

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Mémoire présenté au

Programme de maîtrise en gestion du développement
des coopératives et des collectivités

La collaboration école-communauté au Québec :
une perspective de développement local
au moyen de quatre études de cas

par
Karl Lussier
Avril 2004

Institut de recherche et d'enseignement
pour les coopératives
de l'Université de Sherbrooke
(IRECUS)

© Karl Lussier, 2004

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Institut de recherche et d'enseignement
pour les coopératives
de l'Université de Sherbrooke
(IRECUS)

Faculté d'administration

La collaboration école-communauté au Québec :
une perspective de développement local
au moyen de quatre études de cas

Karl Lussier

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Paul Prévost	Directeur de recherche et professeur au Département de management à la Faculté d'administration de l'Université de Sherbrooke
Danielle L'Heureux	Lectrice et professeure au Département d'orientation professionnelle et gestion de l'éducation et de la formation à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
Josée Beaudoin	Lectrice et directrice du bureau de Montréal et directrice de développement de projet au Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO)

Notes :

La réalisation de ce mémoire a été rendue possible grâce à un contrat de recherche entre l'Université de Sherbrooke et le Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO) dans le cadre du projet d'École éloignée en réseau (ÉÉR).

Indépendamment du genre grammatical, les appellations qui s'appliquent à des personnes visent autant les femmes que les hommes. L'emploi du masculin a donc pour seul but de faciliter la lecture de ce document.

Le présent mémoire a été révisé par Véronique Charland, correctrice-révisure

Si nous avons chacun un objet et que nous les échangeons,
nous avons chacun un objet.
Si nous avons chacun une idée et que nous les échangeons,
nous avons chacun deux idées.

Proverbe chinois

SOMMAIRE

Les écoles et les communautés rurales du Québec collaborent ensemble depuis déjà longtemps. L'organisation de cette collaboration s'est transformée avec le temps et en fonction des différentes initiatives locales de développement et des changements dans l'environnement socio-économique des communautés. Les relations de collaboration ont également évolué en fonction des changements de politiques et de programmes dans le système de l'éducation. Dans les communautés vulnérables, comme c'est le cas généralisé des régions rurales, la collaboration est devenue nécessaire pour maintenir l'école dans le village.

Une situation de collaboration donne lieu à des dynamiques et des formes de travail en commun qui varient d'un milieu à l'autre. La présente étude a été réalisée dans le but de faire la lumière sur les tenants et aboutissants de cette dynamique relationnelle entre les acteurs locaux, dont l'école, dans les communautés rurales du Québec. Plus spécifiquement, l'étude devait servir à identifier des tendances et des comportements récurrents pouvant servir à mieux comprendre le phénomène de collaboration du point de vue du développement local. La démarche de recherche s'articulait autour de la question suivante : *Comment les acteurs de l'école et de la communauté locale collaborent-ils à la réalisation de projets de développement ?* À cette question, l'auteur a formulé deux réponses générales (ou propositions) à la question de recherche, qui avancent que les projets en collaboration se réalisent grâce

au dynamisme de la communauté locale (proposition principale) ou que ces projets se réalisent grâce au dynamisme de l'école (proposition rivale).

Pour cette étude multicas (Yin, 1994; Hlady-Rispal, 2002) de nature exploratoire et de visée descriptive, l'auteur a fait usage d'une littérature générale portant sur le développement local à laquelle ont contribué de multiples spécialistes au Québec (CAS, 1992; Prévost, 1993; Prévost, 1998; Prévost, 2001; Joyal, 2002) et dans le monde (OCDE, 1993; Pecqueur, 2000; Greffe, 2002). Plus spécifiquement, l'auteur de ce mémoire s'est inspiré d'un ensemble d'écrits traitant des notions de vision (Filion, 1989), de leadership (Prévost, 1998), de parties prenantes (Mitchell, Agle et Wood, 1998), de réseaux territoriaux (Proulx, 2002) et de modes de collaboration interorganisationnelle (Bussièrès et Maltais, 2003). Ces concepts ont permis d'analyser les données de quatre cas, soit les communautés de Saint-Camille (municipalité régionale de comté d'Asbestos et commission scolaire des Sommets), de Saint-Romain (MRC du Granit et commission scolaire des Hauts-Cantons), de Massueville / Saint-Aimé (MRC du Bas Richelieu et commission scolaire de Sorel-Tracy) et de Charlevoix (MRC de Charlevoix et commission scolaire de Charlevoix).

Orientée de manière à documenter les éléments déclencheurs, les initiateurs et porteurs de projets ainsi que l'évolution des projets, la collecte de données s'est réalisée au moyen d'entrevues semi-dirigées (Savoie-Zajc, 2000). L'analyse, de type processuel, a été réalisée au moyen de multiples stratégies dont la narration, la décomposition temporelle, la construction de sens (*explanation building*) et la

concordance théorique (*pattern matching*) (Yin, 1994; Langley, 1999). L'étude comportait également un essai de conceptualisation basé sur un modèle systémique d'activités (Prévost, 1983) et dont le but était de faciliter la compréhension du phénomène de la collaboration école-communauté dans ses dimensions principales des processus, des acteurs, des formes organisationnelles, des ressources et des conditions de succès.

Les résultats de l'étude montrent, qu'indépendamment du contexte socio-économique local, le leadership demeure l'élément central de la dynamique de collaboration, car il permet de mobiliser les acteurs autour d'une vision commune et de mobiliser les réseaux naturels, scolaires et utilitaires qui sont nécessaires à la réalisation des projets de développement visant à assurer la pérennité des organisations locales. Malgré que l'école soit toujours un facteur essentiel pour le développement local, cette institution peut jouer un rôle de catalyseur, en facilitant la prise de conscience des acteurs locaux sur les enjeux liés à la non-collaboration, ou un rôle d'acteur, en agissant directement sur la réalisation de projets susceptibles de resserrer les liens entre les acteurs de la communauté. Ou encore, l'école peut simplement être appelée à contribuer au développement de la communauté, participant ainsi aux projets initiés par les autres acteurs locaux.

La collaboration entre l'école et la communauté se concrétise lors de la réalisation de projets variés et elle s'organise autour de différents modes qui dépendent de facteurs aussi variés que la nature des partenaires et des enjeux

présents, de l'envergure du partage des ressources, de la convergence des intérêts et de la confiance entre partenaires. Quoique le mode de partenariat représente, théoriquement, le meilleur moyen pour assurer la pérennité de l'école et celui de la communauté en raison de ses effets structurants, la majorité des collaborations étudiées se définissent plutôt comme un mixte entre la consultation et la concertation. Ce niveau d'engagement constitue à la fois une démonstration que la collaboration école-communauté au Québec reste à exploiter et à la fois une confirmation que l'obstacle premier de la collaboration se situe dans les capacités des personnes à créer des espaces de travail en commun ainsi que dans leurs capacités à élaborer un projet global de collaboration.

Les résultats montrent également que la collaboration est un phénomène complexe qui comporte un ensemble de processus permettant d'assurer la pérennité des organisations et le développement mutuel des partenaires, soit l'école et les autres acteurs du milieu. Toujours dans une perspective de développement local, les conditions principales de succès de la collaboration école-communauté consistent à valoriser le leadership local, incluant celui de la direction d'école, et à promouvoir les relations entre acteurs en décloisonnant les institutions de façon à faciliter la formulation d'un projet global de développement de la communauté. Pour être durable, le projet de collaboration doit se traduire par des projets en collaboration, de manière à préciser une vision commune et à harmoniser les stratégies de développement. Finalement, c'est la réorganisation de tous les acteurs locaux qui,

dans le souci de maintenir l'école dans leur communauté, permettra de transformer cette dernière en une institution structurante pour le milieu.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	16
PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE.....	18
1. LE MANDAT : LES PARTENARIATS ÉCOLE-COMMUNAUTÉ.....	19
2. LA PROBLÉMATIQUE DES ÉCOLES AU QUÉBEC	20
2.1 Un aperçu du système scolaire public et de son fonctionnement.....	20
2.2 La problématique générale de l'école au Québec	24
2.3 Du maintien de l'école au développement de la communauté locale	26
3. LA PROBLÉMATIQUE DES COMMUNAUTÉS LOCALES AU QUÉBEC	28
4. LE DÉVELOPPEMENT DES COMMUNAUTÉS LOCALES	29
5. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	32
DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE THÉORIQUE.....	34
1. LE DÉVELOPPEMENT LOCAL ET L'ÉDUCATION SELON L'OCDE	34
2. LES TROIS LOGIQUES DU DÉVELOPPEMENT LOCAL	37
2.1 Les acteurs locaux	37
2.2 Les relations et les réseaux.....	40
2.3 Le développement	43
3. UN CADRE D'ANALYSE POUR LES RELATIONS ÉCOLE-COMMUNAUTÉ	47
3.1. Le contexte de développement des communautés	47
3.2. L'émergence d'une vision de développement.....	47
3.3. Le réseautage des acteurs	48
3.4. La configuration de la collaboration	49
3.5. Le système de collaboration école-communauté	49
TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE.....	51
1. LES PARTICULARITÉS DES COMMUNAUTÉS.....	51
2. LE MANDAT ET LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	53
3. LA MÉTHODOLOGIE.....	53
3.1 La stratégie de recherche : quatre études de cas québécois	53
3.2 Des propositions de recherche et des unités d'analyse	56
3.3 La collecte de données	56
3.4 L'analyse qualitative des données.....	59
4. LA VALIDITÉ DE LA RECHERCHE ET DES RÉSULTATS.....	64
4.1. La validité du construit	64
4.2. La validité interne	65

4.3.	La validité externe.....	65
4.4.	La fidélité	66
5.	LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	66
6.	ÉTHIQUE	68

QUATRIÈME CHAPITRE - PRÉSENTATION DES CAS..... 69

1.	LE CONTEXTE GÉOGRAPHIQUE ET HISTORIQUE.....	70
1.1	Saint-Romain	70
1.2	Saint-Camille	71
1.3	Massueville / Saint-Aimé.....	71
1.4	Charlevoix-Est / La Malbaie	72
1.5	Des contextes distincts	72
2.	LA DÉMOGRAPHIE ET L'ÉCONOMIE.....	73
2.1	Saint-Romain	73
2.2	Saint-Camille	74
2.3	Massueville / Saint-Aimé.....	75
2.4	Charlevoix-Est / La Malbaie	75
2.5	Des situations variées.....	76
3.	LES INSTITUTIONS LOCALES	77
3.1	Saint-Romain	77
3.2	Saint-Camille	78
3.3	Massueville / Saint-Aimé.....	79
3.4	Charlevoix-Est / La Malbaie	80
3.5	Le dynamisme local et les institutions	80
4.	LES ÉVÉNEMENTS MARQUANTS, LES ACTEURS DU DÉVELOPPEMENT ET LES INNOVATIONS	81

CINQUIÈME CHAPITRE - L'ANALYSE ET LA DISCUSSION..... 86

1.	LE CONTEXTE DE DÉVELOPPEMENT DES COMMUNAUTÉS.....	87
2.	LA DYNAMIQUE DES ACTEURS DANS L'ÉMERGENCE DES PROJETS DE COLLABORATION.....	91
2.1.	Saint-Camille : une école primaire dynamisée par sa communauté	91
2.2.	Saint-Romain : une école catalyseur et un centre de formation professionnelle acteur du développement	93
2.3.	Massueville / Saint-Aimé : une école catalyseur de la relance locale....	94
2.4.	La commission scolaire de Charlevoix : un acteur du développement..	94
2.5.	Le rôle de l'école et la vision du leadership local.....	95
3.	LA MISE EN RELATION DES ACTEURS PAR LES RÉSEAUX	97
3.1.	Saint-Camille	97
3.2.	Saint-Romain	98
3.3.	Massueville / Saint-Aimé.....	99
3.4.	Charlevoix-Est / La Malbaie	99
3.5.	La densité du réseautage	100

4.	LA CONFIGURATION DE LA COLLABORATION	101
4.1.	Saint-Camille	102
4.2.	Saint-Romain	105
4.3.	Massueville / Saint-Aimé.....	108
4.4.	Charlevoix-Est / La Malbaie	109
4.5.	Le cycle de la collaboration	110
5.	LE SYSTÈME DE COLLABORATION ÉCOLE-COMMUNAUTÉ	112
5.1	La finalité et les objectifs	113
5.2.	Les acteurs.....	113
5.3.	Les activités de la collaboration.....	115
5.4.	Les ressources de la collaboration.....	120
5.5.	Les formes organisationnelles du système de collaboration	121
5.6.	L'environnement.....	122
5.7.	Les mesures de performance du système	124
5.8	La continuité du système.....	128
6.	DES CONDITIONS DE SUCCÈS À METTRE EN OEUVRE	128
6.1	Les réseaux naturels	129
6.2	Le réseau scolaire.....	130
6.3	Les réseaux de proximité	133
CONCLUSION.....		136
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		138
WEBLIOGRAPHIE		142
ANNEXE A - LES GUIDES D'ENTREVUES		143
ANNEXE B - LES CAS		148
ANNEXE C - TABLEAU DES INDICATEURS SOCIO-ÉCONOMIQUES ...		150

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1 - La gouvernance au sein des commissions scolaires	23
Tableau 2 - Trois grandes catégories de réseaux	42
Tableau 3 - Les modes de collaboration entre organisations	46
Tableau 4 - Les quatre temps et les six étapes de la recherche	60
Tableau 5 - Les moments d'analyse et les stratégies	63
Tableau 6 - Le contexte de développement des communautés	89
Tableau 7 - Densité du réseautage	100
Tableau 8 - Les modes de collaboration à Saint-Camille	104
Tableau 9 - Les modes de collaboration à Saint-Romain	107
Tableau 10 - Les modes de collaboration à Massueville / Saint-Aimé.....	108
Tableau 11 - Les modes de collaboration à Charlevoix-Est / La Malbaie	110
Tableau 12 - La grille d'évaluation de la performance du système de collaboration école-communauté	124
Tableau 13 - L'évaluation de la collaboration école-communauté.....	127
Tableau 14 - Résumé des indicateurs socio-économiques	151
Figure 1 - Schéma du système de collaboration école-communauté	112
Figure 2 - Modèle général de développement de la collaboration école-communauté	119

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ADIGECS	Association des directrices générales et des directeurs généraux des commissions scolaires
CA	Conseil d'administration
CAISSE	Communications, Arts, Informatique, Sciences, Sports et Entrepreneuriat
CE	Conseil d'établissement
CEFRIO	Centre francophone d'informatisation des organisations
CLD	Centre local de développement
CLSC	Centre local de services communautaires
CS	Commission scolaire
CST	Conseil de la science et de la technologie
ÉÉR	École éloignée en réseau
FCSQ	Fédération des commissions scolaires du Québec
IMSE	Indice du milieu socio-économique
IV	Indice de vieillissement
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MFR	Maison familiale rurale
MRC	Municipalité régionale de comté
OCDE	Organisation pour la coopération et le développement économique
OPCCOQ	Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec
OPP	Organisme de participation des parents
SADC	Société d'aide au développement de la collectivité
SFR	Seuil de faible revenu
SRQ	Solidarité rurale du Québec
TIC	Technologie de l'information et des communications
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

REMERCIEMENTS

L'auteur tient à remercier plus particulièrement son directeur de recherche, Paul Prévost, d'avoir fait preuve de confiance, de lui avoir donné la possibilité d'œuvrer au sein d'une véritable équipe de recherche et de lui avoir manifesté son appui tout au long de la démarche. De plus, l'auteur désire remercier sa collègue, Martine Lorrain-Cayer, pour sa précieuse collaboration et son soutien tout au long de la recherche ainsi que remercier les autres collaborateurs de l'Université de Sherbrooke, soit Danielle L'Heureux, Chakda Yorn, Mélanie Lagacé et Jean-Pierre Bégin et du CEFRIO, soit Josée Beaudoin, Paul Inchauspé, Alain Breuleux et Thérèse Laferrière. Finalement, l'auteur tient à remercier toutes les personnes rencontrées dans chacun des cas de la confiance qu'elles lui ont accordé et de l'esprit d'ouverture et de partage dont elles ont fait preuve.

