



**Chaire Desjardins  
en développement  
des petites collectivités**

**Université du Québec  
en Abitibi-Témiscamingue**

**Les petites écoles primaires en milieu rural  
au Québec :  
fermeture, maintien ou développement?**

Par  
Mario Carrier  
et Pierre Beaulieu

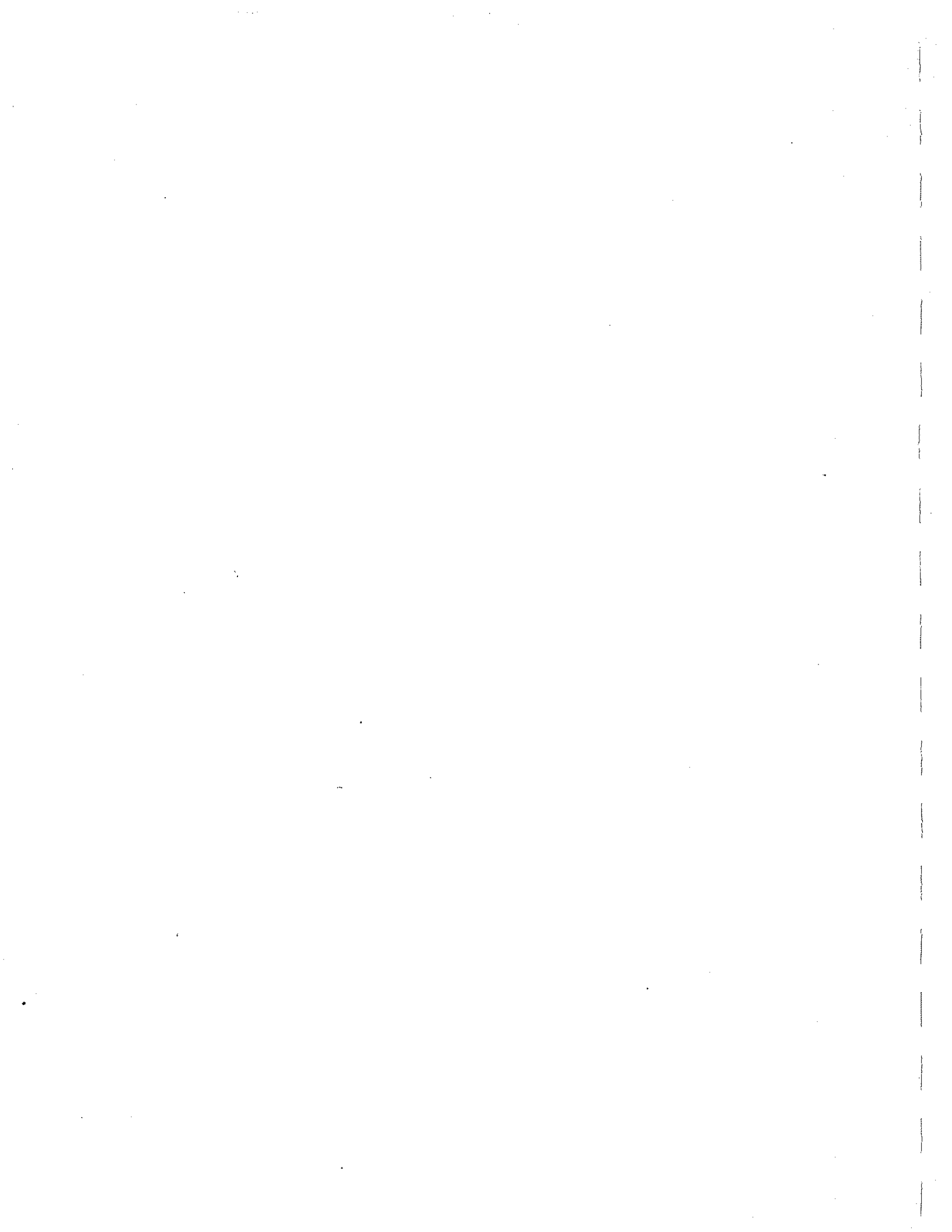


**LES PETITES ÉCOLES PRIMAIRES  
EN MILIEU RURAL AU QUÉBEC :  
FERMETURE, MAINTIEN OU DÉVELOPPEMENT?**

par  
Mario Carrier et Pierre Beaulieu

**ROUYN-NORANDA**

**MAI 1995**



**Éditeur:**

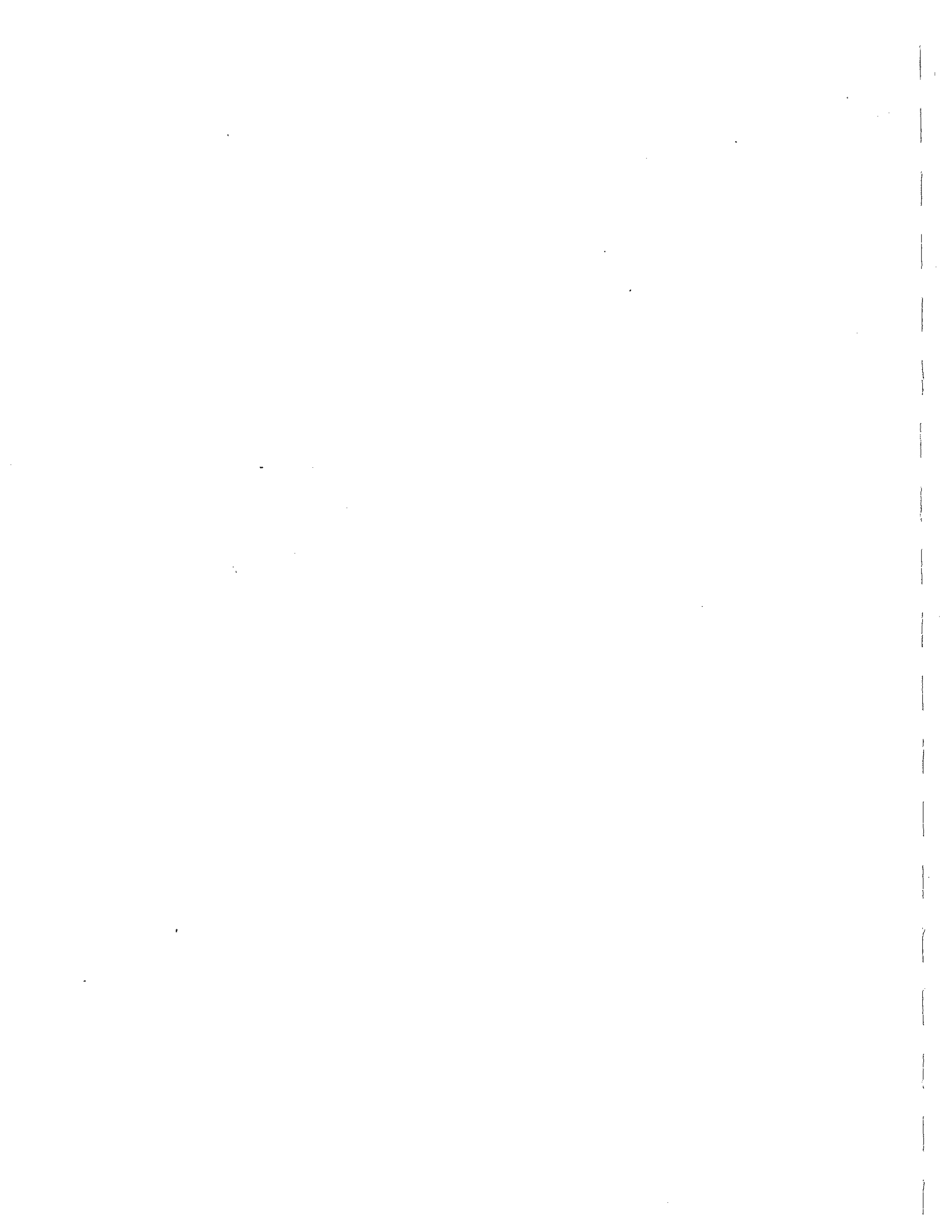
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue  
Chaire Desjardins en développement des petites collectivités  
445, boulevard de l'Université  
Case postale 700  
Rouyn-Noranda, Qué.  
J9X 5E4

**Dépôt légal**

Bibliothèque nationale du Québec  
Bibliothèque nationale du Canada  
juin 1995

ISBN 2-920849-24-7

Toute reproduction, totale ou partielle, par quelque moyen que ce soit, est interdite à moins d'une autorisation expresse des auteurs.



## TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION .....	1
2. DÉFINITION DU PROBLÈME.....	4
2.1 La baisse des clientèles .....	5
2.2 Les compressions budgétaires.....	7
2.3 Les fermetures d'écoles.....	8
2.4 Le nombre de petites écoles.....	9
3. LA DÉMARCHÉ DE RECHERCHE .....	10
3.1 La tournée de quelques-unes des régions du Québec .....	10
3.2 Les autres sources d'information non documentaires.....	11
3.3 Les informations de nature documentaire.....	12
4. LES INFORMATIONS RECUEILLIES DANS LE CADRE DE LA TOURNÉE DU QUÉBEC .....	13
4.1 Les commissions scolaires visitées .....	13
4.2 Les écoles visitées.....	13
4.3 Les enseignants, les directions d'écoles et les parents rencontrés .....	14
4.4 Les principaux modèles d'organisation des petites écoles observés en milieu rural.....	14
4.5 Les classes multiprogrammes.....	16
4.5.1 Les CMP-2.....	16
4.5.2 Les CMP-3.....	18
4.5.2.1 La réussite des élèves en CMP-3.....	19
4.5.2.2 Les conditions de succès des CMP-3.....	20
4.5.2.3 Les avantages et les inconvénients des CMP-3.....	24
4.5.2.4 L'avenir des CMP .....	24
4.5.2.5 Un témoignage .....	25
4.5.2.6 Les CMP-3 : le point de vue de ceux qui n'y ont pas recours.....	26
4.6 Les échanges et transferts d'élèves.....	28

4.7	Les politiques relatives aux petites écoles .....	30
4.8	Les fermetures d'écoles.....	32
4.9	L'utilisation mixte et communautaire des édifices scolaires .....	34
4.10	Une implication accrue du milieu.....	36
4.11	Les répercussions budgétaires des petites écoles.....	38
4.12	Les conséquences d'une fermeture d'école en milieu rural .....	40
4.13	Le rôle des principaux acteurs .....	41
4.13.1	Le rôle des parents.....	41
4.13.2	Le rôle des commissaires.....	42
4.13.3	Le rôle des enseignants et de leurs représentants syndicaux.....	42
4.13.4	Le rôle des gestionnaires .....	43
4.13.5	Le rôle des municipalités.....	44
5.	LES AUTRES INFORMATIONS RECUEILLIES SUR LA QUESTION DES PETITES ÉCOLES ET DES CLASSES MULTIPROGRAMMES .....	44
5.1	La viabilité des petites écoles .....	45
5.2	Les classes multiprogrammes.....	46
5.2.1	L'expérience québécoise : le rapport d'étude sur les écoles primaires et les classes multiprogrammes.....	46
5.2.1.1	Le phénomène des petites écoles .....	46
5.2.1.2	Les classes multiprogrammes .....	46
5.2.1.3	Petites écoles et classes multiprogrammes.....	47
5.2.1.4	La réussite des élèves selon le type d'école fréquentée .....	47
5.2.2	L'expérience canadienne l'étude de l'Association canadienne d'éducation.....	47
5.2.3	L'expérience américaine.....	49
5.2.4	L'expérience de la Colombie-Britannique.....	49
5.2.5	Les CMP-3 : l'avis de deux spécialistes québécoises.....	51
5.2.6	La formation des maîtres et la recherche universitaire .....	53
5.2.7	Classes multiprogrammes et matériel didactique .....	55
5.3	Services publics et communautés rurales.....	56
5.4	L'impact budgétaire des petites écoles primaires en milieu rural.....	62
5.5	La justification financière des fermetures d'écoles .....	67
5.6	Petite école et qualité des services .....	67

6. ANALYSE DE LA SITUATION DES PETITES ÉCOLES EN MILIEU RURAL .....	7 0
6.1 La dimension pédagogique.....	7 0
6.2 La dimension administrative et budgétaire.....	7 4
6.3 Les dimensions sociales, économiques et politiques .....	7 9
7. CONCLUSION.....	8 3
8. RECOMMANDATIONS.....	8 4
8.1 Recommandations de nature pédagogique.....	8 4
8.2 Recommandations de nature administrative et financière.....	8 6
8.3 Recommandations de nature sociopolitique.....	8 7
BIBLIOGRAPHIE.....	8 9



## LISTE DES GRAPHIQUES

- GRAPHIQUE 1: Évolution de la clientèle scolaire de niveau primaire du secteur public au Québec de 1972-73 à 1993-94.....6
- GRAPHIQUE 2: Prévisions des clientèles scolaires de niveau primaire du secteur public au Québec de 1994-1995 à 1998-1999.....7

## 1. Introduction

Au début de l'été 1993, les autorités de la municipalité de Preissac invitent l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (l'UQAT) à étudier l'organisation de l'enseignement dans cette localité privée d'école primaire depuis deux ans. Coïncidant avec la mise en place, au sein de l'UQAT, de la Chaire Desjardins en développement des petites collectivités, cette demande est rapidement agréée<sup>1</sup>.

Déposé en mars 1994, le rapport d'étude<sup>2</sup> préconise une réouverture complète de l'école primaire de Preissac avec deux classes à triple programme, à la faveur d'une implication financière et administrative de la municipalité. Quelques mois plus tard, la Commission scolaire Harricana annonce, pour septembre 1994, la réouverture partielle de l'école de Preissac et sa réouverture complète échelonnée sur les cinq prochaines années. Elle confirme, en outre, que la municipalité de Preissac s'impliquera financièrement dans cette réouverture.

Au moment même où s'enclenchait l'étude relative à l'organisation de l'enseignement de niveau primaire à Preissac, les autorités de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et celles de la Chaire Desjardins en développement des petites collectivités annonçaient leur intention, l'examen du cas de Preissac complété, d'élargir l'étude à l'ensemble de la question des petites écoles primaires en milieu rural au Québec dans le but :

- d'analyser les facteurs qui contribuent actuellement à remettre en cause la survie de ces écoles;
- d'inscrire cette analyse dans une étude plus globale de la survie de ces écoles;
- d'examiner les alternatives à la fermeture de ces écoles;

---

<sup>1</sup> Résultant d'un partenariat entre l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et le Mouvement Desjardins, la Chaire Desjardins en développement des petites collectivités est inaugurée le 6 octobre 1993. Son mandat général est de favoriser une meilleure compréhension de la problématique du développement social et économique des petites collectivités humaines.

<sup>2</sup> Carrier, Mario et Beaulieu, Pierre, L'organisation de l'enseignement de niveau primaire à Preissac, Chaire Desjardins en développement des petites collectivités, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, mars 1994, 44 pages.

- de formuler des recommandations susceptibles de favoriser la survie de ces écoles.

Le présent document constitue le rapport de cette étude élargie de la question des petites écoles primaires en milieu rural au Québec.

Certaines expressions, utilisées tout au long du présent document, demandent à être définies. Le terme **école** réfère ici à ce qu'il est convenu d'appeler une école-bâtiment plutôt qu'à une école institutionnelle parfois constituée de plus d'une école-bâtiment. Nous entendons par **petite école** une école primaire qui accueille moins de cent élèves de la première à la sixième année inclusivement. **Milieu rural** s'entend ici de celui qui ne compte pas une agglomération de plus de trois mille personnes. L'appellation **école de secteur** désigne une école rurale qui dessert quelques localités avoisinantes dont les écoles ont été fermées afin de l'alimenter en clientèle.

Dans le présent document, **classe uniprogramme** désigne une classe regroupant des élèves inscrits à un seul programme scolaire, par exemple, celui de la troisième année; elle correspond à ce qu'ailleurs on désigne sous les appellations classe à division unique, classe à un seul niveau, classe à un seul degré, regroupement uni-âge, etc. L'expression **classe multiprogramme** s'applique à «une classe réunissant sous l'autorité d'un seul enseignant, dans les mêmes conditions de lieu et d'horaire, des élèves inscrits à des programmes d'études correspondant à des classes (échelon du programme) différentes<sup>1</sup>». Classe multiprogramme équivaut ici à classe à degrés, divisions ou niveaux multiples, classe multiniveaux, classe multi-âge, regroupement multi-âge, classe jumelée. Nous utiliserons le sigle CMP pour désigner la classe multiprogramme d'abord parce que l'expression revient très souvent dans le présent rapport, ensuite parce qu'en y ajoutant un chiffre il sera facile d'informer le lecteur du nombre de programmes offerts dans une CMP donnée. Ainsi, CMP-2 désignera une classe multiprogramme au sein de laquelle deux programmes d'études sont enseignés, CMP-3, une classe à trois programmes d'études, etc. Les «siglophobes» voudront bien nous en excuser et noter, par ailleurs, notre très grande modération dans l'usage d'autres sigles.

Les auteurs de cette étude sont Mario Carrier, professeur au Département des sciences de la gestion de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et Pierre Beaulieu, agent de

---

<sup>1</sup> Vocabulaire de l'Éducation, deuxième édition, Les publications du Québec, 1990, p. 64.

recherche au sein de cette même institution. La révision de texte fut effectuée par Suzanne Ménard. Les auteurs remercient toutes les personnes qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à cette étude.

Le présent document est une version allégée d'un rapport de recherche non publié. Le lecteur désireux de connaître les détails méthodologiques de cette recherche et d'en consulter les annexes pourra obtenir un exemplaire du rapport intégral en faisant la demande à la Chaire Desjardins en développement des petites collectivités de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue à l'adresse suivante :

C.P. 700  
Rouyn-Noranda, Québec  
J9X 5E4

Téléphone: 1-819-762-0971  
Télécopieur: 1-819-797-4727

Dans ce document, les termes utilisés pour désigner des personnes et des rôles sont épiciènes, à moins que le sens ne s'y oppose.

## 2- Définition du problème

Ce n'est pas d'hier que les petites écoles retiennent l'attention au Québec. Dès 1972, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec sensibilise le ministre de l'Éducation aux difficultés que vivent les commissions scolaires confrontées à des effectifs scolaires réduits. Déposé en 1974, le rapport du Groupe COMMEL<sup>1</sup>, créé pour étudier la question, identifie les difficultés administratives propres aux petites écoles en milieu rural : un faible nombre d'élèves se traduisant en coûts élevés de fonctionnement et d'entretien et en rareté de personnel administratif et professionnel non-enseignant.

Peu de temps avant le dépôt du rapport du Groupe COMMEL, les parents de Montbrun, en Abitibi-Témiscamingue, occupent leur école primaire pour bien marquer leur opposition à la décision de la commission scolaire de scolariser une partie de leurs enfants de niveau primaire à l'école du village voisin, une décision qu'ils perçoivent comme menant inexorablement à la fermeture de leur école. L'action des gens de Montbrun suscite un vaste mouvement de solidarité à travers la région. Le conflit s'amplifiant, le ministère de l'Éducation crée un groupe de travail sur l'organisation des services éducatifs en milieux faiblement peuplés. Le rapport de ce groupe de travail, le Comité de l'éducation, est déposé en 1975<sup>2</sup> et il conclut que le ministère de l'Éducation doit «créer les conditions qui favorisent l'émergence d'un (des) modèle(s) d'organisation pédagogique adapté(s) à la réalité des milieux à faible densité de population<sup>3</sup>».

L'année suivante, le ministère de l'Éducation annonce qu'il n'allouera pas de ressource financière supplémentaire aux commissions scolaires confrontées au problème des petites écoles. Reconnaissant toutefois que les petites écoles font face à de réelles difficultés au plan pédagogique, le ministère annonce la mise en place du programme de Soutien pédagogique aux petites commissions scolaires aux prises avec de petites écoles, programme connu sous le sigle SOPPEC et qui prendra fin en 1980.

---

<sup>1</sup> Rapport du groupe COMMEL, L'organisation et le fonctionnement des commissions scolaires dispensant l'enseignement élémentaire à 3000 élèves et moins, octobre 1974, 231 pages.

<sup>2</sup> Comité de l'éducation, Rapport du Comité de l'éducation, Étude des problèmes reliés à l'organisation des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population, Nord-Ouest québécois, juin 1975, 192 pages.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 186.

Au printemps 1977, le nouveau ministre de l'Éducation rend publique une «Politique destinée à favoriser le maintien des écoles de village». En vigueur jusqu'au changement de gouvernement en 1985, cette politique contribuera à ralentir le mouvement de fermeture des petites écoles rurales. Sans la désavouer publiquement le nouveau gouvernement ne s'inspirera pas de cette politique. Il n'en adoptera pas moins, au cours des années suivantes, certaines mesures budgétaires afin de venir en aide aux commissions scolaires administrant de petites écoles. Le phénomène s'amplifiant, un important colloque portant sur les petites écoles et les classes multiprogrammes se tiendra à Québec, en 1992<sup>1</sup>.

Les petites écoles retiennent l'attention surtout à compter du moment où, invoquant des motifs budgétaires et pédagogiques, les autorités scolaires en annoncent la fermeture.

Depuis deux décennies, cette diminution importante du nombre d'élèves, couplée au contexte de compressions budgétaires prévalant alors dans les commissions scolaires (diminution des subventions gouvernementales et plafonnement des sources locales de financement), a forcé ces dernières à fermer plusieurs écoles. Cette solution, incontournable pour maintenir la qualité des services pédagogiques aux écoliers et réduire le nombre de classes multiprogrammes, n'a pas toujours été accueillie très favorablement par la population locale et a été très souvent contestée<sup>2</sup>.

Diminution de clientèle, augmentation des petites écoles, compressions budgétaires, fermetures d'écoles, etc. Qu'en est-il exactement? C'est ce que nous allons voir dans les pages qui suivent.

## **2.1 La baisse des clientèles**

De 756 000 élèves qu'elle est en 1972-1973, la clientèle scolaire de niveau primaire du secteur public au Québec chute à 530 000 élèves en 1983-1984, une diminution de 17 %, pour amorcer jusqu'en 1988-1989 une légère remontée à 563 000, et ensuite s'affaïsser légèrement jusqu'à 530 000 en 1993-1994. C'est ce qu'illustre le graphique 1. Les prévisions de clientèles laissent entrevoir une hausse constante de 523 000 en 1994-1995, à 560 000 en 1998-1999, ainsi qu'en témoigne le graphique 2.

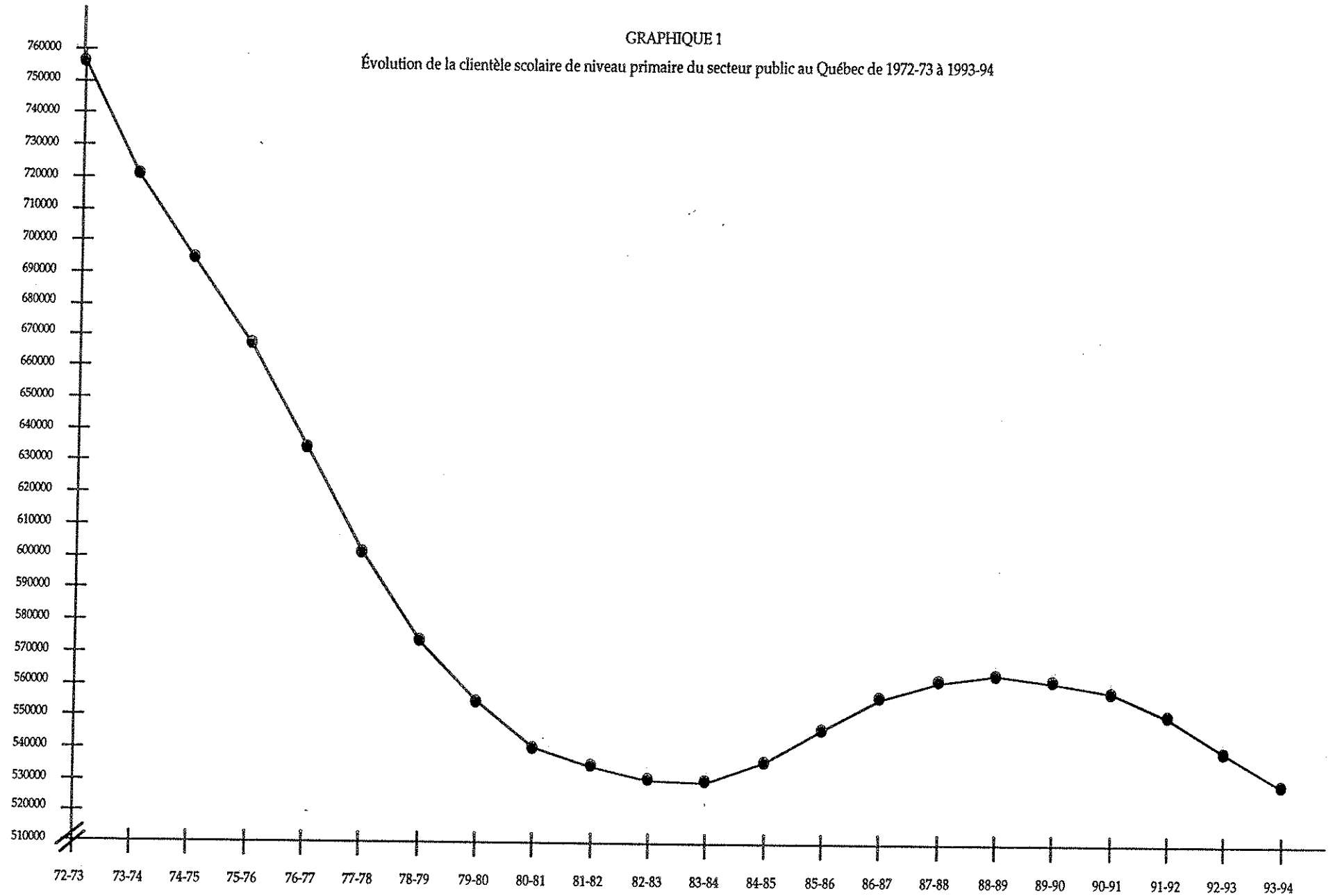
---

<sup>1</sup> Gouvernement du Québec, Actes du colloque Grandir parmi les grands, Colloque sur les petites écoles et les classes multiprogrammes, 1er trimestre 1993, 207 pages.

<sup>2</sup> Rapport du comité de travail UMQ-FCSQ : L'ouverture et la fermeture d'écoles, septembre 1994, page 6.

