

UNIVERSITÉ DU MANITOBA

LA PROGRAMMATION D'UNE PETITE ÉCOLE SECONDAIRE EN MILIEU
RURAL ET LES ATTENTES DE SES FINISSANTS (1995 – 1998) DEPUIS LA
CRÉATION DE LA DIVISION SCOLAIRE FRANCO-MANITOBAINE

PAR
JULES ROCQUE

MÉMOIRE SOUMIS À LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES EN
RÉALISATION PARTIELLE DES EXIGENCES DU GRADE DE
MAÎTRISE EN ÉDUCATION (ADMINISTRATION SCOLAIRE)

COLLÈGE UNIVERSITAIRE DE SAINT-BONIFACE

© JUIN 1999



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-45117-8

THE UNIVERSITY OF MANITOBA

FACULTY OF GRADUATE STUDIES

COPYRIGHT PERMISSION PAGE

**La Programmation D'Une Petite École Secondaire en Milieu Rural et les Attentes de
ses Finissants (1995-1998) Depuis la Création de la Division Scolaire Franco-
Manitobaine**

BY

Jules Rocque

A Thesis/Practicum submitted to the Faculty of Graduate Studies of The University

of Manitoba in partial fulfillment of the requirements of the degree

of

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

JULES ROCQUE©1999

**Permission has been granted to the Library of The University of Manitoba to lend or sell
copies of this thesis/practicum, to the National Library of Canada to microfilm this thesis and
to lend or sell copies of the film, and to Dissertations Abstracts International to publish an
abstract of this thesis/practicum.**

**The author reserves other publication rights, and neither this thesis/practicum nor extensive
extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's written
permission.**

Tout au long du présent document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination dans le but d'alléger le texte.

Résumé

Le but de cette étude est de poursuivre une réflexion sur la programmation d'une petite école secondaire en milieu rural. L'étude cherche principalement à obtenir l'opinion des finissants des années 1995 à 1998 du Collège Saint-Jean-Baptiste (CSJB) depuis la création de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM). Il est essentiel de savoir comment ces derniers évaluent leurs expériences d'élèves au CSJB. C'est de cette façon que la réflexion peut se poursuivre sur la programmation à offrir basée sur les besoins exprimés des finissants.

En faisant appel au questionnaire, quatre-vingt-trois finissants des années 1995 à 1998 du CSJB ont été sondés. Le taux de participation était de 67%.

Remerciements

L'auteur de la présente étude tient à remercier les personnes suivantes qui ont servi de conseillers, de réviseurs, de personnes-ressources variées et de sources d'encouragement tout au long du projet qui s'est étalé sur plusieurs mois :

- ❖ Richard Benoit, responsable des programmes de deuxième cycle au Collège universitaire de Saint-Boniface et directeur de mémoire;
- ❖ Raymond Théberge, doyen de la Faculté d'éducation et responsable du Centre de recherche du Collège universitaire de Saint-Boniface;
- ❖ Gerald McConaghy, professeur invité (2^e cycle en éducation) au Collège universitaire de Saint-Boniface;
- ❖ Claudine Cecille, employée du Centre de recherche du Collège universitaire de Saint-Boniface;
- ❖ Jules Van Brabant, grand-oncle et « grammairien » par excellence;
- ❖ Paulette Belot, ancienne collègue de travail;
- ❖ Marie, Rachelle, Rhéa, Joël et Daniel Rocque, membres de ma famille et l'équipe qui m'a le plus encouragé pendant ce projet.

Il est évident que la réussite d'un projet de grande envergure repose sur les épaules de plusieurs personnes qui tendent dans une même direction. L'équipe mentionnée ci-dessus en est la preuve et l'auteur en est pleinement reconnaissant.

Table des matières

	Résumé.....	i
	Remerciements.....	ii
	Table des matières.....	iii
	Liste des tableaux.....	vii
Chapitre		
I	Introduction.....	1
	La petite école secondaire en milieu rural.....	1
	Buts et objectifs de l'étude.....	6
	Questions.....	7
	Définitions des termes.....	8
	Délimitations.....	9
	Limitations.....	9
	Résumé.....	10
Chapitre		
II	Recension des écrits	11
	Introduction.....	11
	L'éducation en milieu rural.....	12
	La programmation en milieu rural.....	20
	Les cours à distance et la technologie : deux réalités en milieu rural...	35
	Le perfectionnement professionnel à la base d'une programmation....	51
	La communauté, les partenaires et la programmation.....	56
	Les avantages et les désavantages de la petite école rurale.....	63
	La petite école rurale : d'autres considérations.....	69
	Le processus du changement : une étape dans le renouveau.....	74
	Conclusion.....	91

Chapitre

III Méthodologie.....	92
Lettres de permission.....	92
Les finissants.....	93
Noms, adresses et numéros de téléphone.....	93
Le questionnaire.....	94
L'envoi du questionnaire.....	94
La durée de l'envoi.....	94
Le taux de participation.....	95

Chapitre

IV Résultats.....	96
Introduction.....	96
Description des finissants (questions un à sept)	96
Question no 1.....	96
Question no 2.....	97
Questions nos 3 et 4.....	98
Question no 5.....	99
Question no 6.....	100
Question no 7.....	101
Question no 8.....	102
Question no 9.....	102
Question no 10.....	103
Question no 11.....	104
Question no 12.....	105
Question no 13.....	106
Question no 14.....	106
Question no 15.....	107
Question no 16.....	108
Question no 17.....	108
Question no 18.....	109

Question no 19.....	110
Question no 20.....	111
Question no 21.....	112
Question no 22.....	114
Question no 23.....	115
Question no 24.....	117
Question no 25.....	118
Question no 26.....	119
Question no 27.....	121
Question no 28.....	122
Question no 29.....	123
Question no 30.....	124
Question no 31.....	126
Question no 32.....	126
Question no 33.....	128
Question no 34.....	129
Résumé.....	130
Chapitre	
V Conclusions.....	137
Introduction.....	137
La réalité et les défis éducationnels en milieu rural.....	137
Le programme d'études des finissants et les cours à distance/par correspondance.....	139
La préparation des finissants en vue des études postsecondaires.....	144
La préparation des finissants en vue du marché du travail.....	147
La programmation du CSJB et les plans d'avenir des finissants.....	148
Les défis à relever.....	150
Conclusions.....	150

Références.....	153
-----------------	-----

Annexes

1 Lettre au directeur général.....	170
2 Lettre de permission du directeur général.....	172
3 Le questionnaire.....	174
4 Lettre de présentation/invitation.....	180
5 Deuxième lettre de présentation/invitation.....	182
6 Troisième lettre de présentation/invitation.....	184
7 Commentaires des finissants.....	186
8 La programmation présente et future du CSJB.....	191

Liste des Tableaux

Tableaux

I.	Inscriptions des élèves au CSJB : 1990 - 1999.....	2
II.	Affectation du personnel au CSJB : 1995 - 1999.....	3
III.	Les petites écoles au Manitoba : 1998.....	4
IV.	Inscriptions manitobaines (milieux urbain et rural) : 1993 - 1998...	4
V.	Les finissants du CSJB : 1995 - 1998.....	93
VI.	Nombre de finissants sondés et réponses reçues.....	96
VII.	Lieu de résidence des finissants pendant leurs études au secondaire.....	98
VIII.	Lieu actuel de résidence des finissants à comparer à celui pendant leurs études au secondaire.....	99
IX.	Raisons du déménagement des finissants à la fin des études au secondaire.....	100
X.	Programmes d'études des finissants au secondaire.....	101
XI.	Choix des cours à distance au secondaire.....	102
XII.	Raisons pour lesquelles les finissants ont suivi des cours à distance.....	103
XIII.	Description de l'expérience d'avoir suivi un cours à distance.....	105
XIV.	Choix des cours par correspondance au secondaire.....	106
XV.	Raisons pour lesquelles les finissants ont suivi des cours par correspondance.....	107
XVI.	Description de l'expérience d'avoir suivi un cours par correspondance.....	108
XVII.	Taux de satisfaction de l'éducation reçue au CSJB.....	109
XVIII.	Lieu de résidence des élèves qui ont choisi ou non de poursuivre des études postsecondaires.....	110

XIX.	Type de programmes d'études des élèves qui ont poursuivi des études postsecondaires.....	111
XX.	Combien les parents ont influencé les finissants à poursuivre leurs études postsecondaires.....	112
XXI.	Combien les enseignants ont influencé les finissants à poursuivre leurs études postsecondaires.....	113
XXII.	Établissements choisis pour les études postsecondaires.....	114
XXIII.	Grades, diplômes et certificats anticipés suite aux études postsecondaires.....	115
XXIV.	Thèmes de grades, diplômes et certificats anticipés suite aux études postsecondaires.....	116
XXV.	Combien les études secondaires ont préparé les finissants pour leurs études postsecondaires.....	117
XXVI.	Raisons pour lesquelles l'école secondaire n'a pas suffisamment préparé les finissants pour leurs études postsecondaires.....	118
XXVII.	Perceptions des finissants sur la sorte d'école qui les aurait mieux préparés pour leurs études postsecondaires.....	120
XXVIII.	Raisons pour lesquelles les finissants n'ont pas poursuivi d'études postsecondaires.....	121
XXIX.	Genres d'emploi qu'occupent les finissants.....	123
XXX.	Combien les études secondaires ont préparé les finissants pour le marché du travail.....	124
XXXI.	Raisons pour lesquelles l'école secondaire n'a pas suffisamment préparé les finissants pour le marché du travail.....	125
XXXII.	Perceptions des finissants sur la sorte d'école qui les aurait mieux préparés pour le marché du travail.....	126
XXXIII.	Les cours qui ont mieux préparé les finissants pour leurs plans d'avenir.....	127
XXXIV.	Les programmes d'études qui auraient mieux répondu aux plans d'avenir des finissants.....	128
XXXV.	Les cours à offrir afin d'améliorer la programmation du CSJB....	129

Chapitre I

Introduction

La petite école secondaire en milieu rural

La petite école secondaire en milieu rural a d'abord et avant tout la responsabilité d'offrir une éducation de qualité aux élèves qui la fréquentent mais elle a aussi un rôle important dans la vie économique de la communauté (Rounds, 1991).

Au Manitoba rural, les grandes inquiétudes en éducation demeurent les mêmes depuis plusieurs années : la consolidation des effectifs, la fermeture des écoles en raison du manque d'élèves et la qualité de la programmation disponible. Au début des années 1960 jusqu'à la fin des années 1980, il y a eu cent quatre-vingts fermetures d'écoles y compris la fermeture des petites écoles rurales d'une classe. La moyenne de fermetures était de seize écoles par année au cours des années 1960. Elle passait à deux fermetures par année dans les années 1970 et à moins de une fermeture dans les années 1980 (Rounds).

Pendant la même période de temps, cependant, il n'y a eu que quarante-neuf nouvelles constructions d'écoles (Rounds). Les chiffres de 1998 de Éducation et Formation professionnelle Manitoba soulignent que la même tendance s'est poursuivie dans les années 1990. De 1990 à 1998, il y a eu trente fermetures d'écoles en milieu rural à comparer à quatre nouvelles constructions (School Closures, New Construction – Public Annual Report 1990 to 1998 – Commission des finances des écoles publiques – Éducation et Formation professionnelle du Manitoba).

Le dépeuplement progressif des milieux ruraux au Manitoba, la déruralisation, soulevait déjà d'importantes inquiétudes dans les années 1980. Les directeurs généraux se souciaient déjà de la qualité de la programmation offerte aux élèves au niveau secondaire en raison de la baisse des inscriptions (Bowman, 1981; Maclean et Rounds, 1991). Le phénomène de la diminution du nombre d'élèves dans la province au cours des dernières années (inscriptions totales en 1993 étant de 196 195 élèves et de 195 091 élèves en 1998) ne se reflète pas en milieu rural où le nombre d'élèves inscrits a connu une légère augmentation pendant la même période passant de 88 830 élèves en 1993 à 91 845 élèves en 1998. Ceci représente une augmentation de 3 015 élèves ou 3% approximativement. Il importe à préciser que les données de la province du Manitoba compte la population entière de la DSFM (4 469 élèves) comme étant rurale. La réalité cependant est que six écoles se situent en milieu urbain représentant presque deux mille deux cents élèves. L'agrandissement des communautés dortsirs à proximité des grands centres urbains a peut-être contribué à cette légère augmentation des nombres en milieu rural. Par contre, les communautés plus éloignés des grands centres ne connaissent pas d'augmentation en raison de l'exode des grands centres vers les communautés dortsirs.

Au Collège Saint-Jean-Baptiste (CSJB), le phénomène de la déruralisation a eu un impact sur les inscriptions au cours des années 1990. Le Tableau I en rend témoignage.

Tableau I
Inscriptions des élèves au CSJB : 1990 - 1999

Niveaux	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
S1	27	19	31	26	23	18	26	26	19	20
S2	37	33	25	38	26	28	29	32	26	25
S3	31	36	30	26	38	26	27	28	30	28
S4	37	34	40	34	24	37	29	29	31	32
Total	132	122	126	124	111	109	111	115	106	105

Le nombre d'élèves inscrits est passé de cent trente-deux élèves en 1990 à cent cinq prévus en 1999. Ceci représente une diminution de vingt-sept élèves (21%) en dix ans. Puisque toutes les composantes d'une programmation offerte dans une école (choix de cours, nombre d'enseignants disponibles, répartition budgétaire pour achats de matériels, équipement, etc.) se basent sur les inscriptions, il est évident que la programmation du CSJB, plus spécifiquement le nombre de cours offerts, a été beaucoup affectée au cours des années en raison de la réduction du nombre d'élèves inscrits.

Tel que mentionné ci-dessus, s'il y a moins d'élèves inscrits à l'école, il y a moins de professionnels au sein du personnel enseignant. Par conséquent, le choix de cours à offrir aux élèves est plus restreint. Le Tableau II ci-dessous illustre l'impact de la diminution des inscriptions auprès du nombre d'enseignants au CSJB au cours des cinq dernières années.

Tableau II
Affectation du personnel au CSJB : 1995 - 1999

	1995	1996	1997	1998	1999
Inscriptions →	109	111	115	106	105
Titulaires	6,00	5,56	4,50	4,50	4,50
Complément			1,13	1,13	1,10
Administration	1,00	0,75	0,75	0,75	0,75
Orthopédagogue	0,30	0,29	0,30	0,30	0,25
Conseiller en orientation	0,50	0,46	0,50	0,50	0,40
Musique		0,32			
Arts pratiques	0,17	0,17			
Éducation physique	1,00	0,41			
Autres					,15
Total personnel professionnel	8,97	7,96	7,18	7,18	7,15

L'horaire des élèves et plus précisément leurs choix de cours sont nécessairement touchés par la réduction des postes professionnels. Cette réduction de choix réels crée de

sérieuses inquiétudes auprès de la communauté scolaire (membres du personnel, élèves et parents) qui veulent offrir une éducation de qualité aux élèves en milieu rural.

Éducation et Formation professionnelle Manitoba définit une petite école secondaire au Manitoba comme étant celle qui regroupe deux cents élèves ou moins aux niveaux S1 à S4. En date du 30 septembre 1998, les petites écoles secondaires de la province se répartissaient d'après les structures administratives illustrées au Tableau III.

Tableau III
Petites écoles manitobaines : 1998

Catégories	Nombre d'écoles	Pourcentage
M à S4	48	70,6
5 à S4	1	1,5
7 ^e à S4	10	14,7
S1 à S4	9	13,2
Total	68	100

Le CSJB se situe parmi les 13,2 % des petites écoles qui regroupent les niveaux S1 à S4 en milieu rural.

Le Tableau IV ci-dessous présente les inscriptions manitobaines au niveau de la province. Il précise la répartition des élèves selon leur milieu : urbain et rural.

Tableau numéro IV
Inscriptions manitobaines : 1993 - 1998

	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Inscriptions	196195	194687	195218	195149	194798	195091
à l'urbain	107365	104404	104375	103866	103502	103246
au rural	88830	90283	90843	91283	91296	91845
% d'élèves ruraux	45,28%	46,37%	46,53%	46,78%	46,87%	47,07%

Il importe de noter que presque la moitié (47,07%) des inscriptions provinciales se situe en milieu rural en 1998. La programmation des élèves conçue au niveau provincial tient-elle compte de cette réalité? Il ne faut pas tenter d'implanter une programmation « urbaine » en milieu rural sans reconnaître les diverses réalités (économiques, sociales, culturelles, etc.) propres au milieu rural.

Un autre élément vient influencer la qualité de l'éducation et de la programmation au secondaire en milieu rural : le financement. Selon les chiffres de la Commission des finances des écoles publiques – Éducation et Formation professionnelle du Manitoba, la contribution financière de la province du Manitoba aux divisions scolaires rurales est passée de 73,2% en 1987 à 66,2 % en 1997-98. Cette réduction s'est aussi manifestée au niveau de la contribution fédérale qui passait de 3,1 % en 1987 à 2,2 % en 1997-98. Ce manque d'appui crée un sérieux impact sur la qualité de la programmation offerte dans l'école secondaire en milieu rural.

La petite école secondaire en milieu rural doit répondre aux exigences de la province avant de décerner le diplôme secondaire. En règle générale, le CSJB réussit à offrir tous les cours obligatoires à ses élèves. Cependant, le nombre limité d'enseignants, qui est directement lié au nombre d'élèves inscrits, réduit le nombre de cours supplémentaires facultatifs offerts aux élèves. Malheureusement, la programmation en souffre et cette réalité a un impact négatif sur les vrais choix d'avenir des élèves.

Les années passées à l'école secondaire sont cruciales pour les élèves, puisque les choix qu'ils font durant cette période, aussi bien sur le plan scolaire que personnel, peuvent déterminer, dans une large mesure, s'ils deviendront des adultes productifs et attentionnés. (. . .) Par conséquent, le programme offert dans les écoles secondaires doit tenir compte de tous les aspects de leur développement. (Relever le défi – stratégies de réussite pour les écoles secondaires du Manitoba. Éducation et Formation professionnelle Manitoba, p. 29)

La question des cours supplémentaires facultatifs reste toujours présente sur les lèvres des élèves, des parents et du personnel enseignant. Il reste à explorer comment offrir la programmation académique requise aux élèves tout en offrant le plus grand nombre de cours supplémentaires facultatifs possibles. Les plans d'avenir de certains élèves demeurent en péril en raison des contraintes auxquelles le CSJB doit faire face. L'absence de choix réels au niveau des cours réduit les possibilités de domaines à explorer chez les élèves.

La communauté scolaire du CSJB regroupe des élèves de la région sud de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) : Aubigny, Emerson, Letellier, Sainte-Agathe, Saint-Jean-Baptiste et Saint-Joseph. Depuis la création de la DSFM, à l'automne 1994, les parents ont eu l'outil qui leur a permis de s'engager davantage dans le projet éducatif de leurs enfants : la gestion scolaire. Tout en reconnaissant leur rôle clé dans le domaine de la gestion scolaire, cette étude cède davantage la parole aux élèves finissants du CSJB depuis la création de la nouvelle division scolaire. Ce sont les élèves, premiers touchés par la qualité de la programmation offerte au secondaire, qui doivent pouvoir s'exprimer sur la question.

Buts et objectifs de l'étude

Le but de cette étude est de poursuivre une réflexion collective sur la programmation offerte aux élèves du CSJB depuis son entrée dans la DSFM (automne 1994). En sondant les finissants des quatre dernières années (1995 – 1998), l'étude vise principalement l'opinion des premiers intéressés : les élèves. Il est essentiel de savoir comment ces derniers évaluent leur expérience d'élèves au CSJB. C'est de cette façon

que la réflexion peut se poursuivre sur la programmation à offrir basée sur les besoins et les opinions des élèves.

Questions

L'objectif de cette étude est de savoir combien la programmation offerte au CSJB a répondu aux besoins de ses finissants. En utilisant un questionnaire, les élèves ont pu exprimer leurs opinions sur plusieurs questions. L'étude devrait donc être en mesure de répondre aux questions suivantes :

- 1) Quel genre de programme d'études les finissants ont suivi au secondaire?
- 2) Est-ce que les finissants ont suivi des cours à distance ou des cours par correspondance pendant leurs années au secondaire?
- 3) Pourquoi les finissants ont-ils suivi des cours à distance ou des cours par correspondance pendant leurs années au secondaire?
- 4) Quel était leur taux de réussite et comment décrivent-ils l'expérience d'avoir suivi des cours à distance ou des cours par correspondance pendant leurs années au secondaire?
- 5) Prenant en considération leurs projets d'avenir, quel est le niveau de satisfaction des finissants par rapport à l'éducation reçue au CSJB?
- 6) Quel pourcentage des finissants poursuivent leurs études dans un établissement postsecondaire?
- 7) Pour ceux qui poursuivent des études postsecondaires, quel diplôme, grade ou certificat espèrent-ils obtenir?
- 8) Quelle influence les enseignants et les parents ont-ils sur le choix des élèves à poursuivre ou non des études postsecondaires?
- 9) Quel pourcentage des finissants entrent sur le marché du travail à la fin de leurs études secondaires?
- 10) Quel genre d'emploi les finissants occupent-ils à la fin de leurs études secondaires?

- 11) Pourquoi certains finissants ne poursuivent-ils pas des études postsecondaires?
- 12) Est-ce qu'une programmation offerte dans une autre école aurait mieux répondu aux projets d'avenir des finissants?
- 13) Quels cours offerts au CSJB ont mieux répondu aux projets d'avenir des finissants?
- 14) Quel programme offert au CSJB a mieux répondu aux projets d'avenir des finissants?
- 15) Comment la programmation offerte au CSJB pourrait-elle être améliorée?

Définitions des termes

Afin de faciliter la compréhension de l'étude, il importe de s'entendre sur la définition de certains termes :

- a) **choix d'école** : La politique de « Choix d'école » permet aux parents qui le désirent de choisir une école autre que celle désignée dans leur quartier. Certaines procédures (formulaires à compléter, échéanciers à respecter, etc.) doivent être suivies avant d'accéder à l'école. (Politique B-17, Manuels de politiques et procédures de la DSFM, 98-01-29).
- b) **cours (enseignement) à distance** : Le type d'enseignement d'un cours qui emploie des méthodes électroniques (l'ordinateur, le pont téléphonique, l'Internet, etc.) et qui n'exige que peu ou pas de présence physique de l'élève à l'école qui offre le cours. (Legendre, 1993, p. 509) Dans la recension des écrits, les auteurs utilisent parfois ce terme dans le même sens que les cours par correspondance.
- c) **cours par correspondance** : « Cours, généralement de type modulaire, dans lequel l'élève reçoit des leçons progressives, des exercices correspondants, du matériel et des tests qu'un établissement d'enseignement lui fait parvenir périodiquement (...) afin de poursuivre des études et d'effectuer des travaux qu'il retournera par la même voie à un responsable pour correction et rétroaction. (Legendre, 1993, p. 273) »
- d) **école française** : L'école française est l'école dans laquelle le « Programme d'enseignement (...) prévoit l'enseignement en français dans les salles de classe (...) conçu pour les élèves dont la première langue apprise et comprise est le français. (Loi scolaire du Manitoba, 1993, p. 3)

e) **petite école secondaire** : Les écoles secondaires de la province qui ont moins de 200 élèves inscrits dans les classes de (S1 – S4) sont considérées comme des petites écoles selon le programme de soutien aux petites écoles. (Constant, 1986)

f) **programmation** : « Ensemble de cours théoriques et pratiques dispensés dans un système d'enseignement et généralement agencés pour atteindre en une période donnée des objectifs éducatifs correspondant à différents niveaux de connaissances ou de qualifications. (Legendre, 1993, p.1033) »

g) **programme académique/ programme technologique** : L'ensemble de cours (obligatoires, complémentaires et supplémentaires) qui conduisent à l'obtention du diplôme du secondaire. (Nouvelles directions pour le renouveau de l'éducation, Les bases de l'excellence, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, L. G. McIntosh, ministre, 1995, p. 70.)

h) « **Red River Technical Vocational Area - RRTVA** » : une programmation en études technologiques (mécanique, soudure, menuiserie, etc.) offerte aux élèves de cinq divisions scolaires manitobaines (Morris-MacDonald, Rhineland, Red River, Boundary et la DSFM).

Délimitations

L'étude se penche sur la programmation dans une école secondaire de la DSFM.

Elle sonde les opinions des finissants du CSJB depuis la création de la DSFM (1995 – 1998).

Limitations

Le but de cette étude est de poursuivre une réflexion collective sur la programmation offerte aux élèves du CSJB depuis son entrée dans la DSFM (automne 1994). En sondant les finissants des quatre dernières années (1995 – 1998), le questionnaire s'adresse aux premiers intéressés : les élèves. Comme l'étude se limite aux finissants d'une école précise dans la DSFM, les résultats ne pourront pas nécessairement être généralisés pour l'ensemble des petites écoles secondaires de la DSFM. Cependant,

il serait souhaitable d'établir certains parallèles entre les réalités du CSJB et celles des autres petites écoles secondaires de la DSFM.

Résumé

Les défis à relever au niveau de la petite école secondaire en milieu rural demeurent nombreux. Cette étude se penche sur la programmation et les attentes des finissants du CSJB depuis son entrée à la DSFM à l'automne 1994.

La programmation offerte dans une petite école secondaire en milieu rural est souvent considérée comme étant inférieure à celle offerte dans un plus grand centre et ce principalement en raison du petit nombre d'élèves qui la fréquentent et du nombre limité de cours supplémentaires facultatifs qui leur sont offerts. Au cœur de cette réalité, les parents, les élèves, les enseignants et tous les autres intéressés se demandent comment améliorer la qualité de la programmation afin de répondre aux besoins des élèves qui se préparent à relever les défis de l'avenir. Cette étude veut approfondir ces questions en se concentrant sur la réalité d'une petite école secondaire en milieu rural.

Chapitre II

Recension des écrits

Introduction

La petite école secondaire en milieu rural fait face à de nombreux défis. Elle cherche à offrir aux élèves une programmation de qualité tout en ayant des ressources limitées.

La recension qui suit comprend huit parties. La première s'arrête sur les grands thèmes de l'éducation en milieu rural et la deuxième partie présente la programmation scolaire en milieu rural. La troisième partie traite de la technologie et des cours à distance. Le perfectionnement professionnel des enseignants, la base d'une programmation de qualité, fait l'objet de la quatrième partie. Quant à la cinquième, elle se penche sur le rôle de la communauté et des divers partenaires de la programmation scolaire en milieu rural. Les avantages et les désavantages de la petite école secondaire rurale se trouvent dans la sixième partie. La septième partie présente quelques considérations importantes dans le monde de l'éducation en milieu rural pour enfin aborder, dans la huitième partie, le grand thème du changement, processus incontournable d'un renouveau de la programmation dans l'école secondaire rurale.

Présentons maintenant les grands thèmes de la question de l'éducation en milieu rural.

L'éducation en milieu rural

La question de l'éducation en milieu rural a beaucoup préoccupé les auteurs au cours du dernier siècle (Archibald, 1995). En 1908, l'association "National Rural

Education Association" a vu le jour aux États-Unis. Des regroupements qui se préoccupaient de l'école secondaire en milieu rural ont aussi été formés dans plusieurs autres pays : l'Australie, le Cuba, le Kenya, la Colombie, les Philippines, le Portugal et l'Écosse (Ahmed et Coombs, 1975). Puisque la population mondiale s'accroît, les auteurs s'entendent sur l'importance d'explorer le développement des ressources humaines dans toutes les régions du monde pour accueillir les nouveaux habitants de la terre. Face à ce phénomène mondial, le Canada se penche aussi sur la question de l'éducation en milieu rural.

Au cours des années, les petites écoles secondaires en milieu rural au Canada ont subi d'importantes transformations au niveau de la clientèle qu'elles desservent. Le "Canadian Global Almanac - 1994" souligne qu'en 1941, 45,5% de la population canadienne vivait en milieu rural. Archibald (1995) précise qu'en plus de l'agriculture, les habitants des petites communautés rurales canadiennes vivent aussi de pêche, de tourisme, d'exploitation forestière et minière. Malgré cette diversité, la programmation d'une école secondaire en milieu rural au Canada soulève des tendances, des questions et des thèmes généraux communs d'un milieu rural à l'autre. Cependant, il ne faut jamais perdre de vue que chaque communauté est unique et que chacune a ses particularités. Il est essentiel alors d'explorer toutes les façons possibles d'offrir une programmation de qualité en milieu rural.

Au Canada, la vie en milieu rural a beaucoup changé au cours des dernières années. Statistique Canada démontre qu'un changement démographique important s'est effectué. Les données de 1996 précisent que 22,1% de la population canadienne habitait en milieu rural. Le phénomène de la dépopulation, l'urbanisation, la modernisation des

techniques agricoles et l'effondrement des prix dans l'agriculture sont tous des facteurs qui ont contribué au changement de la réalité de l'éducation en milieu rural. Donc, il est devenu plus important aujourd'hui qu'auparavant de terminer ses études secondaires. Les gens reconnaissent la valeur du diplôme secondaire en vue d'un emploi ou des études postsecondaires. Les communautés veulent conserver leur vitalité et elles voient la place que doit occuper l'école au sein de celles-ci (Haughey, 1990).

Les écoles rurales offrent une éducation de qualité qui, ironiquement, contribue à l'exode des élèves vers les plus grands centres (Hathaway, 1990). Ces élèves cherchent à exercer les habiletés acquises au secondaire dans un emploi quelconque ou poursuivent leurs études au niveau postsecondaire. En Alberta, le gouvernement a publié un rapport en 1935 soulevant d'importantes questions. Le même rapport pourrait être publié en 1999 car plusieurs questions demeurent pertinentes aujourd'hui : la population rurale diminue; les petites écoles sont menacées de fermeture; le gouvernement veut réduire le nombre de commissions scolaires; le financement offert aux petites écoles en milieu peu peuplé est coûteux et les défis d'une programmation de qualité demeurent là où il y a peu d'élèves et un personnel enseignant limité.

La recherche en éducation secondaire en milieu rural s'intéresse aussi aux aspirations des élèves par rapport à leurs plans d'avenir : la poursuite d'une éducation postsecondaire et le choix d'emploi. Ce thème s'intègre très bien dans le cadre de la présente étude. Cobb et al. (1989) soulignent qu'en général, les aspirations d'avenir des élèves du secondaire en milieu rural sont moins élevées que celles des élèves en milieu urbain. Ces auteurs ont sondé dix mille quatre cent seize élèves du secondaire des milieux ruraux, des banlieues et des régions urbaines dont la situation économique

familiale de chaque élève était très semblable. Par comparaison aux élèves du secondaire en milieu urbain et en banlieue, les élèves du secondaire en milieu rural ont les aspirations suivantes :

- plus grande valorisation de leur emploi que de leur éducation;
- moins d'importance de gagner beaucoup d'argent;
- grande valeur de créer et de maintenir des liens d'amitié;
- grande aspiration aux postes de leadership dans la communauté (tout comme les élèves urbains mais non ceux en banlieue);
- plus grand désir de travailler à la fin du secondaire;
- moins d'intérêt à poursuivre des études postsecondaires;
- moins de confiance de pouvoir compléter une éducation postsecondaire;
- perception d'avoir moins d'appui des parents, des enseignants et des conseillers en orientation en ce qui concerne la poursuite d'éducation postsecondaire;
- perception d'occuper des postes d'avenir moins importants et qui exigent un niveau inférieur d'habiletés;
- grand besoin et désir de déménager de la communauté afin de trouver un emploi.

Cobb et al. (1989) confirment par leur étude que les attentes qu'ont les parents, les enseignants et les conseillers en orientation dans les écoles secondaires par rapport aux aspirations des élèves, ont un impact sur les choix d'avenir des élèves. Si ces attentes sont basses, qu'elles soient au niveau d'études postsecondaires et ou de choix d'emplois, elles ont un impact sur les aspirations et les décisions des élèves ruraux à la fin de leurs études secondaires. Les auteurs déplorent cette iniquité entre les élèves des différents milieux.

« The goals, dreams, and ambitions of our young people should not be a function of whether they live in a rural, urban or suburban environment. (Cobb et al., 1989, p. 15) »

À l'automne 1995, les participants du « Saskatchewan School Trustees Association – SSTA » se sont penchés sur la réalité des petites écoles. La SSTA s'inquiète de l'avenir des petites écoles qui doivent répondre aux exigences de la province sans recevoir les ressources nécessaires. Le besoin d'une programmation de cours à distance et d'un appui en technologie exigent aussi du temps, un échéancier réaliste, des ressources humaines, financières et techniques importantes afin de répondre aux besoins des petites écoles. Malheureusement, à l'heure actuelle, le coût exorbitant de la technologie, le manque d'argent, de techniciens, d'enseignants formés dans les écoles et d'une vision en technologie rendent l'implantation d'une programmation à distance très difficile. La question du transport et de la fermeture des petites écoles en milieu rural a aussi retenu l'attention des participants de la SSTA. Le nouveau curriculaire de Éducation et Formation professionnelle Manitoba qui inonde les écoles à un rythme faramineux exige un effort surhumain de mise à jour pour les enseignants dans trop de matières variées en même temps. Le contenu et la structure des programmes d'études s'orientent toujours vers un regroupement d'élèves homogènes (d'un même niveau) dans une matière précise. Ces principes philosophiques rendent la tâche plus difficile dans le contexte de la petite école secondaire en milieu rural, car le nombre d'élèves est limité et il faut faire appel à une approche plus intégrée.

La difficulté de maintenir une programmation de qualité dans les petites écoles secondaires est très évidente selon les participants. La réalité de la petite école ne va pas

disparaître. Il faut donc se tourner vers des solutions qui tiennent compte des particularités et des circonstances uniques de ce type d'école. Selon les participants, il faut une vision précise qui souligne l'importance de l'appui du gouvernement pour assurer l'avenir des petites écoles, car la menace de fermeture d'une école en milieu rural a un impact majeur sur l'avenir de la communauté tout en affectant le moral des élèves et du personnel.

Les participants du SSTA ont exprimé une lueur d'espoir en encourageant le partage des ressources et des services des petites écoles d'une région. La création de partenariats avec les groupes et organismes communautaires favorise également la qualité de la programmation de l'école.

McCrorie (1990) se méfie des solutions urbaines face aux défis ruraux :

Rural communities are mistaken when they uncritically accept urban agendas for development and renewal. The replacement of the one-room school with an urban-designed strategy for primary and secondary education is a good example. The one room school had certain pedagogical advantages over the urban school system. It compelled students to work on their own, to assume a certain measure of initiative. More important, it enabled students to relate their own immediate learning experiences and problems to an earlier period of their own education, and to the issues and challenges which lay ahead. There was not the same degree of the artificial compartmentalization of knowledge which one obtains in the urban system. (McCrorie, p. 7)

Les écoles rurales ont été critiquées pour leur programmation qui contribue au phénomène de la migration des élèves du milieu rural vers les centres urbains (Huang et al., 1997). Certains auteurs disent que les écoles secondaires rurales n'ont pas suffisamment considéré la question de l'identité communautaire dans leur programmation en négligeant l'enseignement des habiletés spécifiques requises dans la communauté dans

laquelle elles se situent (Berry, 1990; DeYoung, 1987; Snauwaert, 1990; Theobald, 1992; Thompson et Kutach, 1990).

L'embauche des enseignants pour les petites écoles rurales devient une tâche déterminante car ce sont ces derniers qui contribueront à la création de l'identité de l'école. Un enseignant médiocre peut contribuer à une éducation médiocre. Forsythe (1983) croit aussi qu'il faut embaucher des enseignants prêts à créer des liens avec les membres de la communauté rurale. Il faut éviter de polariser l'école et la communauté dans le contexte rural. Toute situation de conflit au niveau de la vision de l'école aura un impact sur la qualité de la programmation établie pour les élèves.

Brown (1996) souligne que les élèves qui voient la possibilité d'emploi dans leur communauté et qui ont un sens d'appartenance, ne cherchent pas à quitter à la fin de leurs études secondaires.

Huang et al. (1997) se demandent quels programmes scolaires doivent être offerts en milieu rural pour contribuer à la survie de la communauté en gardant les finissants dans leur communauté. Deux options se présentent : une programmation académique ou une programmation technique et professionnelle. La première cherche à créer d'importants liens entre l'élève et sa communauté. « Only with strong roots in the community (. . .) is it possible for young people to contribute to the community development while achieving personal success. (Huang et al., p. 361) » Le deuxième type de programmation prépare les élèves à travailler dans la communauté en leur offrant une formation pratique selon la réalité économique du milieu (Klerman et Karoly, 1995; Muraskin, 1993; Vandegrift et Danzig, 1993).

