êtes-vous en lien avec d'autres écoles qui mettent en œuvre des projets similaires? Si oui, lesquels?</p> <p>Quels ont été vos partenaires? Quels sont vos partenaires aujourd'hui?</p>
Avenir	Comment envisagez-vous l'avenir de cette école et de ce projet?
Objectif 2 : Aspirations et espoirs sociaux	
Engagement dans le projet pédagogique	<p>En quoi consiste votre implication dans ce projet pédagogique?</p> <p>Pourquoi vous êtes-vous impliqués dans ce projet?</p> <p>Qu'espérez-vous réaliser à travers ce projet?</p> <p>Quelle est la plus belle réussite de ce projet?</p> <p>Pourquoi?</p> <p>Quel(s) aspect(s) demeurent à travailler? Pourquoi?</p>
Rôle social de l'école et conception de l'éducation	<p>Quelle(s) mission(s) devrait remplir l'école selon vous?</p> <p>Quelle est votre conception de l'éducation?</p> <p>Comment s'apparente-t-elle ou non au modèle scolaire actuel?</p> <p>Quels sont les savoirs qui devraient être transmis à l'école? Quels sont les savoirs transmis dans votre école?</p> <p>Comment l'école est-elle importante ou non selon vous?</p>
Réflexion sur le système d'éducation publique du Québec	<p>Comment votre école se distingue-t-elle du modèle pédagogique du MEES?</p> <p>Quelles sont les valeurs piliers de votre projet éducatif?</p> <p>Quelles sont les forces de l'école primaire au Québec?</p> <p>Quelles sont les lacunes de l'école primaire au Québec? Qu'aimeriez-vous changer dans le modèle scolaire du MEES?</p>
Relations entre l'école et la localité	<p>Comment décririez-vous votre école?</p> <p>Comment décririez-vous votre municipalité?</p> <p>Comment le milieu local a-t-il été impliqué dans ce projet? Quels sont les liens avec la municipalité?</p> <p>En quoi l'école est-elle importante dans votre milieu?</p> <p>Quelles activités relient l'école à la municipalité?</p> <p>Quels sont les lieux et ressources partagés?</p> <p>Comment ce projet a-t-il affecté ou non la municipalité?</p>
Projection dans l'avenir	<p>Comment envisagez-vous l'avenir de votre école?</p> <p>Idéalement, comment devrait se développer les petites écoles en milieu rural selon vous?</p>
Objectif 3 : Contextualisation des projets pédagogiques	

Village	Comment décririez-vous votre village? Comment a-t-il changé ces dernières années? Quels sont les changements les plus marquants?
Description de la région	Comment décririez-vous votre région? Quels sont les principaux secteurs d'activités socioéconomiques dans votre région? Quels sont les enjeux auxquels votre région est confrontée?
Événements influents	Quels événements ont marqué la région ces dernières années? Comment ont-ils affecté votre quotidien? Comment ont-ils affecté la vie scolaire? Quelles sont les politiques de développement régional et local les plus importantes depuis ces dix dernières années?
Politiques scolaires	Comment votre école a-t-elle changé depuis les vingt dernières années? Quelles politiques scolaires ont-elles influencé la vie scolaire depuis les vingt dernières années? Quelles sont les politiques scolaires les plus contraignantes? Quelles sont les politiques scolaires les plus facilitantes?

Annexe D. Arborescence thématique issue des entretiens et observations

ACTEURS IMPLIQUÉS

Trajectoires

- Parcours professionnel
- Parcours familial et personnel
- Parcours résidentiels

Motivations à l'implication dans l'initiative

PROJET PÉDAGOGIQUE DISTINCT

Historique

- Initiateurs et initiatrices
- Principales étapes de la mise en oeuvre du projet pédagogique
- Inspirations

Description du projet pédagogique distinct

- Temps scolaire
- Espace scolaire
 - Espace extérieur
 - Espace intérieur
 - Espace tierce
- Personnes impliquées
- Enfants
- Relations pédagogiques
- Idées et principes pédagogiques
 - Évaluation
- Forces perçues du projet

Défis et enjeux relatifs au projet

Éléments facilitants

Vision d'avenir relative au projet

REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'ÉCOLE

Petites écoles rurales

- Forces des petites écoles rurales
- Défis des petites écoles rurales
- Classes multiveaux
- Réflexion sur l'avenir des petites écoles rurales
- Divers

École et village

- École dans le développement/vitalité du village
- École et attractivité
- Relations entre l'école et la municipalité
- Implications de la municipalité dans le projet

Représentations du rôle social de l'école

- Missions et rôles sociaux de l'institution scolaire
- Représentations de l'école idéale
- Commentaires au sujet du système scolaire
- Aspects positifs
- Élément à changer
- Divers

CONTEXTE LOCAL

- Histoire de la municipalité/région
- Aspects démographiques
- Vision du développement municipal
- Description de la municipalité/région
- Enjeux et défis de la municipalité/région
- Avenir de la municipalité/région
- Divers

Annexe E. Recension des petites écoles primaires au Québec

Recension des petites écoles de moins de 100 élèves par centres de services scolaires selon la liste établie par la Fédération des centres de services scolaires du Québec								
	Nbr de petites écoles	Nbr total d'écoles primaires	Pourcentage	Commentaires	Effectif scolaire			
					0-25	26-50	51-75	76-100
Région du Bas-Saint-Laurent 01								
CSS du Fleuve-et-des-Lacs	15	34	44%	Données estimées	N/A	N/A	N/A	N/A
CSS Kamouraska-Rivière-du-Loup	16	32	50%		3	7	4	2
CSS Monts-et-Marées	14	23	61%		4	4	3	3
CSS des Phares	4	29	14%		0	3	0	1
Total :	49	118	42%		7	14	7	6
Région du Saguenay-Lac-St-Jean 02								
CSS Jonquière	2	18	11%		0	0	2	0
CSS Lac-St-Jean	5	20	25%		0	1	1	3
CSS Pays-des-Bleuets	10	25	40%	Données estimées	0	5	3	2
CSS des Rives-du-Saguenay	5	33	15%		2	1	2	0
Total :	22	96	23%		2	7	8	5
Région de la Capitale-Nationale 03								
CSS de la Capitale	0	46	0%		0	0	0	0
CSS des Découvreurs	0	24	0%		0	0	0	0
CSS Premières Seigneuries	0	54	0%		0	0	0	0
CSS Charlevoix	8	14	57%		0	1	3	3
CSS Portneuf	5	13	38%		0	1	2	2
Total :	13	151	9%		0	2	5	5
Région de Mauricie 04								
CSS du Chemin-du-Roy	10	46	22%	Données estimées	N/A	N/A	N/A	N/A
CSS de l'Énergie	10	35	29%		2	1	5	2
Total :	20	81	25%		2	1	5	2
Région de l'Estrie 05								
CSS des Sommets	9	28	32%		0	2	2	5
CSS de la Région-de-Sherbrooke	1	38	3%		0	0	0	1
CSS des Hauts-Cantons	16	30	53%		1	3	8	4
Total :	26	96	27%		1	5	10	10
Région de Montréal 06								
CSS Marguerite-Bourgeoys	0	75	0%	la recension exclut les écoles spécialisées	0	0	0	0
CSS de Montréal	0	121	0%	la recension exclut les écoles spécialisées	0	0	0	0
CSS de la Pointe-de-l'Île	0	41	0%	la recension exclut les écoles spécialisées	1	3	8	4
Total :	0	237	0%		1	3	8	4

Recension des petites écoles de moins de 100 élèves par centres de services scolaires selon la liste établie par la Fédération des centres de services scolaires du Québec								
	Nbr de petites écoles	Nbr total d'écoles primaires	Pourcentage	Commentaires	Effectif scolaire			
					0-25	26-50	51-75	76-100
Région de l'Outaouais 07								
CSS des Draveurs	0	28	0%		0	0	0	0
CSS des Portage-de-l'Outaouais	0	27	0%		0	0	0	0
CSS au Cœur-des-Vallées	1	17	6%		0	0	0	1
CSS des Hauts-Bois-de-l'Outaouais	16	19	84%	données estimées	N/A	N/A	N/A	N/A
Total :	17	91	19%		0	0	0	1
Région administrative de l'Abitibi-Témiscamingue 08								
CSS Harricana	13	20	65%		0	7	5	0
CSS Lac-Abitibi	9	15	60%	Le pavillon d'Authier-Nord a fermé ses portes et l'école Saint-Germain-Boulé dépasse les 100 élèves aujourd'hui. Les deux ont été comptabilisées pour refléter la situation au moment de la recension.	0	2	4	3
CSS Lac-Témiscamingue	6	10	60%		0	2	1	3
CSS Or-et-Bois	4	15	27%		0	0	3	1
CSS Rouyn-Noranda	5	17	29%		0	1	3	1
Total :	37	77	48%		0	12	16	8
Région administrative de la Côte Nord 09								
CSS du Littoral	10	11	91%	Statut particulier: écoles anglophones et langue innue-aimun	5	3	2	0
CSS de l'Estuaire	11	21	52%	Mgr-Bouchard et école Pierre Duclos. L'école La Marée est aussi descendue à 97 élèves en 2022, mais elle n'est pas comptabilisée dans la liste 2020-2021.	4	2	3	2
CSS de Fer	4	13	31%		2	1	0	1
CSS Moyenne-Côte-Nord	5	7	71%	porte en 2022: École de Saint-François de Régis à Baie-Johan-Beetz et l'école Louis-Garnier de Rivière-au-Tonnerre	2	0	1	2
Total :	30	52	58%		13	6	6	5
Région administrative du Nord-du-Québec 10								
CSS Baie-James	2	8	2500%		1	0	1	0
Total :	2	8	25%	Crie ne fait pas partie de la liste. Statut part	1	0	1	0
Région administrative Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine 12								
CSS Chics-Chocs	10	17	59%	Le nbr total inclut quatre écoles primaire-secondaire	1	2	4	3
CSS René-Lévesques	8	21	38%	Le nbr total inclut deux écoles primaire-secondaire	0	3	3	2
CSS des Îles	2	5	40%		1	0	1	0
Total :	20	43	47%		2	5	8	5

**Recension des petites écoles de moins de 100 élèves par centres de services scolaires selon la liste établie
par la Fédération des centres de services scolaires du Québec**

	Nbr de petites écoles	Nbr total d'écoles primaires	Pourcentage	Commentaires	Effectif scolaire			
					0-25	26-50	51-75	76-100
Région administrative Chaudières-Appalaches 12								
CSS Appalaches	9	19	47%		0	1	6	2
CSS Beauce-Etchemins	13	62	21%	* 62 bâtiments-écoles	2	1	7	3
CSS Côte-du-Sud	11	38	29%		4	2	5	0
CSS Navigateurs	2	52	4%		0	1	1	0
Total :	35	171	20%		6	5	19	5
Région de Laval 13								
CSS de Laval	0	60	0%	la recension exclut les écoles spécialisées	0	0	0	0
Total :	0	60	0%		0	0	0	0
Région de Lanaudière 14								
CSS des Affluents	0	53	0%	la recension exclut les écoles spécialisées	0	0	0	0
CSS des Samarres	9	73	12,32876712		0	4	1	4
Total :	9	126	7%		0	4	1	4
Région administrative des Laurentides 15								
CSS des Laurentides	2	19	11%		0	0	0	2
CSS de la Rivière-du-Nord	1	40	3%		0	0	1	0
CSS des Hautes-Laurentides	13	22	59%	données estimées	1	5	6	1
CSS des Milles-Iles	0	59	0%	la recension exclut les écoles spécialisées	0	0	0	0
Total :	16	140	11%		1	5	7	3
Région administrative de la Montérégie 16								
CSS de la Haute-Rivière	0	35	0%	la recension exclut les écoles spécialisées	0	0	0	0
CSS des Grandes-Seigneuries	1	36	3%	la recension exclut les écoles spécialisées	0	0	0	1
CSS Marie-Victorin	0	59	0%	la recension exclut les écoles spécialisées	0	0	0	0
CSS des Patriotes	1	56	2%	la recension exclut les écoles spécialisées	0	0	0	1
CSS de Saint-Hyacinthe	3	30	10%	la recension exclut les écoles spécialisées	0	0	2	1
CSS Val-des-Cerfs	2	33	6%	la recension exclut les écoles spécialisées	0	1	1	0
CSS Sorel-Tracy	3	15	20%	la recension exclut les écoles spécialisées	0	0	0	3
CSS des Trois-Lacs	0	33	0%	la recension exclut les écoles spécialisées	0	0	0	0
CSS Vallée-des-Tisserands	2	28	7%	la recension exclut les écoles spécialisées	0	0	0	2
Total :	12	325	4%		0	1	3	8
Région administrative du Centre-du-Québec 17								
CSS des Bois-Francs	10	39	26%		0	4	3	3
CSS des Chênes	4	37	11%	données estimées	0	2	0	2
CSS de la Riveraine	5	24	21%	données estimées	0	2	1	12
Total :	19	100	19%		0	8	4	17
326				Grand Total:	37	81	116	92
					11,35%	24,85%	35,58%	28,22%

Légende:
Données Manquantes ou estimées
en rouge

Annexe F. Répertoire des initiatives pédagogiques distinctes mises en œuvre dans les petites écoles rurales au Québec (2018-2021)

Répertoire des initiatives pédagogiques distinctes mises en œuvre dans les petites écoles rurales au Québec (2018-2021)