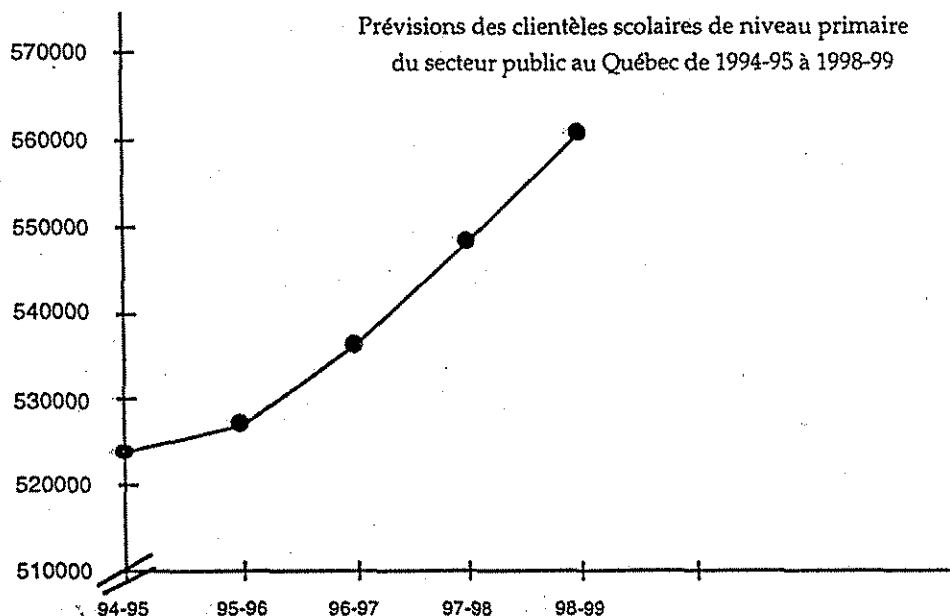
GRAPHIQUE 1

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



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

GRAPHIQUE 2



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

## 2.2 Les compressions budgétaires

Il s'est avéré difficile d'obtenir du ministère de l'Éducation du Québec des informations sur les compressions imposées aux commissions scolaires au cours des dernières années. Dans les circonstances, nous nous en remettons aux seules évaluations - d'ailleurs incomplètes - de la Fédération des commissions scolaires du Québec. La Fédération rappelle d'abord que les premières compressions qui retiennent l'attention remontent à 1981-1982, bien que le resserrement des finances se soit amorcé quelques années auparavant. La Fédération évalue à un milliard \$ les compressions budgétaires subies par les commissions scolaires de 1981-1982 à 1990-1991. Pour l'exercice 1995-1996, elle appréhende des compressions budgétaires se situant entre 100 et 150 millions de dollars<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Ces informations sont extraites d'un document de la Fédération des commissions scolaires du Québec intitulé *Étude sur le financement des commissions scolaires*, paru en 1990; de trois



1

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

1

### 2.3 Les fermetures d'écoles

Il semble qu'il n'existe pas de statistiques fiables sur les fermetures d'écoles au Québec. Dans les circonstances nous allons donc prudemment nous en remettre aux quelques évaluations qui ont cours.

Il y aurait eu 54 fermetures d'écoles au Québec de 1975 à 1989, selon le ministère de l'Éducation<sup>1</sup> qui ne semble pas en mesure ici de distinguer entre le primaire et le secondaire et entre le milieu rural et le milieu urbain. Jeanne Maheux<sup>2</sup> fait état de 24 fermetures d'écoles dans la seule région d'Abitibi-Témiscamingue, de 1970 à 1980, sans préciser l'ordre d'enseignement. Dans une entrevue, la présidente de la Fédération des commissions scolaires évalue à une trentaine environ les fermetures d'écoles pour la seule année scolaire débutant en septembre 1994<sup>3</sup>.

Au cours de l'automne 1994, la Fédération des commissions scolaires du Québec s'enquérât par questionnaire auprès de ses membres de leurs prévisions de fermetures d'écoles au cours des cinq prochaines années. Des 137 commissions scolaires membres de la Fédération, 109 (80 %) répondirent au questionnaire. Il ressort de cette enquête que ces 109 commissions scolaires prévoient fermer 55 écoles primaires de 1995 à 1999, dont 48 au cours des trois premières années, si les conditions qui prévalaient au moment de l'enquête se maintiennent. Il n'est cependant pas possible ici de distinguer les fermetures prévues en milieu rural des fermetures prévues en milieu urbain.

Quoiqu'il en soit du nombre exact de fermetures d'écoles primaires en milieu rural, les fermetures effectives et les fermetures appréhendées soulèvent un tel mouvement de protestation et d'inquiétude à la grandeur du Québec, au cours de l'automne 1994, qu'on assiste, dans la foulée des événements dont Batiscan deviendra en quelque sorte le symbole,

---

communiqués de presse émanant de la Fédération en avril et mai 1991 et en mars 1992; et de trois conversations téléphoniques avec le directeur général de la Fédération, en décembre 1994 et janvier 1995.

<sup>1</sup> Informations obtenues de la Direction de la coordination des réseaux du ministère de l'Éducation du Québec, dans une lettre datée du 20 octobre 1994.

<sup>2</sup> Maheux, J., La petite école primaire en milieu rural, thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade philosophiae doctor, Université de Montréal, décembre 1983, 330 pages.

<sup>3</sup> Entrevue à l'émission Aujourd'hui dimanche, à Radio-Canada, du 18 septembre 1994.



à la création d'une coalition provinciale pour la défense des écoles de village et de quartier à laquelle adhèrent pas moins de 25 localités.

#### 2.4 Le nombre de petites écoles

En 1993-1994, le nombre de petites écoles primaires du secteur public s'élève à 400, soit 17,91 % de l'ensemble des écoles primaires publiques<sup>1</sup>. De ce nombre, 107 écoles accueillent 50 élèves et moins. Ces 400 petites écoles desservent 4,4 % de la clientèle de niveau préscolaire et primaire. De ces 400 écoles, 285 sont la dernière école de la municipalité. Au cours de la période allant de 1990-1991 à 1993-1994, le nombre de petites écoles se maintient entre 400 et 406.

La répartition régionale de ces 400 petites écoles nous révèle que l'Abitibi-Témiscamingue et le Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine sont, d'assez loin, les deux régions où le pourcentage de petites écoles est le plus élevé, soit légèrement au-dessus de 45 %. Toutes les autres régions du Québec se situent entre 12 % et 32 %, à l'exception de la Montérégie, 8,11 % et de Montréal, 1,62 %.

Le nombre moyen d'élèves de niveau préscolaire et primaire, en 1993-1994, dans ces petites écoles est de 35,50 pour les écoles de 50 élèves et moins, et de 76 pour celles de 51 à 100 élèves. Il est de 65 pour l'ensemble des 400 écoles de 100 élèves et moins.

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.

---

<sup>1</sup> Les statistiques contenues dans la présente section ont été obtenues de la Direction générale du financement et des équipements du Ministère de l'Éducation du Québec, en décembre 1994.

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

### **3. La démarche de recherche**

La présente étude s'appuie sur une tournée de quelques régions du Québec, sur d'autres informations non documentaires, et sur des informations de nature documentaire. Il s'agit d'une étude descriptive qui s'alimente à deux sources: d'abord le discours des principaux acteurs, parents, enseignants, administrateurs, etc., impliqués de façon immédiate dans la question des petites écoles en milieu rural; ensuite, celui de spécialistes de toutes sortes bénéficiant d'un certain recul par rapport à la question. Pas moins de 120 personnes furent interrogées dans le cadre de la présente recherche: 80 en personne, 16 par téléphone et 24 par correspondance. Du portrait qui en résulte nous dégagons des pistes de solutions au problème que soulèvent les petites écoles primaires en milieu rural.

#### **3.1 La tournée de quelques-unes des régions du Québec**

Il nous est apparu indispensable, dans le cadre de la présente recherche, de nous enquérir de la situation des petites écoles en milieu rural dans diverses régions du Québec par le biais de rencontres et d'entrevues avec des acteurs impliqués, à divers titres, dans la vie de ces institutions. Une tournée nous a donc menés, tour à tour, dans les régions suivantes : le Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine, l'Abitibi-Témiscamingue, le Nord-du-Québec, la Mauricie-Bois-Francs, l'Estrie et le Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Nous avons choisi la région du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine parce que cette région compte plusieurs petites écoles - 85 en 1993-1994, soit 45,61 % de l'ensemble de ses écoles primaires - et parce qu'on y retrouve un nombre considérable de classes multiprogrammes, plus de 350, dont plusieurs CMP-3, qui sont d'ailleurs passées de 35 en 1991-1992, à 55 en 1994-1995. Le phénomène des classes multiprogrammes y est si important qu'on a mis sur pied un comité de travail sur les classes multiprogrammes qui comporte trois sous-comités territoriaux. Les CMP-3 y sont si répandues qu'une session à l'intention des titulaires de ces classes s'y tenait à l'automne 1994. Pour tout dire en quelques mots, la région du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine constituait pour nous un choix tout à fait incontournable.



Avec ses 46,24 % d'écoles primaires satisfaisant à notre définition de petites écoles, en 1993-1994, le taux le plus élevé au Québec, l'Abitibi-Témiscamingue se devait de faire l'objet d'une investigation plus poussée de notre part. D'autant que les fermetures d'écoles y furent souvent retentissantes - Montbrun, Guyenne, etc. - et qu'elles furent à l'origine d'une étude parmi les plus exhaustives du phénomène des petites écoles, celle du Comité de l'éducation<sup>1</sup>.

En raison de l'immensité de son territoire et de l'éparpillement de ses clientèles, au demeurant fort réduites, nous avons jugé souhaitable de visiter la Commission scolaire du Nouveau-Québec même si elle ne se situe pas, à proprement parler, en milieu rural.

Nous avons voulu connaître la situation qui prévaut dans des régions moins excentriques que ne le sont l'Abitibi-Témiscamingue, le Bas-Saint-Laurent et le Nord-du-Québec. La proportion de petites écoles primaires dans les deux régions que nous avons retenues, la Mauricie-Bois-Francs et l'Estrie, se situe, en 1993-1994, à 24,64 % et 22,94 % respectivement.

De toutes celles que nous visiterons, c'est la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean qui connaît la plus faible proportion de petites écoles, soit 13,22 % en 1993-1994, nettement sous la moyenne québécoise de 17,91 %. On ne trouve aucune CMP-3 dans l'ensemble de cette région.

### **3.2 Les autres sources d'information non documentaires**

Outre les informations recueillies dans le cadre de la tournée dont nous venons d'exposer les grandes lignes, notre étude s'appuie sur des informations non documentaires que nous avons sollicitées de diverses sources. Le lecteur désireux d'en savoir davantage à cet égard pourra se référer au texte du rapport de recherche non publié.

---

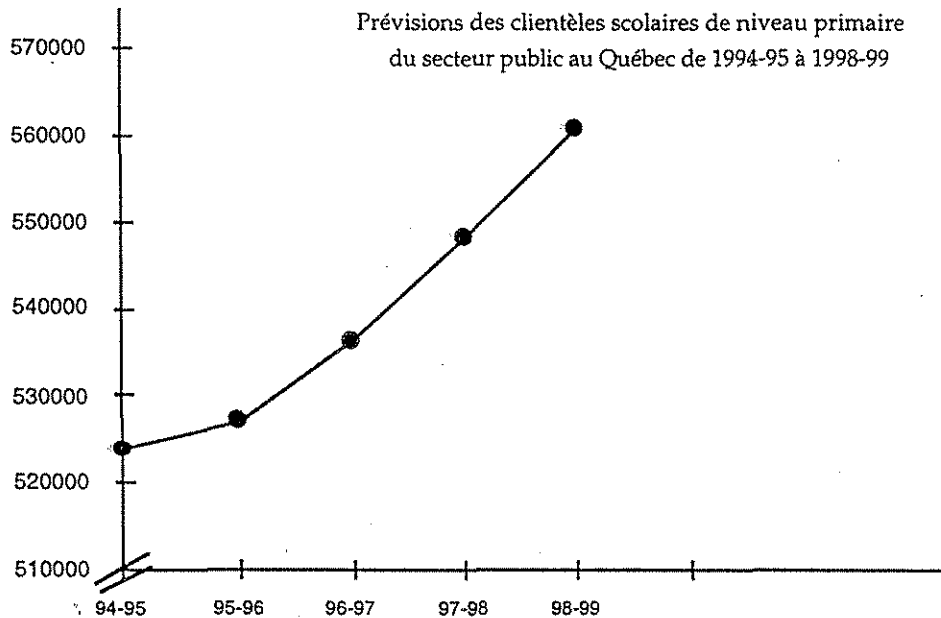
<sup>1</sup> Comité de l'éducation, Rapport du Comité de l'éducation, Étude des problèmes reliés à l'organisation des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population, Nord-Ouest québécois, juin 1975, 192 pages.



### **3.3 Les informations de nature documentaire**

Notre étude repose, enfin, sur un certain nombre de documents : mémoires, études, actes de colloques, thèses, rapports, publications officielles, etc. Compte tenu du temps et des ressources dont nous disposions, nous sommes allés à l'essentiel. En aucune manière prétendons-nous ici à l'exhaustivité. Le lecteur soucieux de connaître dans le détail la documentation utilisée pourra consulter le texte du rapport non publié.

GRAPHIQUE 2



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

## 2.2 Les compressions budgétaires

Il s'est avéré difficile d'obtenir du ministère de l'Éducation du Québec des informations sur les compressions imposées aux commissions scolaires au cours des dernières années. Dans les circonstances, nous nous en remettons aux seules évaluations - d'ailleurs incomplètes - de la Fédération des commissions scolaires du Québec. La Fédération rappelle d'abord que les premières compressions qui retiennent l'attention remontent à 1981-1982, bien que le resserrement des finances se soit amorcé quelques années auparavant. La Fédération évalue à un milliard \$ les compressions budgétaires subies par les commissions scolaires de 1981-1982 à 1990-1991. Pour l'exercice 1995-1996, elle appréhende des compressions budgétaires se situant entre 100 et 150 millions de dollars<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Ces informations sont extraites d'un document de la Fédération des commissions scolaires du Québec intitulé Étude sur le financement des commissions scolaires, paru en 1990; de trois

### 2.3 Les fermetures d'écoles

Il semble qu'il n'existe pas de statistiques fiables sur les fermetures d'écoles au Québec. Dans les circonstances nous allons donc prudemment nous en remettre aux quelques évaluations qui ont cours.

Il y aurait eu 54 fermetures d'écoles au Québec de 1975 à 1989, selon le ministère de l'Éducation<sup>1</sup> qui ne semble pas en mesure ici de distinguer entre le primaire et le secondaire et entre le milieu rural et le milieu urbain. Jeanne Maheux<sup>2</sup> fait état de 24 fermetures d'écoles dans la seule région d'Abitibi-Témiscamingue, de 1970 à 1980, sans préciser l'ordre d'enseignement. Dans une entrevue, la présidente de la Fédération des commissions scolaires évalue à une trentaine environ les fermetures d'écoles pour la seule année scolaire débutant en septembre 1994<sup>3</sup>.

Au cours de l'automne 1994, la Fédération des commissions scolaires du Québec s'enqu Coast par questionnaire auprès de ses membres de leurs prévisions de fermetures d'écoles au cours des cinq prochaines années. Des 137 commissions scolaires membres de la Fédération, 109 (80 %) répondirent au questionnaire. Il ressort de cette enquête que ces 109 commissions scolaires prévoient fermer 55 écoles primaires de 1995 à 1999, dont 48 au cours des trois premières années, si les conditions qui prévalaient au moment de l'enquête se maintiennent. Il n'est cependant pas possible ici de distinguer les fermetures prévues en milieu rural des fermetures prévues en milieu urbain.

Quoiqu'il en soit du nombre exact de fermetures d'écoles primaires en milieu rural, les fermetures effectives et les fermetures appréhendées soulèvent un tel mouvement de protestation et d'inquiétude à la grandeur du Québec, au cours de l'automne 1994, qu'on assiste, dans la foulée des événements dont Batiscan deviendra en quelque sorte le symbole,

---

communiqués de presse émanant de la Fédération en avril et mai 1991 et en mars 1992; et de trois conversations téléphoniques avec le directeur général de la Fédération, en décembre 1994 et janvier 1995.

<sup>1</sup> Informations obtenues de la Direction de la coordination des réseaux du ministère de l'Éducation du Québec, dans une lettre datée du 20 octobre 1994.

<sup>2</sup> Maheux, J., La petite école primaire en milieu rural, thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade philosophiae doctor, Université de Montréal, décembre 1983, 330 pages.

<sup>3</sup> Entrevue à l'émission Aujourd'hui dimanche, à Radio-Canada, du 18 septembre 1994.

à la création d'une coalition provinciale pour la défense des écoles de village et de quartier à laquelle adhèrent pas moins de 25 localités.

#### **2.4 Le nombre de petites écoles**

En 1993-1994, le nombre de petites écoles primaires du secteur public s'élève à 400, soit 17,91 % de l'ensemble des écoles primaires publiques<sup>1</sup>. De ce nombre, 107 écoles accueillent 50 élèves et moins. Ces 400 petites écoles desservent 4,4 % de la clientèle de niveau préscolaire et primaire. De ces 400 écoles, **285 sont la dernière école de la municipalité**. Au cours de la période allant de 1990-1991 à 1993-1994, le nombre de petites écoles se maintient entre 400 et 406.

La répartition régionale de ces 400 petites écoles nous révèle que l'Abitibi-Témiscamingue et le Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine sont, d'assez loin, les deux régions où le pourcentage de petites écoles est le plus élevé, soit légèrement au-dessus de 45 %. Toutes les autres régions du Québec se situent entre 12 % et 32 %, à l'exception de la Montérégie, 8,11 % et de Montréal, 1,62 %.

Le nombre moyen d'élèves de niveau préscolaire et primaire, en 1993-1994, dans ces petites écoles est de 35,50 pour les écoles de 50 élèves et moins, et de 76 pour celles de 51 à 100 élèves. **Il est de 65 pour l'ensemble des 400 écoles de 100 élèves et moins.**

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.*

---

<sup>1</sup> Les statistiques contenues dans la présente section ont été obtenues de la Direction générale du financement et des équipements du Ministère de l'Éducation du Québec, en décembre 1994.

### **3. La démarche de recherche**

La présente étude s'appuie sur une tournée de quelques régions du Québec, sur d'autres informations non documentaires, et sur des informations de nature documentaire. Il s'agit d'une étude descriptive qui s'alimente à deux sources: d'abord le discours des principaux acteurs, parents, enseignants, administrateurs, etc., impliqués de façon immédiate dans la question des petites écoles en milieu rural; ensuite, celui de spécialistes de toutes sortes bénéficiant d'un certain recul par rapport à la question. Pas moins de 120 personnes furent interrogées dans le cadre de la présente recherche: 80 en personne, 16 par téléphone et 24 par correspondance. Du portrait qui en résulte nous dégageons des pistes de solutions au problème que soulèvent les petites écoles primaires en milieu rural.

#### **3.1 La tournée de quelques-unes des régions du Québec**

Il nous est apparu indispensable, dans le cadre de la présente recherche, de nous enquérir de la situation des petites écoles en milieu rural dans diverses régions du Québec par le biais de rencontres et d'entrevues avec des acteurs impliqués, à divers titres, dans la vie de ces institutions. Une tournée nous a donc menés, tour à tour, dans les régions suivantes : le Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine, l'Abitibi-Témiscamingue, le Nord-du-Québec, la Mauricie-Bois-Francs, l'Estrie et le Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Nous avons choisi la région du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine parce que cette région compte plusieurs petites écoles - 85 en 1993-1994, soit 45,61 % de l'ensemble de ses écoles primaires - et parce qu'on y retrouve un nombre considérable de classes multiprogrammes, plus de 350, dont plusieurs CMP-3, qui sont d'ailleurs passées de 35 en 1991-1992, à 55 en 1994-1995. Le phénomène des classes multiprogrammes y est si important qu'on a mis sur pied un comité de travail sur les classes multiprogrammes qui comporte trois sous-comités territoriaux. Les CMP-3 y sont si répandues qu'une session à l'intention des titulaires de ces classes s'y tenait à l'automne 1994. Pour tout dire en quelques mots, la région du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine constituait pour nous un choix tout à fait incontournable.

#### **4. Les informations recueillies dans le cadre de la tournée du Québec**

##### **4.1 Les commissions scolaires visitées**

Des quinze commissions scolaires que nous avons visitées, quatre se situent dans la région Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine, six en Abitibi-Témiscamingue, une dans le Nord-du-Québec, une dans la région Mauricie-Bois-Francs, une en Estrie et deux au Saguenay-Lac-Saint-Jean. Ces commissions scolaires desservent de 350 à 7 000 élèves de niveau primaire, quatre-vingt pour cent d'entre elles accueillant moins de 3 000 élèves de niveau primaire. Toutes, sans exception, elles administrent de petites écoles primaires, leur nombre variant de une à 17 pour une moyenne de six par commission scolaire. Toutes sans exception, elles comptent des CMP-2, entre une et 36, pour une moyenne, par commission, de 14. Quatre d'entre elles comptent des CMP-3, au total 17, toutes situées dans la région du Bas-Saint-Laurent à l'exception des deux qu'on retrouve dans le Nord-du-Québec. La très grande majorité de ces commissions scolaires font état d'une diminution de leur clientèle. Au cours des cinq dernières années, huit de ces commissions scolaires ont fermé 13 écoles primaires en milieu rural.

##### **4.2 Les écoles visitées**

Nous avons visité six petites écoles primaires en milieu rural.

Toutes trois dotées, depuis trois ans, de deux CMP-3, les écoles Lavoie (Commission scolaire la Neigette), Sainte-Rita (Commission scolaire des Basques) et de Saint-Elzéar (Commission scolaire de Témiscouata) accueillent respectivement 35, 34 et 31 élèves. Mise sur pied par la population, en août et septembre 1994, suite à la fermeture par la Commission scolaire des Chênes de l'école primaire locale, l'école alternative et active de Ste-Jeanne d'Arc de Lefebvre reçoit 53 enfants dans trois CMP-2. Menacée de fermeture, en septembre 1994, l'école de Notre-Dame-des-Bois (Commission scolaire Lac-Mégantic) accueille 27 élèves dans deux CMP-2 : une 3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> de 12 élèves et une 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> de 15 élèves. L'école de Péribonka (Commission scolaire Vallée-de-Mistassini) dessert 15 élèves dans une 4<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> et 52 élèves de 6<sup>e</sup> année - dont 10 ou 11 de Péribonka - dans deux classes d'anglais intensif, les autres élèves provenant d'autres municipalités de la commission et de commissions scolaires voisines.

En outre, nous avons visité l'école Papillon-d'Or (Commission scolaire de Val-d'Or), une école alternative de 62 élèves de la maternelle à la sixième année, située toutefois en milieu urbain.

#### **4.3 Les enseignants, les directions d'écoles et les parents rencontrés**

Nous avons rencontré des enseignants et les directions des écoles Lavoie, Sainte-Rita, et de Saint-Elzéar. Furent également rencontrées les directions des écoles Lac-des-Aigles (Commission scolaire de Témiscouata), Papillon-d'Or, Notre-Dame-des-Bois et de Péribonka. Nous nous sommes également entretenus avec quelques groupes de parents : ceux de Saint-Cléophas (Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia), de l'école Sainte-Rita, de Sainte-Christine (Commission scolaire des Chênes) et de Notre-Dame-des-Bois. Enfin, nous avons échangé avec le responsable des services éducatifs à la direction régionale du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine du ministère de l'Éducation, avec la secrétaire-trésorière de la municipalité de Sainte-Marguerite-Marie, avec des représentants du Syndicat de l'enseignement du Grand-Portage et avec un commissaire de la Commission scolaire Barraute-Senneterre.

Voyons maintenant, dans les pages qui suivent, ce qui ressort de notre tournée des régions du Québec.

#### **4.4 Les principaux modèles d'organisation des petites écoles observés en milieu rural**

On observe une très grande variété de modèles d'organisation des petites écoles en milieu rural. Nous en avons identifié six selon que l'école est locale ou non et selon qu'elle implique ou non des échanges d'élèves entre localités voisines et, le cas échéant, selon l'ampleur de ces échanges.

- 1 - L'école locale sans échange d'élèves offrant la totalité du cours primaire telle l'école Lavoie. Lorsque la clientèle est plus nombreuse, les élèves peuvent être répartis dans trois CMP-2 comme c'est le cas à Radisson.

- 2 - L'école locale sans échange d'élèves ne dispensant qu'une partie du primaire comme l'école de Notre-Dame-des-Bois.
- 3 - L'école locale impliquant un échange d'élèves entre deux localités. Le modèle le plus courant est celui de l'école de cycle, deux localités voisines s'échangeant des élèves de telle sorte que l'une puisse offrir l'enseignement de premier cycle et l'autre celui de deuxième cycle, dans des classes uniprogrammes, lorsque la clientèle le permet, sinon dans des CMP.

Une variante de ce modèle donne lieu à un partage qui ne respecte pas les cycles: ainsi les élèves des 1<sup>re</sup>, 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années sont scolarisés dans une localité, pendant que ceux des 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> le sont dans l'autre comme à St-Augustin et St-Ludger-de-Milot (Commission scolaire Vallée-de-Mistassini). Autre variante: deux CMP-2 (1<sup>re</sup>-2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>-5<sup>e</sup>) dans une localité et deux dans l'autre (2<sup>e</sup>-3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup>) comme à Rollet et à Cloutier (Commission scolaire Rouyn-Noranda).

- 4 - L'école locale impliquant un échange d'élèves entre trois localités. Par exemple, les localités de Val-Paradis, Villebois et Beaucanton (Commission scolaire Abitibi) qui s'échangent leurs 101 élèves de telle sorte que la première dispensera l'enseignement des 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années à 33 élèves dans deux classes uniprogrammes; la seconde, celui des 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années à 49 élèves dans deux CMP-2; la troisième, celui de la 6<sup>e</sup> année, à 19 élèves.
- 5 - L'école locale impliquant un échange d'élèves entre quatre localités. Par exemple, l'école d'Angliers (Commission scolaire Lac-Témiscamingue) qui offre les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années à 18 et 21 élèves provenant d'Angliers, Fugerville, St-Eugène et Latulipe et dont les enfants des 1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années fréquentent les écoles de St-Eugène et Fugerville.
- 6 - L'école de secteur, une école qui dessert quelques localités dont les écoles ont été fermées. Ainsi, l'école Notre-Dame-de-Lourdes de La Morandière (Commission scolaire de Barraute-Senneterre) qui dessert 74 élèves provenant des localités de La Morandière, Despinassy, Champneuf, Rochebaucourt et Lac Castagnier. Les élèves y sont distribués dans quatre CMP-2 (1<sup>re</sup>-2<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup>-3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>-5<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup>) qui furent



introduites en 1992. La clientèle de niveau primaire de cette école est passée de 127 en 1986, à 91 en 1994, une diminution de plus de 28 % en huit ans.

Voilà donc ce qu'il en est des principaux modèles d'organisation des petites écoles que nous avons observés en milieu rural. Ces modèles reposent sur divers modes de regroupement des élèves (classes uniprogrammes, classes multiprogrammes) et/ou sur des échanges d'élèves entre localités. On pourrait affirmer, de façon générale et en simplifiant quelque peu, que le recours aux classes multiprogrammes permet de réduire les déplacements de la clientèle et qu'un accroissement des mouvements de cette dernière se traduit par une diminution des classes multiprogrammes. Voyons, à cet égard, quelles sont les observations de nos interlocuteurs sur l'organisation des petites écoles en milieu rural et sur certains modèles en particulier.

D'abord pour ce qui est des regroupements d'élèves.

#### **4.5 Les classes multiprogrammes**

Les quinze commissions scolaires visitées dans le cadre de cette recherche ont toutes recours à la formule des classes multiprogrammes dans leurs petites écoles rurales, plusieurs depuis plus de dix ans, voire même vingt ans. Dans trois de ces commissions scolaires, Vallée-de-la-Matapédia, des Basques et Témiscouata, plus de 45 % des classes primaires sont des CMP. Cette tendance est généralement à la hausse sauf dans quelques commissions scolaires dont la Commission scolaire des Chênes où, à la suite d'un désaveu du syndicat, des enseignants, des administrateurs et des cadres, elles sont passées de 32 à 9, et à la Commission scolaire Vallée-de-Mistassini où, de 10 qu'elles étaient, nous n'en retrouvons maintenant plus qu'une seule.

##### **4.5.1 Les CMP-2**

De façon générale les CMP-2 font partie du paysage scolaire sans soulever de difficulté particulière ou de controverse sauf, parfois, au moment de leur implantation. Ainsi, par exemple, à La Morandière (Commission scolaire Barraute-Senneterre), en 1992, alors que les enseignants résistent à ce mode de regroupement alléguant l'absence de matériel didactique approprié et que leurs réticences se propagent aux parents. Pour pallier à ces inquiétudes, la commission scolaire invoque les résultats d'une étude de l'Association

canadienne d'éducation sur les CMP<sup>1</sup>, et s'engage à fournir un support pédagogique à ses enseignants; elle tient une réunion d'information et facilite la participation d'enseignantes de La Morandière au colloque «Grandir parmi les grands» portant sur les petites écoles et les CMP : «Là elles ont vu qu'elles n'étaient pas toutes seules!». Quant aux parents, «on n'a pas enregistré de plainte de leur part à l'endroit des CMP».