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années déjà les écoles dans les petites communautés, particulièrement les plus éloignées des grands centres, vivent des difficultés reliées à la décroissance scolaire. Diverses solutions sont envisagées pour pallier cette problématique, autant de la part du réseau scolaire que des communautés locales. Toutefois, la problématique s'avère plus complexe qu'une simple décroissance, car elle sous-entend la détérioration du tissu socio-économique d'une communauté et de son environnement et les difficultés reliées à l'organisation des services éducatifs au sein d'une commission scolaire et d'une école. La mise en réseau d'une école avec d'autres écoles et avec les ressources des milieux scolaire et local apparaît comme une approche prometteuse face à la décroissance des effectifs scolaires et des ressources qui les accompagne. Toutefois, cette mise en réseau implique également une problématique relationnelle entre des acteurs qui, dans le cas des relations école-communauté, ont très peu de liens de collaboration, particulièrement en ce qui a trait à l'élaboration de stratégies conjointes de développement de la collectivité. De ce fait, des liens de collaboration, tels les conseils d'établissement et les ententes scolaires-municipales, existent depuis plusieurs années déjà au Québec. Cependant, la seule existence de ces liens formels ne sont pas nécessairement des indicateurs du dynamisme de la collaboration entre le milieu scolaire et la communauté, simplement parce que le dynamisme local relève d'une synergie entre différentes institutions, organisations et entreprises et divers acteurs, et non seulement des autorités municipales.

Afin de mieux comprendre la complexité et la richesse de ces relations de collaboration et leurs effets structurants qui permettent de dynamiser un milieu, notre équipe de recherche s'est penchée sur l'étude des quatre cas suivants :

- L'école primaire Christ-Roi de la commission scolaire des Sommets et la communauté de Saint-Camille dans la municipalité régionale de comté (MRC) d'Asbestos;
- L'école primaire de Saint-Romain et la Maison familiale rurale (MFR), toutes deux de la commission scolaire des Hauts-Cantons et la communauté de Saint-Romain dans la MRC du Granit;
- L'école primaire Christ-Roi de la commission scolaire de Sorel-Tracy et la communauté de Massueville / Saint-Aimé;
- La commission scolaire de Charlevoix et la MRC de Charlevoix-Est.

Cette étude, dont les tenants et aboutissants se trouvent dans le présent document, débute au premier chapitre avec la description d'une problématique de fermeture d'école au sein des petites communautés du Québec, dans une perspective de développement local, là où la collaboration entre l'école et la communauté prend une place prépondérante dans l'émergence de nouvelles dynamiques pouvant servir à maintenir l'école. Dans un deuxième temps, nous présentons la démarche de recherche, soit le cadre théorique au deuxième chapitre et la méthodologie au troisième chapitre. Ensuite, au quatrième chapitre, nous présentons une synthèse des cas étudiés pour finalement, au cinquième chapitre, tirer quelques apprentissages et développer de nouvelles connaissances sur les relations entre l'école et la communauté dans la réalisation de projets structurants de développement local.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Au Québec, les écoles dans les petites communautés font face, régulièrement depuis plusieurs années, à des menaces de fermeture. Devant une problématique qui se manifeste d'abord par une décroissance de la population scolaire, les écoles et les commissions scolaires cherchent des moyens pour assurer l'égalité d'accès des élèves à des services éducatifs de qualité sur le territoire. Le projet d'École éloignée en réseau (ÉÉR) du Centre francophone de l'informatisation des organisations (CEFRIO) figure parmi les solutions envisagées dans la résolution du problème des écoles dans les petites communautés¹. Ce modèle propose le maintien des écoles dans les petites communautés principalement grâce à l'avantage de la mise en réseau, au moyen des technologies de l'information et des communications (TIC), des ressources entre l'école et son réseau scolaire et entre l'école et son milieu. Cependant, la mise en réseau de l'école et de la communauté pose le défi de mettre en place un système de collaboration viable et profitable pour les différentes parties impliquées. Afin de mieux cerner cette problématique, nous présentons d'abord le mandat qui nous a été confié pour cette étude. Ensuite, nous identifions la problématique du point de vue de l'école, en ce qui a trait à son fonctionnement et à son environnement. Par la suite, nous abordons le problème de fermeture d'école du point de vue d'une communauté pour finalement traiter de la problématique dans une perspective de développement local et de relations de collaboration entre l'école et la communauté, tout en terminant avec l'énonciation d'une question de recherche.

¹ Pour connaître la définition du concept et les résultats du projet ÉÉR se référer au « Rapport de recherche final du projet L'École éloignée en réseau » par Thérèse Laferrrière, Alain Breuleux et Paul Inchauspé du CEFRIO, publié en janvier 2004 et disponible sur le site Internet de l'organisme à l'adresse suivante : <http://www.cefrio.qc.ca>.

1. LE MANDAT : LES PARTENARIATS ÉCOLE-COMMUNAUTÉ

Le Centre francophone de l'informatisation des organisations (CEFRIO) a développé, avec la participation de différents chercheurs et spécialistes, un modèle de mise en réseau des écoles appelé École éloignée en réseau (ÉÉR). Ce modèle d'intervention et d'amélioration de l'encadrement et de stimulation des élèves s'opère à travers les technologies de l'information et des communications (TIC) et vise à mettre en réseau une école avec d'autres écoles et avec les ressources de son milieu environnant, qu'il soit local ou régional. Cette approche est basée, entre autres, sur la conviction que le maintien des écoles dans les petites communautés est important pour la vitalité de ces dernières et que l'apport des communautés est essentiel pour assurer la mission éducative de l'école. Or, ce modèle de recherche repose sur des préoccupations majoritairement pédagogiques et administratives qui relèvent du milieu scolaire. Cet angle de recherche favorise la définition d'un objet qui concerne principalement l'organisation des services éducatifs en vue d'une amélioration de la qualité de ces derniers. Les différentes démarches entamées au sein de ce projet montrent que les liens, entre l'école et la communauté favorisant l'organisation des services et la réussite des projets, débordent suffisamment du cadre scolaire pour y porter une attention particulière.

Le mandat qui a donc été octroyé à l'équipe de recherche de l'Université de Sherbrooke porte spécifiquement sur l'étude de quatre communautés au Québec, qui ont entrepris un projet de développement d'école adapté à leurs contraintes et à leurs possibilités. Il a été convenu que les études de cas couvriraient les trois volets suivants :

- La problématique générale de développement de la communauté;
- Les acteurs, l'école et la dynamique du développement local;
- La relation école-communauté sous toutes ses dimensions.

Décidément, de nature exploratoire, cette recherche visait à ouvrir un champ de connaissances et ainsi alimenter la réflexion sur les liens horizontaux existants entre le développement local et l'école, qu'elle fasse partie ou non du projet d'École éloignée en réseau. Les études de cas devaient permettre de dégager des configurations de partenariat école-communauté nécessaires au développement collectif local dans les petites communautés rurales. De plus, ces études devaient permettre de mettre en évidence certains types de support (économique, politique, social, communautaire, technologique, etc.) nécessaires à la réussite d'un projet de développement local.

2. LA PROBLÉMATIQUE DES ÉCOLES AU QUÉBEC

Les situations de fermeture d'école ou de réorganisation des services éducatifs dans les écoles surgissent à la suite de décisions qui sont prises par les autorités responsables de l'administration de ces institutions. Afin de mieux saisir les composantes du réseau scolaire, nous présentons un aperçu du système scolaire et de son fonctionnement, avant de jeter un regard sur la problématique des écoles au Québec, particulièrement celles au sein des petites communautés.

2.1 Un aperçu du système scolaire public et de son fonctionnement

L'école est une institution vieille de plusieurs dizaines d'années au Québec. Après des changements importants dans son système de gestion, l'école œuvre aujourd'hui à partir de sa mission qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier (CEGE, 1996). L'école répond à une finalité d'instruction, car elle est le lieu et le temps d'un apprentissage guidé. L'école socialise, car elle transmet des valeurs qui fondent notre société démocratique (l'égalité, les libertés fondamentales, le respect de l'autre, la justice, la coopération, la solidarité) et le respect des institutions communes tout en demeurant un lieu d'exploration des valeurs. Finalement, l'école a une mission de qualification, car :

elle doit, en tenant compte des besoins du marché du travail ainsi que des champs d'intérêt et des aptitudes des élèves, jeunes ou adultes, assurer la formation et le perfectionnement nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle telle qu'elle permette à la société un développement durable et aux individus une intégration réussie au marché du travail de même qu'une adaptation permanente aux changements qui ne manqueront pas de se produire dans la nature et les exigences des emplois (*Ibid.*, p. 5).

La mission éducative se réalise à travers un cadre juridique (lois, règlements, etc.), des structures (l'assemblée nationale, le ministère, les organismes gouvernementaux, les commissions scolaires, les cégeps et les collèges ainsi que les universités), un réseau et des acteurs.

Le palier structurel directement relié au fonctionnement des écoles sont les commissions scolaires (CS). Les CS sont des autorités locales, autonomes, car elles sont composées de membres, représentants de la population, qui sont élus au suffrage universel. Les CS sont des gouvernements locaux et elles sont chargées :

d'organiser et de prodiguer des services éducatifs aux ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire d'un territoire donné. La commission scolaire est habilitée à organiser des services de garde pour les élèves de l'éducation préscolaire et primaire. En plus des services d'enseignement qu'elle dispense à tous les élèves, la commission scolaire offre aussi différents services éducatifs, tels les services complémentaires, les services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, la restauration et l'hébergement. La commission scolaire peut également organiser le transport de l'ensemble ou d'une partie de ses élèves (MEQ).

Depuis juillet 1998, le Québec ne compte plus que 72 commissions scolaires, dont les nouvelles frontières épousent en général celles des municipalités régionales de comtés (MRC). De ce nombre, 60 sont reconnues comme francophones, neuf comme anglophones, trois autres ont un statut particulier desservant les élèves autochtones. Leur taille est très variable; le nombre d'élèves y varie de 800 à 75 500

et leur taille médiane s'établit autour de 9 250 élèves. En 2001-2002, les revenus de fonctionnement des commissions scolaires provenaient à 78 % du gouvernement du Québec. L'imposition locale représentait 14 % des revenus et les autres sources comptaient pour 8 % (MEQ).

La loi sur l'instruction publique détermine la répartition des pouvoirs et des fonctions des différents acteurs au sein des commissions scolaires. Ce partage crée des espaces démocratiques où les acteurs de l'école et de la communauté entrent en relation et exercent leurs pouvoirs de décision et/ou d'influence. Le tableau suivant résume les éléments principaux de cette loi en insistant sur trois structures qui résument la gouvernance locale actuelle au sein des commissions scolaires, soit le conseil d'établissement des écoles, le comité de parent de la CS et le conseil des commissaires.

Tableau 1
La gouvernance au sein des commissions scolaires

Instances	Conseil d'établissement (CÉ) dans chaque école	Comité de parents de la commission scolaire	Conseil des commissaires de la commission scolaire
Qui peut participer et comment?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 4 à 9 parents élus par l'assemblée des parents en septembre ➤ 4 à 9 professeurs et membres du personnel élus par les professeurs et le personnel en septembre ➤ 2 représentants de la communauté élus par les parents, les professeurs et le personnel en septembre (sans droit de vote) ➤ La direction de l'école (sans droit de vote) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Un représentant-parent par école élu par les parents en septembre et siégeant au CÉ de son école ➤ Un représentant du comité consultatif : parents d'élèves handicapés et d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Commissaires-parents : un représentant du comité de parents pour le primaire et un pour le secondaire ➤ Commissaires : élus au suffrage universel par la population chaque 4 ans ➤ Direction générale : de la commission scolaire (sans droit de vote)
Rôles et pouvoirs	<p>- Doit être obligatoirement consulté sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les critères de sélection du directeur d'école ➤ La reconnaissance confessionnelle de l'école ➤ La modification ou la révocation de l'acte d'établissement² de l'école <p>- Adopte le projet d'école - Adopte le budget annuel de l'école - Approuve : la politique d'encadrement, les règles de conduite, l'application du régime pédagogique, les orientations de la programmation, les heures allouées aux matières - Informe la communauté des services offerts</p>	<p>Doit, entre autres, être consulté sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tout changement au territoire de la commission scolaire ➤ Le plan triennal, la liste des écoles et les actes d'établissement ➤ La politique de maintien ou de fermeture d'une école ➤ La répartition des services éducatifs entre les écoles 	<p>C'est le conseil d'administration de la commission scolaire. À ce titre, il voit à la gestion de la commission scolaire (budgets, grandes orientations, répartition des services et équipement, politique de maintien et fermeture d'écoles, etc.)</p>

Source : Solidarité rurale du Québec (SRQ), 1999b

² L'acte d'établissement d'une école comprend le nom et l'adresse de l'école ainsi que l'information en relation à l'utilisation des locaux et des immeubles, et finalement le niveau d'enseignement donné.

Ce tableau montre les liens formels unissant les communautés locales aux écoles et aux commissions scolaires, en plus de montrer que l'école est sous l'autorité du conseil d'établissement. Aussi, les acteurs de l'école, tels que présentés dans ce tableau sont : les parents, les enseignants, le personnel, les gestionnaires et les représentants de la communauté. Outre les structures présentées dans le tableau, la Loi sur l'instruction publique reconnaît également une autre organisation rattachée aux écoles qui est l'organisme de participation des parents (OPP). L'OPP a pour fonction de promouvoir la collaboration des parents à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation périodique du projet éducatif ainsi que le soutien qu'ils doivent accorder à la réussite de leur enfant. Les parents qui siègent sur le conseil d'établissement peuvent aussi prendre conseil de cet organisme. La composition et les règles de fonctionnement de l'OPP sont choisies par l'assemblée de parents et l'organisme doit correspondre aux besoins locaux (MEQ).

2.2 La problématique générale de l'école au Québec

Dans un mémoire présenté à la Commission sur l'éducation, la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) et l'Association des directrices générales et des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS) recensaient, en 2002, au sein de ses commissions scolaires membres³, 348 écoles⁴ de 100 élèves ou moins où étaient offerts des services d'enseignement primaire ou secondaire, dont 99 avaient moins de 50 élèves (FCSQ et ADIGECS, 2002). De plus, la FCSQ comptait parmi ses membre, 583 dernières écoles de village. Aussi, cette même organisation dénombrait 47 commissions scolaires en décroissance au Québec entre la période 1993-1994 à 2001-2002 en plus de prévoir une décroissance dans toutes ses commissions scolaires membres pour la période de 2001-2002 à 2006-2007, à l'exception de quatre CS où le taux de croissance prévu serait relativement faible.

³ La FCSQ compte 61 membres, soit 85 % des commissions scolaires du Québec

⁴ Le terme école désigne, ici, une école-bâtiment.

La FCSQ et l'ADIGECS résumaient également, dans ce mémoire, les impacts de cette décroissance en cinq thèmes : le plan pédagogique, le plan des ressources humaines, le plan communautaire, le plan de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes et le plan des ressources matérielles et financières. L'impact au point de vue pédagogique relève principalement de la préoccupation de conserver une qualité dans les services tout en faisant face à des problèmes reliés aux classes multiâges, à la répartition des effectifs entre les écoles de la CS, au nombre d'écoles à desservir et aux distances que doivent parcourir les spécialistes et les non-spécialistes, au transfert nécessaire d'élèves en difficulté d'apprentissage et handicapés vers d'autres écoles pour assurer les services et à la socialisation des élèves, particulièrement ceux des milieux défavorisés, et à la variété des programmes de formation dans les petites écoles secondaires. Du point de vue des ressources humaines, les impacts se situent au niveau de la stabilité du personnel, la formation des maîtres, la gestion des établissements (direction et conseil d'établissement partagés entre plusieurs écoles), le personnel de secrétariat et la sécurité d'emploi. Au plan communautaire la FCSQ et l'ADIGECS soulignent l'impact positif que peuvent avoir des modèles de partenariat sur la réduction des coûts et sur l'intégration communautaire du milieu scolaire, mais rappellent que la décroissance scolaire et l'exode des jeunes est un problème qui dépasse le milieu de l'éducation et mentionnent qu'il s'agit d'une problématique d'occupation du territoire. Au plan de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes, les impacts sont aussi très importants, car il s'agit d'un levier de renforcement du capital humain qui contribue à la revitalisation des communautés et des régions en formant de la main-d'œuvre qualifiée pour les entreprises et les collectivités locales.