Région / CSS	Nom de l'école / Titre du projet	Description	Type de projet			Type d'activités						
			Intégrateur	Fonctionnel	Éducatif	Pédagogique	Plein air	Environnementale	Agroalimentaire	Socioéconomique	Artiste	Autres
Région du Bas-Saint-Laurent 01												
1	École Émile-Dubé, Mouvement ACTES	Les établissements du réseau du Mouvement ACTES mettent en œuvre des activités à vocation environnementale afin de sensibiliser les jeunes à ces enjeux. Ils peuvent recevoir un soutien de la part du réseau.	X				X					
2	École Saint-Léandre, activités variées	L'école de Saint-Léandre (15 élèves en 2020) de la municipalité homonyme (391 personnes) doit sa survie à la mise en place d'un service de garde en 2012. École de St-Léandre met en place une diversité d'activités axées sur le plein air, l'environnement et l'agriculture maraîchère. Par exemple, les enfants s'impliquent dans le potager communautaire avec les aînés du village, ce qui permet de tisser le lien intergénérationnel. Les enfants ont aussi accès à des activités assez originales en contexte scolaire, soit des cours d'équitation et de planche à neige. Dans un reportage, les enfants expliquent beaucoup apprécié le nombre d'activités diversifiées : déjeuner-crêpes, cuisine, tricot, patinage, projet entrepreneurial « Les petits créateurs » qui sera pour créer des produits écolos.	X			X		X		X		
3	École Assomption, partenariat avec Croquarium	Programme d'apprentissage axé sur le jardinage pour instruire les enfants sur leur alimentation et la nutrition.	X					X				
4	École Val-Brillant vocation particulière arts-études (musique)	L'école de Val-Brillant a intégré un programme particulier d'arts-études, concentration musique, tel qu'entendu par la LIP.	X							X		
5	École Saint-René-Goupil, pédagogie par projets	L'école Saint-René-Goupil (51 élèves) de Saint-René-de-Matane (1 073 habitants) a mis en place une approche pédagogique par projets en plus d'offrir différents programmes comme le multisport et le théâtre.	X		X					X	X	
6	École Boisjoli, Mouvement ACTES	Les établissements du réseau du Mouvement ACTES mettent en œuvre des activités à vocation environnementale afin de sensibiliser les jeunes à ces enjeux. Ils peuvent recevoir un soutien de la part du réseau.	X				X					
7	École Lavoie, volets multisport et robotique	En 2016, afin d'assurer la survie de l'école, la municipalité et l'équipe-école ont sondé les parents de la communauté afin d'offrir de nouveaux programmes. L'année suivante, un volet multisport et un volet robotique ont été ajoutés. L'école a alors atteint ses objectifs d'effectif scolaire et est maintenant ouverte.	X							X		
8	École Lévesque, vocation environnementale	L'école Lévesque de St-Valérien (852 personnes) met en branle plusieurs activités en lien avec l'environnement (jardin pédagogique, plantation d'arbres fruitiers, semis, classe extérieure). En 2019, ils étaient finalistes pour un prix remis par la Fondation David Suzuki.	X				X	X				
9	École Saint-Rosaire, Mouvement ACTES	L'école est décrite comme étant particulièrement axée sur l'écologie, la protection de l'environnement et la nature. L'implication parentale semble très active, ayant même un comité dédié à ce volet.	X				X					
10	École Rayons-de-Soleil, intégration de cours d'espagnol	En 2015, l'école a voulu offrir des activités originales pour assurer son maintien. Des cours d'espagnol ont été offerts en activité parascolaire sur l'heure du dîner.		X						X		
11	École de l'Évol, programme sportif	En 2016, l'école risquait de fermer ses portes. La communauté locale ainsi que l'équipe-école se sont mobilisés pour attirer de nouvelles inscriptions. Le choix a été de bonifier l'offre sportive.	X							X		
12	École Ste-Rita, projet cirassien	L'école de Ste-Rita (2015, 15 élèves) de la municipalité de Ste-Rita (294 personnes) a lancé en 2015 un programme intitulé Cirque et musique à l'école. L'intention était de stimuler et dynamiser le milieu scolaire et attirer de nouvelles familles.	X							X		
13	École des Parchemins, projet C-FIER	Le projet C-FIER intègre une pédagogie par projets à valeur entrepreneuriale axée sur la communauté et l'environnement. L'apprentissage en nature et par le plein air veut être bonifié.	X		X	X	X		X			
14	École de Sainte-Hélène, Mouvement ACTES	Les établissements du réseau du Mouvement ACTES mettent en œuvre des activités à vocation environnementale afin de sensibiliser les jeunes à ces enjeux. Ils peuvent recevoir un soutien de la part du réseau.	X				X					
15	École La Chanterelle, cours de violon	Depuis 2018, l'école La Chanterelle a intégré un programme de musique axé sur l'apprentissage du violon pour l'ensemble de jeunes de la 1 ^{re} à la 6 ^e année. Il s'agit de la seule école du CSS à offrir ce genre de programme; le violon étant un instrument rarement enseigné aux enfants dans les cursus réguliers.	X							X		
Région du Saguenay-Lac-St-Jean 02												
16	École Jean XXIII, volet cirassien	L'école Jean XXIII (83 élèves) est reconnue pour son programme éducatif de cirque en plus des classes en anglais intensif pour les 5 ^e et 6 ^e années. Dans son projet éducatif, la vocation de cirque est considérée comme l'une des forces principales de l'établissement scolaire. Aussi, on quantifie l'implication parentale à 90%, ce qui est beaucoup.	X							X		
17	École Saint-Gabriel	Activités axées sur le plein air. Volet sur l'apprentissage par la nature en développement.	X				X					
18	École du Vallon, projet Passions	L'école du Vallon (45 élèves) de la municipalité de Petit-Saguenay (727 personnes) écrit dans son projet éducatif vouloir mettre au centre de leur approche pédagogique le décroisement par le biais de leur programme Projets passions. Voici les explications retrouvées sur le site web de l'école : « Durant la première partie de l'année scolaire, les ateliers suivants sont offerts aux enfants : Cuisine (transformation des aliments), produits pour le corps, plein air et théâtre. Le projet se vit en décroisement; les élèves choisissent leur passion peu importe leur niveau scolaire. Avec ce fonctionnement, l'élève apprend à connaître et à tisser des liens avec ses pairs plus jeunes ou plus vieux. Une complicité et un climat de partage (et d'entraide) une aide s'installe naturellement entre les enfants. » Les jeunes explorent ces volets dans des périodes allouées de 90 minutes.	X				X		X	X		
19	École Saint-Félix, projet plein air	L'école Saint-Félix (environ 60 élèves) de Saint-Félix-d'Otis (801 personnes) ont mis en place un programme d'éducation basé sur le plein-air en 2012 afin de participer à une relance de l'école, celle-ci accusant une grande diminution d'inscriptions principalement en raison d'une décroissance démographique. En 2018, un article paru sur le site de Cent degrés fait mention de l'impact de ce projet sur l'attractivité de la municipalité auprès des jeunes familles : certains qui pensaient quitter se sont ravisés. LA vocation plein-air se concrétise par la tenue de classes extérieures à l'occasion d'un après-midi par semaine lors desquels toutes les matières sont intégrées. En amont et à la suite de ces sorties, les jeunes préparent ou poursuivent leurs apprentissages qu'ils ont fait au contact de la nature. En plus, des sorties ponctuelles sont réalisées : un voyage de canot-camping, des sorties d'initiation au ski alpin et à la planche à neige, etc.	X			X	X					
20	École Marie-Médatrice, projet Faune et Flore	La petite école de Marie-Médatrice (28 élèves) de Rivière-Trinité (484 personnes) a formulé un projet pédagogique intitulé Faune et Flore qui cherchait à explorer une pédagogie d'apprentissage en et par la nature ainsi que des aspects d'écoles alternatives, notamment par la pédagogie par projet et la coéducation. Dans un article paru dans un journal local en 2015, on précise que les enfants seront amenés à réaliser des projets issus de leurs intérêts, de questionnements personnels, d'une passion, etc. L'école accorde également une grande importance à l'implication parentale et au soutien de la communauté entière dans l'apprentissage des enfants. Une grande place à l'autonomie et à la liberté des choix de l'enfant y étaient aussi promus. Enfin, l'engagement social et communautaire cherchait à valoriser les compétences des parents, mais aussi des différents acteurs du milieu.	X				X	X	X	X	X	
21	École Saint-Charles, projet plein air	L'école Saint-Charles (environ 70 élèves) de Saint-Charles-de-Bourget (690 personnes). Le programme de sports et de plein-air existe depuis quelques années déjà. Sur le site internet de la municipalité, le projet est décrit brièvement. C'est un projet qui veut, à la base, faire bénéficier des enfants de la nature qui entoure l'école : « Le but est d'intégrer la pédagogie à l'intérieur d'activités de plein air et ainsi utiliser la nature comme milieu éducatif ». Il a été élaboré en concertation avec le département de plein air et tourisme de l'UQAC.	X			X	X					

Répertoire des initiatives pédagogiques distinctes mises en œuvre dans les petites écoles rurales au Québec (2018-2021)

Région / CSS	Nom de l'école / Titre du projet	Description	Type de projet				Type d'activités																
			Intégrateur	Porteur	Éducateur	Amphibie	Pédagogique	Plein air	Environnementale	Agroalimentaire	Sociocommunautaire	Artistique	Autres										
Région de la Capitale-Nationale 03																							
22	CSS de Portneuf	École Saint-Charles-de-Grandine, implication parentale	L'école Saint-Charles-de-Grandine (69 élèves) située à Deschambault-Grondines (2 131 personnes) occupe un bâtiment scolaire non-traditionnel : l'école se trouve dans une vieille maison centenaire. Cela amène une toute autre dynamique au niveau de la circulation. Dans leur projet éducatif, il est mentionné que cela a un impact sur la grille horaire et des matières. Elle se définit comme une école communautaire favorisant une implication parentale active. Un programme de bénévolat a même été créé afin de mieux structurer l'implication parentale. Il existe aussi un grand collaboration avec différents acteurs locaux. De plus, l'école possède sa propre serre éducative, Educopousse. La serre permet aux enfants de partir des semis qu'ils rapporteront à leur maison.										X			X							
		École du Goëland, projet Passion plein air	Les parents de l'école du Goëland (75 élèves) de St-Alban (1 198 personnes) ont affiché un grand engagement à mettre sur pied un programme de plein-air. Il est lancé depuis 2016 et serait considéré comme un atout selon les parents des élèves. Ce projet a impliqué également l'aménagement d'un boisé aux abords de la rivière Ste-Anne. L'objectif était de baliser un sentier pour la randonnée, la raquette et le ski de fond. Aussi, en 2016, la cours a été réaménagée et on y a planté 150 arbres d'une trentaine d'espèces différentes.										X				X						
		École La Morelle, couleur environnementale	L'école La Morelle (92 élèves) organise diverses activités pédagogiques pour sensibiliser les jeunes aux enjeux environnementaux. Les élèves ont coconstruit une charte de développement durable, l'école se rend deux fois par année à une lie qui elle a adoptée pour y faire des activités d'aménagement et de découverte. Plusieurs enseignantes mobilisent le boisé derrière l'école pour y conduire des activités d'apprentissage.										X					X					
25	CSS de Charlevoix	École Léonce-Bolvin, Mouvements ACTES	Les établissements du réseau du Mouvement ACTES mettent en œuvre des activités à vocation environnementale afin de sensibiliser les jeunes à ces enjeux. Ils peuvent recevoir un soutien de la part du réseau.										X					X					
Région de Mauricie 04																							
26	CSS de l'Énergie	École de la Tortue-des-Bois, école publique alternative	L'école de la Tortue-des-Bois est considérée comme la première école publique alternative en milieu rural au Québec. Au moment de sa création, un groupe de parents s'est mobilisé pour ouvrir l'école de village, mais en privilégiant un modèle alternatif. Le projet s'est concrétisé de manière très rapide : l'école a fermé ses portes en 2004 pour rouvrir en 2005. La pédagogie par projets est au cœur de leur approche pédagogique. Les enfants doivent chacun réaliser un projet personnel au cours de l'année. Plus récemment, l'école intègre un volet d'apprentissage par la nature.										X				X	X					
27	CSS de l'Énergie	Projet pilote de la Petite école	Projet pilote initié dans une petite municipalité afin d'assurer le maintien de services scolaires. Forte implication bénévole.										X					X					
Région de l'Estrie 05																							
28	CSS des Sommets	École Notre-Dame-du-Bon-Secours, Mouvement ACTES	Les établissements du réseau du Mouvement ACTES mettent en œuvre des activités à vocation environnementale afin de sensibiliser les jeunes à ces enjeux. Ils peuvent recevoir un soutien de la part du réseau.											X					X				
29	CSS des Hauts-Cantons	École de la Rose-des-Vents, Mouvement ACTES	En 2019, l'école, à la suite d'un sondage auprès des parents et de l'équipe-école, a mis en place une approche pédagogique inspirée de la pédagogie Freinet. Sur le site web, il est expliqué que cette approche semblait tout indiquée pour leur école considérant les liens étroits établis entre les acteurs scolaires et la communauté locale, les petits groupes, l'enseignement multinationaux, etc.										X				X		X				
30	CSS des Hauts-Cantons	École Sainte-Cécile, programme d'ateliers variés	L'école libère un après-midi par cycle scolaire (10 jours) pour que les élèves de 5e et 6e année s'initient à différentes activités via des ateliers. Aussi, ils ont ajouté des périodes d'éducation physique pour un total de 60 minutes par jour.										X				X	X	X	X	X	X	
Région de l'Outaouais 07																							
31	CSS des Hauts-Bois-de-l'Outaouais	École Reine-Perreault, école alternative publique	L'école Reine-Perreault (environ 40 élèves) de Blue Sea (556 personnes) n'accueille plus aucun enfant depuis 2017. Face à cette situation, une mobilisation citoyenne est venue pour rouvrir ses portes, mais sous forme d'école alternative. La mobilisation a porté fruit et l'école alternative a connu sa première année en 2019. Ce projet s'inspire de l'école La Minerve dans la région des Laurentides qui, elle aussi, devait fermer ses portes. En devenant alternative, l'école a réussi son pari et connu un renouveau. Dans un article d'un journal local, les personnes au cœur du comité de fondation dont une enseignante font valoir les qualités pédagogiques d'une telle approche. Elles expliquent que les résultats des écoles de la CS ne sont pas très reluisants et qu'une école mobilisant une approche éducative différente pourrait démontrer des points positifs. Les parents argumentent également que ce projet pourrait être un vecteur d'attractivité pour de jeunes familles et contribuer à la rétention des jeunes de la région.										X				X						
32	CSS des Hauts-Bois-de-l'Outaouais	École institutionnelle Petits Ponts, différents projets particuliers.	L'ensemble des écoles regroupées dans l'école institutionnelle des Petits Ponts intègre un volet pédagogique particulier, et ce, au choix de l'équipe-école. Ces projets peuvent être en arts, information, sport, à vocation communautaire. Par exemple, une école s'est investie pendant plusieurs années dans un projet de cirque social et maintenant met en place des activités plutôt axées sur le numérique.										X										X
Région administrative de la Côte Nord 09																							
33	CSS du Littoral	Projet blogue "La vie sur la Basse Côte-Nord"	Au départ, ce projet de blogue regroupait 4 écoles; aujourd'hui, l'ensemble des écoles du CSS du Littoral y participe. Les différentes écoles y partagent les activités réalisées et portées les jeunes. Parfois, ces témoignages prennent la forme d'un vidéo ou d'un billet écrit. L'objectif de cette initiative est que les élèves décrivent et partagent leurs réalités quotidiennes comme résidents de la Basse-Côte-Nord. Ce projet a aussi un effet rassembleur : les jeunes des différentes écoles sont mis en contact et ils peuvent partager leurs réalités. Il permet d'élargir d'une certaine manière le réseau de sociabilité.											X								X	
34	CSS du Littoral	École Mecatina, projet d'agriculture Gâteau	Les jeunes participent au projet, Gâteau, qui mobilise le tiers des élèves, soit une dizaine. C'est un projet d'agriculture aquaponique qui permet de cultiver du « vert » qui peut même parfois être écolué dans les épiceries. Ce projet a été initié en 2014 par un professeur qui venait de Toronto. Ce projet permet de mettre en lien les jeunes du secondaire et du primaire dans des contextes d'apprentissages et d'enseignement entre les pairs. Dans une entrevue accordée à Radio-Canada, une enseignante explique que cette initiative rejoint tout le monde du village et un partenariat a été fiscalisé avec la responsable de Nutrition Nord qui conçoit des recettes à partir des herbes fraîches cultivées et cueillies. Les jeunes sont impliqués à toutes les étapes : élaboration des calendriers jusqu'à la vente.											X						X			
35	CSS de l'Estuaire	École Saint-Joseph, le fleuve comme trame d'apprentissage	L'école Saint-Joseph (12 élèves) de Baie-Trinité (407 personnes) mobilise la thématique du fleuve St-Laurent comme trame d'apprentissages. Plusieurs activités sont conduites en lien avec la découverte et la protection de la faune du fleuve St-Laurent. Par exemple, ils ont reçu la visite du plongeur Marc Tremblay qui a tenu des activités de vulgarisation scientifique. Plusieurs de leurs activités d'observation de la faune sont faites en partenariat avec la Fondation des Dion. Aussi, l'école a tenu une activité d'écriture théâtrale sur le thème es « alliés de la mer » en 2019, un projet qui fait suite à une initiative lancée en 2017 par une autrice et conteuse, Mme Chose, auprès des élèves qui avait débouché sur la publication d'un livre.											X						X			
36	CSS de l'Estuaire	École Les Dunes, Bala-Dune	L'école des Dunes (90 élèves) de Pointe-aux-Outardes (1 330 personnes) ne mobilise pas non plus un projet particulier intégrateur, mais plusieurs activités de « décloisonnement » et d'apprentissage et d'enseignement dans le milieu local semble ponctuer l'année scolaire. Un de ces projets est la série de baladodiffusion BalaDune lancé en 2017, un projet en collaboration avec la municipalité. Ce projet vise à initier 10 jeunes de 5e et 6e année aux métiers en télécommunication. Aussi, sur le plan communautaire, le superviseur souhaiterait que les jeunes abordent des sujets qui touchent la municipalité et les jeunes de l'école sans oublier des sujets à l'international. Ce projet est d'abord à l'initiative de la municipalité.												X							X	
37	CSS de la Montagne Côte-Nord	École Saint-François-d'Assise, serre éducative	Mingan (479 personnes) et de Rivière-St-Jean (211) a mis sur pied un projet de serre scolaire en 2013. Le projet a été porté à bout de bras par plusieurs personnes de l'école, mais aussi par un groupe de parents et de citoyens qui voulaient prêter main forte. Ce n'est que 3 ans plus tard que la serre a pu être inaugurée, un projet allant à la hauteur de 20 000 dollars. Plusieurs personnes ont été impliquées, notamment la coopérative agroforestière Le Grenier Bordé. L'équipe-école mentionne dans le projet éducatif la forte implication des municipalités et des communautés autochtones ainsi que des parents. Par exemple, les parents ont formé jusqu'à trois comités différents pour s'occuper de la gestion de la serre scolaire.												X						X		