Bon nombre des gestionnaires et des enseignants que nous avons rencontrés font état d'études-maison portant soit sur les examens de la commission scolaire, soit sur ceux du ministère de l'Éducation, et qui démontrent que les élèves en CMP-2 y réussissent tout aussi bien, sinon mieux, que les élèves en classe uniprogramme. L'un de nos interlocuteurs attribue partiellement ce résultat au fait qu'au sein de sa commission scolaire, celle de Témiscouata, les élèves en difficulté grave sont intégrés, pour certaines matières, à des classes uniprogrammes. De la sorte, l'étude aurait comparé les résultats des élèves en CMP à ceux d'élèves en classes uniprogrammes incluant les élèves en difficulté grave. Si ce bémol vaut pour cette commission scolaire, nous n'avons aucune raison de croire qu'il conviendrait de l'appliquer à l'ensemble des autres commissions scolaires qui se sont prêtées à cet exercice. D'autres commissions scolaires, également désireuses d'évaluer la qualité de la formation dispensée en CMP-2, ont plutôt cherché à évaluer la performance, au secondaire, de leurs élèves issus de ces classes pour constater qu'ils y réussissent tout aussi bien que les autres. Une directrice souligne, en outre, que les élèves provenant des CMP-2 sont plus autonomes et débrouillards.

Quoique fort répandue et ayant largement fait ses preuves, la CMP-2 n'est l'objet d'aucun enthousiasme, ni de la part des parents, ni de celle des enseignants ou des gestionnaires et il se trouve encore bon nombre de commissions scolaires pour afficher très ouvertement leur prédilection pour la classe uniprogramme. La Commission scolaire des Chênes est de celles-là qui s'appuie, pour ce faire, sur un sondage mené auprès des parents<sup>2</sup>, sur les réticences de ses enseignants et qui qualifie d'interminable le débat portant sur les mérites respectifs des classes uniprogrammes et multiprogrammes. La CMP-2 demeure donc un «choix pédagogique par défaut» et nous avons cherché, en vain, tout au long de nos

---

<sup>1</sup> Il s'agit de Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité, Rapport de l'Association canadienne d'Éducation, 50 pages, 1991.

<sup>2</sup> Considérés isolément, les parents du milieu rural appuient toutefois majoritairement les CMP.

rencontres, une école, autre qu'alternative, ayant fait ce choix librement en dehors de toute contrainte administrative ou financière.

#### 4.5.2 Les CMP-3

Beaucoup moins répandues parmi les commissions scolaires que nous avons visitées, les CMP-3 se cantonnent, à toutes fins pratiques, dans la région du Bas-Saint-Laurent où trois commissions scolaires, La Neigette, des Basques et Témiscouata, y ont recours dans l'organisation de l'enseignement de niveau primaire dans de petites localités rurales. On en retrouve également deux rares spécimens dans un village de chantiers de la Baie James desservi par la Commission scolaire du Nouveau-Québec, où le nombre très restreint d'élèves et l'isolement considérable ne laissent que fort peu d'autres alternatives. Dans les onze autres commissions scolaires visitées, nulle trace de CMP-3. Plus encore, d'aucunes vont jusqu'à les proscrire officiellement. Ainsi, la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia dont la politique de gestion des petites écoles, sanctionnée en 1990, «oblige chacune de ses écoles à adopter, dans son organisation, des mesures qui évitent les classes à trois degrés». De même, la Commission scolaire des Chênes dont une clause de la convention locale les interdit. Est-ce un hasard si ces deux commissions scolaires sont les seules, parmi toutes celles que nous avons visitées, à avoir fermé des écoles primaires en milieu rural au cours de la dernière année<sup>1</sup>?

Pourquoi pareil rejet des CMP-3? Le directeur général de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia, la seule de l'ensemble de la région Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine à ne pas y recourir, tient là-dessus des propos sans équivoque.

Cette formule n'est pas adaptée aux enfants en difficulté. Les dispositions des conventions collectives font que ce sont les plus jeunes enseignants qui se retrouvent dans ces classes. Certains enseignants réussissent mais ce n'est pas le cas de tous. C'est très exigeant à l'endroit des enseignants qui manquent continuellement de temps. Il n'y a pas assez d'émulation dans ces classes. Quant à la réussite des élèves qui se comparerait à celle d'élèves en classe à division unique, elle tient au fait qu'en CMP-3 on se limite aux objectifs principaux des programmes, objectifs sur lesquels portent les évaluations. Enfin, les parents n'en veulent pas.

---

<sup>1</sup> Au cours de la même période, la Commission scolaire du Nouveau-Québec fermait l'école de La Forge dans des circonstances qui ne lui laissaient aucun autre choix, la Société d'énergie de la Baie James ayant fermé le village familial qu'elle desservait.

Bon nombre des opposants aux CMP-3 s'en remettent à quelque expérience passée où la formule fut expérimentée sans succès au sein de leur commission scolaire ou dans une commission scolaire voisine pour être par la suite rapidement abandonnée. Ainsi, ces parents de Saint-Cléophas (Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia), qui perdirent leur école en 1992-1993, et qui nous confieront que les CMP-3, mises sur pied dans le but de la sauvegarder, leur ont laissé «l'impression que la formation était de qualité inférieure».

S'il se trouve des commissions scolaires pour proscrire officiellement les CMP-3, il s'en trouve d'autres, au même moment, pour lever l'interdit dont elles les entouraient et pour les réhabiliter. Ainsi, la Commission scolaire Lac-Mégantic qui, au printemps 1994, devant la vive opposition que suscitent ses velléités de fermeture de l'école de Notre-Dame-des-Bois, modifie ses politiques afin de les autoriser. Le recours aux CMP-3 dans le but d'épargner leur école sera toutefois refusé par les parents de Notre-Dame-des-Bois qui appréhendent une diminution de la qualité des services offerts à leurs enfants et par les enseignants que rebute la surcharge de travail supplémentaire qu'elles impliquent, selon eux.

Nous avons visité trois écoles de la région du Bas-Saint-Laurent qui toutes, depuis trois ans, fonctionnent avec deux CMP-3 correspondant aux cycles du primaire : l'école Lavoie, de Saint-Eugène (Commission scolaire La Neigette), l'école de Sainte-Rita (Commission scolaire des Basques) et l'école de Saint-Elzéar (Commission scolaire de Témiscouata). Nous nous attarderons, dans les pages qui suivent, à dresser un bilan de ces rencontres.

#### **4.5.2.1 La réussite des élèves en CMP-3**

Nos interlocuteurs, au sein de ces trois commissions scolaires, estiment tous, sans exception, que la réussite de leurs élèves en CMP-3 se compare aisément à celles des autres élèves en classe uniprogramme. La Commission scolaire La Neigette a effectué une étude-maison portant sur le rendement de ses élèves à ses propres examens et à ceux du Ministère pour constater, si différence il y a, qu'elle est à l'avantage des élèves des CMP-3. À la Commission scolaire de Témiscouata, l'analyse des résultats des élèves révèle que «la moyenne est égale à celle des classes à degré unique». Les autorités assortissent toutefois cette constatation de la réserve dont nous faisons état précédemment. La directrice de l'école de Saint-Elzéar, au sein de la même commission scolaire, n'en

constate pas moins que la performance de ses élèves, en français et en mathématiques, se compare à celle des autres élèves. Pendant que le directeur général de la Commission scolaire des Basques appelle de tous ses voeux une étude longitudinale portant sur la diplomation des élèves en provenance des CMP-3, le titulaire de la classe de deuxième cycle de l'école de Sainte-Rita voit ses élèves de 5<sup>e</sup> année remporter une compétition régionale en mathématiques, et ses élèves de 6<sup>e</sup> année, après trois années en CMP-3, performer de façon exceptionnelle en anglais. Selon lui «certains élèves, les plus forts, font mieux en CMP-3 qu'en classe à division unique. Quant aux plus lents, ils ne font pas pire, s'ils ne font pas mieux». Et son directeur de rassurer quiconque craindrait que le prix de cette performance ne soit des programmes étriqués : «On couvre toute la matière au programme y compris les arts plastiques, l'art dramatique, l'éducation physique». Afin de s'assurer de la persistance de ces constatations, nos interlocuteurs se sont tous préoccupés de vérifier ce qu'il advenait de ces élèves au secondaire, pour constater, tous sans exception, que la transition s'y opérait sans difficulté particulière. Nous n'avons pas visité les écoles de la Commission scolaire du Nouveau-Québec, la seule de toutes les commissions scolaires interrogées, outre celles du Bas-Saint-Laurent, à maintenir des CMP-3. L'évaluation qu'en font les dirigeants de la commission scolaire va tout à fait dans le sens de ce que nous avons constaté dans le Bas-Saint-Laurent : les CMP-3 donnent des résultats «comparables» sinon, comme à Laforge, supérieurs.

#### **4.5.2.2 Les conditions de succès des CMP-3**

Nous nous sommes, bien évidemment, enquis des conditions qui font que le recours à la formule des CMP-3 donne, au sein de ces commissions scolaires, des résultats aussi probants.

##### L'attitude des enseignants

L'attitude des enseignants, on s'en doute, est déterminante. Une directrice de trois petites écoles, dont le mémoire de maîtrise porte sur les classes multiprogrammes, nous confie que la perspective des CMP-3 inquiète d'autant plus les enseignantes qu'elles sont plus âgées. Et elle ajoute qu'«il y a beaucoup plus de crainte des enseignants à l'endroit des CMP-3 que d'inhabileté». La directrice de l'école de Saint-Elzéar explique le succès de la formule dans son école par l'attitude positive des enseignantes qui se montrent motivées et nullement intimidées par la tâche qu'implique une CMP-3. La présidente du Syndicat de l'enseignement du Grand-Portage, qui couvre six des 18 commissions scolaires de la

région Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine, au sein desquelles on retrouve 19 CMP-3, résume en ces termes l'attitude de ses membres : «Les enseignants, en général, se disent qu'une CMP-3 est préférable à une fermeture d'école. Il se trouve néanmoins une minorité de professeurs qui ne veulent rien entendre de ce genre de classes». Le directeur général de la Commission scolaire des Basques précise que les enseignants n'acceptent pas d'emblée les CMP-3 : ils les acceptent assorties de mesures d'appui.

#### Les mesures d'appui

Les mesures d'appui consistent, d'abord et surtout, en l'ajout d'une ressource enseignante pendant quelques heures par semaine afin de «déliétrer» une classe de telle sorte que la tâche du titulaire s'en trouve momentanément allégée, une partie des ses élèves étant confiés à cet autre enseignant. Ainsi, la Commission scolaire La Neigette accorde-t-elle l'équivalent d'un demi-professeur pour le français, la lecture et l'écriture au premier cycle<sup>1</sup>, la Commission scolaire des Basques alloue, elle, 419 minutes par cycle de six jours (l'équivalent de 0,25 enseignant) en français et en sciences religieuses, tandis qu'à la Commission scolaire de Témiscouata on estime que quatre heures par semaine constituent un minimum et qu'il faudrait plutôt en offrir environ six. La directrice de trois petites écoles primaires de la Commission scolaire de Témiscouata suggère, quant à elle, qu'on fasse appel, toujours dans le but d'alléger la tâche du titulaire, à un soutien des parents sous forme d'animation, par exemple, en conversation anglaise ou en musique.

Mesure de soutien supplémentaire, les conseillers pédagogiques de ces commissions scolaires accordent tous une attention particulière aux CMP-3. Un directeur d'école préconise même qu'on fasse de ce genre d'intervention une spécialité au sein de la fonction de conseiller pédagogique. À la Commission scolaire La Neigette on soutient les enseignants par une planification des programmes adaptée aux CMP. À l'école de Sainte Rita, l'orthopédagogue intervient pendant 300 minutes par semaine de six jours. La directrice de l'école de Saint-Elzéar estime, quant à elle, qu'il lui faudrait davantage que les 2 heures 30 ou 3 heures d'orthopédagogie présentement allouées à son école à chaque semaine.

---

<sup>1</sup> Selon le directeur de l'école Lavoie de Saint-Eugène, c'est cette mesure d'appui, de même que la qualité et la stabilité du personnel enseignant, qui a convaincu les parents d'accepter les CMP-3 en 1990.

Curieux de connaître le point de vue des enseignants sur cette question des mesures d'appui, nous nous sommes enquis, auprès d'un titulaire de l'école de Sainte-Rita, des moyens, outre ceux que nous venons d'inventorier, qui devraient être mis en oeuvre pour soutenir les enseignants en CMP-3. Selon lui, une aide cléricale (secrétariat, photocopie), des cahiers d'exercice en abondance et de la formation en gestion de classe et en planification multiprogramme seraient vivement appréciés. Nous reviendrons plus loin sur la question du perfectionnement.

### Le nombre d'élèves

Le nombre d'élèves, on s'en doute, est un facteur important à prendre en considération au moment d'implanter une CMP-3. Les porte-parole du Syndicat de l'enseignement du Grand-Portage préconisent un maximum de 17 élèves au premier cycle et de 20 à 22 au second, sous réserve qu'on n'y retrouve pas d'enfants en difficulté d'apprentissage ou affichant des troubles de comportement.

Le titulaire de la classe de deuxième cycle de l'école de Sainte-Rita, estime que le nombre idéal d'élèves se situe à 16 ou 17 au premier cycle et à 18 au second. Selon lui, l'élève en difficulté d'apprentissage, s'il est suivi par un orthopédagogue, peut être intégré à une CMP-3. Sa collègue de l'école de Saint-Elzéar, également titulaire d'une classe de deuxième cycle, confie que de 17 à 19 élèves ça se vit bien, et qu'elle irait sans crainte jusqu'à 23, ce qui n'alourdirait pas sa tâche, sauf pour ce qui est des corrections d'examens d'étape. Et elle ajoute : «Avec une aide appropriée, les élèves en difficulté d'apprentissage peuvent réussir aussi bien en CMP-3 qu'en classe à division unique». La *Politique sur le maintien des services éducatifs dans les petites écoles* de la Commission scolaire de Témiscouata, stipule qu'une CMP-3 peut réunir jusqu'à 26 élèves au premier cycle et 28 au second. Le directeur des services éducatifs convient que ces maximums sont considérables et qu'il faudrait travailler à les diminuer d'autant que les enseignants de sa commission scolaire estiment, eux, qu'il ne faudrait pas excéder 20 élèves.

Le directeur de l'école Lavoie de Saint-Eugène souligne enfin, qu'en l'absence de services d'orthopédagogie et compte tenu des distances, «on fait le maximum pour garder dans notre école les enfants en difficulté». Des mesures particulières sont prises afin de leur venir en aide : atelier après l'école, aide à domicile.

### Le perfectionnement des enseignants

Aux dires de plusieurs, dont la coordonnatrice de l'enseignement primaire de la Commission scolaire La Neigette, «le défi de la classe multiprogramme en est un de gestion de la classe». Aussi les enseignants en CMP-3 de cette commission scolaire ont-ils tous reçu un perfectionnement en ce domaine. La titulaire de la classe de deuxième cycle de l'école Lavoie estime que les commissions scolaires devraient offrir une formation en gestion de classe à tous les enseignants à qui elles confient des CMP-3. Ce qu'ont d'ailleurs fait les commissions scolaires des Basques et de Témiscouata. Cette dernière offrait, de surcroît, à ses enseignants, des sessions de perfectionnement en gestion mentale, en pédagogie ouverte et en gestion du stress à l'école.

### Le matériel didactique

La très grande majorité des personnes rencontrées se disent d'avis que du matériel didactique approprié à la situation des CMP-3 devrait être mis à la disposition des enseignants afin d'alléger leur tâche. La coordonnatrice de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire à la Commission scolaire La Neigette nous fait part de ce que sa commission scolaire produit un tel matériel à l'intention de ses enseignants. Toutefois, la titulaire de la classe de deuxième cycle à l'école Lavoie, au sein de la même commission scolaire, affirme se sentir plus libre en fabriquant elle-même son propre matériel, cependant que le directeur de son école soutient que «la gestion de la classe compense l'absence de matériel didactique spécifique aux CMP-3». Pour sa part, le titulaire de la classe de deuxième cycle de l'école de Sainte-Rita utilise la *Planification multiprogramme* élaborée par le Bureau régional du ministère de l'Éducation qui, bien que conçue pour des CMP-2, lui facilite grandement la tâche surtout en mathématiques et en français.

### L'attitude des parents

Si l'attitude des enseignants est déterminante dans le succès ou l'échec d'une CMP-3, on se doute bien que celle des parents l'est également. S'il n'y a pas de CMP-3 à la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia, c'est, nous dit le directeur général, en bonne partie parce que les parents n'en veulent pas. Si elles donnent de bons résultats à l'école de Saint-Elzéar c'est, entre autres, parce que, connaissant les enseignantes, les parents ont librement opté pour cette formule. Le directeur général de la Commission scolaire des Basques opine, quant à lui, que «le facteur déterminant de leur réussite est probablement l'attitude des parents à l'endroit de l'école». Aux Basques, d'ailleurs, où tous conviennent que les CMP-3 sont acceptées parce qu'elles permettent d'éviter des fermetures d'écoles et



où les parents constatent qu'ils doivent davantage aider leurs enfants dans leurs travaux à la maison.

#### **4.5.2.3 Les avantages et les inconvénients des CMP-3**

Nous avons cherché à savoir, des principaux acteurs eux-mêmes, quels sont les avantages et les inconvénients des CMP-3. Une enseignante qui travaille dans la même école depuis 32 ans, toujours en CMP, en CMP-3 depuis trois ans, par choix, nous dit apprécier connaître, dès le début de l'année, une bonne partie de ses élèves: «Ça ne me prend pas un mois pour partir ma classe». Elle précise que le suivi de ses élèves est d'autant plus facile qu'ils sont moins nombreux, des élèves qui, au demeurant, s'entraident et font preuve de beaucoup plus d'autonomie. Par contre, l'écart d'âge entre les plus jeunes et les plus vieux étant plus considérable, la gestion de la classe s'avère plus difficile. Quant à la charge de travail, elle est plus lourde mais pas au point de constituer un risque d'épuisement professionnel. Une autre, qui enseigne depuis 18 ans dans la même école, déclare qu'elle aime travailler dans une petite école où elle trouve intimité, chaleur, communication. Elle ne se sent pas isolée car elle fait en sorte d'échanger avec des collègues travaillant dans d'autres écoles à l'occasion des journées pédagogiques dont elle se dit particulièrement friande. Elle convient qu'elle a plus de travail de planification et de recherche d'activités que l'enseignante en classe uniprogramme. Mais, précise-t-elle : «J'aime ce que je fais, j'aime relever des défis». Quant aux élèves eux-mêmes, «il est possible que les élèves de 6<sup>e</sup> année manquent d'émulation, mais sûrement pas ceux des 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années». Une mère estime que «c'est une bonne formule pour les enfants qui vont bien, mais qu'elle est moins appropriée pour ceux qui connaissent des difficultés». Elle fait état des difficultés de son enfant et émet l'avis que, dans une classe uniprogramme, le professeur aurait davantage pu s'en occuper. Pour le directeur général de la Commission scolaire des Basques, «le gros problème ce sont les enseignants qui en sont à leur première année en CMP-3». Le directeur de l'école Lavoie, déplore, quant à lui, que l'une des deux enseignantes assume une surcharge de travail.

#### **4.5.2.4 L'avenir des CMP**

Nous avons cherché à savoir comment nos interlocuteurs du Bas-Saint-Laurent voient l'avenir des CMP en général, des CMP-3 en particulier.

Le directeur des services éducatifs de la Commission scolaire de Témiscouata résume assez bien le sentiment général lorsqu'il affirme : «Aujourd'hui, dans la population, il est solidement établi qu'une CMP-3 est préférable à une fermeture». D'ici quelques années, annonce-t-il, d'autres écoles, au sein de sa commission scolaire, recourront aux CMP-3. L'ouverture de l'administration est telle que, bien qu'elle ne favorise pas les CMP-4-5 ou 6, elle y consentirait si les parents et les professeurs le demandaient. Son collègue de la Commission scolaire des Basques va encore plus loin qui se dit persuadé «qu'on aura, d'ici quelques années, une CMP-6 dans l'une de nos paroisses». Le titulaire de la classe de deuxième cycle de l'école Sainte-Rita, au sein de cette même commission scolaire, manifeste davantage de modération : «Les CMP-3 sont encore perçues comme des pis-aller dans notre région. On préférerait les éviter. Mais la mentalité évolue. Je pense, quant à moi, que c'est une solution qui va s'imposer de plus en plus en raison des baisses de clientèles. Il y a moyen de fonctionner là-dedans si les enseignants sont formés, informés et appuyés». Une directrice de trois petites écoles de la Commission scolaire de Témiscouata, dont le mémoire de maîtrise porte sur la perception qu'ont les parents des CMP, estime, pour sa part, qu'on s'en va beaucoup plus vers les CMP-3 que vers les échanges d'élèves car «il y a plus d'inconvénients à transporter les élèves qu'à les regrouper en CMP-3. C'est la solution de l'avenir».

#### **4.5.2.5 Un témoignage**

Nous aimerions conclure cette section de notre rapport portant sur l'expérience des CMP-3 dans la région du Bas-Saint-Laurent, en faisant appel au témoignage d'un pédagogue de carrière, responsable, au moment de notre rencontre, des services éducatifs à la direction régionale du Bas-St-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine du ministère de l'Éducation, qui, de 1976 à 1980, supervisa le programme de soutien pédagogique aux petites commissions scolaires ayant de petites écoles (SOPPEC) et, de 1990 à 1994, le dossier des classes multiprogrammes et des petites écoles. Selon ce pédagogue d'expérience, «dans une petite école, la classe multiprogramme s'avère souvent un haut lieu de la pédagogie les professeurs s'y montrant plus créateurs et ouverts sur la culture locale. La classe multiprogramme est une chance».

Voilà donc ce qu'avaient à nous en dire ceux et celles qui vivent quotidiennement la réalité des CMP-3, ces gens du Bas-Saint-Laurent, quelque peu aussi du Nouveau-Québec, les seuls parmi ceux que nous avons rencontrés qui recourent assez systématiquement à cette

formule de regroupement des élèves surtout, sinon exclusivement, dans les petites collectivités rurales. Nos autres interlocuteurs, même s'ils n'y font pas appel, sont néanmoins «interpellés» par cette formule que tous, à un moment où l'autre, doivent envisager fut-ce pour la rejeter plus ou moins momentanément ou pour la proscrire à tout jamais. Il nous apparaît donc intéressant et utile, à ce stade-ci de notre compte rendu, de faire état de leur point de vue sur la question.

#### **4.5.2.6 Les CMP-3 : le point de vue de ceux qui n'y ont pas recours**

S'il est, parmi toutes celles que nous avons inventoriées, une situation qui nous apparaît particulièrement riche d'enseignements à l'égard de la complexité des réactions que suscitent les CMP-3, c'est celle de l'école de Notre-Dame-des-Bois. Au printemps 1994, la Commission scolaire Lac-Mégantic envisage la fermeture de cette école dont la clientèle s'élève à 36 enfants de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année. Les parents protestent avec vigueur. Sensible à leurs récriminations, la commission scolaire propose aux parents de maintenir l'école avec deux CMP-3, et, à cette fin, amende certaines politiques les bannissant. Les parents rejettent la proposition de la commission scolaire. Quelques mois plus tard, le directeur de l'école de Notre-Dame-des-Bois nous fait part de sa perplexité à l'endroit d'une formule «qui n'est pas acceptée dans notre région»; il rappelle l'échec qu'elle a connu dans une commission scolaire voisine et se demande quel support il pourrait apporter aux enseignants. Il estime que les parents se sont opposés à cette solution parce que l'une des deux CMP-3 aurait compté trop d'élèves et parce qu'ils appréhendaient une diminution de la qualité des services. Quant aux enseignants, toujours selon le directeur, c'est la surcharge de travail qui devait les rebuter. Les parents, eux, soutiennent que c'est la réaction négative des enseignants et de la direction qui les incita à refuser la proposition de la commission scolaire. Aujourd'hui, les quelques parents interrogés se disent d'avis qu'une majorité d'entre eux adhérerait peut-être à la formule des CMP-3. Quant à la directrice générale de la commission scolaire, elle considère que les CMP-3 «ce n'est pas infaisable» quoique les programmes doivent être «décortiqués autrement», et un support pédagogique apporté à l'enseignant. Elle ajoute que ceux, parmi les enseignants, qui s'opposent le plus violemment aux CMP, sont ceux qui pensent que les enfants ne peuvent apprendre seuls ou entre eux.

De leur côté, les parents de Sainte-Christine, dont l'école est menacée de fermeture d'ici quelques années, se disent d'accord avec le recours aux CMP-3 pour conserver leur école

qui, toutefois, relève d'une commission scolaire qui les bannit officiellement. À Pérignonka, déjà envisagée dans le passé, la formule ne fut pas retenue par les parents. L'organisation scolaire mise en place cette année suscitant certaines déceptions, la directrice adjointe de l'école estime toutefois que «leur réaction serait peut-être différente aujourd'hui». Il en irait de même, d'ailleurs, des enseignants.

À la Commission scolaire Abitibi, en dépit du fait que l'organisation des écoles en milieu rural soulève des difficultés considérables, on n'envisage pas, pour l'instant, le recours aux CMP-3 parce que les quelques expériences tentées dans le passé se sont avérées trop difficiles. Le directeur général serait néanmoins disposé à collaborer à un projet pilote de CMP-3. Confrontées à des difficultés comparables, les autorités de la Commission scolaire Lac-Témiscamingue envisagent, si toutefois les parents y consentaient, le regroupement des élèves en CMP-3, mais il ne saurait être question de «jumeler» les élèves de première année<sup>1</sup>. À la Commission scolaire Rouyn-Noranda, le directeur général affirme qu'il appuyerait des parents désireux de conserver leur école fut-ce avec deux CMP-3, voire même une CMP-6. Dans la même région, à la Commission scolaire de Barraute-Senneterre, un commissaire évoque l'éventualité, pour l'école de secteur de La Morandière, en baisse de clientèle, de recourir à des «classes à trois divisions mais pas davantage parce que ça pose des problèmes de discipline».

Dans la région voisine du Saguenay-Lac-Saint-Jean, le directeur général de la Commission scolaire Vallée-de-Mistassini dit craindre la réaction des enseignants à toute velléité d'introduction de CMP-3 : «Dans les petits milieux les enseignants peuvent faire renverser une décision de la commission scolaire». Les parents, quant à eux, seraient peu sensibilisés à toute cette question. La directrice de l'école de Pérignonka, au sein de la même commission scolaire, ne se dit pas allergique à cette formule, en dépit de l'absence de matériel didactique approprié. Chose certaine, opine-t-elle, «ça ne prend pas n'importe lequel enseignant». À la commission scolaire voisine, celle de Normandin, le directeur général affirme que les CMP-3 ne soulèvent pas de difficultés particulières à condition que la politique d'affectation du personnel permette une certaine flexibilité, sinon l'employeur n'a de cesse de perfectionner de nouveaux enseignants pour les affecter à

---

<sup>1</sup> À l'automne 1994, la Commission scolaire Lac-Témiscamingue mène une vaste campagne d'information et de consultation de la population des 18 localités de son territoire portant sur l'organisation de l'enseignement primaire. Au nombre des hypothèses envisagées : la mise en place de quelques CMP-3.

ces classes. Et il ajoute qu'il faut s'abstenir de traiter les enseignants des CMP de façon particulière pour éviter d'en faire un problème.