Afin d'approfondir cette question, il importe de mieux comprendre le phénomène de la migration vers les centres urbains. La programmation offerte aux élèves, les besoins uniques de la communauté et les caractéristiques de chaque école secondaire en milieu rural viennent tous influencer les choix d'avenir des élèves finissants.

Peu d'études ont été faites pour déterminer le lien entre la programmation offerte à l'école et le choix de cours des élèves du secondaire en milieu rural, et le fait de quitter la communauté à la fin des études secondaires. Huang et al. (1997) explorent cette question dans leur étude en examinant quels genres de programmes (académique ou technique et professionnel) encouragent davantage les finissants en milieu rural à demeurer dans leur communauté à la fin de leurs études secondaires. Ces auteurs précisent qu'il faut faire la distinction entre la programmation offerte à l'école et le choix de cours des élèves : deux variables distinctes qui influencent la décision de quitter ou de demeurer dans la communauté à la fin du secondaire.

Huang et al. soulignent qu'une école avec un grand nombre d'élèves inscrits aux cours académiques place plus d'importance sur ce type de programmation. Par contraste, l'école qui encourage davantage l'enseignement technique et professionnel voit plus d'élèves inscrits dans ce programme.

Dans leur recherche, Huang et al. analysent les choix de cours et de programmes de seize mille quatre cent quatre-vingt-douze élèves de huit cent soixante-quinze écoles au cours d'une période de quatre ans après la fin des études secondaires. Approximativement 75% des élèves n'ont pas poursuivi d'études postsecondaires. Les auteurs définissent la migration vers un autre milieu comme étant une distance de plus de

quatre-vingts kilomètres de la communauté dans laquelle l'élève a reçu son éducation secondaire.

Huang et al. (1997) présentent quelques conclusions qui s'avèrent intéressantes dans le cadre de la présente étude. D'abord, les élèves des écoles rurales quittent plus souvent leur communauté à la fin de leurs études secondaires que ceux en milieu urbain. En second lieu, les communautés avec une forte croissance économique retiennent davantage leurs élèves que celles qui connaissent moins d'activités économiques. Troisièmement, les élèves inscrits aux cours d'une programmation académique quittent plus souvent la communauté que ceux inscrits aux cours d'enseignement technique et professionnel. Huang et al. confirment aussi qu'une programmation secondaire qui offre une intégration entre la théorie et la pratique (expérience dans le milieu du travail), l'éducation coopérative, les cours de plein air, des cours académiques, techniques et professionnels tout en développant une composante communautaire qui cherche à inclure les réalités économiques, sociales, culturelles et historiques de la communauté, a de meilleures chances de garder les finissants dans leur communauté à la fin de leur secondaire. « The changing curriculum is likely to contribute to retaining educated youth in rural areas. (Huang et al., p. 369) »

La technologie vient aussi offrir une nouvelle réalité d'avenir pour les petites communautés rurales : un professionnel peut travailler en milieu rural sans être physiquement dans un grand centre.

Ayant présenté les grandes lignes de la question de l'éducation en milieu rural, il est nécessaire de s'attarder sur la programmation de la petite école secondaire en ce milieu.

La programmation en milieu rural

Le nombre limité d'élèves inscrits aux petites écoles secondaires en milieu rural au Manitoba oblige une réflexion particulière sur le type de programmation qui y est offerte. Les cours obligatoires de Éducation et Formation professionnelle Manitoba, tels les langues, les sciences, les mathématiques et l'éducation physique demeurent présents à l'horaire traditionnel dans la grande majorité des écoles. Mais comment transformer l'horaire afin d'offrir plus de cours supplémentaires facultatifs?

La petite école secondaire en milieu rural doit mettre sur pied une programmation qui s'appuie sur des réalités précises (Stevens et Mulcahy, 1997) :

- un équilibre entre les ressources humaines et technologiques;
- l'embauche d'enseignants flexibles, généralistes plutôt que spécialistes;
- un horaire qui exploite toutes les possibilités de choix de cours aux élèves;
- un appui technologique important au niveau local;
- un programme bien rodé de cours à distance pour les élèves qui le désirent.

Ces principes mènent à d'autres réalités du milieu rural. McKague (1990) parle de l'importance d'offrir une programmation variée en milieu rural afin de mieux répondre aux besoins des élèves. Certains finissants veulent accéder au marché du travail dès la fin de leurs études secondaires. Ils ont donc besoin d'une programmation avec une composante pratique en vue d'un métier quelconque. D'autres élèves veulent pouvoir explorer des domaines variés via les cours à distance ou les cours par correspondance. Ces types de cours exigent une motivation intrinsèque importante, une discipline

personnelle évidente et un sérieux engagement de la part de l'élève qui devient plus autonome dans son apprentissage (McKague, 1990; Newton, Knight, 1993). Par conséquent, les cours à distance et les cours par correspondance répondent aux besoins d'un nombre limité d'élèves.

Selon Rosenfeld (1983), l'entrepreneuriat est une composante essentielle d'une programmation en milieu rural. Ce type de cours pourrait remplacer les programmes d'études techniques et professionnelles à l'avenir tout en contribuant à la revitalisation des petites communautés rurales. En 1997, Éducation et Formation professionnelle Manitoba lançait un programme d'entrepreneuriat (Senior 3 Visions and Ventures : An Entrepreneurship Practicum). Il reconnaît l'importance d'un tel cours dans le contexte économique actuel du Manitoba. Sans viser uniquement la petite école secondaire en milieu rural, le concept mérite d'être exploré comme possibilité d'avenir.

Paul (1994) a effectué une étude sur les petites écoles rurales en Alaska. Il se concentrait sur les particularités de son milieu : une forte population d'élèves autochtones dont plusieurs étaient inscrits à une école résidentielle. Tout en reconnaissant qu'il ne s'agit pas de la même réalité dans cette étude, certains points méritent d'être retenus car les petites écoles secondaires en milieu rural ont plusieurs ressemblances (petit nombre d'élèves, nombre restreint d'enseignants, ressources limitées) peu importe le milieu géographique dans lequel elles se trouvent.

L'auteur cherchait à connaître l'opinion des finissants des écoles en Alaska sur leur expérience d'élèves au niveau secondaire. Il voulait savoir combien leur école secondaire les avait préparés pour leurs activités d'avenir (travail ou études

postsecondaires). Paul (1994) présente plusieurs points qui permettent d'approfondir la question de la programmation en milieu rural.

D'abord, il faut former plus d'enseignants généralistes plutôt que spécialistes en milieu rural. Par contre, il faut avoir accès aux ressources spécialisées en mathématiques, physique, chimie, informatique, etc. en milieu rural autant pour les enseignants que pour les élèves. Paul précise comment la technologie, les logiciels et les cours à distance permettent aux élèves d'accéder à certains cours plus spécialisés qui ne sont pas à l'horaire dans les petites écoles secondaires. Ces outils créent aussi un appui concret pour les enseignants généralistes qui doivent souvent enseigner dans les domaines plus spécialisés.

L'auteur rappelle l'importance du partage des ressources et des services entre les écoles en milieu rural, lorsque possible. L'absence de spécialistes et les difficultés de leur recrutement illustrent bien un autre défi de programmation à relever en milieu rural. Le petit nombre d'enseignants dans une école rurale limite aussi le dialogue et l'échange entre enseignants qui enseignent les mêmes matières. Tout le domaine de la gestion des ressources matérielles devient également plus difficile, car l'allocation des fonds budgétaires se fonde sur le nombre d'élèves inscrits. Un petit nombre équivaut à un petit budget (Paul, 1994).

Les politiques, les attentes, les buts et les objectifs divisionnaires et provinciaux doivent tenir compte de la réalité d'une programmation de la petite école secondaire en milieu rural (Paul). À titre d'exemple, en 1998-1999, Éducation et Formation professionnelle Manitoba présentait trois nouveaux cours de mathématiques obligatoires au niveau secondaire deux. L'école secondaire qui a une grande population d'élèves,

plus souvent en milieu urbain, peut offrir ces trois choix aux élèves. La petite école secondaire en milieu rural, qui a une petite population d'élèves, doit se contenter d'en offrir un, ou plus, mais en regroupant les élèves de différents cours dans la même salle de classe.

Les intervenants qui ont participé à la recherche de Paul (1994) ont exprimé leurs opinions sur l'amélioration de la programmation en milieu rural. En voici quelques-unes :

- la programmation de l'école secondaire doit refléter les caractéristiques (sociales, culturelles, économiques, etc.) du milieu (Alter, 1994);
- le ministère de l'Éducation peut développer les normes, mais la communauté devrait pouvoir contribuer à la forme et préciser le rôle de l'école; elle doit avoir une autonomie locale pour décider de son avenir (Charlie, 1994);
- l'école secondaire en milieu rural doit faire appel à la communauté, aux parents et aux nombreuses ressources (humaines et autres) qui s'y retrouvent afin d'enrichir sa programmation (Barnhardt, 1994; Clement, 1994);
- l'école secondaire en milieu rural a besoin d'enseignants d'expérience, bien préparés, bien formés, pour affronter les défis spécifiques du milieu (Beardsley, 1994; Clement, 1994);
- la programmation doit tenir compte des élèves qui ne poursuivent pas d'études au niveau postsecondaire en explorant davantage les programmes d'études technologiques;
- l'école doit explorer une programmation de formation fondée sur les compétences professionnelles (connaissances théoriques et pratiques acquises sur le terrain) (Brower, 1994);
- les attentes des administrateurs divisionnaires face aux enseignants qui travaillent dans la petite école secondaire en milieu rural doivent être claires;
- les attentes des enseignants face aux élèves doivent être claires et élevées afin d'assurer une programmation de qualité;

- le succès de l'éducation en milieu rural est étroitement lié à la santé de l'individu, à la famille et à la communauté (Irwin, 1994);
- les rapports et les liens entre la communauté et l'école doivent être cultivés et maintenus;
- les buts de l'éducation doivent être bien définis; la gestion doit être au niveau local et il faut aussi promouvoir l'importance d'avoir de meilleures écoles dans les communautés rurales (Johnstone, 1994);
- le personnel de l'école et la communauté scolaire doivent s'entendre sur la vision de l'école secondaire en milieu rural.

Le groupe de travail qui s'est penché sur la recherche de Paul (1994) a également soumis des recommandations afin d'améliorer la programmation de l'école secondaire en milieu rural. À la base de celles-ci, il y a des principes directeurs. D'abord, le plus important est celui qui précise que tous les enfants inscrits à l'école peuvent apprendre, et tous les citoyens de la communauté ont la responsabilité de leur réussite. En second lieu, les responsables de l'éducation (élus et administrateurs) qui gèrent les ressources et les services pour les écoles rurales doivent demeurer branchés sur la réalité de la petite école secondaire en milieu rural : un petit nombre d'élèves, des ressources limitées, la distance à parcourir pour s'y rendre, le rôle de la technologie dans la programmation, l'appui des techniciens en informatique, les ressources spécialisées requises pour appuyer les élèves (psychologue, travailleur social, etc.), les besoins de transport, etc.

Tel que mentionné, pour améliorer la programmation en milieu rural, il faut utiliser plus de technologie (ordinateurs, cours à distance, Internet, etc.) en vue

d'augmenter les possibilités de choix de cours aux élèves. Bibeau (1997) soulève d'inquiétantes questions face à la rapidité des nouveautés dans le domaine des nouvelles technologies et de la lenteur des apprentissages dans les écoles.

L'emploi dans le secteur du logiciel, du traitement des données et de la diffusion électronique de l'information a augmenté de 31% au Canada entre 1988 et 1994. Les technologies sont devenues des outils de travail quotidien pour la majorité des travailleurs. **En est-il ainsi pour les enseignants et pour les élèves?** Pas encore, mais la situation évolue rapidement et l'école virtuelle est à nos portes. (Bibeau¹)

Les enseignants sont-ils prêts à intégrer la technologie comme outil d'enseignement et d'apprentissage dans la programmation de la petite école secondaire en milieu rural? Selon Bibeau, il y a du chemin à faire. Il révèle que 50% des enseignants au primaire utilisent l'ordinateur à des fins pédagogiques à comparer à 18% au secondaire.

La collaboration entre les écoles secondaires et le milieu universitaire doit aussi être explorée afin de créer des partenariats et des expériences pédagogiques enrichies pour les élèves.

En essayant d'enrichir la qualité de l'éducation en milieu rural, la petite école secondaire doit évaluer régulièrement sa programmation afin de demeurer une école efficace. Evans (1996) présente un projet de renouveau systémique d'une petite école rurale qui contribue au maintien d'une programmation de qualité. Les principes de base qui soutiennent ce projet sont simples mais ils doivent toujours demeurer présents à l'esprit des gens qui s'intéressent au renouveau de la programmation de l'école :

¹ La source de Bibeau n'est plus affichée à l'Internet. La page de la citation n'est donc pas disponible.

- les enseignants et les élèves de la petite école secondaire rurale sont aussi capables de réussites que tous les autres enseignants et élèves en milieu urbain;
- la transformation au niveau de la programmation dans une école exige un changement systémique, c'est-à-dire, en profondeur;
- la réussite du renouveau de la programmation dépend de la participation et de l'engagement de tous les partenaires intéressés (enseignants, directeurs, élèves, parents, administrateurs divisionnaires, membres de la communauté, élus, etc.).

Le modèle de l'école efficace en milieu rural que propose Evans (1996) s'éloigne de la structure traditionnelle et pour le réaliser, certaines étapes doivent être franchies. D'abord, il faut identifier les besoins et les intérêts des élèves et de la communauté. Par la suite, la programmation de qualité doit être soutenue par des enseignants compétents, spécialisés dans leur domaine. Evans maintient qu'il faut éviter les enseignants généralistes qui se trempent dans plusieurs disciplines sans en approfondir une. Selon Evans, l'embauche d'un personnel généraliste n'appuie pas suffisamment une programmation de qualité.

Les auteurs ne s'entendent pas sur la question des enseignants généralistes par opposition aux enseignants spécialistes en milieu rural. Cependant, plusieurs maintiennent qu'il y a un consensus dans la recherche qui favorise davantage les enseignants généralistes en milieu rural (Bell et Steinmiller, 1986; Gardener et Edington, 1982; Kennedy et Barker, 1986; Rios, 1987; Swift, 1985).

Appuyée d'un curriculum intégré et pertinent pour les élèves, c'est-à-dire qui se rapproche de leur vécu, une programmation de qualité exige une restructuration de l'horaire traditionnel. Essentiellement, Evans divise l'année scolaire en trois semestres de douze semaines chacun. Au début de chaque semestre, il y a une semaine intensive

pendant laquelle les élèves participent à des cours/projets spécialisés : les techniques d'intervention en situation de crises et d'urgence, le développement de l'enfant, les habiletés d'étude, la planification des carrières, les activités culturelles, l'adaptation au travail et l'exploration des carrières. Ce sont les conseillers en orientation et les enseignants itinérants (ceux qui circulent d'une école à l'autre dans la région) qui se chargent en grande partie de cette première semaine. Les enseignants « spécialistes » en langues, mathématiques, sciences (physique, chimie, biologie) se préparent pendant la première semaine pour le bloc de onze semaines de cours qui suivra. L'approche intégrée que propose Evans (1996) exige une étroite collaboration entre tous les enseignants « spécialistes » qui se chargent des matières académiques et ce afin d'offrir une programmation cohérente.

Sans vouloir imiter complètement ni approfondir ce modèle, il importe de retenir que l'horaire traditionnel qui a toujours été proposé dans la programmation d'une école secondaire en milieu rural, peut et devrait être adapté, voire même transformé, afin de mieux répondre aux besoins des élèves. Les anciens cadres qui soutiennent encore l'horaire du secondaire peuvent être mis de côté et devraient l'être lorsqu'une tentative de renouveau de programmation s'effectue.

Not until we end our quest to equate learning with the number of minutes we sit in a classroom and not until we recognize the full significance of the differences in learning abilities among all students in all subject areas will we have achieved any major breakthrough in the design of the 'master schedule'. (Ford, 1961, p. 30)

Ford avançait déjà cette réflexion sur la forme d'une programmation dans les petites écoles secondaires en milieu rural il y a près de quarante ans. En regardant le type d'horaire et les heures requises pour recevoir un crédit de l'école secondaire de 1999, il

est possible de constater combien les choses sont demeurées pareilles au cours des trente-cinq dernières années.

Poindexter (1997) retient quatre grands thèmes en vue de la planification d'une programmation de qualité en milieu rural :

- la programmation doit tenir compte de la réussite de tous les élèves, un principe primordial;
- la programmation doit assurer la participation et l'engagement de chaque élève dans le processus d'apprentissage tout en s'appuyant sur un contenu signifiant;
- les enseignants, les directeurs généraux et les commissaires doivent s'engager sur la voie du perfectionnement professionnel dans toutes tentatives de renouveau de la programmation;
- la programmation exige une planification au niveau des ressources financières disponibles, car c'est ici que se situe un très grand obstacle et défi à relever.

En s'appuyant sur la recherche dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement, il est possible de réorganiser l'horaire de la petite école secondaire en vue d'un renouveau important. Carroll (1990) présente le plan « Copernican Plan » qui propose une réorganisation fondamentale de la structure scolaire et de l'horaire de la journée. Sans vouloir approfondir le modèle, il importe de retenir que la structure traditionnelle de l'horaire du secondaire (élèves qui se déplacent six à neuf fois par jour selon la matière enseignée pendant un nombre précis de minutes afin de couvrir un programme en vue d'un crédit) doit être réévaluée. Un changement important au niveau de la structure peut permettre aux enseignants de se concentrer davantage sur l'apprentissage individualisé des élèves et par le fait même, améliorer le rendement et la réussite de ces derniers. Carroll fait un appel urgent aux responsables des écoles

secondaires de passer à une réévaluation de la programmation et de la façon dont elle est offerte aux élèves du secondaire. Fondamentalement, au cours du dernier siècle, rien n'a changé à la structure de base malgré les grands changements sociaux, économiques et technologiques.

For three-quarters of a century – a period characterized by immense social, political, economic, and technological changes – the high school has not changed its basic form of organization. Whether observed in 1920 or in 1980, whether in an inner-city school in Boston or in a small rural high school in the West, a common pattern characterizes life in our high schools. (Carroll, 1990, p. 7)

L'école secondaire demeure esclave d'un horaire qui découpe les matières en blocs de temps, oblige les élèves à circuler d'une classe à l'autre et prescrit l'apprentissage selon un nombre fixe d'heures afin d'accorder un crédit pour tous. Pendant ce temps, les enseignants enseignent et couvrent le programme en vue d'une évaluation ministérielle obligatoire à la fin du semestre et de l'obtention d'un diplôme (Carroll).

La petite école secondaire doit s'appuyer sur la recherche et offrir une programmation individualisée qui contribue à la réussite des élèves (Carroll). Pour ce faire, la structure de base doit changer car il faut s'éloigner du regroupement traditionnel d'élèves d'une même année scolaire inscrit à un cours précis dispensé par un enseignant. Le plan « Copernican Plan » soutient qu'il faut restructurer l'horaire afin de réorienter la façon dont les élèves apprennent et les enseignants enseignent. Ce principe doit être exploré au niveau de la petite école secondaire en milieu rural. En établissant une programmation pour les élèves qui favorise des stratégies d'enseignement variées, la qualité de la programmation offerte et la réussite des élèves seront touchées peu importe l'emplacement géographique de l'école et le nombre d'élèves inscrits (Carroll).

La recherche de Queitzsch et Nelson (1996-97) cherche à connaître quelles questions préoccupent davantage les professionnels dans le monde de l'éducation en milieu rural. De plus, ces auteurs identifient les contraintes qui empêchent le renouvellement curriculaire dans les écoles. Ils ont envoyé deux cent cinquante et un sondages aux petites écoles rurales de cinq états. Ils définissent la petite école rurale comme étant celle avec une population de quatre à deux mille cinq cents élèves. Le taux de réponse était de 48%. Chaque participant devait mettre en ordre de priorité une liste de vingt questions/problèmes qui les préoccupaient dans les domaines du curriculum, l'enseignement et l'évaluation. Par la suite, il devait identifier les contraintes qui l'empêchaient de relever ces défis.

Les premières préoccupations (environ 80%) des professionnels dans les petites écoles rurales se situent au niveau des stratégies pédagogiques requises pour améliorer le rendement des élèves, le processus d'évaluation et l'intégration des matières. Ces grands thèmes se heurtent cependant aux contraintes réelles qui ralentissent le cheminement nécessaire pour améliorer la programmation au niveau de la petite école rurale. Les répondants ont identifié le manque de temps, le manque de financement, l'absence d'expertise et de personnel et la pénurie dans le domaine de la technologie comme étant les contraintes les plus importantes. Les enseignants, débordés par leur tâche quotidienne de préparation à l'enseignement, ont peu de temps de discussion et de planification en vue d'un renouvellement de programmation.

Queitzsch et Nelson soulignent aussi l'absence d'un consensus au niveau de la vision, de la mission, des buts et des objectifs de l'école comme étant une autre contrainte majeure. Chaque partenaire (membres du personnel, parents, membres de la

communauté, de la division et de la région) cherche à définir son rôle et ses responsabilités. Les défis demeurent nombreux.

School improvement is a locally-defined, locally-driven process for which all school districts must assume responsibility. The question remains as to how rural schools and communities can actively and productively make changes which benefit students' learning. (Queitzsch et Nelson, 1996-97, p. 24)

Il est possible et souhaitable d'adapter le curriculum et la programmation d'une petite école secondaire rurale selon la réalité économique du milieu. Versteeg (1993) présente un projet du Dakota du Nord dans lequel les élèves inscrits aux cours d'administration des affaires préparent des projets variés pour la communauté : des demandes d'octroi et des projets d'immobilisation pour les aînés; des analyses de dépenses et d'achats des jeunes pour les entreprises et la responsabilité d'un projet de tourisme pour la Chambre de commerce. Chaque projet a eu un impact sur la réalité économique de la communauté. « Innovative curriculum projects which develop meaningful student-community connections demonstrate that schools are valuable community assets while equipping students with life skills necessary for survival in a rural community. (Britton, 1994, p. 46) »

Le Manitoba a aussi des projets semblables. Rounds (1991) présente des projets d'analyses touristiques des élèves du secondaire en vue de stimuler la réalité économique des divisions scolaires Duck Mountain et Intermountain. Chacune de ces divisions a des parcs provinciaux, des lacs et des rivières qui servent à attirer les touristes, l'une d'elle a un parc national. Ces divers projets permettent aux élèves d'acquérir des habiletés, des

connaissances et des valeurs requises pour être compétitifs sur le marché du travail. Cependant, l'auteur rappelle qu'il faut absolument que les enseignants et les écoles reçoivent l'appui des partenaires, des spécialistes de la région pour adapter et changer la programmation provinciale et le contenu curriculaire selon les réalités locales. Les petites écoles secondaires peuvent offrir une programmation en études technologiques (menuiserie, mécanique, etc.) mais en l'adaptant aux besoins et à la réalité économique du milieu, qu'elle soit, l'agriculture, la pêche ou le tourisme, sans perdre de vue les partenariats communautaires.

Britton (1994) et Bruce (1996) parlent du concept de l'école « Magnet School ». Celle-ci attire les élèves qui s'intéressent à une programmation particulière. La région de la division scolaire Midland au Manitoba explore cette option. Cette division a trois écoles secondaires en milieu rural : Carman (septième à secondaire quatre : cinq cent vingt-cinq élèves), Miami (septième à secondaire quatre : cent vingt élèves) et Elm Creek (maternelle à secondaire quatre : deux cent cinquante-cinq élèves). Puisque la distance à parcourir entre ces trois écoles est relativement courte, les trois communautés peuvent conserver leur école secondaire. Chaque école offre une programmation de base commune aux élèves des niveaux secondaires un et deux, tout en ayant une programmation plus spécialisée et différente l'une de l'autre aux niveaux secondaires trois et quatre. À titre d'exemple, la plus grande école offre une programmation en affaires et en technologie, la deuxième se concentre sur les langues et les humanités et la troisième offre une programmation de mathématiques et de sciences aux niveaux secondaires trois et quatre. Les élèves peuvent donc demeurer dans leur communauté respective pendant leur secondaire un et deux et choisir une programmation selon leurs

intérêts, ambitions et buts pour les années du secondaire trois et quatre. Suite à une vérification auprès des administrateurs de la division scolaire Midland en 1999, il importe de noter que le concept de l'école « Magnet School » n'a pas été retenu car chaque école voulait offrir une programmation complète dans sa communauté.

L'approche interdisciplinaire permet aussi aux petites écoles secondaires en milieu rural d'offrir une programmation complète. Les résultats d'apprentissage communs dans certaines matières peuvent être intégrés en préparant un horaire qui regroupe des thèmes communs : les humanités, les sciences et la technologie, etc. tout en libérant l'horaire pour offrir plus de cours supplémentaires facultatifs (Britton, 1994). Cette approche oblige une transformation de l'horaire traditionnel des blocs organisés selon les matières et les niveaux.

Il existe plusieurs façons d'explorer une programmation variée dans les petites écoles secondaires rurales. L'important, cependant, est de répondre aux besoins et aux intérêts des élèves, aux styles d'apprentissage et aux habiletés variées.

Ceux qui veulent initier un renouveau de la programmation pour une qualité de l'éducation en milieu rural peuvent le faire en maximisant les avantages de la petite taille des écoles (Britton, 1994).

If rural secondary school administrators and stakeholders successfully restructure curriculum, restructuring classroom instruction is possible in any small secondary school. The closer relationship between teachers and principal in small schools enables easier implementation of various independent, project-centred, and production-driven learning opportunities. The options available to administrators are as varied as the many small high schools in the province. (Britton, p. 48)

La flexibilité des horaires demeure un aspect clé dans la réussite d'une programmation variée en milieu rural. La proximité de l'école aux plus grands centres urbains demeure aussi un facteur non négligeable pour les petites écoles qui veulent incorporer certains projets qui exigent un accès aux ressources variées.

Selon Britton (1994), le renouveau de la programmation peut se réaliser plus facilement dans les petites écoles secondaires rurales pour plusieurs raisons :

- l'administration de l'école a plus de flexibilité au niveau des politiques et des règlements qui gèrent l'école (Gregory, 1987);
- la structure rurale moins lourde et plus informelle encourage plus d'autonomie et crée plus d'occasions de prise de décisions au niveau local;
- l'équipe divisionnaire et celle de l'école collaborent, consultent et planifient avec les autres partenaires communautaires afin de préciser les buts et la vision de l'école;
- le directeur général et l'administration de l'école renseignent tous les partenaires sur le processus du changement.

La réalité économique en milieu rural rend le changement de la programmation urgente. Les leaders doivent parler d'éducation, de renouveau et d'autres façons de créer un horaire au secondaire afin d'enrichir l'apprentissage des élèves. Il faut créer des groupes d'études, des discussions avec tous les intéressés. Il faut bien préciser les critères de réussite d'une programmation de qualité et en parler à tous afin de sensibiliser tous les joueurs des enjeux. L'approche collaborative dans le processus décisionnel doit être favorisée au niveau de l'école et de la communauté (Britton). Les nombreuses divisions scolaires en milieu rural au Manitoba doivent passer à une planification stratégique et bâtir une vision en coopération avec les partenaires communautaires en vue d'un renouveau de la programmation (Rounds, 1991).

Le rôle du directeur de la petite école secondaire rurale demeure clé car c'est ce dernier qui peut inviter et engager la participation des enseignants, des élèves, des parents et des membres de la communauté dans un processus de renouveau (Britton, 1994).

Principals promoting school-wide teacher planning, sharing, and ownership ultimately create clearer understandings of universal education goals. (. . .) If administrators encourage teachers to capitalize on student differences, take risks, and build from the strength of the community, rural secondary schools will contribute to the survival of Manitoba rural lifestyle. (Britton, p. 50)

Une équipe d'enseignants flexibles, motivés, généralistes, qui prennent davantage le rôle de facilitateurs dans le processus d'apprentissage des élèves, facilitera le renouveau de la programmation. L'auteur rappelle combien il est important de ne pas chercher à imiter la programmation secondaire de l'urbain en milieu rural (Britton).

Cette réflexion sur la programmation sert de tremplin à la prochaine étape critique dans la programmation de l'école secondaire en milieu rural : les cours à distance et la technologie.

Les cours à distance et la technologie : deux réalités en milieu rural

Les cours à distance (cours par correspondance) ont vu le jour au Canada dans les années 1920. Ce type de cours permettait aux élèves qui demeuraient dans des lieux isolés ou dans des endroits où ils ne pouvaient pas se rendre à l'école en raison du mauvais temps en hiver, d'avoir accès à une éducation de base (Haughey, 1997).

L'absence des enseignants spécialisés dans la petite école motivait également certains élèves à accéder aux cours à distance. Aujourd'hui, plus de cent cinquante mille élèves s'inscrivent à des cours à distance partout au Canada et pour diverses raisons. Les cours

à distance offerts aux élèves d'aujourd'hui ne se limitent plus tout simplement aux cours de base. Les façons dont sont offerts les cours varient également d'un milieu à l'autre, mais l'élément technologique demeure constant comme appui des cours à distance : le téléphone, le télécopieur, les appareils audiovisuels, l'ordinateur, l'Internet, les réseaux locaux, etc.

Haughey (1997) précise combien les éducateurs sont motivés par les nouvelles méthodes technologiques qui enrichissent le répertoire des stratégies d'enseignement et d'apprentissage pour leurs élèves. Les écoles doivent bien définir la place que doit occuper la technologie dans l'enseignement des cours à distance et préciser comment intégrer cette technologie dans les salles de classes. Haughey rappelle également les défis d'infrastructure qui restent à relever dans certains milieux ruraux : l'absence de services digitaux téléphoniques qui soutiennent la technologie et le coût élevé des tarifs téléphoniques.

Les parents veulent que leurs enfants soient bien préparés dans le domaine de la technologie afin de relever les défis qui les attendent après leurs études secondaires. Haughey prévient les écoles de se garder à la fine pointe de la technologie afin de bien préparer les élèves pour les besoins de demain.

Au Canada rural, en 1997, il existait plusieurs exemples de programmation des cours à distance. Haughey en présente quelques-uns :

- Terre Neuve : Cent soixante trois des trois cent quarante-six écoles rurales participent aux cours à distance. Les élèves se disent très satisfaits de l'approche multimédia de ces cours comme outil d'apprentissage (1995-96).
- Manitoba : Quatre-vingt-sept écoles (rurales et urbaines) participent à une programmation à distance via satellite, rejoignant plus de mille élèves et offrant quarante-trois cours (1995-96). Ce programme

permet d'offrir plus de cours supplémentaires facultatifs aux élèves des petites écoles rurales.

- Ontario : Une recherche de McGreal et Violette (1993) souligne que les élèves qui suivent une programmation à distance réussissent aussi bien et mieux dans certains cas que les élèves dans les classes traditionnelles.
- Saskatchewan : Dans une petite communauté rurale, la programmation à distance évite la fermeture d'une école en permettant aux élèves d'accéder aux cours supplémentaires en se branchant à l'horaire d'une école voisine (1991-92).
- Alberta : Le gouvernement a donné la grande responsabilité de l'éducation à distance aux districts scolaires. Certains enseignants des petites écoles ont donc cette responsabilité inscrite à leur tâche d'enseignement.
- Nouvelle-Écosse : Dix écoles rurales participent à neuf cours à distance inscrits à leurs horaires pendant des blocs de soixante-quinze minutes par jour (1995-96).

Haughey (1997) souligne l'importance du format des cours à distance pour l'appui professionnel des enseignants dans plusieurs domaines entre autres, l'agriculture, les cours universitaires et l'éducation spéciale. Elle précise également qu'un petit réseau de cours à distance dans une région géographique spécifique, décentralisée, est beaucoup plus efficace et plus gérable qu'un réseau qui regroupe un très grand nombre d'écoles. La planification d'un horaire commun se concrétise plus facilement entre un petit nombre d'écoles et permet de répondre aux besoins des élèves.

Selon l'auteur, les cours à distance décrits ci-dessus offrent une autre façon d'enrichir la programmation d'une école en milieu rural. Ce n'est toutefois pas un remplacement de la salle de classe et du rapport élève-enseignant de la classe traditionnelle, mais plutôt une autre stratégie à ajouter au répertoire de l'enseignant. La technologie vient appuyer la programmation dans une école sans perdre de vue

l'essentiel : l'élève et son apprentissage. « Many schools have begun to grapple with this issue and much can be learned from the examples of people who put students' learning first and then identify the most innovative ways to ensure and support it. (Haughey, 1997, p. 12) »

La programmation offerte au secondaire en milieu rural peut se tourner vers la technologie et les cours à distance afin d'offrir un horaire plus flexible et plus enrichi pour les élèves. Cette approche encourage la collaboration entre élèves et enseignants dans un aspect qui s'éloigne de la salle de classe traditionnelle. Le tout repose sur les épaules des enseignants. La technologie et les cours à distance remplaceront-ils les manuels scolaires ou deviendront-ils une autre façon de poursuivre l'apprentissage des élèves (apprenants à vie) en vue de demeurer à la fine pointe du monde de la technologie (Haughey)?

Dans une étude australienne sur les cours à distance, appuyés de la technologie, Haughey rappelle le rôle critique de la collaboration qui doit exister entre les écoles d'une même région afin de contribuer à la réussite de cette programmation.

Les cours à distance deviennent aussi de plus en plus importants dans les milieux ruraux des États-Unis (Haughey). Les mêmes phénomènes qui affectent la réalité rurale manitobaine : dépopulation, impact économique local, fermeture d'écoles et la consolidation des effectifs créent un grand besoin d'explorer d'autres moyens d'offrir une

éducation de qualité aux élèves ruraux. Les auteurs répètent, par contre, que la technologie n'est qu'un outil qui vient appuyer la programmation à distance; elle ne remplace aucunement le contenu à être enseigné (Batey et Cowell, 1986).

Distance education must be separated in our minds from the technology which delivers it . . . At its best it can stimulate the students, energize the teaching staff and solidify the community while delivering exciting experiences to all three of these groups. (Batey et Cowell, p. 31)

La technologie et les télécommunications offrent d'intéressantes possibilités dans le domaine de la programmation au secondaire en milieu rural (Monk, 1989). Une fois les détails réglés entre les écoles, tels le choix de cours à offrir, l'horaire et l'heure, le lieu d'où proviendra les cours et les classes (écoles) qui y accéderont, la technologie peut réellement appuyer le choix de cours en milieu rural (Hobbs, 1985).

Barker et Taylor (1993) retiennent deux modèles de programmation à distance pour les petites écoles secondaires en milieu rural. Le premier parle d'un cours à distance qui dépasse les contraintes de la distance, et le deuxième dépasse les contraintes du temps. Dans le premier modèle, le plus courant, l'enseignant situé dans une école, enseigne un cours qui est transmis via la technologie à des élèves situés dans d'autres écoles. L'horaire est déterminé d'avance et tous sont branchés au même cours en même temps. Le deuxième modèle permet aux élèves d'accéder à un « cours » selon leur propre horaire car ils accèdent à une base de données et non à un enseignant à une heure précise. En faisant appel à la technologie (satellite, ordinateur, téléviseur, fibres optiques) l'élève se branche au courrier ou aux babillards électroniques, aux bases de données, etc., et il a accès à son cours à distance sans se limiter à l'horaire et à la disponibilité d'un enseignant dans un local ailleurs. Barker et Taylor précisent que le

grand avantage d'une telle approche est au niveau de la flexibilité. Peu importe la méthode et la technologie employées pour enrichir la programmation secondaire en milieu rural, chaque milieu doit se pencher sur sa réalité et choisir une approche qui convient à ses besoins.

Improvements in telecommunications have made it increasingly easy to transmit instruction, access information, and share electronic messages over geographically forbidding distances. The growth and interest in distance learning technologies are advancing at a rapid rate (. . .) Current practice clearly demonstrates that successful programs and applications are varied. There does not appear to be one best method or approach for distance education. (. . .) The benefit to rural schools is obvious. (. . .) It remains for educators and community leaders in rural areas to find ways to make these resources a part of their school's educational program. (Barker et Taylor, 1993, p. 15)

L'éducation à distance via satellite peut enrichir la programmation secondaire en milieu rural en la rendant plus équitable et accessible à l'éducation offerte dans les centres urbains (Barker, 1986). Quelques inquiétudes, cependant, doivent être retenues afin d'améliorer les chances de réussite :

- le perfectionnement professionnel des enseignants (autant ceux qui offrent les cours que ceux qui les coordonnent dans les écoles);
- le nombre d'élèves inscrits au cours;
- la qualité de la réception (et de la technologie) dans chaque école;
- le suivi et la surveillance des élèves dans les écoles qui reçoivent le cours;
- le rôle des cours à distance via satellite et l'impact sur l'enseignant en milieu rural (une façon de remplacer l'enseignant?).