Répertoire des initiatives pédagogiques distinctes mises en œuvre dans les petites écoles rurales au Québec (2018-2021)

Région / CSS	Nom de l'école / Titre du projet	Description	Type de projet																				
			Intégrateur	Populaire	Éducatif	Arrière	Pédagogique	Plein air	Environnement	Agroalimentaire	Socioéconomique	Artiste	Autres										
Région administrative Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine 12																							
38	CSS de Gaspésie	École Notre-Dame-des-Neiges, projets variés	En 2019, un reportage de Radio-Canada faisait part d'un nouveau projet d'enseignement en plein-air à l'école Notre-Dame-des-Neiges (21 élèves) à Marsouli (296 personnes) qui dessert aussi la municipalité La Martre (216 personnes). Par exemple, on dit que les enfants peuvent monter le mont Saint-Pierre pour y faire une classe de mathématiques à son sommet. En plus, l'école met en place plusieurs projets et activités comme du yoga, un projet de cuisine, de bénévolat pour l'entretien du sentier des Appalaches, un projet de potager. Dans leur plan de projet éducatif, il est aussi écrit que l'équipe-école réfléchit à des moyens pour revitaliser l'école dans un souci de soutenir et développer la motivation et l'engagement des élèves.		X				X		X												
39	CSS de Îles	Écoles aux Iris, projets école-communauté variés	L'école aux Iris (environ 69 élèves) des Îles-de-la-Madeleine est la deuxième plus petite école des Îles. Elle précède que, bien qu'elle n'ait pas de vocation particulière, de multiples projets liant l'école et la communauté sont réalisés à chaque année et semblent être au cœur de l'approche pédagogique. Leur page Facebook reste très active – surtout pendant le temps de la Co-vid19. Plusieurs de leurs projets sont présentés sur la page : comme des sorties plein-air, activités du type tre-sur-neige organisé avec le Club Optimiste, les activités organisées par le comité « porteurs de changements » dans lequel se réunissent des élèves de 5e et 6e année, un jeu d'enquête pour les élèves de 3e et 4e année qui intègre des apprentissages en sciences et en sport qui a impliqué notamment le Centre multisport Desjardins, présentation d'un voxpop réalisé par les élèves de 5e et 6e pour présenter aux parents comment sont utilisés les outils technologiques en classe, etc. On peut y observer la grande implication des parents. Bref, quoiqu'il n'est pas explicite, l'école semble fonctionner grandement par la pédagogie par projet.	X				X	X				X			X							
Région administrative Chaudières-Appalaches 13																							
40	CSS des Appalaches	École du Saint-Nom-de-Jésus, pédagogie par le plein air	Lancé en 2019, ce projet de pédagogie de plein de l'école du Saint-Nom-de-Jésus (40 élèves) de Beaulac-Garby (972 personnes) se concrétise par l'ajout de 2h30 d'activités plein-air à chaque semaine. Leur approche plein-air se concentre sur des activités sur le plan physique, la survie en forêt, la résolution de problème. Il n'y a pas nécessairement de transposition de contenu des autres matières (mathématiques en contexte naturel, par exemple). Or, ce projet a été initié après que la municipalité de Beaulac-Garby ait approché la direction scolaire puisqu'elle cherchait un moyen d'attirer de nouvelles familles.		X				X														
41	CSS des Appalaches	École Dominique Savio, projet arts et cirque	L'école Dominique Savio (75 élèves) de la municipalité de Stratford (993 personnes) a mis en œuvre un projet pédagogique différent basé sur les arts et le cirque. Ce projet avait été initié et avait été soutenu par plusieurs acteurs locaux afin de contrer les effets de dévitalisation. Ce projet aurait véritablement « sauvé » l'école qui a été menacée de fermeture il y a quelques années.		X												X						
42	CSS de la Côte-du-Sud	École des Méandres, projet « Ça prend un village pour élever un enfant »	L'école des Méandres (78 élèves environ) de St-Léon-de-Standon (1111 personnes) a lancé en 2018 un projet pour décloisonner l'école et créer des opportunités d'activités intergénérationnel. Ce projet intitulé « Ça prend un village pour élever un enfant » permet aux enfants d'explorer différents domaines et activités, le tout étant supervisé par des bénévoles du milieu. L'idée est venue d'une résidente qui en a fait la suggestion à l'équipe-école.		X												X						
43	CSS de la Côte-du-Sud	École Plein Soleil, pédagogie positive	L'école Plein Soleil (32 élèves) de la Durantaye (781 personnes) Le projet est né d'un engouement chez les parents qui cherchaient à créer une école alternative dans leur région. Il y a eu, pendant un certain temps, une discussion quant à savoir si l'école rejoindrait le RÉPAQ. Pour des raisons de logistique, il a été jugé préférable que non. Cette école de 47 élèves présente certaines particularités propres aux petites écoles. D'abord, les bureaux municipaux se trouvent à l'intérieur même de l'école, ce qui permet une grande proximité entre les deux milieux. Cette proximité se traduit par une très forte collaboration. Le service de garde est, par exemple, organisé par la municipalité afin d'offrir aux parents une qualité au niveau de la conciliation famille-travail. La municipalité a aussi soutenu financièrement l'école lors de divers projets. Ils travaillent de concert pour installer une classe extérieure, la municipalité offre de s'occuper gratuitement de l'entretien du terrain de l'école, entre autres du parc école, et du déneigement. Un principe bien important à l'école Plein-Soleil est celui de la pédagogie par la nature. La sensibilisation environnementale est au cœur de leurs projets et de leurs activités scolaires.	X			X	X	X														
Région de Lanaudière 14																							
44	CSS des Semours	Ami-Soleil, cours nourricière	L'école de l'Ami-Soleil (81 élèves) de Saint-Émile-de-l'Énergie (1 644 personnes) ont réalisé en 2019 la plantation d'environ 80 arbres et arbustes fruitiers afin d'avoir une « cour nourricière ». Ce projet a été financé, notamment, par une subvention d'Arbre Canada. Quoiqu'il n'est pas clair si ce projet permettra l'intégration de différents apprentissages dans le curriculum, dans les articles parus, on peut y lire une tendance. La directrice décrit l'école comme très liée à son milieu et ouverte aux activités qui permettent d'ancrer la vie scolaire dans la vie locale.			X							X										
45	CSS des Semours	École Germain-Caron, échange culturel Salluit	En 2018, l'école Germain-Caron (26 élèves) de Saint-Didace (589 personnes) a initié un projet d'échange culturel avec des enfants de Salluit au Nord du Québec pour une durée totale de 14 jours, mais qui a demandé plusieurs mois de préparation. L'idée est venue d'un père qui travaille pour Air Inuit et qui trouvait dommage que le Nord reste inaccessible pour la grande majorité de la population. Il trouvait intéressant de faire découvrir cette région du pays aux jeunes plutôt que de se rendre à Toronto ou à New York pour leur sortie de fin d'année. Ce projet a été grandement mobilisateur puisque le village s'est grandement investi : plusieurs résidents sont venus partager leur expérience du Nord québécois, d'autres ont apporté un soutien de différente manière. Les élèves ont tenu au courant la population en écrivant à chaque mois dans le journal municipal. En 2019, il ne semble pas que l'école ait retenu l'expérience, mais le voyage a débouché sur la création d'un livre de contes et légendes inspirées des nations Inuit.		X												X						
Région administrative des Laurentides 15																							
46	CSS des Laurentides	École La Relève, école publique alternative	En 2015, l'école La Relève (75 élèves) de la municipalité de La Minerve (1 174 personnes) a été mandatée de se doter d'un caractère alternatif pour répondre à la surpopulation de l'école Le Tremplin du village voisin, Labelle. Depuis le lancement de ce projet en 2015, la clientèle scolaire ne cesse d'augmenter. En 2016, l'école accueillait 53 élèves, 69 en 2017, 76 en 2018 et 75 en 2019.	X					X														
	CSS des Laurentides	École l'Aventure, caractère alternatif	Intégration de la pédagogie par projets en 2018.	X					X														
Région administrative de la Montérégie 16																							
47	CSS Val-de-Cerès	École Saint-François-d'Assise, écoresponsabilité	L'école de Saint-François-d'Assise (environ 100 élèves) de Frelsburg (1 144 personnes) cherche à se distinguer par l'accent mis sur un apprentissage à l'écoresponsabilité chez les jeunes. Ceci se traduit par la tenue de différentes activités tout au long de l'année scolaire pour sensibiliser les jeunes à la nature et développer leur attachement à celle-ci. L'école bénéficie aussi d'une grande collaboration avec le milieu. Un organisme de bienfaisance, nommé École-ovillage et qui existe depuis 2004, permet d'accumuler des fonds et de soutenir financièrement différentes activités artistiques et à vocation écologiques. Les enfants ont donc gratuitement accès à une panoplie de projets. La municipalité est aussi très impliquée auprès de l'école.		X						X						X						
Région administrative du Centre-du-Québec 17																							
48	CSS des Bois-Francs	École Notre-Dame-du-Secours-Perpétuel, projet Papi et Mami à l'école	En 2014, le comité de développement de la municipalité de Notre-Dame-de-Ham (416 personnes) a mis sur pied le projet « Papi et Mami à l'école » afin d'encourager les opportunités d'échanges intergénérationnels et de mobiliser leurs aînés. L'idée était que les personnes aînées partagent aux élèves de l'école Notre-Dame-du-Secours-Perpétuel (92 élèves) une de leurs passions ou leur présentent leur métier. Ces activités ont été relativement variées : cours de métier à tisser, de tricot, mais aussi de danse, de yoga, des sorties scolaires à saveur généalogique, au village d'Antan de Drummondville, etc. C'est plus de 50% des personnes aînées du village qui y ont participé. Un recueil de recettes accompagnés d'anecdotes de jeunesse des personnes aînées a aussi été réalisé dans le cadre de ce projet. Il n'est pas clair si le projet est toujours en cours.		X								X	X									
49	CSS de la Rivière	École La Jeunesse, agri-cultures-études	L'école La Jeunesse (73 élèves) de Sainte-Perpétue (981 personnes) souhaite se doter d'une couleur particulière en intégrant un volet agricole à son projet éducatif. Le projet école agri-culture-études cherche à familiariser ses élèves au milieu et réalités agricoles. Pour se faire, une serre devait être construite au printemps 2019.		X								X										
Total				13	32	4	14	14	16	13	10	10	7										
Pourcentage				27%	65%	8%																	
Légende:																							
Mouvement ACTES - précédemment connu comme les établissements Vert-Brundtland																							

Bibliographie

AASLAND, Aadne et Susanne SØHOLT, 2020. « Agents of centralization? Local school administrations and contested school closures in Norwegian rural districts », *Journal of Rural Studies*, vol. 80: 595-605.

ABÉLÈS, Marc, 1995. « Pour une anthropologie des institutions », *L'Homme*, 35 (135) : 65-85.

ALGAN, Yann, CONSTANTIN, Jean, DELPEUCH, Samuel, HUILLERY, Élise et Corinne PROST, 2018. « Impact de l'évaluation par compétence », *Focus. Conseil d'analyse économique*, 027-2018. Disponible sur internet : <https://www.cae-eco.fr/Focus-no27-Impact-de-l-evaluation-par-competences>, consulté en novembre 2022.

ALPE, Yves, 2012. « Contexte territorial et organisation scolaire : l'école rurale française, de l'idéalisation à la stigmatisation », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34 (2) : 213-231.

___ (dir.), 2016. *École rurale et réussite scolaire*, Mayenne : Presses de Jouve.

ALPE, Yves, et Angela BARTHES, 2014. « Les élèves ruraux face à la stigmatisation des territoires », *Agora débats/jeunesses*, vol. 68 (3) : 7-23.

ANCTIL, Pierre, 1975, « Le mode de production marchand et la parenté; un cas historique québécois, St-Vallier de Bellechasse, 1893-1923 », Mémoire de maîtrise en anthropologie, Université Laval.

___, 1977, « Saint-Vallier de Bellechasse au tournant du siècle dernier: la pénétration du capitalisme », *Anthropologie et Sociétés*, 1 (2): 37-50.

ANDERSON-LEVITT, Katheryn, 2012. « Introduction. Anthropologies And Ethnographies of Education Worldwide »: 1-28, In Katheryn Anderson-Levitt (dir.), *Anthropologies of education : a global guide to ethnographic studies of learning and schooling*, New York : Berghahn Books.

___, 2006. « Les divers courants en anthropologie de l'éducation », *Éducation et sociétés*, 1 (17) : 7-27.

ANYON, Jean, 2005. « What should count as educational research: Notes toward a new paradigm », *Harvard Educational Review*, 75: 75-88.

APPADURAI, Arjun, 2004. « The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition »: 59-84, In V. Rao and M. Walton, *Culture and Public Action*, Palo Alto: Stanford University Press.

___, 2013. *The Future as Cultural Fact. Essays on the Global Condition*, London, New York : Verso.

ARCHAMBAULT, Josée, 1977. *Savoir local des pêcheurs de homard des Îles-de-la-Madeleine : vers une meilleure compréhension de l'état des stocks*, Mémoire de maîtrise en anthropologie,

Université Laval.

ARENDDT, Hannah, 1972. *La crise de la culture*, Gallimard : Paris.

ARSENAULT, Sarah, 2017. *Conceptions des groupes oeuvrant à l'ouverture d'une école publique alternative quant aux facteurs qui favorisent ou contraignent leurs démarches auprès des autorités scolaires*, Mémoire de maîtrise en administration de l'éducation, Université de Montréal.

ASSOCIATION DES ORTHOPÉDAGOGUES DU QUÉBEC [ADOQ], 2022. « Qu'est-ce qu'un orthopédagogue? », Disponible sur internet : <https://www.ladoq.ca/orthopedagogue#:~:text=L'orthop%C3%A9dagogue%20est%20un%20p%C3%A9dagogue,incluant%20les%20troubles%20d'apprentissage.,> consulté en novembre 2022. n

ASSOCIATION DES RÉGIONS DU QUÉBEC [ARQ], 2002. *Mémoire présenté dans le cadre de la Commission de l'éducation sur les fluctuations des clientèles dans le secteur de l'éducation*, Québec : Association des régions du Québec.

ASSOCIATIONS QUÉBEC [AQ], 2022. « À propos de nous » : <https://www.associationsquebec.qc.ca/a-propos-de-nous>, consulté en décembre 2022.

AUBIN, Alyssa, 2022. *Immigration temporaire et précarité : Le cas de l'emploi manufacturier dans Chaudière-Appalaches*, Mémoire en anthropologie, Université laval.

AUDIGIERS, François, 2008. « Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactiques des sciences sociales – Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté », *Tema*, 8 : 8-13.

AWASHISH, Philip, 2018. « Thematic Section: A Brief Introduction to the Eeyou Traditional System of Governance of Hunting Territories (Traditional Eeyou 'Indoh-Hoh Istchee' Governance) », *Anthropologica*, vol. 60, no. 1: 1-4.