Enfin, les impacts soulevés par la FCSQ et l'ADIGECS en relation à la décroissance scolaire portent sur la réduction des ressources matérielles et financières. D'une part, les dépenses de fonctionnement des CS sont insuffisantes pour assurer la qualité des services et les revenus pour investissements ne couvrent pas les besoins d'un parc immobilier qui, à mesure que les effectifs scolaires

diminuent, deviennent inadéquats. Aussi, la situation financière a-t-elle été marquée par des changements importants dans le réseau des commissions scolaires depuis l'année 1997-1998 sans être accompagnés de ressources financières suffisantes et réalisés dans une période de compression budgétaire, dont voici quelques éléments : implantation de la maternelle à temps plein, implantation des services de garde à 5 \$, fusion des commissions scolaires, implantation des CS linguistiques, mise à la retraite massive, réforme du curriculum, décentralisation de certains pouvoirs à l'école, reddition de comptes et nouvelles conventions collectives.

Bref, les impacts de la décroissance scolaire sont nombreux et se font sentir majoritairement dans les régions et les communautés en déclin. La détérioration de ces communautés préoccupe le réseau scolaire, car cette problématique affecte la gestion et en dernier lieu, la réalisation de la mission éducative. De plus, cette problématique rend difficile l'atteinte de buts comme celui de la réussite scolaire chez les élèves. Or, les enjeux dans le réseau de l'éducation sont de taille et les écoles sont les premières instances à vivre ces impacts. Toutefois, les problèmes que vit une école reflètent en bonne partie la problématique générale de la communauté, car si les effectifs scolaires diminuent dans l'école, le nombre de jeunes familles diminue également et la population locale est vieillissante et en déclin. Ces constats, lorsque perçus et analysés par les intervenants locaux, agissent la plupart du temps comme une onde de choc qui culmine bien souvent par la menace de fermeture d'une école, le transfert des élèves à une autre école, la réduction des services ou la fermeture de l'école.

2.3 Du maintien de l'école au développement de la communauté locale

Le problème des petites écoles, particulièrement celles en milieu rural, n'est pas récent. Nous pouvons, à ce titre, mentionner plusieurs cas de villages québécois ayant connu des crises liées à la fermeture de l'école primaire et qui ont dû se mobiliser pour garder leurs enfants et leur école au village; pensons notamment aux

villages de Batiscan, de Saint-Henri-de-Taillon, de Saint-Moise, de Sainte-Véronique, de Bécancour, de Béarn, de Saint-Louis-de-Gonzague et de Saint-Irénée (SRQ, 1999). D'ailleurs, « depuis maintenant dix ans, il n'y a pas eu d'années sans que n'aient éclaté, ici ou là, des conflits lors de la fermeture des petites écoles et la question des ressources est toujours omniprésente dans les débats qui entourent ces conflits » (Inchauspé, 2002). Malgré le fait que le manque de ressources soit au cœur des conflits, certaines communautés réussissent mieux que d'autres à préserver leurs écoles. Dans une étude sur les petites écoles primaires en milieu rural du Québec, Carrier et Beaulieu constatent que le facteur déterminant du maintien d'une école réside dans la volonté politique de l'ensemble des acteurs, soit les gestionnaires, les parents, les commissaires, les enseignants, etc. (Carrier & Beaulieu, 1995). De plus, ils ajoutent que la lutte d'une population locale, pour le maintien d'une école, n'a de sens que si cette lutte s'inscrit dans une démarche globale de mise en valeur de l'ensemble des ressources du milieu, et que des investissements locaux à des fins éducatives seront socialement et politiquement acceptables dans la mesure où ils s'accompagnent, outre la simple occupation du territoire, d'une mise en valeur des richesses qui lui sont propres, générant ainsi de l'activité économique. La problématique de maintien ne s'adresse pas seulement aux écoles préscolaires et primaires, car des enjeux naissent également dans les écoles secondaires et autres centres de formation dispersés sur le territoire du Québec. Les crises, qui se sont manifestées plus ardemment dans les petites communautés au prise avec des fermetures d'écoles, des transferts d'élèves ou des réductions de services dans les écoles, ont toutefois remis l'école au centre des préoccupations locales et incitent les communautés à adopter de nouvelles stratégies, comme le partenariat, pour maintenir ce service en place. Ne comptant que très rarement sur des ressources supplémentaires venant du réseau de l'éducation, les écoles « à succès » semblent donc profiter de communautés dynamiques au point de vue socio-économique.

3. LA PROBLÉMATIQUE DES COMMUNAUTÉS LOCALES AU QUÉBEC

Au Québec, en 2001, on recensait 574 municipalités de moins de 1 000 habitants et 535 municipalités où vivaient entre 1 000 et 4 999 habitants (ISQ). En 1999-2000, avant la vague des fusions municipales, on comptait 354 municipalités sans écoles, tandis qu'à l'été 2002, on comptait 270 de ces municipalités (FCSQ et ADIGECS, 2002). Ces petites localités connaissent des difficultés particulières pour le maintien de l'école, car plusieurs d'entre elles vivent également une problématique de vieillissement de la population, de décroissance démographique et d'exode. Les communautés qui font face à ces crises sont devenues « vulnérables ». Le Conseil des affaires sociales (1992) définit une communauté vulnérable comme celle « qui exerce un contrôle limité sur son destin et dont les membres ne sont pas vraiment en mesure d'influencer le développement » (p. 22). De plus, le Conseil précise que « ce contrôle est principalement concentré entre les mains de personnes et d'institutions situées à l'extérieur de la communauté » (*Ibid.*). Les communautés qui réussissent à éviter la détérioration de leur tissu socio-économique sont celles qui parviennent à s'approprier suffisamment de leviers de développement pour exercer un contrôle sur leur destin. Prévost (2001b) montre que « pour s'assumer, une communauté doit trouver sur son territoire sinon le maximum, du moins suffisamment de leviers économiques, décisionnels, financiers et culturels pour influencer son avenir de façon positive et assurer elle-même une grande partie de l'accroissement de son bien-être. Ces leviers forment le capital socio-économique d'une communauté, son patrimoine » (p. 6). Plusieurs leaders locaux sont d'avis que l'école constitue un de ces leviers : « L'école est perçue comme un élément de base dans la perspective d'une recomposition sociale des petites communautés dévitalisées. Elle est un lieu d'enracinement dans la culture, les valeurs et l'identité locales » (SRQ, 1999a). La menace de fermeture de l'école, particulièrement s'il s'agit de la dernière du village, conduit souvent les communautés à imaginer des solutions pour préserver cette institution en misant sur les atouts et les ressources du milieu pour repenser différemment l'école. « Le défi de faire plus avec moins d'élèves relève de la capacité

d'imagination et d'initiative des acteurs locaux. L'école doit évoluer avec le milieu qui l'entoure et tirer avantage des multiples partenariats établis avec d'autres réseaux complémentaires » (SRQ, 2002). Ces stratégies de maintien consistent principalement en des collaborations entre les acteurs locaux et les acteurs du système scolaire. Ces stratégies reposent alors sur les interactions entre les acteurs, et leur rôle devient déterminant autant dans le processus de la collaboration que dans le résultat, que l'on associe régulièrement au partenariat.

Toutefois, les partenariats en vue du maintien de l'école ne sont pas suffisants pour assurer la pérennité de l'institution, car si la communauté ne réussit pas à se sortir d'une situation de vulnérabilité au plan socio-économique, le projet de survie d'école ne constitue qu'une solution à court terme. C'est alors qu'il devient intéressant d'étudier la collaboration école-communauté sous l'angle du développement local et de considérer le partenariat comme un moyen et non une fin à l'accomplissement d'un projet plus large, celui de la relance d'une communauté.

4. LE DÉVELOPPEMENT DES COMMUNAUTÉS LOCALES

Le développement local est un champ de recherche qui s'est grandement développé au cours des deux dernières décennies, tant au Québec qu'ailleurs dans le monde (Grefe, 2002; Joyal, 2002; Prévost, 2001a). Les études et les recherches existantes sur les relations école-communauté et leur apport au développement local portent généralement sur trois aspects, soit les collaborations écoles-entreprises, qui touchent le développement humain et économique, les relations qui concernent le développement social et culturel et le phénomène politique et administratif de l'appropriation de l'école par les communautés.

Les premières études sur le partenariat école-communauté portent généralement sur l'effet levier d'une école sur le capital humain et économique d'une communauté (OCDE, 1993), donc sur les résultats d'une telle collaboration sur le

développement local. À ce sujet, le Conseil supérieur de l'éducation (2002) montre qu'il y a une variété de formes de partenariat et que plusieurs typologies existent, mais dépendent largement des domaines d'études et des types d'activités offerts en institution scolaire, du statut et de la contribution des partenaires, de la nature de l'entente et de l'envergure du projet réalisé. À titre d'exemple, on évoque la formation professionnelle et technique où les partenariats impliquent l'école et les entreprises. Dans ce premier groupe, on trouve différents modèles, comme celui de l'école-communautaire, qui offre à la fois une formation de base et une formation spécifique aux besoins locaux, offrant parfois différents services à la population, où les familles et la communauté en général participent à plusieurs niveaux (la mise en place de l'école, la direction de l'école, en tant que ressources pour la formation et en tant que bénéficiaires de la formation et d'autres services)⁵. Bref, plusieurs formes de partenariat existent.

L'étude des relations qui concernent le développement social et culturel, se concentre pour sa part, sur le rôle de l'école dans la constitution d'un capital social permettant à une communauté, et à groupe social, de construire et de faire évoluer son identité, ses valeurs et ses croyances, tout en augmentant la qualité de vie générale de sa population, sa santé et son bien-être. Dans cette catégorie, on trouve notamment les ententes scolaires-municipales⁶, qui représentent des outils intéressants pour les communautés.

Les collaborations école-communauté font aussi l'objet d'étude dans une perspective de décentralisation autant administrative, politique et financière, du système scolaire vers les collectivités locales. Dans cette approche, qui vise la

⁵ Gagnon (2002). *École communautaire, communauté apprenante et organisation apprenante, quel concept pour la formation professionnelle ?* Document inédit.

⁶ Selon une étude effectuée conjointement par la Fédération des commissions scolaires du Québec et l'Union des municipalités du Québec, il existe au Québec plus de 1 300 ententes scolaires municipales impliquant toutes les commissions scolaires et plus de 1 000 municipalités, lesquelles visent notamment l'utilisation partagée des locaux scolaires et des locaux municipaux à des fins culturelles, sociales, sportives et de loisirs (FCSQ et ADIGECS, 2002).

réforme des structures politiques et administratives, on trouve, à titre d'exemple, l'instauration des conseils d'établissement en 1998 auxquels on attribuait de nouveaux pouvoirs et de nouvelles responsabilités (MEQ)⁷. Cette approche de la décentralisation vise le renforcement des capacités des communautés qui se traduit par « une autonomie de décision quant à l'allocation des ressources en fonction de leurs priorités, un pouvoir de gestion des ressources, une capacité d'évaluation des résultats et une imputabilité reconnue » (CSBE, 2001 : p.21).

Toutefois, au-delà des différentes structures permettant à une communauté d'entrer en relation avec l'école et bénéficiant ainsi d'un certain effet de levier pour son développement, l'étude des collaborations nécessite un point de vue sur les différents facteurs intangibles. Car le développement local implique un changement dans les structures socio-économiques des communautés et non seulement une croissance du patrimoine local. À cet égard, l'OCDE (1993) montre que les facteurs intangibles comptent pour 75 % des différences observées entre les économies locales en comparaison à 30 % dans les économies entre les provinces et/ou les états d'un même pays. L'analyse du développement des petites communautés doit donc concerner à la fois le changement des structures, l'influence de ce changement sur les acteurs et l'influence de ces derniers sur les structures. Cette perspective, que nous adoptons, jette un regard spécifique sur les interrelations entre les intervenants du développement, dont ceux du milieu scolaire et des communautés, et leur étude permettrait d'approfondir les connaissances sur les conditions pouvant générer des retombées positives à court, moyen et long terme.

À titre d'exemple, le Conseil sports et loisirs de l'Estrie (2001) souligne différentes conditions gagnantes à valoriser pour assurer le maintien et le

⁷ Parmi ces pouvoirs, notons celui « d'approuver l'utilisation des locaux de l'école et de passer des ententes pour leur utilisation et le pouvoir d'exiger une contribution financière des usagers pour les services à la communauté au niveau de chaque école ». Tiré du Rapport préliminaire du sondage sur l'état des ententes scolaires municipales réalisé auprès des membres de l'Association québécoise des directeurs et directrices du loisir municipal. Jean Marion, Février 2000.

renforcement des ententes scolaires-municipales comme : l'ouverture d'esprit et la bonne foi des partenaires et des utilisateurs, le sens du partage communautaire, l'empathie pour les réalités du partenaire, la réciprocité des échanges ou l'équité en rendant d'autres services, le partage du risque avec le propriétaire de l'équipement, la confiance mutuelle et le suivi primordial des irritants exprimés. Or, ces constats montrent que des facteurs intangibles influencent le succès des collaborations, et que ces dernières consistent à réaliser des projets communs.

De plus, des études sur les partenariats école-communauté font également état de l'importance de l'implication des parents, de leur motivation et du bénévolat qu'ils réalisent au sein des instances et des activités de l'école (Gérin-Lajoie, 2000; Pallascio, 1998). De plus, Gérin-Lajoie (2000) mentionne l'importance de distinguer la communauté éducative de la communauté externe dans l'analyse des partenariats. Dans la première, on renvoie à la communauté interne de l'école, c'est-à-dire le personnel de direction, le personnel enseignant, le personnel de soutien, les élèves et les parents. Tandis que la communauté externe est un groupe d'individus qui partagent des intérêts communs ou qui vivent sur un territoire délimité. La communauté externe fait référence à la notion « d'école dans la communauté » (*Ibid.*) où la notion de partenariat est l'élément central.

Les collaborations école-communauté, dans une perspective de développement local, se concrétisent donc à travers la mise en relation et les échanges entre différents intervenants d'une communauté locale et de l'école, qui, par intérêt, contribuent à accroître le patrimoine local et à transformer les structures socio-économiques.

5. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

La FCSQ et l'ADIGECS (2002) recensent plusieurs projets novateurs de partenariat ou plus généralement de collaboration école-communauté au Québec;

projets qui ont permis de rendre plus attrayantes les écoles et de les maintenir ouvertes. Par contre, malgré toutes les études qui existent sur le sujet des partenariats école-communauté et les initiatives entamées sur le terrain, on ne trouve que très peu d'information dans la littérature quant à ce processus de collaboration. Les études et les recherches sur les partenariats école-communauté montrent qu'il existe plusieurs modèles pouvant attester des divers résultats positifs des collaborations. Toutefois, au-delà des résultats tangibles, la littérature, du moins ce que nous avons pu trouver, ne fait pas état de la dynamique sous-jacente au processus de collaboration dans la perspective de développement local. Cette dynamique étant soutenue par la conception et la réalisation de projets structurants de différentes envergures, il y a lieu de se poser la question suivante sur la réalité des collaborations école-communauté au Québec, à savoir :

- Comment les acteurs de l'école et de la communauté locale collaborent-ils à la réalisation de projets de développement ?

Et plus spécifiquement, il est d'intérêt d'apporter des réponses aux questions suivantes :

- Quels sont les éléments déclencheurs entourant l'émergence des projets de collaboration école-communauté ?
- Qui sont les initiateurs et les porteurs de projets ?
- Quelles démarches ont été suivies par les acteurs pour réaliser les projets ?

La présente étude a pour but de répondre à ces questions en faisant émerger de nouvelles connaissances en lien avec la dynamique de collaboration. De cette façon, nous espérons contribuer à ce que les divers intervenants des collaborations école-communauté puissent mettre à profit ces nouvelles connaissances dans leurs pratiques et ainsi engendrer de nouveaux comportements facilitant la mise en place de projets structurants pour le développement local.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE THÉORIQUE

L'étude de la problématique présentée au premier chapitre a d'abord été rendue possible grâce à une collecte de données sur le terrain, là où des projets de collaboration avaient lieu. Toutefois, la compréhension du phénomène des collaborations école-communauté et sa conceptualisation a été réalisée en puisant, dans la littérature, des réflexions et des constats que plusieurs auteurs avaient faits au cours d'autres études portant sur le développement local, la dynamique des acteurs locaux, les relations de réseaux, l'innovation et les modes de relations entre organisations. Un va-et-vient constant entre cette littérature et l'interprétation et l'analyse des données a été nécessaire pour réaliser cette étude. Ce processus itératif et interactif entre les données et la littérature, en cours de recherche, a contribué à enrichir, de façon graduelle, le cadre théorique final présenté dans ce chapitre.