#### **4.6 Les échanges et transferts d'élèves**

La seconde des deux grandes caractéristiques de l'organisation des petites écoles en milieu rural consiste en ces mouvements de clientèles, échanges et transferts d'élèves, qu'on pratique entre localités. Voyons ce qui dégage de notre tournée de quelques régions du Québec à cet égard et quelles en sont les implications.

Il importe d'abord de faire une distinction très nette entre échange et transfert d'élèves. Un échange d'élèves impliquant un mouvement de clientèles dans les deux sens, on peut présumer qu'il bénéficie à peu près également aux différents partenaires. Impliquant plutôt un mouvement de clientèle à sens unique, un transfert peut être assimilé à une fermeture partielle de l'école d'où origine cette clientèle.

À la Commission scolaire la Neigette, la situation est simple, on ne procède pas à des échanges d'élèves entre paroisses rurales. Rappelons que cette commission scolaire fait appel aux CMP-3 dans l'organisation de ses écoles primaires en milieu rural.

La politique sur le maintien des services éducatifs dans les petites écoles de la Commission scolaire de Témiscouata stipule, entre autres, que lorsqu'un cycle compte 10 élèves et moins, ceux-ci sont transférés à une école voisine. Une directrice d'école, au sein de cette même commission scolaire, nous informe d'une entente en vertu de laquelle la classe de maternelle de deux villages voisins se retrouve alternativement, pendant les cinq premiers mois de l'année dans une localité, pendant les cinq autres mois dans l'autre. Selon elle, «il y a plus d'inconvénients à transporter les élèves qu'à les regrouper en CMP-3». Elle précise que les échanges d'élèves suscitent un problème d'appartenance tel que «les élèves en viennent à ne plus savoir laquelle est leur paroisse».

À la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia, dans le but, affirment les autorités, d'assurer une qualité de services équivalente à ceux qui sont offerts dans les autres écoles, la commission scolaire, de concert avec les parents, décide des «degrés» dont les élèves seront transférés à l'école de la paroisse voisine la plus rapprochée. Cette commission

scolaire ne se dit pas réfractaire aux écoles de cycles résultant d'échanges entre deux paroisses voisines.

Selon les dirigeants de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda, la formule des échanges d'élèves, si elle comporte l'inconvénient des transports d'élèves, permet, par ailleurs, de leur offrir davantage de services. Au sein de cette commission scolaire, les municipalités de Cléricky et de Montbrun procèdent à un échange d'élèves en vertu duquel l'école de Cléricky dispense l'enseignement de premier cycle et celle de Montbrun le second, dans des classes uniprogrammes, tandis que les municipalités de Cloutier et de Rollet procèdent à un échange d'élèves à la faveur duquel chacune offre une partie du primaire dans des CMP-2.

À la Commission scolaire Abitibi où l'enseignement de niveau primaire est dispensé dans 11 écoles institutionnelles comportant 25 bâtiments, dont 17 accueillent moins de 100 élèves, deux échanges d'élèves impliquent trois paroisses, trois échanges impliquent deux paroisses. Le directeur général estime que les enfants consacrent beaucoup trop de temps au transport et qu'il faudra peut-être en venir aux écoles de secteur qui permettent d'écourter les transports et de réduire les coûts. Il se demande, en outre, s'il existe un lien entre les transports prolongés, d'une part, le taux de décrochage et le faible taux de diplomation, de l'autre.

La Commission scolaire Lac-Témiscamingue compte dix petites écoles primaires dont l'organisation repose sur un système d'échanges assez complexe entre municipalités voisines et qui privilégie nettement les classes uniprogrammes. Ainsi, par exemple, des 25 élèves du primaire originaires d'Angliers, 12 sont scolarisés à Angliers, 1 à Guigues, 6 à St-Eugène, 6 à Fugerville. En retour l'école d'Angliers accueille, outre les 12 élèves du village, 25 élèves de Fugerville, St-Eugène et Latulipe dans deux classes de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. En dépit de toutes les prouesses déployées par les gestionnaires dans le but de desservir chacune des localités du territoire, aucune des dix petites écoles n'offre la totalité du cours primaire. Confrontée à de sérieuses difficultés budgétaires et à une baisse de clientèle, la commission scolaire a entrepris une vaste consultation de la population à laquelle elle propose divers modèles d'organisation: écoles de secteur, accroissement des CMP-2, introduction des CMP-3, etc.

À la Commission scolaire Lac-Mégantic, les 9 élèves des 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années de Notre-Dame-des-Bois fréquentent l'école de Woburn, ce qui constitue le seul cas de transfert d'élèves au sein de cette commission scolaire. On aurait pratiqué pendant plusieurs années des échanges entre Nantes et Stornoway, mais les parents tenant à ce que leurs enfants soient scolarisés dans leur paroisse, on y a mis un terme.

Les échanges d'élèves entre paroisses sont le moyen que privilégie la commission scolaire Vallée-de-Mistassini pour sauvegarder les écoles rurales. Des échanges s'effectuent cette année entre les paroisses de St-Augustin et de St-Ludger-de-Milot. Ces échanges facilitent l'organisation de classes uniprogrammes, formule que privilégie la commission scolaire. Le directeur général ne cache pas que «pour un gestionnaire il est plus aisé de gérer des échanges d'élèves et des classes à degré unique que des CMP».

À la Commission scolaire de Normandin, on procède à des échanges d'élèves entre paroisses pour équilibrer les groupes. Lorsque ces échanges impliquent un trop grand nombre d'élèves on opte plutôt, à la demande du milieu, pour des CMP. Répondant en quelque sorte à l'interrogation soulevée précédemment par son vis-à-vis de la Commission scolaire Abitibi, le directeur général de cette commission scolaire, qui a atteint le plus haut taux de diplomation de la province à deux reprises au cours des trois dernières années, soutient que «maintenir les petites écoles c'est la meilleure façon d'accroître le taux de diplomation et de réussite scolaire». Il s'en explique par une interrogation : «Y a-t-il une meilleure façon de dégoûter un jeune de l'école que de le transporter en autobus pendant une heure et demie, matin et soir?»

#### **4.7 Les politiques relatives aux petites écoles**

Quelques-unes des commissions scolaires visitées dans le cadre de notre tournée disposent d'une politique officielle et écrite relative aux petites écoles. Nous allons brièvement les exposer dans les pages qui suivent pour en venir, ensuite, aux fermetures proprement dites.

La *Politique de maintien ou fermeture d'une école* de la Commission scolaire La Neigette stipule, entre autres choses, que «la commission scolaire maintient ouverte la dernière école d'une municipalité rurale lorsque celle-ci accueille 40 élèves et plus au préscolaire et au primaire»; que «le maintien d'une école dont le nombre d'élèves est inférieur à 40

doit faire l'objet d'une analyse de situation» et que «la commission scolaire maintient ouvert un établissement scolaire lorsque le taux d'occupation réelle est d'au moins 60 % de la capacité d'accueil (nombre de places-élèves) reconnue par le ministère de l'Éducation pour cette école».

La Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia adoptait, en 1990, une politique de gestion des petites écoles qui préconise «le maintien des petites écoles aussi longtemps que la commission scolaire puisse y garantir une qualité de services éducatifs équivalente à celle offerte dans les autres écoles<sup>1</sup>» et qui «oblige chacune de ses écoles à adopter, dans son organisation, des mesures qui évitent les classes à trois degrés».

Définie par le biais d'une consultation auprès des parents, des enseignants et des cadres scolaires, la *Politique sur le maintien des services éducatifs dans les petites écoles* de la Commission scolaire de Témiscouata spécifie, essentiellement, qu'au premier cycle une CMP-3 est formée lorsqu'il y a 26 élèves et moins; qu'au deuxième cycle une CMP-3 est formée lorsqu'on retrouve 28 élèves et moins<sup>2</sup>; que les élèves sont transportés dans une école voisine lorsqu'un cycle compte 10 élèves et moins, et que le titulaire d'une CMP-3 bénéficie d'une aide pédagogique de quatre heures par semaine.

La Commission scolaire des Chênes privilégie, quant à elle, une organisation au sein de laquelle chaque école primaire offre des services éducatifs aux élèves de maternelle 5 ans et de chacun des degrés du primaire quoique, dans certaines circonstances, des écoles de cycle puissent être maintenues. La commission scolaire favorise une organisation à classes uniprogrammes. Une école est fermée lorsqu'on est contraint d'avoir recours à une CMP-3, soit lorsqu'il reste environ 70 élèves.

En janvier 1992, la Commission scolaire Lac-Mégantic adoptait une politique relative au maintien des petites écoles primaires qui stipule, entre autres, que «l'organisation pédagogique [...] peut comporter des groupes-classes multiprogrammes de trois années d'études»; que «les coûts d'opération d'une école ne sont pas pris en considération dans

---

<sup>1</sup> La Commission estime qu'il faut un minimum d'environ 50 élèves pour maintenir ouverte une école primaire avec trois professeurs.

<sup>2</sup> «On est conscient que c'est beaucoup d'élèves pour des CMP-3. Il faudrait travailler à diminuer ce nombre. Une aide financière devrait être accordée aux commissions scolaires confrontées à cette situation».



l'étude du maintien de ladite école» et que «l'école est maintenue ouverte si au 1<sup>er</sup> juin l'organisation pédagogique requise pour cette école, pour l'année scolaire suivante, ne dépasse pas 0,8 enseignant additionnel au paramètre de financement des enseignants de cette école par le ministère de l'Éducation».

#### **4.8 Les fermetures d'écoles**

Au cours des dix dernières années, la Commission scolaire La Neigette a procédé à une fermeture d'école de village. Aucune fermeture n'est prévue présentement dans d'autres localités rurales.

Depuis l'adoption, en 1990, d'une politique de gestion des petites écoles, la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia a fermé deux petites écoles en milieu rural. Toutefois, de l'avis du directeur général, le terme «fermeture» est peu approprié car «on ne ferme pas l'école puisque celle-ci devient un lieu de vie communautaire».

La Commission scolaire des Basques élaborait, il y a quelques années, un plan triennal visant la fermeture de cinq petites écoles primaires en milieu rural. Des pressions conjointes du ministère de l'Éducation, de la population et des municipalités devaient toutefois entraîner la mise au rancart de ce plan. Dorénavant, de conclure le directeur général, «on ne parle pas de fermeture d'école de paroisse tant que ça ne viendra pas de la population».

La seule fermeture d'école à la Commission scolaire de Témiscouata date de 1981. Le directeur des services éducatifs rappelle que «ce fut tout un débat». Aujourd'hui, la commission scolaire opte pour le maintien des écoles de village même s'il ne s'y offrait éventuellement qu'un seul cycle.

À la Commission scolaire de Rouyn-Noranda, une petite école, fermée en 1978, fut rouverte quelques années plus tard. La commission scolaire n'a connu aucune autre fermeture d'école primaire en milieu rural au cours des vingt dernières années.

En 1993, la Commission scolaire de Val-d'Or cessait de dispenser l'enseignement de niveau primaire dans le secteur St-Edmond de la Municipalité de Vassan. Cette décision ne semble pas avoir soulevé d'opposition au sein de la population, l'école s'étant vu confier

une autre vocation, celle d'accueillir des raccrocheurs de l'ensemble du territoire de la commission scolaire.

À la Commission scolaire Abitibi, les dernières fermetures d'écoles primaires en milieu rural se sont produites, au cours des années 1970, à Laferté, Languedoc, Rapide-Danseur, Val St-Gilles.

Situation plutôt singulière à la Commission scolaire du Nouveau-Québec : les fermetures d'écoles résultent de la fermeture des villages de chantiers : Brisay en 1993, Laforge en 1994. En outre, on doit créer de nouvelles écoles primaires au gré de la mise en place des villages de chantier: Fontanges, en 1993, Eastmain, prévue en 1995.

En 1972, la Commission scolaire de Barraute-Senneterre fermait les écoles de Despinassy, Champneuf, Rochebaucourt et Lac Castagnier et créait une école de secteur à La Morandière afin de desservir les élèves de ces cinq localités. La dernière fermeture d'école est celle de Clova qui, au moment de sa fermeture, en 1990, ne dessert plus que six élèves. Le ministère de l'Éducation leur accordant une allocation annuelle spéciale, ces enfants purent fréquenter une école située en milieu urbain.

La Commission scolaire Lac-Témiscamingue a procédé, au cours des dernières années, à la fermeture de deux écoles primaires : celles de Lorrainville et de Latulipe. Il importe toutefois de souligner que ces deux localités abritent l'école secondaire de leur secteur et que les édifices jadis dévolus à l'enseignement primaire servent désormais, dans le premier cas, à l'enseignement secondaire, dans le second, à l'éducation des adultes.

En septembre 1994, la Commission scolaire des Chênes ferme deux écoles primaires en milieu rural, celles de Lefebvre et de St-Lucien qui comptent alors respectivement 65 et 59 élèves, et offrent toutes deux les six années du cours primaire dans trois CMP-2. Au cours des vingt dernières années, la commission scolaire n'aurait procédé qu'à une seule autre fermeture d'école primaire en milieu rural, à St-Pie de Guire, en 1990-1991, dont les effectifs de niveau primaire sont alors d'environ 65 élèves. Au cours des prochaines années deux écoles primaires en milieu rural sont menacées, celles de Ste-Christine et de St-Eugène qui comptent respectivement 78 et 82 élèves en 1994-1995.

La dernière fermeture d'école primaire en milieu rural, au sein de la Commission scolaire Lac-Mégantic, est celle de Piopolis, en 1990, desservant alors 28 élèves, incluant la maternelle, dans trois CMP-2. Fermée une première fois, en 1974, dans le cadre d'un vaste mouvement impliquant cinq fermetures d'écoles rurales vivement contestées, l'école de Piopolis devait rouvrir, en 1976, à la faveur de la politique de maintien des écoles de village du ministre de l'Éducation de l'époque. Quatre années après la seconde fermeture de leur école, les citoyens de Piopolis escomptent une réouverture à laquelle les événements politiques de l'automne 1994 confèrent une certaine vraisemblance. Sérieusement envisagée, au printemps 1994, la fermeture de l'École de Notre-Dame-des-Bois, dont la clientèle s'élève à 36 enfants de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année, n'aura pas lieu. Cette école serait la seule menacée de fermeture au cours des prochaines années, une fermeture que son directeur prévoit en 1996. Quelques localités rurales - Val-Racine, Milan, Marsboro - sont privées d'écoles primaires, vraisemblablement depuis les années soixante.

Dans la région du Lac-Saint-Jean, deux fermetures d'écoles primaires en milieu rural se sont produites, au cours des quatre ou cinq dernières années, à la Commission scolaire Vallée-de-Mistassini. Aucune n'est à signaler à la Commission scolaire de Normandin, au cours des dix ou quinze dernières années.

Au fil des ans, diverses mesures, autres que pédagogiques, furent mises de l'avant pour contrer le spectre des fermetures. Nous allons voir dans les pages qui suivent ce qui ressort, à cet égard, de notre tournée de quelques régions du Québec.

#### **4.9 L'utilisation mixte et communautaire des édifices scolaires**

Dans le but de conserver leur école et d'en rentabiliser les coûts d'opération, un certain nombre de nos interlocuteurs préconisent une utilisation mixte et communautaire des édifices scolaires disposant d'espaces non requis à des fins scolaires. En certains endroits, c'est déjà chose faite. Ainsi, sur le territoire de la Commission scolaire de Témiscouata, le bureau de la Municipalité de St-Elzéar est logé à l'école; on trouve les locaux de la Caisse populaire, de l'Age d'Or et du bureau de poste de St-Eusèbe dans l'école primaire locale et, à St-Esprit, une partie de l'école est louée à un particulier. Le cas le plus probant est peut-être celui de la Commission scolaire Lac-Témiscamingue qui, dès 1976, met sur pied un comité appelé à se pencher sur l'utilisation de ses locaux. Dans la foulée des travaux de ce comité, deux écoles sont vendues à des municipalités, celles d'Angliers et de

Rémigny. À Angliers, l'école est transformée en un centre communautaire qui abrite, outre les quelques classes louées à la commission scolaire à des fins d'enseignement primaire, les bureaux de la municipalité, la caserne des pompiers, le Club de l'Age d'Or, un local de réunion, une salle de réception et l'église. Aux dires des autorités, l'édifice est utilisé à sa pleine capacité. À Rémigny, également convertie en centre communautaire, l'école abrite, outre les bureaux de la municipalité et la bibliothèque municipale, ceux du Centre local de services communautaires, une salle de réunion qui peut être utilisée comme salon funéraire, une salle communautaire, quatre loyers résidentiels de même que quatre locaux loués à la commission scolaire pour l'enseignement primaire. De même qu'à Angliers, la totalité de la bâtisse est utilisée.

Cette façon d'élargir l'éventail des utilisations d'édifices scolaires partiellement désaffectés et d'en éviter la fermeture fait également partie de l'arsenal des arguments auxquels recourent certains groupes de parents qui, tels ceux de Sainte-Christine, appréhendent une fermeture de leur école. Les parents de Sainte-Christine proposent, en effet, qu'on rende leur école plus attrayante et accueillante et qu'elle serve à l'éducation des adultes, qu'elle loge la bibliothèque municipale, et que diverses activités s'y déroulent.

Il se trouve, par ailleurs, des directions d'école, comme celle de Notre-Dame-des-Bois, par exemple, pour ne pas croire en cette formule.

Le plus souvent employée dans le but de conjurer une fermeture, la formule de l'utilisation mixte et communautaire des bâtiments scolaires peut également faire suite à une fermeture. Elle vise alors à éviter la sous-utilisation et la détérioration d'un équipement public souvent unique dans la localité. À Ste-Marguerite-Marie, dont l'école a cessé ses activités en septembre 1994, tout en demeurant la propriété de la Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia, la bâtisse accueillera, trois jours par semaine, deux groupes d'adultes provenant très majoritairement de l'extérieur de la paroisse, elle hébergera, comme elle le fait depuis deux ans, les bureaux de la municipalité, le dernier local faisant office de bibliothèque municipale. Quant à la résidence des religieuses, elle sera occupée par un locataire. Le sous-sol de l'édifice servira, quant à lui, de salle à dîner et de salle de récréation. La commission scolaire assumera le coût du chauffage et de l'entretien en cas de bris majeur. La municipalité s'occupera de l'entretien ménager, de la surveillance et de l'ouverture de la cour en hiver. La commission scolaire sera exemptée de taxes municipales alors que la municipalité adressera au ministère de l'Éducation une

demande de compensation tenant lieu de taxes municipales en vertu de laquelle elle touchera, du Ministère, le quart des taxes foncières qu'elle percevait antérieurement de la commission scolaire.

#### **4.10 Une implication accrue du milieu**

Les quelques interlocuteurs auprès desquels nous nous sommes enquis de la possibilité d'accroître la participation financière directe des contribuables locaux, dans le but de sauvegarder les petites écoles rurales, nous ont clairement fait comprendre qu'il fallait composer avec la capacité de payer de ceux-ci qui, en l'occurrence, est à peu près nulle. Illustrons la chose, s'il est besoin, en rappelant que la contribution annuelle exigée des parents de Lefebvre, au moment de la mise sur pied de leur école privée, n'est que de 25 \$, le conseil d'administration s'étant engagé à ce qu'elle n'excède pas 100 \$.

À défaut d'une contribution financière accrue des individus, peut-on envisager que les municipalités interviennent, d'une manière ou d'une autre, afin d'alléger la charge que représente le maintien de la petite école primaire en milieu rural? Les avis, là-dessus, sont très nettement partagés. D'une part, il y a ceux, minoritaires, qui opinent que les municipalités n'ont rien à faire dans la gestion des écoles. De l'autre, ceux qui estiment que la mise à contribution des ressources municipales ne peut que bénéficier au monde scolaire et aux contribuables.

Aux yeux des autorités de la Commission scolaire Rouyn-Noranda, l'intervention des municipalités dans la gestion matérielle et dans l'entretien des équipements scolaires est mal venue : «On n'a pas besoin de cinq roues après un carosse. On est capable de régler nos affaires». À la Commission scolaire Abitibi, on se voit mal contraints de négocier avec les municipalités pour obtenir des locaux, des travaux d'entretien, des équipements, mais on n'a aucune objection à ce qu'une municipalité contribue financièrement au maintien de son école primaire.

Le directeur des services de l'enseignement de la Commission scolaire des Chênes, s'il opine, pour sa part, que «les municipalités ne sont pas intéressées», n'en pense pas moins que le gouvernement en viendra, éventuellement, à leur confier la responsabilité de l'éducation. À Sainte-Christine, dont l'école est clairement menacée, les membres du Comité de survie constatent que leur gouvernement municipal hésite à y aller d'une

contribution financière pour la conserver. Tel n'est manifestement pas le cas de la municipalité de Lefebvre qui, dans le but de l'amener à reconsidérer sa décision de mettre un terme aux activités de l'école primaire locale, déposait, l'une à la suite de l'autre, deux offres à la Commission scolaire des Chênes. Dans la première, qu'elle évalue à 13 000 \$, elle propose de mettre gratuitement des locaux à la disposition de la commission scolaire advenant que ceux de l'école s'avèrent insuffisants, de procéder au déneigement de la cour de l'école et d'assumer les frais de surveillance du midi. Dans la seconde, elle propose de se porter acquéreur de l'école, d'en assurer l'entretien et d'assumer les frais d'électricité, de chauffage et de déneigement tout en mettant gratuitement à la disposition de la commission scolaire les locaux requis à des fins d'enseignement. La municipalité de Lefebvre évalue cette seconde proposition à 21 000 \$. Ces deux offres seront toutefois rejetées par la commission scolaire qui maintiendra sa décision de fermer l'établissement.

À Saint-Elzéar, sur le territoire de la Commission scolaire de Témiscouata, c'est la municipalité qui voit à l'entretien de la cour de l'école.

Le directeur général de la Commission scolaire de Malartic estime qu'en ces temps de récession, les commissions scolaires se doivent de travailler en étroite collaboration avec les municipalités : «Pourquoi ne leur confierions-nous pas les paies, l'entretien des cours d'écoles, l'entretien des bâtisses, le transport des élèves, etc., tant qu'elles ne se mêlent pas de pédagogie». L'opinion de son collègue de la Commission scolaire voisine de Val-d'Or va tout à fait dans le même sens. Par contre, toujours dans la même région, un commissaire de la Commission scolaire de Barraute-Senneterre voit mal comment l'implication municipale dans la chose scolaire pourrait être autre que financière.

À la Commission scolaire Lac-Témiscamingue, certaines ententes avec les municipalités portent déjà sur le déneigement des cours d'écoles et la commission envisage d'en négocier d'autres pour l'entretien des écoles, notamment les plus précaires d'entre elles.

La Commission scolaire Lac-Mégantic souhaite une plus grande participation des municipalités. Mais, nous confie sa directrice générale, ce ne sera pas facile, les municipalités la croyant, à tort, financièrement très à l'aise.

Le directeur général de la Commission scolaire Vallée-de-Mistassini croit que les petites écoles sont menacées si le milieu ne se prend pas en charge<sup>1</sup>. Aussi, les autorités scolaires rencontreront-elles les municipalités pour voir jusqu'où elles sont disposées à s'impliquer. Selon lui, les petites municipalités rurales pourraient réinvestir dans l'entretien des écoles une partie des en-lieux de taxes qu'elles perçoivent pour les bâtiments scolaires. Mais il reconnaît que les sommes en cause sont plutôt modestes. Réfractaires à l'idée de vendre les bâtiments scolaires, les commissaires seraient toutefois disposés à en confier l'entretien à une municipalité ou à un entrepreneur local. À cet égard, le point de vue du directeur général semble diverger quelque peu de celui des commissaires : «Si les municipalités veulent les écoles, laissons-les aller. Nous on va s'occuper de l'enseignement».

#### **4.11 Les répercussions budgétaires des petites écoles**

Les petites écoles occasionnent-elles un déficit aux commissions scolaires? La question nous est apparue suffisamment pertinente pour que nous l'adressions à un certain nombre de nos interlocuteurs.

Le directeur général de la Commission scolaire des Basques, dont 9 des 13 écoles primaires comptent moins de 100 élèves, estime que, même avec des CMP-3, les petites écoles sont légèrement déficitaires et que c'est le paramètre de financement du secondaire qui permet de financer le primaire. Il ajoute que ce qui aide considérablement la commission scolaire c'est le financement, par le ministère de l'Éducation, des espaces excédentaires. À tel point, précise-t-il, que «si le ministère de l'Éducation veut fermer les petites écoles, il n'a qu'à mettre un terme au financement des espaces excédentaires<sup>2</sup>».

Le directeur des services éducatifs de la commission scolaire voisine, celle de Témiscouata, évalue à environ 15 000 \$, annuellement, les dépenses excédentaires engendrées par le maintien de l'école de Saint-Elzéar avec deux CMP-3 pour ses 31 élèves. Cette somme lui apparaît relativement peu, dans l'ensemble du budget de la

---

<sup>1</sup> Un exemple de prise en charge, parmi d'autres : la contribution financière de la municipalité de Péribonka à la campagne de promotion du projet de classes d'anglais intensif qui devait assurer le maintien de l'école locale.

<sup>2</sup> La Commission scolaire reçoit du ministère de l'Éducation 275 000 \$, sur un budget de 14 millions \$, pour pallier à l'organisation des espaces qui ne sont pas pleinement utilisés.

commission, d'autant plus que cette situation ne se vit que dans une seule école, la clientèle des cinq autres petites écoles étant beaucoup plus considérable qu'à Saint-Elzéar.

Une directrice de trois petites écoles, au sein de cette même commission scolaire croit que les petites écoles n'occasionnent pas de déficit à la Commission scolaire mais elle n'est pas catégorique : «Je pense qu'on peut arriver à l'équilibre budgétaire. C'est un défi intéressant».

À la Commission scolaire La Neigette, le directeur de l'école Lavoie estime que la mesure d'appui accordée au titulaire de la CMP-3 au premier cycle implique un léger déficit à la commission scolaire.

À la Commission scolaire des Chênes, le directeur des services de l'enseignement se dit d'avis que les deux écoles fermées en 1994 étaient déficitaires et que cette décision occasionne à la commission scolaire des économies de 250 000 \$ sur un budget de 90 millions. Les parents de Sainte-Christine s'opposent à la fermeture éventuelle de leur école alléguant, entre autres choses, que la richesse foncière de leur village est telle qu'ils la «font vivre».

Autre son de cloche à la Commission scolaire Lac-Mégantic dont la politique relative au maintien des petites écoles stipule que «les coûts d'opération d'une école ne sont pas pris en considération dans l'étude du maintien de ladite école» .

À la Commission scolaire Rouyn-Noranda, on souligne que «la dispersion coûte toujours plus cher» notamment en raison du temps requis pour le transport des spécialistes. Néanmoins, la commission scolaire, en vertu d'un système de péréquation s'appuyant sur une série de facteurs, cherche à faire en sorte que les élèves des milieux ruraux bénéficient d'aussi bons services que les élèves en milieu urbain.

Confrontée à une situation budgétaire difficile et anticipant une baisse de clientèle de l'ordre d'environ 15 % au cours des trois prochaines années, la Commission scolaire Lac-Témiscamingue, qui gère pas moins de dix petites écoles rurales, consulte sa population sur diverses hypothèses de répartition de ses effectifs au primaire, en 1995-1996. L'une des hypothèses envisagées implique la fermeture de six petites écoles de village auxquelles seraient substituées deux écoles de secteur. Selon les autorités de la



commission scolaire, ce scénario occasionnerait des réductions de coûts d'environ 450 000 \$ et permettrait une organisation sans classe multiprogramme.

Concluons sur ces propos du directeur général de la Commission scolaire Normandin selon qui «on s'illusionne si on pense sauver de l'argent en fermant une école, car deux années plus tard les paramètres de financement sont modifiés en conséquence et on n'est pas plus avancés».