Les équipes scolaires qui veulent explorer cette option de programmation en milieu rural doivent s'arrêter sur ces points en vue de bien planifier l'intégration de cette technologie (Barker, 1986). Tel que mentionné ci-dessus, il existe plusieurs façons de faire appel à la technologie comme appui à la programmation scolaire en milieu rural. Il faut tenir compte des coûts, des besoins et de la réalité de chaque milieu avant d'opter pour une technologie spécifique. Dans le passé, les options pour enrichir la programmation étaient plus limitées en milieu rural : cours par correspondance, enseignant itinérant, conférence téléphonique, etc. Aujourd'hui, la technologie offre d'autres possibilités qu'il ne faut pas négliger car les cours à distance demeurent une réalité de la programmation pour les élèves du secondaire en milieu rural (Barker).

Monk (1989) présente une situation idéale d'une petite école secondaire en milieu rural qui utilise la technologie comme appui à l'apprentissage. Les quatre enseignants généralistes, responsables d'une centaine d'élèves, ont une excellente compréhension de comment les élèves apprennent différentes matières. Ils jouent le rôle de personnes-ressources qui savent où et comment accéder à l'information spécialisée dont ont besoin les élèves. Les enseignants, appuyés d'une technologie, font aussi appel aux spécialistes et experts du milieu (ou à distance via la technologie) pour répondre aux questions spécifiques des élèves dans une matière spécialisée. Ces mêmes enseignants coordonnent également les visites de spécialistes à l'école selon les cours et les concepts à approfondir en classe. Les enseignants généralistes surveillent, gèrent et dirigent l'apprentissage des élèves qui se branchent sur les cours à distance. La technologie peut donc améliorer la

programmation de la petite école secondaire en milieu rural mais il ne faut pas négliger la formation des enseignants qui ont un nouveau rôle à jouer.

It is no small undertaking to become an academic generalist, to understand how learning takes place in a variety of fields, to stay informed about the resource base, and to become an effective manager of instruction (. . .) If educators concerned with small rural schools are interested in realizing this vision (. . .), then substantial changes must occur in how teachers in small rural schools are trained. (Monk, 1989, p. 3)

Paul (1994) suggère qu'il faut explorer d'autres façons d'offrir une programmation variée aux élèves afin d'augmenter les choix réels : le concept des cours à distance et l'adaptation au travail ne sont que deux exemples. C'est en enrichissant et en concrétisant les vrais choix de cours supplémentaires facultatifs offerts aux élèves que la petite communauté en milieu rural assure une place clé pour sa petite école secondaire.

Lorsque les allocations budgétaires se décident pour les écoles rurales, les élus qui gèrent les écoles et le système scolaire devront explorer comment mieux répondre aux besoins particuliers des écoles rurales en faisant des exceptions dans la répartition des ressources disponibles. La qualité de la programmation de ces écoles repose entre les mains des élus et de leurs décisions politiques.

Il est important de planifier l'approche des cours à distance. Ce n'est pas une programmation pour tous les élèves. Ceux qui s'y intéressent doivent faire preuve d'autonomie et d'indépendance. Cette occasion offre réellement d'autres options aux élèves. Mais une recherche en Nouvelle-Zélande confirme le rôle clé de l'enseignant dans la réussite des élèves. Il est là pour guider l'élève dans la définition de ses buts à atteindre, des échéanciers à respecter pour les travaux à rendre et l'évaluation du progrès et du rendement de l'élève (Stevens, 1995a et 1995b).

Le coût très élevé de l'équipement requis (ordinateurs, logiciels, lignes téléphoniques, antennes paraboliques, etc.), l'appui et l'intervention rapide des techniciens lors d'ennuis techniques ainsi que le rôle d'un coordonnateur local et régional ne sont que trois facteurs qui peuvent contribuer à la réussite ou à l'échec complet d'une telle programmation. L'élève et l'enseignant qui doivent continuellement faire face à des ennuis technologiques afin d'accéder aux choix de cours seront vite découragés et abandonneront en cours de route s'il n'y a pas d'appui technique. Il ne faut pas non plus négliger la grande nécessité du perfectionnement professionnel des enseignants qui jouent le rôle de personnes-ressources pour les élèves au niveau local (Bibeau, 1998ii; Stevens et Mulcahy, 1997).

New technologies in rural schools are unlikely to be fully utilized unless attention is given to the professional development of teachers in their selection and application in relation to teaching and learning. (Stevens et Mulcahy, p. 23)

Il faut également chercher à améliorer les cours à distance avec un appui technique de qualité qui permet d'enrichir et d'élargir les cours supplémentaires facultatifs à l'horaire des élèves intéressés. Il est à noter que le choix de cours offerts à distance ne doit pas remplacer les cours obligatoires, mais plutôt accroître les possibilités de nouveautés qui demeurent facultatives dans la programmation de l'élève (McDowell, 1994). Les cours à distance, dans la petite école secondaire, deviennent donc une façon concrète d'enrichir la programmation pour l'élève.

En plus des choix de cours grâce à la technologie, il y a toujours les cours par correspondance. Ceux-ci répondent aux besoins de certains élèves et ils ont certainement leur place dans le contexte de la petite école secondaire en milieu rural. Haughey (1990)

souligne que la réussite des élèves inscrits aux cours par correspondance passe d'un taux de réussite de 7% à 53% s'il y a un membre du personnel présent qui coordonne, aide, surveille et encourage les élèves. Un parallèle se dresse également pour la réussite des élèves inscrits aux cours à distance. L'important est d'inscrire les cours des élèves à leur horaire, de les obliger à se rendre à un local quelconque selon leur horaire et d'assigner un membre du personnel qui surveille le progrès de chacun (Haughey, 1990). Les élèves qui demeurent sous la surveillance d'un membre du personnel de l'école pendant le cours à distance réussissent beaucoup mieux que ceux qui les suivent de façon indépendante (Haughey). En Ontario, Little et McKibbin (1990) parlent d'un taux de réussite de 81% (élèves surveillés) à comparer à 23% (élèves indépendants). Tesarowski (1982) confirme une réussite quasi complète chez les élèves manitobains pour la même raison : 90% des élèves surveillés.

Haughey affirme que c'est la pénurie d'enseignants spécialistes au niveau secondaire en milieu rural au Manitoba qui a contribué à l'implantation de la technologie comme outil pédagogique dans les petites écoles secondaires. Un phénomène semblable s'est produit dans d'autres provinces canadiennes pour des raisons semblables. Les ministères de l'Éducation dans plusieurs provinces veulent offrir une éducation de qualité aux élèves en milieu rural. C'est pourquoi la technologie vient occuper de plus en plus de place comme appui à la programmation rurale au secondaire (Haughey).

Haughey présente quelques considérations importantes pour les écoles et divisions scolaires qui veulent offrir des cours à distance : explorer la possibilité de créer des liens avec d'autres petites écoles secondaires dans la région afin d'accéder aux services des enseignants spécialistes; préparer un horaire plus flexible au niveau de l'école afin de

pouvoir coordonner les cours avec d'autres écoles et consacrer plus de ressources (humaines et technologiques) afin d'appuyer l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Ces cours à distance ont une place dans la programmation de la petite école secondaire en milieu rural. Ils doivent tenir compte des divers styles d'apprentissage des élèves, des ressources humaines et technologiques requises, de l'approche coopérative avec d'autres petites écoles et d'une pédagogie qui favorise les aspects particuliers d'une telle programmation.

Monk (1989) reconnaît que la technologie a envahi le monde des élèves au cours des dernières années. La petite école secondaire en milieu rural doit donc tenir compte de cette technologie dans la planification de sa programmation. Il est vrai que, grâce à la technologie, un plus grand nombre de cours peuvent être offerts aux élèves. Mais, il faut assurer une qualité de cours, évaluer les coûts qui y sont rattachés, tenir compte des choix des élèves et noter l'impact des cours à distance sur l'horaire du personnel de l'école. Un nouveau cours à l'horaire peut être offert pour enrichir la programmation mais peut en même temps donner une charge supplémentaire aux enseignants généralistes qui font face à une matière spécialisée. Le nombre d'enseignants demeure toujours très limité dans les petites écoles rurales; la technologie et les cours à distance doivent venir appuyer la réalité de la petite école secondaire rurale et non la surcharger davantage.

Les élèves d'aujourd'hui ont accès à l'information via multiples sources : la télévision et les postes via satellite, les ordinateurs et l'Internet. Déjà en 1993, Barker et Taylor soulignaient la présence de plus de vingt mille bases de données accessibles aux élèves branchés aux ordinateurs. Bruce (1996) parle d'autres sources d'information qui bombardent les élèves des années 1990 : babillards, journaux, magazines, livres,

photographies et publicités sur papier ou ordinateur. L'enseignant n'est plus la source privilégiée d'information. Selon ces auteurs, il est essentiel d'intégrer la technologie dans la salle de classe afin de se rapprocher de la réalité de l'élève mais sans prétendre qu'elle est la réponse à toutes questions de programmation scolaire en milieu rural. La surabondance d'information disponible aux élèves est devenue un problème. Il faut savoir la gérer, la trier et la planifier en vue des besoins de la société : voilà le rôle de l'école et l'outil de la technologie en milieu scolaire (Bibeau, 1998; Bruce, 1996).

En milieu rural, le contexte encourage cette approche : le petit nombre d'élèves inscrits à l'école, l'emplacement géographique, le nombre de cours limité, le peu d'occasions de perfectionnement professionnel des enseignants et la difficulté au niveau du recrutement et de la rétention des enseignants spécialistes (Cole, 1991; Jolly, 1993; Monk, 1989). Vu ces circonstances, la technologie peut appuyer la programmation en milieu rural.

Hobbs (1985) appuie le rôle de la technologie et des télécommunications dans la programmation offerte en milieu rural. Il retient cependant la réalité de l'intégration de ces options technologiques dans le contexte rural. L'école secondaire en milieu rural doit pouvoir redéfinir l'enseignement et l'apprentissage à la lumière de cette technologie. Le coût doit être abordable et la technologie efficace et fiable afin de permettre aux petites écoles en milieu rural de faire appel à cet outil d'enseignement et d'apprentissage. L'auteur constate que c'est la petite taille de l'école rurale qui peut faciliter l'intégration de cette approche. Grâce à sa flexibilité et à sa capacité de s'adapter, la petite école rurale peut intégrer la technologie et les télécommunications dans sa programmation, car sa survie peut en dépendre.

D'autres projets intéressants concrétisent comment la technologie appuie les besoins réels de programmation dans les petites écoles rurales. Stevens et Mulcahy (1997) présentent un rapport du centre universitaire « Telelearning and Rural Education Centre » à Terre Neuve. Des quatre cent soixante-deux écoles de la province (y compris le Labrador), 66% sont en milieu rural. Plus de la moitié de celles-ci ont deux cents élèves ou moins. Soixante-cinq écoles ont moins de cinquante élèves.

Le centre a été mis sur pied afin d'améliorer la qualité de l'éducation en répondant aux besoins de programmation en milieu rural. Les auteurs reconnaissent le lien important qui existe entre l'école rurale et l'éducation à distance. Pour cette raison, Stevens et Mulcahy ont créé des partenariats avec d'autres pays qui ont des besoins communs : la Nouvelle Zélande, l'Australie, la Finlande, l'Islande et l'Écosse. Le centre a aussi lancé plusieurs initiatives, dont les stratégies d'enseignement pour groupes à niveaux multiples et l'intégration de la technologie dans les cours, afin de créer des liens entre les classes d'une école et celles d'ailleurs.

Un but important du centre « Telelearning and Rural Education Centre » est d'attirer les chercheurs qui s'intéressent au phénomène des petites écoles rurales. Il faut donner un appui concret, en se fondant sur la recherche, afin de maintenir une programmation de qualité dans les petites écoles rurales, peu importe le milieu dans lequel elles se trouvent (Stevens et Mulcahy).

Au Canada, le premier congrès du « National Rural Education Congress » a eu lieu à Saskatoon en 1996. L'association canadienne de l'éducation rurale « Canadian Rural Education Association – CREA » a vu le jour lors du deuxième congrès en février 1997 à l'Université de la Saskatchewan.

L'expérience des petites écoles rurales en milieu isolé, telle à Terre Neuve et au Labrador, peut nourrir la réflexion sur la réalité manitobaine. Le domaine de la technologie sert à appuyer la programmation et la gestion des cours à distance. Dans certaines communautés isolées, la technologie vient remplacer les cours par correspondance (Kronlund, 1995; Kynaslahti et Salminen, 1995; Stevens, 1991, 1994a, 1994f). C'est pourquoi plusieurs pays ont créé des centres de télé-enseignement afin d'offrir des cours à distance aux élèves qui n'ont pas accès à une programmation variée dans leurs écoles (Stevens, 1995b; Stevens, Hynaslahti et Salminen, 1996). Grâce à cette approche, plusieurs élèves reçoivent une éducation améliorée qui leur offre de meilleures possibilités d'avenir (Stevens et Masson, 1994c).

Le centre « Telelearning and Rural Education Centre » place une grande importance sur l'ordinateur comme outil d'interaction entre enseignant-élèves et élèves-élèves. Le phénomène de la classe virtuelle prend naissance grâce à l'Internet, le courrier électronique et l'Intranet (Stevens, 1997). Les auteurs vont jusqu'à parler de « télé-enseignants » et de « télé-élèves » qui interagissent électroniquement avec d'autres « télé-enseignants » et « télé-élèves » ailleurs dans la province, le pays et le monde. La notion des frontières ouvertes prend une nouvelle envergure en reconnaissant que l'autoroute de l'information dépasse les murs de la salle de classe traditionnelle. L'enseignant n'est plus l'unique source d'information en salle de classe. Dorénavant, l'élève a accès à d'innombrables sources variées sur le bout des doigts : une simple touche du clavier et le voilà branché sur l'école virtuelle.

La survie de l'école secondaire en milieu rural pourrait dépendre de la place qu'occupe la technologie dans la planification de sa programmation. Pour ce faire, il faut

revoir l'infrastructure qui est en place dans les milieux car, sans elle, les efforts déployés pour intégrer la technologie comme outil de programmation ne porteront pas ou peu de fruits. DeYoung et Theobald (1991) soulignent le lien important qui existe entre l'école en milieu rural et la communauté. Ces deux partenaires doivent travailler en étroite collaboration pour ériger l'infrastructure technologique requise pour une programmation de qualité.

Déjà en 1965, Campbell affirmait qu'il était plus facile et plus économique de déplacer les ressources (humaines et technologiques) d'une école à l'autre que de déplacer les élèves. Il maintenait que les résultats étaient meilleurs également, sans mentionner l'impact socio-économique au niveau de la communauté. De plus, Edmonds, en 1978, préconisait l'intégration de la technologie dans la petite école comme moyen d'offrir plus de cours supplémentaires aux élèves en milieu rural. Cette approche étant plus économique et plus facile que le déplacement des élèves d'une école à l'autre doit être considérée.

Sher (1995) appuie le rôle clé de la technologie comme nouveauté dans la programmation des petites écoles rurales. Selon d'autres auteurs, la survie de la petite école secondaire en milieu rural est en danger sans un appui technologique (Howley et Howley, 1995). L'absence d'une infrastructure adéquate rend l'implantation d'une technologie efficace en milieu rural plus difficile. L'absence d'ordinateurs, l'appui technologique limité et le manque de perfectionnement professionnel au niveau des enseignants viennent nuire à l'efficacité de la technologie comme outil d'enseignement et d'apprentissage dans les petites écoles rurales (Howley et Howley).

La planification à long terme doit débiter afin de répondre aux besoins de technologie en milieu rural car, sans celle-ci, croire à la technologie comme réponse aux défis de programmation dans la petite école secondaire rurale est une absurdité. Selon les auteurs, la technologie en milieu rural vient appuyer la programmation dans les écoles rurales et plus spécifiquement dans le domaine du perfectionnement professionnel des enseignants, dans l'élaboration des projets spéciaux qui unissent les écoles via l'Internet et d'une multitude d'idées qui encouragent les enseignants à incorporer la technologie comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage dans les classes (Howley et Howley, 1995).

Quel genre de technologie doit être présent dans les petites écoles secondaires en milieu rural? Howley et Howley répondent tout simplement en disant que la technologie doit être serviable et utile pour les enseignants et les élèves. Elle doit venir appuyer l'enseignement et l'apprentissage des élèves selon les besoins et la réalité de la communauté dans laquelle se trouve l'école.

Bibeau (1998) invite chaque école qui veut intégrer la technologie comme outil d'enseignement et d'apprentissage dans son école à procéder à une sérieuse réflexion avant de s'orienter sur une voie précise. Il s'arrête sur les questions suivantes :

Quelles questions doit-on se poser avant d'introduire les (...) (technologies de l'information et de la communication) en pédagogie et avant de créer l'école virtuelle de l'an 2000? Il y en a plusieurs et elles sont toutes de nature pédagogique et administrative plutôt que technologique ou financière. Quelle pédagogie l'équipe-école veut-elle privilégier? (...) Quelle approche pédagogique choisir? Une approche par programmes d'études et par objectifs, ou une approche par compétences? Quel mode d'apprentissage mettre en place? Un apprentissage par projets ou un apprentissage par itinéraire spécifique? Un apprentissage collaboratif, ou un apprentissage par monitorat? (Bibeau²)

² La source de Bibeau n'est plus affichée à l'Internet. La page de la citation n'est donc pas disponible.

Bibeau (1998) fait appel à la prudence lorsque le personnel de l'école planifie une programmation pour ses élèves en s'appuyant sur les technologies de l'information et de la communication. Il souligne l'importance de préciser la vision, de revoir l'organisation, de s'assurer d'une consultation et de maintenir des liens de communication entre tous les partenaires (parents, élèves, membres du personnel), sans oublier la formation qui contribue à la motivation des gens qui mettront le plan en vigueur, et de faire une planification en tenant compte des orientations pédagogiques et des pratiques d'enseignement.

Les défis à relever demeurent nombreux dans le contexte de la technologie et des cours à distance. Mais une programmation de qualité en milieu rural repose en grande partie sur les enseignants. Il est donc essentiel de poursuivre la réflexion en approfondissant le thème du perfectionnement professionnel dans le contexte d'une programmation de qualité.

Le perfectionnement professionnel à la base d'une programmation

La réussite des petites écoles rurales repose en grande partie sur la formation et le perfectionnement des enseignants qui y œuvrent (Johnson, 1981).

Les petites écoles rurales doivent collaborer entre elles dans le domaine du perfectionnement professionnel si elles veulent assurer une programmation de qualité. En s'appuyant l'un sur l'autre, le petit personnel d'une école peut se joindre à un deuxième personnel et enrichir le dialogue professionnel tout en partageant des expériences concrètes. Cette collaboration entre collègues de différentes écoles est bénéfique puisqu'elle élargit les horizons et enrichit les discussions, en s'appuyant sur le vécu et l'expérience variée de chaque enseignant (Poindexter, 1997). Bibeau (1996)

parle de briser l'isolement entre enseignants afin d'augmenter les chances de réussite à tous projets de renouveau en éducation.

Le perfectionnement professionnel occupe une place importante dans la qualité de la programmation d'une école. Il permet aux enseignants d'explorer d'autres façons de faire les choses dans le contexte de la salle de classe. Les enseignants qui participent au processus du perfectionnement, en précisant leurs besoins et en planifiant les activités de croissance professionnelle, deviennent plus engagés et contribuent à une amélioration de la programmation pour les élèves (Poindexter).

Le leadership est un aspect clé dans toute initiative de perfectionnement professionnel en vue d'une programmation de qualité dans une école. La coordination du projet de perfectionnement, l'explication des bases théoriques qui appuient la pratique, le modelage, c'est-à-dire, la démonstration des habiletés et des stratégies, la rétroaction suite à l'essai d'une nouveauté, le temps de réflexion personnelle et collective et la planification demeurent des éléments fondamentaux qui vont contribuer au succès de tout perfectionnement, en vue d'une programmation de qualité (Croisetière, 1998).

Le défi demeure à savoir comment organiser un programme de perfectionnement professionnel dans la petite école secondaire en milieu rural tout en maximisant les occasions où les enseignants peuvent examiner leurs propres pratiques. Poindexter suggère des principes qui favorisent plus de dialogue entre enseignants, créant alors plus d'occasions de croissance :

- multiplier les occasions où les enseignants peuvent se pencher sur leur pratique à l'intérieur de leur journée (rencontre d'équipe-école, collaboration avec collègue-tuteur);

- enrichir les discussions entre enseignants en les exposant aux cadres théoriques qui appuient leurs pratiques (la lecture d'un article professionnel ou d'un livre);
- encourager la prise de risques chez les enseignants qui tentent des nouveautés en classe (collègue qui observe, remplace ou enseigne avec l'enseignant).

Il déclare aussi que plus les enseignants parlent entre eux de leurs classes et de leurs pratiques pédagogiques, plus ils augmentent leurs habiletés d'autoévaluation. Ces stratégies de perfectionnement professionnel contribuent à une programmation de qualité pour les élèves.

Caron (1998) parle de la métacognition, c'est-à-dire, de la capacité de faire un retour, une introspection, sur le pourquoi et le comment d'une stratégie utilisée auprès des élèves, ou d'une intervention précise en salle de classe. Cette forme d'autoévaluation sur la pratique des enseignants en salle de classe est un pilier important de toute programmation de qualité dans une école.

L'administration de l'école doit reconnaître le rôle des membres professionnels qui l'entourent dans la petite école rurale. Cette reconnaissance permet de passer à un partage des responsabilités. Covey (1989) parle de déléguer les tâches aux autres membres d'un organisme afin de contribuer à la croissance de celui-ci. La programmation de l'école secondaire en milieu rural dépend de plusieurs partenaires et, pour en assurer la croissance, il faut d'abord contribuer à la croissance individuelle.

Gardener et Edington (1982) reconnaissent que chaque communauté rurale a ses particularités, ses besoins variés, ses qualités culturelles, sociales et économiques. C'est pourquoi il est crucial que les enseignants et les administrateurs qui s'y dirigent soient des généralistes, formés pour la réalité des classes à niveaux multiples et à des tâches à

multiples matières. Il ne suffit pas tout simplement de former au départ ces enseignants en vue de la réalité rurale. Gardener et Edington (1982) soulignent plutôt l'importance d'appuyer les enseignants en milieu rural par un perfectionnement professionnel continu, basé sur le dialogue entre les membres de l'école et ceux de la communauté. C'est dans ce contexte que la programmation de qualité sera assurée en milieu rural.

La recherche démontre qu'il faut préparer les enseignants qui vont enseigner en milieu rural différemment de ceux qui travaillent en milieu urbain (Gardener et Edington). Le contenu curriculaire, en milieu rural, doit préparer les élèves à devenir membre à part entière de la communauté rurale. Les enseignants doivent donc adhérer à ce principe philosophique de base pour contribuer à la survie de ces communautés.

Les enseignants et les administrateurs qui oeuvrent en milieu rural reconnaissent que la réalité de leur travail n'est pas celle de leurs collègues urbains : emplacement géographique, ressources limitées, services communautaires limités, grand nombre de responsabilités variées et grande gamme de cours à enseigner. La formation des futurs enseignants et les occasions de perfectionnement professionnel des enseignants doivent continuellement tenir compte de ces réalités, afin de les attirer et de les garder en milieu rural, et d'assurer une approche d'enseignement qui reflète cette réalité rurale (Gardener et Edington). Il faut promouvoir les stages pratiques des futurs enseignants en milieu rural pour que ceux-ci connaissent les défis et la réalité de l'enseignement à l'extérieur des grands centres.

Ces mêmes auteurs retiennent des points clés en vue du succès du perfectionnement professionnel et des écoles en milieu rural. Les enseignants et les administrateurs ont besoin de formation dans le domaine de l'intégration curriculaire

selon la réalité culturelle, économique et sociale de la communauté. Les professionnels de l'éducation ont aussi une responsabilité de bien connaître et de bien comprendre la communauté dans laquelle ils enseignent.

Gardener et Edington (1982) et Swift (1985) présentent quelques recommandations qui visent à améliorer la qualité du perfectionnement professionnel et des programmes de formation des futurs enseignants du milieu rural :

- offrir un cours qui tient compte de la réalité et des besoins sociaux, culturels et économiques de la petite école en milieu rural;
- approfondir l'approche pédagogique qui reconnaît la classe à niveaux multiples;
- assurer un placement de stages en milieu rural;
- créer un lien étroit entre l'institution qui forme les enseignants et les collègues en milieu rural;
- certifier les enseignants au secondaire dans de multiples disciplines généralisées;
- se concentrer davantage sur la méthodologie de l'enseignement en milieu rural sachant que l'enseignant aura une gamme variée de cours à enseigner.

Haughey (1996) rappelle combien les enseignants généralistes doivent partager leurs ressources, leurs idées et leurs stratégies d'enseignement avec leurs collègues de l'école afin de contribuer à une dimension de perfectionnement professionnel dans le contexte rural.

Reconnaissant le rôle critique du perfectionnement professionnel dans la qualité de la programmation, abordons maintenant les diverses responsabilités de la communauté et des autres partenaires en milieu rural.

La communauté, les partenaires et la programmation

Selon Mulcahy (1997), une école rurale typique n'existe pas. Il faut donc remettre en question le système actuel de gestion scolaire, c'est-à-dire, qui sont les gagnants dans les écoles rurales lorsque les décisions sont prises par un système urbain, centralisé? Historiquement parlant, certains présupposaient que pour améliorer la petite école secondaire en milieu rural, il fallait la rendre plus comme l'école à l'urbain. Le résultat de cette approche fut la fermeture des écoles en raison du manque d'élèves. Aujourd'hui, il faut repenser le tout en effectuant un profond changement du paradigme de l'éducation. Stevens et Mulcahy (1997) maintiennent que le point de départ d'une programmation réussie en milieu rural doit être une prise de conscience du contexte unique du milieu, des aspirations économiques et culturelles de la communauté, des citoyens qui s'y retrouvent et de leurs opinions. D'abord et avant tout, les changements au niveau de la programmation doivent servir les aspirations et les besoins de la communauté et des enfants ruraux (Sher, 1995).

La façon de réorganiser l'horaire et la programmation d'une école secondaire varie d'un milieu à l'autre. C'est pourquoi Ford (1961) rappelle l'étape critique de bien connaître les besoins locaux avant de procéder à un renouveau de la programmation pour les élèves. « A reexamination of any school program must begin with an accurate appraisal of the local situation and its many variables. Proposed action can never be considered without this foundation. (Ford, p. 53-54) »

L'éducation en milieu rural n'est pas tout simplement une programmation urbaine à la campagne. Plusieurs auteurs appuient cette affirmation (Mulcahy, 1996a; Nachtical, 1992; Sher, 1995). Il faut poursuivre la réflexion en se demandant combien la

programmation répond aux besoins des élèves et de la communauté rurale. Les politiques provinciales, la philosophie et l'approche vers une programmation secondaire en milieu rural doivent refléter le caractère distinct du milieu qui se préoccupe d'abord et avant tout de sa survie économique et sociale.

Les liens demeurent étroits entre la communauté rurale et son école secondaire. Tous changements apportés à l'école doivent être au service des élèves et de la communauté. Les éducateurs doivent s'intéresser non seulement à l'éducation des élèves mais aussi au développement communautaire (Haughey, 1996).

(. . .) the starting point (. . .) is a belief that community based education and schooling offers rural children and youth their best chance and opportunity for academic success and full participation in the life of the school and their communities. (Stevens et Mulcahy, 1997, p. 21)

Les divers membres de la communauté ont un rôle à jouer dans la question de la programmation secondaire en milieu rural. En invitant leur participation aux discussions qui cherchent à identifier les besoins de la communauté et ceux des élèves, la voix communautaire se joint à celle de l'école pour définir les choix de programmation (Poindexter, 1997).

La commission scolaire a aussi un rôle à jouer dans le renouveau d'une programmation scolaire en milieu rural. Elle doit pouvoir participer à la vision et l'établissement des buts de l'école. Elle doit être en mesure de délimiter quels sont les rôles et les responsabilités des divers partenaires qui y œuvrent : le directeur général et le personnel divisionnaire, l'équipe administrative des écoles, les enseignants et autres professionnels dans les écoles, les élèves, les élus et les membres de la communauté. La commission scolaire a le mandat d'établir des politiques qui appuient et incitent la participation de tous les intéressés dans le processus de l'élaboration de la programmation

d'une petite école secondaire en milieu rural. Elle doit chercher à définir une vision globale pour l'ensemble des écoles tout en laissant à chaque communauté le travail de définir sa vision locale (Poindexter, 1997).

La commission scolaire a le rôle de communicateur et promoteur d'une vision d'excellence pour tous ses élèves. Ce défi exige une formation continue pour les élus, car tout effort de renouveau de programmation au niveau de l'école peut être mis en péril, s'il n'a pas l'appui des commissaires, premiers responsables en matière de l'élaboration de politiques qui gèrent le tout.

Plus il y aura de collaboration entre les partenaires en éducation, plus il y aura des tentatives de nouvelles pratiques dans les écoles, plus il y aura une amélioration au niveau de la programmation offerte aux élèves.

While we cannot say that we have all the answers (. . .) we do feel that we have discovered at least one path that is leading to an increase in knowledge about teaching and learning (. . .) It is our belief that as we continue the path of expanding our knowledge and increasing our cooperation, we will, in fact, be improving what is happening every day in the classroom for students. If the poet was correct when he penned 'no man is an island . . .', then certainly that is true of school districts. (Poindexter, p. 14)

Johnson (1981) appuie cette affirmation en précisant l'importance de l'appui et du partenariat qui peut se former entre la communauté, les parents et les enseignants, dans le but de planifier une programmation scolaire de qualité au secondaire en milieu rural. Il y aura une meilleure promotion de l'apprentissage des élèves quand l'école et les parents travaillent en étroite collaboration (Bruce, 1996; Haughey, 1996). Ce sont la direction et le personnel de l'école qui demeurent les premiers responsables dans la création de partenariats avec les parents. Les formes de bénévolat et d'engagement au niveau de l'école varient selon les intérêts des parents et les besoins de l'école. Bruce (1996)

qualifie d'école communautaire celle qui se soucie des élèves et de leurs besoins, dans le contexte familial, et où la famille se préoccupe des besoins de l'école.

La recherche démontre que, pour réussir, l'école secondaire en milieu rural a besoin d'une commission scolaire, d'une équipe administrative divisionnaire et d'une autorité locale, telle le comité scolaire et ou le comité de parents, autonomes avec des buts et des objectifs communs (Paul, 1994). Ces partenaires doivent tenter d'établir une vision commune avec la communauté et les professionnels de l'école (Haughey, 1996). En engageant la participation communautaire et en créant un partenariat avec tous les intéressés, l'école peut planifier une programmation riche, sachant qu'elle reçoit l'appui des élus, des dirigeants divisionnaires et des membres de la communauté.

Nachtigal (1992) déclare que ce sont les citoyens ruraux qui doivent pouvoir décider ce qu'il y a de mieux pour leur communauté et leurs enfants. Ce sont les chercheurs et les administrateurs divisionnaires qui ont la responsabilité de donner l'information et les renseignements d'ordre pédagogique et administratif aux intéressés, au niveau local, afin de leur permettre de prendre des décisions éclairées par rapport à la programmation à offrir en ce milieu. Plusieurs facteurs économiques viennent aussi influencer les décisions : l'économie de la communauté, la perte d'emplois et le taux de chômage.

C'est dans cet esprit que les parents peuvent justifier, auprès de leurs politiciens, la nécessité de garder leur école secondaire ouverte en y offrant une programmation de qualité (Mulcahy, 1997a et 1996). C'est alors qu'apparaît le conflit entre la vision de la communauté, l'autorité locale et celle du gouvernement, l'autorité provinciale. Le dialogue commence par une discussion ouverte et lucide des problèmes encourus pour en

venir à des solutions rationnelles, le tout illustrant le processus de la résolution de problèmes en vue d'une solution au conflit.

Rural communities offer an alternative paradigm for thinking about rural education reform (Nachtigal, 1992). It is a paradigm firmly rooted in a conviction that community based education and schooling is the foundation upon which all improvements have to be constructed. (Stevens et Mulcahy, 1997, p. 16)

Poindexter (1997) reprend en affirmant que l'école et le système scolaire ne doivent pas chercher à élaborer une programmation en milieu rural sans tenir compte des partenaires de la communauté. C'est en s'appuyant sur une vision commune, fondée sur des valeurs et des croyances partagées par tous, qu'une planification de programmation peut voir le jour (Haughey, 1996). L'initiative peut naître au niveau de l'école mais elle doit être appuyée par les gens qui s'y retrouvent à l'extérieur. Ce sont ces derniers (directeurs généraux, commissaires, parents, gens d'affaires, etc.) qui ont souvent le pouvoir de contribuer au succès en y consacrant des ressources, ou de saboter toute tentative de programmation, en y mettant les bâtons dans les roues (Poindexter, 1997). Il ne faut donc jamais les oublier dans la planification d'une programmation scolaire en milieu rural.

La commission scolaire demeure la première responsable de la gestion des écoles, mais une certaine décentralisation du pouvoir décisionnel devrait avoir lieu. Ce transfert de responsabilités permet à la communauté locale d'établir ses politiques, sa vision et sa programmation, en vue de mieux répondre aux besoins de sa clientèle (McDowell, 1994). Le processus décisionnel au niveau local permet également au personnel de l'école et à la communauté de devenir plus autonomes et plus imputables pour les projets éducationnels

de leur école. En leur offrant une voix concrète, de réels changements peuvent s'effectuer en ayant l'approbation de tous les joueurs clés.

La notion d'appartenance soutient la qualité de tout projet éducatif. En d'autres termes, les personnes qui participent à la définition d'une programmation scolaire l'appuieront et contribueront davantage à sa réussite. Les parents, les membres du personnel, les élèves et les membres de la communauté façonneront une école de qualité qui a l'élève et sa réussite à cœur (McDowell, 1994). Brown (1996), en reprenant l'idée de Fullan (1993), précise l'importance de tenir compte du milieu dans lequel se situe l'école avant de procéder aux changements de programmation de l'école secondaire en milieu rural.

Le groupe McDowell souligne le rôle clé des enseignants dans la mise sur pied d'une programmation de qualité en milieu rural. Les enseignants devraient devenir membre de la communauté à part entière. Cet engagement personnel de la part des enseignants peut contribuer à la définition de la vision et de la mission de l'école. Les enseignants engagés ont aussi la responsabilité d'avoir de hautes attentes par rapport au rendement de leurs élèves afin d'augmenter les défis lancés aux élèves et de contribuer à une programmation supérieure. Le groupe McDowell recommande également la présence d'un membre de la communauté au comité d'embauche du personnel enseignant afin d'assurer une voix de la communauté dans le processus de sélection des enseignants.

Archibald (1995) parle aussi de l'importance de la décentralisation, de la collaboration et de l'autonomie locale comme étant des conditions préalables au succès des petites écoles secondaires en milieu rural. Quand une communauté lance un projet

d'éducation avec l'appui et la collaboration de la province, de la commission scolaire et des administrateurs divisionnaires, il y a de fortes chances de réussite.

Le renouveau en éducation peut se faire de deux façons (Archibald, 1995).

D'abord, il y a l'approche plus traditionnelle, très hiérarchique, soutenue par des vérités absolues incontestables, et dirigées par le haut vers le bas. Dans un deuxième temps, il y a l'approche qui encourage un leadership partagé, soutenu par des apprenants qui se divisent le pouvoir, s'appuient sur des connaissances variées et explorent diverses options. Cette deuxième approche se compare à l'aventurier qui prépare un voyage mais se retrouve parfois sur une route inconnue. Autrement dit, ce sont des preneurs de risques qui se permettent d'apprendre par leurs erreurs en réajustant leur tir au fur et à mesure qu'ils avancent, mais sans jamais perdre de vue la cible : une programmation de qualité pour les élèves. La première façon est plutôt l'approche par décrets d'une autorité qui est retirée du processus, tandis que la deuxième se situe davantage sur le terrain des joueurs qui ont tous la main à la pâte.

En dépit de cette communauté planétaire qui entre dans la classe de la petite école rurale, Mulcahy (1997) précise l'importance de bien connaître la communauté locale afin de planifier une programmation valable pour ses élèves. « I do not think I can make a contribution to improving education in rural communities if I do not understand and appreciate the strengths and challenges associated with living in rural areas. (Mulcahy, p. 10-11) » La voix des membres de la communauté doit être entendue avant de procéder à une planification de la programmation pour les élèves. Malheureusement, dans le passé, lorsqu'il y avait peu d'élèves, l'école devait fermer ses portes. Aujourd'hui, en raison de la technologie, ce raisonnement est faux (Stevens et Mulcahy, 1997).