1. LE DÉVELOPPEMENT LOCAL ET L'ÉDUCATION SELON L'OCDE

Le développement local est une conception particulière du développement. Il s'agit d'une approche qui valorise les potentiels locaux, mise sur la dynamique qui anime les acteurs, stimule les initiatives marchandes ou non et où la communauté tire avantage de son environnement externe pour créer des activités, répartir leurs effets de manière équitable et en reconstituer les ressources (Greffé, 2002). Cette approche au développement exige un changement de culture organisationnelle, car son hypothèse de base « soutient que les dynamiques économiques et sociales dans les communautés locales provoquent des changements suffisamment importants et fréquents pour empêcher les convergences générales au sein des territoires » (Prévost, 2001b, p. 2). Tel que définit par Prévost (2001a), « le développement local est un processus endogène d'accroissement durable du bien-être d'une communauté »

(p.24). Cette approche repose sur des valeurs comme la subsidiarité, la créativité et la solidarité.

Intrinsèque à l'approche de développement local se trouve le concept de communauté locale qui se définit comme « un regroupement organisé sur un territoire naturellement et historiquement constitué, capable de créer ses propres objectifs ou projets et de se définir par rapport au cadre régional, au cadre national et aux autres communautés. Elle est composée de valeurs, de personnes, d'institutions, d'entreprises, d'activités et de ressources » (Prévost, 1993, p. 127). Ces communautés, telles que présentées dans la problématique, se développent en s'appropriant un minimum de leviers de développement, par l'entremise de projets. Ces leviers, ou le capital socio-économique d'une communauté, se divise en cinq dimensions : l'appareil économique, la population organisée sur un territoire, l'appareil financier, l'appareil décisionnel et les valeurs et comportements (Prévost, 2001b).

L'OCDE, en parlant de l'appropriation de ces leviers, réfère au processus de « renforcement des capacités de développement » (1993). En effet, l'OCDE a observé que les communautés dans différents pays⁸, au cours des années 1990, ont adopté de nouvelles stratégies poursuivant des objectifs clairement définis et qu'elles ont investi dans l'acquisition de capacités locales susceptibles de mobiliser toutes les ressources et de stimuler leur développement. Ce même organisme mesure ces capacités à partir de deux facteurs : 1) la disponibilité des ressources qui constituent les intrants du développement et 2) le dynamisme avec lequel ces ressources servent à renforcer l'économie locale. Ce dynamisme renvoie directement au rôle des acteurs dans le développement et les capacités de ces derniers réfèrent à « leurs aptitudes à réagir dans une situation de crise ou de choc, à entreprendre, à innover, à penser et agir de façon stratégique, à coopérer, à négocier, à concevoir et lancer des projets » (*Ibid.*, p.48). Les capacités des acteurs réfèrent également aux efforts déployés pour

⁸ L'OCDE compte une trentaine de pays membres et plus d'une centaine de pays non-membres.

mobiliser un certain nombre de « facteurs invisibles », considérés comme des conditions de réussite d'un développement des communautés, telles que : la présence et l'affirmation d'un leadership local, une participation large, une prise de conscience des enjeux, l'élaboration d'une image positive du milieu, une sensibilité à l'identité culturelle, à la culture sociale et politique, une stratégie de développement basée sur la coopération, le partenariat, les relations de confiance, une conception large du développement qui permet de mesurer les effets de l'éducation, du logement, des problèmes sociaux, de l'environnement, etc.

Ce sont ces capacités humaines qui font que des territoires disposant de dotations de ressources équivalentes en quantité et qualité parviennent à des niveaux de réalisation et atteignent des résultats très différents. Elles consistent essentiellement dans des capacités d'animation et de gestion pour les acteurs institutionnels et dans des capacités à innover et à entreprendre pour les dirigeants des firmes. De telles capacités varient selon le milieu, l'histoire ou le type de développement poursuivi. Elles dépendent aussi du contexte politique national et des aptitudes des autorités nationales à les promouvoir ou à les inhiber au travers de règlements, programmes, incitations financières et autres (*Ibid.*).

Les communautés ayant des capacités différentes, leur processus de développement génère nécessairement des résultats différents, des formes territoriales variées qui sont reconnues dans les approches particularisantes du développement (Crevoisier, 1998). Cependant, une des capacités-clés des communautés, selon l'OCDE (1993) consiste en l'acquisition de compétences de développement par la mobilisation du système éducatif et de formation local et régional. À ce sujet, l'école et le système éducatif assument plusieurs fonctions dans le développement d'une communauté, soit économique, social, politique et culturel.

Ce constat situe clairement le rôle que l'école devrait jouer dans le développement des communautés au Québec. Toutefois, il y a lieu de se questionner sur la contribution réelle des écoles dans le développement local, car leur mission, qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier, ne garantit pas que l'école soit un acteur

dans le développement global des communautés, ce qui serait pourtant un atout important pour assurer la pérennité de cette institution dans les communautés; un rôle qui va au-delà du simple service public que l'école représente. Or, tenant compte de notre objet d'étude et de notre préoccupation pour le développement local, notre question peut être reformulée de la façon suivante :

- Comment les intervenants locaux, incluant les acteurs de l'école, font-ils pour élaborer des projets et mobiliser les ressources du milieu leur permettant d'accroître les compétences de développement de la communauté locale ?

2. LES TROIS LOGIQUES DU DÉVELOPPEMENT LOCAL

Afin de mieux comprendre ce processus de renforcement des capacités, Pecqueur (2000) propose une grille de lecture du développement divisée en trois logiques, soit celles des acteurs, des réseaux et du développement. Dans cette section, nous proposons d'aborder les trois logiques du développement local et de faire ressortir les éléments qui caractérisent les relations entre l'école et la communauté de manière à constituer un cadre d'analyse.

2.1 Les acteurs locaux

La logique des acteurs, selon Pecqueur (2000), suggère que le développement repose sur le potentiel local d'organisation d'une communauté et que cette dernière, par un degré suffisant d'autonomie, parvient à mettre à profit ses propres forces dans la réalisation de projets structurants. L'auteur affirme que la conduite d'individus dans l'économie ne peut être exclusivement dictée par des contraintes extérieures et que l'on doit tenir compte de la subjectivité des perceptions que chacun a de son environnement, car chaque acteur maîtrise une part de ce qui l'entoure. De plus, les grandes structures stérilisent l'imagination créatrice des acteurs et gaspillent les

ressources humaines qui sont essentielles à la réalisation des projets de développement.

Le Conseil des affaires sociales (1992) ajoute que la seule présence d'un instrument de développement dans une communauté ne suffit pas pour réaliser une relance locale, et qu'il faut un facteur agissant, un leadership local qui influencera le changement des mentalités, qui fera surgir les dynamismes locaux et qui engagera la population dans la voie du développement. « Le leadership, contrairement à l'autorité, ne découle pas nécessairement d'un mandat formel et n'est pas lié à un poste ou à une fonction de direction. C'est une forme de pouvoir informel associé aux caractéristiques d'un individu ou d'un groupe d'individus. Ce sont les membres d'une communauté ou d'un groupe qui attribuent volontairement ce leadership » (Prévoist, 1998, p. 288). Toutefois, comme Mitchell, Agle et Wood (1998) l'affirment, des situations peuvent surgir où plusieurs personnes ou organisations, nommées parties prenantes, manifestent de l'intérêt à prendre part au développement, car ils y voient, soit la perte ou le gain de bénéficiaires, pour eux ou pour un groupe de personnes, dans les résultats d'un certain projet ou une situation particulière ou ces parties voient simplement les dommages que pourrait causer l'inaction face à certaines situations. Or, les leaders, pour assumer un leadership et ainsi influencer et engager la population, doivent posséder suffisamment de pouvoir et de légitimité et doivent convaincre la population de l'urgence de mettre en place certaines orientations ou actions jugées prioritaires. Une partie possède du pouvoir dans une relation selon qu'elle peut imposer sa volonté par des moyens coercitifs, utilitaires ou normatifs. Une partie possède la légitimité s'il existe, chez les individus, l'organisation et la société en générale, la perception ou la supposition que les actions de cette entité sont désirables et appropriées à l'intérieur d'un système social construit sur des normes, des valeurs, des croyances et des définitions. Finalement, les auteurs Mitchell, Agle et Wood (*Ibid.*) utilisent le terme d'urgence pour évaluer le degré selon lequel la demande ou la revendication d'une partie exige une attention immédiate. Ces attributs sont subjectifs et variables et la manifestation de ces derniers n'est pas toujours

consciente et délibérée. Selon les enjeux perçus, les acteurs seront parties prenantes ou non.

Les leaders, grâce à leur pouvoir informel, à leur légitimité et au sentiment partagé, avec un ensemble d'individus, de l'urgence d'agir face à une situation, assument six rôles de base au sein des communautés qui sont d'inspirer une vision commune et donner un sens aux événements et aux phénomènes, de rechercher les opportunités et passer à l'action, de mobiliser la population et de susciter les partenariats, d'utiliser et de développer les ressources de la communauté, d'instaurer un climat et des modes de fonctionnement satisfaisants et de savoir récompenser et souligner les efforts (Prévost, 1998). Le premier rôle du leader, celui d'inspirer une vision commune et de donner un sens aux événements, selon Filion (1989), est déterminant dans la réussite de projets de développement en collaboration, car ces projets, pour être mobilisateurs et porteurs de changements, s'accompagnent inévitablement d'une vision qui guide la réalisation d'un but et l'organisation du partenariat. Selon Filion (*Ibid.*), une vision est une projection, une image de l'organisation dans le futur. La vision émerge de l'interaction d'un leader ou d'un groupe de leader et prend une forme particulière, car elle est influencée par l'histoire, les valeurs, les croyances et les antécédents de celui ou ceux qui la construisent, et elle est influencée par des événements externes, qui la rendent plus forte, plus cohérente, ou qui force le ou les porteurs de la vision à effectuer des réajustements dans cette vision initiale. Filion (*Ibid.*) parle alors de visions émergentes, de visions centrales et de visions secondaires.

Finalement, pour qu'un leader ou un groupe de leaders puissent matérialiser une vision et mobiliser une communauté, Filion (*Ibid.*) montre qu'ils doivent nécessairement développer un système de relations et même une culture de communication pour parvenir à unir les forces de différents acteurs autour d'un même projet de développement. Ces systèmes de relations, auxquels on donne régulièrement la connotation de réseaux de relations, feront l'objet de la section suivante.

2.2 Les relations et les réseaux

Filion (1989) et Pecqueur (2000) s'entendent pour dire que les relations sont essentielles pour que des acteurs puissent, ensemble, réaliser des actions de développement. D'ailleurs, Pecqueur (*Ibid.*) montre que le développement local est « la conséquence d'une combinaison favorable de projets individuels qui se rencontrent partiellement sur des intérêts communs » (p. 40). De plus, cet auteur ainsi que Greffe (2002) affirment que les seules relations de marché ne sont pas suffisantes pour comprendre toute la richesse des relations humaines entre acteurs et pour expliquer leurs comportements. Pecqueur (2000) constate que ces échanges se réalisent à la manière de réseaux. Ces réseaux se distinguent selon la nature des relations et la finalité du réseau, selon les ressources qui transitent et selon les stades de développement des projets à réaliser et selon les stratégies déployées dans les projets. À titre d'exemple, une entreprise, qui a une finalité de produire et de vendre échangera les ressources suivantes : l'information stratégique (relative à l'état du marché), les savoir-faire (les « trucs »), les capitaux (monétaire). De plus, pour une petite entreprise naissante, une stratégie privilégiée consistera en la gestion du patrimoine, qui en résumé, fait appel à la solidarité familiale. L'entrepreneur mobiliserait deux types de réseaux à finalité productive, soit les institutions qui ont une vocation et une compétence à entretenir des relations avec l'entreprise, et les relations de solidarité (qui rassemblent les relations personnelles et informelles et qui sont caractéristiques d'une culture locale). Pecqueur (*Ibid.*) affirme aussi que l'acquisition et la propagation des savoir-faire se développent dans la longue durée à partir d'une culture propre à certains lieux ou à certains groupes, ce qu'il appelle la socioculture. Cette socioculture se définit selon des règles de proximité géographique ou professionnelle, ou de parenté, et est propre à chaque territoire. Finalement, Pecqueur (*Ibid.*) montre que « la synergie des relations de réseaux sur un territoire n'apparaît pas partout avec la même intensité et la même efficacité » (p. 51). Ce dernier constat reprend l'idée initiale que le développement local est une question de

territoire et que c'est la dynamique des forces locales, distinctes d'une communauté à l'autre, qui détermine en grande partie les résultats d'un processus de développement.

Proulx (2002) montre que l'interaction entre les acteurs d'un territoire se réalise à la manière de trois réseaux qui sont : le réseau naturel, le réseau fonctionnel et le réseau utilitaire. Les réseaux naturels consistent en des liens informels et de nature socioaffective, familiale, amicale, collégiale, idéologique qui existent, se développent et servent à générer un capital-social suffisamment dense et riche pour favoriser l'appartenance culturelle au sein d'une communauté d'acteurs. Les réseaux fonctionnels sont de nature organisationnelle et comportent des liens formels entre organisations et au sein des mêmes organisations, donc ces réseaux sont de nature verticale et horizontale (ou transversale). Ces réseaux canalisent des substances relationnelles entre des acteurs positionnés selon leur rôle et leur statut dans les fonctions à accomplir dans la société, ou dans une organisation. Les réseaux fonctionnels de nature verticale « servent à maintenir la cohésion entre les différentes composantes des organisations [...] et épousent généralement l'organigramme. Ils servent à imposer les stratégies élaborées à la tête, à véhiculer vers le bas un ensemble d'information technique (normes, règles, statistiques, avis, etc.) et à assurer la distribution des ressources financières » (*Ibid.*, p. 295). Les réseaux fonctionnels horizontaux sont généralement de nature marchande et « adoptent souvent une forme contractuelle ou du moins si formelle que le résultat est le même. Ils assurent une certaine régularité dans les transactions régulières nécessaires aux diverses organisations. Enfin, ils véhiculent des substances telles que des bons de commande, des contrats, des factures, des virements monétaires, des avis techniques, des conseils professionnels, etc. » (*Ibid.*, p. 296). Finalement, il y a les réseaux utilitaires. Cette troisième catégorie de réseaux « regroupe les voies relationnelles privilégiées, construites suivant des mobiles particuliers, des cibles tacites, des tâches non officielles, etc. afin de compléter le travail ou d'améliorer l'efficacité du tissu de réseaux fonctionnels souvent trop rigides ou trop conservateurs dans leur topologie ou dans les substances qu'ils transitent » (*Ibid.*).

Les principales caractéristiques des trois réseaux de Proulx se trouvent dans le tableau suivant :

Tableau 2
Trois grandes catégories de réseaux

Naturels	Utilitaires	Fonctionnels
<ul style="list-style-type: none"> • Relations spontanées et informelles • Sociogramme • Situation anarchique • Circulation libre de l'information • Tous azimuts • Affinités et relations socio-affectives • Horizontalité • Acteurs sans rôle et sans position • Décisions collectives • Personnalités déterminantes • Interaction sociale 	<ul style="list-style-type: none"> • Relations privilégiées et utilitaires • Utilitogramme • Formalisant • Hétérarchique • Sélection de l'information • Objectifs tacites • Tâches à effectuer • Transversalité • Rôles flexibles • Groupes ad hoc décidant • Conscience globale • Relations en définition • Positions relatives • Rôles déterminants • Interaction utilitaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Relations officielles et formelles (structurées) • Organigramme • Situation hiérarchique • Circulation limitée de l'information • Objectifs précis • Fonctions à exécuter • Verticalité • Rôles et positions de l'acteur fixé • Noyau dirigeant • Rationalité d'intérêt • Statuts déterminants • Interaction routinière

Source : Tiré de M.-U. Proulx (2002)

Pour bâtir et maintenir des réseaux efficaces de relations entre acteurs sur un territoire, le Conseil de la santé et du bien-être du Québec (2001) montre que certaines conditions doivent être respectées, soit : la création d'une vision commune, la volonté continue des acteurs, l'ouverture et l'esprit de veille, la liberté, l'autonomie et la confiance des acteurs, la cohérence entre la finalité et les moyens, l'engagement concret des parties dans les activités collectives, la coordination des actions, le respect des ententes et la capacité de faire cohabiter des forces contraires et complémentaires. De ces conditions, plusieurs font l'objet de l'action des acteurs et surtout celle des leaders telles que mentionnées antérieurement, comme la création d'une vision commune et la volonté continue des acteurs. Cependant, certaines autres conditions, telles l'ouverture et l'esprit de veille, la coordination des actions et la

capacité à faire cohabiter des forces contraires et complémentaires, relèvent d'une logique plus complexe, que Pecqueur regroupe sous l'appellation de la logique de développement.