BAILLARGEON, Normand, 2014. *Une histoire philosophique de l'éducation*, Montréal : Éditions Poètes de Brousse.

_____, 2022. « Bienvenue à bord M. Drainville », *Le Devoir*, [Opinions], Disponible en ligne : <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/768623/chronique-bienvenue-a-bord-m-drainville>, consulté en décembre 2022

BANQUE DE DONNÉES DES STATISTIQUES OFFICIELLES SUR LE QUÉBEC (BD SO), 2022. « Personnel des commissions scolaires, selon le statut et la catégorie d'emploi, le secteur et l'ordre d'enseignement et le sexe, Québec, de 2010-2011 à 2020-2021 » : https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER01WSEF53-136912953414q6bn&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_ss_domn=1099&p_id_raprt=3608#tri_statut=5&tri_personnel=5, consulté en décembre 2022

BARITEAU, Claude, 1978. *Liens de dépendance et stratégies de développement : le cas du Havre aux Maisons (Îles de la Madeleine)*, Thèse de doctorat en anthropologie, Université

McGill.

BARONNET, Bruno, 2013. « L'expérience d'éducation zapatiste au Chiapas : entre pratiques politiques et imaginaires autochtones à l'école », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 12 : 133-152.

BARTHES, Angela et Yves ALPE, 2018. « The Rural School, a Polysemous Object with Significant Societal Challenges? Current Research Contexts and Positions »: 207-222, *In* Angela Barthes, Pierre Champollion et Yves Alpe, *Evolutions of the Complex Relationship Between Education and Territories*, ISTE Ltd et John Wiley & Sons, Inc.

BARTHOLOMAEUS, Pamela, John HASLEY et Michael CORBETT, 2014. « A dialogue about method in rural education. Experiential perspectives »: 58-71, *In* Corbett, Michael et Simone White, *Doing educational research in rural settings: methodological issues, international perspectives and practical solutions*, London; New York: Routledge.

BÉDARD, Éric, 2012. *L'histoire du Québec pour les nuls*, Paris : First Editions.

BELLIER, Irène et Jennifer HAYS (dir.), 2016. *Quelle éducation pour les peuples autochtones?*, Paris : L'Harmattan.

BERNATCHEZ, Jean et MARQUIS-GENDRON, Odile, SARAULT, Julie et Lucia SAVARD, 2016. *L'offre de services éducatifs de qualité dans les petites écoles : une recherche-action exploratoire*, UQAR.

BLANCHETTE, Alex et Marcel LAFLAMME, 2019. « Introduction : An Anthropological Almanac of Rural Americas », *Journal for the Anthropology of North America*, vol. 22 (2): 52-62.

BLOCH, Ernst, 1976. *Le principe Espérance. III. Les images-souhaits de l'Instant exaucé*, Frankfurt : Gallimard.

BOIX, Roser, Pierre CHAMPOLLION et Antonio M. DUARTE, 2015. « Teaching and Learning in rural contexts », *Journal of Education*, vol.3 (2): 38-47.

BONINI, Nathalie, 2012. « Les représentations de la « petite école rurale » des familles venues s'installer en Cévennes, et sa place dans leur rapport au territoire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 11 : 169, 188.

BOUCHARD, David, 2017. *Dynamiques d'occupation côtière et valorisation de l'environnement: la néoruralité et le tourisme au Kamouraska*, Mémoire de maîtrise en anthropologie, Université Laval.

BOUCHARD-BASTIEN, Emmanuelle, 2023. *Espaces amphibiens, pouvoir et mémoire : les fluctuations de la rivière Sainte-Anne*, Thèse de doctorat en anthropologie, Université Laval.

BOUDINEAU, Sylvie, 2019. *Droits de l'enfant en praxis : la protection des enfants kadogos en République démocratique du Congo*, Thèse de doctorat en anthropologie, Université Laval.

BOULIANNE, Manon, 2013. « Artisans du pays et imaginaires fromagers : la qualification des

fromages fins du Québec comme produits de terroir », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 37 (2) 2013 : 213-231.

_____, 2020. « Patrimonialisation, moralisation et industrialisation de l'érable au Témiscouata » : 129-165, In Sabrina Doyon (dir.), *D'espoir et d'environnement. Nouvelles ruralités, activités alternatives et mise en valeur de la nature au Bas-St-Laurent*. Québec, PUL.

BOURDIEU, Pierre, 1967. « Systems of education and systems of thought », *International social science journal*, 19 (3) : 338-358.

_____, 1977. *Algérie 60. Structures économiques et structures temporelles*, Paris : Éditions de minuit.

_____, 2003. « Participant objectivation », *Journal of the royal anthropological institute*, 9 (2), 281-294.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON, 1978. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Les Éditions de Minuit.

BOURDON, Catherine Harel Bourdon, 18 septembre 2021. « Retrouver l'école communautaire », [Lettre d'opinion], *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/633420/libre-opinion-retrouver-l-ecole-communautaire>

BOURQUE, Améline, 2004. *Les pêcheurs de homard aux Îles-de-la-Madeleine : artisans et/ou professionnels*. Mémoire de maîtrise en anthropologie, Université Laval.

BRABANT, Christine, 2010. *Pour une gouvernance réflexive de l'« apprentissage en famille ». Étude des processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs au Québec*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke.

_____, 2022. « Les mouvements alternatifs et innovants en éducation », Colloque *Éducatif Présent*, 25 mars 2022.

BRETON, Yvan (dir.), 1977. « L'agriculture au Québec », *Anthropologie et Sociétés*, vol.1 (2).

_____, 1979, « Anthropologie sociale et paysannerie québécoise » : 305-316, *Perspectives anthropologiques. Un collectif d'anthropologues québécois*, Montréal : Les Éditions du Renouveau pédagogique.

_____, 1984. « De l'ampleur des intentions à la mesure du geste concret. La diffusion et l'utilisation de résultats de recherche dans Bellechasse », *Anthropologie et Sociétés*, 8(3) : 43-61.

_____, 1995. « L'effet récurrent du capitalisme sur une communauté de pêcheurs : St.Paul's River, Basse-Côte-Nord » : 413-428, In François Trudel, Paul Charest, Yvan Simonis et Yvan BRETON (dir.), *La construction de l'anthropologie québécoise. Mélanges offerts à Marc-Adélaïde Tremblay*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

BRISSON, Geneviève, 2006. « L'homme des bois d'Anticosti », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60, 1 2 : 163 189.

BRISSON, Geneviève, MORIN BOULAIS, Catherine, DOYON, Sabrina et Emmanuelle Bouchard-Bastien, « [Une difficile prise en compte des changements sociaux en milieu minier nordique : le cas de Malartic \(Québec\)](#) », *Recherches sociographiques*, 58(2) : 387-413.

BRISSON, Geneviève et Lily LESSARD, 2020. *Amélioration de la réponse aux besoins psychosociaux des individus et communautés touchées par des aléas climatiques dans les régions de l'Est-du-Québec*, Rapport final soumis à Ouranos, disponible en ligne : <https://www.ouranos.ca/publication-scientifique/RapportARICA2021.pdf>, consulté en avril 2021.

BERG, Bruce L., 2004. « Case Studies »: 212-222, *Qualitative Research Methods For the Social Sciences*, Boston: Pearson Education.

BRYANT Christopher Robin, 2013. « Mutations sociodémographiques dans les territoires ruraux sous influence urbaine au Québec et en Amérique du nord : de l'intégration des nouvelles populations, à la culture locale et implications pour la gouvernance de ces territoires », *Géographie, économie, société*, 15 (1) : 11-24.

CALVÁRIO, Rita, 2017. « Food Sovereignty and New Peasantries: On Re-peasantization and Counter-hegemonic Contestations In the Basque Territory », *Journal of peasant studies*, v. 44 (2): 402-420.

CANÁRIO, RUI, 1996. « Un projet pour les écoles isolées », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 10, [En ligne]: <http://ries.revues.org/3330>; DOI : 10.4000/ries.3330, consulté en octobre 2017.

CARRIER, Mario et Pierre BEAULIEU, 1995. *Les petites écoles primaires en milieu rural au Québec : fermeture, maintien ou développement?*, Chaire Desjardins en développement des petites collectivités, Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

CASTONGUAY-PAYANT, Justine, 2016. « Éducation : vers un marché scolaire québécois? », *Dire/Éducation*, Été 2016 : 20-24.

CASTRACANI, Lucio, 2019. *Ils viennent pour travailler. Enquête ethnographique parmi les ouvriers agricoles migrants au Québec*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

CÉGEP QUÉBEC, 2022. « Qu'est-ce qu'un cégep », Disponible en ligne : <https://www.cegepsquebec.ca/nos-cegeps/presentation/quest-ce-quun-cegep/>, consulté en septembre 2022.

CENTRE DE SERVICES SCOLAIRE DE LA CAPITALE [CSSC], 2022. « Services éducatifs », Disponible en ligne : <https://cssc.gouv.qc.ca/services-educatifs/>, consulté en septembre 2022.

CENTRE NATIONAL D'ÉDUCATION À DISTANCE DE LA FRANCE (CNED), 2020. « Nos mission », <https://www.cned.fr/decouvrir-le-cned/nos-missions>, consulté en mars 2020.

CERMAKIAN, Jean, 1982. « Les transports dans la région Mauricie-Bois-Francs : facteur de désenclavement ou de dépendance? », *Cahiers de géographie du Québec*, 26 (67), 89–102.

CHAMPAGNE, Christine, 2008. *Développement écovillageois et renouvellement de l'habiter rural : le cas de Saint-Camille au Québec*, Mémoire de maîtrise en géographie, Université du Québec à Montréal.

CHAMPOLLION, Pierre et Michel FLORO, 2013. « Du diagnostic à la prise en compte du territoire : La démarche d'« intelligence territoriale », *Diversité : ville école intégration*, 16, Disponible en ligne : <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01440498>, consulté en septembre 2022.

CHAMPOLLION, Pierre, 2010. « L'influence des territoires ruraux et Montagnards sur l'école », *TransFormations*, (3) : 53-76.

_____, 2021. « Inégalités d'orientation et territorialités-territoires au prisme de l'école rurale et de moyenne montagne française », *Association Française des Acteurs de l'Éducation*, 3 (171) : 45-59.

CHAPDELEINE DE MONTVALON, Pierre, 5 mai 2021. « Des Madelinots sans logement à l'approche de la saison estivale », *Radio-Canada* : <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1790314/tourisme-iles-madeleine-logement-penurie>, consulté en décembre 2022.

CHAREST, Paul, 1973. « Écologie culturelle de la Côte-Nord du golfe Saint-Laurent » : 33-82, In Marc-Adélar TREMBLAY et Gérald Louis GOLD, *Communautés et culture. Éléments pour une ethnologie du Canada français*, Montréal : Les Éditions.

CHARLAND, Jean-Pierre, 2005. *Histoire de l'éducation au Québec. De l'ombre des clochers à l'économie du savoir*, Saint-Laurent : ERPI.

CHARLIER, Jean-Émile et Sarah CROCHÉ, 2022. « Forme scolaire ou dispositif de production de l'homme », *Éducation et Sociétés*, 1 (45) : 15 – 35.

CHARMILLOT, Maryvonne, 2022. « Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme » : chapitre 13, In Florence Piron et Élisabeth Arseaneault, *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*, Éditions Science et bien commun, Disponible en ligne : <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/front-matter/introduction/> , consulté en novembre 2022.

CHAUBET, Philippe, 2019. « Les écoles alternatives publiques du Québec : organisations enseignantes et apprenantes à la fois ? », Colloque *Formes d'éducation alternatives publiques au Québec et ailleurs : terrains, réseaux et gouvernance*, 87^e congrès de l'ACFAS, 29 et 30 mai 2019, Gatineau, Québec, Canada.

CHAVES, Martha, MACINTYRE, Thomas, VERSCHOOR, Gerard et Arjen WALS, 2017. « Radical ruralities in practice: Negotiating buen vivir in a Colombian network of sustainability », *Journal of Rural Studies*, 59 (10): 1-10.

COLLINS, James, 2009. « Social Reproduction in Classrooms and Schools », *The Annual Review of Anthropology*, 38: 33-48.

COMMISSION MUNICIPALE DU QUÉBEC [CMQ], 2002. *Étude des avantages et inconvénients du regroupement des municipalités de a Bostonnais, de la Croche, de Lac-Édouard, du Village de Parent, de la ville de La Tuque ainsi que des territoires non organisés de la MRC du Haut-Saint-Maurice*, Rapport soumis au gouvernement du Québec, Gouvernement du Québec.

COMMISSION SUR LA PROBLÉMATIQUE DES FLUCTUATIONS DES CLIENTÈLES SCOLAIRES, 2003. *Mandat d’initiative sur les fluctuations des effectifs scolaires*, Québec : Secrétariat des commissions.

CONSEIL SUPÉRIEUR D’ÉDUCATION [CSE], 2007. *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*, disponible en ligne : <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0454-AV-projets-particuliers-secondaire.pdf>, consulté en juillet 2022.

_____, 2009. *Rapport sur l’état et les besoins de l’éducation 2004-2008. L’éducation en région éloignée : une responsabilité collective*, Gouvernement du Québec.

CORBETT, Michael, 2007. « Travels in Space and Place: Identity and Rural Schooling », *Canadian Journal of Education*, 30 (3), 771-792.

_____, 2014a. « We Have Never Been Urban: Modernization, Small Schools, and Resilient Rurality in Atlantic Canada », *The Journal of Rural and Community Development*, 9(3), 186–202.

_____, 2014b. « Toward a geography of rural education in Canada », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l’éducation*, vol. 37 (3): 1-22.

CORBETT, Michael et Martin FORSEY 2017. « Rural youth out-migration and education : challenges to aspirations discourse in mobile modernity », *Discourse : Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 38 (3) : 429-444.

CORBETT, Michael et Simone WHITE, 2014. « INTRODUCTION: Why Put the “Rural” in Research? »: 1-3, In Michael Corbett et Simone White (dir.), *Doing educational research in rural settings: methodological issues, international perspectives and practical solutions*, London; New York: Routledge.

CORBO, Claude, 2002. « Introduction », dans *L’Éducation pour tous: une anthologie du Rapport Parent*, Montréal : les Presses de l’Université de Montréal.

COUTURE, Christine, MONNEY, Nicole, THÉRIAULT, Pascale, ALLAIRE, Stéphane et Manon DOUCET, 2013. « Enseigner en classe multiâge : besoins de développement professionnel d’enseignants du primaire », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l’éducation*, 36 (3) : 109-136.

COUTURIER, Catherine, 2021. « Comment créer un environnement flexible pour les devoirs? », *AllôProfs*, disponible à l’adresse suivante : <https://www.alloprof.qc.ca/fr/parents/articles/bulletin-systeme-scolaires/classe-flexible-k1481>, consulté en septembre 2021.

CRAPANZANO, Vincent, 2003. « Reflections on Hope as a Category of Social and Psychological Analysis », *Cultural Anthropology*, 18 (1): 3-32.

CROTEAU, Anne, 2010. *Description et analyse de la pratique enseignante dans des classes multiprogrammes de la commission scolaire de la Beauce-Etchemin*, Maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski.

CRSH, CRSNG, IRSC, 2018. *Énoncé de politique des trois conseils Éthique de la recherche avec des êtres humains*, Ottawa : Gouvernement du Canada.

DESBIENS, Jean-François, 2006. « Enseigner et apprendre en classe multiprogramme : un débat souterrain, des enjeux d'actualité », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9 (1), 91-110.

DESCHÊNES, Réjean et Colette PARADIS, 2007. *De la Petite Rivière Bleue à Saint-Elzéar-deTémiscouata... d'un rang à l'autre... 1885-2007*, Comité du livre sur l'histoire de la communauté de Saint-Elzéar-de-Témiscouata.

DESROCHE, Henri, 1973. *Sociologie de l'espérance*, Paris : Calman-Lévy.