Brown (1996), en reprenant l'idée de Hobbs (1992), dit que les écoles doivent collaborer davantage avec les partenaires de la communauté afin d'enrichir la programmation et mieux atteindre les buts individuels et communautaires.

Instead of taking people out of the local community, such a center could build on the strengths of homogeneity and smallness. It could help the community learn not only about the outside world, but also to understand itself better. Whether this will happen will be determined by educational policymakers. The model they hold for rural education will ultimately determine what happens in rural areas. Will it be bigger-is-better and the continued consolidation of rural schools in an attempt to make them more like urban schools? Or will a rural school be seen as a different kind of school, best designed to reflect the different needs of its small population, as a lifelong education center, the hub of learning in the community? It will all depend on the model. (Brown, p. 250-251)

Ayant cédé la parole aux membres de la communauté, examinons dans la prochaine partie les avantages et les désavantages de la petite école secondaire en milieu rural.

Les avantages et les désavantages de la petite école rurale

Une étude de cas d'une petite école secondaire en milieu rural de l'Ontario souligne plusieurs avantages directement rattachés à sa petite taille. Dans un premier temps, Gérin-Lajoie et Lemay (1994) affirment que la petite école encourage d'étroits rapports entre tous (élèves, membres du personnel et parents). Ceci crée un esprit de famille qui favorise une collaboration entre les personnes. Fondé sur une vision commune, un autre avantage cité est le partenariat qui se forme entre l'école et la communauté. L'atmosphère positive qui règne dans l'école, le personnel dynamique, dévoué et les élèves qui apprécient le travail des membres du personnel motivent les élèves à réussir dans un milieu familial et sécuritaire (Gérin-Lajoie et Lemay). La petite

école secondaire semble aussi mieux répondre aux élèves en difficultés d'apprentissage. Selon ces auteurs, le petit nombre d'élèves inscrits à l'école facilite le dépistage précoce et permet d'appuyer les élèves-décrocheurs (Gérin-Lajoie et Lemay, 1994).

La petite école secondaire minoritaire en milieu rural doit tisser des liens très étroits avec la communauté afin d'assurer son caractère et sa mission francophones (Gérin-Lajoie et Lemay). Ces auteurs précisent qu'en plus d'assurer une éducation de qualité aux élèves en milieu rural, l'école doit assumer son rôle supplémentaire de garant de la langue et de la culture minoritaire.

Gérin-Lajoie et Lemay et Haughey (1996) retiennent des caractéristiques clés qui contribuent à la réussite de la petite école secondaire en milieu rural :

- le respect entre les membres du personnel de l'école et la communauté;
- le petite taille qui contribue à l'esprit de famille;
- le partage des responsabilités entre l'école et les parents pour la réussite des élèves;
- la vision commune et les valeurs partagées entre tous les partenaires.

Certains avantages des petites écoles rurales favorisent l'apprentissage et l'enseignement : les élèves et les enseignants qui se connaissent favorisent une croissance personnelle chez les élèves (Forsythe, 1983). La recension de plusieurs recherches précise aussi que les plus petits regroupements d'élèves encouragent plus de participation, contribuent à un meilleur moral, facilitent la communication et la satisfaction personnelle (Edmonds et Bessai 1977-1978; Lee et Smith, 1997; Willems, 1964). D'autres, par contre, affirment que l'atmosphère familiale des petites écoles peut aussi être un désavantage en raison du manque de compétition qui motive souvent les

élèves d'une plus grande école (Coatesworth, 1976; Harvey, 1973). Le rapport plus étroit entre enseignant-élève dans la petite école secondaire en milieu rural peut aussi être un désavantage surtout si un conflit de personnalité se présente entre l'enseignant et l'élève. Dans la petite école, ces individus, malgré eux, ont à travailler ensemble pendant plus d'une année (Rogers, 1979). La perception négative d'un enseignant face à un élève peut aussi créer une situation désavantageuse pour l'élève dans le contexte d'une petite école en milieu rural (Nash, 1973).

Selon Edmonds (1978), les petites écoles rurales privilégient un meilleur apprentissage car les élèves et les enseignants se connaissent mieux. Les élèves affirment que l'expérience de salle de classe est plus positive dans la petite école rurale et les conflits sont moins nombreux. Ils soulignent cependant que le plus grand désavantage est celui d'avoir accès à moins de ressources et à un nombre limité d'activités parascolaires. L'auteur suggère d'explorer l'approche du déplacement des ressources (humaines, matérielles et technologiques) entre les écoles au lieu de transporter les élèves. Barker et Gump (1972) parlaient déjà de cette approche il y a plus de vingt-cinq ans.

Dans les années soixante, Marshall (1963) et Shanks (1965) parlaient du désavantage d'avoir moins de choix de cours dans la petite école rurale. Mais cette situation peut aussi devenir avantageuse car elle favorise l'intégration des matières comme stratégie d'enseignement. La question de l'enseignant généraliste qui n'a pas les connaissances approfondies du spécialiste est aussi perçue comme un désavantage selon ces mêmes auteurs. L'enseignant doit, par conséquent, pouvoir chercher un appui ailleurs pour offrir une programmation spécialisée de qualité aux élèves.

Marklund (1969) comptabilisait les avantages de la grande école au niveau des ressources disponibles : laboratoire, équipements variés disponibles, enseignants spécialisés et interaction variée et enrichie à l'intérieur des regroupements d'élèves plus homogènes. Un plus grand nombre d'enseignants dans une école peut être vu comme un avantage ou un désavantage. Selon Marklund c'est le rapport qui existe entre les élèves et les enseignants qui détermine s'il s'agit d'un avantage ou d'un désavantage.

Les élèves de la petite école rurale qui n'a qu'un petit nombre d'enseignants sont fortement influencés, pour le meilleur ou pour le pire, par les enseignants qui s'y retrouvent. Forsythe (1983) affirme que la perception des gens, les désaccords entre les membres de la communauté et du personnel et les conflits de valeurs influencent beaucoup plus la qualité de l'éducation d'une école que sa grandeur.

David (1976) and Nash (1977a) suggest that questions of value are always implicit in discussion of educational quality in relation to optimal school size or pattern of organisation. Any educational system promotes a multitude of goals (David, 1976; Goodlad, 1978). These are cultural and political as well as more narrowly educational, and inevitably they reflect processes in the larger society. David believes that it is not possible ever to establish one size that will achieve all the desired outcomes satisfactorily (. . .). (Forsythe, p. 22)

Forsythe suggère de ne pas passer trop de temps à débattre la question de la taille de l'école pour déterminer la qualité de l'éducation reçue. Il vaut mieux orienter la programmation selon les buts, les valeurs et les priorités de l'école et de son milieu. La question des avantages versus les désavantages d'une petite école secondaire en milieu rural ne se limite pas aux simples résultats de tests normalisés. Les aspects subjectifs, c'est-à-dire, les perceptions et les opinions des gens de l'école et de la communauté y sont pour beaucoup.

Les petites écoles en milieu rural ont leurs avantages et leurs désavantages. La question, selon les auteurs, est plutôt à savoir s'il y a des différences au niveau de la programmation offerte (Archibald, 1995). En d'autres termes, l'école secondaire en milieu rural offre-t-elle, avec ses avantages et ses désavantages, une programmation tout aussi variée que celle en milieu urbain? La réponse semble évidente en raison du nombre limité d'élèves. Cependant, il existe des façons d'augmenter les choix réels des élèves. Dans un premier temps, l'amélioration de la programmation en milieu rural repose sur l'appui concret reçu de la part des autorités (provinciales, divisionnaires et locales).

Les ressources et l'appui financier limités, le choix limité de cours supplémentaires facultatifs, les occasions de perfectionnement professionnel parfois réduites, le manque d'enseignants spécialisés et la difficulté à combler certains postes ne sont que quelques exemples des désavantages.

Cependant, les auteurs (Barker, 1985; Foster et Martinize, 1985; Hull, 1986; Matthes et Carlson, 1986) s'entendent sur certains avantages dans ces mêmes petites écoles : une grande tradition de partage entre enseignants, la petitesse de l'école qui favorise la création d'un climat positif et les élèves qui développent des habiletés de leadership et de collaboration en participant à diverses activités dans l'école.

Bruce (1996) rapporte que la notion de « bigger is better », qui sous-entend que la qualité de l'éducation est meilleure dans la plus grande école, ne s'avère pas juste dans le domaine des écoles secondaires. Brown (1996) soutient cette conclusion en s'appuyant sur une situation particulière d'une petite école secondaire de Terre-Neuve.

Déjà dans les années 1950, un auteur influent, James Conant, préconisait cette affirmation : « bigger is better ». Le faible coût du transport, la grande gamme de cours

disponibles et les nombreuses activités parascolaires créaient des avantages pour les élèves qui fréquentaient la grande école secondaire au détriment de la petite école secondaire en milieu rural. Selon Bruce (1996), c'est l'école secondaire de taille moyenne (250 élèves ou moins) qui remporte la palme. Selon la recherche, les élèves qui fréquentent la grande école secondaire connaissent moins de réussites que ceux des écoles de petite et moyenne tailles. De plus, les petites écoles secondaires peuvent être gérées par et pour les enseignants et les élèves. Dans la plus grande école, l'équipe administrative se préoccupe davantage des ennuis de gestion (discipline, politiques et règlements administratifs) au détriment de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves. Les élèves à risque qui créent des liens étroits avec le personnel de la petite école secondaire ont également plus de chance de réussite que ceux dans la plus grande école. Leur taux de décrochage est nettement réduit (Bruce).

Selon Lee et Smith (1997) une école secondaire avec une population d'élèves entre 600 à 900 semble être idéale pour un apprentissage efficace et une éducation équitable. Les écoles plus grandes, tout comme les plus petites, occasionnent d'importants désavantages : moins de contact personnel dans les plus grandes, moins de choix de cours et d'enseignants spécialisés dans les plus petites. La programmation offerte dans de très petites écoles secondaires peut même être inadéquate en raison du manque de ressources.

Les auteurs reconnaissent l'avantage social et les meilleures chances de réussite des élèves dans la petite école secondaire. Mais ils préviennent qu'un petit nombre d'élèves peut aussi avoir un impact sur la qualité de la programmation (Lee et Smith).

Brown (1996) prévient qu'il ne faut pas croire que la plus grande école offre nécessairement une éducation moins coûteuse que la petite école. Lorsque les coûts du transport en milieu rural entrent en ligne de compte, les économies sont minimales ou non-existantes.

La petite école secondaire en milieu rural n'est pas prête à disparaître. Comme toutes écoles en milieu urbain, elle compte ses avantages et ses désavantages. Ceci étant dit, présentons quelques dernières considérations importantes dans le monde de l'éducation en milieu rural avant d'aborder la question du changement.

La petite école rurale : d'autres considérations

La petite école secondaire en milieu rural a souvent des effets positifs sur les élèves à risque. Le lien étroit qui existe entre la communauté et l'école, et la possibilité d'une programmation plus individualisée, contribuent au succès des élèves. Donc, la fermeture des petites écoles en milieu rural peut être la pire décision prise pour plusieurs élèves qui autrement seraient voués à l'échec (Howley, 1996; Huang et Howley, 1993). Coatesworth (1976) appuie cette affirmation en disant que la perte sociale au niveau de la communauté dépasse de beaucoup tout apparence de bénéfices éducationnels ou économiques qui accompagnent la fermeture d'une école. L'école est souvent au cœur de la communauté. La meilleure raison de conserver une petite école rurale est en raison du maintien de son rôle clé dans la communauté (Cooper, 1979). Fermer une petite école rurale peut vouloir dire tuer la communauté au sens économique et symbolique (Rogers, 1979). Cette question doit être débattue entre les autorités gouvernantes et tous les

partenaires de la communauté, en tenant compte des perceptions et des opinions des parents, élèves, enseignants et membres de la communauté.

La fermeture d'une petite école rurale contribue au sens de la perte d'identité à l'intérieur d'une communauté (Forsythe, 1983). La fermeture d'une école, symbole important de la survie communautaire, a un impact sur l'autonomie locale. Les parents qui perdent leur école n'ont plus le sens de responsabilité face à l'éducation de leurs enfants. Ils n'ont plus un mot à dire, car l'école n'est plus dans leur communauté. La distance géographique qui les sépare de l'école crée une perception d'éloignement, au niveau de leur participation, comme partenaires dans la gestion de la programmation de leur école.

It is not the rural bus, post office, shop or pub, important as all of these can be in safe-guarding a village's identity. It is above all the school which is felt to embody the idea of the village as something alive and enduring. Without it, young families are reluctant to stay or settle, and the vitality and diversity of village life will almost inevitably decline. (Times editorial, septembre 1978, p. 44)

Le débat sur la qualité de la programmation de la petite école en comparaison avec celle de la grande école refait souvent surface. Sher (1977) affirme que selon la croyance populaire, les grandes écoles sont meilleures que les petites écoles tout en étant plus économiques à maintenir. Cependant, plusieurs auteurs disent qu'il n'y a peu de rapport entre la réussite des élèves et la taille de l'école (Brown et Martin, 1989; Gaulton et Patrick, 1990; Nachtigal, 1992; Sher, 1977). L'impression qu'il faut fermer les écoles afin de faire des économies et assurer une meilleure qualité de programmation est remise en cause (Sher; Streifel, Foldes et Holman, 1991; Young, 1994).

Stevens et Mulcahy (1997) ont évalué le coût et les économies de la fermeture de trente-huit petites écoles à Terre Neuve en 1997-1998. En additionnant les coûts supplémentaires du transport, des rénovations des écoles existantes qui ont accueilli les nouveaux élèves en provenance des petites écoles et les coûts de déménagements des parents et élèves, il n'y a pas eu d'économie. La fermeture des écoles a aussi eu un coût humain sur la réussite des élèves à risque qui sont passés des petites écoles aux plus grandes écoles. Le transport scolaire en milieu rural et l'impact sur la réussite des élèves, qui font de longs trajets en autobus, doivent aussi être considérés dans la question de la fermeture des écoles (Fox, 1996; Jones, 1983).

La petite école, qui regroupe peu d'élèves dans des groupes à niveaux multiples, est souvent évoquée comme raison qui justifie la fermeture d'une école. Stevens et Mulcahy précisent qu'en formant les enseignants qui y travaillent et en assurant un appui raisonnable aux élèves, les regroupements à niveaux multiples dans les petites écoles ont un potentiel à explorer et qu'en soi, ne justifient pas la fermeture d'une petite école.

La recherche indique que la qualité de l'enseignement en milieu rural, mesurée selon des critères objectifs (tests normalisés) ou des critères subjectifs (impressions et opinions des gens) n'est aucunement affectée par la taille de l'école (Forsythe, 1983; Markland, 1969).

L'éducation en milieu rural n'est pas un simple service, c'est aussi un investissement d'avenir dans l'économie du milieu. Selon Lam (1996), il faut voir l'éducation en milieu rural comme étant une façon essentielle de contribuer à l'amélioration de la vie des particuliers, de la communauté, de la société et du pays. C'est l'éducation qui permet aux élèves d'explorer des projets d'avenir, entre autres,

l'entrepreneuriat. Une initiative d'un ancien élève dans une communauté rurale peut améliorer la situation économique du milieu en contribuant à la création d'emplois.

Rosenfeld (1983) reprend le rôle clé de l'entrepreneuriat dans la petite école secondaire en milieu rural. Il croit que ce type de cours doit remplacer les cours techniques et professionnels afin de revitaliser ces petites communautés. Toute la question de la programmation d'enseignement technique et professionnel doit être redéfinie selon la réalité du marché du travail du milieu dans lequel se situe la petite école secondaire, sans perdre de vue les possibilités (économie régionale, provinciale) d'avenir qui s'ouvriront aux élèves.

Lam (1996) a complété une étude qui s'est penchée sur l'impact économique et social qu'a l'éducation sur les communautés rurales au Manitoba. L'agriculture occupe toujours une place importante dans les communautés rurales manitobaines, mais plusieurs services disparaissent (chemin de fer, bureau de postes et commerces) et ce en raison de la dépopulation, la chute des prix des céréales et la perte d'emplois. Ce phénomène a un impact sur le choix des gens qui contemplant s'y installer.

L'impact économique de l'école dans la communauté vient surtout des employés qui travaillent à l'école. Lam souligne que ceux-ci dépensent entre 20% à 30% de leurs salaires pour des achats variés dans la communauté. La présence des élèves contribue aussi à l'activité économique, car ils ont aussi de l'argent à dépenser dans cette communauté.

Lam a voulu savoir comment les parents perçoivent l'école dans la communauté. Des sept communautés agricoles sondées, toutes dans l'ouest et le sud du Manitoba, 32% à 36% de la population ont des enfants à l'école. Les parents utilisent peu souvent l'école

pour des activités sociales (rencontres, clubs, etc.) mais presque tous évaluent la présence de l'école dans la communauté comme étant importante et même très importante. Selon lui, la présence d'une école dans la communauté a une grande importance sur le choix des parents à s'y établir ou à quitter si l'école est fermée. Il résume le tout en disant que la fermeture d'une école est équivalent à la mise à mort d'une communauté. Nachtigal (1992) appuie ce même énoncé en rappelant le rôle économique de première importance que joue l'école dans la communauté rurale. La communauté doit devenir un genre de laboratoire dans lequel les élèves peuvent approfondir des notions qui ne se limitent pas exclusivement à la salle de classe. La communauté doit faire partie de tout projet de renouveau de la programmation de l'école secondaire en ce milieu. L'auteur affirme que l'effort de renouveau des petites écoles, en milieu rural, doit s'éloigner de la question de la petite taille des écoles et de leur amalgamation pour s'orienter plutôt vers le rôle clé que doivent jouer les petites écoles au sein de ces communautés. L'école et l'apprentissage des élèves deviennent le souci de la communauté qui accueille les élèves dans une programmation qui dépasse les bornes traditionnelles de la salle de classe (Nachtigal).

Les gouvernements provincial et fédéral doivent appuyer la programmation des petites écoles en milieu rural car celles-ci ont un impact non négligeable sur l'économie. Elles peuvent être déterminantes dans le maintien de la vitalité et de la stabilité d'une communauté. L'école peut assurer la prospérité d'une communauté qui, par la suite, contribue à la prospérité provinciale et nationale (Lam, 1996).

La réduction du financement aux écoles de la part du gouvernement provincial, au cours des dix dernières années, a eu un impact économique rural qui se chiffre à plus de

vingt-cinq millions de dollars (Lam, 1996). Le lien étroit entre la survie des petites écoles rurales et l'économie rurale ne doit pas être ignoré. L'affaiblissement de l'infrastructure des communautés rurales a un impact sur la qualité de la programmation offerte à l'école. L'auteur affirme que l'approche des coupures à court terme, dans le domaine de l'éducation, illustre bien le manque de vision à long terme du gouvernement. Il faut investir en éducation car les bénéfices influencent la survie de plusieurs communautés rurales manitobaines.

La question de l'éducation et de la programmation en milieu rural demeure complexe. Le thème du changement de cette 'institution' exige une sérieuse réflexion. Voilà le sujet de la dernière partie de cette recension des écrits.

Le processus du changement : une étape dans le renouveau d'une programmation

En poursuivant la réflexion sur les besoins de programmation scolaire dans le contexte d'une petite école rurale, il faut nécessairement parler de changement. Sher (1995) signale que la question du changement du système scolaire en général semble avoir trouvé une réponse commune parmi tous les chercheurs et les intéressés. Il faut s'éloigner du modèle industriel-usine « industrial/factory model » pour recréer un système de fond en comble. Le débat de la réforme en éducation n'est plus à savoir s'il faut faire des changements, mais plutôt, quels modèles viendront remplacer le modèle industriel qui a donné naissance au système d'aujourd'hui.

Sher affirme que toute tentative de renouveau en milieu rural, qui propose un

simple regroupement des petites écoles, n'est qu'une poursuite de l'ancien modèle industriel que l'initiative tente de remplacer.

Rhetorically, at least, American education is in the midst of an age of new paradigms, new research, new standards, new policies and practices, and new models. Unfortunately, in many rural schools and communities – lying well beyond the media spotlight and largely 'out of sight, out of mind' to most big-time school reformers and policy makers – school reform in the Nineties turns out to be more of the 'same old same old'. (Sher, 1995, p. 144)

Lorsque ces projets de renouveau sont proposés, il n'y a vraiment pas de renouveau qui s'effectue : plus ça change, plus c'est pareil.

L'auteur présente une situation de fermeture d'une petite école rurale. L'autorité de l'état favorise une plus grande école régionale. Le regroupement des petites écoles en une plus grande est l'approche de renouveau la plus commune depuis la Seconde Guerre mondiale (Sher). Elle n'est cependant pas plus économique et elle n'offre pas une meilleure programmation que la petite école rurale. Sher donne cet exemple pour illustrer combien un effort de renouveau, une tentative d'amélioration du système scolaire se fait à quelqu'un, à une communauté, à ses parents, à ses enseignants et à ses élèves à la place de se faire pour, avec et par ces mêmes gens.

L'exemple de la fermeture d'une petite école rurale, en faveur du plus grand centre régional, illustre bien la force et le pouvoir des autorités qui connaissent un seul modèle, une seule politique et une seule façon d'agir avec laquelle elles sont à l'aise. Ceux qui initient le renouveau préfèrent avancer avec la façon la plus familière, en élaborant un plan d'action qui s'appuie sur un modèle connu car c'est la solution la plus commune à adopter, malgré ses faiblesses et ses désavantages. Sher précise que parmi les nombreuses recherches dans le domaine du renouveau en éducation en vue

d'améliorer la programmation offerte aux élèves, aucune ne recommande de créer une grande école à la place de maintenir des petites écoles communautaires. L'obstacle cependant demeure au niveau des responsables des politiques du renouveau en éducation, c'est-à-dire, les politiciens, les commissaires et les élus qui s'appuient toujours sur des croyances populaires bien ancrées. Celles-ci maintiennent que pour offrir une éducation de qualité, il faut avoir un grand regroupement d'élèves sous un même toit : « Bigger is better » (Sher, 1995).

La première étape en vue d'une éducation de qualité dans les petites écoles rurales est de trouver comment les rendre efficaces et meilleures pour les élèves, les enseignants et les membres de la communauté. Sher soulève une question urgente : pourquoi préconiser une approche de réforme du modèle industriel dans une communauté rurale qui doit préparer les élèves pour un monde postindustriel? Il faut explorer d'autres façons de faire, repenser comment la programmation est organisée dans la petite école rurale, afin de libérer les élèves et les enseignants de cette emprise systémique.

L'espoir repose sur les chercheurs qui explorent d'autres options pour dépasser le modèle industriel. Leurs buts sont d'améliorer de façon significative l'éducation dans les petites écoles rurales, faisant appel à de nouvelles visions, qui entraînent une réflexion sur comment revoir les anciennes inquiétudes avec de nouveaux outils. Il est aussi possible de réorganiser ou faciliter l'apprentissage et l'enseignement en redécouvrant d'anciennes stratégies (Sher).

Une réalité encourageante est que, par la force des choses, le nombre limité d'élèves dans la petite école rurale oblige les enseignants et l'administration à passer à des regroupements d'élèves à niveaux multiples et à faire appel à des stratégies qui

enrichissent la programmation : l'apprentissage des pairs, la communauté comme laboratoire et « salle de classe », l'approche interdisciplinaire, etc. (Sher, 1995).

Malheureusement, certains enseignants et administrateurs tiennent à organiser la petite école secondaire en milieu rural de la même façon que la plus grande école urbaine, en imitant ses méthodologies, ses approches et ses programmes. Ceci crée des frustrations et des échecs et empêche souvent d'explorer d'autres possibilités de solutions pour la petite école secondaire en milieu rural.

Sher confirme que le grand avantage de la petite école rurale dans le domaine du renouveau de programmation est précisément sa taille. Puisque ces écoles sont petites, elles doivent souvent faire les choses différemment, sans que les autorités provinciales s'en préoccupent. Par conséquent, dans les efforts de renouveau, les petites écoles ont moins de structures et de contraintes à remplacer provenant de l'ancien système scolaire de l'ère industrielle. Elles connaissent donc plus de flexibilité lorsqu'elles tentent des projets de renouveau.

Vouloir n'est pas toujours pouvoir quand il s'agit du renouveau d'une petite école rurale. La tradition et les structures physiques en place ne disparaissent pas rapidement. L'effort du petit nombre d'écoles qui veulent vivre une transformation font face à une montagne de traditions presque immuable. Malgré ceci, Sher demeure optimiste. L'exemple du « Annenberg Rural Challenge » créé en 1995, propose de transformer le monde de l'éducation en milieu rural en s'appuyant sur quatre buts précis :

- augmenter le nombre de petites écoles rurales offrant une programmation de qualité;
- créer un encadrement qui facilitera la création des petites écoles rurales (politiques, professionnels, environnement qui assure un avenir);

- engager la participation des familles, de la communauté, du public et assurer le perfectionnement professionnel dans le mouvement du renouveau;
- évaluer la réussite et les échecs de toutes tentatives de renouveau en milieu rural afin de créer un système efficace.

Selon Sher (1995), pour atteindre ces buts, il faut revoir les politiques qui gouvernent les petites écoles rurales et réévaluer l'appui qui leur est donné. Les petites écoles rurales qui partagent une vision commune et qui réussissent à traduire leurs visions en action doivent partager leurs recettes de réussite. Les autorités à tous les niveaux doivent appuyer concrètement ces initiatives afin de contribuer au succès des projets et fortifier le mouvement de renouveau en milieu rural. Ce sont les écoles qui connaissent des succès qui deviennent l'appui pour les autres qui veulent s'aventurer sur la route d'un renouveau de programmation. Il faut encourager les partenariats et le dialogue entre les écoles rurales afin de créer un mouvement collectif de réforme (Sher).

Le « Annenberg Rural Challenge » veut regrouper plusieurs projets de renouveau des petites écoles rurales afin de renverser la vapeur des réformes qui s'inspirent toujours du modèle industriel du système d'éducation.

Like any genuine movement, this one would be based on the voluntary association of like-minded people – in this case, those who share the conviction that perpetuating the status quo, by design or by default, is contrary to the best interests of rural students, rural communities, (. . .). (Sher, p. 148)

Les gens qui partagent une vision commune servent de catalyseurs pour initier un mouvement de renouveau, en vue d'une programmation de qualité en milieu rural. Tous les intéressés doivent y participer afin d'en assurer le succès : parents, élèves, groupes communautaires variés, commissaires et citoyens. Sher rappelle que toute initiative de

renouveau en milieu rural n'est pas une solution rapide ou une panacée. C'est un processus qui exige de l'effort, du temps, de l'engagement, des défis et des erreurs qui se transforme en une vraie aventure stimulante.

D'autres éléments de solution à ne pas négliger sont, la recherche de ressources pour appuyer les initiatives auprès des individus, des corporations et des organismes en milieu rural. Il faut également documenter tous les projets de renouveau, les analyser, les interpréter pour créer un fondement pour de nouvelles politiques locales, régionales, provinciales et nationales. Sher (1995) parle aussi de l'importance de renseigner tous les intéressés sur les projets de renouveau de programmation : le monde des affaires, les volontaires, les divers groupes dans la communauté et les parents. Il importe également de chercher de nouveaux regroupements dans la communauté qui veulent participer à transformer la programmation scolaire en milieu rural.

Le phénomène du renouveau se résume tout simplement comme étant une réponse à un besoin identifié (Newton et Knight, 1993). Le changement peut être initié par l'un ou l'autre des partenaires en éducation : le personnel de l'école, les membres du bureau divisionnaire, les commissaires, les parents ou les membres de la communauté. L'important est d'avoir une vision commune sur le but et les objectifs du changement. « Where a need is strongly identified amongst the stakeholders, and the resolution is perceived as reasonable, the source of the initiation for change does not appear to be a critical issue. (Newton et Knight, p. 302) »

Certains éléments sont requis pour qu'un changement se produise (Newton et Knight). D'abord, il faut assurer une évaluation continue tout au long du processus de changement. L'attitude positive des participants doit être maintenue et il faut faire appel

à la résolution de problèmes pour relever les défis au fur et à mesure qu'ils se présentent. Le plan du changement au niveau de la programmation doit demeurer flexible et les partenaires doivent réorienter le processus s'il semble faire fausse route. Le fond du plan demeure intact mais les stratégies pour y arriver varient selon les circonstances. Il faut des participants flexibles qui savent adapter leurs procédures et stratégies sans toutefois perdre de vue l'idée originale. Sorenson (1993) confirme qu'en présence d'un leader ferme qui guide les participants à exprimer diverses opinions, il est possible d'initier et réaliser un projet de changement au niveau d'une école. Ceux qui ont à réaliser ce projet de changement le feront en prenant des risques, seulement s'ils reçoivent un appui concret (ressources financières, humaines, techniques et politiques) des dirigeants (Bosetti et Gee, 1993).

Knudson (1993) décrit l'importance d'une approche collaborative dans le processus de prise de décisions face au changement. Il suggère fortement de ne jamais perdre de vue l'ensemble de l'innovation en se faisant prendre dans des situations de lutte de pouvoir ou de contrôle individuel. Cette dynamique peut beaucoup nuire à tout projet de changement de programmation dans une école. La bonne communication, par contre, et le respect entre tous les partenaires en facilitent l'implantation.

En voulant initier un changement de programmation, il demeure essentiel que les participants perçoivent l'innovation comme étant une solution à un problème réel. Si le besoin est identifié et clairement défini, la solution peut être acceptable. Newton et Knight (1993) répètent que les dirigeants ont le rôle clé dans le processus de changement. Toute initiative doit se rapprocher de ce qu'il y a de plus précieux chez l'être humain : ses valeurs. Si les dirigeants acceptent le fond de la question, leur appui permettra aux

autres partenaires de préciser les détails du projet. « What appears to be essential is a soundly based idea that has appeal, and a flexible process that permits the participants to add their own details and make their own adjustments to the concept. (Newton et Knight, 1993, p. 304) »

Newton et Knight retiennent certaines observations, suite à de nombreuses innovations canadiennes, dans le domaine de l'éducation. Le changement :

- connaît un succès lorsqu'un besoin commun (une solution) est identifié face à un problème/défi sans se préoccuper de celui qui l'a identifié;
- exige une volonté commune de résoudre un problème de la part de tous les partenaires;
- se réalise grâce à la flexibilité du processus et la capacité d'adapter le projet au besoin;
- crée une situation d'apprentissage pour tous les partenaires dans un esprit d'ouverture et de résolution de problèmes;
- se concrétise lorsque les participants font preuve de collaboration;
- est accepté lorsqu'il contribue réellement à améliorer une situation;
- doit avoir une forme de leadership qui guide le processus;
- doit respecter le milieu dans lequel il évolue (les valeurs, le climat, la politique, la culture).

Bibeau (1998ii) rappelle combien il faut planifier tous projets de changements au sein d'une école. En prenant l'exemple de la technologie, l'auteur affirme que si

l'innovation n'est pas suffisamment planifiée, elle risque de nuire plutôt que d'enrichir la programmation.

Si elle est mal introduite dans l'école, la technologie constituera davantage un obstacle qu'une solution. Il faut procéder selon un modèle de changement planifié, adapté au milieu scolaire. Dans le domaine de l'éducation, la **manière de piloter ou de diffuser un changement est aussi importante que le contenu même du changement.** (Bibeau, 1998ii³)

La direction de l'école détient un rôle important dans le processus de la réforme de la programmation de l'école rurale. Manges et Wilcox (1997) affirment que toute réforme véritable doit commencer dans la salle de classe et avoir l'appui de la direction de l'école et de celle de la division scolaire.

Le rôle de l'administration de l'école a changé au cours des années. Il est passé de celui de gestionnaire à celui de facilitateur, qui invite la collaboration des joueurs dans le processus du renouveau d'une programmation scolaire. Manges et Wilcox (1997) précisent combien il est indispensable d'avoir un engagement profond de la part de l'administration de l'école, afin d'engager la participation des autres dans tous projets de renouveau. L'administration de l'école doit aussi reconnaître que le renouveau d'une programmation passe par des étapes de remise en question et de réflexion qui conduisent souvent aux conflits entre les joueurs. C'est précisément la résolution de ces conflits qui permet aux projets de renouveau de cheminer vers une amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves.

L'administration de l'école coordonne le processus de renouveau en invitant la participation des parents, des élèves, des membres du personnel et de la communauté en

³ La source de Bibeau n'est plus affichée à l'Internet. La page de la citation n'est donc pas disponible.

milieu rural. Ensemble, ces partenaires définissent les buts de l'école et planifient une intervention pour atteindre ces buts. Manges et Wilcox (1997) résument l'essentiel du rôle de l'administration en milieu rural :

Building principals who are effective in sustaining rural school reform, possess effective interpersonal skills, are capable of sustaining a climate of cooperation, and place a strong emphasis on curriculum development. Thus, to be successful, rural school reforms must be led by principals who demonstrate the power to get things done, not power over people. (Manges et Wilcox, p. 23)

En 1991, la fondation « Walter et Duncan Gordon Charitable Foundation » a appuyé un projet manitobain qui avait pour but l'amélioration de l'éducation au niveau secondaire. Le « Manitoba School Improvement Program Inc. (MSIP) » a donc vu le jour. Zimmerman et Lee (1998) ont rédigé un rapport suite à divers projets du MSIP dans certaines écoles secondaires du Manitoba. Les auteurs constatent que tout changement dans une école secondaire doit engager une participation de plusieurs joueurs : le personnel, les élèves, leurs familles, les employeurs de la communauté, les agents sociaux, les gouvernements et les institutions postsecondaires. Le MSIP a démontré au cours des dernières années qu'il est possible, difficile, oui, mais possible, d'effectuer des changements de programmation et de structure dans les écoles secondaires de la province. Zimmerman et Lee disent même qu'il n'y a ni formule, ni garantie, qui assurent le succès lors d'un projet de renouveau dans une école secondaire. L'amélioration d'un système passe par une transformation complexe qui implique un changement profond au niveau humain. Comment savoir si la transformation crée une amélioration? Les auteurs parlent de quatre indices à surveiller : l'apprentissage des élèves, l'engagement des élèves, le processus à suivre et la réussite du projet selon les buts précis (Zimmerman et Lee). La planification, le processus utilisé et les résultats

atteints d'un projet de renouveau varient d'une école à l'autre. Il faut donc respecter le milieu et les joueurs qui s'y trouvent au cœur de tout changement (Zimmerman et Lee, 1998). Le MSIP retient des principes de base qui guident tout projet de changement dans une école secondaire :

- assurer la participation de plusieurs joueurs dans le processus;
- partager le pouvoir en précisant les rôles et responsabilités de chaque joueur;
- intégrer les priorités locales aux buts et priorités régionales et provinciales ;
- démontrer l'amélioration de l'apprentissage des élèves grâce au projet de renouveau dans l'école;
- reconnaître que l'amélioration de la programmation/structure dans une école requiert du temps et un effort, tout en se rappelant, qu'il est normal de faire des erreurs en cours de route;
- prendre le temps de réfléchir sur les projets de renouveau avant, pendant et après, afin d'approfondir le processus.

Il est impossible de parler d'une restructuration de la programmation en milieu rural sans parler de changements. Conley (1993) parle de restructuration comme étant un processus de renouveau afin d'améliorer l'efficacité d'un système. Il ne faut pas confondre les changements superficiels, tels les techniques d'enseignement ou les politiques ou procédures, avec ceux qui influencent le système en créant des changements en profondeur.

Elmore (1991) présente trois éléments qui doivent être pris en considération afin de créer une véritable restructuration : le curriculum, l'enseignement et l'évaluation. Selon David (1991), cette restructuration représente la transformation, voire même, le remplacement de la structure de l'école par un système plus flexible et décentralisateur

qui répond mieux aux changements socio-économiques du milieu dans lequel se trouve l'école secondaire. Pour améliorer l'apprentissage chez les élèves, le curriculum, l'enseignement et l'évaluation doivent changer. La décentralisation se définit tout simplement comme étant le processus de prise de décisions qui passe des mains administratives externes à celles du personnel de l'école (David, 1991).

L'administration divisionnaire doit appuyer tout effort de restructuration, en offrant des ressources humaines et financières, afin de soutenir la planification et la réalisation du projet.