#### **4.12 Les conséquences d'une fermeture d'école en milieu rural**

S'il se trouve des gestionnaires pour affirmer que le lien entre la fermeture d'une école et le dépérissement économique et social de la localité n'est pas évident, et d'autres, un peu plus dubitatifs, pour se demander si la fermeture d'une école entraîne celle du village, la plupart des personnes rencontrées, dans le cadre de cette tournée, partagent, là-dessus, des idées bien arrêtées.

Bien que la commission scolaire ait fait de leur école, désertée de sa clientèle de niveau primaire, une école «communautaire», les parents de Saint-Cléophas déplorent que leur village soit «triste» et ils appréhendent une annexion au village voisin qui draine de plus en plus l'activité économique locale, au détriment des petits commerces de la municipalité. Les localités du secteur nord de Barraute voient leurs populations diminuer et leur activité économique se restreindre. Deux d'entre elles, Despinassy et Lac Castagnier, sont presque fermées. Si les parents de Ste-Jeanne-d'Arc de Lefebvre tiennent autant à leur école, c'est qu'ils ont constaté que, privés d'écoles primaires, des villages voisins stagnent et que les jeunes familles ne s'y établissent pas. L'un des motifs à l'origine de l'opposition des parents de Ste-Christine à la fermeture de leur école est la crainte qu'elle n'entraîne la disparition d'autres services et, à plus longue échéance, celle du village. Les autorités de la Commission scolaire de Témiscouata attachent une grande importance au maintien des petites écoles, entre autres, parce qu'elles perçoivent l'école comme un élément vital dans la vie communautaire des petites collectivités. Selon une directrice d'école de cette même commission scolaire, l'école doit «se préoccuper, au-delà de la formation de l'enfant, du développement de son milieu». Le directeur général de la Commission scolaire Vallée-de-Mistassini affirme, pour sa part, que «l'école c'est la vie du village, c'est elle qui structure le milieu». La directrice adjointe de l'école de Péribonka abonde dans le même sens, qui estime que la fermeture de l'école entraînerait la mort du milieu. Le directeur

général de la Commission scolaire de Normandin soutient, quant à lui, que ce sont la communautés locales et les élèves qui font les frais de la centralisation.

#### **4.13 Le rôle des principaux acteurs**

Nous terminerons ce compte rendu de notre tournée de quelques régions en mettant en évidence, tels qu'ils nous sont apparus, les rôles des divers acteurs appelés à intervenir dans les débats entourant les petites écoles en milieu rural. Pris séparément, chacun de ces acteurs peut jouer un rôle déterminant dans un dossier de maintien ou de fermeture d'école. La réalité étant plus complexe, se pose alors la question des alliances entre ces divers acteurs auxquels pourraient s'en ajouter d'autres dont il n'est pas question ici : fonctionnaires, députés, organismes de développement, etc., sans compter le ministère de l'Éducation du Québec, un acteur de premier plan, qui définit le cadre à l'intérieur duquel tous sont appelés à évoluer, décrète les règles qu'ils doivent respecter et leur alloue l'essentiel de leurs ressources.

##### **4.13.1 Le rôle des parents**

Les parents sont des acteurs de premier plan lorsque l'avenir d'une école primaire en milieu rural est remis en question. Dans la mesure où leur opinion est façonnée par les intervenants professionnels que sont les gestionnaires, les enseignants et les spécialistes, il importe que des leaders émergent d'eux ou de la communauté.

Si l'école de St-Cléophas ferme, en 1992-1993, au terme d'une longue période d'incertitude, c'est, entre autres, parce qu'un certain nombre de parents préfèrent confier leurs enfants à l'école primaire de la localité voisine ce qui, on s'en doute, n'est pas de nature à renforcer la position des partisans du maintien de l'école locale. Aux dires de son directeur des services éducatifs, si les autorités de la Commission scolaire de Témiscouata manifestent autant de sollicitude à l'endroit des petites écoles c'est, entre autres, que l'expérience d'une fermeture, en 1981, a mis en évidence l'attachement des parents à l'école de leur milieu. Quant aux dirigeants du Syndicat du Grand Portage, s'ils ne s'objectent pas aux CMP-3 qui facilitent le maintien d'écoles à clientèle fort réduite, c'est pour éviter de se faire «planter» aussi bien par les parents que par certains de leurs propres membres originaires des milieux visés par ces mesures. En contrepartie, ce sont les parents qui s'opposent à la mise en place de CMP-3 dans des écoles de Brisay et de

Notre-Dame-des-Bois. À Sainte-Jeanne-d'Arc de Lefebvre, prenant acte de la décision de la commission scolaire de fermer leur école - «Ça fait 45 ans qu'on a une école, ça fait 23 ans qu'on nous menace de la fermer» -, les parents entendent conserver l'école privée qu'ils se sont donnée et refusent de réintégrer le giron de la Commission scolaire des Chênes : «Dans une école privée, les parents pourront se faire entendre». Un commentaire auquel seraient sans doute sensibles ces parents de l'école de Notre-Dame-des-Bois qui avouent ne pas se sentir les bienvenus dans l'école de leurs enfants. Cependant qu'à Sainte-Marguerite-Marie, la réaction générale de la population à la perte de son école en est une de résignation : on trouve pénible de voir partir de jeunes enfants tôt le matin, mais on s'y fait d'autant plus qu'on estime ne pas avoir le choix et on se console en se disant qu'ils bénéficieront de plus de services dans la localité voisine.

#### **4.13.2 Le rôle des commissaires**

Les commissaires sont appelés à prendre les décisions formelles. Leur opinion est sensible à celle de leur commettants tout en étant largement tributaire de celle des spécialistes et des gestionnaires de même que de la dynamique qui prévaut au sein de l'assemblée des commissaires. Ce qui n'exclut pas qu'un commissaire, même isolé, puisse jouer un rôle déterminant.

À la Commission scolaire des Chênes, le conseil des commissaires estime qu'il ne disposait pas d'autres recours que celui des fermetures pour régler ses problèmes financiers, nonobstant une marge de manoeuvre d'environ 9 millions \$. Renvoyant en quelque sorte la balle aux élus, le directeur général de la Commission scolaire de Normandin affirme, pour sa part, que la volonté politique est le facteur déterminant du maintien d'une petite école.

#### **4.13.3 Le rôle des enseignants et de leurs représentants syndicaux**

Dans le processus qui mène au maintien ou à la fermeture d'une école, le rôle des enseignants peut s'avérer déterminant. Le fait qu'ils proviennent de la municipalité dont l'école est menacée joue généralement en faveur de celle-ci. Mais cette condition n'est pas indispensable : on a vu des enseignants non résidents dont le grand attachement à l'école locale fut l'un des facteurs de la survie de cette dernière. En outre, l'opinion des enseignants influence beaucoup celle des parents notamment sur la faisabilité des CMP. En général, les enseignants et leur appareil syndical sont plutôt réticents à l'endroit des CMP,

quand ils ne sont pas ouvertement hostiles aux CMP-3. De la sorte, les enseignants qui vivent quotidiennement et avec bonheur la réalité des CMP-3 sont minoritaires au sein de leur syndicat qui n'hésite pas à prendre position dans le débat.

L'une des raisons pour lesquelles la Commission scolaire de Témiscouata s'emploie à sauvegarder l'école de St-Elzéar tient à l'attachement que les enseignants lui manifestent. Par contre, à la Commission scolaire de Rouyn-Noranda, souvent, quand un poste se libère en milieu urbain, les candidatures affluent des milieux ruraux, les CMP et les distances étant perçues par les enseignants comme des obstacles. Le directeur général de la Commission scolaire Vallée-de-Mistassini résume en ces quelques mots le pouvoir dont disposent, à son avis, les enseignants en milieu rural : «Dans les petits milieux, les enseignants peuvent faire renverser une décision de la commission scolaire».

#### **4.13.4 Le rôle des gestionnaires**

Le pouvoir dont disposent les gestionnaires est considérable. C'est celui des experts. Ce sont eux, au premier chef, avec leur batterie de spécialistes, qui contrôlent l'information et les connaissances techniques, ce qui leur permet, dans une très large mesure, de forger l'opinion publique. Aller à l'encontre de leur avis, notamment pour des parents, requiert une dose peu commune d'assurance. C'est d'eux naturellement qu'émanent les projets de fermeture d'écoles, le plus souvent pour des motifs budgétaires et de philosophie organisationnelle, le tout enrobé de considérations pédagogiques. Leur point de vue rejoint fréquemment celui des syndicalistes qui, souvent, partagent la même philosophie organisationnelle. Par ailleurs, ils doivent se montrer sensibles aux opinions des commissaires qui sont leurs patrons. Règle générale, pour eux, les petites écoles constituent une «patate chaude».

Une directrice de trois petites écoles de la Commission scolaire de Témiscouata estime que les cadres des commissions scolaires s'opposent aux petites écoles pour des motifs budgétaires, car il en coûte plus par élève dans une petite école, pour des motifs pédagogiques, car ils doutent de la qualité de la formation en CMP, et pour éviter l'isolement des enseignants. Les gestionnaires invoqueraient, selon elle, la cohérence d'un système comportant moins d'écoles, alors que ce qu'ils recherchent, en réalité, c'est d'accroître leurs pouvoirs par la centralisation. La centralisation dont le directeur général de la Commission scolaire de Normandin affirme qu'elle bénéficie le plus souvent

aux employés, syndiqués ou non, cependant que les communautés et les élèves en font les frais. Ce qui rejoint les propos du directeur des services de l'enseignement de la Commission scolaire des Chênes selon qui «toute machine a tendance à se protéger».

#### **4.13.5 Le rôle des municipalités**

Les élus locaux peuvent assumer un leadership déterminant dans le débat entourant le projet de fermeture d'une petite école en milieu rural. Un engagement ferme de la part de la municipalité rend d'autant plus improbable cette fermeture. Si ce type d'engagement implique souvent une contribution financière, il suppose également un engagement de principe qui a pour effet de transporter le débat sur le terrain politique où deux pouvoirs s'affrontent dont l'un, le municipal, est plus intimement enraciné dans la communauté locale dont la survie et le développement lui tiennent plus immédiatement à coeur.

Si le conseil municipal de Saint-Cléophas s'abstient de toute implication dans le débat entourant l'avenir de l'école locale qui se terminera par une fermeture, celui de Lefebvre, bien au contraire, ayant vu ses offres rejetées par la Commission scolaire des Chênes, appuie le projet d'école privée, lui apporte une caution légale et offre d'acheter l'école et de voir à son entretien. À Ste-Christine, confrontée à une menace de fermeture, la municipalité envisage de dézoner une partie de son territoire afin d'attirer de nouvelles familles dans le but d'accroître la clientèle de l'école. Cependant qu'à Notre-Dame-des-Bois, les parents attendent de voir ce que la municipalité fera concrètement, elle qui s'est limitée, jusqu'ici, à des déclarations de principe favorables au maintien de l'école.

### **5. Les autres informations recueillies sur la question des petites écoles et des classes multiprogrammes**

La tournée des régions dont nous avons fait état dans la section précédente devait soulever une foule d'interrogations auxquelles nos interlocuteurs ont apporté des réponses, complètes dans certains cas, incomplètes dans d'autres. Aussi, avons-nous ressenti le besoin d'aller voir ailleurs - dans la littérature scientifique, dans la littérature officielle, auprès d'autres spécialistes de l'éducation, etc. - ce qu'il en est des petites écoles et des classes multiprogrammes.

Cette section du présent rapport sera donc consacrée à la présentation d'un ensemble de données pertinentes à la question à l'étude et provenant de toutes sources autres que de nos rencontres dans le cadre de la tournée des régions dont nous avons amplement fait état dans la section précédente.

### 5.1 La viabilité des petites écoles

Dans un mémoire intitulé *Les petites écoles primaires dans l'Est-du-Québec*<sup>1</sup>, les directeurs généraux de la région Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine affirment que les analyses et les observations tendent à démontrer que la petite taille d'une école ne représente pas d'inconvénients, en général, aux plans du rendement académique et du développement personnel de l'élève, à la condition d'affecter à l'école les ressources nécessaires<sup>2</sup>. Histoire de bien démontrer que cet avis émane de spécialistes de la question, le mémoire précise qu'on trouve, dans cette région, en 1991-1992, 99 écoles primaires dont la clientèle est inférieure à 100 élèves, écoles qui accueillent 14 % de la clientèle du primaire de la région et que la clientèle de 62 de ces écoles est inférieure à 60 élèves.

Jeanne Maheux<sup>3</sup> est parmi les rares universitaires du Québec à s'être penchés sur le phénomène des petites écoles en milieu rural au Québec. Au terme d'une revue de la littérature américaine, elle conclut :

La petite école favorise le développement intégral de l'élève. Elle offre de meilleures conditions d'apprentissage et un milieu de vie plus près de la réalité familiale et sociale.

La petite école n'affecte pas les rendements académiques. Les études comparatives concluent qu'il n'y a pas de différence significative. Ces études prouvent que la mauvaise qualité de l'éducation a été utilisée à tort pour justifier la fermeture d'écoles et le transport d'élèves. En fait, seule la

---

<sup>1</sup> Comité régional des directeurs généraux, région Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine, en collaboration avec la direction régionale du ministère de l'Éducation du Québec, *Les petites écoles primaires dans l'Est-du-Québec*, 12 décembre 1991, 36 pages.

<sup>2</sup> Ibidem, page 9.

<sup>3</sup> Jeanne Maheux est directrice des études du premier cycle à la Télé-Université. Elle s'intéresse à la question des petites écoles depuis une vingtaine d'années. Intitulée *La petite école primaire en milieu rural*, sa thèse de doctorat fut présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal, en décembre 1983.

dimension administrative n'est pas favorisée par la petite taille d'une école<sup>1</sup>.

## **5.2 Les classes multiprogrammes**

### **5.2.1 L'expérience québécoise : le rapport d'étude sur les écoles primaires et les classes multiprogrammes**

S'appuyant sur des données de 1991-1992, le *Rapport d'étude sur les écoles primaires et les classes multiprogrammes*<sup>2</sup>, du ministère de l'Éducation du Québec, vise à éclairer la problématique des petites écoles et des classes multiprogrammes du réseau public soit, plus précisément, à décrire les écoles primaires du Québec en fonction de leur taille et de la présence de classes multiprogrammes<sup>3</sup>, et à évaluer les répercussions du type d'école fréquentée au primaire sur la réussite scolaire et sur le redoublement des élèves.

#### **5.2.1.1 Le phénomène des petites écoles**

Au Québec, en 1991-1992, 13,4 % des écoles<sup>4</sup> primaires comptent moins de 100 élèves. Ces écoles accueillent 2,7 % de la clientèle du primaire. La moyenne par école est de 54 élèves. Les trois quarts de ces écoles offrent les six niveaux du primaire.

#### **5.2.1.2 Les classes multiprogrammes**

Le tiers des écoles primaires du Québec comptent au moins une classe multiprogramme. Ces classes accueillent 6,2 % de l'ensemble de la clientèle scolaire de niveau primaire. Elles sont le plus souvent composées de 21 à 25 élèves (41,1 %), de 16 à 20 élèves (25 %) ou de 26 à 30 élèves (17,6 %). La moyenne y est de 22 élèves par classe.

---

<sup>1</sup> Ibidem, page 269. Le soulignement est de nous.

<sup>2</sup> Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, *Rapport d'étude sur les écoles primaires et les classes multiprogrammes*, septembre 1992, 37 pages.

<sup>3</sup> La classe multiprogramme y est définie comme «une classe réunissant sous l'autorité d'un seul enseignant, dans les mêmes conditions de lieu et d'horaire, des élèves inscrits à des programmes d'études correspondant à des classes (échelon du programme) différentes».

<sup>4</sup> Dans cette étude du ministère de l'Éducation, le terme école désigne une école institutionnelle et non pas une école-bâtiment.

Au Québec, en 1991-1992, on compte 1 554 classes multiprogrammes réparties dans 680 écoles. Les trois quarts de ces classes se trouvent dans des écoles offrant la totalité du primaire et 93,3 % de celles-ci sont des CMP-2 tandis que 5,5 % sont des CMP-3. Quant aux autres classes multiprogrammes se trouvant dans des écoles n'offrant pas la totalité du cours primaire, l'étude ne nous permet pas de savoir à quel type de regroupement elles donnent lieu.

#### **5.2.1.3 Petites écoles et classes multiprogrammes**

73,8 % des écoles de moins de 100 élèves offrant les six niveaux du primaire comptent des classes multiprogrammes qui accueillent 60,6 % de l'ensemble de la clientèle totale de ces petites écoles.

#### **5.2.1.4 La réussite des élèves selon le type d'école fréquentée**

La réussite est estimée ici au moyen du pourcentage des élèves dans une école qui ont doublé une année.

De manière générale, le pourcentage des doubleurs est légèrement supérieur dans les écoles de moins de 250 élèves comparativement au pourcentage des doubleurs dans les écoles plus grandes. Par ailleurs, à tailles d'écoles égales, les écoles ayant une proportion importante (50 p. cent et plus) d'élèves dans des classes multiprogrammes ont un pourcentage des doubleurs légèrement inférieur à celui des écoles n'ayant pas de classes multiprogrammes<sup>1</sup>.

#### **5.2.2 L'expérience canadienne : l'étude de l'Association canadienne d'éducation**

La seule autre étude canadienne, récente et d'envergure, que nous connaissons sur la question des classes multiprogrammes est celle qu'a menée, au début des années 1990, l'Association canadienne d'Éducation et dont le rapport s'intitule *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité*<sup>2</sup>. Les auteurs de cette étude ont eu recours à un questionnaire qu'ils ont adressé à 107 directions générales de commissions scolaires à

---

<sup>1</sup> Ibidem, page 24.

<sup>2</sup> Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité, Rapport de l'Association canadienne d'Éducation, 50 pages, 1991.



travers le pays, à 195 directions d'écoles comportant des classes multiprogrammes et à 475 enseignants titulaires de classes multiprogrammes. Le taux de réponse, dans les trois cas, fut supérieur à 80 %. La conclusion générale de l'étude est que les classes multiprogrammes ne constituent pas un phénomène anachronique, bien au contraire.

Les classes multiprogrammes sont ici pour de bon. Ce n'est pas une question de nécessité administrative ni de solution à court terme, encore moins d'un retour à l'école de rang. Le nombre de classes multiprogrammes a augmenté considérablement dans les conseils scolaires de tout genre, particulièrement ceux des milieux urbains et ceux qui comptent moins de 200 classes. Une classe sur sept est une classe multiprogramme et un élève sur cinq environ fréquente une telle classe. Et ce sont là des chiffres modérés. Le message est clair: les éducateurs doivent accorder autant d'attention aux classes multiprogrammes qu'aux classes ordinaires. Ce qui signifie qu'ils doivent attacher beaucoup d'importance à l'approche pédagogique, la composition et l'organisation de ces classes, la création de programmes et de matériel didactique différents, et la possibilité de réduire la charge de travail du personnel enseignant<sup>1</sup>.

En outre, cette étude répond à la question que tous, avec raison d'ailleurs, soulèvent à l'endroit des classes multiprogrammes :

[...] est-ce que les enfants reçoivent un enseignement aussi bon en classe multiprogramme qu'en classe ordinaire? La réponse est «oui»; les données recueillies corroborent les recherches qui démontrent les nombreux aspects positifs de l'enseignement et de l'apprentissage en classe multiprogramme [...].

A propos du développement psychosocial des élèves en classe multiprogramme, plus de 80 p. cent des sujets (personnel enseignant et direction d'école) affirment que le rendement de ces élèves, pour les dix caractéristiques<sup>2</sup> les plus courantes, est aussi bon sinon meilleur que celui des élèves de classes ordinaires. Plus de 85 p. cent de ces sujets estiment que les élèves de classes multiprogrammes sont aussi développés sinon mieux au plan cognitif que ceux des classes ordinaires, dans les quatre matières<sup>3</sup> mentionnées dans le questionnaire<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibidem, page 1. Le soulignement est de nous.

<sup>2</sup> Ce sont l'autonomie, la fiabilité, la confiance en soi, la responsabilité, la collaboration, l'image de soi, les relations interpersonnelles, la fonctionnement social, les habitudes de travail et l'attitude envers l'école.

<sup>3</sup> Ce sont les mathématiques, les langues, les sciences et les sciences humaines.

<sup>4</sup> Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité, Rapport de l'Association canadienne d'Éducation, 1991, pages 1 et 2.

### 5.2.3 L'expérience américaine

Selon Jeanne Maheux, l'expérience américaine des classes multiprogrammes vient corroborer les conclusions des deux études dont il vient d'être fait mention :

Le regroupement multi-âge favorise davantage le développement intégral de l'enfant que le regroupement uni-âge. Les études démontrent qu'il n'y a aucune différence significative au plan des apprentissages académiques entre les deux regroupements et une différence significative au plan psychologique, affectif et social en faveur du regroupement multi-âge. Les quelques études impliquant des classes à degrés multiples de petites écoles en milieu rural aboutissent aux mêmes résultats. De plus, ces résultats sont obtenus sans qu'il y ait modification des programmes scolaires<sup>1</sup>.

Plus récemment, toujours aux États-Unis, un chercheur dressait le bilan de treize recherches expérimentales évaluant le rendement scolaire dans des classes uniprogrammes et dans des classes multiprogrammes, pour en arriver à la conclusion qu'il n'y a aucune différence significative entre elles, les données recueillies démontrant que la classe multiprogramme est une alternative viable à la classe uniprogramme et qu'elle s'avère aussi efficace<sup>2</sup>.

### 5.2.4 L'expérience de la Colombie-Britannique

D'aucuns nous ayant vivement incités à nous enquérir de l'expérience des classes multiprogrammes en cours en Colombie-Britannique, dans le cadre du programme-cadre de français, nous avons communiqué avec les autorités du ministère de l'Éducation de cette province desquelles nous tenons ce qui suit.

Le programme-cadre de français est offert à 2 300 élèves francophones, de la maternelle à la douzième année, en Colombie-Britannique. Ce programme procède de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, en vertu duquel un enseignement complet en français doit être offert là où la chose est possible. En Colombie-Britannique, on estime la

---

<sup>1</sup> Maheux, Jeanne, La petite école primaire en milieu rural, thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade philosophiae doctor, Université de Montréal, décembre 1983, page 291. Le soulignement est de nous.

<sup>2</sup> Miller, B., A review of the quantitative research on multigrade instruction, Research in Rural Education, 1990, vol.7, no.1, pages 1 à 8, cité dans The Multiage Classroom, A Collection, Edited by Robin Fogarty, IRI/Skylight Publishing Inc., 1993, page 111.

chose possible lorsqu'on compte dix inscriptions au primaire et quinze au secondaire. D'aussi petits nombres sur un aussi vaste territoire, cela implique que plusieurs des classes accueillant des francophones à l'intérieur de ce programme sont des classes multiprogrammes.

Il n'existe, en Colombie-Britannique, que quatre écoles francophones homogènes dont une seule offrant l'enseignement de la maternelle à la douzième année. On retrouve, dans ces écoles, des classes uniprogrammes ou des CMP-2. Ailleurs, là où les élèves francophones sont beaucoup moins nombreux, on les retrouve dans des classes de 2, 3 et parfois 4, 5 ou 6 programmes dans des écoles, par ailleurs, majoritairement anglophones.

La première réaction des enseignants confrontés aux classes multiprogrammes en fut une d'inquiétude. Le ministère de l'Éducation tenta d'abord d'endiguer ce sentiment en offrant un soutien aux enseignants sous la forme d'un aide enseignant à temps partiel. Sans pour autant délaisser cette approche, le ministère investit maintenant davantage dans la formation des enseignants appelés à travailler dans des classes multiprogrammes. Cette formation vise à aider les enseignants à mieux planifier leur travail et à intégrer les diverses matières et les divers niveaux. Soulignons que les programmes scolaires en vigueur dans les classes multiprogrammes et le matériel didactique utilisé dans ces classes sont ceux qui ont été conçus pour les classes uniprogrammes.

La réaction des parents à la mise en place de classes multiprogrammes en fut également une d'appréhension. Dans le but de l'atténuer, les autorités ont mis sur pied un programme de formation à l'intention des parents, qui consiste à les informer de ce qui se passe dans une classe multiprogramme. À cette fin, on forme des parents qui rencontrent les parents dans les diverses commissions scolaires.

Le ministère de l'Éducation n'a effectué aucune évaluation du programme-cadre de français en cours depuis 10 ans, pas plus d'ailleurs, que des classes multiprogrammes. Notre interlocutrice nous signale enfin, qu'au sein de la majorité anglophone de la Colombie-Britannique, on opte parfois, pour la formule des classes multiprogrammes, par choix pédagogique en dehors de toute contrainte administrative ou budgétaire<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Entretiens téléphoniques avec Thora Bajard, coordonnatrice du programme cadre de français, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, les 21 et 28 novembre 1994.

### 5.2.5 Les CMP-3 : l'avis de deux spécialistes québécoises

Si, de façon générale, les CMP-2 bénéficient d'une certaine forme de tolérance, voire même de bienveillance, il n'en va pas de même, sauf exception, pour les CMP-3. Dans le mémoire cité précédemment, les directeurs généraux des commissions scolaires de la région Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine se disent d'avis que «l'enseignement dispensé dans des classes à trois divisions présente des contraintes majeures de fonctionnement qui risquent de compromettre l'atteinte de certains objectifs des programmes et qui diminuent sensiblement la disponibilité de l'enseignant auprès de l'élève ayant des besoins particuliers<sup>1</sup>». C'est là un avis que ne partagent pas des spécialistes telles Jeanne Maheux et Jacqueline Caron.

Spécialiste de la gestion de classe participative au Québec, Jacqueline Caron a élaboré un programme de perfectionnement qui s'adresse, entre autres, aux enseignants des CMP. Très sollicitée par les commissions scolaires, elle offre ce programme depuis 6 ans un peu partout au Québec<sup>2</sup>.

Selon Jacqueline Caron, la CMP-3 est viable, autant pour les enseignants que pour les élèves, à certaines conditions dont la principale est que l'enseignant y pratique une gestion de classe participative axée sur la responsabilisation de l'apprenant et sur la gestion des différences. La gestion de classe participative implique un changement d'attitude chez l'enseignant qui, plutôt que de chercher à tout faire lui-même, doit mettre à contribution les élèves, les parents, ses collègues enseignants, etc., ce qui suppose le développement

---

<sup>1</sup> Comité régional des directeurs généraux, région Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine, en collaboration avec la direction régionale du ministère de l'Éducation du Québec, Les petites écoles primaires dans l'Est-du-Québec, 12 décembre 1991, page 9.

S'agissant des directeurs généraux de la région du Québec qui compte le plus de CMP-3 et dont le nombre augmente année après année, cet avis a de quoi étonner quelque peu. Selon l'un des membres du comité qui l'ont rédigé, ce mémoire visait à sensibiliser le ministère de l'Éducation aux besoins financiers des petites écoles. Il s'agirait donc d'un document essentiellement politique très lié à la conjoncture du moment. «Au moment de sa rédaction, nous a-t-il confié, nous n'avions pas encore fait la preuve de la rentabilité des CMP-3. Notre sentiment aujourd'hui c'est que les CMP y compris les CMP-3 ne font pas problème quoiqu'elles exigent beaucoup de travail de la part des enseignants».

<sup>2</sup> Jacqueline Caron faisait paraître, en novembre 1994, Quand revient septembre, un livre-guide sur la gestion de classe participative, aux Éditions de la Chenelière.

d'habiletés d'animation, de planification, de créativité, d'évaluation, de supervision, et la mise en place dans la classe, de divers outils organisationnels tels le tableau d'enrichissement, l'enseignement en sous-groupes, l'auto-correction, etc.