DIONNE, J-André, 1980. « Base de plein air au Lac-Édouard. Mise en place d'un comité provisoire », *Journal Le Nouvelliste*, Mercredi 16 janvier 1980 : 8.

DOYON, Mélanie, Klein, Juan-Luis, VEILLETTE, Lucie, BRYANT, Christopher et Chakda YORN, 2013. « La néoruralité au Québec : facteur présentiel d'enrichissement collectif ou source d'embourgeoisement ? », *Géographie, économie et société*, vol.15 (1-2) : 117-137.

DOYON, Sabrina, 2015. « Losing ground : The Marginalization of the St.Lawrence Eel Fisheries in Québec, Canada », *Marine Policy*, vol. 61: 331-338.

_____, 2017. « Mise en marché et certification de l'anguille argentée et de l'esturgeon noir de l'estuaire du St-Laurent : des « vendredis maigres » aux produits fins », *Canadian Food Studies*, vol.4 (1) : 87-107.

DOYON, Sabrina, (dir.), 2020. *D'espoir et d'environnement ? Nouvelles ruralités et mise en valeur de la nature au Bas-Saint-Laurent*. Québec, Presses de l'Université Laval.

DOYON, Sabrina et Olivia ROY-MALO, 2020. « Produits forestiers non ligneux, cueilleurs paysans et « fermiers-forestiers » : cueillir et habiter la région autrement » : 89-128, in S. Doyon (dir.), *D'espoir et d'environnement ? Nouvelles ruralités et mise en valeur de la nature au Bas-Saint-Laurent*. Québec, Presses de l'Université Laval.

DUGUAS, Clermont, 1973. « Le développement régional de l'Est du Québec de 1963 à 1972 », *Cahiers de géographie du Québec*, 17 (41) : 283-316.

DURKHEIM, Émile, 2010. « On Education and Society »: 23-35, In Alan R. Sadovnik, *Sociology of Education. A Critical Reader*. 2^e Edition, New York, London : Routledge.

DURU-BELLAT, Marie et Agnès VAN-ZANTEN, 2012. *Sociologie de l'école*. 4^e édition, Paris : Armand colin.

ÉCOLE ENSEMBLE, 2022. *Plan pour un réseau scolaire commun. Levez la main pour un meilleur système d'éducation*, disponible en ligne : https://assets.nationbuilder.com/coleensemble/pages/114/attachments/original/1652084926/Plan-re%CC%81seau-commun_2022_FR_web_ecole_ensemble.pdf?1652084926, consulté en juillet 2022.

ÉCOLE EN RÉSEAU [ÉÉR], 2022. « Historique », disponible sur internet : <https://www.eer.qc.ca/historique>, consulté en juin 2022.

ÉCOLE SAINT-FRANÇOIS-D'ASSISE, 2019. *Projet éducatif 2019-2022*, Disponible en ligne : https://st-francois.cssvdc.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/sites/31/2019/10/projet_educatif_SFA.pdf, consulté en septembre 2022.

ÉTHIER, Benoît, 2014. « *Nehirowisiw Kiskeritamowina* : acquisition, utilisation et transmission de savoir-faire et de savoir-être dans un monde de chasseurs », *Recherches amérindiennes au Québec*, 44(1) : 49-59.

FALARDEAU, Jean-Charles, 1985, « Présentation. Il y a cinquante ans, un village »: 1-13, *In* Horace Miner, *Saint-Denis : un village québécois*, Montréal : Éditions Hurtubise.

FARMER, Diane, 2012. « Portraits de jeunes migrants dans une école internationale au Canada », *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1 (73) : 73-94.

FLEET, Richard, DUPUIS, Gilles, FORTIN, Jean-Paul, *et al*, 2017. « Rural emergency care 360°: mobilising healthcare professionals, decisionmakers, patients and citizens to improve rural emergency care in the province of Quebec, Canada: a qualitative study protocol », *BMJ Open*, doi:10.1136/bmjopen-2017-016039

FORQUIN, Jean-Claude, 1995. « Les approches sociologiques du curriculum : orientations théoriques et perspectives de recherche », *Études de linguistique appliquée*, 1 (98) : 44-55.

_____, 2008. *Sociologie du Curriculum*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

FORTIN, Gérald, 1962, « L'étude du milieu rural », *Recherches sociographiques*, 3 (1-2) : 105-116.

FORTIN, Gérald et Émile GOSSELIN, 1960. « La professionnalisation du travail en forêt », *Recherches sociographiques*, vol. 1 (1) : 33-60.

FORTIN, Jean-Charles, 2003. « La région des grandes scieries, 1895-1964 », *Encyclobec*, Disponible en ligne : http://encyclobec.ca/region_projet.php?projetid=180, consulté en septembre 2022.

FOSTER, Karen R. et JARMAN, Jennifer, 2022. « Introduction », *In* Karen R. Foster et Jennifer Jarman (dir.), *The Right to Be Rural*, Edmonton: University of Alberta Press.

FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir*. Vol. 1. Paris : Gallimard.

FOURNIER, Johanne, 2015. « Est-du-Québec: à l'ère des classes multiprogrammes », *Le Soleil*,

24 mai 2015.

FOURNIER, Martine, 2013. « À propos de Surveiller et Punir, naissance de la prison » : 50-53, in Marc Abélès *Pensées rebelles. Foucault, Derrida, Deleuze*, Auxerre : Éditions Sciences humaines.

FRADETTE, Angèle et Diane LATAILLE-DÉMORÉ, 2003. « Les classes à niveaux multiples: point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique », *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (3), 589-607.

FREIRE, Paulo, 1996. *Pedagogy of the oppressed*, New York: Continuum.

GAGNON, Serge, 2009. « L'appropriation ludique de la forêt au Québec : d'une gestion privée de « club » à une intervention publique de protection (1885-1935)», *Études caribéennes*, 12, Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/etudescaribeennes/3609>, consulté en octobre 2021.

GAGNON, Yves-C., 2008. *L'étude de cas comme méthode de recherche*, Québec: Presses de l'Université du Québec.

GAGNON-LE BEL, Marguerite, n.d., *Quand le train va...* Autopublication.

GALARNEAU, Vincent, 2011. *Les jardiniers de la conscience Socialiser l'environnement, habiter la ferme et incorporer le vivant en agriculture biodynamique*, Maîtrise en anthropologie, Université Laval.

GALLENGA, Ghislaine et Caroline HERVÉ, 2019. « Présentation. Services publics : l'État face au commun », *Anthropologie et sociétés*, vol. 43 (2) : 9-21.

GANTI, Tejaswini, 2014. « Neoliberalism », *Annual Review of Anthropology*, 43: 89-104.

GARIGUE, Philippe, 1968. « Saint-Justin. Une réévaluation de l'organisation communautaire » : 131-146 In Jean-Charles Falardeau, Philippe Garigue et Léon Gérin (dir.), *Léon Gérin et l'habitant de Saint-Justin*, . Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

GAUTHIER, Pierre-Louis et Odile LUGINBÜHL, 2012. « L'éducation en milieu rural : perceptions et réalités, *Revue internationale de Sèvres*, 59 (avril 2012) : 35-42.

GEISTDOERDER, Aliette, 1970. « L'évolution techno-économique de la pêche côtière », *Recherches sociographiques*, 11, 3 : 301-325.

___, 1974. « Savoir et techniques des pêcheurs des îles de la Madeleine (Québec) », *Journal d'agriculture tropicale et de botanique appliquée*, 21, 7-9 : 169-217.

___, 1985. « S'approprier la mer aux îles de la Madeleine, Québec, et à Saint-Pierre-et-Miquelon », *Anthropologie maritime*, 2 : 31-39.

___, 1987. *Pêcheurs acadiens, Pêcheurs madelinots. Ethnologie d'une communauté de pêcheur*. Québec et Paris, Presses de l'Université Laval et Édition du CNRS.

GENDRAU, Andrée, 1976. *Anthropologie culturelle de l'espace : étude comparative de deux lieux touristiques*, Mémoire de maîtrise en anthropologie, Université Laval.

GÉRIN, Léon, 1898, *L'habitant de Saint-Justin. Contribution à la géographie sociale du Canada*, Ottawa, Toronto et Londres : J. Hope et fils, Copp-Clark et Bernard Quaritch.

_____, 1931. « La famille canadienne-française, sa force, ses faiblesses. Le paysan de Saint-Irénée, hier et aujourd'hui », *Revue trimestrielle canadienne*, 19 : 35-63.

GIBSON, Margaret A. et Jill P. KOYAMA, 2011. « Immigrants and Education » : 391-407, In Bradley A.U. Levinson et Mica Pollock (dir.), *A companion to the Anthropology of education*, Chichester, West Sussex ; Malden, MA : Wiley-Blackwell.

GIDDENS, Anthony, 1979. *Central Problems in Social Theory. Action, structure and contradiction in social analysis*, Berkeley, Los Angeles: University of California Press.

GIRAUD, Claude, 2007. *De l'espoir. Sociologie d'une catégorie de l'action*, Paris : L'Harmattan.

GIROUX-WORKS, Nakeyah, 2017. *Expériences d'un climat en changement: conditions socio-économiques et défis environnementaux chez les pêcheurs et agriculteurs madelinots*. Mémoire de maîtrise en anthropologie, Université Laval.

_____, 2021. « Les mises en valeur alternatives de la forêt », Notes de cours *ANT-1201 Le Québec : perspectives anthropologiques*, Natacha Gagné, département d'anthropologie, Université Laval.

GIROUX-WORKS, Nakeyah, PEZET, Sarah, 2020. « Prêter main-forte à la nature: production et transformation alimentaires locales, solidaires et engagées » : 35-88, In DOYON, Sabrina (dir.) *D'espoir et d'environnement ? Nouvelles ruralités et mise en valeur de la nature au Bas-Saint-Laurent*. Québec, Presses de l'Université Laval.

GIROUX-WORKS, Nakeyah, PEZET, Sarah et Olivia ROY-MALO, 2020. « D'espoir et d'environnement: s'engager pour l'avenir de la région » : 319-331, In DOYON, Sabrina (dir.) *D'espoir et d'environnement ? Nouvelles ruralités et mise en valeur de la nature au Bas-Saint-Laurent*. Québec, Presses de l'Université Laval.

GO, Henri Louis, 2006. « Prémises d'une reconstruction de la forme scolaire : réflexion sur l'institution du paysage à l'école Freinet de Vence », *Carrefours de l'éducation*, 22 : 83-93.

GO, Henri Louis et Xavier RIONDET, 2018. « Reconstruire la forme scolaire d'éducation : l'alternative freinetienne » : 63-78, In Jean-Yves Séguy, *Variations autour de la forme scolaire : mélanges offerts à André D. Robert*, Nancy : Presses universitaires de Nancy.

GOLD, Louis-Gérald, 1975. *Saint-Pascal : Changing Leadership and Social Organization in a Quebec Town*, Montreal-Toronto : Holt, Rinehart and Winston of Canada.

GOLD, Gerald-Louis et Marc-Adélar TREMBLAY, 1984, « L'anthropologie québécoise et l'étude du Québec : continuités et ruptures » : 257-297, In Georges-Henri Lévesque, Guy Rocher, Jacques Henripin et al. (dir.), *Continuité et rupture. Les sciences sociales au Québec*.

Tome I. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

GREEN, Bill et Will LETTS, 2007. « Space, equity, and rural education. A “Trialectical” account »: 57-76, In Kalervo N. Gulson et Colin Symes (dir.), *Spatial Theories of Education. Policy and Geography Matters*, Routledge: New York, London.

GRENIER, François, 2021. « Boom de la pédagogie plein air au Québec », *Cent degrés*, Disponible en ligne : <https://centdegres.ca/ressources/boom-de-la-pedagogie-en-plein-air-au-quebec>, consulté en septembre 2022.

GRENIER, Philippe. 3 février 2023. « La radio pour faciliter l'intégration des travailleurs hispanophones en Beauce », *Radio-Canada*, Disponible sur internet: <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1952325/fiesta-mix-immigrant-immigration-etrangers-temporaire-juan-carlos-quintero-canal-rose-soleil-audet-hugues-letourneau-mix-997-latino-saint-georges>

GRUPE DE TRAVAIL SUR LE MAINTIEN DES ÉCOLES DE VILLAGE [GTMEV], 2003. *Mémoire du groupe de travail*, Mémoire présenté au ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi, monsieur Sylvain Simard et au ministre des Régions, monsieur Rémi Trudel, 22 janvier 2003. Disponible en ligne : http://www.ruralite.qc.ca/fichiers/dossiers/Rapport_proulx_caron.pdf, consulté en août 2018.

GRUENEWALD, David, 2008. «The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place », *Environmental Education Research*, 14 (3): 308-324.

GUAY, Marie-Hélène, 2002. « La pédagogie de projet au Québec : une pratique pédagogique aux multiples visages », *Québec français*, 26 : 60-63.

GUIMOND, Laurie et Bruno JEAN, 2015, « Québec » : 47-52, In *State of rural Canada*, Fondation canadienne pour la revitalisation rurale, disponible en ligne: <http://sorc.crrf.ca/quebec/>, consulté en avril 2021.

GUIMOND, Laurie, GILBERT, Anne et Myriam SIMARD, 2014. « Faire sa place et être de la place: La rencontre timide des nouveaux ruraux et des populations plus anciennes au Québec », *The Canadian Geographer/Le Géographe canadien*, 58 (1) : 123-139.

GUIMOND, Laurie, SIMARD, Myriam et Anne GILBERT, 2020. « Cohabitation et espace de rencontre comme moteurs de la nouvelle ruralité au Québec », *Organisations & Territoires*, vol. 29 (2) : 41-53.

GULSON, Kalervo, 2010. *Education Policy, Space and the City : Market and the (In)visibility of Race*, London : Routledge.

GUPTA, Akhil. 2012. *Red tape: Bureaucracy, structural violence, and poverty in India*, North Carolina: Duke University Press.

GUPTA, Akhil et Aradhana SHARMA, 2006. « Globalization and postcolonial states », *Current anthropology*, vol. 47 (2): 277-307.

HADLEY, Gregory R. 2022. « Stemming the Tide. Youth Entrepreneurial Citizenship in Rural Nova Scotia, Canada »: 71-90, In Karen R. Foster et Jennifer Jarman (dir.), *The Right to Be Rural*, Edmonton: University of Alberta Press.

HAGE, Ghassan, 2016. « Questions Concerning a Future-Politics », *History and Anthropology*, 27 (4): 465-467.

HAMEL, Christine, LAFFÉRIÈRE, Thérèse, TURCOTTE, Sandrine et Stéphane ALLAIRE, 2013. « Un regard rétrospectif sur le développement professionnel des enseignants dans le modèle de l'École éloignée en réseau », *Sticef*, vol. 30, Disponible en ligne : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/20-hamel-cren/sticef_2013_NS_hamel_20.htm

HAMILTON, David, 1989. *A theory of schooling*, London, New York: Falmer Press.

HARDY, René et Normand SÉGUIN, 1984. *Forêt et société en Mauricie*, Montréal : Boréal Express.

HARRISSON, Martin, 1987. *Agriculture collective et développement régional. Le JAL et les maraichers de la Mitis*, Rimouski : Groupe de recherche interdisciplinaire en développement de l'Est du Québec de l'Université du Québec à Rimouski.

HAUER, Janine, OSTERGAARD NIELSEN, Jonas et Jorg NIEWOHNER, 2018. « Landscapes of hoping – urban expansion and emerging futures in Ouagadougou, Burkina Faso », *Anthropology Theory*, vol. 18 (1): 59-80.

HÉBERT, Martin, 2008. « Anthropologie de l'imaginaire forestier au Québec: La forêt que l'on pense », *Histoires forestières du Québec*, 1 (1) :16.

_____, 2015. « La crise ouvre-t-elle les esprits? L'état de notre dépendance au modèle extractivisme après plus d'une décennie de tourment dans l'industrie forestière au Québec » : 227-243, In Yves-Marie Abraham et David Murray (dir.), *Creuser jusqu'où?: extractivisme et limites à la croissance*, Montréal : Éditions Écosociété.