David concludes that restructuring is a long-term, comprehensive decentralization process which is initiated through professional development. Autonomous schools, teachers who take risks, and new stakeholder coalitions require confident and appropriately prepared administrators. (Britton, 1994, p. 12)

Les auteurs se demandent pourquoi la restructuration au niveau secondaire n'a pas vraiment eu lieu. Powell et al. (1985) et Sizer (1984) proposent l'hypothèse que la structure et l'horaire du secondaire ne sont plus pertinents et que ceux-ci empêchent l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Les blocs de cinquante minutes d'une variété de sujets non-reliés, pendant une période de vingt semaines permettent une seule chose : l'accumulation de crédits envers le diplôme du secondaire sans se préoccuper de l'apprentissage des élèves. Sizer critique la structure du système scolaire avec sa bureaucratie et ses fonctionnaires qui centralisent, normalisent et uniformisent l'éducation au détriment de l'apprentissage des élèves.

Selon Gregory (1987), la petite école secondaire en milieu rural a beaucoup d'avantages en ce qui concerne l'effort de renouveau de sa programmation, et ce en raison de l'engagement des élèves, leur acceptation de la diversité et leur sens

d'appartenance dans le contexte communautaire. Schmuck et Schmuck (1992) précisent aussi que les partenaires (élèves, enseignants, directeurs, directeur général et commissaires) doivent coopérer dans le processus. Le leadership du directeur général est cependant critiqué pour le manque d'effort à assurer véritablement la participation de ses partenaires en éducation lorsqu'il s'agit de prendre de vraies décisions de programmation (Britton, 1994).

Les tentatives de renouveau au secondaire manitobain n'ont pas connu de succès au niveau de la salle de classe (Britton). Cet auteur s'appuie sur Fullan pour expliquer cet échec : « (. . .) supporting Fullan's (1994) view that educational change must be a coordinated top-down and bottom-up process which focuses on teaching and learning. (Britton, p. 19) »

Les buts de l'éducation au secondaire sont demeurés les mêmes depuis les vingt-cinq dernières années (Britton). Le rapport « Report of the Panel on Educational Legislation Reform » relève les quatre principaux buts :

- offrir une éducation de base, pertinente et solide à tous les élèves;
- offrir l'occasion à tous les Manitobains d'accéder à une éducation de qualité et l'entraînement requis afin de leur permettre de relever les défis de demain;
- créer des partenariats avec les parents et la communauté afin de développer le potentiel intellectuel, physique, social, émotionnel, éthique, culturel de chaque élève;
- cultiver chez les élèves le respect des droits de chacun, peu importe leur origine ethnique, croyance, sexe ou âge.

Les buts étant essentiellement les mêmes, Britton suggère qu'il faut renouveler le curriculum, l'enseignement et l'évaluation si le système espère les atteindre.

Présentement, le curriculum ne s'oriente pas vers ces buts. Il invite donc les enseignants, les administrateurs et les commissaires à revoir leurs croyances qui définissent l'enseignement et l'apprentissage, car sans une vision commune basée sur des croyances communes, l'effort de renouveler le curriculum est voué à l'échec.

La tendance de vouloir couvrir le programme aux dépens d'un véritable engagement des élèves, dans un apprentissage pertinent, va souvent à l'encontre d'un effort de renouveau au niveau de la programmation de l'école (Britton, 1994).

La grande majorité des enseignants du secondaire enseignent avec le principe que les élèves du secondaire sont motivés exclusivement par les facteurs extrinsèques : les notes, les crédits, l'obtention du diplôme. Britton affirme que ce principe a un impact sur la méthodologie utilisée en salle de classe qui ne vise pas suffisamment les intérêts et les habiletés des élèves. L'approche se concentre surtout sur le contenu à couvrir, les notions à mémoriser, les tâches à compléter en vue de l'examen à subir. Cette orientation ne s'intègre pas facilement dans un vrai projet de renouveau de la programmation au secondaire en milieu rural.

La réalité économique et sociale influence aussi le rôle de l'éducation en milieu rural. La chute des prix mondiaux pour les céréales et les porcs affecte les revenus des agriculteurs manitobains. Cette réalité a un impact sur la famille et les élèves qui fréquentent les écoles secondaires en milieu rural. Selon Britton, la vie familiale traditionnelle du milieu rural connaît sa part de problèmes sociaux. Par conséquent, les élèves en difficultés en raison des situations familiales sont de plus en plus présents à l'école. En raison de cette réalité, Britton prétend que l'école secondaire en milieu rural doit revoir son rôle dans la communauté. En plus du lieu de rencontres pour les multiples

activités communautaires (sports, loisirs, rencontres de comités, etc.), elle doit explorer comment préparer les élèves et la communauté au renouveau économique et social, basé sur l'agriculture et d'autres secteurs, tels le tourisme et les industries variées.

Pendant les années 1950-1960, quatre à cinq cents écoles rurales ont été fermées au Manitoba (Rounds, 1991). Cette stratégie de renouveau en vue d'une meilleure programmation au secondaire illustre l'approche organisationnelle et non éducationnelle, l'intention étant d'améliorer la programmation en rendant l'école secondaire rurale plus semblable à celle des écoles secondaires urbaines. Cette approche ne contribue pas au réel renouveau requis en milieu rural.

Une étude exhaustive de vingt-cinq districts ruraux aux États-Unis a identifié des inquiétudes face à ce type de renouveau. Certains parallèles peuvent être dressés avec la réalité manitobaine (Britton, 1994). D'abord, la participation des élèves dans les questions de réorganisation scolaire est très limitée. Lorsqu'il s'agit de questions d'ordre académique, la participation est non-existante (Schmuck et Schmuck, 1992). Les élèves du secondaire en milieu rural s'engagent davantage dans les activités parascolaires plutôt que dans l'aspect académique de leur éducation (Britton). Une autre inquiétude relevée dans l'étude de Schmuck et Schmuck se situe au niveau d'une absence de dialogue professionnel entre les enseignants sur comment améliorer l'apprentissage des élèves. La dernière difficulté majeure qui freine le renouveau au secondaire est la présence d'un curriculum désuet, peu pertinent au vécu des élèves.

Dans l'étude de Schmuck et Schmuck sur les écoles secondaires en milieu rural, l'auteur critique le manque de leadership des directeurs d'écoles et des directeurs généraux. Ces derniers passent très peu de temps à la lecture des documents et articles

professionnels sur comment améliorer la programmation et l'éducation en milieu rural. Les directeurs généraux se préoccupent davantage des projets d'immobilisation, de construction d'écoles et des questions de budget, en se souciant peu de la pédagogie, de l'apprentissage et de l'enseignement. Malgré ce manque de leadership, Britton (1994) maintient que la petite école secondaire en milieu rural a plusieurs avantages qui favorisent la restructuration.

D'abord, il souligne que les élèves en milieu rural participent aux activités scolaires, aux discussions et à la planification entre trois à soixante fois plus que les élèves des plus grandes écoles urbaines (Gregory, 1987). Puisque les élèves participent plus, ils sont plus ouverts aux idées innovatrices qui peuvent transformer l'enseignement et l'évaluation. Selon Gregory, cette ouverture facilite l'implantation des nouveautés car les élèves ont un plus grand sens d'appartenance et d'acceptation. Britton conclut que la restructuration des petites écoles secondaires en milieu rural améliore la préparation des élèves à la vie urbaine ou rurale selon leurs choix.

Perry et Harmon (1992) reconnaissent que le phénomène de la consolidation des petites écoles rurales est la conséquence d'une situation économique précaire. Mais ils se posent la question à savoir si le regroupement des petites écoles rurales en une grande, centralisée, améliore le système éducationnel. Ces auteurs affirment qu'il ne faut pas séparer la question de la réforme économique et la survie des petites communautés en milieu rural et celle de la survie des petites écoles. Les deux vont main dans la main. Les gouvernements provinciaux doivent reconnaître qu'il est possible d'atteindre les buts de l'éducation en passant par d'autres modèles de système. Il peut y avoir une

programmation spécifique avec un appui « privilégié » pour les communautés rurales (Brown, 1996).

Il faut se rappeler que le système public d'éducation a été grandement fondé sur la réalité des petites écoles en milieu rural (Perry et Harmon, 1992). Les nombreux avantages ne doivent pas être balayés du revers de la main en raison de la consolidation pour des raisons purement économiques. De nombreux projets de réformes ont connu beaucoup de succès dans le contexte des petites écoles rurales et c'est précisément parce qu'elles étaient de petite taille qu'elles rendaient les projets réalisables. Brown (1996) appuie cette notion en s'appuyant sur la recherche de Nachtigal (1992).

Le manque de financement des petites écoles secondaires rurales demeure une inquiétude de taille. La qualité de la programmation offerte aux élèves et la capacité d'offrir une éducation de base, équitable à tous les élèves est en danger, si les autorités ne reconnaissent pas qu'il faut octroyer plus de ressources financières, humaines et matérielles aux petites écoles. Perry et Harmon déplorent le fait que les avantages et les bénéfices de la petite école soient oubliés en raison de la réalité économique qui menace les petites communautés rurales. Si une question d'ordre éducationnel se pose dans une petite communauté, si le défi est au niveau de la programmation à offrir aux élèves, la réponse ne doit pas être explorée uniquement à la lumière des facteurs économiques; sinon, la petite école perdra au nom de la consolidation (Perry et Harmon).

Britton (1994) rappelle que la restructuration d'une école secondaire en milieu rural n'est pas un événement mais un processus. Ce processus doit tenir compte de chaque communauté et de ses traditions afin de bien planifier le projet de restructuration, mais surtout sans oublier le rôle de tous les partenaires.

Conclusion

Selon Nachtigal (1982), les écoles rurales ressemblent beaucoup plus aux écoles urbaines qu'elles en diffèrent. Il poursuit sa réflexion en demandant ce qui devrait être pareil entre les deux types d'écoles (rurales et urbaines) et ce qui devrait être différent. Qui a la responsabilité de répondre à ces questions? Les politiciens, le gouvernement et le Ministère ou les membres de la communauté rurale? Staples (1990) rappelle que l'apprentissage ne se limite pas à l'école. Il est désirable de quitter les quatre murs de l'école pour enrichir l'expérience des apprenants dans la communauté. Il faut cependant passer de la vision à la réalité et ce cheminement n'est pas toujours évident.

Newton et Knight (1993) retiennent des questions critiques face à l'avenir des petites écoles rurales. D'abord, quelle est la direction que prendront les petites écoles rurales? Quelle est la vision qui les définira? Le gouvernement et ses politiques, tiennent-ils compte des besoins en milieu rural? Quel est l'impact de ces politiques sur les écoles rurales? La programmation offerte aux élèves les encourage-t-elle à demeurer en milieu rural? Jusqu'à quel point le curriculum est-il urbanisé? Le système d'éducation fait-il une promotion de l'éducation et de la vie en milieu rural? Encourage-t-il les élèves à demeurer en milieu rural en leur donnant les habiletés, les connaissances et les attitudes requises pour y gagner leur vie? Comment la programmation en milieu rural diffère-t-elle de celle offerte en milieu urbain? Finalement, quel est le rôle de l'éducation en milieu rural et quelle en est la vision? Quelques-unes de ces questions seront abordées dans le contexte de cette étude. La réflexion, cependant, doit se poursuivre chez tous les intéressés car l'avenir des petites écoles secondaires en milieu rural en dépend.

Chapitre III

Méthodologie

Afin de mieux connaître la satisfaction et les attentes des élèves vis-à-vis la programmation reçue au Collège Saint-Jean-Baptiste (CSJB) depuis la création de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM), un sondage a été posté aux finissants des années 1995 à 1998.

La méthode de recherche la plus souvent utilisée est celle du questionnaire (Lewis, 1976). Le 2 février 1999, une lettre présentant l'étude et un questionnaire ont été postés à quatre-vingt-trois finissants du CSJB des années 1995 à 1998.

Lettres de permission

Une lettre a été envoyée au directeur général de la DSFM (le 14 septembre 1998) afin de lui demander la permission d'obtenir les noms, les adresses postales et les numéros de téléphone des finissants du CSJB depuis la création de la DSFM (1995 à 1998). (Voir annexe 1)

Le directeur général a appuyé la demande le 17 septembre 1998 en envoyant une note de service à cet effet. (Voir annexe 2)

Les finissants

Tous les finissants qui ont reçu un questionnaire sont diplômés du CSJB depuis la création de la DSFM (1995 à 1998). Le Tableau V ci-dessous donne la répartition des finissants selon les années.

Tableau V
Les finissants du CSJB : 1995 - 1998

Année	Nombre total de finissants
1995	20
1996	31
1997	26
1998	24
Total des finissants	101

Il importe de préciser qu'au total, quatre-vingt-trois questionnaires ont été envoyés car dix-huit finissants n'ont pu être retrouvés en raison d'un changement d'adresse.

Noms, adresses et numéros de téléphone

Les noms, adresses et numéros de téléphone des finissants ont été obtenus du CSJB. Une fois l'information reçue, un appel téléphonique a été fait à chaque parent afin de vérifier l'adresse postale des finissants. Dix-huit finissants n'ont pas pu être rejoints.

Le questionnaire

Le questionnaire utilisé (Voir annexe 3) a été préparé en consultant Harris et al. (1972), Cobb et al. (1989), Boulet (1987) et Ruest (1987). Le questionnaire a été envoyé le 2 février 1999.

L'envoi du questionnaire

Le Centre de recherche du Collège universitaire de Saint-Boniface a codé le questionnaire et s'est chargé de l'envoi de la première lettre qui présentait l'étude et le questionnaire aux finissants du CSJB. Un rappel a été envoyé aux finissants une semaine plus tard. Une troisième lettre de rappel et une nouvelle copie du questionnaire ont été expédiées après un délai de trois semaines. Le Centre de recherche du Collège universitaire de Saint-Boniface a effectué la compilation des données.

La durée de l'envoi

Le questionnaire ainsi que la première lettre de présentation (Voir annexe 4) de l'étude ont été envoyés aux finissants le 2 février 1999. Une deuxième lettre de rappel (Voir annexe 5) a été envoyée le 15 février 1999. Le 10 mars 1999, une troisième lettre (Voir annexe 6) et une nouvelle copie du questionnaire ont été envoyées à tous les finissants. Pendant l'avant-dernière semaine de mars 1999, une vingtaine d'appels téléphoniques ont été faits afin d'encourager les finissants à répondre au questionnaire.

Le taux de participation

Le nombre de finissants qui ont répondu au questionnaire se chiffre à cinquante-six ce qui représente un taux de participation de 67%.

Chapitre IV

Résultats

Introduction

Ce chapitre présente l'analyse des réponses reçues suite à l'envoi du questionnaire aux finissants du Collège Saint-Jean-Baptiste (CSJB) depuis la création de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) (1995- 1998). Le chapitre est divisé en deux parties : la description des finissants (questions un à sept) et la description des autres réponses reçues (questions huit à trente-quatre).

Description des finissants (questions un à sept)

Questions numéro un : le nombre de finissants

Le Tableau VI donne la répartition des finissants sondés et le nombre de réponses reçues.

Tableau VI

Nombre de finissants sondés et réponses reçues

Année	Nombre de finissants/année	Nombre de questionnaires envoyés	Nombre de réponses reçues	Pourcentage de réponses reçues/année
1995	20	14 (5 filles; 9 gars)	9	16
1996	31	26 (16 filles; 10 gars)	19	34
1997	26	19 (7 filles; 12 gars)	9	16
1998	24	24 (14 filles; 10 gars)	19	34
Total	101	83 (42 filles; 41 gars)	56	100

Il y avait, au total, cent un finissants du CSJB de 1995 à 1998. Cependant, en raison du déménagement et du changement de numéro de téléphone, dix-huit finissants n'ont pas pu être rejoints. C'est pourquoi sur un nombre total de cent un, quatre-vingt-trois questionnaires ont été expédiés.

Le pourcentage de participation des finissants selon les années est comme suit : 16% en 1995, 34% en 1996, 16% en 1997 et 34% en 1998. Cette répartition indique un meilleur taux de participation chez les finissants des années 1996 et 1998. En tout, le taux de participation se chiffre à 67% de la population possible.

Question numéro deux : le sexe des finissants

Quatre-vingt-trois questionnaires ont été envoyés. Parmi ceux-ci, quarante-deux se destinaient aux filles et quarante et un aux garçons. En tout, trente-trois filles et vingt-trois garçons ont répondu au questionnaire. Il y a donc eu un meilleur taux de participation chez les filles (78%) que chez les garçons (56%).

Questions numéros trois et quatre : le lieu de résidence pendant les études au secondaire

Le Tableau VII présente le lieu de résidence des finissants pendant leurs études au secondaire.

Tableau VII
Lieu de résidence des finissants
pendant leurs études au secondaire

	Nombre	Pourcentage
Aubigny	4	7
Letellier	3	6
Sainte-Agathe	14	25
Saint-Jean-Baptiste	26	46
Saint-Joseph	4	7
Autre	5	9
Total	56	100

Des finissants qui ont répondu au questionnaire, 7% habitait Aubigny, 6% habitait Letellier, 25% habitait Sainte-Agathe, 46% habitait Saint-Jean-Baptiste, 7% habitait Saint-Joseph et 9% habitait ailleurs (deux respectivement à Altona et Emerson et un à Morris). Vingt-six finissants (46%) habitaient au village pendant leurs études au secondaire tandis que trente finissants (54%) habitaient à la campagne.

Traditionnellement, l'école élémentaire de Sainte-Agathe était l'école nourricière du CSJB. La très grande majorité des élèves quittaient Sainte-Agathe à la fin de leur huitième année pour se rendre à Saint-Jean-Baptiste pour leurs études au secondaire. Aujourd'hui, cependant, plus de parents et d'élèves exercent leur droit en faisant appel à

la politique provinciale et divisionnaire de « Choix d'école » afin d'explorer d'autres écoles pour leurs études au secondaire. Le même phénomène se voit chez les élèves de l'école élémentaire de Letellier, qui, par le passé, se rendaient majoritairement au CSJB pour leurs études au secondaire. Cette nouvelle politique crée une nouvelle option pour les parents. Par conséquent, ceci a un impact réel sur les inscriptions au CSJB.

Question numéro cinq : le lieu de résidence au moment où le questionnaire a été répondu

Des cinquante-six finissants qui ont répondu au questionnaire, vingt-sept (48%) habitent toujours au même endroit où ils habitaient pendant leurs études au secondaire. Cependant, vingt-neuf (52%) d'entre eux sont déménagés.

Le Tableau VIII présente une analyse plus approfondie de ces données en donnant la répartition des réponses pour chaque communauté.

Tableau VIII
Lieu actuel de résidence des finissants
à comparer à celui pendant leurs études au secondaire

	Aubigny	Letellier	Ste-Agathe	St-Jean	St-Joseph	Autres	Total	%
Même	2	0	13	9	2	1	27	48
Ailleurs	2	3	1	17	2	4	29	52
Total	4	3	14	26	4	5	56	100

Les finissants des plus grandes communautés (Sainte-Agathe et Saint-Jean-Baptiste) connaissent une réalité assez différente par rapport à leur lieu de résidence une fois leurs études au secondaire terminées. Un des quatorze finissants de Sainte-Agathe

(7%) a dû quitter Sainte-Agathe pour poursuivre ses projets d'avenir. Ceci fait contraste avec les finissants de Saint-Jean-Baptiste où dix-sept des vingt-six (65%) ont changé de résidence depuis leurs études au secondaire. Il est probable que la proximité géographique entre Winnipeg et Sainte-Agathe favorise davantage ces finissants qui peuvent poursuivre des projets d'avenir dans un plus grand centre urbain sans être obligés de quitter leur lieu de résidence en milieu rural.

En tenant compte de tous les finissants qui ont participé à l'étude, la répartition est tout de même presque égale : 48% demeurent encore au même endroit aujourd'hui que lorsqu'ils fréquentaient le CSJB tandis que 52% ont connu un déménagement.

Question numéro six : la raison pour laquelle les finissants sont déménagés

Le Tableau IX donne la répartition des raisons pour lesquelles les finissants ont déménagé depuis la fin de leurs études au secondaire.

Tableau IX
Raisons du déménagement des finissants
à la fin des études au secondaire

	Nombre	Pourcentage
Fréquenter une institution postsecondaire	20	67
Avoir accès au marché du travail	9	30
Autre raison	1	3
Total	30	100

Il faut signaler qu'un finissant a choisi les deux raisons (institution et travail) pour expliquer son déménagement. Indépendamment de ceci, 67% des finissants ont

déménagé pour pouvoir fréquenter une institution postsecondaire et 30% pour accéder au marché du travail. Un seul finissant, soit 3%, a exprimé une autre raison pour expliquer son déménagement sans toutefois offrir de précision.

Question numéro sept : les programmes d'études suivis au secondaire

Le Tableau X illustre la répartition des finissants selon leur programme d'études suivis au secondaire.

Tableau X
Programmes d'études des finissants au secondaire

	Nombre	Pourcentage
Académique spécialisé	46	82
Académique général	9	16
Études technologiques	1	2
Autres	0	0
Total	56	100

Des finissants qui ont répondu au questionnaire, quarante-six (82%) étaient inscrits au programme académique spécialisé. Ce programme offre une expérience éducationnelle dans des domaines spécialisés qui mènent à des études postsecondaires. Neuf finissants, représentant 16%, étaient inscrits au programme académique général qui fournissait un enseignement général aux élèves qui ne s'orientaient pas vers les études postsecondaires. Sur un nombre possible de six finissants inscrits au programme d'études technologiques du genre Red River Technical Vocational Area (RRTVA), un seul a répondu au questionnaire. Ce très faible taux de participation à l'étude ne permet

pas d'avancer d'hypothèses par rapport à la satisfaction de ces finissants vis-à-vis leur programme d'études au secondaire.

Description des réponses reçues (questions huit à trente-quatre)

Question numéro huit

« Avez-vous suivi un/des cours à distance (à l'heure du midi) pendant votre secondaire? »

Vingt-quatre des cinquante-six finissants affirment avoir suivi un/des cours à distance pendant leur secondaire. Ce type d'enseignement semble donc répondre à un besoin de programmation chez un assez grand nombre d'élèves (43%). Les questions et réponses qui suivent permettront d'approfondir le pourquoi et le taux de satisfaction des élèves par rapport à ce genre d'enseignement.

Question numéro neuf

« Vous avez suivi quel(s) cours à distance au secondaire? »

Le choix de cours à distance demeure limité selon les ressources divisionnaires. Le Tableau XI donne la répartition des choix des finissants du CSJB.

Tableau XI

Choix des cours à distance au secondaire

	Biologie	Espagnol	Journalisme	Perspective d'adolescence	Psychologie	Mathés avancées calcul
Nombre d'élèves	1	5	3	2	7	7

Les cours dans le domaine de la psychologie (perspective d'adolescence et psychologie) et les mathématiques avancées sont les plus populaires chez les finissants du CSJB suivi du cours d'espagnol, de journalisme et enfin de biologie.

Question numéro dix

« Pourquoi avez-vous suivi un/des cours à distance? »

Le Tableau XII donne les raisons pour lesquelles les finissants ont suivi des cours à distance.

Tableau XII
Raisons pour lesquelles les finissants
ont suivi des cours à distance

	Nombre	Pourcentage
Conflit d'horaire	0	0
Cours pas offert	5	20
Intérêt personnel	20	80
Autres	0	0
Total	25	100

Les élèves qui ont suivi un/des cours à distance disent l'avoir fait pour deux raisons : l'intérêt personnel (vingt élèves ou 80%) et le cours n'étant pas offert à l'horaire (cinq élèves ou 20%). Un finissant a choisi à la fois « cours pas offert » et « intérêt personnel ».

Les élèves ne se sont pas inscrits au cours à distance en raison d'un conflit à l'horaire du CSJB. Ceci s'explique probablement par le fait que les cours à distance offerts au CSJB au cours des dernières années n'étaient pas des cours obligatoires requis pour l'obtention du diplôme du secondaire au Manitoba. Les élèves s'y inscrivent plutôt pour enrichir leur expérience au secondaire et maximiser leurs chances de réussite dans leurs projets d'avenir.

Question numéro onze

« Combien de cours à distance avez-vous réussi (note de 50 % ou plus)?

Le(s)quel(s)? »

Vingt-quatre élèves ont suivi vingt-cinq cours à distance pendant leur secondaire. En tout, 92% des élèves ont réussi leur cours. Ce taux de réussite très élevé permet de conclure que la plupart des élèves qui s'inscrivent aux cours à distance sont très motivés, débrouillards et font preuve d'autodiscipline. Ils doivent aussi pouvoir organiser leur temps, avancer à leur propre rythme, remettre leurs travaux à temps et être attentifs en classe sans avoir l'appui direct de l'enseignant qui enseigne à distance.

Question numéro douze

« Comment décririez-vous l'expérience d'avoir suivi un/des cours à distance? »

Le Tableau XIII illustre comment les finissants ont décrit leur expérience d'avoir suivi un cours à distance.

Tableau XIII

Description de l'expérience d'avoir suivi un cours à distance

	Nombre	Pourcentage
Très satisfaisante	2	8,3
Satisfaisante	13	54,2
Peu satisfaisante	8	33,3
Pas du tout satisfaisante	1	4,2
Total	24	100

Les élèves semblent connaître un niveau de satisfaction important lorsqu'ils suivent des cours à distance. Quinze d'entre eux (62,5%) disent avoir été très satisfaits ou satisfaits de leur expérience tandis que neuf élèves ou (37,5%) ont trouvé l'expérience peu ou pas du tout satisfaisante.

Question numéro treize

« Avez-vous suivi un/des cours par correspondance pendant votre secondaire? »

Onze élèves (20%) ont suivi des cours par correspondance pendant leurs études au secondaire. Ce type d'enseignement ne semble donc pas répondre à un besoin de programmation chez un très grand nombre d'élèves. Les questions qui suivent permettent d'approfondir les choix de cours, les raisons pour lesquelles les élèves s'y sont inscrits, le taux de réussite et la façon dont ils ont vécu l'expérience.

Question numéro quatorze

« Vous avez suivi quel(s) cours par correspondance au secondaire? »

Le Tableau XIV donne la répartition des cours par correspondance selon les choix des finissants du CSJB.

Tableau XIV
Choix des cours par correspondance au secondaire

Cours	Biologie	Espagnol	Géo	General Business	Histoire	Power Mechanics	Préparation carrières	Projet étudiant animateur
Nombre d'élèves	1	4	2	1	2	1	1	1

Les cours par correspondance sont très variés selon les différents intérêts et besoins des élèves.

Question numéro quinze

« Pourquoi avez-vous suivi un/des cours par correspondance? »

Le Tableau XV donne les raisons pour lesquelles les finissants ont suivi des cours par correspondance.

Tableau XV
Raisons pour lesquelles les finissants
ont suivi des cours par correspondance

	Nombre	Pourcentage
Conflit d'horaire	2	18,1
Cours pas offert	4	36,4
Intérêt personnel	5	45,5
Autres	0	0
Total	11	100

Deux élèves (18,1%) qui ont suivi un/des cours par correspondance disent l'avoir fait en raison d'un conflit d'horaire avec un autre cours. Quatre élèves (36,4%) disent l'avoir suivi car le cours n'était pas offert à l'horaire et cinq (45,5%), l'ont suivi par intérêt personnel. Les limites au niveau de la programmation offerte dans une petite école secondaire ont un impact significatif sur les raisons pour lesquelles les élèves suivent des cours par correspondance. Des onze élèves qui ont suivi des cours par correspondance, six (54,5%) disent l'avoir fait en raison de conflits d'horaire ou de l'absence de choix de cours au niveau de l'école.

Question numéro seize

« Combien de cours par correspondance avez-vous réussi (note de 50 % ou plus)? Le(s)quel(s)? »

De tous les élèves inscrits à des cours par correspondance, un (9%) s'est retiré de son cours, sept (64%) ont obtenu une note de réussite (plus de 50%) et trois (27%) ont connu un échec.

Sans connaître la raison pour laquelle un élève n'a pas complété le cours, il est tout de même possible de constater que sur un nombre total de onze élèves, quatre (36%) n'ont pas obtenu de crédit pour leur cours.

Question numéro dix-sept

« Comment décririez-vous l'expérience d'avoir suivi un/des cours par correspondance? »

Le Tableau XVI illustre comment les onze finissants ont décrit leurs expériences d'avoir suivi un cours par correspondance.

Tableau XVI

Description de l'expérience d'avoir suivi un cours par correspondance

	Nombre	Pourcentage
Très satisfaisante	3	27
Satisfaisante	6	55
Peu satisfaisante	1	9
Pas du tout satisfaisante	1	9
Total	11	100

Des onze finissants qui ont suivi des cours par correspondance, neuf (82%) disent avoir vécu une expérience très satisfaisante ou satisfaisante. Ce taux élevé de satisfaction

peut être attribué au type d'élèves qui traditionnellement s'inscrivent aux cours par correspondance. Ceux-ci font preuve de motivation, d'autodiscipline et de grande débrouillardise et ce sans la structure ni les ressources de la salle de classe.

Malgré les quatre élèves (36%) qui n'ont pas obtenu de crédit, seuls deux élèves (18%) qualifient l'expérience des cours par correspondance comme étant peu satisfaisante ou pas du tout satisfaisante.

Question numéro dix-huit

« En général, êtes-vous satisfait(e) de l'éducation que vous avez reçue au CSJB? »

Le Tableau XVII illustre le taux de satisfaction de l'éducation reçue au CSJB.

Tableau XVII

Taux de satisfaction de l'éducation reçue au CSJB

	Nombre	Pourcentage
Très satisfaisant	11	20
Assez satisfaisant	32	57
Peu satisfaisant	11	20
Pas du tout satisfaisant	2	3
Total	56	100

Des cinquante-six finissants qui ont participé à l'étude, quarante-trois (77%) se disent être très satisfaits ou assez satisfaits de l'éducation reçue au CSJB. Treize élèves (23%) se disent peu satisfaits ou pas du tout satisfaits de l'éducation reçue au secondaire. Sans vouloir se reposer sur ses lauriers, il faut creuser davantage les réponses dans cette

étude afin de mieux savoir pourquoi 23% des élèves se disent peu ou pas du tout satisfaits de l'éducation reçue au secondaire.

Question numéro dix-neuf

« Avez-vous suivi des études postsecondaires ou de formation technique depuis que vous avez quitté le secondaire? »

Des finissants qui ont répondu, trente-sept (66%) ont poursuivi des études postsecondaires ou de formation technique à comparer à dix-neuf (34%) qui n'en ont pas poursuivi. Le Tableau XVIII présente une analyse plus approfondie de ces données en présentant la répartition des réponses selon la communauté des élèves.

Tableau XVIII
Lieu de résidence des élèves
qui ont choisi ou non de poursuivre des études postsecondaires

	Aubigny	Letellier	Ste-Agathe	St-Jean	St-Joseph	Autres	Nombre	%
Oui	4	3	9	16	1	4	37	66
Non	0	0	5	10	3	1	19	34
Total	4	3	14	26	4	5	56	100

Cent pour cent des finissants des communautés d'Aubigny et de Letellier ont poursuivi des études postsecondaires. Autre qu'à Saint-Joseph, la majorité des finissants des autres communautés ont choisi de poursuivre leurs études postsecondaires. Dans les

communautés « Autres », il y avait deux finissants de Altona, deux de Emerson et un de Morris.

Le Tableau XIX donne la répartition des finissants qui ont poursuivi leurs études postsecondaires selon leurs programmes d'études au secondaire.

Tableau XIX

Type de programmes d'études des élèves
qui ont poursuivi des études postsecondaires

Programmes	Nombre	Pourcentage
Académique spécialisé	34	92
Académique général	2	5
Technologique	1	3
Total	37	100

Des trente-sept finissants qui ont poursuivi des études postsecondaires, trente-quatre (92%) étaient inscrits au programme académique spécialisé au secondaire, deux (5%) étaient inscrits au programme académique général et un (3%) au programme d'études technologiques.

Question numéro vingt

« Jusqu'à quel point vos parents vous ont-ils influencé(e) à poursuivre vos études postsecondaires? »

Le Tableau XX illustre combien les parents ont influencé les finissants à poursuivre leurs études postsecondaires.

Tableau XX
Combien les parents ont influencé
les finissants à poursuivre leurs études postsecondaires

	Nombre	Pourcentage
Pas du tout	3	8
Un peu	17	46
Beaucoup	17	46
Total	37	100

Selon la très grande majorité des finissants (trente-quatre ou 92%), leurs parents ont influencé leurs choix de poursuivre leurs études postsecondaires. Dix-sept élèves (46%) disent respectivement avoir été influencés un peu et beaucoup. Seuls, trois (8%) des finissants ont répondu ne pas du tout avoir été influencés par leurs parents vis-à-vis leur décision de poursuivre des études postsecondaires.

Question numéro vingt et un

« Jusqu'à quel point vos enseignants vous ont-ils influencé(e) à poursuivre vos études postsecondaires? »

Le Tableau XXI illustre combien les enseignants ont influencé les finissants à poursuivre leurs études postsecondaires.

Tableau XXI
Combien les enseignants ont influencé
les finissants à poursuivre leurs études postsecondaires

	Nombre	Pourcentage
Pas du tout	11	30
Un peu	17	46
Beaucoup	9	24
Total	37	100

Selon les finissants, l'impact qu'ont les enseignants sur le choix de poursuivre les études postsecondaires est moindre que celui des parents. Malgré une influence inférieure de 22%, les enseignants ont tout de même influencé vingt-six finissants (70%) à poursuivre leurs études postsecondaires. Cependant, un total de onze élèves (30%) ont dit ne pas avoir été influencés par les enseignants.

Question numéro vingt-deux

« À quel établissement êtes-vous allé(e)? »

Parmi les finissants qui ont poursuivi des études postsecondaires, le Tableau XXII présente les établissements choisis.

Tableau XXII

Établissements choisis pour les études postsecondaires

Établissements	Nombre	Pourcentage
Collège universitaire de Saint-Boniface	14	38
Université du Manitoba	14	38
Université de Winnipeg	1	3
Université de Brandon	0	0
École technique/professionnelle du CUSB	2	5
Red River College	1	3
Autres	5	13
Total	37	100

Des finissants qui ont poursuivi des études postsecondaires, quatorze (38%) se sont inscrits respectivement au Collège universitaire de Saint-Boniface et à l'Université du Manitoba. Deux (5%) étaient inscrits à l'École technique et professionnelle du CUSB et un (3%) respectivement à l'Université de Winnipeg et Red River College. Parmi les autres institutions, quatre (10%) étaient inscrits au South Winnipeg Technical Centre et un (3%) à WC Miller Collegiate à Altona.

Le Collège universitaire de Saint-Boniface, le campus français de l'Université du Manitoba, continue à attirer un grand nombre de finissants (seize ou 43%) avec ses programmes universitaires et techniques-professionnels. Il ne faut cependant pas

négliger l'intérêt marqué pour l'Université du Manitoba qui a attiré treize finissants (38%).

Question numéro vingt-trois

« Si vous n'avez pas encore reçu de diplôme, de degré ou de certificat, lequel pensez-vous obtenir? »

Le Tableau XXIII donne la répartition des grades, diplômes et certificats anticipés chez les finissants qui ont poursuivi des études postsecondaires.

Tableau XXIII
Grades, diplômes et certificats anticipés
suite aux études postsecondaires

Grades, diplômes et certificats anticipés	nombre
Baccalauréat ès Arts	2
Baccalauréat ès Arts - traduction	1
Baccalauréat en commerce	3
Baccalauréat en criminologie	1
Baccalauréat d'infirmière	1
Baccalauréat en éducation	3
Baccalauréat en génie	1
Baccalauréat en informatique	1
Baccalauréat ès sciences (agriculture)	1
Baccalauréat ès sciences (informatique)	1
Diplôme en administration des affaires	1
Diplôme en agriculture	1
Diplôme en informatique - technicien de réseau	1
Diplôme en sciences	1
Diplôme en tourisme	1
Certificat d'ouvrier (journeyman)	1
Certificat en génie-informatique	1
Pas précisé : grade en agriculture	1
Pas précisé : grade en génie informatique	1
Pas précisé : grade en gestion de bureau	1

Les grades, diplômes et certificats anticipés demeurent très variés.

Le Tableau XXIV présente des regroupements de grades, diplômes et certificats selon des thèmes.

Tableau XXIV
Thèmes de grades, diplômes et certificats anticipés
suite aux études postsecondaires

	Nombre (x / 25)	Pourcentage
Affaires/Commerce/Génie	6	24
Agriculture	3	12
Arts	2	8
Éducation	3	12
Informatique	5	20
Sciences/Infirmière	2	8
Varia	4	16

Des trente-sept finissants qui ont poursuivi des études postsecondaires, vingt-cinq (68%) anticipent recevoir un grade, diplôme ou certificat à la fin de leurs études. De ceux-ci, six (24%) s'orientent dans le domaine des affaires/commerce/génie, trois (12%) en agriculture et autant en éducation. Deux (8%) anticipent obtenir un diplôme en arts et le même nombre en sciences tandis que cinq (20%) recevront un grade, diplôme ou certificat en informatique. Le thème « Autres » regroupe un élève (4%) dans chacun des domaines suivants : métier, criminologie, tourisme et traduction.