Jacqueline Caron estime que les commissions scolaires devraient offrir un perfectionnement à tout enseignant qui, pour la première fois, se voit confier une CMP-3. En outre, des enseignants d'expérience en CMP-3 devraient accompagner ces derniers, ce qu'elle juge préférable aux mesures d'appui offertes, par exemple, dans le Bas Saint Laurent où on «déliumelle» les groupes pendant un certain nombre d'heures par semaine.

Elle ajoute que la gestion des différences qu'implique l'enseignement en CMP-3 ne repose d'abord pas sur du matériel. Il s'agit beaucoup plus, selon elle, d'une question d'attitude et d'habileté. En conséquence, elle croit qu'il faut éviter d'entretenir trop d'attentes à l'endroit des maisons d'édition. Elle précise que le besoin de planification multiprogramme à trois niveaux est plus impérieux que celui de matériel didactique conçu spécifiquement pour les CMP-3.

De l'avis de Jacqueline Caron, les commissions scolaires devraient planifier des scénarios de soutien pédagogique à l'intention des enseignants en CMP-3 sous forme de :

- journées pédagogiques pour aborder certains concepts;
- visites de classes où le modèle participatif est déjà en place;
- dyades d'entraide (un professeur en CMP-3 est jumelé à un autre professeur dans la même situation au sein de sa commission scolaire ou d'une autre commission scolaire);
- journées de dégagement pour produire du matériel;
- suivi individuel dans la classe;
- budget spécial pour l'acquisition de matériel de consolidation ou d'enrichissement.

Enfin, Jacqueline Caron estime que le ministère de l'Éducation devrait voir à la mise en place d'un réseau provincial dans le but de faire connaître et circuler les différents matériels-maison produits par les enseignants en CMP<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ces informations proviennent d'une entrevue que Jacqueline Caron nous accordait à Val-d'Or, le 29 juin 1994, et d'un exposé qu'elle faisait à Sainte-Flavie, le 21 octobre 1994, devant une cinquantaine de personnes - une trentaine d'enseignants titulaires de CMP-3, des conseillers

Spécialiste de la question des petites écoles, Jeanne Maheux émet l'avis suivant sur la viabilité des CMP-3 au primaire :

La CMP-3 au primaire m'apparaît viable dans la mesure où il y a aménagement des programmes. Il importe, à cette fin, que l'enseignant, avec le soutien du conseiller pédagogique, puisse sortir du carcan de l'organisation des apprentissages sur une base annuelle et qu'il fonctionne par cycle de trois ans en intégrant les matières. Elle est viable, en outre, sous réserve que soit maintenue une forme de soutien spécialisé pour les enfants en sérieuse difficulté d'apprentissage ou handicapés physiques majeurs.

Quant au nombre d'élèves qu'on peut accueillir avec succès dans des CMP-3, les recherches américaines menées sur la question tendent à démontrer que ce qui importe le plus ce n'est pas le nombre - à l'intérieur de limites raisonnables, bien entendu - mais l'organisation de la classe<sup>1</sup>.

#### **5.2.6 La formation des maîtres et la recherche universitaire**

L'existence de petites écoles et la prolifération des CMP soulèvent, bien évidemment, toute la question de la formation des maîtres et de la recherche universitaire. Nous nous sommes demandés dans quelle mesure la formation des maîtres et la recherche universitaire prennent en compte ces deux réalités. Pour y voir clair nous avons consulté la documentation officielle du ministère de l'Éducation du Québec sur la question de la formation des maîtres et interrogé les institutions de qui relèvent cette formation et la recherche.

Dans *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*<sup>2</sup>, paru en 1994, le ministère de l'Éducation propose «des orientations sur les besoins que les programmes de formation à l'enseignement devront satisfaire et définit les compétences attendues des futurs enseignants et enseignantes au terme de leur formation initiale<sup>3</sup>». Le document prend acte des changements intervenus

---

pédagogiques, des directions d'écoles et des directeurs des services éducatifs - des commissions scolaires de Matane, de la Mitis, de la Neigette et de la Vallée-de-la-Matapédia.

1 Entrevue téléphonique du 22 février 1994.

2 Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, Orientations et compétences attendues*, 1994, 34 pages.

3 Ibidem, page 4.

dans la société québécoise et de leurs répercussions sur le milieu scolaire. Le phénomène de la dénatalité est l'un de ceux-là qui contraint les agents de l'éducation à recourir à un modèle pédagogique tombé en désuétude au début des années 70, celui des classes multiprogrammes. Au chapitre de la formation pratique des futurs enseignants et enseignantes, le document préconise qu'une attention toute particulière soit accordée au choix de lieux de stages qui reflètent la réalité de l'enseignement notamment pour ce qui est des classes multiprogrammes.

Au nombre des compétences professionnelles attendues des futurs enseignants et enseignantes du primaire, le document mentionne l'habileté «à diriger une classe à programme unique ou une classe multiprogramme et à y maintenir un environnement propice à l'apprentissage<sup>1</sup>». Nulle part, toutefois, y fait-on état du phénomène des petites écoles.

Dans le but d'évaluer leur sensibilité au phénomène des petites écoles et des classes multiprogrammes, nous avons soumis un très bref questionnaire aux responsables de la formation des maîtres au préscolaire et au primaire et aux responsables de la recherche, dans les départements, modules et facultés d'éducation de chacune des douze institutions universitaires québécoises qui forment les futurs enseignants. Le questionnaire portant sur les programmes de formation et de perfectionnement des maîtres au primaire visait à voir dans quelle mesure ceux-ci prennent en compte la réalité des classes multiprogrammes, des petites écoles et des petites écoles en milieu rural. Le second questionnaire s'enquérissait des recherches ou des études ayant pour objet les petites écoles et les classes multiprogrammes, à s'être déroulées au cours des cinq dernières années au sein de ces institutions. Les 24 questionnaires expédiés suscitèrent dix réponses (41 %) en dépit d'une relance effectuée auprès de tous les non répondants.

Au chapitre de la formation des maîtres, il se dégage de cette enquête que les institutions universitaires qui assument cette responsabilité tiennent relativement peu compte de l'existence des classes multiprogrammes et du phénomène des petites écoles à l'exception notable de l'Université Bishop's. Même constat pour ce qui est de la recherche universitaire où il ressort que les chercheurs de ces institutions se penchent relativement

---

<sup>1</sup> Ibidem, page 26.

peu sur la question des petites écoles et des classes multiprogrammes à l'exception de ceux de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue<sup>1</sup>.

### 5.2.7 Classes multiprogrammes et matériel didactique

Bon nombre de nos interlocuteurs, dans le cadre de notre tournée des régions, ayant déploré que le matériel didactique ne soit pas conçu en fonction des CMP, nous avons cherché à savoir ce qu'il en était exactement auprès du ministère de l'Éducation du Québec et des éditeurs de manuels scolaires.

À la Direction des ressources didactiques, de la Direction générale des services éducatifs, du ministère de l'Éducation, on nous assure qu'il n'existe aucun manuel scolaire produit par les maisons d'édition à l'intention spécifique des CMP. Une maison d'édition aurait manifesté un intérêt dans ce sens, il y a quelques années, mais le projet serait demeuré sans suite. De surcroît, le ministère ne disposerait d'aucune politique à cet égard, de telle sorte que le secrétaire du Comité de liaison éditeurs-ministère de l'Éducation affirme n'avoir reçu de ses supérieurs aucun mandat dans le but d'inciter les maisons d'édition à produire du matériel didactique spécifique aux CMP. À son avis, les clientèles ne seraient pas suffisantes pour intéresser les maisons d'édition. Aussi croit-il que le ministère de l'Éducation devra éventuellement subventionner ce type de publication. Il estime que le matériel didactique conçu à l'intention des CMP pourrait s'inspirer de la formule multidisciplinaire de MEMO qui intègre, dans un seul manuel, les programmes de quatre matières.

Au cours de l'automne 1994, la Direction régionale du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine du ministère de l'Éducation procédait à un inventaire du matériel conçu pour les CMP, au sein des commissions scolaires. Au terme de l'opération, son responsable concluait qu'il existe surtout, et en assez grande quantité, du matériel de planification conçu à l'intention des enseignants, le modèle du genre étant les documents de *Planification multiprogramme* préparés par la Direction régionale du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine à l'intention des enseignants des CMP-2, en collaboration avec les conseillers pédagogiques des commissions scolaires de cette région.

---

<sup>1</sup> Le lecteur désireux d'en savoir davantage sur cette enquête en trouvera une présentation détaillée dans le rapport non publiée de la présente recherche.



Quant au matériel destiné aux élèves il s'en trouve assez peu. L'initiative la plus intéressante, aux dires du responsable de l'inventaire, est celle d'une enseignante de la Commission scolaire de Matane qui intègre les programmes de français, de mathématiques, de sciences de la nature et de sciences humaines des 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années dans un guide pédagogique intitulé *Les petits manitous*.

La Direction régionale de Québec-Chaudière-Appalaches du ministère de l'Éducation a constitué, elle aussi, un *Répertoire des matériels didactiques utilisés en classes multiprogrammes*. La presque totalité du document présente du matériel utilisé en CMP quoique non conçu à cette fin. Une infime partie du document est consacrée à du matériel de planification - à l'intention des seuls enseignants - conçu pour les CMP. Notre interlocuteur au sein de cette direction régionale du ministère de l'Éducation souligne que les éditeurs sont d'autant moins enclins à produire du matériel didactique à l'intention des CMP que, les commissions scolaires ne s'entendant pas sur le choix d'un matériel, il y a fractionnement d'un marché déjà fort restreint.

Le vice-président de l'Association nationale des éditeurs de livres affirme qu'il existe du matériel didactique conçu spécifiquement pour les classes multiprogrammes par certaines maisons d'édition québécoises, mais que ce matériel est relativement peu abondant. Il cite quelques exemples : le matériel OLÉ (les éditions du Phare) conçu pour les classes d'accueil de premier et deuxième cycles du primaire et approuvé par le ministère de l'Éducation; la série Majuscule en minuscule (les Éditions du Phare) destinée aux classes régulières qui, toutefois, se vend surtout à l'extérieur du Québec. Il précise qu'il existe un matériel beaucoup plus abondant qui, bien qu'il n'ait pas été conçu spécifiquement pour les classes multiprogrammes, peut fort bien être utilisé dans ces classes.

### **5.3 Services publics et communautés rurales**

Il existe une fort abondante littérature, d'opinion surtout, sur l'impact de la présence de services publics dans les petites collectivités rurales, notamment des services d'enseignement, et sur les répercussions économiques, sociales et politiques de leur suppression. Dans les pages qui suivent, nous allons faire un rapide survol de la littérature relative à cette question sans toutefois prétendre à l'exhaustivité.

Le Conseil des affaires sociales, dans *Deux Québec dans un*, avance qu'«un service public, quel qu'il soit, constitue aussi un investissement qui contribue au produit intérieur brut et qui peut devenir un levier de développement local et régional<sup>1</sup>». Dans la même ligne de pensée, le mémoire des directeurs généraux des commissions scolaires de la région Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine affirme :

[...] il faut prendre conscience de l'importance des petites écoles pour les communautés rurales elles-mêmes. Il est clair qu'en l'absence d'école primaire, le développement de ces communautés et la consolidation des villages deviennent, à toutes fins pratiques, des objectifs inaccessibles. Les résidents de ces villages sont parfaitement conscients que sans école primaire, ils ne peuvent espérer attirer chez-eux de jeunes couples, ou des éléments de la population active qui seraient susceptibles de contribuer à revitaliser leur milieu. Dans ce sens, ils ont parfaitement raison d'associer la disparition de leur école primaire au début d'un processus de déperissement dont les conséquences néfastes sont bien connues<sup>2</sup>.

Même son de cloche chez un organisme, Solidarité rurale, qui se voue à la défense et à la promotion du monde rural québécois:

La fermeture d'écoles primaires frappe de plein fouet l'objectif de revitalisation et de développement des localités rurales, mouvement qui commence à se dessiner et dont notre société a grand besoin. (...). Comment en effet revitaliser et développer une localité s'il n'y a pas le support de services valables. La disparition de l'école primaire dans un village, en particulier, est presque le coup fatal pour rendre impossible de maintenir ou d'attirer la population jeune en âge de se reproduire et de créer des activités. C'est la voie la meilleure à suivre pour la désintégration de la communauté<sup>3</sup>.

N'est-ce pas ce que proclamait, de façon beaucoup plus lapidaire, le slogan du Comité de défense de l'école de Batiscan: «École fantôme: village fantôme»?

Comment en arrive-t-on à supprimer, ainsi, des services publics dont l'importance apparaît, à certains tout au moins, aussi indiscutable? Un chercheur invoque, pour ce

---

<sup>1</sup> Conseil des affaires sociales, *Deux Québec dans un*, Rapport sur le développement social et démographique, Gaëtan Morin Éditeur, 1989, p. 113.

<sup>2</sup> Comité régional des directeurs généraux, région Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine, en collaboration avec la direction régionale du ministère de l'Éducation du Québec, *Les petites écoles primaires dans l'Est-du-Québec*, 12 décembre 1991, page 5.

<sup>3</sup> Jacques Proulx, président de Solidarité rurale, dans une lettre au ministre de l'Éducation, M. Jacques Chagnon, le 17 mai 1994.

faire, l'affrontement de deux rationalités difficilement conciliables, la technocratie et la populaire.

Ainsi, lorsqu'il n'y a pas suffisamment d'enfants pour le fonctionnement d'une école primaire, on la ferme au profit de celle d'un autre village, peut-être même de la ville. Même chose pour un bureau de poste, d'enregistrement. Ce faisant, on occulte une réalité, **soit l'effet d'entraînement à la chaîne que génère chaque fermeture de service public dans un milieu donné, dans une communauté quelconque**<sup>1</sup>. Si chaque dossier émanant d'une technocratie locale peut apparaître impeccable pris isolément, même s'il recommande la fermeture de tel service public, les populations locales, elles, réagissent à des ensembles plus vastes, à une configuration de services existants contribuant autant à la qualité de vie du milieu qu'à son développement économique. C'est ainsi que deux rationalités s'affrontent, l'une technocratique, misant sur des critères d'efficacité dans l'allocation des ressources, l'autre populaire, luttant pour le développement de la communauté, voire sa survie. La réconciliation apparaît improbable<sup>2</sup>.

Là-dessus, le Conseil des affaires sociales en arrive à la conclusion «que les contribuables qui paient des impôts et qui habitent ces localités privées d'investissements publics financent leur propre sous-développement<sup>3</sup>».

Or, justement, dans quel état se trouvent-elles les petites communautés rurales au Québec? Un chercheur autonome qui les a beaucoup fréquentées ne déborde pas d'optimisme :

La très grande majorité des petites communautés que j'ai eu l'occasion d'observer de par mon travail des dernières années m'ont paru exténuées, fragiles et dans bien des cas engourdis dans une espèce de torpeur propre aux états de démoralisation profonde. Bon nombre d'entre elles se meurent à petit feu dans l'indifférence à peu près complète des villes qu'elles avoisinent et des politiciens qui s'en détournent pour des motifs auxquels la rentabilité électorale à courte vue n'est pas étrangère<sup>4</sup>.

---

1 En caractère gras dans le texte original.

2 Roy, Jacques, Services publics en région: de la langue de bois à la dérive des milieux, Les cahiers du développement local, Conférence des CADC du Québec, vol. 2, no. 1, novembre 1993, pp. 3-4.

3 Conseil des affaires sociales, Deux Québec dans un, Rapport sur le développement social et démographique, Gaëtan Morin Éditeur, 1989, p. 113.

4 Laplante, Robert, Les petites communautés locales et les résistances nécessaires, dans Les villages ruraux menacés : le jeu du développement, Actes et instruments de la recherche en développement régional, Rimouski, 1989, pages 107 et 108.

Voilà donc, pour l'essentiel, ce qu'il en est du discours québécois sur les conséquences de la suppression des services en milieu rural, notamment des services scolaires. Qu'en est-il ailleurs?

Dans un chapitre consacré à la situation des petites écoles aux États-Unis, Jeanne Maheux souligne que peu d'études américaines fournissent des indications sur les conséquences des fermetures d'écoles. Elle se réfère au «Small Schools Task Force» qui, bien que leurs résultats soient fragmentaires, estime que «les quelques études inventoriées laissent pressentir des conséquences irréversibles de détérioration sociale des communautés<sup>1</sup>». Elle cite ensuite et plus précisément, l'évaluation du Small Schools Task Force qui va dans le même sens : «Once an elementary school is closed, the environmental forces of out-migration, population decline and neighborhood deterioration are set in motion. It is difficult - if not impossible - to reverse these forces<sup>2</sup>».

S'il est possible, d'un strict point de vue comptable, que la fermeture d'une petite école en milieu rural permette à une commission scolaire de réaliser des «économies» - la chose reste à prouver, nous y reviendrons d'ailleurs plus loin - d'aucuns soulèvent la question du coût social d'une telle décision. Ainsi, cette présidente d'un comité d'école qui, dans le cadre du colloque Grandir parmi les grands, affirme «que l'économie qu'on cherche à faire maintenant ne sera peut-être pas un gain dans le futur si on se retrouve avec plus de décrocheurs, de chômeurs, d'assistés sociaux, de gens mécontents, d'insatisfaits<sup>3</sup>». De même, le président de Solidarité rurale, Jacques Proulx, qui oppose aux présumées économies découlant de la fermeture d'une école, ses coûts globaux à long terme : «Fermer un village, drainer sa population en ville et la mettre à la charge de l'État, c'est bien plus coûteux que les quelques économies réalisées en supprimant l'école!<sup>4</sup>»

---

<sup>1</sup> Maheux, J., La petite école primaire en milieu rural, thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade philosophiae doctor, Université de Montréal, décembre 1983, p. 237.

<sup>2</sup> Small School Task Force, Final Report, Eugene, Oregon : Eugene Public School Oregon, 1976, p. 42 et 43 cité dans Jeanne Maheux, La petite école primaire en milieu rural, page 238.

<sup>3</sup> Actes du colloque Grandir parmi les grands, Colloque sur les petites écoles et les classes multiprogrammes, intervention de Isabelle Lemoine, Gouvernement du Québec, 1<sup>er</sup> trimestre 1993, page 30.

<sup>4</sup> Claude Laflamme, Chasseur de fantômes, Convergences, no 0, octobre 1994, page 28.

Que préconisent, alors, les portes-paroles du monde rural pour freiner, sinon renverser, le mouvement de fermeture des petites écoles? D'abord, inciter les commissions scolaires à faire preuve d'imagination «pour trouver des formes de structures pédagogiques, administratives et financières qui permettent de maintenir les écoles ouvertes dans nos villages<sup>1</sup>». Mais aussi, et surtout, ayant rejeté la fatalité du déclin, entreprendre de «travailler à inventer et à bâtir de nouvelles voies de développement économique et social, tournées résolument vers une mise en valeur des ressources du monde rural, pour une participation accrue au développement de la société globale et au bien-être qui en découle<sup>2</sup>» car «la relance du monde rural repose avant tout sur son dynamisme économique, c'est-à-dire sa capacité à générer richesse, emploi, quantité et qualité de services et, globalement, une qualité de vie. Elle repose également sur la capacité du monde rural à diversifier sa base économique<sup>3</sup>».

Le rapport d'un comité de travail de l'Union des municipalités du Québec et de la Fédération des commissions scolaires du Québec préconise, quant à lui, «un possible partage du financement actuellement assumé uniquement par les commissions scolaires, entre plusieurs intervenants et à certaines conditions précises, quant au maintien ou à la construction d'écoles<sup>4</sup>». Le même document fait d'ailleurs état d'un partenariat croissant entre les 1 450 municipalités et les 157 commissions scolaires du Québec.

Actuellement, un dialogue a été établi de façon spontanée entre plusieurs commissions scolaires et municipalités. On assiste, au gré des besoins, dans certaines régions, à une forme de partenariat qui mène à la signature de protocoles d'ententes pour une utilisation partagée des divers équipements, tels la bibliothèque, la piscine, le gymnase, etc. Il existe actuellement plus de 600 ententes de collaboration municipale-scolaire à travers le Québec qui témoignent d'ailleurs de la capacité locale de tisser des liens fonctionnels entre deux administrations publiques servant le même citoyen. Pourquoi cette collaboration se buterait-elle au dossier de la fermeture et de l'ouverture des écoles?<sup>5</sup>

---

1 Extrait d'une lettre ouverte de Jacques Proulx, président de Solidarité rurale, mai 1994.

2 Tant vaut le village, tant vaut le pays, Actes des États généraux du monde rural, Montréal, février 1991, page 113.

3 Ibidem, page 113.

4 Rapport du comité de travail UMQ-FCSQ : L'ouverture et la fermeture d'écoles, septembre 1994, page 12.

5 Ibidem, page 13.

D'aucuns entrevoient même la possibilité d'un partenariat entre le monde rural et le monde urbain «si tant est que l'on puisse faire réaliser aux citadins que le déclin des paroisses rurales qui les entourent n'est le plus souvent que le prélude à la décrépitude des villes elles-mêmes<sup>1</sup>».

Dans le cadre du colloque Grandir parmi les grands, la présidente d'un comité d'école préconise qu'on fasse davantage appel à la créativité et à l'imagination des parents :

Les parents ont souvent des idées originales mais ne peuvent les mettre en pratique à causes des contraintes imposées. Ces contraintes font en sorte que, en tant que parents, nous avons souvent l'impression que les priorités sont mal placées et que la solution revient toujours à nous taxer d'un côté ou de l'autre. Nous ne nous sentons pas soutenus dans les efforts que nous faisons pour trouver des solutions et les mettre en pratique<sup>2</sup>.

Pour sa part, Jeanne Maheux évoque une perspective de développement de l'école québécoise en milieu rural qui «pose le défi de l'affirmation du droit à l'éducation d'une minorité, la population rurale, dans une société qui se définit exclusivement comme industrielle et urbaine<sup>3</sup>». Or, il semble bien, à entendre les porte-parole du million deux cent mille personnes vivant en milieu rural ou semi-rural, que le poids politique du monde rural soit relativement négligeable.

On l'a vu, c'est au nom de la démocratie et de sa légitimité qu'on oblige les minoritaires que sont les ruraux, les agriculteurs et les agricultrices à s'incliner devant les décisions prises par les majoritaires que sont les urbains. En fait, une telle situation n'est ni aussi démocratique ni aussi légitime qu'on l'affirme<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Laplante, Robert, Les petites communautés locales et les résistances nécessaires, dans Les villages ruraux menacés : le jeu du développement, Actes et instruments de la recherche en développement régional, Rimouski, 1989, pages 121 et 122.

<sup>2</sup> Actes du colloque Grandir parmi les grands, Colloque sur les petites écoles et les classes multiprogrammes, intervention de Isabelle Lemoine, Gouvernement du Québec, 1er trimestre 1993, page 28.

<sup>3</sup> Maheux, J., La petite école primaire en milieu rural, thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade philosophiae doctor, Université de Montréal, décembre 1983, p. VII.

<sup>4</sup> Tant vaut le village, tant vaut le pays, Actes des États généraux du monde rural, Montréal les 3, 4 et 5 février 1991, 1991, page 80.

#### 5.4 L'impact budgétaire des petites écoles primaires en milieu rural

Au-delà des aspects pédagogiques, sociologiques et politiques abordés jusqu'ici, nous nous sommes également penchés sur les aspects administratifs et financiers de la question des petites écoles primaires en milieu rural au Québec. Deux difficultés nous attendaient. D'abord, le fait qu'on retrouve fort peu d'études et d'analyses sur la question. Ensuite, les réticences de bon nombre de spécialistes, notamment ceux du ministère de l'Éducation, à nous informer sur le sujet. Nous nous en sommes donc remis aux quelques écrits qui existent sur la question, nous avons consulté quelques spécialistes, universitaires surtout, et nous avons consulté la littérature scientifique, canadienne et américaine, plus abondante sur le sujet.

Au colloque Grandir parmi les grands, le directeur général d'une commission scolaire de la région Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine résumait en ces termes la question du financement des petites écoles :

Nous devons cependant admettre que le financement des écoles à faibles effectifs présente des contraintes de gestion très importantes pour les commissions scolaires touchées. En règle générale, les dépenses d'opération des petites écoles sont considérablement supérieures au budget alloué parce que le financement accordé aux commissions scolaires a pour base les effectifs scolaires, et ce particulièrement pour les activités liées à la pédagogie.

Ainsi, par rapport au financement du personnel enseignant, en règle générale, nous observons dans les écoles primaires de 100 élèves et moins un nombre d'élèves par groupe inférieur au paramètre fixé par le Ministère. Cette situation a pour conséquence d'exiger dans les écoles plus grandes une moyenne d'élèves par maître plus élevé (sic). Il faut également prendre en considération, dans l'évaluation des coûts liés à l'enseignement, les frais de déplacement pour les enseignants et enseignants (sic) (spécialistes) en anglais, en éducation physique et en musique.

Le fonctionnement des petites écoles exige des dépenses supplémentaires pour les services particuliers et les services complémentaires à l'élève. Nous constatons également qu'il existe un manque de ressources spécialisées capables d'offrir un réel soutien aux enseignants et aux enseignantes (psychologues, travailleur social, orthophoniste, etc.). Il faut ajouter à cela les frais de déplacement de ces spécialistes. Une autre dimension importante du financement des petites écoles concerne l'achat des manuels

scolaires et du matériel didactique, le fonctionnement des bibliothèques, la surveillance des élèves<sup>1</sup>.

Dans le mémoire qu'ils soumettaient au sous-ministre de l'Éducation, en 1991, les directeurs généraux des commissions scolaires de la région Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine constatent que «le fonctionnement des petites écoles entraîne des coûts supplémentaires pour les spécialistes (temps d'enseignement et déplacement), pour les services particuliers et les services complémentaires aux élèves<sup>2</sup>» et que «par élève, les dépenses reliées aux activités éducatives autres que les enseignants et les dépenses reliées à la gestion des équipements (éclairage, entretien, chauffage, etc.) requièrent une partie plus importante des revenus autonomes<sup>3</sup>».

Au chapitre de la gestion des équipements, le mémoire avance «que les commissions scolaires qui ont à assurer le fonctionnement de petites écoles, dont le taux d'occupation est très bas, sont défavorisées par rapport aux commissions scolaires à forte densité de population et dont le taux d'occupation des écoles est plus élevé<sup>4</sup>».

Dans le but d'illustrer ce qui précède et de déterminer le montant des dépenses supplémentaires occasionnées par le maintien des petites écoles, les auteurs du mémoire procèdent à une évaluation des économies qui résulteraient de la fermeture de trois petites écoles (écoles de 36, 47 et 52 élèves) dans une commission scolaire comptant 1 324 élèves répartis dans neuf écoles, dont six de moins de 100 élèves. Ils en arrivent à la conclusion que cette mesure permettrait une économie de 74 400 \$ en frais de gestion (frais de voyages, secrétariat, téléphone, photocopie, comité d'école et conseil d'orientation), d'enseignement et de services complémentaires<sup>5</sup>.

Sur cette question de l'impact budgétaire des petites écoles primaires en milieu rural, nous avons ressenti le besoin de consulter quelques spécialistes de la question du

---

<sup>1</sup> Actes du colloque Grandir parmi les grands, Colloque sur les petites écoles et les classes multiprogrammes, intervention de Laval Morin, directeur général, Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia, Gouvernement du Québec, 1er trimestre 1993, page 23.

<sup>2</sup> Comité régional des directeurs généraux, région Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine, en collaboration avec la direction régionale du ministère de l'Éducation du Québec, Les petites écoles primaires dans l'Est-du-Québec, 12 décembre 1991, page 9.

<sup>3</sup> Ibidem, page 10.

<sup>4</sup> Ibidem, page 15.

<sup>5</sup> Ibidem, pages 20 à 23.



financement des commissions scolaires. L'un, William J. Smith, oeuvre essentiellement en milieu universitaire, l'autre, Jules Joly, évolue en milieu scolaire tout en étant associé au milieu universitaire.