HECK, Isabel et Baptiste GODRI, 2022. « Intégrer des savoirs locaux non scientifiques des femmes et des hommes dans la recherche (éviter les injustices épistémiques) » : chapitre 15, In Florence Piron et Élisabeth Arseaneault, *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*, Éditions Science et bien commun, Disponible en ligne : <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/front-matter/introduction/> , consulté en novembre 2022.

HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès, 1990. *L'école et l'espace local. Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès, Jean-Louis DEROUET et Régine SIROTA, 1987. « Notes de synthèse [Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire], *Revue française de pédagogie*, 80 : 69-97.

HILGERS, Mathieu, 2013. « Observation participante et comparaison : contribution à un usage interdisciplinaire de l'anthropologie », *Anthropologie et Sociétés*, 37 (1) : 97–115.

HOULE, Alain et Liane LOIGNON, 2001. *Rapport du groupe de travail sur les classes multiprogrammes avec ou sans chevauchement de cycle*. Commission scolaire de la Beauce-Etchemin.

HOWLEY, Craig et Aimee HOWLEY, 2014. « Making sense of rural education research. Art, transgression, and other acts of terroir »: 7-25, *In* Michael Corbett et Simone White (dir.), *Doing educational research in rural settings: methodological issues, international perspectives and practical solutions*, London; New York: Routledge.

ILLICH, Yvan, 1971. *Une société sans école*, Paris : Seuil.

INCHAUSPÉ, Paul, 2002. *L'école éloignée en réseau. Session de transfert. Perspectives d'avenir pour la mise en réseau d'écoles éloignées*, CEFRIO, Disponible en ligne : <https://www.collegeahuntsic.qc.ca/documents/b38d5679-681e-47ce-96cb-4f7eb14cd1e5.pdf>

____ (dir.), 2004. *L'école éloignée en réseau une contribution au maintien et au développement des petites écoles de village*, Montréal : CEFRIO.

INNOVATION, SCIENCE, DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE CANADA [ISDC], 2019. « Accès à Internet haute vitesse partout au Canada », Disponible en ligne : <https://ised-isde.canada.ca/site/acces-internet-haute-vitesse-canada/fr>, consulté en 2022.

INSTITUT DE SANTÉ PUBLIQUE DU QUÉBEC [INSPQ], 2022. « Milieux ruraux et urbains : Quelles différences de santé? », disponible sur internet : <https://www.inspq.qc.ca/santescopes/milieux-ruraux-urbains>, consulté en août 2022.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC [ISQ], 2020. « Occupation et vitalité des territoires », Disponible en ligne : <https://statistique.quebec.ca/docs-ken/vitrine/occupation-vitalite-territoire/index.html>, consulté en septembre 2022.

____, 2021. *Bulletin d'analyse – Indice de vitalité économique des territoires. Édition 2021*, Disponible en ligne : <http://statistique.quebec.ca/fr/fichier/bulletin-analyse-indice-vitalite-economique-territoires-edition-2021.pdf>, consulté en septembre 2022.

____, 2022a. *Les indicateurs de l'occupation et de la vitalité des territoires Proportion des municipalités de moins de 1000 habitants qui n'ont pas d'édifices de commerce de détail*, Disponible en ligne : https://statistique.quebec.ca/docs-ken/vitrine/occupation-vitalite-territoire/documents/services_proximite_01.pdf, consulté en septembre 2022.

____, 2022b. « Migration interrégionale au Québec en 2020-2021 : des gains records pour plusieurs régions en dehors des grands centres », Disponible en ligne : <https://statistique.quebec.ca/fr/communiquemigration-interregionale-quebec-2020-2021-gains-records-pour-plusieurs-regions-en-dehors-des-grands-centres>, consulté en octobre 2022.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane, 1990. *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris : Éditions Universitaires.

IVUS, Olena et Matthew BOLAND, 2016. « The Employment and Wage Impact of Broadband Deployment in Canada », *Canadien Journal of Economics*, 48 (5): 1803-1830.

JANSEN, Stef, 2014. « Hope For/Against the State: Gridding in a Besieged Sarajevo Suburb », *Ethnos*, 79 (2): 238-260.

_____, 2016. « For a Relational, Historical Ethnography of Hope: Indeterminacy and Determination in the Bosnian and Herzegovinian Meantime », *History and Anthropology*, 27 (4): 447-464.

JEAN, Bruno, 1988. « La "ruralité" bas-laurentienne: développement agricole et sous développement rural », *Recherches sociographiques*, 29 (2-3) : 239–263.

_____, 2006. « Les études rurales québécoises entre les approches monographiques et typologiques », *Recherches sociographiques*, vol. 47 (3) : 505-529.

_____, 2012. « Les territoires ruraux au Québec : vers un modèle de développement territorial durable », *Revue d'économie régionale et urbaine*, 4 : 649-671.

_____, 2017. « Un nouveau paradigme de l'innovation rurale: Apprendre des ruraux et des collectivités rurales », *Lucrările Seminarului Geografic Dimitrie Cantemir*, 44 : 27-42.

_____, 2020. « Les politiques publiques de développement des milieux ruraux : la Politique nationale de la ruralité du Québec revisitée », *Revue Organisations & Territoires*, vol. 29 (1) : 109-115.

JEAN, Sandrine, 2008. *Les représentations sociales de la ruralité et de l'urbanité québécoise : la méthode de la cartographie conceptuelle*, Mémoire en anthropologie, Université de Montréal.

JUNEK, Oscar, 1937. *Isolated Communities: a Study of a Labrador Fishing Village*. New York, American Book Company.

KAY, Cristóbal, 2009. « Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿ una nueva ruralidad? », *Revista mexicana de sociología* 71 (4): 607-645.

KLEIST, Nauja et Stef JANSEN, 2016. « Introduction : Hope over Time – Crisis, Immobility and Future-Making », *History and Anthropology*, 27 (4): 373-392.

LABRECQUE, Marie-France, 2001. « Présentation : perspectives anthropologiques et féministes de l'économie politique », *Anthropologie et Sociétés*, 25 (1), 5–21.

_____, 2016. *La migration saisonnière des Mayas du Yucatan au Canada: la dialectique de la mobilité*, Québec : Presses de l'Université Laval.

LAB-ÉCOLE, 2019. *Penser l'école de demain*, Disponible en ligne : www.lab-ecole.com, consulté en octobre 2022.

LAFORGUE, Denis, 2016. «Ce que l'ethnographie fait à la théorie des institutions» : 25-40, In Jean-Paul Payet, *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*, Rennes : Presses universitaire de Rennes.

LAHIRE, Bernard, 1996. « Risquer l'interprétation », *Enquête*, Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/enquete/373> ; DOI : 10.4000/enquete.373

LAJOIE, André, 1978. *Dimension économique et sociale de l'intégration dans l'agriculture*

sans sol : le cas de Saint-Gervais, Mémoire de maîtrise en anthropologie, Université Laval.

LAMARRE, Patricia, HORROCKS, Debbie et Emma LEGAULT, 2021. « Le réseau d'écoles communautaires dans le secteur de l'éducation de la minorité de langue officielle (mlo) au Québec », *Résumé de recherche en éducation*, 8, Disponible en ligne : https://www.concordia.ca/content/dam/artsci/scpa/quescren/docs/Brief_8_FRA.pdf, consulté en octobre 2022.

LANTHEAUME, Françoise, 2018. « La forme scolaire, entre permanence et évolution : politiques éducatives et travail des enseignants » : 223-232, In Jean-Yves Séguy, *Variations autour de la forme scolaire : mélanges offerts à André D. Robert*, Nancy : Presses universitaires de Nancy.

LANTHEAUME, Françoise et Jean-Yves SÉGUY, 2018. « Introduction » : 9-22, In Jean-Yves Séguy, *Variations autour de la forme scolaire : mélanges offerts à André D. Robert*, Nancy : Presses universitaires de Nancy.

LATAILLE-DÉMORÉ, Diane, 2008. « Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples? », *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43 (3), 351–369.

LAVIGNE, Natacha, 2021. « La Face cachée des tomates Demers », *Radio-Canada*, disponible sur internet: <https://ici.radio-canada.ca/recit-numerique/2458/serres-demers-hebergement-travailleurs-etangers-tomates>

LEFRANC, Clément, 2013. « Michel Foucault – Une microphysique du pouvoir » : 53-54, in Marc Abélès (dir.), *Pensées rebelles. Foucault, Derrida, Deleuze*, Auxerre : Éditions Sciences humaines.

LEMIEUX, Vincent, 1976. « L'articulation des réseaux sociaux », *Recherches sociographiques*, 17(2), 247-260.

LENOIR, Yves, 2005. « Le « rapport Parent », point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 28 (4) : 638-668.

LE QUERC, Jacques, 1981. « L'Île aux Coudres ; vers un divorce ethno-écologique », *Anthropologie et sociétés*, vol. 5 (2) 165-189.

LESSARD, Claude, 2019. « Égalité des chances et stratification dans le champ scolaire : quid de l'équité du système d'éducation ? », *Éthique en éducation et formation*, 6 : 41-61.

LETARTE, Martine, 12 mars 2016. « Accessibilité à l'éducation ne signifie pas égalité », *Le Devoir*, disponible en ligne : <https://www.ledevoir.com/societe/education/465020/justice-sociale-en-education-accessibilite-a-l-education-ne-signifie-pas-egalite>, consulté en juillet 2022

LE VASSEUR, Louis, 2006. « Décentralisation et concurrence dans le système d'éducation québécois et leurs effets sur le travail des enseignants », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5 : 15-28.

LEWIS, Nathalie, FLAMND-HUBERT, Maude et Aurélie SIERRA, 2008. « La culture forestière depuis 1950 : entre tradition et modernité. Les fonctions sociales des forêts québécoises en veilles depuis 1950 », XLVe colloque de l'ASRDLF, *Territoires et action publique territoriale : nouvelles ressources pour le développement régional*, UQAR : Rimouski.

LÉTOURNEAU, Marie-Claude, 2021. *Penser l'espace en philosophie de l'éducation. L'exemple de l'architecture scolaire*, Thèse de doctorat en philosophie, Université Laval.

LIPMAN, Pauline, 2009. « Education and the right to the city: The intersection of urban policies, education, and poverty » : 241-252 In S. Ball, M. W. Apple & L. A. Gandin, (dir.), *International Handbook of the Sociology of Education*, London: Routledge.

_____, 2013. *The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the right to the city*. Taylor & Francis.

LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE (LIP), 2021.
<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/i-13.3>

LOYER, Fabien et Mélanie DOYON, 2019. « L'appropriation de terres agricoles à des fins de villégiatures : le cas de la municipalité régionale de comté de Memphrémagog », *Recherches sociographiques*, 60 (1), 109-136. <https://doi.org/10.7202/1066156ar>

LUSSIER, Karl, 2004. *La collaboration école-communauté au Québec : une perspective de développement local au moyen de quatre études de cas*, Mémoire de maîtrise à l'Institut de recherche et d'enseignement pour les coopératives de l'Université de Sherbrooke.

MAHEUX, Jeanne, 1983. *La petite école primaire en milieu rural*, Thèse de doctorat, Éducation comparée et fondements en éducation, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal.

MAROY, Christian et Pierre Casinius KAMANZI, 2017. « Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec », *Recherches sociographiques*, 58 (3), 581-602.

MARTIN, Pau-Louis, 2004. « Clubs de chasse et pêche : la nature en tenue de bourgeois », *Continuité*, (101), 39-41.

MARTINEZ, Jérôme, PAMPALON, Robert, HAMEL, Denis et Guy Raymond, 2004. *Vivre dans une collectivité rurale plutôt qu'en ville fait-il vraiment une différence en matière de santé et de bien-être?*, Québec : Institut national de santé publique du Québec.

MAULINI, Olivier et Cléopâtre MONTANDON, 2005. « Introduction. Les formes de l'éducation : quelles inflexions ? » : 9-35 , In Olivier Maulini et Cléopâtre Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles : De Boeck

MAULINI, Olivier et Philippe PERRENOUD, 2005. « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions » : 147-168, In Olivier Maulini et Cléopâtre Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles : De Boeck.

MAULINI, Olivier, MEYER, Aline et Cynthia MUGNIER, 2014. « Introduction » : 6 – 21, *Formation scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques*, Genève : Université de Genève.

MERRY, Sally Engle, 2009. « Measuring the world: indicators, human rights, and global governance », *Proceedings of the ASIL Annual Meeting*. Cambridge University Press.

MICHAUX, Emmanuel, 2012. « Les pêches commerciales des Malécites de Viger : l'exploitation et la gestion du crabe des neiges et de la crevette nordique » : Chapitre 11; 305-332 *In* CHAREST, Paul, Girard, Camil, Rodon, Thierry, (dir.), *Les pêches des premières nations dans l'est du Québec : Innus, Malécites et Micmacs*, Québec : Presses de l'Université Laval.

MILLS, David, 2012. « Anthropology and education » : 33-46, *In* Sara De Delamont (dir.), *Handbook of Qualitative Research in Education*, Cheltenham : Edward Elgar Publishing.

MIÑANE BLASCO, Carlos et Carolina ARANGO VARGAS, 2011. « Educational Policy, Anthropology, and the State » : 368-387, *In* Bradley A.U. Levinson et Mica Pollock (dir.), *A Companion to the Anthropology of Education*, Sussex : Wiley-Blackwell.

MINER, Horace, [1939] 1985, *Saint-Denis : un village québécois*, Montréal : Éditions Hurtubise.

MINISTÈRE DES AFFAIRES MUNICIPALES ET RÉGIONS [MAMR], 2006. *2007-2014. Politique nationale de la ruralité, une force pour tout le Québec*, Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DES AFFAIRES MUNICIPALES ET DE L'HABITATION [MAHM], 2020. *Données relatives à l'élection générale municipale 2017. Compilation et traitement statistique*, Disponible en ligne : https://www.electionsmunicipales.gouv.qc.ca/fileadmin/publications/elections/Portrait_Statistique_EG_2017.pdf, consulté en septembre 2022.

MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE, DES PÊCHERIES, L'ALIMENTATION DU QUÉBEC [MAPAQ], 2019. *Portrait agroalimentaire de la MRC de Témiscouata*, Disponible en ligne : https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/agriculture-pecheries-alimentation/agriculture/industrie-agricole/regions/bas-saint-laurent/ED_portrait_BLS_Temiscouata_MAPAQ.pdf?1595880646, consulté en septembre 2022.

MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE ET DE L'INNOVATION [MEI], 2021a. « Région Côte-Nord », Disponible en ligne : <https://www.economie.gouv.qc.ca/pages-regionales/cote-nord/portrait-regional/economie/>, consulté en avril 2021.

___, 2021b. 2021b. *Portrait économique des régions du Québec. Édition 2021*, Gouvernement du Québec, Disponible en ligne : https://www.economie.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/regions/portraits_regionaux/PERQ_2021.pdf, consulté en septembre 2022.

___, 2021c. « Estrie », Disponible en ligne : <https://www.economie.gouv.qc.ca/pages->

[regionales/estrie/](#), consulté en avril 2021.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC [MEQ], 2022a. *Le projet éducatif*, Québec : Gouvernement du Québec. Disponible en ligne : consulté en novembre 2022. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/projet-educatif-guide.pdf

_____, 2022b. « Nouvelle génération d'écoles », Disponible en ligne : <http://www.education.gouv.qc.ca/index.php?id=40870>, consulté en septembre 2022.

_____, 2023. « Indices de défavorisation », Disponible en ligne : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/> , consulté en janvier 2023.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR [MEES], 2008. *Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2021 commissions scolaires ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire*, Québec : Gouvernement du Québec.

_____, 2017. *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, Gouvernement du Québec, Disponible en ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf, consulté en septembre 2022.