2.3 Le développement

Pecqueur (2000) montre que le processus général de développement découle de trois conditions : l'innovation, la capacité à s'adapter et la capacité à réguler. L'innovation peut être technologique (nouveaux produits et/ou procédés de fabrication) et de flexibilité (réorganisation du travail au sein de l'entreprise ou l'organisation sociale entre entreprises). Pour sa part, le Conseil de la science et de la technologie (CST, 2000) définit l'innovation comme un processus qui implique nécessairement les dimensions technologique et sociale au sein des mêmes activités de développement. Selon le projet d'innovation, une des deux dimensions peut être dominante, mais elles sont mutuellement constructives du développement. L'innovation fait appel à des acteurs en démarche de résolution de problème qui, face à des pressions de l'environnement externe ou à des opportunités, développent de nouveaux services, produits et/ou modalités organisationnelles dans le but d'améliorer une situation jugée problématique ou inappropriée. Pecqueur constate que les réseaux de relations sont au cœur de l'innovation et que l'entrepreneur doit pouvoir puiser dans son environnement, là où les savoir-faire ont été développés. De plus, l'innovation prend son sens que si elle est économiquement réalisable et diffusée, à travers différents réseaux. Toutefois, le CST soulève la distinction, dans le processus d'innovation, entre la phase de créativité et celle de la diffusion, qui ensuite engendre une adaptation et une transformation du ou des milieux qui décident d'adopter une innovation, sans en être les concepteurs initiaux. Cette distinction est importante dans le sens où l'analyse de l'innovation doit prendre en considération l'origine de cette dernière, le processus d'adoption et d'adaptation et les résultats qui se mesurent par les transformations apportées, que ce soit au niveau technologique ou socioorganisationnel. Cette explication nous permet de distinguer entre une

innovation qui serait endogène, dont la conception initiale, ou du moins la majeure partie de l'activité de création émerge de la communauté et peut être diffusée à d'autres milieux; et une innovation exogène, dont l'action de création s'est réalisée à l'extérieur d'un milieu, mais qu'une communauté a décidé de se l'approprier et de l'adapter pour qu'elle réponde à un besoin spécifique du milieu, mais suffisamment similaire au besoin du premier milieu pour être transférée au contexte local.

Pecqueur (2000) mentionne que la capacité collective d'un milieu à innover a une finalité, car « elle doit permettre à ce milieu de s'adapter et de réagir aux changements souvent brutaux dans son environnement. La capacité à réagir se mesure au niveau de la solidarité spatiale qu'entretiennent les acteurs dans un territoire donné. La solidarité spatiale ne peut exister que si le milieu est suffisamment dense » (p. 48). Il faut donc une masse critique permettant le dialogue entre un nombre suffisant d'acteurs, malgré que le seuil de densité soit difficile à évaluer avec précision. Finalement, Pecqueur (*Ibid.*) définit la régulation comme « la régularité et la stabilité relative des formes de solidarité permettant la reproduction des conditions favorables à l'innovation. La régulation est faite de règles de comportement qui sont soit explicites et institutionnelles, soit implicites et informelles. » (*Ibid.*, p. 49) En outre, il ajoute que cette régulation se traduit par la capacité d'un milieu économique local à « produire un ensemble de règles en harmonie avec les règles subies à un niveau plus élevé, afin de pérenniser l'existence d'une solidarité socioculturelle entre tous les acteurs » (*Ibid.*, p. 50). Les règles qui régissent les relations entre les acteurs et entre les organisations, et surtout l'agencement de ces règles constituent une préoccupation importante dans la coordination des relations et l'obtention d'effets structurants des différentes activités de développement. Proulx (2002) identifie trois modèles de coordination dans les territoires, soit par le marché, par la structure centrale (l'État) ou par les institutions. La réalité des petites communautés locales du Québec nous force à considérer les relations entre les acteurs et les organisations locales comme faisant partie du modèle de coordination par les institutions, qui fait appel aux notions de confiance, de consensus et de dialogue entre les acteurs.

Au niveau des communautés locales, les institutions sont majoritairement petites et plutôt flexibles, en rapport aux institutions régionales et nationales. À ce sujet, Greffe (2002) ajoute que les formes locales d'organisation se rapprochent beaucoup plus du groupe que de l'institution. C'est pourquoi il est préférable de traiter la coordination sous l'angle des relations interorganisationnelles, ce que Bussièrès et Maltais (2003) appellent la collaboration. Ces auteurs précisent qu'il existe différents types et degrés de collaboration possible, mais en identifient quatre modes, soit : le transfert et l'échange d'information, la consultation, la concertation et le partenariat. Ces quatre modes font partie d'un cycle où l'intensité des relations de collaboration est au plus faible lors du transfert et de l'échange d'information et au plus élevé lors d'un partenariat, et que la concertation et le partenariat sont des modes plus sophistiqués et plus exigeants pour les organisations au regard de certaines dimensions. En effet, ces modes sont différenciés par l'analyse subjective de sept paramètres contextuels qui sont : la finalité et les objectifs de la collaboration, les pouvoirs et responsabilités des partenaires, la convergence d'intérêts, la confiance entre les partenaires, les enjeux organisationnels d'une telle collaboration, les résultats anticipés et les processus en cause. Le tableau de la page suivante présente un aperçu de ces modes de fonctionnement, définis selon les sept dimensions.

Ce tableau montre en effet, que l'effort qu'exige le partenariat, particulièrement au regard du partage de pouvoir, de la convergence d'intérêts et de la complémentarité dans le fonctionnement général d'une organisation, en fait un mode qui exige une transformation importante de la nature même d'une organisation. À l'opposé, le transfert et l'échange d'information est un mode qui exige peu d'efforts de la part d'une organisation et semble être un degré de relations qui peut servir lors de l'initiation d'une collaboration entre acteurs.

Tableau 3

Les modes de collaboration entre organisations

	Transfert et échange d'information	Consultation	Concertation	Partenariat
Pourquoi ?	Faire connaître les services ou produits	Obtenir une validation ou enrichir un processus de réflexion	Assurer la complémentarité des missions, l'harmonisation des stratégies	Offrir de meilleurs services, profiter d'une occasion
Pouvoirs et responsabilités	Inchangés	Inchangés	À respecter	À partager
Convergence d'intérêts	Minimale	À explorer	À expérimenter	À déployer pleinement
Confiance	Minimale	À développer	À renforcer	À consolider
Enjeux et coûts	Faibles	—————→		Élevés
Résultats anticipés	Une meilleure information	Une meilleure compréhension, une réduction de l'incertitude	Moins ou pas de chevauchements, de meilleurs ajustements mutuels	Une production impossible ou problématique sans l'apport de l'autre
Processus en cause	Communication	Compréhension / apprentissage	Collaboration étroite	Mise en commun de ressources

Source : D. Bussièrès et D. Maltais (2003)

Pour une organisation, ou une communauté d'acteurs organisés, le passage d'un mode de fonctionnement individuel à un mode en collaboration peut représenter, en soi, une innovation socioorganisationnelle et même technologique. De plus, si une organisation ou une communauté innove de cette façon, comme le mentionne Pecqueur, elle sera en meilleure posture pour s'adapter et réagir aux changements dans son environnement. Cette même collaboration résulte inévitablement en la densification et la solidarité territoriale d'un milieu.

3. UN CADRE D'ANALYSE POUR LES RELATIONS ÉCOLE-COMMUNAUTÉ

Le cadre théorique présenté dans ce chapitre constitue les choix que nous avons retenus de la littérature pour nous aider à analyser le phénomène des relations de collaboration, tel que nous l'avons perçu sur le terrain. Certains aspects de la dynamique de collaboration entre l'école et la communauté sont apparus plus importants que d'autres, du moins pour les acteurs eux-mêmes. Le cadre d'analyse qui est présenté dans cette section relève donc d'un choix délibéré et émergent des données recueillies. Nous avons retenu quatre dimensions du phénomène afin de l'analyser, soit le contexte de développement de la communauté, l'émergence d'une vision de collaboration, l'activation des réseaux d'acteurs et la configuration de la collaboration.

3.1. Le contexte de développement des communautés

Le développement des communautés locales varie en fonction des ressources qu'elles possèdent et du dynamisme qu'elles démontrent (OCDE, 1993). Prévost (2001) nous montre toutefois que pour se développer, une communauté doit posséder un minimum des cinq leviers de développement qui sont : l'appareil économique, l'appareil financier, la population organisée sur un territoire, l'appareil décisionnel et les valeurs et comportements. Les différents indicateurs qualitatifs et quantitatifs du développement peuvent servir à caractériser les communautés et à identifier le contexte particulier dans lequel a émergé les relations de collaboration afin, éventuellement, de faire ressortir les liens possibles entre le contexte, qui constitue également l'environnement global de la collaboration et les types de collaboration.

3.2. L'émergence d'une vision de développement

La logique des acteurs de Pecqueur (2000) reconnaît que l'autonomie et le pouvoir d'organisation forment l'assise du développement local. Le Conseil des affaires sociales (1992) ajoute que, au-delà des instruments et des structures, le

développement local doit être dynamisé par des facteurs agissants ou plutôt des acteurs. Prévost (1998) affirme que certains acteurs agissent en amont du processus de développement, ce sont les leaders. Ces personnes mobilisent un pouvoir informel et assument des rôles qui sont nécessaires pour renforcer l'autonomie des acteurs locaux. Au sujet du pouvoir, Mitchell, Agle et Wood (1998) montrent que les attributs de la légitimité et de l'urgence sont également importants dans l'émergence d'un acteur influant dans le processus décisionnel face à une situation problématique. Finalement, Filion (1989) montre que la dynamique de développement passe nécessairement par l'émergence d'une vision commune aux acteurs, qui puisent dans le patrimoine de leur communauté, de leur vécu, pour concrétiser un ou des projets de développement. La collaboration entre l'école et la communauté est tributaire de ce dynamisme des leaders et l'émergence d'une vision, car ces facteurs influenceront les relations et même les rapports entre les différents intervenants.

3.3. Le réseautage des acteurs

Proulx (2002) et Pecqueur (2000) s'entendent pour dire que les réseaux de relations prennent des formes qui se distinguent en fonction de la nature des relations, de la finalité ou de l'usage des réseaux, des ressources qui sont mobilisées au sein de ces réseaux et des stratégies déployées. Au regard de ces caractéristiques, et de la comparaison des travaux des auteurs, nous avons choisi d'analyser les relations sous trois réseaux distincts, soit : le réseau naturel, le réseau scolaire et le réseau de proximité. La typologie de Proulx (2002) est celle qui a le plus influencé ce choix en raison de : sa simplicité, sa plus grande pertinence pour le milieu québécois, et la couverture des différentes relations observées dans les cas, comme l'importance du réseau fonctionnel que représente l'ensemble des institutions scolaires. Le réseau scolaire sera toutefois analysé à la fois dans ses dimensions verticale et horizontale, et formelle et informelle. Finalement, le réseau de proximité sera considéré particulièrement pour l'analyse des activités où les relations entre acteurs du milieu économique ont été importantes.

3.4. La configuration de la collaboration

La logique de développement de Pecqueur (2000) ainsi que les modes de collaboration de Bussières et Maltais (2003) montrent que les conditions d'innovation, de capacité à s'adapter et de capacité à réguler résultent en un agencement de différentes règles, qui contribuent à densifier et à stabiliser les relations entre acteurs et entre organisations. Dans le but d'identifier les formes de relations qui permettent d'engendrer des résultats positifs pour l'école et la communauté, nous analyserons, à la lumière du modèle de Bussières et Maltais (*Ibid.*), différentes initiatives ou projets de collaboration dans chacun des cas. Ces modes de relations présentent des aspects complémentaires et intéressants au regard de ce qui a déjà été mentionné sur les acteurs locaux, les réseaux et le développement. À titre d'exemple, le mode de transfert et d'échange d'information montre que l'action des leaders, lors de ce type de relation, n'est pas aussi importante, car il n'est pas encore question de procéder à un changement organisationnel des parties, il est seulement question d'activer ou d'améliorer les réseaux pouvant faciliter l'acquisition, de part et d'autre, d'information. Les enjeux, à ce mode de collaboration, sont évidemment faibles tandis que la confiance n'est pas non plus une grande condition de réussite. Finalement, l'analyse de la configuration portera sur les types de collaboration faisant l'objet d'une innovation endogène ou exogène.

3.5. Le système de collaboration école-communauté

Finalement, après l'analyse des quatre premières dimensions du phénomène de la collaboration école-communauté, nous avons re-décomposé les données en fonction du modèle systémique de Prévost (1983). Ce dernier nous a permis de structurer la compréhension de l'organisation complexe de la collaboration école-communauté en fonction des caractéristiques suivantes : la finalité du système global, les acteurs de ce dernier, les sous-systèmes d'activités, les ressources, les formes organisationnelles des sous-systèmes, l'environnement global, le sous-système

d'évaluation et les conditions de continuité du système de collaboration dans son ensemble.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Le concept de l'École éloignée en réseau (ÉÉR) a été implanté à titre expérimental dans trois écoles de petites communautés afin de vérifier la capacité de ce modèle comme stratégie de soutien aux communautés qui désirent maintenir leurs écoles ouvertes tout en assurant un milieu d'apprentissage à la fois vivant et attrayant. L'école étant une institution prépondérante dans sa communauté, il importait de comprendre comment le maintien de l'école pouvait influencer le développement local et à l'inverse comment une communauté qui décide de se prendre en main peut miser sur son école comme institution structurante majeure pour développer sa communauté. C'est pourquoi le CEFRIO a ajouté un volet à son projet ÉÉR afin de mieux comprendre les interrelations qui existent entre une école et sa communauté. Pour répondre à ce mandat, quatre communautés ont été ciblées pour réaliser cette étude expérimentale. La méthodologie retenue a été l'étude de cas en raison du caractère expérimental de la recherche qui vise avant tout à recueillir un grand nombre de données qui seront organisées ultérieurement afin d'en dégager si possible un modèle. Cette partie du document présente les choix stratégiques qui ont structuré la démarche du travail de recherche qui s'est déroulée à l'été et à l'automne 2003. La partie est divisée entre le mandat de recherche, la méthodologie, la validité de la recherche et des résultats ainsi que les limites de l'étude.

1. LES PARTICULARITÉS DES COMMUNAUTÉS

Le développement local est un processus endogène qui vise l'accroissement durable du bien-être d'une communauté (Prévost, 2001). De plus, une communauté locale se définit comme « un regroupement organisé sur un territoire naturellement et historiquement constitué, capable de créer ses propres objectifs ou projets et de se définir par rapport au cadre régional, au cadre national et aux autres communautés. Elle est composée de valeurs, de personnes, d'institutions, d'entreprises, d'activités et

de ressources » (Prévost, 1993, p. 36). Ces deux définitions reconnaissent donc que chaque communauté se développe à partir de ses possibilités et de ses contraintes, qui varient d'un milieu à l'autre. Cette vision du développement d'une communauté constitue l'ancrage à partir duquel nous avons abordé la problématique des relations entre l'école et la communauté. Cet ancrage, incrusté dans la dynamique des acteurs en processus de développement, a guidé l'intervention de l'équipe tout au long de la démarche de recherche et a influencé notre manière d'étudier et de concevoir le phénomène de collaboration qui a pu surgir entre les différents acteurs des milieux scolaire et municipal. En effet, nous considérons que les modes de collaboration entre l'école et la communauté, à travers ses différentes composantes, se réalisent grâce à des facteurs qui sont d'abord humains et sociaux comme les intérêts, la confiance et la solidarité qui existent entre les partenaires, et que les types de collaboration sont et seront différents d'un milieu à l'autre en raison des particularités locales. Cela étant dit, la collaboration peut aussi être considérée comme un processus, constamment en construction ou en rénovation, au courant duquel les acteurs créent et/ou consolident des liens entre eux dans une optique de développement mutuel.