William J. Smith est associé principal à la recherche au Bureau de recherche sur la politique scolaire, à l'Université McGill. Ses activités de recherche ont trait tout particulièrement aux questions politiques, au droit scolaire et au financement scolaire<sup>1</sup>.

D'entrée de jeu, William J. Smith précise qu'environ 85 % du financement de l'enseignement primaire et secondaire provient du ministère de l'Éducation du Québec, ce qui laisse relativement peu de marge de manoeuvre aux commissions scolaires largement soumises, de ce fait, aux normes et directives de leur bailleur de fonds. La plupart - environ 95 % - des subventions du ministère de l'Éducation sont des allocations de base entièrement transférables. Les autres 5 % sont des allocations spécifiques qui visent un besoin particulier et elles sont non transférables.

Les allocations de base pour les activités éducatives, pour les activités administratives, et pour les équipements, sont soumises à toutes sortes de contraintes - dispositions des conventions collectives, régime pédagogique, etc. - qui, dans la pratique, en restreignent considérablement la transférabilité.

L'allocation de loin la plus importante est l'allocation pour les enseignants. L'un des éléments de la formule permettant le calcul de cette allocation est le ratio maître-élèves. Or, ce ratio tient compte de la répartition des élèves école par école de telle sorte qu'à nombre d'élèves égal, une commission scolaire qui compte plusieurs petites écoles se verra attribuer davantage d'enseignants qu'une autre qui en compte moins.

Le calcul de l'allocation pour les enseignants vise à favoriser les petites écoles d'une autre manière. Pour calculer le nombre de groupes acceptés dans une école on divise la clientèle totale par un certain nombre. Or, lorsqu'il s'agit d'une petite école on réduit quelque peu ce diviseur de telle sorte que l'exercice est susceptible de donner lieu à l'acceptation d'un

---

<sup>1</sup> Les propos de William J. Smith sont extraits d'une entrevue qu'il nous accordait à Montréal, le 20 décembre 1994.

plus grand nombre de groupes. William J. Smith précise toutefois que l'effet de cette mesure est plutôt marginal.

À la question : «En coûte-t-il davantage par élève dans une petite école?», William J. Smith répond par l'affirmative car «le coût par élève de l'enseignement est plus élevé les économies d'échelle n'étant pas possibles comme dans une plus grande école. En outre, les coûts de chauffage, d'entretien, etc. étant partagés par un moins grand nombre d'élèves, le coût par élève est, là aussi, plus élevé.

A la question : «La petite école coûte-t-elle plus cher que ce qu'elle génère en revenus de subventions?», William J. Smith répond qu'il faut distinguer ici entre deux catégories de revenus et de dépenses : «Pour ce qui est des dépenses pour enseignants - la majeure partie des coûts d'une école, petite ou grande - j'estime que le modèle du ministère de l'Éducation génère suffisamment de revenus pour couvrir les dépenses à ce chapitre dans une petite école. La petite école ne serait donc pas déficitaire à ce chapitre. Pour ce qui est des autres dépenses éducatives (matériel, conseillers pédagogiques, gestion, etc.), il est impossible de répondre de façon claire parce que les revenus pour ces autres dépenses sont fondus dans des montants globaux. Il serait possible de répondre au cas par cas seulement. Ce qu'on sait toutefois, c'est que l'allocation tient compte de l'indice "petite école primaire". Est-ce suffisant pour couvrir les coûts supplémentaires qu'engendre la petite taille de l'école? Je ne le sais pas».

William J. Smith assortit ces réponses des deux commentaires suivants. Le premier est à l'effet que «les craintes des commissions scolaires face aux coûts des petites écoles s'expliquent dans une certaine mesure par la complexité du système de subvention et par l'ignorance de l'importance des sommes disponibles pour les petites écoles». Le second est que «les subventions imputables au facteur petites écoles sont parfois noyées dans la base et risquent donc d'être détournées de leurs fins initiales».

Jules Joly est le deuxième spécialiste que nous avons consulté sur la question du financement des commissions scolaires. Directeur des finances à la Commission scolaire

du Goéland, il est également chargé de cours à l'Université de Montréal, dans le cadre de la maîtrise en administration scolaire<sup>1</sup>.

Le ministère de l'Éducation du Québec subventionnant à 100 % la masse salariale des enseignants, Jules Joly se dit d'avis qu'une fermeture d'école ne peut, pour la commission scolaire, se traduire par une économie au chapitre des salaires des enseignants qu'au cours des deux premières années suivant la fermeture, les subventions du ministère de l'Éducation étant basées sur les statistiques des années antérieures aux deux dernières années. C'est au chapitre des dépenses administratives et des dépenses d'équipements reliées au fonctionnement d'une école qu'une commission scolaire réalise des économies au moment d'une fermeture d'école. Ces dépenses ce sont le salaire d'un directeur ou d'un responsable de l'école, le salaire du personnel de soutien, l'énergie, l'entretien ménager, l'entretien de la bâtisse et la surveillance des dîneurs.

À notre première question : «En coûte-t-il plus cher par élève dans une petite école?», Jules Joly répond, lui aussi, par l'affirmative : «Moins la clientèle est élevée dans une école, plus il en coûte, par élève, pour l'administration et l'entretien de cette école. La formule idéale c'est celle de l'école de secteur qui draine les clientèles de plusieurs localités dans une plus grande école où il est possible d'offrir un meilleur enseignement et de meilleurs services à moindre coût».

À la seconde de nos questions, «La petite école coûte-t-elle plus cher que ce qu'elle génère en revenus de subventions?», Jules Joly répond qu'au chapitre de la masse salariale des enseignants la petite école génère vraisemblablement autant de revenus qu'elle en requiert pour dispenser l'enseignement. Pour ce qui est des autres dépenses (administration, entretien de l'école, etc.) la petite école est déficitaire. Il mentionne, à titre d'exemple, la subvention pour les surfaces excédentaires que le ministère de l'Éducation accorde aux commissions scolaires et qui ne couvre qu'une partie des coûts qu'occasionnent ces surfaces. La commission scolaire doit donc assumer la différence. D'où un déficit.

---

<sup>1</sup> Les propos de Jules Joly sont tirés d'une entrevue qu'il nous accordait à La Prairie, le 23 décembre 1994.

## 5.5 La justification financière des fermetures d'écoles

Est-on justifié de fermer une école dont la clientèle diminue? Au terme d'une recension des écrits sur la question, David G. Marshall écrit que la plupart des études répondent à cette question par la négative : «Early studies of school consolidation in the '70s have strongly suggested that consolidation did not result in the savings expected<sup>1</sup>». Se référant à une étude, celle de Hind, portant spécifiquement sur la rentabilité de la consolidation des écoles en milieu rural, Marshall écrit : «This suggests that consolidation of elementary schools of under 100 students might provide savings, but to consolidate larger schools would not result in significant savings and might in fact cost more if the resulting schools were over 600 students<sup>2</sup>». Mais il ajoute : «However, even assuming the existence of economies of size in the primary school, Hind points out that increased transportation costs could affect or at least minimize any savings<sup>3</sup>». Marshall conclut, chaque cas de fermeture étant unique, qu'il faut éviter de généraliser. Toutefois, précise-t-il, «the evidence does seem to suggest, however, that savings from school closure are difficult to prove<sup>4</sup>». À titre d'exemple, il cite l'une des rares études canadienne sur la question, celle de Dawson and Dancy, qui établit que «most of the variation in unit cost of primary schools in Ontario was explained by variation in the student-teacher ratio and school size was not found to be a statistically significant variable<sup>5</sup>».

## 5.6 Petite école et qualité des services

Outre celui des coûts, c'est souvent en faisant appel à l'argument de la qualité des services qu'on ferme les petites écoles en milieu rural. Voyons d'abord, là-dessus, le témoignage des directeurs généraux des commissions scolaires de la région Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine.

Mais, c'est également un fait connu que si les parents tiennent à leur école de village, ils tiennent tout autant à la qualité des services pédagogiques qui y sont dispensés. Du reste, il n'y a guère de parents qui consentiraient à ce que leurs enfants soient privés de services équivalents à ceux dont profitent les enfants des communautés voisines quand ils estiment que ces services

---

1 Marshall, David G., Closing small schools : Or when is small too small? Education Canada, 1985, vol. 25, no 3, page 14.

2 Ibidem, page 14.

3 Ibidem, page 14.

4 Ibidem, pages 15.

5 Ibidem, page 15.

ont trait à des éléments fondamentaux de l'éducation. Mais ils sont également conscients qu'il est économiquement impensable d'offrir une gamme de services et d'équipements comparables à celle dont jouissent les élèves des centres plus urbanisés<sup>1</sup>.

Marshall est d'avis qu'une distinction s'impose ici entre qualité de la formation dispensée et diversité des programmes offerts : « (...) there is no automatic reason to equate decrease in breadth with decrease in quality, either of what subjects are available or of the overall program<sup>2</sup>».

Jeanne Maheux, pour sa part, rappelle qu'«il ne faut pas évaluer la petite école, qui est un phénomène rural, avec les lunettes du milieu urbain<sup>3</sup>». Elle souligne que les petites écoles s'insèrent dans des milieux homogènes et que la plus faible accessibilité aux services est amplement compensée par le fait que l'enfant n'y est jamais anonyme et que la collaboration entre les enseignants et les parents y est plus aisée.

Pendant des années, aux États-Unis, on a pris pour acquis la supériorité de la grosse école sur la plus petite en s'appuyant, entre autres, sur l'argument de la qualité et de la variété des services offerts. Plus récemment, des auteurs<sup>4</sup> mettaient en évidence les nombreuses faiblesses conceptuelles et méthodologiques de la plupart des recherches qui concluent à la supériorité des grosses écoles. Même l'argument voulant que les plus grosses écoles offrent davantage de services que les petites, résiste difficilement, selon eux, à la critique la plus récente:

Although the range of classes and activities does increase with school size, the increase is not necessarily proportional to the increase in the student body. As a result, a student's chances of getting into one of the specialized classes may go down as school size goes up. David L. Morgan and Duane F. Alwin found this to be true of student participation in extracurricular activities. With certain exceptions, the available number of openings for participation in extracurricular activities was greater in absolute numbers in larger schools. However, the percentage of the student body that could be accommodated in those activities was higher in smaller

---

<sup>1</sup> Comité régional des directeurs généraux, région Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine, en collaboration avec la direction régionale du ministère de l'Éducation du Québec, Les petites écoles primaires dans l'Est-du-Québec, 12 décembre 1991, pages 4 et 5.

<sup>2</sup> Marshall, David G., Closing small schools : Or when is small too small? Education Canada, 1985, vol. 25, no 3, page 12.

<sup>3</sup> Louis Lafrance, Le Devoir, mardi, 15 novembre 1994, Autre milieu, autre école, page B-1.

<sup>4</sup> School Size : A Reassessment of the Small School, ERIC, Clearinghouse on Educational Management, Research Action Brief, University of Oregon, février 1982, 4 pages.

schools. Thus, the opportunity and motivation for participation in the life of the school are better in small schools. On the whole, then, it can be persuasively argued that more students participate more fully in the range of school activities in smaller schools. This increased participation may well be a better indicator of school quality than the sheer number of curricular and cocurricular offerings.

Alors qu'on a longtemps soutenu que les grosses écoles ne comportaient que des avantages et les petites que des inconvénients, les auteurs en arrivent à la conclusion que les avantages et inconvénients seraient plutôt partagés entre les écoles de différentes tailles. Ils reconnaissent le bien-fondé des économies d'échelles attribuées aux écoles de plus grande taille. Pour ce qui est de l'offre des programmes (curricular offerings) et du rendement des élèves le principe «bigger is better» vaut à certains points de vue et non à d'autres. Pour ce qui est du rendement académique des élèves, «the most reliable studies - which control for student ability and family income - show that size makes no significant difference<sup>1</sup>».

Incapables de trancher en faveur des grosses ou des petites écoles sur la base des coûts, de la polyvalence («comprehensiveness») et du rendement des élèves, les auteurs émettent l'avis qu'il faut peut-être, alors, s'en remettre à d'autres critères. Et ils terminent leur compte rendu en citant une recherche qui conclut que les facteurs les plus déterminants de la qualité d'une école sont le leadership du directeur, l'appui du milieu et la qualité du personnel.

---

<sup>1</sup> School Size : A Reassessment of the Small School, ERIC, Clearinghouse on Educational Management, Research Action Brief, University of Oregon, février 1982, 4 pages.

## **6. Analyse de la situation des petites écoles en milieu rural**

Les informations recueillies dans le cadre de notre tournée de quelques-unes des régions du Québec de même que celles que nous avons obtenues de spécialistes de la question nous ont permis de décrire la situation présente des petites écoles primaires en milieu rural. C'est ce qu'on retrouve dans les deux sections précédentes du présent document. Dans la prochaine section nous procéderons à une analyse de la situation des petites écoles primaires en milieu rural aux plans pédagogique, administratif et budgétaire et social, économique et politique.

### **6.1 La dimension pédagogique**

On dénombre au Québec, en 1993-1994, 400 petites écoles primaires, soit 18 % de l'ensemble des écoles primaires publiques, dont 107 qui desservent moins de 50 élèves. De ces 400 petites écoles, 285 sont la dernière école de leur municipalité. Nous avons visité quelques-unes de ces écoles, dans le Bas-Saint-Laurent, accueillant de 30 à 35 élèves regroupés en deux CMP-3. Ces écoles n'avaient rien de misérable, bien au contraire, à tel point que le responsable régional du dossier des petites écoles au ministère de l'Éducation nous a confié qu'elles constituent, bien souvent, à l'encontre d'idées préconçues, un «haut lieu de la pédagogie». La viabilité pédagogique de ces petites écoles nous est apparue incontestable pour peu que certaines conditions soient respectées. Bon nombre de spécialistes estiment d'ailleurs que la petite école est susceptible de favoriser, davantage que l'école de plus grande taille, le développement intégral de l'enfant. D'autres soutiennent, exemples à l'appui, que la meilleure façon d'accroître le taux de diplomation et de réussite scolaire c'est de maintenir les petites écoles. Au prix, convenons-en, dans un contexte où on ignore les conditions particulières aux CMP, d'efforts accrus, notamment de la part des enseignants. Nous reviendrons, plus loin, sur cet aspect de la question.

Dans le cadre de notre tournée du Québec, nous avons été vivement impressionnés par les efforts déployés, en certains milieux, afin de sauvegarder l'école primaire locale aux prises avec une forte diminution de ses effectifs. Il nous est parfois apparu que ces efforts confinent littéralement à la prouesse surtout là où les gestionnaires s'en tiennent aux modèles d'organisation traditionnels. Nous avons néanmoins constaté qu'en maints

endroits, notamment là où on s'interdit le recours aux CMP-3, le point de rupture semble sur le point d'être atteint.

Le principal et le plus généralisé de ces efforts consiste en la mise en place de CMP, d'abord à deux, ensuite, lorsque nécessaire, à trois programmes. Si la CMP-2 ne soulève à peu près plus de controverse, quoique certaines commissions scolaires cherchent à l'éviter, et que celles qui y ont recours le font le plus souvent par défaut - ce qu'on s'explique difficilement, la presque totalité des études comparatives, au Canada et aux États-Unis, y compris une étude récente du ministère de l'Éducation, concluant que la formule est au moins aussi efficace que celle des classes uniprogrammes, au plan cognitif, quand elle ne l'est pas davantage, et qu'au plan du développement socio-affectif des élèves elle s'avère plus avantageuse - il n'en va pas de même des CMP-3 auxquelles des régions entières demeurent totalement indifférentes, sinon hostiles, et qui se confinent, à toutes fins pratiques, pour ce qui est des régions que nous avons visitées, à celle du Bas-Saint-Laurent<sup>1</sup>.

Sans nier que certaines expériences, au sujet desquelles nous ne disposons que de fort peu d'information, aient pu se révéler malheureuses, nous nous expliquons mal la profonde méfiance qu'inspire couramment la CMP-3. Certaines commissions scolaires la proscrivent littéralement cependant qu'elles sont l'objet, depuis plusieurs années, d'une expérience pour le moins concluante dans la région du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine et que des spécialistes clament sa viabilité. Nous nous l'expliquons d'autant moins que l'expérience nous apprend que le rejet de la CMP-3 mène presque inexorablement à une fermeture d'école à plus ou moins long terme. À la lumière de ce que nous avons vu et entendu, il n'y a pas lieu de douter du succès d'une CMP-3 confiée librement à un enseignant disposant d'un minimum d'expérience et oeuvrant dans des conditions sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

Nous avons visité des commissions scolaires confrontées à d'énormes difficultés d'organisation consécutives à une baisse de clientèle qui, s'interdisant de recourir aux CMP-3, lorgnent du côté de la formule des écoles de secteur qui, quant à nous, tient du miroir aux alouettes aux conséquences particulièrement pernicieuses. Nous soupçonnons,

---

<sup>1</sup> Elles seraient également fort répandues dans une région comme la Côte-Nord que nous n'avons toutefois pas visitée.



en effet, que l'école de secteur renferme le germe de son propre échec. Mise sur pied afin de desservir quelques localités dont les écoles seront fermées afin de l'alimenter en clientèle, n'est-elle pas susceptible d'accélérer le dépérissement de ces localités et, de la sorte, de tarir la source de sa propre clientèle comme le suggère l'exemple de l'école de secteur de La Morandière au sein de la Commission scolaire de Barraute-Senneterre?

Il y aurait lieu d'envisager une étude approfondie des CMP de trois programmes et plus afin de répondre aux nombreuses interrogations qu'elles soulèvent encore et de les dédouaner auprès de tous ceux, enseignants, administrateurs, parents, etc. qui persistent à s'en méfier<sup>1</sup>. L'initiative nous apparaît d'autant plus impérieuse que les CMP-3 s'avèrent fréquemment être la seule alternative aux fermetures, que leur nombre est appelé à croître, et qu'il est tout à fait vraisemblable, ainsi que le soulignèrent quelques-uns de nos interlocuteurs, que surgissent d'ici peu des CMP-4, 5 et 6, rarissimes à ce jour.

Si nous croyons en la viabilité des petites écoles, même dans les conditions actuelles, nous estimons cependant qu'elles exigent, notamment de la part des enseignants, un surcroît d'effort, d'où les réticences qu'entretiennent une bonne part de ces professionnels à leur endroit. Nous estimons qu'il est plus que temps que l'ensemble du système scolaire prenne vraiment acte de la réalité des petites écoles et des classes multiprogrammes afin, notamment, d'alléger la tâche des enseignants qui les animent, ce, aux chapitres de la formation des maîtres, des programmes scolaires, du matériel didactique et de la recherche.

Le plus récent document d'orientation du ministère de l'Éducation sur la formation des maîtres<sup>2</sup> réfère plutôt mollement, nous semble-t-il, à la réalité des CMP et nullement à celle des petites écoles en milieu rural. Notre enquête auprès des universités révèle que la formation des futurs enseignants, sauf peut-être à l'Université Bishop's, prend relativement peu en compte la réalité des petites écoles et des CMP. Quant au perfectionnement des enseignants en exercice appelés à diriger une CMP, il semble y avoir unanimité à l'effet qu'il convient, minimalement, de leur offrir une formation en gestion

---

<sup>1</sup> La Direction de la recherche du ministère de l'Éducation du Québec doit effectuer une étude des CMP-3 dans la région de la Côte-Nord. Il semble toutefois que cette recherche s'en tiendra à évaluer la performance scolaire des élèves. Nous songions, quant à nous, à une étude beaucoup plus large de la formule.

<sup>2</sup> Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, Orientations et compétences attendues, 1994, 34 pages.

de classe. Là-dessus, nous partageons l'avis de ceux qui soutiennent qu'un perfectionnement approprié est préférable, à plus long terme, à ces mesures d'appui qui consistent en l'ajout, pendant quelques heures par semaine, d'une ressource enseignante. Le Québec aurait sans doute intérêt, pour ce qui est du perfectionnement des enseignants, à s'enquérir de ce qui se fait ailleurs au Canada, notamment, dans les provinces de l'Ouest. Au Manitoba, par exemple, où le ministère de l'Éducation organise, chaque année, un stage provincial de perfectionnement, spécifiquement à l'intention du personnel enseignant des petites écoles<sup>1</sup>.

Les programmes scolaires ayant été conçus à l'intention de classes uniprogrammes, leur application dans des CMP soulève, bien évidemment, toutes sortes de difficultés. Ici encore, il nous semble que le Québec aurait intérêt à s'informer de ce qui se fait ailleurs au Canada, notamment au Manitoba où plusieurs projets visant à adapter les programmes scolaires à la réalité des CMP ont vu le jour<sup>2</sup>.

Pour ce qui est du matériel didactique la situation semble un peu confuse. Alors qu'on soutient au ministère de l'Éducation du Québec qu'il n'existe aucun manuel scolaire produit par les maisons d'édition à l'intention des CMP, le porte-parole de l'Association nationale des éditeurs de livres affirme, exemples à l'appui, qu'il en existe, mais peu. Quoiqu'il en soit, il est pour le moins étonnant de constater que le ministère de l'Éducation ne dispose d'aucune politique visant à inciter les éditeurs de manuels scolaires à produire du matériel à l'intention des CMP. Peut-être lui faudra-t-il envisager la mise sur pied d'un programme de soutien s'il s'avère fondé que le marché est insuffisant pour intéresser les éditeurs. Chose certaine, il s'imposera que les commissions scolaires s'entendent sur le choix d'un matériel pour éviter le fractionnement d'un marché déjà plutôt limité. Il semble que le matériel de planification à l'usage des enseignants soit toutefois beaucoup plus répandu. Sans doute serait-il utile d'en dresser l'inventaire et de le mettre à la disposition des enseignants qui pourraient, de la sorte, bénéficier des initiatives de leurs collègues, sans avoir, chacun dans sa région, à réinventer la roue.

---

<sup>1</sup> Carrier, Oliva et al., Rapport de la mission au Manitoba relative au fonctionnement des petites écoles (du 20 au 24 novembre 1989), Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue, août 1990, page 21.

<sup>2</sup> Marshall, David G., Closing small schools : Or when is small too small? Education Canada, 1985, vol. 25, no 3, page 13.

L'enquête que nous avons menée auprès des universités nous incite à penser que l'effort de recherche sur les petites écoles et sur les CMP se révèle plutôt timide eu égard à l'ampleur de ces phénomènes et à l'acuité des difficultés qu'ils soulèvent. Au Québec, les chercheurs s'intéressent à la question des petites écoles primaires en milieu rural depuis fort peu longtemps et la première synthèse de la question, celle de Jeanne Maheux, en 1983, est également la dernière. Trois institutions québécoises semblent toutefois se démarquer quelque peu, soit Bishop's, l'Université du Québec à Rimouski et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, cette dernière y allant d'une contribution fort substantielle eu égard à sa taille et à ses ressources. Plutôt étonnamment, on ne retrouve pas en milieu universitaire, au Québec, comme cela existe dans certaines institutions américaines, de groupe de recherche s'intéressant à la problématique de l'éducation rurale. Aux États-Unis, la recherche universitaire se penche sur le phénomène des petites écoles rurales depuis les années 1950, aussi aurions-nous sans doute avantage à nous enquérir des résultats des travaux menés outre-frontières.

Une bonne part de la résistance aux CMP émanant des parents, un effort concerté visant à les informer sur la question serait de mise. Le milieu scolaire québécois pourrait s'inspirer de ce qui se vit ailleurs, notamment en Colombie-Britannique où on a recours à des parents, spécialement formés à cette fin, pour renseigner d'autres parents sur les CMP.

Deux questions sont revenues assez systématiquement dans le cadre de nos entretiens sur les petites écoles : le nombre maximal d'élèves dans les CMP-3 et l'intégration des élèves en difficulté. Nos interlocuteurs, dans la région du Bas-Saint-Laurent, semblaient convenir que de 17 à 20 élèves au premier cycle, et de 20 à 22 au second, constituaient des maximums acceptables. Quant aux élèves en difficulté, la plupart des personnes consultées se disent d'avis qu'ils peuvent être intégrés à une CMP s'ils bénéficient d'une attention particulière de la part d'un orthopédagogue.

## **6.2 La dimension administrative et budgétaire**

Il ressort clairement de notre consultation auprès d'experts du financement des commissions scolaires que les coûts per capita sont plus élevés dans une petite que dans une grande école, la clientèle réduite interdisant les économies d'échelle que favorise une clientèle plus considérable. Les subventions du ministère de l'Éducation du Québec pour

les salaires des enseignants prennent en compte cette réalité de telle sorte que le maintien d'une petite école n'entraîne généralement pas de déficit pour la commission scolaire à ce chapitre. Il en va tout autrement des dépenses d'administration et d'entretien de la petite école où les subventions sont généralement inférieures aux coûts encourus, d'où un réel déficit pour la commission scolaire. De quel ordre? Cela varie, bien évidemment, d'un cas à l'autre et il faudrait être bien présomptueux pour se hasarder à avancer des chiffres précis. Les témoignages recueillis auprès de commissions scolaires du Bas-Saint-Laurent sont toutefois à l'effet que ce déficit est plutôt léger. Une commission scolaire fera état, par exemple, de dépenses excédentaires de 15 000\$ pour une petite école de 31 élèves regroupés en deux CMP-3. Loin donc, du gouffre financier qu'évoquent parfois certaines autorités scolaires contraintes de justifier des décisions de fermeture. Comment expliquer alors cette hantise, chez certains, du coût soi-disant exorbitant des petites écoles? L'un des experts interrogés invoque, pour ce faire, la complexité d'un système de subventions qui se traduit par l'ignorance de l'importance des sommes mises à la disposition des petites écoles. Plus inquiétant encore nous apparaît son commentaire à l'effet que les subventions imputables au facteur petites écoles étant «noyées dans la base» elles risquent d'être détournées de leurs fins initiales.

Que dire de plus à ceux qui soutiennent que petites écoles et déficits vont nécessairement de pair, sinon leur opposer l'exemple d'une petite commission scolaire rurale que nous avons visitée et dont la performance contredit éloquentement cette assertion. En baisse de clientèle, la Commission scolaire de Normandin dessert 1 000 élèves de niveau primaire dans cinq localités dont trois disposent d'une petite école (47, 74 et 75 élèves). Cette commission scolaire n'a procédé à aucune fermeture d'écoles primaires au cours des dix ou quinze dernières années et elle n'en envisage aucune dans le futur; elle a atteint le plus haut taux de diplomation de la province à deux reprises au cours des trois dernières années; elle est l'une des seules, sinon la seule au Québec à ne pas être au maximum du taux de taxe autorisé, ce qui ne l'a pas empêchée d'accumuler un surplus de 1,08 million \$ au cours des dernières années. Comment expliquer pareille performance? Il nous est apparu que le cumul des postes de direction<sup>1</sup>, la réduction des effectifs cléricaux rendue possible par l'informatique, et le recours à la sous-traitance expliquent, dans une large mesure, cette performance. Une rapide tournée de quelques écoles nous incite à penser que

---

<sup>1</sup> Les postes de directeur général, de directeur des ressources humaines et des services éducatifs sont occupés par une même personne. De même ceux de directeur des ressources matérielles et financières, de secrétaire général et de directeur général adjoint.

la performance budgétaire de la commission n'est en rien attribuable à des économies au chapitre des équipements: dans un état remarquable, les écoles sont propres, attrayantes, remarquablement bien équipées en matériel informatique, gymnases, etc. Bon nombre d'entre elles ont d'ailleurs fait l'objet de travaux de rénovation d'envergure au cours des dernières années.