MINISTÈRE DES RÉGIONS [MRQ], 2001. *Politique nationale de la ruralité, une vision d'avenir*, Québec : Gouvernement du Québec.

MIYAKAZI, Hirokazu, 2004. *The Method of Hope. Anthropology, Philosophy and Fijian Knowledge*, Stanford : Stanford University Press.

MONNEY, Nicole et Christine COUTURE, 2014. « Analyse interprétative de l'utilisation du matériel pédagogique par des enseignants du primaire en classe multiâge », *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, vol. 5 (1) : 1-9.

MONNEY, Nicole, COUTURE, Christine, DUQUETTE, Catherine et Hans BOULAY, 2020. « Optimiser le questionnement didactique en science et technologie pour mieux rétroagir et évaluer les élèves : unir nos voix de chercheurs et de praticiens », *Revue hybride de l'éducation*, 4(4), 61–88. Disponible sur internet : <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1067>, consulté en novembre 2022.

MORASSE, Marie-Ève, 26 octobre 2019. « Sauver l'école un élève à la fois », *La Presse*. Disponible en ligne : <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2019-10-26/sauver-l-ecole-un-eleve-a-la-fois>, consulté en décembre 2022.

MOREAU, Samuel, 2015. « Au pays du lac profond, de lieu de passage à lieu de frontières », *Histoire Québec*, 21(1), 24–27.

MORIN-BOULAIS, Catherine, 2023. *La construction de l'espace minier de l'Abitibi par l'industrie minière, l'État québécois et les résidents*, Thèse en anthropologie, Université Laval.

MUKAMURERA, Joséphine, LAKHAL, Sawsen et Maurice TARDIF, 2019. « L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec », *Activités*, 16 (1), Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/activites/3801>

NADEAU, Michèle, 1978, *Modification des forces productives et accumulation du capital chez les producteurs de lait nature à St-Vallier de Bellechasse*, Mémoire de maîtrise en anthropologie, Université Laval.

NADEAU PARADIS, Sandra, 2015. *La petite bourgeoisie de La Tuque et son rôle dans l'exercice du pouvoir local (1907-1939)*, Mémoire en études québécoises, UQTR.

NAROTZKY, Susan et Niko BESNIER, 2014. « Crisis, Value, and Hope : Rethinking the Economy. An Introduction to Supplement 9 », *Current Anthropology*, 55 (9): 4-16.

NIANG, Marietou, 2022. « Analyses de contenu (documentaire, entrevues, etc.) » : chapitre 38, In Florence Piron et Élisabeth Arseaneault, *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*, Éditions Science et bien commun, Disponible en ligne : <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/front-matter/introduction/> , consulté en novembre 2022.

OGBU, John U., 1981. « School Ethnography: A Multilevel Approach », *Anthropology & Education Quarterly*, 7 (1) : 3-29.

OLIVA, Jesús, 2010. « Rural melting-pots, mobilities and fragilities: reflections on the Spanish case », *Sociologia ruralis*, 50 (3): 277-295.

OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre, 2008. *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

ORFALI, Philippe, 30 août 2016. « Rentrée scolaire. Les avantages de la petite école de village », *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/478859/rentree-scolaire-les-avantages-de-la-petite-ecole-de-village#:~:text=Les%20%C3%A9l%C3%A8ves%20r%C3%A9ussissent%20aussi%20bien,on%20ne%20voit%20pas%20ailleurs.%20%C2%BB> , consulté en novembre 2022.

ORTNER, Sherry B., 2006. *Anthropology. Culture, Power, and the Acting Subject*, Durham and London: Duke University Press.

OUELLET, Jacques, 2013. *Scolarisation et développement régional au Québec 1838-1971, une étude critique du Saguenay-Lac-Saint-Jean*, Thèse de doctorat en développement régional, UQAR et UQAT.

PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI, 2021. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.

PALARD, Jacques, 2020. *Innovation et ruralité(s) en Nouvelle-Aquitaine: regards sur des territoires en action*, Délégation à l'Aménagement du Territoire et à l'Attractivité Régionale de Nouvelle-Aquitaine.

PANELLI, Ruth, HUBBARB, Phil, COOMBES, Brad et Sandie SUCHET-PEARSON, 2009. «De-centring White ruralities: Ethnic diversity, racialisation and Indigenous countrysides», *Journal of Rural Studies*, 25: 355-364.

PANTALEÓN, Jorge et Lucio CASTRACANI, 2017. « Travail, morale et dépendance personnelle : les ouvriers agricoles mexicains et guatémaltèques dans les fermes québécoises », *Anthropologie et Sociétés*, 41 (1) : 91-106.

PARADIS, Marie-France, 1975, *Les conditions de la petite production marchande à Saint-Philémon*, Québec: Université Laval, Laboratoire d'anthropologie.

_____, 1977, *La soumission de l'agriculture au capital : le rôle de l'État (le cas de Saint-Philémon province de Québec)*, Mémoire de maîtrise en anthropologie, Université Laval.

PARADIS BOLDUC, Lydia, 2015. « Les âmes quittent, les commerces menacent de fermer... Offrir des terrains pourrait permettre de sauver la vitalité de certaines municipalités », *ÉcoHabitation*, Disponible en ligne : <https://www.ecohabitation.com/guides/3335/des-terrains-gratuits-pour-revitaliser-les-curs-villageois/>, consulté en septembre 2022.

PAQUETTE, Sylvain et Gérald DOMON, 2003. « Changing ruralities, changing landscapes: exploring social recomposition using a multi-scale approach », *Journal of rural studies* 19.4 (2003): 425-444

PELISSIER, Catherine, 1991. « The Anthropology of Teaching and Learning », *Annual Review of Anthropology*, 20: 70-95.

PELLETIER, Annie et LECLERC-TREMBLAY, Julie-Soleil, 2020. « Le Labo pédagogique de la CS du Fleuve-et-des-Lacs : Apprendre, créer, innover », disponible sur internet : <https://ecolebranchee.com/labo-pedagogique-cs-du-fleuve-et-des-lacs-apprendre-creer-innover/>, consulté en janvier 2023.

PIOT, Monique, 1977, « Agriculture et capitalisme au Québec, l'agro-industrie et l'État », *Anthropologie et sociétés*, 1 (2) : 71-88.

PLANTE, Caroline, 9 juin 2019. « Une commission Parent 2.0? », *Le Soleil*. Disponible en ligne : <https://www.lesoleil.com/2019/06/09/une-commission-parent-20-78c5abc18791693eea9f8a3406dc25fd>, consulté en décembre 2022.

PLOEG, Jan Douwe van der, 2018. *The new peasantries: rural development in times of globalization*, 2e ed, New York: Routledge.

PLOURDE, Annie, 2022. « Où en est l'école à trois vitesses au Québec ? », *Iris. Fiche socioéconomique*, 24. Disponible sur internet : https://iris-recherche.qc.ca/wp-content/uploads/2022/09/2022_Fiche_Trois_vitesses-WEB.pdf, consulté en décembre 2022.

POIRIER, Sylvie, 2000. « Contemporanéité autochtones, territoires et (post)colonialisme. Réflexions sur des exemples canadiens et australiens », *Anthropologie et Sociétés*, 24, 1 : 137-153.

POLLOCK, Mica et Bradley A.U. LEVINSON, 2011. « Introduction » : 1-8, *In* Mica Pollock et Bradley (dir.), *A Companion to the Anthropology of Education*, Malden, Oxford, West sussex : Wiley-Blackwell.

POULIN, Marélyne, 2010. *Les représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants du primaire pratiquant dans une école alternative*, Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.

PRÉVOST, Paul et Lucie Veillette, 2013. « L'entrepreneuriat collectif au service des communautés dévitalisées de la Mauricie : un modèle inspirant », *Organisations et territoires*, 22 (3) : 15-24.

RADIO-CANADA, 28 juin 2015. « Des terrains gratuits pour contrer l'exode rural », Disponible en ligne : <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/727422/terrain-gratuit-manitoba-yukon-resident-jeune-urbain-gratuit-saint-louis-de-blandford>, consulté en septembre 2022.

___, 19 août 2022. « Jusqu'à 1400 enseignants manquent à l'appel à quelques jours de la rentrée », Disponible en ligne : <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1906630/ecoles-education-enseignement-syndicats>, consulté en décembre 2022.

RATEL, Jean-Luc et Annie PILOTE, 2021. « Métamorphoses de l'université et parcours d'étudiants autochtones au Québec : enjeux d'accessibilité aux études et de persévérance scolaire dans une perspective de décolonisation de l'éducation », *Recherches en éducation*, 44, Disponible sur internet: <http://journals.openedition.org/ree/3398>, consulté le 20 avril 2023.

REDFIELD, Robert, 1947. « The Folk Society », *American Journal of Sociology*, 52 (4) : 293-308.

REED-DANAHAY, Deborah, 1996. *Education and Identity in Rural France*, Cambridge : Cambridge University Press.

REEVES, Madeleine, 2017. « Infrastructural Hope: Anticipating 'Independent Roads' and Territorial Integrity in Southern Kyrgyzstan », *Ethnos*, 82:4, 711-737.

RÉSEAU DES ÉCOLES PUBLIQUES ALTERNATIVES DU QUÉBEC [RÉPAQ], 2014. *L'école publique alternative québécoise ses conditions pour naître et se développer*, disponible sur Internet : <https://repaq.org/wp-content/uploads/2020/12/REPAQ-conditions-final-spread-lr.pdf>, consulté en janvier 2023.

___, 2020. *C'est quoi une école publique alternative québécoise?*, disponible sur Internet : <https://repaq.org/wp-content/uploads/2020/12/5-Qu-est-ce-qu'une-ecole-alternative.pdf>, consulté en juillet 2022.

RICHARDSON, Mary, 2008. *Polycultures of the mind: organic farmers in Québec and the recovery of agency*, Thèse de doctorat en anthropologie, Université Laval.

___, 2010. « L'agriculture biologique et les paradoxes de la reconnaissance », *Anthropologica*, 52 (2) : 305-321.

RIEUTORT, Laurent, 2012. « Du rural aux nouvelles ruralités », *Revue internationale*

d'éducation de Sèvres, 59 : 43-52.

RIOUX, Marcel, 1954, *Description de la culture de l'Île Verte*, Ottawa : Musée national du Canada.

_____, 1957, *Belle-Anse*, Ottawa : Musée national du Canada.

RIST, Ray C., 1978. *The Invisible Children: School Integration in American Society*, Cambridge: Harvard University Press.

ROBERGE, Geneviève, 2008. *La main-d'oeuvre agricole mexicaine et guatémaltèque au Québec : perspectives de classe sociale, d'ethnicité et de genre*, Mémoire de maîtrise en anthropologie, Université Laval.

ROCHER, Guy, 2004. « Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation », *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 117-128.

ROCKWELL, Elsie et Ana Maria R. GOMES., 2009. « Rethinking Indigenous Education from a Latin American Perspective », *Anthropology & Education Quarterly*, 40 (2) : 97-109.

RODRÍGUEZ, Encarna (dir.), 2015. *Pedagogies and curriculums to (re)imagine public education: transnational tales of hope and resistance*. Vol. 3, edited by E. Rodríguez. Singapore: Springer.

RODRÍGUEZ, Encarna, 2015a. « Reclaiming Schools as Public Sites for Democratic Imagination»: 15-33, *In Encarna Rodríguez (dir.), Pedagogies and curriculums to (re)imagine public education: transnational tales of hope and resistance*. Vol. 3, edited by E. Rodríguez. Singapore: Springer.

_____, 2015b. « Pedagogies and Curriculums to (Re)Imagine Public Education: Introduction »: 1–14 *In Encarna Rodríguez (dir.), Pedagogies and curriculums to (re)imagine public education: transnational tales of hope and resistance*. Vol. 3, edited by E. Rodríguez. Singapore: Springer.

_____, 2015c. « Public Schools as Publicly Imagined »: 203-218, *In Encarna Rodríguez (dir.), Pedagogies and curriculums to (re)imagine public education: transnational tales of hope and resistance*. Vol. 3, edited by E. Rodríguez. Singapore: Springer.

ROSEBERRY, W., 1988. « Political Economy », *Annual Review of Anthropology*, 17 (1) (octobre): 161-185.

ROSEMAN, Sharon R., PRADO CONDE, Santiago et Xerardo Pereiro PÉREZ, 2013. « Antropología y nuevas ruralidades », *Gazeta de Antropología*, 29(2): artículo 01.

ROTHENBURGER, Catherine, 2014. *Enseigner en école rurale : processus identitaires et développements professionnels d'enseignants du premier degré. Étude comparative dans quatre pays d'Europe et d'Amérique latine*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2.

ROY, Claudine, 2006. *Conditions d'habitation des ménages québécois vivant en milieu rural*, Société d'habitation du Québec : Québec.

ROY-MALO, Olivia, 2017. *Le lac de l'Est, un espace négocié. Ethnographie d'un processus de création d'aire protégée dans la région de Kamouraska*, Mémoire d'anthropologie, Université Laval.

ROY-MALO, Olivia, GIROUX-WORKS, Nakeyah et David BOUCHARD 2020. « Entre contemplation, aventure et sensibilisation : vivre de la nature par l'écotourisme » : 203-240 , in S. Doyon (dir.), *D'espoir et d'environnement ? Nouvelles ruralités et mise en valeur de la nature au Bas-Saint-Laurent*. Québec, Presses de l'Université Laval.

SABINOT, Catherine et Sabrina DOYON, 2011. « Vivre de sa terre ou de celle des autres? Propriété foncière, accès à la terre et expériences de petits exploitants agricoles au Québec », *Cahier du CRIDÉS*, (11).

SALAÛN, Marie, 2016. « La culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire? Réflexions à partir de quelques expériences pédagogiques (Hawai'i, Nouvelle-Calédonie) », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15 : 217-236.

_____, 2014. « S'approprier l'École. De quelques stratégies autochtones dans le Pacifique insulaire » : 359-377, In Laurent Dousset, Barbara Glowczewski et Marie Salaün, *Les sciences humaines et sociales dans le Pacifique Sud : terrains, questions et méthodes*, Marseilles : Pacific-Credo Publications.

SANTERRE, Renaud, 1982. « Vieillesse, modernisation et foyers (note de lectures) », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 6 (3) : 105-114.

SCARPINO, Michel, 2015. « Des paniers de légumes plus populaires que jamais », *L'écho. La Tuque/Haute-St-Maurice*, 26 juin 2015, disponible en ligne : <https://www.lechodelatuque.com/lecho-de-la-tuque/des-paniers-de-legumes-plus-populaires-que-jamais/>, consulté en septembre 2022.

SCOTT, James C., 1998. *Seeing Like a State. How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*, New Haven, London : Yale University Press.

SEARLE, John R.. 2005. « What is an institution? », *Journal of institutional economics*, vol. 1 (1): 1-22.

SERGERIE, Nelson, 2021. « Éric Duhaime courtise la Gaspésie en admettant avoir commis une erreur », *Ma Gaspésie*, Reportage 28 juin 2021, Disponible en ligne : <https://magaspesie.ca/eric-duhaime-courtise-la-gaspesie-en-admettant-avoir-commis-une-erreur/>, consulté en septembre 2022.

SÉGUY, Jean-Yves (dir.), 2018. *Variations autour de la forme scolaire : mélanges offerts à André D. Robert*, Nancy : Presses universitaires de Nancy.

SHORE, Cris et Susan WRIGHT, 1997. *Anthropology of Policy : Critical perspectives on governance and power*, London et New-York : Routledge.

SHORE, Cris, Susans WRIGHT et Davide PERO, 2011. *Policy worlds : Anthropology and the Analysis of Contemporary Power*, New York, Oxford : Gerghahn Books.

SIMARD, Majella, 2018. *Le JAL: un demi-siècle de lutes et de débats. Bilan et perspectives nouvelles d'une expérience de développement communautaire en milieu rural fragile*, Rimouski : Cahiers du GRIDEQ.