Ce regard sur le phénomène de la collaboration nous incite à concentrer les efforts d'enquête sur le discours des acteurs, sur la subjectivité de leurs perceptions, sur le vécu de ces derniers au sein de leur communauté, et dans leurs relations avec les différents partenaires du milieu, dont l'école. Cette approche s'inscrit dans le paradigme constructiviste tel que définit par Guba et Lincoln (1994). Dans ce dernier, la collaboration constitue une construction mentale des acteurs participant à l'action, une construction qui dépend des expériences des acteurs et de la socioculture locale. La réalité est relative et se construit avec le changement de perception des acteurs locaux et celle des chercheurs, et la méthodologie de recherche se veut de nature fondamentalement herméneutique et dialectique. Ce point de vue implique que les résultats de la recherche doivent avoir du sens pour les acteurs du milieu qui ont participé au développement des relations de collaboration.

2. LE MANDAT ET LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Le mandat octroyé par le CEFRIO a facilité l'élaboration de deux des grandes composantes du modèle interactif de recherche qualitative proposé par Maxwell (1997), soit les objectifs et le cadre de référence de l'étude; les autres composantes du modèle étant les questions de recherche, la méthodologie et la validité. En effet, le projet d'École éloignée en réseau (ÉÉR) a fait émerger certains éléments de la réussite et de la pérennité des écoles éloignées, sans toutefois combler le vide de connaissances sur les liens existant entre une école et sa communauté, dans le cadre d'un projet de développement local. Or, le mandat consistait spécifiquement à dégager les dynamiques émergentes dans quelques communautés locales du Québec qui ont entrepris de protéger l'école, soit en prévenant sa fermeture ou en assurant son maintien, et ce, selon ses possibilités et ses contraintes.

Cette problématique et l'écart de connaissances mentionnés nous oriente sur une recherche dont le questionnement général se traduit de la manière suivante :

- Comment les intervenants locaux et ceux de l'école font-ils pour élaborer des projets et mobiliser les ressources du milieu leur permettant d'accroître les compétences de développement de la communauté locale ?

3. LA MÉTHODOLOGIE

3.1 La stratégie de recherche : quatre études de cas québécois

Devant la nature exploratoire de l'objet d'étude et la visée descriptive de la recherche sur le phénomène de la collaboration école-communauté, dans une perspective de développement local, il nous apparaissait pertinent et valable d'utiliser la stratégie de recherche de l'étude de cas, en comparaison à l'expérimentation et

l'enquête⁹. Ce choix s'explique par la poursuite des trois grands objectifs de recherche qui constituent, selon Hlady-Rispal (2002), un contexte favorable à la réalisation d'une étude de cas, soit : la visée compréhensive de l'émergence d'un projet de collaboration école-communauté, l'analyse du processus de collaboration et la découverte de tendances lourdes, ou causalités récursives, entre le projet de collaboration, le rôle des acteurs et le rôle des enjeux externes sur la dynamique entourant la collaboration école-communauté.

De plus, en raison du projet de recherche, de ses objectifs et des acteurs en présence, nous avons opté pour l'étude de cas multiples. Ces cas, qui constituent un échantillon théorique¹⁰ ou de convenance, ont été choisis entre le mandataire, le CEFRIO, et l'exécutant, le groupe de recherche de l'Université de Sherbrooke, selon les critères de Hlady-Rispal (2002), soit : la représentativité théorique, la variété, le potentiel de découverte et les objectifs de recherche. La représentativité théorique se traduit par la sélection d'écoles ayant participé à des projets novateurs de collaboration. La variété consiste à choisir des communautés dont les réalités territoriales et administratives sont reconnues comme étant différentes. Le potentiel de découverte se traduit par la sélection de cas qui sont considérés, par les gens du milieu scolaire, comme étant des innovations en terme de partenariat école-communauté. Finalement, l'échantillon des cas doit correspondre aux objectifs de la recherche qui se résument à explorer des sites où l'on peut dégager des dynamiques de collaboration.

⁹ Selon Robson (1993), il existe en effet ces trois grandes stratégies de recherche : l'expérimentation, l'enquête et l'étude de cas. L'expérimentation relève d'une mesure des effets de la manipulation d'une variable indépendante sur une autre variable dépendante. Tandis que l'enquête repose sur une collecte d'information standardisée auprès d'un groupe de personnes. Enfin, l'étude de cas consiste en une investigation empirique d'un phénomène contemporain particulier dans son contexte, en utilisant une multitude de sources d'évidences.

¹⁰ Yin (1994) différencie l'échantillon théorique de l'échantillon statistique. Le premier relève d'une logique de reproduction de résultats à d'autres sites, tandis que le deuxième relève d'une inférence statistique entre un échantillon et une population.

Outre ces critères d'échantillonnage théorique, nous avons été contraints de respecter un autre critère, plus pratique que scientifique, celui de la convenance, en fonction des coûts de logistique (temps et budget) reliés à des études terrain. Ce critère a déterminé les lieux d'étude ainsi que le nombre de cas à étudier. Yin (1994) mentionne que huit à dix cas sont nécessaires pour développer une théorie. Toutefois, des théories ont été développées à partir d'un seul cas, ce qui nous fait croire qu'un échantillon de quatre sites est raisonnable pour une étude exploratoire.

Le choix de l'échantillon s'est arrêté sur les quatre cas suivants :

- 1) La communauté de Saint-Camille dans la MRC d'Asbestos en Estrie et l'école primaire Christ-Roi de la commission scolaire des Sommets;
- 2) La communauté de Saint-Romain dans la MRC du Granit en Estrie et l'école primaire Saint-Romain et le Centre de formation professionnel La Maison familiale rurale (MFR);
- 3) La communauté de Massueville / Saint-Aimé dans la MRC du Bas-Richelieu en Montérégie et l'école primaire Christ-Roi;
- 4) La communauté de Charlevoix-Est (MRC) et la commission scolaire de Charlevoix.

Finalement, le processus de sélection des cas a été en partie dicté par un choix raisonné, c'est-à-dire en lien avec les intentions initiales du mandataire, le CEFRIO, et de l'exécutant, le groupe de recherche de l'Université de Sherbrooke. En effet, un des quatre cas, celui de Saint-Camille, intéressait particulièrement le CEFRIO, du fait que ce dernier faisait partie du projet de recherche-action École éloignée en réseau et qu'il y avait lieu d'évaluer certains effets du dit projet sur les relations entre l'école et la communauté. De leur côté, les chercheurs de l'Université de Sherbrooke avaient un intérêt à explorer de nouveaux terrains d'étude pouvant accroître l'échantillon des cas déjà étudiés dans le cadre de d'autres recherches en développement local.

3.2 Des propositions de recherche et des unités d'analyse

En complément au questionnement général de recherche, deux propositions de recherche ont été formulées. Tel que le suggère Yin (1994), ces deux énoncés, qui représentent des réponses possibles à la question de recherche, ont servi à restreindre l'étendue des informations à recueillir dans chacun des cas. Ces propositions ont été volontairement élaborées de façon large pour permettre une certaine flexibilité dans l'émergence de nouvelles informations ou éléments pouvant contribuer à répondre à la question de recherche. Voici les propositions :

- 1) Proposition principale : Les projets en collaboration se réalisent grâce au dynamisme de la communauté locale.
- 2) Proposition rivale : Les projets en collaboration se réalisent grâce au dynamisme de l'école.

Ces deux propositions définissent par le fait même deux niveaux, ou deux unités qui caractérisent la nature des cas à étudier, soit la communauté locale et la collaboration école-communauté.

3.3 La collecte de données

Dans chacun des cas, un sous-échantillonnage a été élaboré en fonction de deux principes de la recherche qualitative : la multiangulation des données et la saturation empirique. La multiangulation des données assure une variation des types de données et des points de vue, et la saturation empirique permet de s'assurer que la collecte de l'information s'effectue jusqu'au point où le terrain d'étude n'apporte plus grand chose de nouveau.

Nous avons choisi deux méthodes de collecte de données, soit l'entrevue semi-dirigée individuelle et les documents écrits. L'entrevue semi-dirigée a été retenue, car les buts de cette méthode, tels que proposés par Savoie-Zajc (2000), correspondent à ceux de la recherche : rendre explicite l'univers de l'interviewé (le

but de la découverte), comprendre le monde de l'autre (le but de la compréhension), structurer la pensée de l'autre (le but de l'apprentissage) et explorer de manière approfondie le phénomène à l'étude (le but de l'émancipation). De plus, cet outil propose un cadre assez souple pour recueillir de l'information riche et diversifiée tout en faisant de la place à la cueillette de données émergentes. Cet outil facilite du même coup l'adaptation et la diversification de l'analyse; un processus d'ajustement qui est parfois nécessaire dans la conduite d'une recherche exploratoire (*Ibid.*). Les documents écrits ont également été choisis au regard de leur utilité quant à la validation des propos des répondants, aux nuances qu'ils peuvent apporter à la description de certains faits ou situations et à l'enrichissement du contexte et des enjeux relevés par les répondants, ou même de les questionner au sujet de ces mêmes enjeux, et connaître l'influence de ces derniers sur les comportements des intervenants.

La technique, non-probabiliste, de l'échantillonnage en boule de neige (Beaud, 2000) nous a été très utile pour identifier les personnes à interroger et à dégager le système de relations ayant contribué à l'émergence des collaborations école-communauté. Tout d'abord, nous avons identifié les informants clés (Mucchielli, 1996) à l'aide du CEFRIO et des chercheurs associés qui connaissaient bien le milieu scolaire et certains éléments du cas de Saint-Camille. Ces informateurs clés sont « des personnes particulièrement bien informées et articulées – des personnes dont les intuitions peuvent s'avérer très utiles pour aider un observateur à comprendre ce qui se passe » (Patton dans Mucchielli, 1996, p. 102). Ces informants clés ont eu pour fonction de nous orienter vers des aspects qui auraient pu nous échapper, nous donner accès à des expériences qui ne nous auraient pas été accessibles directement ou à nous éclairer dans l'interprétation à faire de ces observations. Ensuite, nous avons interrogé les intervenants dans les milieux scolaires (école et/ou commission scolaire) et dans les institutions locales qui nous paraissaient les plus impliquées dans les relations école-communauté. À partir de ce premier noyau d'individus, nous avons identifié tous ceux qui étaient en relation avec ces

personnes. Ces informants clés, nous ont fourni l'information nécessaire à l'élaboration d'une image riche de chacun des cas.

Les documents écrits, utilisés lors de notre recherche, sont des statistiques provenant principalement de sources gouvernementales. Ces données ont été complétées par certains intervenants des institutions locales qui ont fourni des documents historiques, des rapports, des documents de projets, des sondages ou des compilations statistiques locales.

Afin de réaliser les entrevues semi-dirigées, deux guides d'entrevues ont été élaborés, soit un premier pour les informants clés des communautés locales et un deuxième pour les informants clés du milieu scolaire (voir les guides à l'annexe A). Chacun des guides a été élaboré en quatre parties : l'ouverture, le centrage, l'approfondissement et la conclusion (Hlady-Rispal, 2002). Des questions portaient sur les enjeux et les changements vécus et perçus par les répondants, les événements majeurs ayant marqué la communauté et/ou l'école, les personnages importants dans l'histoire de la communauté et de l'école ainsi que les relations école-communauté et les projets réalisés, incluant les difficultés rencontrées et les succès remportés. Des mémos ont servi à conserver le maximum d'information verbale et non-verbale des entretiens, comme l'intonation, le débit et l'attitude générale du répondant qui ont été interprétés et inclus dans les mémos. Chacune des entrevues était enregistrée à l'aide d'un support audio, pour permettre de retourner à l'entrevue en cas de besoin lors de la rédaction des cas. Au total, 48 entrevues ont été effectuées, pour une moyenne de 12 répondants par cas. Ces entretiens ont eu une durée moyenne de 75 minutes.

Tout au long de la collecte des données, nous avons respecté les trois principes suggérés par Yin (1994) : la triangulation (ou multiangulation selon Hlady-Rispal), de la documentation et de la chaîne d'évidences. En ce qui a trait à la triangulation, nous avons utilisé deux méthodes de collecte de données, soit l'entrevue semi-dirigée et les documents, et nous avons, dans deux des quatre cas,

réalisé des entrevues à deux intervieweurs et dans les deux autres cas, des entrevues à un intervieweur. Pour respecter le principe de la documentation, nous avons conservé les mémos et les documents écrits (notes, schémas, etc.) en les classant par cas et en ordre chronologique. Chaque intervieweur a tenu un journal de bord dans lequel on y inscrivait les notes d'entrevues, les commentaires et les réflexions exposées lors des rencontres d'équipe ainsi que les notes prises à la suite des différentes lectures réalisées. Le journal de bord fut divisé en cinq parties, soit une pour chacun des cas et une dernière pour les notes générales. Finalement, pour respecter le principe de la chaîne d'évidences, nous avons maintenu un lien constant entre le guide d'entrevues, les entrevues, les mémos, les documents, et le guide de rédaction des cas, en prenant soin de mettre ces documents à jour lorsque cela était nécessaire, tout en conservant les versions antérieures, de manière à pouvoir retracer les évidences lors de l'étape de l'analyse.

3.4 L'analyse qualitative des données

Tout au long de l'analyse des données, nous avons respecté quatre des principes suggérés par Hlady-Rispal (2002), soit : les cercles herméneutiques, la contextualisation, l'interprétation plurielle et le raisonnement dialogique. L'idée des cercles herméneutiques suggère que nous parvenions à comprendre un phénomène complexe à partir de la signification des parties et des interrelations possibles entre elles, ce qui renvoie à comparer, de façon systématique et répétée, les données, la littérature et l'analyse, dans un mouvement d'ajustement mutuel. La contextualisation consiste dans la mise en relation, ou le positionnement, d'un phénomène observé à des éléments contextuels dans lesquels il prend place, que ce soit des circonstances sociales, historiques, économiques, culturelles ou autres. L'interprétation plurielle consiste en une délibération entre chercheurs et collecteurs de données, selon leurs expériences et leurs contacts avec la littérature et les données. Le raisonnement dialogique signifie que deux ou plusieurs logiques peuvent coexister et former une même unité. Toutefois, dans le temps, une logique peut être plus dominante qu'une

autre; ce raisonnement permet à l'analyste de suivre l'évolution de l'objet d'étude d'une logique à l'autre. « Ce principe demande de confronter les premières intuitions et connaissances qui ont guidé le canevas de recherche original aux données qui émergent du processus de collecte et d'analyse. » (Hlady-Rispal, 2002).

Pour notre analyse, nous avons procédé en quatre temps et en six étapes s'enchaînant de façon non-linéaire, mais présentées ici de cette manière pour en faciliter la lecture et la compréhension. Les quatre temps sont : le cadre de référence, l'analyse des cas, l'analyse transversale¹¹ et la modélisation. Les six étapes sont : la première revue de littérature, la collecte des données et la rédaction des cas, la rédaction des synthèses des cas, la deuxième revue de littérature et la rédaction d'une seule synthèse des quatre cas, l'analyse transversale et la définition du système de collaboration école-communauté. Le tableau suivant présente la démarche de recherche.

Tableau 4
Les quatre temps et les six étapes de la recherche

Les temps de l'analyse	Les étapes de l'analyse
Le cadre de référence	1. La première revue de littérature
L'analyse des cas	2. La collecte des données et la rédaction des cas 3. La rédaction des synthèses des cas
L'analyse transversale	4. La deuxième revue de littérature et la rédaction d'une synthèse 5. L'analyse transversale
La modélisation	6. La définition du système

La première revue de littérature nous a permis de mieux définir la problématique, de mieux cerner les unités d'analyse à l'aide de certains concepts

¹¹ Plusieurs auteurs dont Eisenhardt (1989), Huberman et Miles (1994), Yin (1994) et Hlady-Rispal (2002) proposent une analyse de chaque cas et une analyse transversale, car ces deux aspects représentent deux moments distincts d'analyse.

utilisés tant dans les écoles que dans les communautés locales, d'identifier certains informants clés et de rédiger un guide d'entrevues. De cette recherche, a émergé un premier cadre de référence, sans toutefois servir de cadre théorique. Nous avons discuté, lors de deux rencontres d'équipe tenues entre les mois de mai et de juin 2003, des concepts et des définitions tels : l'école, la ruralité, l'éloignement (incluant le concept d'École éloignée en réseau), l'école orientante, le partenariat école-communauté, l'école communautaire et la communauté d'apprentissage. Ces discussions s'ajoutaient, bien entendu, aux différentes réflexions sur la problématique de développement local. L'interprétation plurielle et la contextualisation sont les principes qui ont guidé cette première étape de l'analyse. Aucun outil n'a spécifiquement été utilisé, à l'exception de quelques schémas qui ont servi à la communication entre les chercheurs.