Question numéro vingt-quatre

« À votre avis, jusqu'à quel point vos études secondaires vous ont-elles préparé(e) pour vos études postsecondaires? »

Le Tableau XXV illustre combien le CSJB a préparé les finissants pour leurs études postsecondaires.

Tableau XXV
Combien les études secondaires
ont préparé les finissants
pour leurs études postsecondaires

	Nombre	Pourcentage
Très bien préparé	4	11
Assez bien préparé	21	57
Assez peu préparé	7	19
Très peu préparé	5	13
Total	37	100

Parmi les trente-sept finissants qui ont poursuivi des études postsecondaires, vingt-cinq (68%) disent que leurs études secondaires les ont très bien ou assez bien préparés pour leurs études postsecondaires. Douze finissants (32%) affirment avoir été assez peu ou très peu préparés. Une analyse de la question vingt-cinq permettra d'approfondir pourquoi ces finissants ne pensent pas avoir été suffisamment préparés pour leurs études postsecondaires.

Question numéro vingt-cinq

« À votre avis, quelles sont les raisons pour lesquelles vos études secondaires ne vous ont pas préparé(e) pour vos études postsecondaires? »

Le Tableau XXVI explique pourquoi douze finissants (32%) disent avoir été assez peu ou très peu préparés au secondaire pour leurs études postsecondaires.

Tableau XXVI
Raisons pour lesquelles l'école secondaire
n'a pas suffisamment préparé les finissants
pour leurs études postsecondaires

	Nombre	Pourcentage
Cours pas offerts au secondaire	4	36
Horaire n'accommodait pas choix	0	0
Cours donnés en français	2	18
Autres raisons	5	46
Total	11*	100

* Il importe de noter qu'un des douze finissants n'a pas donné de raison pour expliquer pourquoi l'école secondaire ne l'a pas suffisamment préparé pour ses études postsecondaires. Le total se chiffre donc à onze.

Parmi les finissants qui se disent assez peu ou très peu préparés, quatre (36%) affirment ne pas avoir été suffisamment préparés parce que leurs choix de cours n'étaient

pas offerts au CSJB. Deux (18%) attestent que c'est parce que les cours au CSJB étaient donnés en français. Cinq (46%) finissants ont exprimé une variété de raisons dans la dernière catégorie :

- élève aurait préféré plus de cours étude-travail « work experience »;
- élève dit ne pas avoir assez appris pour être préparé pour le CUSB;
- élève remet en question la qualité et le style des enseignants au CSJB;
- élève dit ne pas avoir appris tout ce qu'il fallait pour bien réussir au début des études postsecondaires;
- élève juge que plusieurs cours au secondaire étaient incomplets (ne couvraient pas assez de matière) comparés aux cours universitaires.

Question numéro vingt-six

« À votre avis, auriez-vous pu être mieux préparé(e) pour vos études postsecondaires dans une autre école? »

Le Tableau XXVII se penche sur cette question.

*Tableau XXVII
Perceptions des finissants sur la sorte d'école
qui les aurait mieux préparés
pour leurs études postsecondaires

	Nombre (x / 12)	Pourcentage
Non: pas mieux préparés ailleurs	2	17
Oui : là où on enseigne plus de cours d'info	1	8
Oui : là où on enseigne plus de cours RRTVA (p. ex. soudure, menuiserie, etc.)	1	8
Oui : plus grande école française/plus de cours supplémentaires	6	50
Oui : école anglaise où tous les cours sont en anglais	0	0
Autres	3	25

* Il importe de préciser que chaque finissant pouvait choisir plus d'une réponse.

Deux des finissants (17%) disent qu'ils n'auraient pas été mieux préparés dans une autre école. Huit finissants (66,6%) auraient voulu fréquenter une école dans laquelle il y avait une programmation plus variée, c'est-à-dire, là où plus de choix de cours supplémentaires (p. ex. informatique, soudure, menuiserie, etc.) étaient offerts aux élèves. Aucun finissant ne s'arrête uniquement sur la langue d'enseignement comme ayant été un obstacle à la réussite postsecondaire. Trois élèves (25%) expriment comment une autre école les aurait mieux préparés pour leurs études postsecondaires :

- une école avec de meilleurs enseignants;

- une école qui offre une meilleure qualité de cours;
- une école qui offrait de suivre des cours en français ou en anglais mais cet élève ajoute ne pas avoir de regret d'avoir suivi ses cours en français

Question numéro vingt-sept

« Pourquoi n'avez-vous pas poursuivi d'études postsecondaires à la fin de votre secondaire? »

Le Tableau XXVIII explore diverses raisons pour lesquelles dix-neuf (34%) des cinquante-six finissants n'ont pas poursuivi d'études postsecondaires.

*Tableau XXVIII

Raisons pour lesquelles les finissants
n'ont pas poursuivi d'études postsecondaires

	Nombre (x / 19)	Pourcentage
Indécis des plans d'avenir	6	32
Pas accepté à l'institution	0	0
Trop coûteux	3	16
Préférez travailler/mettre argent de côté pour études	9	47
Pas intéressé pour le moment	2	11
Pas intéressé tout simplement	3	16
Occupe travail qui offre possibilité de carrière	3	16
Ne voulait pas déménager	0	0
Autres raisons	2	11

* Il importe de préciser que chaque finissant pouvait choisir plus d'une réponse.

Six finissants (32%) n'ont pas poursuivi d'études postsecondaires car ils sont indécis par rapport à leurs plans d'avenir. Aucun finissant n'a exprimé le fait de ne pas avoir été admis à une institution comme étant un obstacle à poursuivre ses études postsecondaires. Le coût élevé des droits de scolarité a empêché trois finissants (16%) de poursuivre leurs études postsecondaires. Neuf finissants (47%) ont préféré travailler et mettre de l'argent de côté pour des études postsecondaires à l'avenir. Deux finissants (11%) ont dit ne pas être intéressés pour le moment tandis que trois (16%) ont dit ne pas être intéressés tout simplement. Le fait d'occuper un travail qui intéressait les finissants comme possibilité de carrière a fait que trois finissants (16%) n'ont pas poursuivi d'études postsecondaires. Aucun finissant n'a exprimé le déménagement comme étant un obstacle à poursuivre ses études postsecondaires. Dans « autres raisons », un finissant (5%) a exprimé respectivement le manque de santé et le fait d'avoir une famille comme étant des empêchements de poursuivre ses études postsecondaires.

Question numéro vingt-huit

« Quel genre d'emploi occupez-vous à ce moment? »

Le Tableau XXIX illustre la répartition des emplois chez les dix-neuf finissants qui n'ont pas poursuivi d'études postsecondaires.

Tableau XXIX
Genres d'emploi qu'occupent les finissants

Genres d'emploi	Nombre	Pourcentage
Restauration /tourisme	0	0
Santé/services communautaires	3	16
Technologie/informatique	0	0
Commerce/affaires	8	42
Loisirs	1	5
Métiers (charpenterie, etc.)	4	21
Autres	2	11
Pas au travail	1	5
Total	19	100

Les emplois chez les finissants qui n'ont pas poursuivi d'études postsecondaires sont très variés. Trois (16%) travaillent dans le domaine de la santé et des services communautaires. Huit (42%) occupent des postes dans le domaine du commerce et des affaires. Un (5%) est dans le domaine des loisirs. Quatre (21%) travaillent dans les métiers et deux (11%) oeuvrent dans le domaine de l'agriculture. Un seul finissant (5%) est sans emploi présentement.

Question numéro vingt-neuf

« En général, pensez-vous que vos études secondaires vous ont préparé(e) pour le marché du travail? »

Le Tableau XXX illustre combien les études secondaires ont préparé les dix-neuf finissants pour le marché du travail.

Tableau XXX
Combien les études secondaires
ont préparé les finissants
pour le marché du travail

	Nombre	Pourcentage
Très bien préparé	0	0
Assez bien préparé	12	66
Assez peu préparé	3	17
Très peu préparé	3	17
Total	18*	100

* Il importe de noter qu'un finissant n'a pas répondu à la question.

Parmi les dix-huit finissants qui ont répondu à la question et qui se trouvent sur le marché du travail, aucun (0%) dit avoir été très bien préparé au secondaire, cependant, douze (66%) disent que leurs études secondaires les ont assez bien préparés pour le marché du travail. Six finissants (34%) affirment avoir été assez peu ou très peu préparés.

La question trente approfondit les raisons pour lesquelles les finissants disent ne pas avoir été préparés pour le marché du travail.

Question numéro trente

« À votre avis, quelles sont les raisons pour lesquelles vos études secondaires ne vous ont pas préparé(e) pour le marché du travail? »

Le Tableau XXXI explique pourquoi six finissants (34%) disent avoir été assez peu ou très peu préparés au secondaire pour le marché du travail.

***Tableau XXXI**

Raisons pour lesquelles l'école secondaire
n'a pas suffisamment préparé les finissants
pour le marché du travail

	Nombre (x / 6)	Pourcentage
Cours pas offerts au secondaire	4	67
Horaire n'accommodait pas choix	1	17
Cours donnés en français	3	50
Autres raisons	0	0

* Il importe de préciser que chaque finissant pouvait choisir plus d'une réponse.

Quatre (67%) des finissants disent que le secondaire les a assez peu ou très peu préparés pour le marché du travail parce qu'il manquait de choix de cours au CSJB. Un (17%) dit avoir eu un conflit d'horaire tandis que trois finissants (50%) affirment ne pas avoir été suffisamment préparés pour le marché du travail parce que les cours au secondaire étaient donnés en français. Aucune autre raison n'a été relevée pour expliquer pourquoi les finissants disent avoir été assez peu ou très peu préparés au secondaire pour le marché du travail.

Question numéro trente et un

« À votre avis, auriez-vous pu être mieux préparé(e) pour le marché du travail dans une autre école? »

Le Tableau XXXII suivant se penche sur cette question.

Tableau XXXII
Perceptions des finissants sur la sorte d'école
qui les aurait mieux préparés
pour le marché du travail

	Nombre	Pourcentage
Non : pas mieux préparés ailleurs	1	17
Oui : là où on enseigne plus de cours d'informatique	2	33
Oui : là où on enseigne plus de cours RRTVA (p. ex. soudure, menuiserie, etc.)	1	17
Oui : plus grande école française/plus de cours supplémentaires	2	33
Oui : école anglaise où tous les cours sont offerts en anglais	0	0
Autres	0	0
Total	6	100

Un finissant affirme qu'aucune autre école l'aurait mieux préparé pour le marché du travail. Par contre, cinq finissants (83%) auraient voulu fréquenter une école dans laquelle il y avait une plus grande variété de cours offerts. Aucun finissant ne s'est arrêté sur la langue d'enseignement comme ayant été un obstacle une fois sur le marché du travail.

Question numéro trente-deux

« À votre avis, quels cours vous ont mieux préparé(e) pour vos plans d'avenir? »

Le Tableau XXXIII présente le choix de cours qui ont mieux préparé les finissants pour leurs plans d'avenir.

*Tableau XXXIII

Les cours qui ont mieux préparé
les finissants pour leurs plans d'avenir

Cours	Nombre (x / 56)	Pourcentage
Français	23	41
Anglais	26	46
Mathématiques	28	50
Sciences	17	30
Informatique	24	43
RRTVA	3	5
Autres	8	14

* Il importe de préciser que chaque finissant pouvait choisir plus d'une réponse.

Entre vingt-trois et vingt-six finissants (41% - 46%) affirment que les cours de langues (français et anglais) et les cours d'informatique les ont bien préparés pour leurs plans d'avenir. Les cours de mathématiques semblent avoir bien préparé le plus grand nombre de finissants (vingt-huit ou 50%) pour leurs plans d'avenir tandis que les cours de sciences, plus spécifiquement la biologie, la chimie et la physique, semblent avoir préparé un plus petit nombre (dix-sept ou 30%). Le programme de RRTVA a répondu aux besoins de trois finissants (5%). Les cours suivants de la catégorie « Autres » semblent avoir mieux préparé huit finissants (14%) pour leurs plans d'avenir : les arts

ménagers/industriels, la comptabilité, le droit, les mathématiques avancées (calcul) et les sciences humaines.

Question numéro trente-trois

« À votre avis, quel genre de programme vous aurait mieux préparé(e) pour vos plans d'avenir? »

Le Tableau XXXIV fait un retour sur les divers genres de programmes qui auraient pu mieux répondre aux besoins d'avenir des élèves.

*Tableau XXXIV

Les programmes d'études qui auraient mieux répondu
aux plans d'avenir des finissants

Programmes	Nombre (x / 56)	Pourcentage
Académique	15	27
Académique et composante pratique	38	68
Technologique	5	9
Autres	4	7

* Il importe de préciser que chaque finissant pouvait choisir plus d'une réponse.

Parmi les finissants du CSJB qui ont participé à l'étude, quinze (27%) disent qu'un programme académique les aurait mieux préparés pour leurs plans d'avenir.

Trente-huit d'entre eux (68%) soulignent combien une programmation académique avec une composante pratique dans le monde du travail les auraient mieux préparés pour leurs plans d'avenir. La programmation technologique (soudure, menuiserie, etc.) aurait mieux

répondu aux besoins de cinq finissants (9%). Parmi les autres, quatre finissants (7%) ont exprimé qu'une programmation dans les domaines suivants auraient mieux répondu à leurs plans d'avenir :

- cours d'informatique plus avancé;
- programme technique en électronique et ordinateur;
- plus de choix de cours de français.

Question numéro trente-quatre

« Comment la programmation offerte au CSJB pourrait-elle être améliorée? »

Le Tableau XXXV donne la répartition des cours que pourrait offrir le CSJB afin d'améliorer sa programmation.

*Tableau XXXV

Les cours à offrir afin d'améliorer
la programmation du CSJB

	Nombre (x / 56)	Pourcentage
Plus grand nombre de cours supplémentaires	40	71
Plus de cours d'informatique	23	41
Plus de cours d'agriculture	13	23
Plus de cours technologiques (soudure, menuiserie, etc.)	7	12
Autres	6	11

* Il importe de préciser que chaque finissant pouvait choisir plus d'une réponse.

Des cinquante-six finissants qui ont répondu au questionnaire, quarante (71%) disent que la programmation du CSJB pourrait être améliorée en offrant plus de cours supplémentaires. Vingt-trois (41%) affirment qu'un meilleur choix de cours en informatique améliorerait la programmation et treize (23%) voudraient voir plus de cours dans le domaine de l'agriculture. Sept finissants (12%) suggèrent voir plus de cours dans le domaine des études technologiques (soudure, menuiserie, etc.). Selon six finissants (11%), la programmation serait aussi améliorée en offrant des cours/activités dans les domaines suivants ou en changeant certaines exigences :

- offrir des cours dans le monde des affaires (adaptation au travail);
- offrir un plus grand choix de programmes spéciaux genre « Forum pour jeunes Canadiens »;
- rendre les cours de sciences générales obligatoires au niveau secondaire quatre;
- offrir des cours techniques en électronique et ordinateur;
- offrir des cours généraux pour ceux qui ne veulent pas être à l'école; ceux-ci enlèvent trop d'attention de ceux qui veulent apprendre;
- offrir un plus grand choix de cours.

Résumé

Le taux de participation à l'étude est de 67%. La participation est plus élevée chez les filles (78%) que chez les garçons (56%). L'analyse des résultats illustrent l'étendue géographique de la population estudiantine du Collège Saint-Jean-Baptiste. Elle est composée d'élèves de huit villages dont la majorité est en provenance de Saint-Jean-Baptiste (46%) et de Sainte-Agathe (25%).

Chaque emplacement géographique crée une réalité différente pour les finissants lorsque ils poursuivent leurs plans d'avenir. Seulement 7% des finissants de Sainte-Agathe ont dû quitter leur résidence afin de poursuivre leurs plans en comparaison à 65% des finissants à Saint-Jean-Baptiste. Par contre, la répartition des huit communautés demeure presque égale : 48% sont à la même résidence et 52% ont dû déménager afin de poursuivre leurs plans d'avenir.

La majorité des finissants (67%) quittent leur communauté afin de poursuivre des études postsecondaires. Le marché du travail attire 30% des finissants qui quittent leur lieu de résidence.

Le programme académique spécialisé qui offre une expérience éducationnelle dans des domaines qui mènent à des études postsecondaires attire le plus grand nombre d'élèves au CSJB : 82%. Le programme académique général, qui fournit un enseignement aux élèves qui ne s'orientent pas vers les études postsecondaires, attire moins d'élèves : 16%. Seuls 2% sont inscrits au programme d'études technologiques du genre RRTVA.

Les cours à distance qui étaient offerts à l'heure du midi ont répondu au besoin de programmation de 43% des élèves. Les finissants affirment s'être inscrits à ce type de cours surtout par intérêt personnel (80%) et pour accéder à un cours n'étant pas offert au CSJB (20%). Le taux de réussite des élèves inscrits aux cours à distance a été très élevé : 92% ont obtenu une note de 50% ou plus. Les élèves se disent très satisfaits (8,3%), satisfaits (54,2%), peu satisfaits (33,3%) ou pas du tout satisfaits (4,2%) de l'expérience d'avoir suivi un cours à distance.

Les cours par correspondance n'ont pas attiré un grand nombre d'élèves. Des cinquante-six finissants qui ont répondu au questionnaire, seuls onze (20%) ont suivi un cours par correspondance. Deux finissants affirment s'être inscrits en raison d'un conflit d'horaire tandis que quatre étaient inscrits car le cours n'était pas offert au CSJB. Cinq disent s'être inscrits par intérêt personnel. Le taux de réussite (une note de 50% ou plus) des élèves se situait à 64%. Trois des onze ont connu un échec et un élève n'a pas complété le cours. La satisfaction des élèves d'avoir suivi un cours par correspondance est variée : trois (27%) se disent très satisfaits, six (55%) satisfaits, un (9%) respectivement peu satisfait et pas du tout satisfait.

Le questionnaire cherchait aussi à connaître la satisfaction des finissants par rapport à l'éducation reçue au CSJB. Onze finissants (20%) affirment avoir été très satisfaits, trente-deux (57%), satisfaits, onze (20%), peu satisfaits et deux (3%), pas du tout satisfaits.

La grande majorité des finissants poursuivent des études à la fin de leurs années au secondaire. Des trente-sept finissants (66%) inscrits à diverses institutions postsecondaires, trente-quatre (92%) étaient inscrits au programme académique spécialisé au secondaire, deux (5%) au programme académique général et un (3%) au programme technologique.

Les parents jouent un rôle important dans le choix des finissants de poursuivre des études postsecondaires. Trente-quatre (92%) d'entre eux affirment avoir été influencés un peu (46%) ou beaucoup (46%) par leurs parents. Trois (8%) disent ne pas du tout avoir été influencés.

L'influence des enseignants est un peu moindre en comparaison à celle des parents. Onze finissants (30%) disent ne pas du tout avoir été influencés par les enseignants tandis que dix-sept (46%) l'ont été un peu et neuf (24%), beaucoup.

Les finissants fréquentent diverses institutions postsecondaires. La plupart (43%) cependant s'inscrivent au Collège universitaire de Saint-Boniface (CUSB) (38%) et à l'École technique et professionnelle du CUSB (5%). L'Université du Manitoba en accueille 38% et l'Université de Winnipeg et le Red River College en reçoivent chacun 3%. D'autres institutions variées accueillent 13% des finissants. Les grades, diplômes et certificats anticipés des finissants inscrits aux institutions postsecondaires demeurent très variés.

Le questionnaire cherchait à connaître jusqu'à quel point les études secondaires avaient préparé les finissants pour leurs études postsecondaires. Vingt-cinq finissants (68%) maintiennent avoir été très bien préparés (quatre ou 12%) et assez bien préparés (vingt et un ou 56%). Cependant, douze (32%) disent avoir été assez peu préparés (sept ou 19%) ou très peu préparés (cinq ou 13%). Ces derniers donnent les raisons suivantes pour expliquer leur mécontentement : les cours voulus n'étaient pas offerts au secondaire (36%); les cours étaient donnés en français (18%) et cinq finissants (46%) énumèrent d'autres facteurs qui ont contribué à leur insatisfaction.

Les finissants ont pu s'exprimer sur la question à savoir s'ils auraient été mieux préparés pour leurs études postsecondaires en fréquentant une autre école secondaire. Deux finissants (17%) disent non, un (8%) dit oui, là où il y avait plus de cours d'informatique, un (8%) dit oui, là où il y avait plus de cours de genre RRTVA, six finissants (50%) auraient voulu fréquenter une plus grande école française dans laquelle il

y avait un plus grand choix de cours supplémentaires. Aucun n'a souligné qu'il aurait été mieux préparé dans une école anglaise où tous les cours étaient offerts en anglais. Trois finissants (25%) ont souligné diverses autres raisons pour expliquer comment une autre école les aurait mieux préparés pour leurs études postsecondaires.

Dix-neuf des cinquante-six finissants (34%) ne poursuivent pas d'études postsecondaires. Parmi ceux-ci, neuf (47%) préfèrent travailler et mettre de l'argent de côté en vue des études. Six (32%) disent être indécis par rapport à leurs plans d'avenir. Trois (16%) mentionnent respectivement le coût trop élevé des études postsecondaires, le manque d'intérêt tout simplement de leur part et le fait d'occuper un travail qui offre une possibilité de carrière comme étant toutes des raisons pour ne pas poursuivre des études postsecondaires. Deux finissants (11%) disent ne pas être intéressés pour le moment tandis que les deux derniers évoquent des raisons personnelles.

Les finissants qui occupent un emploi oeuvrent dans divers milieux. Huit d'entre eux (42%) sont dans le domaine du commerce et des affaires, quatre (21%) sont dans les métiers (charpenterie, etc.), trois (16%) occupent des postes dans le monde de la santé et des services communautaires, deux (11%) sont dans le domaine de l'agriculture, un (5%) est dans les loisirs et un seul (5%) est sans emploi.

Parmi les dix-neuf finissants sur le marché du travail, douze (66%) disent avoir été assez bien préparés au secondaire pour leurs plans d'avenir. Six (34%) disent avoir été assez peu préparés (trois finissants ou 17%) et très peu préparés (trois finissants ou 17%). Ces six finissants donnent les raisons suivantes pour expliquer leur manque de préparation :

- les cours voulus n'étaient pas offerts au secondaire (67%);

- les cours étaient donnés en français (50%);
- l'horaire n'accommodait pas leurs choix de cours (17%).

Les finissants sur le marché du travail ont pu s'exprimer à savoir s'ils auraient été mieux préparés pour leurs plans d'avenir dans une autre école. Deux d'entre eux (33%) affirment qu'une école française qui offre plus de cours supplémentaires les aurait mieux préparés. Deux autres disent qu'une école où il y avait plus de cours dans le domaine de l'informatique les aurait mieux servis. Un finissant (17%) croit qu'une école avec plus de cours de genre RRTVA l'aurait mieux préparé pour le marché du travail. Un finissant a dit qu'il n'aurait pas été mieux préparé dans une autre école. Aucun n'a souligné qu'il aurait été mieux préparé dans une école anglaise où tous les cours étaient offerts en anglais.

Tous les finissants ont pu donner leur opinion sur la question suivante : quels cours vous ont mieux préparés pour vos plans d'avenir? Les réponses étaient très variées. Vingt-huit finissants (50%) soutiennent que les cours de mathématiques les ont mieux préparés pour leurs plans d'avenir, vingt-six (46%) disent que ce sont les cours d'anglais, vingt-quatre (43%) affirment que ce sont les cours d'informatique, vingt-trois (41%) affirment que les cours de français les ont mieux préparés, dix-sept (30%) croient que les cours de sciences les ont mieux préparés tandis que trois finissants (5%) mentionnent les cours de RRTVA. Huit autres finissants (14%) mentionnent une variété de cours tels les arts ménagers, la comptabilité, le droit, les mathématiques avancées et les sciences humaines comme ayant été ceux qui les ont mieux préparés pour leurs plans d'avenir.

Les finissants se sont aussi exprimés sur le genre de programme d'études au secondaire qui aurait mieux répondu à leurs plans d'avenir. Trente-huit d'entre eux

(68%) auraient voulu un programme académique avec une composante pratique dans le monde du travail, quinze (27%) choisissent le programme académique et cinq (9%), un programme d'études technologiques. Quatre autres finissants (7%) ont exprimé divers genres de programmes ayant plus de cours d'informatique, d'électronique et de français.

En dernier lieu, les finissants ont donné leurs opinions sur comment la programmation du CSJB pouvait être améliorée. La très grande majorité (quarante ou 71%) a dit qu'il fallait offrir aux élèves plus de cours supplémentaires. Vingt-trois (41%) ont parlé de plus de cours d'informatique et treize (23%) exploreraient des cours dans le monde de l'agriculture. Sept finissants (12%) ont parlé de plus de cours dans le genre RRTVA (soudure, menuiserie, etc.) et six (11%) ont exprimé différentes opinions sur comment améliorer la programmation.

Chapitre V

Conclusions

Introduction

Le but de cette étude était de savoir comment la programmation offerte aux élèves du Collège Saint-Jean-Baptiste (CSJB) depuis son entrée dans la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) a répondu aux plans d'avenir de ses finissants.

Afin de mieux connaître la satisfaction et les attentes des élèves par rapport à leur programmation, un questionnaire a été posté à un groupe de finissants : diplômés du CSJB depuis la création de la DSFM (1995 à 1998).

Des quatre-vingt-trois questionnaires qui ont été expédiés, cinquante-six ont été retournés ce qui représente un taux de participation de 67%. La description et l'analyse des résultats reçus se trouvent au chapitre quatre de la présente étude.

Ayant complété la description et l'analyse des réponses reçues, il sera possible d'approfondir la question qui a fait l'objet de l'étude : comment la programmation du CSJB répond-elle aux plans d'avenir de ses finissants? Cependant, avant d'aborder la question précise de l'étude, il serait important de revoir quelques grandes lignes qui caractérisent la réalité de la petite école secondaire en milieu rural.

La réalité et les défis éducationnels en milieu rural

Les communautés rurales au Canada ont subi d'importantes transformations au cours des années. En 1941, 45,5% de la population canadienne vivait en milieu rural en comparaison à 22,1% en 1996. Ce phénomène de déruralisation continue à créer

d'importants défis au niveau de la programmation des écoles dans les communautés qui veulent conserver leurs petites écoles secondaires (Haughey, 1990). Ces défis sont :

- la présentation d'une programmation variée de qualité en ayant moins d'élèves et moins de ressources (humaines et matérielles) (McKague, 1990);
- l'embauche des enseignants spécialisés pour combler des postes en milieu rural (Evans, 1996; Paul, 1994);
- la question des enseignants généralistes par opposition aux enseignants spécialistes (Bell et Steinmiller, 1986; Gardener et Edington, 1982; Kennedy et Barker, 1986; Rios, 1987; Swift, 1985);
- les choix des programmes/cours à offrir en milieu rural et le financement disponible afin d'encourager et mieux préparer les élèves à contribuer à la survie de leur communauté (Lam, 1996);
- les choix des programmes/cours à offrir en milieu rural afin de mieux préparer les élèves pour leurs plans d'avenir (études postsecondaires ou le marché du travail);
- le rôle de la technologie comme outil essentiel afin de contribuer à une programmation variée et enrichie pour les élèves (Howley et Howley, 1995; Sher, 1995; Stevens, 1997);
- le développement et le maintien des liens communautaires entre l'école et tous les intéressés (parents, personnes d'affaires, citoyens, etc.) (DeYoung et Theobald, 1991);
- l'effort soutenu dans le domaine du perfectionnement professionnel des enseignants et une réflexion constante sur les pratiques pédagogiques en milieu rural (Caron, 1998; Croisetière, 1998; Howley et Howley, 1995; Poindexter, 1997);
- l'appui financier réel des différents paliers décisionnels (politiciens provinciaux, commissaires et autres élus) lorsque les ressources (financières et humaines) sont réparties en milieu rural (Newton et Knight, 1993; Paul, 1994);
- la précision d'une vision commune chez tous les partenaires qui regroupe les buts et objectifs de l'école secondaire en s'appuyant sur la réussite des élèves; (Bibeau, 1998; Gérin-Lajoie et Lemay, 1995; Haughey, 1996; Poindexter, 1997; Queitzsch et Nelson, 1996-97);

- la planification locale d'une programmation qui tient compte de la réalité communautaire (McDowell, 1994).

Ayant rappelé le contexte et retenu quelques grands défis éducationnels de l'école secondaire en milieu rural, il est possible de revenir à la question clé de l'étude : comment la programmation du CSJB a-t-elle répondu aux besoins des finissants en vue de leurs plans d'avenir?

Afin de mieux saisir les nuances de la question à la lumière des résultats obtenus, la première partie de la conclusion s'arrête sur l'aspect du choix de programme/cours des élèves. La deuxième partie approfondit le niveau de satisfaction des finissants qui ont poursuivi des études postsecondaires ainsi que la satisfaction de ceux qui ont accédé au marché du travail. La dernière partie examine quelques considérations plus générales toujours en vue de mieux connaître comment la programmation du CSJB a répondu aux besoins des finissants en vue de leurs plans d'avenir.

Le programme d'études des finissants et les cours à distance/par correspondance

La très grande majorité des finissants du CSJB (82%) sont inscrits au programme académique spécialisé. Ce programme offre une expérience éducationnelle dans des domaines spécialisés qui mènent à des études postsecondaires. Un plus petit nombre, soit neuf finissants (16%), est inscrit au programme académique général qui fournit un enseignement général aux élèves qui s'orientent plutôt vers le marché du travail. Sur une possibilité de six finissants ayant obtenu un diplôme en études technologiques, un seul (2%) a répondu au questionnaire. Il est très difficile, sinon impossible, de tirer des conclusions sur comment la programmation du CSJB a répondu aux besoins des élèves

inscrits au programme des études technologiques et ce en raison du très faible taux de participation.

Les cours à distance offerts au CSJB semblent répondre à un besoin de programmation chez un nombre significatif d'élèves (vingt-quatre ou 43% des finissants). Deux raisons motivent les finissants à s'y inscrire : l'intérêt personnel (80%) et le fait que le cours n'est pas disponible au CSJB (20%). Ces deux raisons semblent expliquer pourquoi le taux de réussite des élèves est si élevé : 92%. Cette programmation exige une autodiscipline élevée et une disposition modèle chez les élèves qui demeurent les premiers responsables de leur réussite et ce en raison de l'absence physique de l'enseignant dans le local (McKague, 1990; Newton, Knight, 1993).

Les cours à distance veulent enrichir la programmation de la petite école secondaire pour tous les élèves (Paul, 1994). Cependant, comment rejoindre un plus grand nombre d'élèves? Si l'organisation et l'administration des cours à distance au niveau de l'école prévoyaient un adulte (auxiliaire) présent dans chaque local, les élèves moyens ou même ceux ayant certaines difficultés d'apprentissage, pourraient peut-être augmenter leurs choix de cours supplémentaires sachant qu'ils auraient un appui humain présent pour contribuer à leur réussite. Ce type de programmation ne se limiterait donc pas à un groupe d'élèves en particulier.

Quinze des vingt-quatre élèves (62%) décrivent l'expérience d'avoir suivi un cours à distance comme étant très satisfaisante (8%) ou satisfaisante (54%). Malgré le taux relativement élevé de satisfaction, il importe de s'arrêter sur le pourquoi du manque de satisfaction chez les neuf (38%) autres élèves. L'absence d'un enseignant ou d'un autre adulte désigné dans le local pour faciliter l'apprentissage, coordonner les tâches,

contribuer à l'organisation du temps et des ressources ou tout simplement assurer un lien humain pourrait peut-être expliquer cette insatisfaction chez les élèves. En assurant une présence humaine dans chaque local, tous les élèves qui veulent enrichir leur choix de cours via la programmation à distance pourraient le faire en augmentant leurs chances de réussite. Cet appui contribuerait probablement à élever le taux de satisfaction chez tous les élèves, même chez ceux qui se sont dits satisfaits.

En s'appuyant sur l'expérience des finissants, leurs choix de cours à distance et leurs niveaux de satisfaction, le CSJB et la DSFM devront explorer comment offrir une plus grande variété de cours supplémentaires au niveau de l'école. Deux domaines de cours ont connu une grande popularité au cours des dernières années : la psychologie et les mathématiques avancées. Sans vouloir se limiter à ces choix, plus de cours supplémentaires disponibles donneraient plus de choix réels aux élèves et par conséquent enrichiraient la programmation disponible au CSJB.

Les cours par correspondance enrichissent la programmation des élèves dans la petite école secondaire (Haughey, 1997). Cependant, très peu de finissants du CSJB explorent cette forme de programmation. Des cinquante-six répondants, seuls onze (20%) ont suivi des cours par correspondance pendant leurs études au secondaire. Parmi ceux-ci, cinq (45,5%) l'ont fait par intérêt personnel, quatre (36,4%) parce que le cours n'était pas offert à l'école et deux (18,1%) pour éviter un conflit d'horaire. Le taux de réussite est de 64%. Parmi les finissants qui ont suivi des cours par correspondance, trois élèves (27%) disent avoir vécu une expérience très satisfaisante et six élèves (55%) l'ont qualifiée de satisfaisante. Même si quatre élèves (36%) n'ont pas obtenu de crédit

pour leur cours par correspondance, un seul (9%) qualifie l'expérience de peu satisfaisante et un dernier (9%) de pas du tout satisfaisante.

Les cours par correspondance requièrent beaucoup de motivation et d'autodiscipline chez les élèves ainsi que l'appui d'un enseignant qui encadre le tout (Bibeau, 1998ii; Stevens et Mulcahy, 1997). Les élèves doivent faire preuve de grande débrouillardise sans la structure formelle de la salle de classe. Il importe de souligner que si le cours par correspondance n'est pas obligatoire en vue de l'obtention du diplôme, la motivation chez l'élève sera considérablement réduite. Ce genre de programmation ne semble donc pas répondre aux besoins des élèves du CSJB qui veulent s'offrir plus de choix de cours supplémentaires pendant leurs études au secondaire afin de mieux préparer leurs projets d'avenir.

Malgré le taux de réussite de 64% chez les élèves inscrits aux cours par correspondance et celui de 92% chez ceux inscrits aux cours à distance, peu d'élèves du CSJB y accèdent. Cette réalité illustre combien les cours à distance/par correspondance limitent réellement les choix des élèves en milieu rural. Les élèves qui veulent enrichir leurs choix de cours au niveau secondaire en milieu rural devraient pouvoir accéder à plus de cours offerts de façon traditionnels avec un appui humain concret et non pas être limités aux cours à distance/par correspondance. Il ne faut pas oublier l'importance de bien roder la programmation à distance afin d'en augmenter l'efficacité et contribuer au succès des élèves qui s'y inscrivent (Stevens et Mulcahy, 1997).

Plusieurs questions demeurent sans réponse : comment le CSJB peut-il offrir plus de cours supplémentaires sur place? combien d'élèves s'y inscriraient par intérêt personnel en vue d'enrichir leur expérience et investir dans leurs projets d'avenir? La

programmation à distance/par correspondance remet beaucoup l'initiative de réussite sur les épaules des élèves. Ces derniers sont souvent laissés à leur propre compte. Sans enseignant désigné comme personne ressource au niveau de l'école ou de la salle de classe, les élèves avancent à leur rythme sans l'appui plus traditionnel disponible dans la salle de classe (Haughey, 1997). Pour pouvoir assigner une personne d'appui au niveau de l'école, il faut plus de ressources. Pour connaître la réussite, les élèves doivent se motiver eux-mêmes afin de respecter les échéanciers et les exigences du cours. C'est un grand défi à relever pour plusieurs élèves, ce qui explique pourquoi ce genre de programmation attire une clientèle très limitée.

La structure administrative et l'organisation du personnel au niveau de la petite école secondaire en milieu rural devraient tenir compte des facteurs qui contribuent au succès des élèves qui désirent poursuivre leurs intérêts en s'inscrivant aux cours à distance/par correspondance. Un facteur très important est celui d'assurer la présence d'un adulte au niveau de l'école comme appui concret pour les élèves (Little et McKibbin, 1990; Tesarowski, 1982).