SIMARD, Martin, 2018. « L'industrie minière au Québec : situation, tendances et enjeux », *Études canadiennes / Canadian Studies*, 85 : 193-217.

SIMARD, Myriam et Laurie GUIMOND, 2012. « Que penser de l'embourgeoisement rural au Québec? Visions différenciées d'acteurs locaux », *Recherches sociographiques*, 53(3) : 527-553.

SIMARD, Paule, PARENT, André-Anne et Mary RICHARDSON, 2018. « La lutte à la pauvreté dans une perspective de développement des communautés : enjeux et défis dans un contexte en profonde transformation », *Nouvelles pratiques sociales*, 30 (1).

SIMARD, Martin, MALTAIS, Emma et Carl BRISSON, 2019, « Le navettage aérien dans le Nord du Québec. Une étude exploratoire des représentations sociospatiales des travailleurs », *Espace populations sociétés*, (1). Consulté sur Internet (<http://journals.openedition.org/eps/8536>), en juin 2021.

SIROIS, Elaine, 2013. « Quelle image pour le Canadien National ? Discours et relations publiques de ses dirigeants de 1922 à 1984 », *Revue d'histoire des chemins de fer*, 44, Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/rhcf/1643>, consulté en mai 2019.

SLIWINSKI, Alicia, 2012. « Working Hope: Around Labour and Value in a Humanitarian Context », *Anthropologica*, 54 (2): 227-238.

_____, 2016. « The Value of Promising Spaces : Hope and Everyday Utopia in a Salvadoran Town », *History and Anthropology*, 27 (4): 430-446.

SOLIDARITÉ RURALE DU QUÉBEC [SRQ], 2002. *Jamais sans mon école*, Mémoire présenté à la Commission de l'éducation dans le cadre de la consultation sur les fluctuations des clientèles dans le secteur de l'éducation.

STAKE, Robert, E., 2005. « Qualitative Cases Studies », In Norman K. Denzin et Yvonna S. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3e Edition, Thousand Oaks, Calif. : Sage Publication

STAMBACH, Amy, 2017. « Student Futures and the Politics of Possibility: An Introduction »: 1-16, In Amy Stambach et Kathleen D. Hall (dir.) *Anthropological Perspectives on Student Futures. Youth and the Politics of Possibility*, Palgrave MacMillan : New York.

STANEK, Oleg, 1988. « Crise et colonisation dans l'Est du Québec », *Recherches sociographiques*, 29 (2-3): 201-238.

STATISTIQUES CANADA, 2001. « Définitions de rural », *Bulletin d'analyse. Régions rurales et petites villes du Canada*, vol. 3 (3).

_____, 2022. *Profil du recensement, Recensement de la population de 2021*.

<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/index-fra.cfm>, consulté en septembre 2022.

STECQ, Hervé, 2014. *La mobilisation des acteurs du développement régional au québec : des opérations dignité aux ententes spécifiques de régionalisation*, Chicoutimi : Groupe de recherche et d'intervention régionales, Disponible en ligne : <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/3529/1/Mobilisation%20des%20acteurs%20du%20d%C3%A9veloppement%20r%C3%A9gional%20au%20Qu%C3%A9bec%20mise%20en%20page%20rev%20st.pdf>, consulté en septembre 2022.

SUÁREZ-OROZCO, Carola, Marcelo SUÁREZ-OROZCO et Irina TODOROCA, 2008. *Learning a New Land: Immigrant Students in American Society*, Cambridge MA: The Belknap Press of Harvard University Press.

SUÁREZ-OROZCO, Marcelo, 1987. « « Becoming Somebody : Central American Immigrants in US Inner-City School », *Anthropology & Education Quarterly*, 18 (4) : 287-299.

TAILLON, Marie, 1982. *Agriculture et prolétarisation : Bellechasse 1951-1976*, Mémoire de maîtrise en anthropologie, Université Laval.

TARDIF, Maurice et Cécilia BORGES, 2020. « Devenir enseignante ou enseignant aujourd'hui »; « Pour quelles raisons souhaite-t-on devenir enseignante ou enseignant aujourd'hui au Québec? », *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, vol. 9 (2) : 4 -10.

TATE, Winifred, 2020. « Anthropology of Policy : Tensions, Temporalities, Possibilities », *Annual Review of Anthropology*, 49: 83-99.

TESSIER, Robert, 2017. *L'époque des écoles de rang. 1824-1964. Regards sur Bellechasse*, Les Éditions GID : Québec.

THELEN, Tatjana, VETTERS, Larissa et BENDA-BECKMANN, Keebet von. (dir.), 2017, *Stategraphy: Toward a relational anthropology of the state*. Vol. 4. New York, Oxford : Berghahn Books.

THEOBALD, Paul, 1995. *Call school: Rural education in the Midwest to 1918*. SIU Press.

TIVEMARK, Hélène, 2010, *L'équité dans la gouvernance des pêches : enjeux locaux aux Îles-de-la-Madeleine*. Mémoire de maîtrise en anthropologie, Université Laval.

TREMBLAY, Marie-Josée, 1998. *Les petites écoles rurales en sursis : Un défi pour le développement local*, Mémoire de maîtrise en développement régional, Université du Québec à Rimouski.

TREMBLAY, Marc-Adélar, 1960. « Les tensions psychologiques chez le bûcheron : quelques éléments d'explication », *Recherches sociographiques*, vol. 1 (1) : 61-89.

_____, 1967. «L'ethnographie de la Côte-Nord du Saint-Laurent»: *Recherches sociographiques*, 8, 1 : 81-87.

_____, 1973. « L'idéologie du Québec rural », *Travaux et communications*, vol. 1 : 212-265.

TREMBLAY, Marc-Adélar, CHAREST, Paul et Yvan BRETON, 1969. *Les changements socio-culturels à Saint-Augustin. Contribution à l'étude des isolats de la Côte-Nord du Saint-Laurent*, Québec : Presses de l'Université Laval.

VACHON, William, 2021. « Gagner un terrain ou une maison : un concours qui dépasse les attentes dans Chaudière-Appalaches », Reportage TVA Nouvelles, 9 octobre 2021, Disponible en ligne : <https://www.journaldequebec.com/2021/10/09/gagner-un-terrain-ou-une-maison-un-concours-qui-depasse-les-attentes-dans-chaudiere-appalaches>, consulté en septembre 2022.

VANLINT, Alice, 2022. « Le journal de bord comme outil de terrain », Florence Piron et Élisabeth Arseaneault, *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*, Éditions Science et bien commun, Disponible en ligne : <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/le-journal-de-bord-ou-de-terrain/>, consulté en décembre 2022

VAN CAMPENHOUDT, Luc et Raymond QUIVY, 2011. *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod.

VAN DOOREN, Thomas, 2022. *Dans le sillage des corbeaux. Pour une éthique multispécifique*, Paris : Actes Sud.

VILLA, Mariann et Agneta KNUTAS, 2020. « Rural communities and schools – Valuing and Reproducing local culture », *Journal of Rural Studies*, 80: 626-633.

VINCENT, Guy, 1980. *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon & Paris : Maison des Sciences de l'Homme.

VINCENT, Guy, Bernard LAHIRE, Daniel THIN, 1994. « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire » : 11-48, In Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Wagnon, Sylvain 2018a. « Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition », *Trema*, 50.

WAGNON, Sylvain, 2018b. « Les écoles Decroly et la critique de la forme scolaire » : 79-93, In Jean-Yves Séguy , *Variations autour de la « forme scolaire » : Mélanges offerts à André D. Robert*, Nancy : Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine.

WILLIS, Paul E., 1977. *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*, Columbia University Press.

WISCUTIE-CRÉPEAU, Nancy, 2016. « L'éducation et les Autochtones au Québec: enjeux et défis », *Recherches amérindiennes au Québec*, 46 (2-3): 117-123.

WRIGHT, Susan et Sue REINHOLD, 2011. « Studying Through : A Strategy for Studying Political Transformation. Or Sex, Lies and British Politics » : 86-104, In Cris Shore, Susans WRIGHT et Davide PERO, 2011. *Policy worlds : Anthropology and the Analysis of Contemporary Power*, New York, Oxford : Gerghahn Books.

Table des matières

INTRODUCTION	10
CHAPITRE 1 : L'ÉCOLE AU PRISME DES RURALITÉS	23
1.1 LES RURALITÉS AU QUÉBEC	24
1.2 L'ÉCOLE RURALE COMME OBJET DE RECHERCHE	39
1.3 HISTOIRE SCOLAIRE, L'ÉCOLE DANS LE PAYSAGE RURAL AU QUÉBEC	47
1.4 PROBLÉMATIQUE ET SOUS-OBJECTIFS DE RECHERCHE	56
CHAPITRE 2. PENSER L'ENGAGEMENT AUTOUR DE LA PETITE ÉCOLE RURALE	59
2.1 DE L'ANTHROPOLOGIE DE L'ÉDUCATION A CELLE DE L'ÉCOLE	60
2.2. PENSER L'ENGAGEMENT A TRAVERS UN PROJET PÉDAGOGIQUE	72
2.2.1 S'ENGAGER ET SE MOBILISER : MISE EN ACTION D'ESPOIRS SOCIAUX.....	72
2.2.2 VOIR AU-DELÀ DE L'INSTITUTION SCOLAIRE : UNE PERSPECTIVE D'ÉCONOMIE POLITIQUE	76
2.3 SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	78
CHAPITRE 3. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES, UNE ANTHROPOLOGIE À L'ÉCOLE	80
3.1 RETOUR SUR UNE RECHERCHE EN TERRAIN RURAL ET SCOLAIRE	81
3.2 PRÉSENTATION DES SITES D'ÉTUDES	88
3.3 MÉTHODES D'ENQUÊTE QUALITATIVES ET AXES DE RECHERCHE	99
3.4 ANALYSE DES DONNÉES ET PROCESSUS D'ÉCRITURE	111
3.5 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	113
PREMIÈRE PARTIE. DES INITIATIVES PÉDAGOGIQUES DISTINCTES.	115
CHAPITRE 4. PAYSAGE DES PETITES ÉCOLES PRIMAIRES EN MILIEU RURAL AU QUÉBEC	116
4.1 UN « FAIRE ÉCOLE » RURAL	118
4.2 L'AVENIR DES PETITES ÉCOLES RURALES, UNE AFFAIRE DE SENSIBILISATION? ..	137
4.3 PANORAMA D'EXPÉRIENCES D'INITIATIVES PÉDAGOGIQUES DISTINCTES DANS DE PETITES ÉCOLES RURALES AU QUÉBEC	145
CHAPITRE 5. INITIATIVES PÉDAGOGIQUES DISTINCTES, ENTRE REPERES ET INNOVATIONS SCOLAIRES	156
5.1 LES ACTEURS IMPLIQUÉS	158
5.2 ÉLÉMENTS PHARES DE LA TRANSMISSION PÉDAGOGIQUE	165
5.3 L'ESPACE SCOLAIRE	182
5.4 S'ADAPTER ET SE MOUVOIR À L'INTÉRIEUR DES STRUCTURES SCOLAIRES	192
5.5 SYNTHÈSE : ENTRE INNOVATIONS ET REPERES SCOLAIRES	203
DEUXIÈME PARTIE. L'INSTITUTION SCOLAIRE AU PRISME D'ESPOIRS SOCIAUX.	208
CHAPITRE 6. AU-DELÀ DE L'INSTITUTION SCOLAIRE: ÉCONOMIE POLITIQUE DES INITIATIVES PÉDAGOGIQUES	209
6.1 LA FERMETURE DES ÉCOLES DANS UN TEMPS LONG	210
6.2 DES MUNICIPALITÉS À LA RECHERCHE DE LEVIERS DE VITALISATION	223
6.3 LE DYNAMISME PAR LES « FORCES VIVES » DU MILIEU	234
6.4 SYNTHÈSE : L'ÉCOLE ENTRE HISTOIRE SCOLAIRE ET HISTOIRE RÉGIONALE	246
CHAPITRE 7. MOBILISATIONS AUTOUR DE L'ÉCOLE, REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'INSTITUTION SCOLAIRE ET ESPOIRS	251

7.1 POUR LE MAINTIEN D'UN SERVICE PUBLIC DE PROXIMITE	252
7.2 POUR LA PERENNITE DE LA MUNICIPALITE	260
7.3 POUR LA MISE EN ŒUVRE D'IDEAUX PEDAGOGIQUES	267
7.4 AVOIR LES MOYENS DE SES ASPIRATIONS?	277
7.5 SYNTHÈSE : L'INSTITUTION SCOLAIRE AU PRISME D'ESPOIRS SOCIAUX.....	286
CHAPITRE 8 : LES PETITES ECOLES, INITIATIVES PEDAGOGIQUES DISTINCTES ET NOUVELLES RURALITES	292
8.1 LES TRANSFORMATIONS DES MILIEUX RURAUX ET LES PETITES ECOLES	293
8.2 VERS DES MODELES SCOLAIRES RURAUX?.....	302
8.3 SYNTHÈSE : REFLECHIR A UNE DOUBLE VITALISATION, SCOLAIRE ET RURALE	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
CONCLUSION	315
<u>ANNEXES.....</u>	<u>329</u>
ANNEXE A : BREVE CHRONOLOGIE DES TEXTES DE LOI DU SYSTEME SCOLAIRE QUEBECOIS.....	329
ANNEXE B. GRILLE D'OBSERVATION DANS LES PETITES ECOLES RURALES	330
ANNEXE C. GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGE	333
ANNEXE D. ARBORESCENCE THEMATIQUE ISSUE DES ENTRETIENS ET OBSERVATIONS.....	336
ANNEXE E. RECENSION DES PETITES ECOLES PRIMAIRES AU QUEBEC	338
ANNEXE F. REPERTOIRE DES INITIATIVES PEDAGOGIQUES DISTINCTES MISES EN ŒUVRE DANS LES PETITES ECOLES RURALES AU QUEBEC (2018-2021).....	341
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>344</u>
<u>TABLE DES MATIERES</u>	<u>372</u>
<u>TABLE DES ILLUSTRATIONS</u>	<u>374</u>

Table des illustrations

CARTES

Carte 1. Localisation des sites d'étude au Québec	89
Carte 2. Pourcentage des petites écoles par région administrative au Québec.....	124

PHOTOGRAPHIES

Photographie 1. Route pour se rendre au village de Lac-Long, surnommée les « montagnes russes »	91
Photographie 2. Parc-école de la Grande Classe	93
Photographie 3. Village de Lac-Long depuis le débarcadère public – descente de bateaux....	94
Photographie 4. Bureaux municipaux de Lac-Long où est hébergée la Grande Classe.....	95
Photographie 5. Bâtiment de l'école Fièrè	97
Photographie 6. Idées de projets partagés par les élèves de l'école Fièrè.....	176
Photographie 7. Cheminée artificielle pour abriter les martinets ramoneurs	177
Photographie 8. L'école Fièrè avant et après les rénovations liées au projet pédagogique distinct (le gymnase et la classe de 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e année)	187
Photographie 9. Chaises-pupitres mobiles de la classe de 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e année	188
Photographie 10. Le local surnommé le Labo-Créatif, école Fièrè.....	188
Photographie 11. Le local de la Grande Classe.....	189

TABLEAUX

Tableau 1. Axes de recherche et techniques d'enquête	102
Tableau 2. Groupes d'acteurs rencontrés	106
Tableau 3. Modèle du tableau de recension des petites écoles en milieu rural	109
Tableau 4. Caractéristiques des profils d'initiatives pédagogiques distinctes	149
Tableau 5. Profil d'implication des acteurs de la Grande Classe et de l'école Fièrè	279

FIGURES

Figure 1. Répartition des petites écoles par tranches d'effectif scolaire	120
Figure 2. Répartition des initiatives pédagogiques distinctes par profil type	147
Figure 3. Orientation des activités pédagogiques conduites au sein des initiatives pédagogiques distinctes.....	150