La plupart des études portant sur la justification financière des fermetures d'écoles concluent qu'elles n'occasionnent pas les économies escomptées. Pour ce qui est des écoles de moins de 100 élèves, qui nous intéressent tout particulièrement, ces études indiquent qu'une fermeture peut se traduire par des réductions de coûts qu'un accroissement des dépenses de transport risquent toutefois d'atténuer. Il n'est pas sans intérêt ici de souligner que le financement du transport scolaire relève du ministère des Transports et non du ministère de l'Éducation. Or, selon la directrice générale de la Commission scolaire des Chênes<sup>1</sup>, le budget du ministère des Transports ayant été moins affecté par les compressions budgétaires, au cours des dernières années, que celui du ministère de l'Éducation, il s'avère plus facile, pour une commission scolaire confrontée à un problème de petite école, de le régler en recourant à l'enveloppe des transports, c'est-à-dire de fermer l'école et de véhiculer les élèves vers une autre institution, que de tenter de la maintenir à même les budgets en provenance du ministère de l'Éducation. En outre, si on prend en compte les coûts sociaux potentiels d'une fermeture évoqués par certains de nos interlocuteurs, l'opération s'avère vraisemblablement désavantageuse d'un strict point de vue économique. Peut-être alors, plutôt que d'envisager la fermeture, faudrait-il recourir à des mesures susceptibles de réduire sinon d'effacer le déficit occasionné par la petite école.

La première mesure qui nous vient à l'esprit est l'utilisation mixte et communautaire des édifices scolaires, qui permet d'en partager avec d'autres utilisateurs l'ensemble des frais d'entretien - chauffage, électricité, réparations, entretien ménager, assurances, etc.- de même que les coûts d'équipement - bibliothèque, équipements sportifs, ameublement, etc.- tout en conservant, bien évidemment, les espaces requis à des fins d'enseignement.

La vente pure et simple de bâtiments scolaires à une municipalité constitue une autre mesure susceptible de réduire les coûts de maintien d'une petite école en milieu rural tout

---

<sup>1</sup> À l'émission À tout prix, de Radio Canada, le 22 novembre 1994.

en assurant une meilleure utilisation de ces équipements collectifs. L'exemple de la Commission scolaire Lac-Témiscamingue, entre autres, nous apparaît, à cet égard, fort éloquent. Le gouvernement municipal n'est-il pas dans une position particulièrement avantageuse pour s'assurer de la pleine utilisation de ces équipements et pour les entretenir à moindre coût?

Le recours à la sous-traitance pour l'entretien des petites écoles peut également permettre d'en réduire substantiellement les coûts tout en assurant des retombées économiques au milieu immédiat, retombées qui autrement risqueraient de lui échapper.

Une contribution financière accrue du milieu afin de maintenir son école primaire est-elle envisageable? Le fardeau fiscal des individus étant ce qu'il est, on voit mal comment on pourrait, sauf exception, exiger du contribuable un effort supplémentaire. Pourquoi, par contre, l'école s'interdirait-elle de faire appel aux ressources humaines du milieu sous la forme de travail bénévole, notamment de la part des parents : surveillances, appui aux enseignants, secrétariat, etc.? Il y aurait lieu, ici, de s'inspirer de l'expérience des écoles alternatives, fort riche à cet égard, ou de celle du Manitoba<sup>1</sup>. En outre, au-delà des simples réductions de coûts, il est permis de penser que le climat général de l'école bénéficierait d'une présence accrue des premiers responsables de l'éducation des enfants. À défaut d'une contribution financière spéciale des individus, qu'en est-il d'une implication financière particulière des municipalités? Certaines municipalités, Preissac en Abitibi-Témiscamingue en est une, y sont allées d'une contribution significative dans le but de sauvegarder leur école primaire. Rien n'interdit de penser que d'autres municipalités, même moins fortunées, puissent les imiter comme en témoigne l'implication financière de la municipalité de Lefebvre dans le maintien de son école primaire<sup>2</sup>. Il ne fait pas de doute, quant à nous, que la survie des petites écoles primaires

---

<sup>1</sup> Carrier, Oliva et al., Rapport de la mission au Manitoba relative au fonctionnement des petites écoles (du 20 au 24 novembre 1989), Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue, août 1990, pages 27, 32 et 33.

<sup>2</sup> Les autorités de la municipalité évaluent à plus de 10 000 \$ la contribution de la corporation municipale au maintien de l'école pour l'année 1994-1995. En vertu d'un protocole d'entente intervenu avec le ministère de l'Éducation, la municipalité met gracieusement à la disposition de l'école Ste-Jeanne-d'Arc, les locaux de classe et une aire extérieure aménagée. Elle doit, en outre, assurer la gestion et l'entretien complet du bâtiment et du terrain, fournir gracieusement les services de secrétariat nécessaires au fonctionnement de l'école et assurer l'immeuble et les biens meubles.

en milieu rural requiert, entre autres choses, un apport accru des gouvernements municipaux.

Ceci dit, il reste que la question : «Quand devrait-on envisager de fermer une école?» risque de resurgir. Aussi bien tenter d'y répondre. Nous estimons que la fermeture d'une école devrait être envisagée lorsque les coûts de fonctionnement sont beaucoup trop élevés et/ou quand la qualité de la formation qui est y est dispensée laisse à désirer.

Sur le premier point, celui des coûts, nous avons vu précédemment que la petite école en milieu rural entraîne généralement des coûts légèrement supérieurs à ce qu'elle génère en revenus de subventions, mais que nous sommes loin de l'abîme financier que d'aucuns dénoncent. En outre, nous venons de voir que diverses mesures peuvent être mises de l'avant par le milieu afin d'atténuer, sinon d'effacer complètement, cet écart entre les subventions se rattachant à une petite école et les dépenses qu'elle requiert. Il est permis de croire que la liste n'est pas exhaustive et que, la créativité et l'imagination des citoyens désireux de sauvegarder leur école primaire étant mises à contribution, elle pourrait s'enrichir considérablement, pour peu qu'on veuille bien les écouter. Enfin, est-il besoin de rappeler que les coûts de fonctionnement sont largement tributaires de la façon de gérer et qu'il est tout à fait possible, ainsi qu'en témoigne l'exemple de la Commission scolaire de Normandin, de les restreindre de façon significative sans pour autant diminuer la qualité des services?

Sur le second point, celui de la qualité, nous serions tentés de rappeler l'excellente performance des élèves en CMP-3 des petites écoles du Bas-Saint-Laurent que nous avons visitées. En outre, il faut souligner qu'une formation de qualité n'implique pas nécessairement la présence de toute la panoplie de services et d'équipements qu'il est d'usage de retrouver dans une grosse école en milieu urbain. Il est sans doute possible, par exemple, de se passer d'une bibliothèque en tout point conforme aux normes et de lui substituer une bibliothèque volante. La mesure serait sûrement plus acceptable aux parents et aux élèves qu'une fermeture, sans pour autant hypothéquer la qualité de la formation dispensée. On devrait donc pouvoir, ici aussi, faire preuve de souplesse et d'imagination et rappeler qu'une gamme moins étendue de services ne signifie pas nécessairement que les services offerts sont de moindre qualité. Enfin, s'il y a lieu de ne pas occulter les difficultés inhérentes à la petite taille d'une école primaire, il ne faut pas non plus passer sous silence les avantages qu'elle comporte tels le fait que l'enfant ne s'y

fond pas dans la masse et que les rapports des enseignants avec le milieu, et tout particulièrement avec les parents, s'en trouvent considérablement facilités.

À ceux que la petite taille d'une école préoccupe, il faudrait pouvoir signaler ce qu'il en est, ailleurs, du phénomène des petites écoles. D'excellentes écoles primaires à un ou deux enseignants prolifèrent au Manitoba où on en compte plus d'une centaine<sup>1</sup>; en France, on dénombre 11 000 écoles rurales à un seul enseignant<sup>2</sup>; en Islande, la clientèle moyenne des écoles primaires est de 50 élèves; plus du tiers des écoles primaires d'Écosse comptent moins de 100 élèves, le quart moins de 50 élèves; 80 pour cent des élèves du Portugal sont inscrits dans des écoles de deux classes ou moins; le tiers des écoles primaires en Nouvelle-Zélande ont un ou deux enseignants. Aussi bien dire que le Québec de 1993-1994, avec ses 400 petites écoles accueillant en moyenne 65 élèves, ne constitue en rien un anachronisme.

### **6.3 Les dimensions sociales, économiques et politiques**

Bien qu'il semble n'exister aucune évaluation rigoureusement scientifique des répercussions socio-économiques d'une fermeture d'école primaire dans une petite localité rurale, il tombe sous le sens que pareille mesure ne peut avoir que des effets négatifs qui seront d'autant plus ressentis que la localité est isolée. Toutes les opinions recueillies sur la question vont dans ce sens. En soi, cela ne constitue certes pas une raison suffisante pour maintenir ouverte une école de village et nous partageons l'avis de ceux qui soutiennent que «toute solution doit être axée sur des impératifs pédagogiques. On n'a pas le droit de se servir des enfants [...] pour assurer la survie d'un village<sup>3</sup>». Nous avons vu précédemment ce qu'il en est de la dimension pédagogique des petites écoles.

---

<sup>1</sup> Ces informations de nature statistiques relatives aux petites écoles à l'extérieur du Québec sont tirées de Marshall, David G., *Closing small schools : Or when is small too small?* Education Canada, 1985, vol. 25, no 3, page 16.

<sup>2</sup> Il faut souligner qu'en France les écoles primaires à classe unique tendent à diminuer leur nombre n'étant plus que de 7 657 en 1990-1991. Ajoutons toutefois que le seuil de l'école à classe unique fut abaissé de 16 à 12 et, enfin, à 9 élèves (Source : Roussel, Véronique, *Les services publics dans l'espace rural, Futuribles*, septembre 1993, numéro 265, pages 31-44).

<sup>3</sup> *Le Devoir*, le mardi 15 novembre 1994, Autre milieu, autre école, page B-1. (article de Louis Lafrance).



Nous retenons de notre tournée du Québec que la volonté politique de l'ensemble des intervenants (gestionnaires, parents, commissaires, enseignants, etc.) est le facteur déterminant du maintien d'une petite école. Nous aimerions, dans les lignes qui suivent, illustrer ce qu'il est convenu d'entendre par volonté politique à l'aide d'un exemple tout à fait actuel qui, en outre, viendra étayer certains de nos propos antérieurs relatifs au financement des petites écoles. Il s'agit de celui de l'école de Ste-Paule et de la Commission scolaire de Matane.

La Commission scolaire de Matane est une commission scolaire intégrée qui, en 1994-1995, dessert 2 120 élèves au primaire et au préscolaire dans 15 écoles dont sept sont de petites écoles. Les plus petites de ces écoles ont des clientèles de 16, 28, 29 et 29 élèves. On retrouve dans ces écoles huit CMP-3. En 1993-1994, la Commission scolaire de Matane envisage la fermeture de l'école de Ste-Paule qui n'accueillera plus que 16 élèves l'année suivante. Les parents s'étant opposés au transfert de leurs enfants dans une paroisse voisine, les autorités décident du maintien de l'école. À cette fin, elles adoptent diverses mesures dans le but d'en diminuer les coûts: ententes avec la municipalité relatives au déneigement, à l'entretien des pelouses, à l'entretien ménager; fermeture du 2<sup>e</sup> étage. Elles allouent deux enseignants à cette école où, pendant huit périodes par semaine, les 16 élèves ne formeront qu'un seul groupe pour des activités telles les travaux pratiques, la bibliothèque, l'éducation physique, alors que le reste de la semaine on les retrouvera dans deux classes différentes, l'une réunissant les dix élèves des 1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années, l'autre les six des 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années (il n'y a pas d'élève de 6<sup>e</sup> année). Le directeur des services éducatifs de la Commission scolaire de Matane soutient que l'attribution de deux enseignants pour les 16 élèves de Ste-Paule ne pénalise pas la commission scolaire puisque le ministère de l'Éducation lui alloue effectivement deux enseignants pour cette école. Ce qui s'avérera plus onéreux pour la commission scolaire, ce sont les coûts d'entretien de l'école compte tenu de sa très faible clientèle, d'où la mise à contribution du milieu par le biais d'ententes avec la municipalité. En janvier 1995, le directeur des services éducatifs nous informe de ce que l'expérience en cours depuis cinq mois à l'école de Ste-Paule se déroule de façon tout à fait satisfaisante.

Ailleurs, la volonté politique de maintenir les petites écoles rurales prendra la forme d'un partage équitable du matériel entre les écoles comme celui que pratiquent certaines commissions scolaires du Bas-Saint-Laurent, ou d'une approche paramétrique, comme

celle que préconise la Commission scolaire Rouyn-Noranda et qui permet de mieux servir les milieux ruraux.

On comprend qu'une population lutte énergiquement pour conserver son école de village. Il nous semble, toutefois, pour qu'elle ait un sens, que cette lutte doit s'inscrire dans une démarche plus globale de mise en valeur de l'ensemble des ressources du milieu. Sinon ne s'expose-t-on pas, l'école ayant été maintenue, à en arriver à un tel point de dévitalisation, qu'elle se retrouve totalement exsangue? Bref, il nous apparaît que la lutte pour la survie de l'école ne devrait être qu'un des volets d'une démarche collective beaucoup plus large de développement socio-économique. À cet égard, le discours que tiennent les leaders du monde rural nous apparaît tout à fait exemplaire et éclairé<sup>1</sup> et nous partageons leurs vues.

Lorsqu'une commission scolaire dotée d'un fort pôle urbain entreprend de fermer les dernières petites écoles primaires rurales de son territoire - écoles de 60 à 80 élèves - afin de favoriser une organisation à classes uniprogrammes à la demande de l'ensemble des parents et des enseignants - cependant que les parents du milieu rural, considérés séparément, appuient majoritairement les CMP - et nonobstant les propositions fort substantielles de l'une des municipalités visées par les fermetures, on est en droit de se demander si la ville traite équitablement le monde rural et si elle n'essaie pas de lui imposer un modèle urbain. On comprend alors le ressentiment que peuvent ressentir les ruraux obligés de «s'incliner devant les décisions prises par les majoritaires que sont les urbains<sup>2</sup>». Nous croyons que les villes auraient sans doute avantage à comprendre qu'il y va de leur intérêt de soutenir le dynamisme du monde rural dans la mesure où, le plus souvent, celui-ci contribue au leur. En contrepartie, les ruraux devraient comprendre que l'injection dans leur milieu d'un surcroît de ressources à des fins éducatives sera socialement et politiquement acceptable dans la mesure où elle s'accompagne, outre la simple occupation du territoire, d'une mise en valeur des richesses qui lui sont propres générant ainsi de l'activité économique. À cet égard l'exemple de la Commission scolaire du Nouveau-Québec, «l'une des plus financée au Québec» est fort éloquent en ce que la

---

<sup>1</sup> Nous référons ici aux États généraux du monde rural et à Solidarité rurale. Voir : Jacques Proulx, président de Solidarité rurale, dans une lettre au ministre de l'Éducation, M. Jacques Chagnon, le 17 mai 1994 et *Tant vaut le village, tant vaut le pays*, Actes des États généraux du monde rural, Montréal, février 1991, page 113.

<sup>2</sup> *Tant vaut le village, tant vaut le pays*, Actes des États généraux du monde rural, Montréal les 3, 4 et 5 février 1991, 1991, page 80.

dispensation de services d'enseignement dans les villages de chantier, incontestée quoique particulièrement onéreuse, contribue à la mise en valeur des ressources hydroélectriques du Nord-du-Québec et bénéficie incontestablement à l'ensemble de la collectivité québécoise.

## 7. Conclusion

Le Québec compte 400 petites écoles dont pas moins de 285 sont la dernière école de la municipalité. Bon nombre de ces écoles sont en péril. Deux arguments sont couramment utilisés à l'encontre de leur maintien : celui des coûts et celui de la qualité de la formation et des services. Nous croyons avoir démontré que les petites écoles ne génèrent pas les déficits dont on les accuse, loin de là, et qu'elles sont aptes à offrir une formation équivalente sinon supérieure à celle que dispensent les écoles plus grosses. Ce sont là les raisons qui nous incitent à croire qu'il faut tout tenter pour les préserver. Viennent ensuite d'autres motifs tout aussi importants mais extérieurs à l'école elle-même, notamment la survie, et surtout le développement des milieux ruraux.

Notre étude révèle qu'il est possible de maintenir des petites écoles et que le seuil de tolérance est beaucoup plus bas qu'on ne le reconnaît généralement. Des exemples concrets viennent appuyer cette affirmation. Nous avons constaté que les milieux qui réussissent à maintenir leur école sont ceux où la volonté de tous les acteurs impliqués converge vers cet objectif. Le cas du Bas-Saint-Laurent qui voit parents, enseignants, gestionnaires et élus tendre au même résultat est éloquent. Les milieux qui échouent dans cette tentative sont ceux où il y a mésentente entre les divers acteurs. Nous avons fait état de quelques cas de cette nature.

Si nous estimons la petite école viable, même dans les conditions actuelles qui ne lui sont pas particulièrement favorables, nous estimons que certaines mesures doivent être prises afin d'en assurer l'épanouissement. Ces mesures font l'objet de nos recommandations.

Nous ne prétendons pas que le modèle qui se dégage de nos recommandations est le seul qui soit viable. On pourrait, sans doute, concevoir d'autres formules permettant, elles aussi, le maintien et le développement des petites écoles primaires en milieu rural au Québec.

## **8 . Recommandations**

Nos recommandations découlent, comme il se doit, de la situation décrite dans le présent rapport et de l'analyse que nous en faisons. Aussi ne jugeons-nous pas utile de reprendre ici toute l'argumentation qui les sous-tend. Le lecteur se référera, au besoin, aux sections antérieures de ce document. Nos recommandations sont présentées sous trois grandes rubriques : pédagogique, administrative et financière, et sociopolitique; car il nous apparaît que la problématique des petites écoles en milieu rural se résume, pour l'essentiel, à ces trois grands thèmes.

### **8.1 Recommandations de nature pédagogique :**

La solution aux difficultés pédagogiques que soulèvent les petites écoles passe par les CMP que le système scolaire ignore, à toutes fins pratiques, en dépit de leur prolifération. Nous estimons qu'il est temps que l'on prenne acte de l'existence des CMP et que la chose se traduise dans la réalité, notamment dans les conventions collectives.

**8.1.1** Nous recommandons le recours aux CMP pour assurer le maintien des petites écoles dont la survie est menacée, qu'il s'agisse de classes à deux ou trois programmes voire même davantage.

**8.1.2** Dans le but d'assurer la réussite des CMP et des petites écoles, nous recommandons:

à court terme, aux commissions scolaires :

**8.1.2.1** de confier librement les CMP à des enseignants d'expérience;

**8.1.2.2** de faire en sorte que l'affectation d'enseignants à des CMP fasse l'objet d'une certaine stabilité;

**8.1.2.3** d'offrir à tout enseignant qui débute en CMP un perfectionnement en gestion de classe multiprogramme;

8.1.2.4 d'élaborer un programme de soutien pédagogique à l'intention des enseignants affectés à des CMP : tutorat par des enseignants d'expérience en CMP pour le bénéfice de ceux qui y débutent; journées pédagogiques; visites de classes; journées de dégagement; budget spécial, etc.

8.1.2.5 que les ratios maître-élèves soient ajustés à la baisse dans les CMP.

à court terme, au ministère de l'Éducation :

8.1.2.6 de procéder à un inventaire du matériel-maison conçu spécifiquement pour les CMP et de le mettre à la disposition des enseignants.

à plus long terme :

8.1.2.7 que la formation théorique et pratique des maîtres, particulièrement celle que dispensent les universités en région, prennent pleinement en compte l'existence des CMP et des petites écoles en milieu rural;

8.1.2.8 que le ministère de l'Éducation élabore des programmes scolaires spécifiquement pour les CMP;

8.1.2.9 que le ministère de l'Éducation encourage et, au besoin, soutienne la production de matériel didactique conçu spécifiquement pour les CMP;

8.1.2.10 que soit effectuée une étude approfondie des conditions d'exercice les plus favorables aux classes à plus de deux programmes. Cette étude pourrait être prise en charge par le ministère de l'Éducation, les Universités ou la Chaire Desjardins en développement des petites collectivités. Un partenariat entre ces divers intervenants pourrait être envisagé.

8.1.2.11 que les universités, particulièrement celles qui sont implantées dans les régions, s'intéressent au phénomène des petites écoles primaires en milieu rural au plan de la recherche et de l'enseignement.

**8.1.2.12** que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires favorisent, dans les régions confrontées au problème de fermeture d'écoles primaires en milieu rural et qui n'ont pas de classes à plus de deux programmes, des projets pilotes en ce sens, auxquels seraient associées, outre le ministère et les commissions scolaires, les Universités.

**8.1.2.13** que le ministère de l'Éducation élabore un programme d'information sur les CMP à l'intention des parents dans le but d'atténuer leurs réticences à leur endroit.

## **8.2 Recommandations de nature administrative et financière :**

L'expérience enseigne que la question des coûts est fréquemment invoquée afin de justifier la fermeture d'écoles primaires en milieu rural. Notre étude démontre qu'il y a là, souvent, surenchère et méconnaissance des véritables données de la question, alors que sont souvent passées sous silence des considérations aussi déterminantes que les modes de gestion (centralisation vs décentralisation), les règles d'allocation des ressources, les choix organisationnels et budgétaires, etc.

**8.2.1** Nous recommandons aux commissions scolaires d'élaborer et d'adopter une politique de maintien et de développement des petites écoles primaires en milieu rural.

**8.2.2** Nous recommandons au ministère de l'Éducation de définir une politique de maintien et de développement des petites écoles primaires en milieu rural comportant un appui logistique et professionnel aux petites écoles et aux commissions scolaires.

**8.2.3** Nous recommandons aux commissions scolaires aux prises avec des problèmes de sous-utilisation de leurs équipements de favoriser des formules de partage de coûts de ces mêmes équipements avec les municipalités, formules pouvant aller jusqu'à la vente de ces équipements aux municipalités.

### **8.3 Recommandations de nature sociopolitique :**

La question des petites écoles rurales s'inscrit dans la problématique plus large de la prestation des services publics en milieu rural. On pourrait croire que cette question est relativement peu importante puisqu'elle ne concerne que 400 écoles desservant environ 5% des effectifs de niveau primaire. Ce serait oublier qu'il en va souvent, avec le maintien ou la fermeture de ces écoles, de l'avenir de quelques centaines de localités rurales du Québec. Le maintien d'une école primaire dans un village ne règle pas tous les problèmes de développement auxquels celui-ci est confronté. Il s'agit toutefois d'une institution indispensable, quoiqu'insuffisante à elle seule, au maintien et à l'essor d'une petite collectivité. Les commissions scolaires ne peuvent faire abstraction de cette réalité et se doivent de respecter les volontés des milieux locaux. Si le respect de ces volontés entraîne des difficultés administratives et budgétaires, les commissions scolaires doivent développer un partenariat avec le milieu - au premier chef avec la municipalité - afin de les résoudre. Souvent indispensable au maintien d'une petite école en milieu rural, un tel partenariat nécessite une révision des pratiques habituelles de gestion des commissions scolaires qui, le plus souvent, n'associent pas les autres partenaires sociaux à leurs choix politiques et organisationnels.

- 8.3.1** Nous recommandons au ministère de l'Éducation de décréter un moratoire sur les fermetures d'écoles en milieu rural jusqu'à ce que soit définie une politique provinciale en la matière.
- 8.3.2** Nous recommandons au ministère de l'Éducation de fixer comme objectifs aux États généraux de l'éducation, entre autres, d'étudier la question des petites écoles primaires en milieu rural afin de jeter les bases d'une politique provinciale de maintien des petites écoles assortie d'un programme de soutien et de développement.
- 8.3.3** Nous recommandons aux commissions scolaires de favoriser le dialogue, la concertation et le partenariat avec les intervenants locaux dans le but de trouver des solutions aux problèmes que soulèvent le maintien et le développement des petites écoles primaires dans les milieux ruraux.



- 8.3.4 Nous recommandons aux municipalités dont l'école primaire est menacée de fermeture de s'impliquer aux plans matériel, financier et humain en partenariat avec les commissions scolaires afin de la sauvegarder.
- 8.3.5 Nous recommandons aux municipalités, surtout celles dont l'école primaire est la dernière école du village, de développer des formules de partenariat avec les commissions scolaires dans le but de la mettre à l'abri d'une fermeture éventuelle et de la développer.

## Bibliographie

Actes des États généraux du monde rural, Tant vaut le village, tant vaut le pays, Montréal les 3, 4 et 5 février 1991, 1991, 193 pages.

Beaulieu, Gérald et Maheux, Jeanne, Contribution du centre universitaire à la solution des problèmes reliés à la dispensation des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population, Rouyn, Fonds institutionnel de recherche, CEUOQ, octobre 1977, 53 pages.

Carrier, Oliva et al., Rapport de la mission au Manitoba relative au fonctionnement des petites écoles (du 20 au 24 novembre 1989), Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue, août 1990, 33 pages et annexes.

Carrier, Mario et Beaulieu, Pierre, L'organisation de l'enseignement de niveau primaire à Preissac, Chaire Desjardins en développement des petites collectivités, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, mars 1994, 44 pages.

Comité de l'éducation, Rapport du Comité de l'éducation, Étude des problèmes reliés à l'organisation des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population, Nord-Ouest québécois, juin 1975, 192 pages.

Comité régional des directeurs généraux, région Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine, en collaboration avec la direction régionale du ministère de l'Éducation du Québec, Les petites écoles primaires dans l'Est-du-Québec, 12 décembre 1991, 36 pages.

Conseil des affaires sociales, Deux Québec dans un, Rapport sur le développement social et démographique, Gaëtan Morin Éditeur, 1989.

Fédération des Comités de parents de la province de Québec inc., Avez-vous intérêt à garder votre petite école, novembre 1990, 41 pages.

Fédération des Comités de parents de la province de Québec inc., Les petites écoles, mai 1992, 10 pages.

Gouvernement du Québec, Actes du colloque Grandir parmi les grands, Colloque sur les petites écoles et les classes multiprogrammes, 1er trimestre 1993, 207 pages.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, Orientations et compétences attendues, 1994, 34 pages.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Rapport d'étude sur les écoles primaires et les classes multiprogrammes, septembre 1992, 37 pages.

Gouvernement du Québec, Règles budgétaires pour l'année scolaire 1993-1994, Commissions scolaires, Direction générale du financement, mai 1993, 211 pages.

Laplante, Robert, Les petites communautés locales et les résistances nécessaires, dans Les villages ruraux menacés: le jeu du développement, Actes et instruments de la recherche en développement régional, Rimouski, 1989.

Rapport de l'Association canadienne d'Éducation, Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité, 1991, 50 pages.

Maheux, J., La petite école primaire en milieu rural, thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade philosophiae doctor, Université de Montréal, décembre 1983, 330 pages.

Maheux, J., Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples, CEUOQ, Rouyn, rapport de recherche, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Service de la recherche et de l'expérimentation pédagogique, mars 1981.

Maheux, Jeanne, Les petites écoles, Conférence prononcée lors du colloque sur les petites écoles tenu à Tadoussac, les 14, 15 et 16 octobre, 1987, 36 pages.

Marshall, David G., Closing small schools: Or when is small too small? Education Canada, 1985, vol. 25, no 3.

Rapport du comité de travail UMQ-FCSQ, L'ouverture et la fermeture d'écoles, septembre 1994, 13 pages.

Roussel, Véronique, Les services publics dans l'espace rural, Futuribles, septembre 1993, numéro 265, pages 31-44.

Roy, Jacques, Services publics en région: de la langue de bois à la dérive des milieux, Les cahiers du développement local, Conférence des CADC du Québec, vol. 2, no. 1, novembre 1993.

School Size : A Reassessment of the Small School, ERIC, Clearinghouse on Educational Management, Research Action Brief, University of Oregon, février 1982, 4 pages.

The Multiage Classroom, A Collection, Edited by Robin Fogarty, IRI/Skylight Publishing Inc., 1993, 230 pages.