La province et la division scolaire doivent aussi reconnaître que la petite école en milieu rural a besoin de ressources humaines additionnelles et d'une planification spécifique à sa réalité rurale afin d'enrichir sa programmation pour augmenter les choix réels des élèves et par conséquent, mieux préparer ses finissants à réaliser leurs plans d'avenir (Lam, 1996; Mulcahy, 1997a; Poindexter, 1997; Stevens et Mulcahy, 1997).

La préparation des finissants en vue des études postsecondaires

La grande majorité des finissants du CSJB (66%) poursuivent des études postsecondaires. Trente-quatre des trente-sept finissants (92%) qui ont poursuivi des études postsecondaires étaient inscrits au programme académique spécialisé au secondaire, deux (5%) étaient inscrits au programme académique général et un (3%), au programme technologique.

Trente-quatre élèves (92%) affirment que leurs parents les influencent un peu et/ou beaucoup dans leur choix de poursuivre des études postsecondaires. Lorsque le personnel de l'école planifie une programmation en vue des projets d'avenir des élèves, il importe d'engager la participation des parents car ceux-ci ont évidemment une influence sur les choix d'avenir de leurs enfants (Cobb et al., 1989; Queitzsch et Nelson, 1996-97).

Les enseignants ont moins d'influence que les parents sur les finissants par rapport à leur décision ou non de poursuivre des études postsecondaires. Onze finissants (30%) disent ne pas du tout avoir été influencés et dix-sept (46%) l'ont été un peu. Seuls neuf (24%) disent avoir été beaucoup influencés par les enseignants. Le personnel de l'école devra explorer pourquoi un nombre important d'élèves (vingt-huit ou 76%) ne se sentent pas ou peu influencés de la part des enseignants quant à leur choix de poursuivre leurs études postsecondaires. Quels messages donnent les enseignants en milieu rural en ce qui concerne la poursuite des études après le secondaire? Doivent-ils chercher à influencer davantage les choix d'avenir des finissants qui désirent poursuivre leurs études postsecondaires?

Les finissants s'inscrivent majoritairement (43%) à l'institution francophone de la province (Collège universitaire de Saint-Boniface) tandis que l'Université du Manitoba

en accueil 38%. Les domaines d'études demeurent très variés tout comme les grades, diplômes et certificats anticipés à la fin des études postsecondaires.

La question numéro vingt-quatre aborde le cœur de l'étude : « À votre avis, jusqu'à quel point vos études secondaires vous ont-elles préparé pour vos études postsecondaires? » Parmi les trente-sept finissants qui ont poursuivi des études postsecondaires, vingt et un (57%) affirment que la programmation offerte au CSJB les a assez bien préparés et quatre (11%) disent qu'elle les a très bien préparés. En tout donc, 68% des finissants croient que la programmation du CSJB les a préparés pour leurs études postsecondaires.

L'envers de la médaille, cependant, ne doit pas être ignoré : sept finissants (19%) maintiennent avoir été assez peu préparés et cinq (13%), très peu préparés. Ces élèves représentent 32% des finissants qui ont poursuivi leurs études postsecondaires. Leur message est clair : la programmation offerte au CSJB n'a pas répondu à leurs besoins d'avenir. Pourquoi? La question numéro vingt-cinq s'arrête sur les raisons pour lesquelles l'école secondaire ne les a pas suffisamment préparés pour leurs études postsecondaires.

Dans un premier temps, quatre finissants (36%) disent ne pas avoir été suffisamment préparés pour les études postsecondaires parce que leur choix de cours n'était pas offert au CSJB. Selon deux finissants (18%), c'est la langue d'enseignement, le français, qui a contribué au manque de préparation. Cinq autres finissants (46%) ont exprimé des raisons variées telles la qualité de l'enseignement, le style des enseignants et le manque de contenu des cours. Un finissant aurait voulu accéder à un cours avec une composante pratique (stage dans le monde du travail) pendant ses études au secondaire.

Un pourcentage important des finissants (six ou 50%) qui se sont dits assez peu ou très peu préparés pour leurs études postsecondaires croient qu'une plus grande école française avec plus de choix de cours supplémentaires les aurait mieux préparés pour leurs études postsecondaires. Un élève (8%) précise qu'un plus grand nombre de cours en informatique l'aurait mieux préparé. Un autre (8%) souligne l'importance d'avoir plus de cours genre RRTVA pour mieux le préparer pour ses études postsecondaires. Trois élèves (25%) expliquent comment une autre école les aurait mieux préparés pour les études postsecondaires : une école avec de meilleurs enseignants, une école avec une meilleure qualité de cours et l'une qui donnerait l'option de suivre les cours en anglais ou en français.

En résumé, la programmation du CSJB a répondu aux besoins de 68% des finissants qui ont poursuivi des études postsecondaires. Les raisons pour lesquelles 32% des finissants ne croient pas avoir été suffisamment préparés pour leurs études postsecondaires sont variées mais l'absence de choix réels de cours au niveau du CSJB demeure la raison clé. Il importe de souligner que seuls deux élèves attribuent la langue d'enseignement (le français) comme étant un facteur qui a contribué au manque de préparation pour leurs études postsecondaires.

Un nombre significatif de finissants (dix-neuf ou 34%) choisissent de ne pas poursuivre d'études postsecondaires pour diverses raisons : préférence à travailler et mettre de l'argent de côté pour les études à l'avenir (47%), indécision par rapport aux plans d'avenir (32%), coût trop élevé des droits de scolarité (16%), embauche à un poste qui offre une possibilité d'avenir (16%), manque d'intérêt tout simplement (16%), manque d'intérêt pour le moment (11%) et diverses raisons personnelles (11%).

La préparation des finissants en vue du marché du travail

Dix-neuf finissants (34%) du CSJB ont choisi le marché du travail à la fin de leurs études au secondaire. Les emplois sont très variés.

La question numéro vingt-neuf s'attarde sur la préparation des élèves pendant leurs études au CSJB en vue du marché du travail. Douze finissants (66%) affirment que la programmation offerte au CSJB les a assez bien préparés tandis que trois finissants (17%) croient respectivement que la programmation du CSJB les a assez peu et très peu préparés pour le marché du travail. La question numéro trente tente d'expliquer pourquoi le CSJB n'a pas suffisamment préparé les finissants pour le marché du travail.

Quatre finissants (67%) retiennent l'absence de choix de cours au CSJB pour expliquer leur manque de préparation (Paul, 1994). Trois finissants (50%) disent que la langue d'enseignement (le français) expliquerait pourquoi ils n'étaient pas suffisamment préparés pour le marché du travail. Un finissant (17%) s'arrête sur l'horaire qui n'accommodait pas ses choix de cours.

Selon la perception de cinq finissants, une école différente aurait pu mieux répondre à leurs besoins. Deux (33%) disent respectivement qu'une plus grande école française offrant plus de cours supplémentaires et plus précisément plus de cours en informatique les auraient mieux préparés pour le marché du travail. Un finissant (17%) croit qu'une école ayant une programmation du genre RRTVA aurait mieux répondu à ses besoins. Un (17%) maintient qu'aucune autre école l'aurait mieux préparé pour le marché du travail.

En somme, la programmation du CSJB a répondu aux besoins de 66% des finissants qui ont accédé au marché du travail. Parmi les autres (34%), le manque de

choix de cours, la langue d'enseignement et le conflit d'horaire ont fait qu'ils n'ont pas été suffisamment préparés pour le marché du travail.

La programmation du CSJB et les plans d'avenir des finissants

Les finissants ont pu s'exprimer sur leur expérience au secondaire à la lumière de leurs choix de projets d'avenir. Le questionnaire de la présente étude cherchait à connaître comment la programmation du CSJB avait répondu aux besoins spécifiques des finissants qui avaient poursuivi des études postsecondaires tout comme ceux qui avaient accédé au marché du travail. Le questionnaire cherchait également à connaître le niveau de satisfaction générale des finissants tout en explorant des domaines plus précis, tels les cours et les programmes qui ont mieux répondu ou qui auraient pu mieux répondre à leurs projets d'avenir.

La question dix-huit du questionnaire s'arrête sur la satisfaction générale de l'éducation reçue au CSJB. Des cinquante-six finissants qui ont participé à l'étude, onze (20%) se disent très satisfaits, trente-deux (57%), assez satisfaits, onze (20%), peu satisfaits et deux (3%), pas du tout satisfaits. Par conséquent, en regroupant les choix, il est possible de constater que quarante-trois finissants (77%) se disent satisfaits de l'éducation reçue au CSJB. À la lumière des résultats analysés ci-dessus, les deux plus grands facteurs d'insatisfaction chez les autres finissants seraient :

- l'absence de choix de cours au CSJB;
- la langue d'enseignement (le français).

Il faut souligner que même si la question de la langue d'enseignement a été retenue comme raison pour laquelle la programmation du CSJB n'a pas répondu aux plans

d'avenir, aucun des finissants se disant insatisfaits n'a précisé qu'une école anglaise où tous les cours sont offerts en anglais les aurait mieux préparés pour leurs plans d'avenir. Il faut donc conclure que la langue d'enseignement n'a été un obstacle ou un facteur d'insatisfaction que pour peu d'élèves dans le contexte précis d'une matière ou d'une autre au cours de leurs années d'étude au CSJB.

La question trente-deux s'attarde sur quels cours offerts au CSJB ont mieux préparé les finissants pour leurs plans d'avenir. La liste de cours en ordre de priorité résume l'opinion des finissants :

- les mathématiques (vingt-huit finissants ou 50%);
- l'anglais (vingt-six finissants ou 46%);
- l'informatique (vingt-quatre finissants ou 43%);
- le français (vingt-trois finissants 41%);
- les sciences (dix-sept finissants 30%);
- les autres (arts ménagers/industriels, la comptabilité, le droit, les sciences humaines, les mathématiques avancées) (huit finissants ou 14%);
- RRTVA (trois finissants ou 5%).

Les finissants ont aussi exprimé leurs opinions sur quels genres de programme d'études auraient mieux répondu à leurs plans d'avenir. Trente-huit d'entre eux (68%) soulignent qu'ils auraient voulu une programmation académique avec une composante pratique dans le monde du travail (Lam, 1996; McKague, 1990; Rosenfeld, 1983). Quinze (27%) s'arrêtent sur la programmation académique tout simplement tandis que cinq (9%) choisissent une programmation technologique, genre RRTVA. Quatre (7%)

expriment qu'une programmation plus variée en informatique, en électronique et en français aurait mieux répondu à leurs besoins.

Les défis à relever

La dernière question posée aux finissants sert de tremplin pour la réflexion qui doit se poursuivre : comment améliorer la programmation au niveau du CSJB pour mieux répondre aux besoins d'avenir de ses finissants?

Les finissants affirment en très grand nombre (quarante des cinquante-six ou 71%) qu'il faut offrir un plus grand nombre de cours supplémentaires à tous les élèves afin de mieux les préparer à relever leurs défis d'avenir. Quelques domaines spécifiques ont été retenus dans cette conclusion :

- la technologie et les cours en informatique (vingt-trois finissants ou 41%) (Bibeau, 1997; Paul, 1994);
- les cours en agriculture qui reconnaissent la réalité économique du milieu (treize finissants ou 23%) (Queitzsch et Nelson, 1996-97; Versteeg, 1993; Rounds, 1991);
- les cours genre RRTVA (soudure, menuiserie, etc.) (sept finissants ou 12%).

Diverses autres façons d'améliorer la programmation au CSJB ont été soulignées de la part des autres finissants.

Conclusions

La petite école secondaire en milieu rural a la responsabilité d'offrir une programmation de qualité aux élèves qui la fréquentent (Rounds, 1991). Cependant, dans plusieurs petites communautés rurales au Manitoba, la diminution des inscriptions, la

réduction du personnel enseignant, la pénurie des enseignants spécialisés, l'absence de choix de cours offerts aux élèves et la fermeture d'écoles contribuent au climat de malaise qui existe. Le CSJB a vécu plusieurs de ces réalités au cours des dernières années et malheureusement, l'avenir réserve encore d'autres inquiétudes.

En dépit de cette situation inévitable, l'auteur de la présente étude a voulu se pencher sur la qualité de la programmation offerte aux élèves depuis que le CSJB est entré dans la DSFM. Un besoin qui a été relevé fréquemment est celui de l'absence de choix de cours supplémentaires. Les finissants l'ont exprimé clairement et à maintes reprises : le CSJB doit pouvoir offrir plus de choix réels à tous ses élèves pendant leurs études au secondaire afin de mieux les préparer pour leurs projets d'avenir.

Il est évident qu'à l'intérieur d'une école secondaire, certaines décisions d'ordre administrative-organisationnelle peuvent être prises en collaboration avec le personnel de l'école et de la division, les parents, les élèves et les membres de la communauté. Ce mode décisionnel qui engage la participation de plusieurs partenaires peut créer de nouvelles façons d'organiser un horaire afin d'augmenter les choix de cours aux élèves et par le fait même, améliorer la qualité de la programmation (Britton, 1994; Lam, 1996; Manges et Wilcox, 1997; Mulcahy, 1996a; Sher, 1995).

Tout en engageant la participation de plusieurs partenaires, les opinions exprimées par les premiers intéressés, les finissants, serviront de pistes à explorer en vue d'une programmation qui répondra mieux aux aspirations et aux projets d'avenir de tous les élèves du CSJB. Il faut souligner en particulier la piste de la technologie. Celle-ci vient certainement appuyer la programmation en milieu rural mais elle ne remplace pas la présence physique des enseignants dans la salle de classe (Stevens, 1997). L'éducation

demeure, pour les élèves et les enseignants, d'abord et avant tout une expérience humaine qui doit tenir compte des styles d'apprentissage variés chez les élèves et des multiples approches pédagogiques disponibles aux enseignants (Armstrong, 1999; Caron, 1998; Croisetière, 1998). Toutes initiatives dans le domaine de la technologie qui visent à l'enrichissement des choix de cours aux élèves en milieu rural auront à tenir compte des ressources humaines et technologiques nécessaires sans négliger l'importance d'une planification réfléchie, d'une formation des enseignants qui s'oriente vers les milieux ruraux et d'un perfectionnement professionnel de qualité. La réussite de l'implantation de toutes nouveautés en milieu rural en vue d'enrichir la programmation en dépendra (Bibeau, 1998; Croisetière, 1998; Howley et Howley, 1995; Monk, 1989; Poindexter, 1997; Stevens et Mulcahy, 1997).

Il faut reconnaître les forces et les qualités de la programmation présentement disponible au CSJB telles qu'exprimées par les finissants des années 1995-1998 tout en cherchant à améliorer les lacunes. Les défis à relever demeurent nombreux.

À l'aube du nouveau millénaire, l'avenir est à la mondialisation des marchés, à l'ouverture des frontières dans le domaine de l'informatique et des télécommunications; les élèves d'aujourd'hui auront à relever des défis qui n'ont pas encore été définis (Bibeau, 1998; Bruce 1996). L'école secondaire en milieu rural aura à offrir une programmation qui dépasse les cadres traditionnels de l'enseignement en s'aventurant sur des routes qui n'ont pas encore été parcourues.

Références

- Ahmed, M., Coombs, P. (1977). Education for Rural Development: Case Studies for Planners. New York : Praeger Publishers. Dans J. Archibald et al. Organization of Educational Services in Sparsely Populated Regions of Canada. (1995) Department of Indian and Northern Development. Ottawa, ON., ED 389 482.
- Alter, J. A. (1994). Dans J. Paul, Rural Alaska Secondary Education Survey – Executive Summary. (1994) McDowell Group. Alaska State Department of Education. Juneau, AK., ED 378 005.
- Archibald, J. et al. (1995). Organization of Educational Services in Sparsely Populated Regions of Canada, Department of Indian and Northern Development. Ottawa, ON., ED 389 482.
- Armstrong, T. (1999). Les intelligences multiples dans votre classe. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.
- Barker, B. O. (1985). Curricular Offerings in Small and Large High Schools: How Broad is the Disparity? Research in Rural Education, 3 (1) 35-58. Dans J. Archibald et al. Organization of Educational Services in Sparsely Populated Regions of Canada. (1995) Department of Indian and Northern Development. Ottawa, ON., ED 389 482.
- Barker, B. O. (1986). Interactive Satellite Instruction : How Can Rural Schools Benefit. Papier présenté à la Annual Conference of the Rural Education Association, ED 274 499.
- Barker, B. O., Taylor, D. R. (1993). An Overview of Distance Learning and Telecommunications in Rural Schools. Papier présenté à la Annual Conference of the National Association of Counties. Chicago, IL., ED 365 502.
- Barket, R., Gump, P. (1972). Big School, Small School., Stanford, California : Stanford University Press. Dans D. Forsythe et al., The Rural Community and the Small School. (1983) Great Britain : Aberdeen University Press.
- Barnhardt, R. (1994). Dans J. Paul, Rural Alaska Secondary Education Survey – Executive Summary. (1994) McDowell Group. Alaska State Department of Education. Juneau, AK., ED 378 005.
- Batey, A., Cowell, R. N. (1986). Distance Education : An Overview. Northwest Regional Educational Laboratory. Portland, OR., ED 016 071.

- Beardsley, R. (1994). Dans J. Paul, Rural Alaska Secondary Education Survey – Executive Summary. (1994) McDowell Group. Alaska State Department of Education. Juneau, AK., ED 378 005.
- Bell, D., Steinmiller, G. (1986). A Timely Option For Rural Education : Dual Certification for Special/Elementary Education, ED 277 529.
- Berry, W. (1990). What Are People For? San Francisco : North Point Press. Dans G. Huang, S. Weng, F. Zhang et M. Cohen, Outmigration Among Rural High School Graduates : The Effect of Academic and Vocational Programs. (1997) Educational Evaluation and Policy Analysis. 19 (4) 360-372.
- Bibeau, R. (1998). L'école de l'an 2000 : une typologie des usages d'Internet à l'école virtuelle. Texte de conférence au Forum de l'an 2000, Poitiers, France, 29-05-1998. Publié dans la revue Québec Français, no 112 et affiché à l'Internet : <http://www.cssh.qc.ca/>.
- Bibeau, R. (1998ii). Les Huit Déficits. Essai affiché à l'Internet : <http://www.cssh.qc.ca/>.
- Bibeau, R. (1997). Les défis de l'école virtuelle. Essai affiché à l'Internet : <http://www.cssh.qc.ca/>.
- Bibeau, R. (1996). L'élève « rappaillé ». Essai affiché à l'Internet : <http://io.rtsq.qc.ca/>.
- Bosetti, L., Gee, T. (1993). Program Equity in Small Rural Schools in Alberta. Dans E. Newton et D. Knight, Understanding Change In Education – Rural and Remote Regions of Canada. (1993) Calgary, AB : Detselig Enterprises Ltd.
- Boulet, D. (1987). La qualité de l'éducation des finissants de 1981 à 1985 inclusivement dans les écoles secondaires franco-manitobaines de la division scolaire de la rivière Seine no 14 quant à la préparation à poursuivre avec succès des études postsecondaires et/ou à bien gagner leur vie. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Manitoba.
- Bowman, J. (1981). The Effects of Declining Enrolments : Superintendent's Perceptions. Research Branch, Manitoba Department of Education. Winnipeg, MB. Dans R. C. Rounds, A Preliminary Analysis of Selected Education Issues in Rural Manitoba. (1991) The Rural Development Institute, Brandon University, Brandon, MB.

- Britton, S. C. (1994). *Strategies for Restructuring Manitoba Secondary Schools*. Research in Rural Education Series. Report No. 3. Brandon University, Brandon, MB.
- Brower, C. (1994). Dans J. Paul, *Rural Alaska Secondary Education Survey – Executive Summary*. (1994) McDowell Group. Alaska State Department of Education, Juneau, AK., ED 378 005.
- Brown, J. (1996). *Grandy's River Collegiate : Can a Rural School Survive in an Urban Landscape?* *The Alberta Journal of Education Research*. 42 (3) 238-251.
- Brown, K. G., Martin, A. B. (1989). *Student Achievement in Multigrade and Single Grade Classes*. *Education Canada*, 29 (1) 10-13.
- Bruce, J. B. (1996). *The Manufactured Crisis : Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools.*, White Plains, NY : Addison-Wesley Publication.
- Campbell, R. (1965). Dans E. L. Edmonds, *The Small School is Dead – Long Live The Small School*. (1978) *The Canadian School Boards Research and Development Trust*. The Canadian School Trustees Association, Ottawa, ON.
- Caron, J. (1998). *Apprivoisons la gestion des différences . . . Un atout de plus*. Journée de perfectionnement professionnel de la DSFM tenue à Saint-Jean-Baptiste, MB, 18-09-1998.
- Carroll, J. M. (1990). *The Copernican Plan : Restructuring the American High School*. *Phi Delta Kappan*, January, 71 (5) 358-365.
- Charlie, M. (1994). Dans J. Paul, *Rural Alaska Secondary Education Survey – Executive Summary*. (1994) McDowell Group. Alaska State Department of Education, Juneau, AK., ED 378 005.
- Clement, L. (1994). Dans J. Paul, *Rural Alaska Secondary Education Survey – Executive Summary*. (1994) McDowell Group. Alaska State Department of Education, Juneau, AK., ED 378 005.
- Coatesworth, D. (1976). *Is Small Still Beautiful in Rural Norfolk?* *Education*, 148 (14) 275-276. Dans D. Forsythe et al., *The Rural Community and the Small School*. (1983) Great Britain : Aberdeen University Press.
- Cobb, R. A., McIntire, W. G. et Pratt, P. A. (1989). *Vocational and Educational Aspirations of High School Students : A Problem for Rural America*. *Research in Rural Education* 6 (2) 11-16.

- Cole, (1991). Dans B. Barker et al. An Overview of Distance Learning and Telecommunications in Rural Schools. (1993) Papier présenté à la Annual Conference of the National Association of Counties. Chicago, IL., ED 365 502.
- Conant, J. (1959). The American High School Today., New York, NY : McGraw-Hill.
Dans J. B. Bruce, The Manufactured Crisis : Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools. (1996) White Plains, NY : Addison-Wesley Publication.
- Conley, D. T. (1993). Roadmap to Restructuring : Policies, Practices, and the Emerging Visions of Schooling. Eugene, OR : ERIC Clearinghouse on Educational Management. Dans S. C. Britton, Strategies for Restructuring Manitoba Secondary Schools. (1994) Research in Rural Education Series. Report No. 3. Brandon University, Brandon, MB.
- Constant, R. F. (1986). Étude des écoles secondaires manitobaines à faible effectif Éducation et Formation Professionnelle, Manitoba, Services régionaux, Winnipeg, MB.
- Cooper, G. (1979). The Village School – Community Linchpin or Educational Anachronism? Town and County Planning, 48 (6) 190-191. Dans D. Forsythe et al., The Rural Community and the Small School. (1983) Great Britain : Aberdeen University Press.
- Covey, S. R. (1989). The Seven Habits of Highly Effective People., New York, NY : Simon & Schuster.
- Croisetière, S. (1998). Projet d'accompagnement des enseignants. Conférence donnée aux administrateurs de la Division scolaire franco-manitobaine au Collège universitaire de Saint-Boniface, 16 oct., 1998, Saint-Boniface, MB.
- David, J. L. (1991). Restructuring and Technology : Partners in Change. Phi Delta Kappan, 37 (40) 78-82. Dans S. C. Britton, Strategies for Restructuring Manitoba Secondary Schools. (1994) Research in Rural Education Series. Report No. 3. Brandon University, Brandon, MB.
- DeYoung, A. J., (1987). The Status of American Rural Education Research : An Integrated Review and Commentary. Review of Educational Research, 57 (2) 123-148. Dans G. Huang, S. Weng, F. Zhang et M. Cohen, Outmigration Among Rural High School Graduates : The Effect of Academic and Vocational Programs. (1997) Educational Evaluation and Policy Analysis. 19 (4) 360-372.

- DeYoung, A. J., Theobald, P. (1991). Community Schools in the National Context : The Social and Cultural Impact of Educational Reform Movements on American Rural Schools. *Journal of Research in Rural Education*. 67 (3) 3-14. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, *The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research*. (1997) *The Many Faces of Rural Education*. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27 1997), ED 413 150.
- Edmonds, E. L. (1978). *The Small School is Dead – Long Live The Small School*. The Canadian School Boards Research and Development Trust. The Canadian School Trustees Association, Ottawa, ON.
- Edmonds, E. L., Bessai, F. (1977-78). Small Schools. *Head Teachers Review*. Nov. 1977 and March 1978 (2 part article), 54-56, 2-5. Dans D. Forsythe et al., *The Rural Community and the Small School*. (1983) Great Britain : Aberdeen University Press.
- Elmore, R. F. (1991). *Restructuring Schools : The Next Generation of Educational Reform*. San Francisco, CA : Jossey-Bass. Dans S. C. Britton, *Strategies for Restructuring Manitoba Secondary Schools*. (1994) *Research in Rural Education Series*. Report No. 3. Brandon University, Brandon, MB.
- Evans, D. (1996). *Effective Rural Schools : A Model for Rural School Improvement*. Southwest Region Schools, Dillingham, AK., ED 414 150.
- Ford, E. A. (1961). *Rural Renaissance - Revitalizing Small High Schools*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare, USA Government Printing Office, Washington, DC.
- Forsythe, D. et al. (1983). *The Rural Community and the Small School*, Great Britain : Aberdeen University Press.
- Foster, C., Martinez, I. (1985). The Effects of School Enrollment Size in the Middle and Junior High School on Teacher and Student Attitude and Student Self-Concept. *Research in Rural Education*. 3 (2) 57-60.
- Fox, M. (1996). Rural School Transportation as a Daily Constraint in Student's Lives. *Rural Educator*, 17 (2) 22-27. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, *The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research*. (1997) *The Many Faces of Rural Education*. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.

- Fréchette, A. (1998). Lettre envoyée aux directions d'écoles du secondaire dans le cadre du projet – cours universitaires pour les élèves secondaires. Collège Universitaire de Saint-Boniface, nov. 98, Saint-Boniface, MB.
- Fullan, M. G. (1994). Coordinating Top-Down and Bottom-Up Strategies for Educational Reform. Dans Richard F. Elmore and Susan H. Fuhrman (Eds.), *The Governance of Curriculum* (pp. 186-202). Palatine, IL : Skylight Publishing.
 Dans S. C. Britton, *Strategies for Restructuring Manitoba Secondary Schools*. (1994) *Research in Rural Education Series*. Report No. 3. Brandon University, Brandon, MB.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces : Probing the Depths of Educational Reform*. London : Falmer. Dans J. Brown, *Grandy's River Collegiate : Can a Rural School Survive in an Urban Landscape?* (1996) *The Alberta Journal of Education Research*. 42 (3) 238-251.
- Galton, M., Patrick, H. (1990). *Curriculum Provision in the Small Primary School*. London : Routledge. Dans K. Stevens and D. Mulcahy, *The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research*. (1997) *The Many Faces of Rural Education*. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.
- Gardener, C., Edington, E. (1982). *The Preparation and Certification of Teachers for Rural and Small Schools*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Las Cruces, N. Mex., ED 223 396.
- Gérin-Lajoie, D., Lemay, S. (1995). *Étude sur les écoles exemplaires : L'école secondaire de Pain Court : une étude de cas*. Association canadienne d'éducation, Toronto, ON.
- Gregory, T. B., Smith, G. R. (1987). *High Schools as Communities : The Small School Reconsidered*. Bloomington, IN : Phi Delta Kappa Educational Foundation. Dans S. C. Britton, *Strategies for Restructuring Manitoba Secondary Schools*. (1994) *Research in Rural Education Series*. Report No. 3. Brandon University, Brandon, MB.
- Harris, W., Abrams, C. et Simpson, H. (1972). *Project TRACE : Research and Evaluation of Follow-up Studies of High School Graduates*. Golet, California : Human Factors Research, ED 179 392.

- Harvey, R. M. (1973). The Viability of the Rural School : Educational, Social and Financial Aspects. *Aspects of Education*, (17) 38-46. Dans D. Forsythe et al., *The Rural Community and the Small School*. (1983) Great Britain : Aberdeen University Press.
- Hathaway, W. E. (1990). Rural Education : Challenges and Opportunities. Papier présenté au Prairie Forum on Rural Education, Brandon, MB. Dans E. Newton et D. Knight, *Understanding Change In Education – Rural and Remote Regions of Canada*. (1993) Calgary, AB : Detselig Enterprises Ltd.
- Haughey, M. (1997). Increasing Students' Options by Combining Distance and Classroom Schooling. *The Canadian School Executive*, 16 (10) 6-13.
- Haughey, M. (1996). It's All About Success! Learning and Living in a Small, Rural Alberta School. *Alberta Journal of Educational Research*. 42 (3) 252-266.
- Haughey, M. (1990). Distance Education in Schools. *The Canadian Administrator*, May, 29 (8) 1-9.
- Hobbs, D. (1992). The Rural Context for Education : Adjusting the Images. Dans M. W. Galbraith (Ed.), *Education in the Rural American Community : A Lifelong Process* (pp. 21-41). Malabar, FL : Kreiger. Dans J. Brown, *Grandy's River Collegiate : Can a Rural School Survive in an Urban Landscape?* (1996) *The Alberta Journal of Education Research*, 42 (3) 238-251.
- Hobbs, D. (1985). Bridging, Linking, Networking the Gap : Uses of Instructional Technology in Small Rural Schools. Department of Education, Washington, DC., ED 258 786.
- Howley, C. (1996). Compounding Disadvantage : The Effects of School and District Size on Student Achievement in West Virginia. *Journal of Research in Rural Education*, 12 (1) 25-32. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, *The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research*. (1997) *The Many Faces of Rural Education*. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.
- Howley, C., Howley, A. (1995). The Power of Babble Technology and Rural Education. *Phi Delta Kappan*, 77 (2) 126-131.
- Huang, G., Weng, S., Zhang, F. et Cohen, M. (1997). Outmigration Among Rural High School Graduates : The Effect of Academic and Vocational Programs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19 (4) 360-372.

- Huang, G., Howley, C. (1993). Mitigating Disadvantage : Effects of Small-Scale Schooling on Student Achievement in Alaska. *Journal of Research in Rural Education*, 9 (3) 137-149. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, *The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research*. (1997) *The Many Faces of Rural Education*. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.
- Hull, R. (1986). Tradition of Sharing: Cooperative Programs in Rural Schools. *Journal of Rural and Small Schools*, I (I) 22-24. Dans J. Archibald et al. *Organization of Educational Services in Sparsely Populated Regions of Canada*. (1995) Department of Indian and Northern Development, Ottawa, ON., ED 389 482.
- Irwin, M. (1994). Dans J. Paul, *Rural Alaska Secondary Education Survey – Executive Summary*. (1994) McDowell Group. Alaska State Department of Education, Juneau, AK., ED 378 005.
- Jolly, (1993). Dans B. Barker et al. *An Overview of Distance Learning and Telecommunications in Rural Schools*. (1993) Papier présenté à la Annual Conference of the National Association of Counties. Chicago, IL., ED 365 502.
- Jones, P. M., Dix, M. C., et Clarke, M. I. (1983). *Understanding Travel Behavior*. Aldershot : Gower Publishing. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, *The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research*. (1997) *The Many Faces of Rural Education*. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.
- Johnson, R. S. (1981). *Off the Beaten Track*. HMSO, Edinburgh. Dans D. Forsythe et al., *The Rural Community and the Small School*. (1983) Great Britain : Aberdeen University Press.
- Johnstone, S. (1994). Dans J. Paul, *Rural Alaska Secondary Education Survey – Executive Summary*. (1994) McDowell Group. Alaska State Department of Education, Juneau, AK., ED 378 005.
- Kennedy, R., Barker, B. (1986). *Rural School Superintendents : A National Study of Perspectives of School Board Presidents*, ED 274 497.
- Klerman, J. A., Karoly, L. A. (1995). *The Transition to Stable Employment : The Experience of U.S. Youth in the Early Labor Market Career*. Berkeley, CA : National Center for Vocational Education. Dans G. Huang, S. Weng, F. Zhang et M. Cohen, *Outmigration Among Rural High School Graduates : The Effect of Academic and Vocational Programs*. (1997) *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 19 (4) 360-372.

- Knudson, (1993). Dans L. Bosetti, T. Gee. Program Equity in Small Rural Schools in Alberta. (1993) Dans E. Newton et D. Knight, Understanding Change In Education – Rural and Remote Regions of Canada. (1993) Calgary, AB : Detselig Enterprises Ltd.
- Kronlund, T. (1995). New Learning Perspectives for Remote Classrooms Using Videoconferencing. Papier présenté à Open Classroom Conference, Distance Learning Technologies in School Level Education and Training, Oslo. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research. (1997) The Many Faces of Rural Education. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az., Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.
- Kynaslahti, H., Salminen, J. (1995). Integration of Remote Classrooms : Technical and Local Perspectives, Dans F Nouwens (ed) Distance Education – Crossing Frontiers, Rockhampton, Central Queensland University. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research. (1997) The Many Faces of Rural Education. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.
- Lam, Y. L. J. (1996). The Economic and Social Impacts of Public Schools on Rural Communities. Rural Education Research Series No. 8, Brandon University, Brandon, MB.
- Lee, V. E., Smith, J. B. (1997). High School Size : Which Works Best and for Whom? Educational Evaluation and Policy Analysis. 19 (3) 205-227.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal, QC : Guérin.
- Lewis, R. (1976). Graduate Follow-up : TEX-SIS Follow-up. Fort Worth, Texas : Texas Education Agency, ED 123 045.
- Little, G., McKibbin, M. (1990). Monitored Independent Distance Learning : An Effective use of Correspondence Courses in Secondary Schools. Papier présenté à la Canadian Association of Deans of Education Conference, Québec, QC. Dans M. Haughey, Distance Education In Schools. (1990) The Canadian Administrator, 29 (8) 1-9.

- MacLean, A., Rounds, R. C. (1991). An Analysis of the Population of Agro-Manitoba. The Rural Development Institute, RDI 1991-93, Brandon University, Brandon, MB. Dans R. C. Rounds, A Preliminary Analysis of Selected Education Issues in Rural Manitoba. (1991) The Rural Development Institute, Brandon University, Brandon, MB.
- Manges, C. D., Wilcox, D. J. (1997). The Role of the Principal in Rural School Reform. *Rural Educator*, 18 (3) 21-23.
- Manuel de politiques et procédures de la Division scolaire franco-manitobaine numéro 49, Lorette, MB.
- Marklund, S. (1969). School Organisation, School Location and Student Achievement. *International Review of Education*, 15, 295-320. Dans D. Forsythe et al., *The Rural Community and the Small School*. (1983) Great Britain : Aberdeen University Press.
- Marshall, S. (1963). *An Experiment in Education*. Cambridge University Press, London. Dans D. Forsythe et al., *The Rural Community and the Small School*. (1983) Great Britain : Aberdeen University Press.
- Matthes, W., Carlson, R. (1986). Conditions for Practice: Why Teachers Select Rural Schools. *Journal of Rural and Small Schools*, 1 (1) 25-28. Dans J. Archibald et al., *Organization of Educational Services in Sparsely Populated Regions of Canada*. (1995) Department of Indian and Northern Development, Ottawa, ON., ED 389 482.
- McCrorie, J. (1990). *Prairie Forum on Rural Education*. Canadian Plains Research Centre. Regina, SK. Dans Saskatchewan School Trustees Association (SSTA). (1995) *Small Schools Network – SSTA Research in Brief*, ED 399 102.
- McDowell Group, (1994). *Rural Alaska Secondary Education Survey – Task Force Recommendations*. Alaska State Department of Education, Juneau, AK., ED 378 006.
- McGreal et Violette (1993). Dans M. Haughey, *Increasing Students' Options by Combining Distance and Classroom Schooling*. (1997) *The Canadian School Executive*, 16 (10) 6-13.
- McKague, B. (1990). *Carpentry through Distance Education*. Personal Interview. Dans R. C. Rounds, *A Preliminary Analysis of Selected Education Issues in Rural Manitoba*. (1991) The Rural Development Institute, Brandon University, Brandon, MB.