La collecte des données et la rédaction des cas se sont réalisées entre les mois de juin et septembre 2003. Cet exercice a fait appel à la stratégie narrative (Langley, 1999) où l'on construit, à partir des données recueillies, une histoire organisée et chronologique des événements, tels que rapportés par les répondants et appuyés par la documentation écrite. Les principes de contextualisation et d'interprétation plurielle ont guidé la réalisation de cette étape. Quelques rencontres ont été effectuées entre les chercheurs de l'équipe de l'Université de Sherbrooke et ceux du CEFRIO. D'ailleurs, ces rencontres, dont la présentation et la réflexion autour d'un premier cas, en plus des réflexions entre les collecteurs de données, ont mené à des ajustements dans la rédaction des cas et dans la collecte de données, ce qui respecte le principe des cercles herméneutiques. Les outils utilisés pour cette étape sont les mémos, rédigés à la suite de chaque entrevue, et les tableaux chronologiques des événements de chacun des cas.

La rédaction des synthèses a fait appel à une stratégie de décomposition temporelle (Langley, 1999), où des périodes de changement ont été identifiées et séparées à l'aide d'événements déclencheurs. La stratégie de construction de sens

(*explanation building*) de Yin (1994) a également été utilisée pour confronter les données aux propositions de recherche et établir la ou les tendances dominantes en mode interactif et itératif suivant le principe des cercles herméneutiques. L'analyse visait à comprendre comment les actions posées, particulièrement l'activation ou l'intensification des relations entre acteurs, peuvent transformer le contexte qui ensuite affecte les actions de la période suivante. Deux autres rencontres entre les chercheurs ont eu lieu pour réaliser cette partie de l'analyse et les outils ayant servi sont les propositions initiales et les mémos. Les cas ont également fait l'objet d'une validation terrain par un ou quelques informants clés, dans chacun des sites. Les cas ont été rédigés en quatre grandes parties, soit : la problématique générale de développement de la communauté à l'étude et la problématique générale de l'école ou des écoles à l'étude, les événements déclencheurs et le sens donné aux actions, l'émergence du projet d'école et les relations qui ont été développées entre les différents acteurs et institutions locales au sein de leurs réseaux élargis. Pour formuler la problématique de développement des communautés, nous avons retenu des indicateurs qui avaient été, en majorité, soulevés par les répondants, afin de faire correspondre le contexte aux enjeux perçus par les intervenants.

La deuxième revue de littérature a servi à confronter, par l'interprétation plurielle, certains concepts trouvés dans la littérature, comme ceux de leadership et de vision, à la situation telle que retrouvée dans les cas. De plus, à l'aide des écrits de Pecqueur (2000) sur les logiques de développement, nous avons suivi le principe du raisonnement dialogique pour situer l'évolution du phénomène des relations école-communauté entre trois pôles, soit : les acteurs, les réseaux et l'innovation. Cette deuxième revue de littérature a également servi à rédiger une synthèse des quatre cas, qui, conjointement aux premières réflexions d'analyse ont été présentées à la session de transfert du CEFRIO tenue en novembre 2003.

L'analyse transversale s'est effectuée dans le prolongement de la synthèse et de l'analyse des cas, en faisant usage de la stratégie de la concordance théorique (*pattern matching*) de Yin (1994). Cette stratégie consiste à faire correspondre les

tendances dégagées des cas à des modèles théoriques existants. C'est ce que nous avons réalisé à l'aide des concepts de réseaux, de mode de collaboration et finalement du cadre d'analyse systémique de l'organisation proposé par Prévost (1983). Ce dernier a été utilisé pour décrire un modèle significatif de la collaboration école-communauté. Les schémas et les tableaux synthèses ont été particulièrement utiles pour cette étape de modélisation afin de mettre en perspective les différents éléments ayant fait l'objet d'identification dans les étapes antérieures d'analyse, comme le processus de vision, les caractéristiques du leadership, les types de réseaux, les activités et les paramètres de la collaboration.

Le tableau suivant résume les stratégies déployées selon les deux unités d'analyse, soit la communauté et la collaboration.

Tableau 5
Les moments d'analyse et les stratégies

Les temps d'analyse	Unités d'analyse	
	Communauté	Collaboration école-communauté
Le cadre de référence	Les principes de l'interprétation plurielle et de la contextualisation	
L'analyse des cas	Les stratégies de narration et de décomposition temporelle (Langley)	Les stratégies de construction de sens (Yin), de narration et de décomposition temporelle (Langley)
L'analyse transversale	La stratégie de concordance théorique (Yin)	
La modélisation	Le cadre d'analyse systémique (Prévost)	

Tel que mentionné, la démarche d'analyse s'est réalisée d'une façon non-linéaire, et plutôt interactive et itérative. À ce sujet, nous avons suivi un modèle simple mais complet de Huberman et Miles (1994) qui proposent un va-et-vient en quatre phases, soit : la collecte, la disposition, la réduction et l'analyse des données. Ce modèle contribue à faire de cette démarche d'analyse une activité d'apprentissage et de construction des résultats.

4. LA VALIDITÉ DE LA RECHERCHE ET DES RÉSULTATS

Tout au long de notre démarche, nous avons cherché à adopter quatre mesures nécessaires pour minimiser les lacunes possibles de notre méthode de développement des connaissances. Ces quatre mesures sont : la formulation des faits et des concepts (validité du construit), la validité de l'analyse des données (validité interne), la transférabilité des résultats (la validité externe) et la fidélité de la démarche et des outils mis en œuvre (Hlady-Rispal, 2002; Yin, 1994).

4.1. La validité du construit

Les trois principes et techniques qui ont été appliquées à la recherche dans le but d'assurer que les concepts utilisés sont adéquats et que les faits identifiés et organisés reflètent bien la réalité vécue par les acteurs, sont : la multiangulation, la saturation empirique et la validation par les informants clés. La collecte des données s'est réalisée à travers des sources multiples d'évidences : informants clés, documents, chercheurs et collecteurs d'information. Dans la recherche d'un effet cumulatif émanant de toutes ces sources de données, il nous est apparu essentiel d'élargir, selon le cas, le nombre d'entrevues semi-dirigées afin d'obtenir une saturation empirique nous permettant de dégager des tendances et des généralisations dans chacun des sites. Cela étant dit, 12 personnes ont en moyenne été rencontrées dans chacun des cas et les documents écrits ont servi à enrichir le contexte des cas, fournissant ainsi de l'information supplémentaire, et à valider directement l'information recueillie lors des entrevues.

L'équipe de chercheur de l'Université de Sherbrooke s'est réunie à plusieurs reprises afin de confronter les informations recueillies dans les cas. De plus, trois rencontres avec les chercheurs du CEFRIO ont permis de réaliser cette même confrontation servant à augmenter non seulement la crédibilité des résultats mais aussi leur pertinence pratique. Finalement, les cas ont été validés par certains informants clés pour s'assurer que les cas reflétaient suffisamment le vécu des gens et

que le processus de rédaction n'avait pas engendré de confusion face aux différentes informations recueillies.

4.2. La validité interne

L'analyse des données a fait l'objet de différentes stratégies et certains résultats ont été réduits et disposés selon la littérature existante, en plus de respecter le principe du raisonnement dialogique. En effet, grâce aux trois logiques de Pecqueur (2000), nous avons présenté un cadre à l'intérieur duquel les données sont repérables et dont le positionnement révèle des informations pertinentes. De plus, l'analyse transversale a fait l'objet de deux propositions ayant guidé la recherche et pouvant donner une cohérence interne à l'étude et particulièrement aux résultats de la recherche. Finalement, deux collecteurs de données ont été mis à contribution, réduisant l'effet de subjectivité dans l'étude et l'analyse.

4.3. La validité externe

L'évaluation de la validité externe, en relation avec nos suppositions de recherche scientifique¹², a pour objet d'apprécier les connaissances développées en fonction de la compréhension du phénomène étudié par les acteurs concernés (Altheide et Johnson, 1994). À ce sujet, la « mesure » de la validité externe de nos résultats a été rendue par l'utilité et la pertinence de ces derniers pour le mandataire, soit le CEFRIO, dans la compréhension du phénomène de la collaboration école-communauté et pour les acteurs locaux dans l'extraction d'un sens à leurs actions. La validité des résultats auraient pu certainement être approfondie en utilisant plus de cas et des cas plus détaillés. Toutefois, certains éléments, analysés et comparés à certaines études trouvées dans la littérature, nous permettent de dégager des pistes importantes pouvant être transposées à d'autres études, que ce soit sous formes de propositions ou d'hypothèses, ou simplement sous forme de points focaux d'analyse.

¹² Rappelons que Guba et Lincoln (1994) présentent le paradigme constructiviste selon une ontologie relativiste, une épistémologie transactionnelle/subjective et une méthodologie herméneutique et dialectique.

4.4. La fidélité

En ce qui a trait à la fidélité, les données ont été collectées selon des procédures claires et suffisamment opérationnelles pour faciliter la réplique potentielle de l'expérience à d'autres cas. En effet, il nous apparaissait essentiel de construire premièrement, un échancier de rencontres; deuxièmement, un guide d'entrevues semi-dirigées; et finalement, établir une procédure d'entrevues impliquant deux collecteurs d'information de la façon suivante : les collecteurs d'information réalisent ensemble les entrevues pour deux des quatre cas et réalisent de manière individuelle les entrevues des deux autres cas. Ces procédures nous ont permis d'établir un cadre de recherche simple mais précis, qui favorise la réplique potentielle de l'expérience vécue sur le terrain par les deux collecteurs d'information, en vue de construire une représentation similaire par d'autres chercheurs ayant les mêmes procédures en main.

5. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Les limites rencontrées au cours de la recherche touchent, de près ou de loin, les quatre mesures de la validité, soit : la validité du construit, la validité interne, la validité externe et la fidélité.

La validité du construit a été affectée par deux facteurs, soit : la comparabilité des données et les modes variés de collecte de données. D'abord, les données sont difficilement comparables d'un cas à l'autre car il est ardu, soit d'obtenir les mêmes types d'information, soit d'obtenir des données qui soient chronologiquement comparables. Ensuite, l'effort de collecte investi n'a pas été le même d'un cas à l'autre. Par exemple, à Saint-Camille, qui a été notre premier terrain d'enquête et qui est situé en proximité de Sherbrooke, nous avons effectué plus d'entrevues et nous avons bénéficié de plus de temps pour reprendre des entrevues dans les étapes ultérieures d'analyse; tandis qu'à Charlevoix, en raison de l'éloignement et des coûts

de séjour de l'intervieweur, nous avons restreint le moment de collecte de données à une semaine intensive, qui s'est ensuite complétée par une entrevue téléphonique, ce qui ne permet pas le même contact avec le terrain. De plus, l'accueil des répondants n'était pas le même à chacun des sites, compte tenu des tensions ou conflits pouvant exister entre les intervenants d'un milieu, ce qui fait que nous n'avons possiblement pas obtenu suffisamment de points de vue sur le phénomène de la collaboration. Finalement, l'utilisation d'entrevues semi-dirigées nous limite à ce que les acteurs peuvent nous dire sur les collaborations école-communauté, car n'ayant pas accès à d'autres documents spécifiques sur cet objet de recherche, il était difficile de tout valider.

La validité interne du cas a également été quelque peu compromise en raison de la saturation empirique qui n'a pas été complètement atteinte, surtout pour ce qui est du cas de Charlevoix, et de la sous-utilisation des outils d'analyse en cours de processus de recherche, ce qui aurait permis d'approfondir les résultats. De plus, l'utilisation d'outils plus précis, tels la transcription des entrevues et l'analyse à partir de logiciels de traitement de données qualitatives, aurait pu améliorer le processus et la qualité des résultats d'analyse.

Le nombre de cas utilisés pour réaliser cette recherche en affecte évidemment sa validité externe. De ce fait, les différentes conclusions qui pourront être apportées, ne permettront pas de généraliser les différentes configurations de partenariat entre l'école et la communauté pour d'autres écoles au Québec. Cependant, la similitude de certains éléments identifiés dans les quatre cas nous permet d'avancer que des modèles semblent émerger de ces analyses.

Pour ce qui est de la fidélité, une meilleure organisation du journal de bord aurait pu améliorer le suivi du principe de la chaîne des évidences collectées. Aussi, de par les outils de collecte utilisés, il est difficile de restreindre complètement la subjectivité dans l'analyse.

6. ÉTHIQUE

Tout au long de la démarche de recherche, nous avons tenté de respecter un certain code d'éthique tel que prescrit par l'Université de Sherbrooke¹³. De ce fait, nous avons tout d'abord respecté une visée de travail interdisciplinaire en constituant une équipe de recherche élargie, comptant sur la participation de chercheurs des facultés d'administration et d'éducation, en plus d'avoir travaillé en collaboration avec des chercheurs des Universités McGill et Laval, en lien avec le projet d'École éloignée en réseau du CEFRIO. De plus, nous avons confronté nos idées et nos résultats d'analyse (à quelques reprises au courant de la recherche) à ces mêmes chercheurs affiliés au CEFRIO, en plus d'avoir accepté le jugement critique de certains informants clés du terrain à travers la validation des cas et la présentation des résultats partiels à une session de transfert, et ce faisant, nous avons montré une préoccupation constante pour le présent et l'avenir de la recherche et de ses résultats. Nous avons également associé des étudiants à la recherche pour la production d'un essai et d'un mémoire de maîtrise (le présent rapport constituant le mémoire). Par la signature de fiches de consentement par tous les répondants, nous nous sommes engagés à respecter la confidentialité des informations et des sources d'information, respectant ainsi l'importance de la transparence dans le processus de recherche. Finalement, nous planifions faire bénéficier la collectivité des résultats de cette recherche en publiant, prochainement, des documents de travail et des articles, tout en reconnaissant l'apport de chacun des chercheurs à l'étude.

¹³ Inspiré du document *Code d'éthique en recherche et en création : énoncé des principes et règles de gestion et d'application*, Université de Sherbrooke, 1995.

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION DES CAS¹⁴

Dans le cadre du projet du CEFRIO l'École éloignée en réseau, quatre communautés ont été étudiées afin de comprendre la place qu'occupe l'école dans la communauté en tant qu'institution structurante dans le développement local. Dans ce document, nous présentons une synthèse des études de cas réalisées de juillet à octobre 2003 dans quatre communautés différentes, soit Saint-Camille, Saint-Romain, Massueville / Saint-Aimé et Charlevoix-Est. Les études de cas sont présentées dans les annexes B, C, D et E.

Pour chacune de ces études, plusieurs composantes ont été examinées. L'environnement (géographique, historique, démographique, économique), les institutions locales avec un regard particulier sur l'école, les événements déclencheurs qui ont suscité une mobilisation du milieu, les acteurs des institutions locales et leurs stratégies afin de conserver leurs acquis et permettre à la communauté de continuer à se développer selon sa couleur locale.

Afin de faciliter la compréhension et permettre de visualiser les points de convergence et de divergence entre les cas, nous avons opté en première partie de la synthèse pour une présentation qui regroupe l'ensemble des cas pour chacune des composantes de l'environnement, des institutions locales et des événements qui ont amené les leaders des différentes communautés à réagir.

Dans la seconde partie qui considère les acteurs du milieu et leurs stratégies, chacun des cas est repris individuellement afin de mettre en relief le rôle des leaders et des interrelations qu'ils ont développées avec les différentes institutions locales, particulièrement l'école. La dernière partie de la synthèse fait ressortir la singularité

¹⁴ Cette section a été adaptée à la synthèse des cas, rédigée par Danielle L'Heureux et présentée dans le rapport remis au CEFRIO.

de chacun des cas dans sa stratégie de développement local tout en démontrant que si les choix sont distincts, ils s'appuient sur la combinaison des trois pôles du modèle de Pecqueur (2000) : une logique d'acteurs (les leaders du milieu et leur vision), une logique de réseaux (réseautage très présent dans chacun des cas étudiés) et une logique de développement ou d'innovation.