- Monk, D. (1989). Using Technology to Improve the Curriculum of Small Rural Schools. Office of Educational Research and Improvement, Washington, D.C., ED 308 056.
- Mulcahy, D. M. (1997a). Rural Education Reform : The Consultation Process. National Rural Education Association Annual Congress/Research Forum. Tucson, Az. Sept. 24-29, 1997. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research. (1997) The Many Faces of Rural Education. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.
- Mulcahy, D. M. (1996a). Why Rural Education? Morning Watch, Electronic Edition. 24 (1-2). Dans K. Stevens et D. Mulcahy, The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research. (1997) The Many Faces of Rural Education. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.
- Muraskin, L. D. (1993). Vocational Education Availability, Coursetaking, and Outcomes. Rockville, MD : Westat. Dans G. Huang, S. Weng, F. Zhang et M. Cohen, Outmigration Among Rural High School Graduates : The Effect of Academic and Vocational Programs. (1997) Educational Evaluation and Policy Analysis. 19 (4) 360-372.
- Nachtigal, P. (1992). Remapping the Terrain : School Size, Cost and Quality. ED 361 161.
- Nachtigal, P. M. (1992i). Secondary Education. Dans M. W. Galbraith (Ed.), Education in the Rural American Community : A Lifelong Process (73-89). Malabar, FL : Kreiger. Dans J. Brown, Grandy's River Collegiate : Can a Rural School Survive in an Urban Landscape? (1996) The Alberta Journal of Education Research. 42 (3) 238-251.
- Nachtigal, P. (1992ii). Rural Schooling Obsolete or Harbinger of the Future? Educational Horizons, 70 (2) 66-70. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research. (1997) The Many Faces of Rural Education. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.

- Nachtigal, P. (1982). Rural Education. Dans Search of a Better Way. Boulder, Co., Westview Press. Dans E. Newton et D. Knight, Understanding Change Education – Rural and Remote Regions of Canada. (1993) Calgary, AB : Detselig Enterprises Ltd.
- Nash, R. (1973). Classrooms Observed – the Teacher's Perception and the Pupil's Performance. Routledge et Kegan Paul : London. Dans D. Forsythe et al., The Rural Community and the Small School. (1983) Great Britain : Aberdeen University Press.
- Newton, E., Knight, D. (1993). Understanding Change In Education – Rural and Remote Regions of Canada. Calgary, AB : Detselig Enterprises Ltd.
- Nouvelles Directions pour le renouveau de l'éducation – Les bases de l'excellence. Éducation et Formation professionnelle Manitoba, L. G. McIntosh, Ministre. 1995, Winnipeg, MB.
- Paul, J. (1994). Rural Alaska Secondary Education Survey – Executive Summary. McDowell Group. Alaska State Department of Education, Juneau, AK., ED 378 005.
- Perry, W. J., Harmon, H. L. (1992). Costs and Benefits of an Investment in Rural Education : the Perspective of a Rural State. Journal of Rural and Small Schools. 5 (1) 3-9.
- Poindexter, B. S. (1997). Meeting the Needs of Your Rural Community and Students. Révision d'un papier présenté à la National Conference on Education of the American Association of School Administrators, San Diego, CA, 03/96, ED 410 073.
- Powell, A. G., Farrar, E. et Cohen, D. K. (1985). The Shopping Mall High School : Winners and Losers in the Educational Marketplace. Boston : Houghton-Mifflin. Dans S. C. Britton, Strategies for Restructuring Manitoba Secondary Schools. (1994) Research in Rural Education Series. Report No. 3. Brandon University, Brandon, MB.
- Queitzsch, M., Nelson, S. (1996-97). An Assessment of Priorities and Constraints : Curriculum Renewal in Small Rural School Districts. Rural Educator, 18 (2) 17-24.
- Relever le défi, Stratégies de réussite pour les écoles secondaires du Manitoba, Éducation et Formation Professionnelle, Manitoba, 1990.

- Rios, B. R. (1987). Selected Trends and Issues in Rural Education and Small Schools. ED 289 669.
- Rogers, R. (1979). School Under Threat : a Handbook on Closures, Advisory Centre for Education, London. Dans D. Forsythe et al., The Rural Community and the Small School. (1983) Great Britain : Aberdeen University Press.
- Rosenfeld, S. (1983). Something Old, Something New : The Wedding of Rural Education and Rural Development. Phi Delta Kappan, Dec. 1983 : 270-273. Dans R. C. Rounds, A Preliminary Analysis of Selected Education Issues in Rural Manitoba. (1991) The Rural Development Institute, Brandon University, Brandon, MB.
- Rounds, R. C. (1991). A Preliminary Analysis of Selected Education Issues in Rural Manitoba. The Rural Development Institute, Brandon University, Brandon, MB.
- Ruest, P. (1987). Les attentes éducatives de la population franco-manitobaine. Thèse de doctorat inédit. Université du Manitoba.
- Saskatchewan School Trustees Association (SSTA), (1995). Small Schools Network – SSTA Research in Brief, ED 399 102.
- Schmuck, R. A., Schmuck, P. A. (1992). Small Districts Big Problems : Making School Everybody's House. Newbury Park, CA : Corwin Press. Dans S. C. Britton, Strategies for Restructuring Manitoba Secondary Schools. (1994) Research in Rural Education Series. Report No. 3. Brandon University, Brandon, MB.
- Shanks, A. (1965). The Changing Village School. Education in the North, 1, 16-20. Dans D. Forsythe et al., The Rural Community and the Small School. (1983) Great Britain : Aberdeen University Press.
- Sher, J. (1995). The Battle for the Soul of the Rural School Reform. Can the Annenburg Rural Challenge Turn the tide? Phi Delta Kappan. 1995, 77 (2) 143-148.
- Sher, J. (1977). Education in Rural America : A Reassessment of Conventional Wisdom. Boulder, Colorado, Westview Press. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research. (1997) The Many Faces of Rural Education. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.

- Sizer, T. R. (1984). *Horace's Compromise : The Dilemma of the American High School*. New York : Houghton-Mifflin. Dans S. C. Britton, *Strategies for Restructuring Manitoba Secondary Schools*. (1994) *Research in Rural Education Series*. Report No. 3. Brandon University, Brandon, MB.
- Snauwaert, D. T. (1990). *Wendell Berry, Liberalism, and Democratic Theory : Implications for the Rural School*. *Peabody Journal of Education*, 67 (4) 118-130. Dans G. Huang, S. Weng, F. Zhang et M. Cohen, *Outmigration Among Rural High School Graduates : The Effect of Academic and Vocational Programs*. (1997) *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 19 (4) 360-372.
- Sorenson, (1993). Dans L. Bosetti, T. Gee, *Program Equity in Small Rural Schools in Alberta*. (1993) Dans E. Newton et D. Knight, *Understanding Change In Education – Rural and Remote Regions of Canada*. (1993) Calgary, AB : Detselig Enterprises Ltd.
- Staples, B. (1990). *A Community Education Jurisdiction*. Papier non-publié. Dans E. Newton et D. Knight, *Understanding Change In Education – Rural and Remote Regions of Canada*. (1993) Calgary, AB : Detselig Enterprises Ltd.
- Statistique Canada, publication numéro 93-357-XPB, tableau 15, *Chiffres de population des régions urbaines et rurales, recensement de 1996*.
- Stevens, K. (1997). *Three Approaches to the Provision of Education in Small Rural Schools in Australia and New Zealand – Assisted Out Migration, Distance Education and Telelearning Perspectives of Distance Education in the School – Etaopetus Koulussa – Kilpsjarvi-Projekti 1994-1997*, edited by J. Salminen, *Helsingin 11 Normaalkoulun Julkaisuja*, Helsinki, 103-110. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, *The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research*. (1997) *The Many Faces of Rural Education*. *Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997)*, ED 413 150.
- Stevens, K. (1996). *Emerging Issues in the Management of Teaching and Learning Following the Integration of Small Schools in Some Remote New Zealand Communities*. Dans Veijo Meisalo (ed) *The Intergration of Remote Classrooms* University of Helsinki, Department of Teacher Education Research Report No. 160. Helsinki, University of Helsinki Press. 145-153. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, *The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research*. (1997) *The Many Faces of Rural Education*. *Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997)*, ED 413 150.

- Stevens, K. (1995a). Geographic Isolation and Technological Change : A New Vision of Teaching and Learning in Rural Schools in New Zealand. *The Journal of Distance Learning*, 1 (1). Dans K. Stevens et D. Mulcahy, *The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research*. (1997) *The Many Faces of Rural Education*. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.
- Stevens, K. (1995b). Report to the Minister of Education on the Development of Networks Between Small Rural Schools in New Zealand, Wellington, Rural Education Reference Group. May 1995. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, *The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research*. (1997) *The Many Faces of Rural Education*. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.
- Stevens, K. (1994a). Some Applications of Distance Education Technologies and Pedagogies in Rural New Zealand Schools *Distance Education* (15) 2. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, *The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research*. (1997) *The Many Faces of Rural Education*. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.
- Stevens, K. (1994f). New Communication Technologies and the Changing Concept of Distance Education in Australia, *The Net - Networking With Electronic Technology*, 1 (4) 16-17. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, *The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research*. (1997) *The Many Faces of Rural Education*. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.
- Stevens, K. (1991). Recent Developments in Rural and Distance Education in New Zealand and their Implications. *New Zealand Annual Review of Education*. No 1, 160-172. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, *The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research*. (1997) *The Many Faces of Rural Education*. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997). ED 413 150.
- Stevens, K., Kynaslahti, H. et Salminen, J. (1996). Alustavia Tuloksia Koulujen Verkottumisesta Suomessa Ja Uudessa Seelannissa (Some Preliminary Outcomes From Networked Classes in Finland and New Zealand), *Julkaistavaksi Suomen Kasvatustieteelliassa Aikakauskirjassa « Kasvatuksessa » The Finnish Journal of Education*, 27 (2) 196-205. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, *The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research*. (1997) *The Many Faces of Rural Education*. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.

- Stevens, K., McSwan, D. (1995e). Post-Secondary School Educational and Vocational Issues Facing Families in Rural North Queensland, *Education in Rural Australia*, 5 (1) 45-46. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, *The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research*. (1997) *The Many Faces of Rural Education*. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.
- Stevens, K., Masson, D. (1994c). Family and School Influences on the Vocational Choices of Students in a Rural Western Australian Community. *The Vocational Aspect of Education* 46 (3), 273-283. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, *The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research*. (1997) *The Many Faces of Rural Education*. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.
- Stevens, K., Mulcahy, D. (1997). *The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research*. *The Many Faces of Rural Education*. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.
- Stevens, K., Tate, O. (1993). The Changing Nature of Distance Education in New Zealand (1992-93) : Some Strategic Implications. *New Zealand Annual Review of Education*. No. 3, 319-334. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, *The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research*. (1997) *The Many Faces of Rural Education*. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.
- Streifel, J., Foldesy, G., Holman, D. (1991). The Financial Effects of Consolidation, *Journal of Research in Rural Education*, 7 (2) 13-20. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, *The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research*. (1997) *The Many Faces of Rural Education*. Proceedings of the Annual NREA Convention (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.
- Swift, D. (1985). *Facilitating Certification and Professional Development for Small Schools*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Las Cruces, N. Mex., ED 260 884.
- Theobald, P. (1992). *Rural Philosophy for Education : Wendell Berry's Tradition* (ERIC Digest). Charleston, WV : ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. Dans G. Huang, S. Weng, F. Zhang et M. Cohen, *Outmigration Among Rural High School Graduates : The Effect of Academic and Vocational Programs*. (1997) *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 19 (4) 360-372.

- Times, 1978. Éditorial, 11 septembre. Dans D. Forsythe et al., *The Rural Community and the Small School*. (1983) Great Britain : Aberdeen University Press.
- Thompson, P. B., Kutach, D. N. (1990). *Agricultural Ethics in Rural Education*. *Peabody Journal of Education*, 67 (4) 131-153. Dans G. Huang, S. Weng, F. Zhang et M. Cohen, *Outmigration Among Rural High School Graduates : The Effect of Academic and Vocational Programs*. (1997) *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 19 (4) 360-372.
- Vandegrift, J. A., Danzig, A. (1993). *School-to-Work Transition : Tensions Between Policy and Workplace Opportunities in Rural Arizona*. Papier présenté à la Meeting of the Arizona Educational Research Organization, Tucson, AZ. (ED 367 790). Dans G. Huang, S. Weng, F. Zhang et M. Cohen, *Outmigration Among Rural High School Graduates : The Effect of Academic and Vocational Programs*. (1997) *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 19 (4) 360-372.
- Versteeg, D. (1993). *The Rural High School as Community Resource*. *Educational Leadership*, 50 (7), 54-55. Dans S. C. Britton, *Strategies for Restructuring Manitoba Secondary Schools*. (1994) *Research in Rural Education Series*. Report No. 3. Brandon University, Brandon, MB.
- Willems, E. P. (1964). *Review of Research*. Dans R.G. Barker et P.V. Gump (Eds), *Big School, Small School*, Stanford University Press, Stanford, CA, 29-37. Dans D. Forsythe et al., *The Rural Community and the Small School*. (1983). Great Britain : Aberdeen University Press.
- Young, E. (1994). *Questioning Consolidation*. *Tennessee School Board Journal*, 11 (2) 3-37. Dans K. Stevens et D. Mulcahy, *The Telelearning and Rural Education Centre : Macro and Micro Dimensions of Small School Research*. (1997) *The Many Faces of Rural Education*. *Proceedings of the Annual NREA Convention* (89th, Tucson, Az, Sept. 24-27, 1997), ED 413 150.
- Zimmerman, M., Lee, L. E. (1998). *The Overall Evaluation of The Manitoba School Improvement Program Inc., Learnings from the Manitoba School Improvement Program Inc.*, 1-8.

Annexe no 1
Lettre au directeur général

(MB)

R

Le 14 septembre 1998

M. Léo Robert, directeur général
Division scolaire franco-manitobaine
485, chemin Dawson
Lorette (MB)
R0A 0Y0

Monsieur Robert,

Je viens par la présente vous demander la permission de poursuivre mon projet de recherche en envoyant un questionnaire aux élèves finissants (1995-1998) du Collège Saint-Jean-Baptiste.

Les renseignements dont j'aurai besoin (disponibles au CSJB) sont les suivants :

- a) les noms, adresses et numéros de téléphone des finissants de juin 1995 à 1998.

Ce questionnaire fera partie de mon mémoire de maîtrise dont je vous ai déjà parlé. Votre intérêt et appui à l'égard de ce projet me permettent d'anticiper une réponse favorable à ma demande.

Veillez agréer, Monsieur, mes salutations distinguées.

Jules Rocque

Annexe no 2

Lettre de permission du directeur général



Division scolaire franco-manitobaine n° 49
Secteur du directeur général
« Apprendre et grandir ensemble »

NOTE DE SERVICE

DESTINATAIRE : Jules Rocque, directeur, Collège Saint-Jean-Baptiste

EXPÉDITEUR : Léo Robert

DATE : Le 17 septembre 1998

OBJET : PROJET DE RECHERCHE

C'est avec plaisir que je viens t'accorder la permission d'accéder aux noms, adresses et numéros de téléphone des finissant.e.s du Collège Saint-Jean-Baptiste. N'hésite pas de communiquer avec moi si tu as besoin d'autres renseignements. Je te souhaite bonne chance dans ton projet de recherche ainsi que bon succès dans la présentation de ton mémoire.

LR/nf

Annexe no 3
Le questionnaire

**La programmation du Collège Saint-Jean-Baptiste et les attentes
de ses finissants et finissantes depuis la création de la DSFM (1995 – 1998)**

QUESTIONNAIRE

à retourner dès que possible. Merci

(Encerclez une réponse)

1. En quelle année avez-vous terminé votre école secondaire?

1995	1
1996	2
1997	3
1998	4

2. Votre sexe :

Féminin	1
Masculin.....	2

3. Quel était votre lieu de résidence pendant vos années d'études au secondaire?

Aubigny	1
Letellier	2
Sainte-Agathe	3
Saint-Jean-Baptiste	4
Saint-Joseph	5
Autre (spécifiez) _____	6

4. Habitez-vous au village ou à la campagne pendant votre secondaire?

Village	1
Campagne	2

5. Où habitez-vous présentement?

Le même endroit qu'au numéro 3 (allez au numéro 7)	1
Ailleurs (précisez) _____	2

6. Pourquoi avez-vous déménagé depuis la fin de vos études secondaires?

Pour avoir accès à une institution postsecondaire.	1
Pour avoir accès au marché du travail	2
Autre raison (précisez) _____	3

7. Quel genre de programme d'études avez-vous suivi au secondaire?

Un programme académique spécialisé (par ex. la majorité des cours était au niveau 10S, 20S, 30S et 40S ou 100, 200 et 300)	1
Un programme académique général (par ex. la majorité des cours était au niveau 10G, 20G, 30G et 40G ou 101, 201 et 301)	2
Un programme d'études technologiques (par ex : « Red River Technical Vocational Area (RRTVA)»)	3
Autre (spécifiez) _____	4

8. Avez-vous suivi un/des cours à distance (à l'heure du midi) pendant votre secondaire?
- Oui 1
 Non (allez au numéro 13)..... 2
9. Quel(s) cours? _____
10. Pourquoi avez-vous suivi un/des cours à distance?
- Conflit d'horaire avec un autre cours 1
 Le cours n'était pas offert à l'horaire 2
 Intérêt personnel 3
 Autre(s) raison(s) (spécifiez) _____ 4
11. Combien de cours à distance avez-vous réussi (note de 50 % ou plus)? ____
 Le(s)quel(s) _____
12. Comment décririez-vous l'expérience d'avoir suivi un/des cours à distance?
- Très satisfaisante 1
 Satisfaisante 2
 Peu satisfaisante 3
 Pas du tout satisfaisante 4
13. Avez-vous suivi un/des cours par correspondance pendant votre secondaire?
- Oui 1
 Non (allez au numéro 18)..... 2
14. Quel(s) cours? _____
15. Pourquoi avez-vous suivi un/des cours par correspondance?
- Conflit d'horaire avec un autre cours 1
 Le cours n'était pas offert à l'horaire 2
 Intérêt personnel 3
 Autre(s) raison(s) (spécifiez) _____ 4
16. Combien de cours par correspondance avez-vous réussi (note de 50 % ou plus)? ____
 Le(s)quel(s) _____
17. Comment décririez-vous l'expérience d'avoir suivi un/des cours par correspondance?
- Très satisfaisante 1
 Satisfaisante 2
 Peu satisfaisante 3
 Pas du tout satisfaisante 4
18. En général, êtes-vous satisfait(e) de l'éducation que vous avez reçue au CSJB?
- Très satisfait(e) 1
 Assez satisfait(e) 2
 Peu satisfait(e) 3
 Très peu satisfait(e) 4

19. Avez-vous suivi des études postsecondaires ou de formation technique depuis que vous avez quitté le secondaire?
- Oui (allez au numéro 20)..... 1
- Non (allez au numéro 27) 2
20. Jusqu'à quel point vos parents vous ont-ils influencé(e) à poursuivre vos études postsecondaires?
- Pas du tout 1
- Un peu 2
- Beaucoup..... 3
21. Jusqu'à quel point vos enseignants vous ont-ils influencé(e) à poursuivre vos études postsecondaires?
- Pas du tout 1
- Un peu 2
- Beaucoup..... 3
22. À quel établissement êtes-vous allé(e)? (Encerclez les réponses qui s'appliquent à vous.)
- Collège universitaire de Saint-Boniface 1
- Université du Manitoba 2
- Université de Winnipeg 3
- Université de Brandon..... 4
- École technique et professionnelle du CUSB..... 5
- Red River Community College..... 6
- Autre(s) (spécifiez) _____ 7
23. Si vous n'avez pas encore reçu de diplôme, de degré ou de certificat, lequel pensez-vous obtenir? (par ex: un diplôme en agriculture, un B.A., etc.)
- J'aurai un _____ 1
- En quelle année? _____ 2
- Si aucun, pourquoi? _____ 3
24. À votre avis, jusqu'à quel point vos études secondaires vous ont-elles préparé(e) pour vos études postsecondaires?
- Très bien préparé(e) (Allez au numéro 32) 1
- Assez bien préparé(e) (Allez au numéro 32)..... 2
- Assez peu préparé(e) (Allez au numéro 25)..... 3
- Très peu préparé(e) (Allez au numéro 25)..... 4
25. À votre avis, quelles sont les raisons pour lesquelles vos études secondaires ne vous ont pas préparé(e) pour vos études postsecondaires? (Encerclez les réponses qui vous conviennent.)
- Les cours que je voulais suivre n'étaient pas offerts 1
- Mon horaire n'accommodait pas les cours que je voulais suivre 2
- Les cours étaient donnés en français 3
- Autres raisons (spécifiez) _____ 4

26. À votre avis, auriez-vous pu être mieux préparé(e) pour vos études postsecondaires dans une autre école? (Encerclez les réponses qui vous conviennent.)
- | | |
|--|---|
| Non | 1 |
| Oui : une école où on enseigne plus de cours en informatique..... | 2 |
| Oui : une école où on enseigne plus de cours de type « RRTVA »
(p. ex. soudure, menuiserie, etc.) | 3 |
| Oui : une plus grande école française avec plus de choix de cours
supplémentaires (options) | 4 |
| Oui : une école anglaise où tous les cours sont offerts en anglais..... | 5 |
| Autres (spécifiez) _____ | 6 |

(Passez au numéro 32)

27. Pourquoi n'avez-vous pas poursuivi d'études postsecondaires à la fin de votre secondaire? (Encerclez les réponses qui vous conviennent.)
- | | |
|---|---|
| Indécis(e) par rapport à mes plans d'avenir | 1 |
| Pas accepté(e) dans l'institution/faculté voulue | 2 |
| Trop coûteux (frais d'inscription, loyer, livres, etc.)..... | 3 |
| Préféré travailler et mettre de l'argent de côté pour études à l'avenir | 4 |
| Pas intéressé(e) à poursuivre études pour le moment | 5 |
| Pas intéressé(e) tout simplement | 6 |
| Occupe un travail qui m'intéresse comme possibilité de carrière | 7 |
| Ne voulais pas déménager de mon lieu de résidence | 8 |
| Autres raisons (spécifiez) _____ | 9 |

28. Quel genre d'emploi occupez-vous en ce moment?
- | | |
|--|---|
| Un travail dans le domaine de la restauration/tourisme..... | 1 |
| Un travail dans le domaine de la santé/services communautaires | 2 |
| Un travail dans le domaine de la technologie/informatique | 3 |
| Un travail dans le domaine du commerce/affaires | 4 |
| Un travail dans le domaine des loisirs | 5 |
| Un travail dans le domaine des métiers (charpenterie, plomberie, etc.) | 6 |
| Autre (spécifiez) _____ | 7 |

- (Passez au numéro 29 si vous travaillez, si non, répondez à la question suivante)
- | | |
|---|---|
| Pas encore sur le marché du travail (allez au numéro 32)..... | 8 |
|---|---|

29. En général, pensez-vous que vos études secondaires vous ont préparé(e) pour le marché du travail?
- | | |
|---|---|
| Très bien préparé(e) (Allez au numéro 32) | 1 |
| Assez bien préparé(e) (Allez au numéro 32)..... | 2 |
| Assez peu préparé(e) (Allez au numéro 30) | 3 |
| Très peu préparé(e) (Allez au numéro 30) | 4 |
| Pas encore sur le marché du travail (allez au numéro 32)..... | 5 |

30. À votre avis, quelles sont les raisons pour lesquelles vos études secondaires ne vous ont pas préparé(e) pour le marché du travail? (Encerclez les réponses qui vous conviennent.)
- | | |
|---|---|
| Les cours que je voulais suivre n'étaient pas offerts | 1 |
| Mon horaire n'accommodait pas les cours que je voulais suivre | 2 |
| Les cours étaient donnés en français | 3 |
| Autres raisons (spécifiez) _____ | 4 |
31. À votre avis, auriez-vous pu être mieux préparé(e) pour le marché du travail dans une autre école? (Encerclez les réponses qui vous conviennent.)
- | | |
|--|---|
| Non | 1 |
| Oui : une école où on enseigne plus de cours en informatique..... | 2 |
| Oui : une école où on enseigne plus de cours de type « RRTVA »
(p. ex. soudure, menuiserie, etc.) | 3 |
| Oui : une plus grande école française avec plus de choix de cours
supplémentaires (options) | 4 |
| Oui : une école anglaise où tous les cours sont offerts en anglais..... | 5 |
| Autres (spécifiez) _____ | 6 |
32. À votre avis, quels cours vous ont mieux préparé(e) pour vos plans d'avenir? (Encerclez les réponses qui vous conviennent.)
- | | |
|--|---|
| Cours de français | 1 |
| Cours d'anglais..... | 2 |
| Cours de mathématiques..... | 3 |
| Cours de sciences (précisez lequel/lesquels) _____ | 4 |
| Cours d'informatique..... | 5 |
| Cours de « RRTVA » (par ex. soudure, menuiserie, etc.) | 6 |
| Autres (précisez) _____ | 7 |
33. À votre avis, quel genre de programme vous aurait mieux préparé(e) pour vos plans d'avenir?
- | | |
|--|---|
| Programme académique..... | 1 |
| Programme académique avec une composante pratique dans le monde
du travail (« Work Experience »)..... | 2 |
| Programme d'études technologiques (par ex. soudure, menuiserie, etc.)... | 3 |
| Autres (précisez) _____ | 4 |
34. Comment la programmation offerte au CSJB pourrait-elle être améliorée? (Encerclez les réponses qui vous conviennent.)
- | | |
|--|---|
| En offrant un plus grand nombre de cours supplémentaires (options)..... | 1 |
| En offrant plus de cours dans le domaine de l'informatique | 2 |
| En offrant des cours dans le domaine de l'agriculture | 3 |
| En offrant des cours dans le domaine des études technologiques (par ex :
soudure, menuiserie, etc.) | 4 |
| Autres (précisez) _____ | 5 |

Commentaires additionnels :

Annexe no 4

Lettre de présentation/invitation

Le 2 février 1999

Cher(e) finissant(e),

Je vous écris pour vous inviter à participer à une étude dans le domaine de l'éducation parrainée par le Centre de recherche du Collège universitaire de Saint-Boniface.

Ce questionnaire, qui fait partie de mon programme d'étude universitaire, a pour but de connaître vos opinions personnelles sur votre expérience d'élève au Collège Saint-Jean-Baptiste.

Vos réponses contribueront à la planification de la programmation offerte aux futurs élèves du Collège Saint-Jean-Baptiste. Votre collaboration est donc essentielle pour la réussite de ce projet.

Veillez s'il vous plaît remplir le questionnaire ci-joint dès cette semaine **et le retourner** dans l'enveloppe préaffranchie

avant le 9 février 1999.

Si vous le désirez, vous pouvez ajouter des commentaires additionnels sur la dernière page du questionnaire. Soyez assuré(e) que vos réponses seront **hautement confidentielles** et que votre nom ne sera jamais identifié.

Je tiens à vous remercier à l'avance pour votre généreuse participation à cette étude.

Jules Rocque,
Responsable de l'étude
Centre de recherche du Collège universitaire de Saint-Boniface



Annexe no 5

Deuxième lettre de présentation/invitation

RAPPEL

Le 15 février 1999

Cher(e) finissant(e),

La semaine dernière, je vous ai fait parvenir un questionnaire afin de connaître vos opinions sur votre expérience d'élève au Collège Saint-Jean-Baptiste.

Si vous avez déjà complété et retourné le questionnaire, je vous en remercie sincèrement. Si vous ne l'avez pas encore fait, je vous demande, s'il vous plaît, de le faire dès aujourd'hui. Puisque le questionnaire a été envoyé à un petit groupe de personnes, **chacun(e) a une grande importance** dans cette étude.

Soyez assuré(e) que vos réponses seront **hautement confidentielles** et que votre nom ne sera jamais identifié.

Si vous n'avez pas reçu le questionnaire, ou si vous l'avez égaré, appelez-moi dès aujourd'hui à frais virés ().

Je vous remercie à l'avance de votre généreuse participation à ce projet de recherche.

Jules Rocque,

Responsable de l'étude

Centre de recherche du Collège universitaire de Saint-Boniface



Annexe no 6

Troisième lettre de présentation/invitation

RAPPEL

Le 10 mars 1999

Cher(e) finissant(e),

Le 15 février dernier, je vous ai fait parvenir un rappel de l'importance de partager **vos opinions** sur votre expérience d'élève au Collège Saint-Jean-Baptiste en répondant à un questionnaire.

Si vous l'avez déjà complété et retourné, je vous en remercie sincèrement. Si vous ne l'avez pas encore fait, je vous demande, s'il vous plaît, de le **faire dès que possible et de le retourner** dans l'enveloppe préaffranchie ci-jointe.

Puisque le questionnaire a été envoyé à un petit groupe de personnes, **chacun(e) a une grande importance** dans cette étude.

Soyez assuré(e) que vos réponses seront **hautement confidentielles** et que votre nom ne sera jamais identifié.

Si vous avez des questions, appelez-moi à frais virés ().

Je vous remercie à l'avance de votre généreuse participation à ce projet de recherche.

Jules Rocque,

Responsable de l'étude

Centre de recherche du Collège universitaire de Saint-Boniface

Annexe no 7
Commentaires des finissants

Commentaires* des finissants relevés du questionnaire

Commentaires additionnels :

« Les programmes de Maths, physique et calcul sont les plus utile pour des personnes qui veulent étudier en informatique. Un cour technique pour apprendre comment fonctionne les différents parties des ordinateur et des appareils électronique simple, serait très utiles parce que dans notre société, il est nécessaire de savoir un peu comment les appareils qui nous entour fonctionne. »

« En 11^e et 12^e année je n'ai pas pris la grammaire en français. Je pense que si la grammaire était offerte, ça aurait m'aider plus. »

« J'ai trouvé les cours trop relaxes, où que le professeur amusait ceux aux classes qui ne voulaient pas être là. Je n'ai pas appris tout 'les basics' que le U of M exige, et je n'ai pas été éduquée à apprendre comment étudier ou à écrire des travaux et papiers en anglais comme demandé au U of M. J'aurais aimé d'avoir plus d'expérience pratique au laboratoire en chimie.

J'observe ce qui se passe au CSJB récemment ou ma sœur la fréquente encore, et je suis totalement épouvantée de voir des 12^e année qui se promènent tout partout comme ils veulent et qui prennent seulement 1 à 3 cours par semestre. Les cours ou la participation à des activités d'extra sont exactement ça, et ces crédits ne devraient pas être utilisés pour graduer. L'école est encore un lieu pour apprendre, ou que l'académique doit prendre la grande majorité de l'importance. En exigeant les élèves à rester à l'école de 8h30 à 15h30, ils n'ont pas de choix que d'étudier ou concentrer à leurs études. Cette histoire d'avoir la liberté comme ils veulent est une farce.

*N.B. Tous les commentaires ont été transcrits tels que recueillis sans aucune correction ni transformation.

Aussi, c'était difficile de réapprendre tout en anglais – les cours d'entrée d'université devraient être instruits en anglais, car ce n'est pas réaliste de finir toute une année au CUSB.

Les cours doivent être plus exigeants et plus concentrés – il n'y a pas de temps à gaspiller avec des élèves désobéissants. Suspendez-les s'ils sont sérieux ils vont vouloir rester dans la classe; sinon ils pourront être mis dans une classe G et les élèves sérieux auront la chance d'apprendre.

Ce que je peux dire de bien, c'est que je trouve que j'ai appris le français très bien, mieux que d'autres élèves d'écoles françaises.

Alors pour finir – il faut être plus exigeant et plus stricte. L'académique doit être le focus central. Les professeurs doivent continuellement apprendre des nouvelles méthodes d'enseigner et ne pas être attrapés dans le piège d'enseigner le même cours exactement année après année. J'ai aussi manqué d'info sur le U of M – j'ai fait la plupart de ce recherche par moi-même – la conseillère doit savoir plus sur le U of M et le U of W, CUSB n'est pas la seule choix. »

« Vous avez besoin beaucoup plus d'options de cours dans plusieurs domaines pour améliorer le Collège St-Jean Baptiste. »

« La première chose que j'ai réalisée des l'arrivé au CUSB et au U of M était que j'ai du tout réapprendre mes années en secondaire au CSJB. Mon français fait pitié encore (ça fait 2 ans au U of M) comme c'était après le secondaire. Mais l'année au CUSB, j'ai beaucoup appris en terme d'écriture. Pour mes cours de science, c'est la même idée. J'ai graduée du CSJB avec une moyenne de 80 en science sans mettre trop d'effort mais

maintenant je travail beaucoup plus fort dans mes cours et j'ai seulement une moyenne de C ou C+. J'ai trouvée les examens ici beaucoup plus intense/difficile. Les profs exigent beaucoup plus de les élèves et c'est difficile de s'habituer à ça, après avoir gradué de CSJB. J'ai du rapprendre tout ma chimie, je ne connaissait rien d'utile pour mes cours. »

« The courses did not prepare well for a post secondary education. Especially math and English. The high school English wasn't challenging enough, did not put enough emphasis on essay writing and interpretation. Difficult to convert from french to english. »

« Pendant mes années au Collège St-Jean Baptiste, le programme de mathématiques 100, 200, 300 aurait pu être amélioré. Le programme ne couvrait pas adéquement les concepts de base. C'était la raison pour laquelle les élèves ne réussissaient pas bien aux examens provinciaux. »

« J'aime beaucoup aller au CUSB, c'est incroyable de remarquer les grandes variétés de connaissances déjà appris dans seulement 1 semestre. Je pense que dans nos années secondaire, les dissertations devraient être plus bien étudié et pratiquer pour nous préparer pour le grand nombre de dissertations à faire aux Collèges ou Université. Je pense que nos connaissances de grammaire française sont plus ou moins faibles en considérant le nombres d'années de classes étudié en français. »

« Quelle est le but d'un questionnaire comme ceci? Je crois que c'est une perte de temps! »

« Aimerais avoir plus de cours qui aide dans le vrai vie. Ex : sur l'aspect de business 'book keeping'; écrire un contrat valide; préparer pour un emploi; comment paye les bille et les comprendre 'business aspect'. »

« Il n'y avait pas de cours d'ordinateur (informatique) quand j'étais dans grade 12 et maintenant c'est plus dure a trouver un emploi qui demande pour la connaissance des programme d'ordinateur. Il nous faut des classe ou nous pouvons allez sur l'internet et travailler non avec un seul programme. »

« To be honest with you I did not at all enjoy my education at Collège Universitaire de St-Jean Baptiste. First of all the courses were very limited in what was offered. The teachers have been there too long (. . .). In general I did not enjoy school. »

« Je crois qu'en plus des cours (Informatique 30S, 40S) offert en 11^e et en 12^e, un cours de programmation d'ordinateur aurait été très intéressant. »

En faisant référence à la question « Comment améliorer la programmation au CSJB? », une élève répond :

« Ça serait peut-être impossible car il n'y a pas assez d'étudiants. »

Annexe no 8

La programmation présente et future du CSJB

La programmation présente et future du CSJB

Afin d'augmenter les choix réels des élèves au CSJB, le personnel du CSJB s'est orienté sur la voie des consultations (janvier et mars 1998) auprès des élèves, parents, personnes d'affaires et autres membres de la communauté. Quelques résultats concrets ont été retenus :

- Le CSJB adopte l'horaire divisionnaire passant d'un cycle de six jours à celui du cycle-semaine (automne 1998). Ce changement permet aux élèves d'accéder aux cours à distance offerts par la DSFM.
- Le CSJB place à l'horaire deux nouveaux cours : informatique et préparation de carrières au niveau secondaire trois et quatre (automne 1998).
- Le personnel du CSJB retient l'importance d'offrir davantage de cours qui tiennent compte de la réalité économique du milieu (Huang et al. 1997; Klerman et Karoly, 1995; Alter, 1994; Muraskin, 1993; Vandegrift et Danzig, 1993; Versteeg (1993). C'est grâce à une collaboration entre tous les partenaires (le comité scolaire du CSJB, le personnel divisionnaire et le personnel de l'école) qu'un nouveau cours « agri-commerce » sera à l'horaire dans le cadre des cours à distance dès le deuxième semestre de l'année scolaire 1999 – 2000.
- Le personnel reconnaît que l'avenir appartient aux futurs jeunes entrepreneurs. C'est pourquoi qu'un autre nouveau cours « entrepreneuriat » pour les élèves du secondaire quatre sera à l'horaire dès le deuxième semestre de l'année scolaire 1999 – 2000.

- Le CSJB accueillera également un programme « alternatif » pour les élèves de la région Sud de la DSFM (automne 1999 – 2000). Ce programme offre aux élèves l'occasion de vivre une expérience d'apprentissage académique individualisée tout en ayant une composante pratique et applicable à la réalité du marché du travail.

Toutes ces nouveautés au niveau de la programmation qui s'offrent aux élèves se réalisent grâce à une collaboration entre tous les intéressés : personnel divisionnaire, personnel de l'école, parents, élèves, personnes d'affaires et autres membres de la communauté. En ayant accès aux ressources divisionnaires et en maintenant un minimum de personnel (enseignants et auxiliaires) au niveau de l'école, certains choix additionnels peuvent être ajoutés à l'horaire des élèves en vue d'enrichir la programmation du CSJB. C'est un premier pas vers une éducation plus variée en vue des projets d'avenir des élèves en milieu rural.