L'analyse transversale qui suit cette synthèse permet d'énoncer certains constats relativement à l'espace essentiel que l'école occupe dans la communauté locale. L'école, quel que soit le contexte, est toujours un levier important. D'emblée, l'école est un facteur de développement de la communauté, mais elle n'est pas nécessairement un acteur de développement.

1. LE CONTEXTE GÉOGRAPHIQUE ET HISTORIQUE

Dans ce premier point, nous présentons brièvement la situation géographique et quelques notes sur l'histoire de chacune des communautés examinées.

1.1 **Saint-Romain**

Localité agro-forestière située dans la MRC du Granit dans la région de l'Estrie qui comptait 674 habitants en 2001. St-Romain jouit d'une situation géographique favorable. Traversé par les rivières Felton et Sauvage et bordé par le Lac Saint-François, ce village attire les pêcheurs, les chasseurs et les amateurs d'espaces naturels. Saint-Romain est environ à 100 km à l'est de Sherbrooke et à proximité des frontières américaines. Le village a été ouvert vers 1844 par des colons de la Beauce. La paroisse appelée St-Romain de Winslow a été fondée en 1854. Elle a été érigée en municipalité en 1868. C'est l'un des plus anciens villages de la région. Actuellement, Saint-Romain affiche un taux de chômage nul en raison principalement de son dynamisme économique.

1.2 Saint-Camille

Située en Estrie également, Saint-Camille est une petite localité qui compte environ 460 habitants. Bien qu'elle soit en territoire agricole, en raison de sa proximité de Sherbrooke (40 km), une partie de sa population y travaille. Le territoire de Saint-Camille est traversé par la rivière Nicolet et le ruisseau Saint-Camille. Son relief est peu découpé. Ce petit village attire les gens en raison de ses activités culturelles fort développées. C'est en 1859 que Saint-Camille a été créé officiellement. Dès ses premières années d'existence, Saint-Camille s'est distingué sur le plan de l'innovation et de la technologie. En 1880, l'électricité était déjà présente au village. Cette communauté, qui a connu une grande prospérité au début des années 1900, s'est développée autour des activités agricoles et de l'industrie du bois. Actuellement, Saint-Camille affiche un taux de chômage très faible et le secteur agricole continue d'occuper une part importante de l'économie locale.

1.3 Massueville / Saint-Aimé

Pour les fins de l'étude, nous avons regroupé les communautés de Massueville et St-Aimé parce qu'elles partagent un même territoire même si elles ne sont pas fusionnées à l'heure actuelle. Il y a environ 1 100 habitants dans ces deux localités situées dans la région de Sorel-Tracy sur la Rive-Sud du fleuve Saint-Laurent. Bien que ces localités soient à moins de 25 km de Sorel-Tracy, elles sont à l'extérieur des grands circuits routiers. Elles font partie du territoire agricole à l'extrémité de la MRC du Bas-Richelieu. La rivière Yamaska qui coule à l'est de Massueville / Saint-Aimé présente une qualité d'eau allant de mauvaise à très mauvaise et par conséquent ce plan d'eau est pratiquement inaccessible. La colonisation du territoire qu'occupe la communauté de Massueville / Saint-Aimé remonte à plus de 300 ans. Mais ce n'est qu'en 1843 que Saint-Aimé, qui englobait à ce moment les habitants de Massueville, sera reconnue comme paroisse. En 1855, cette paroisse deviendra une municipalité, et en 1903, Massueville sera érigée en municipalité se séparant ainsi de Saint-Aimé. Massueville / Saint-Aimé ont profité pendant longtemps du dynamisme industriel de

Sorel-Tracy situées tout près. Le déclin qu'ont connu ces villes industrielles au cours des vingt dernières années a eu un effet négatif tant sur le plan démographique qu'économique dans la communauté. À l'heure actuelle, il semble y avoir un renouveau amené en partie par des gens qui ne sont pas natifs de l'endroit.

1.4 Charlevoix-Est / La Malbaie

Charlevoix a toujours été considérée comme une région éloignée même si elle n'est qu'à 149 km de Québec. Contrairement aux autres communautés étudiées, c'est le territoire de la MRC de Charlevoix-Est qui fait l'objet de l'étude bien que La Malbaie soit le point central. Avec une population d'environ 16 000 habitants dont plus de la moitié résident à la Malbaie, Charlevoix-Est s'étend de La Malbaie jusqu'à Baie Sainte-Catherine à l'entrée du fjord Saguenay. La région de Charlevoix est située sur la Rive-Nord du majestueux fleuve Saint-Laurent. Son site géographique privilégié en fait un haut lieu touristique apprécié depuis plus de 200 ans par les riches anglais qui venaient s'y reposer. La région de Charlevoix allie nature et culture de façon exceptionnelle, ce qui lui value d'être nommée Réserve mondiale de la Biosphère par l'UNESCO.

L'histoire de Charlevoix a débuté en 1608 avec Samuel de Champlain qui accosta sur les rives de ce qui allait devenir La Malbaie. Malgré la beauté exceptionnelle de la région, les conditions de vie des habitants étaient rudes particulièrement l'hiver. L'industrie touristique, qui s'est beaucoup développée au cours des dernières décennies, a contribué à améliorer la situation économique de la région mais le chômage continue d'être particulièrement élevé en hiver.

1.5 Des contextes distincts

Deux des quatre communautés étudiées, Saint-Camille et Saint-Romain, sont situées en Estrie à proximité d'un centre urbain de taille moyenne, Sherbrooke. Il s'agit de deux villages dynamiques, le premier misant sur le développement culturel

et le second sur le développement économique. La troisième communauté, Massueville / Saint-Aimé, fait partie de la Montérégie dans la plaine du Saint-Laurent. Elle est située à proximité des villes industrielles de Sorel-Tracy qui connaissent des difficultés économiques depuis plusieurs années. Massueville / Saint-Aimé émerge actuellement d'une période difficile. Quant à la dernière communauté, celle de Charlevoix-Est, elle est souvent perçue comme une région éloignée mais dans les faits elle est à moins de 150 kilomètres de Québec. En dépit de certaines difficultés, sa situation géographique exceptionnelle constitue un atout sur lequel la région peut miser pour son avenir.

2. LA DÉMOGRAPHIE ET L'ÉCONOMIE

Nous examinons maintenant les composantes démographiques et économiques des quatre communautés. Ces deux aspects permettent de mieux comprendre pourquoi certaines actions et certains choix ont été faits par les acteurs des institutions présentes dans ces communautés.

2.1 Saint-Romain

Contrairement à plusieurs villages du Québec, Saint-Romain n'a pas connu de changements importants en terme de démographie depuis sa fondation. Sa population a oscillé entre 852 habitants dans sa période la plus peuplée à 674 actuellement. L'indice de vieillissement est toutefois plus élevé à Saint-Romain que dans l'ensemble du Québec et l'un des défis des élus locaux est d'attirer des nouvelles familles dans la communauté. Fait particulier, tous les logements de Saint-Romain sont occupés et il y a peu de gens qui ont changé d'adresse entre 2000 et 2001. La vie économique de Saint-Romain a toujours été liée à l'agriculture et à la forêt. Mais depuis les années 1960, des industries de transformation se sont établies dans le village où existe actuellement une situation de plein emploi. Un nombre significatif de travailleurs vivent à l'extérieur de Saint-Romain, on peut penser que l'absence de

logements disponibles est un obstacle lorsque le choix de s'établir à Saint-Romain se présente pour ces travailleurs. Du point de vue économique, Saint-Romain présente un bilan très positif et s'avère un terrain fertile pour les projets novateurs. Du point de vue démographique, malgré une légère baisse, soit 1,2 % entre 1996 et 2001, la population est stable. Son plus grand problème est qu'il s'agit d'une population vieillissante et qu'il n'y a pas assez de jeunes familles. Sur le plan social, la situation de Saint-Romain est plus fragile, car malgré un succès économique, cette municipalité a de la difficulté à maintenir ses institutions. Toutefois, la communauté de Saint-Romain connaît une certaine revitalisation depuis l'implantation de la Maison familiale rurale (MFR).

2.2 Saint-Camille

Ce village a déjà compté près de 1 000 habitants et a été longtemps une communauté d'agriculteurs et d'exploitants forestiers. Dans les années 1970, plusieurs transformations entraînant l'abolition et le déplacement de services ont provoqué une détérioration du milieu socio-économique. À partir de 1980, la communauté se réorganise et plusieurs projets structurants sont mis en place. La décroissance de la population a cessé et depuis 1996 on observe une stabilité. Le nombre d'habitants oscille autour de 460 et le niveau de chômage est très faible, soit moins de 4 %. Bien qu'une partie de la population travaille toujours dans le secteur agricole, un pourcentage important de la population active travaille à domicile (37 %). Plusieurs travaillent également à l'extérieur de Saint-Camille. Il semble que ce petit village réussisse maintenant non seulement à garder sa population d'origine, mais aussi à attirer des gens de milieu urbain qui recherchent une meilleure qualité de vie. Le développement d'un projet global de services communautaires et culturels infuse un dynamisme à toute la communauté et cela se répercute dans l'école.

2.3 Massueville / Saint-Aimé

Comme bien des villages au Québec, la communauté de Massueville / Saint-Aimé a vu sa population diminuer considérablement en raison de l'urbanisation et du déclin du nombre d'agriculteurs puisque son économie s'est développée principalement autour de l'agriculture et de la transformation agricole. De 1996 à 2001, la population de Massueville / Saint-Aimé a diminué de presque 6 % ce qui est comparable aux municipalités de Sorel et Tracy. Bien que les habitants de Massueville / Saint-Aimé partagent le même territoire et fréquentent la même école, il y a des distinctions en terme de chômage, de richesse et d'emplois. Saint-Aimé est davantage agricole alors que Massueville présente un taux de chômage nettement plus faible, soit 3,4 % et est plus industrialisée. Malgré les difficultés auxquelles Massueville / Saint-Aimé a dû faire face depuis les dernières décennies, certains éléments de stabilisation semblent émerger. Il y a une volonté de relance locale et plusieurs des personnes impliquées proviennent de l'extérieur apportant une vision et des compétences nouvelles. L'école est perçue comme un tremplin important pour la revitalisation de cette communauté.

2.4 Charlevoix-Est / La Malbaie

La population de Charlevoix a connu une baisse démographique de -1,9 % entre 1996 et 2001. Cette baisse combinée à une population plus âgée que dans le reste du Québec constitue une préoccupation pour cette région. Les données indiquent aussi une scolarisation plus faible que dans le reste du Québec, 30,2 % de la population ne possédant pas de diplôme d'études secondaires comparativement à 22,6 % pour le Québec. La plus grande partie de la population se concentre à La Malbaie et les environs (Clermont, Pointe-au-Pic). Il semble cependant qu'il y ait un mouvement de stabilité de la population puisque entre l'année 2000 et 2001, près de 91 % des gens sont demeurés au même endroit. En ce qui concerne l'emploi, Charlevoix-Est est lié intimement à l'industrie du tourisme. La venue du Casino de même que la réfection du Manoir Richelieu ont eu des effets bénéfiques en termes

d'emplois. Toutefois, même si pendant la belle saison, le taux de chômage est réduit de 6 à 8 %, l'hiver venu, il grimpe jusqu'à 40 %. Pour répondre à ces difficultés, les instances publiques et privées travaillent depuis plusieurs années déjà afin de favoriser la diversification économique de la région et ainsi diminuer le chômage saisonnier. La politique de maintien des écoles combinée aux stratégies de formation professionnelle axées sur les besoins de la région constitue une priorité pour les acteurs du développement local.

2.5 Des situations variées

Chacune des communautés examinées a connu un déclin démographique plus ou moins prononcé selon le cas. Saint-Romain et Saint-Camille semblent avoir une population stable maintenant alors qu'à Massueville / Saint-Aimé la situation est encore fragile. Dans Charlevoix-Est, le vieillissement plus accentué de la population est préoccupant, mais il semble que la région commence à attirer des personnes de l'extérieur ce qui indique peut-être qu'il y aura une relève. Au niveau économique, Saint-Romain et Saint-Camille présentent une situation très favorable, le plein emploi ou presque. Massueville / Saint-Aimé est en réorganisation, mais la situation s'est améliorée au cours des dernières années. Quant à Charlevoix-Est, le chômage continue d'être élevé en hiver, mais comme la saison touristique s'étire plus longtemps qu'avant, la situation globale s'est améliorée.

En somme, la situation démographique des cas étudiés semble s'être stabilisée bien que le vieillissement de la population soit préoccupant comme dans le reste du Québec. Quant à la situation économique, pour deux des quatre cas, c'est le plein emploi ou presque. La formation accrue de la main-d'œuvre, surtout dans Charlevoix-Est, reste le principal défi pour la communauté locale.

Après avoir examiné le contexte de développement¹⁵ des communautés étudiées, nous examinons maintenant leurs institutions locales et en particulier l'école ainsi que les événements qui ont influencé les choix stratégiques des principaux acteurs dans chacune de ces communautés.

3. LES INSTITUTIONS LOCALES

Chaque village ou chaque communauté possède un certain nombre d'institutions qui permettent d'avoir une vie collective et de se développer comme communauté. L'école constitue un pilier central dans toute communauté. Autrefois, l'église constituait également un pilier central. Il faut noter que dans les quatre cas étudiés, l'église est totalement absente comme institution et comme acteur. L'absence de plus en plus fréquente du modèle traditionnel (église, école, caisse populaire et magasin général) autour duquel s'établissait la vie dans les communautés rurales amène peut-être les gens à réfléchir davantage ensemble sur l'avenir qu'ils souhaitent pour leur village. Cette réflexion concerne surtout les institutions auxquelles ils tiennent absolument, l'école étant celle qui suscite le plus de mobilisation lorsqu'elle est menacée de fermeture. Chacune des communautés examinées possède au moins une école comme institution locale et un conseil municipal, exception faite de Charlevoix-Est qui regroupe plusieurs municipalités et par conséquent plusieurs écoles et plusieurs conseils municipaux. Par ailleurs, pour chacun des cas étudiés, d'autres institutions peuvent être identifiées. Elles sont souvent à l'image de la stratégie de développement local adoptée par chacune des communautés examinées.

3.1 Saint-Romain

La municipalité, le comité de développement et les écoles (école primaire St-Romain et la Maison familiale rurale – MFR) sont les quatre principales institutions de Saint-Romain. Le comité de développement de Saint-Romain (mis en place en

¹⁵ L'annexe F présente un tableau résumé du contexte global de chacun des cas, à l'aide d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs socio-économiques.

1996) est une institution structurante financée par la municipalité. Ce comité regroupe des personnes des milieux municipaux, des affaires et des citoyens qui ont à cœur le développement de leur milieu. Plusieurs des leaders de Saint-Romain siègent à ce comité. Les projets les plus importants pour la communauté sont issus du comité de développement. La Coopérative de solidarité en formation et en développement rural du Granit, fondée en 1998 pour permettre la venue de la MFR, constitue également un autre acteur de la communauté de Saint-Romain. La municipalité s'avère aussi une institution structurante. Le conseil municipal est un lieu de réflexion et de gestion des ressources et potentiels de la communauté de Saint-Romain. Il existe une bonne synergie entre la municipalité et le comité de développement.

Les deux écoles qui partagent le même bâtiment sont les deux autres institutions structurantes de Saint-Romain. Pour les citoyens de Saint-Romain, l'école représente plus qu'une institution, elle est au centre de leur préoccupation. Lorsqu'elle a été menacée de fermeture en 1995-1996, il y a eu une mobilisation de la communauté pour garder l'école ouverte. La situation est restée fragile jusqu'à l'implantation de la MFR qui s'est avérée une stratégie gagnante puisque cela permettait de répondre aux besoins de formation d'une relève agricole rurale tout en gardant l'école de St-Romain ouverte. Dans le cas de Saint-Romain, par le biais des institutions locales, les leaders ont réussi à répondre à la menace de fermeture tout en innovant avec l'implantation d'une école qui offre une formation en alternance travail-étude et qui donne à la communauté une nouvelle dynamique.

3.2 Saint-Camille

Cette petite communauté de moins de 500 habitants présente un profil particulier. En effet, Saint-Camille a choisi la culture et les organismes communautaires comme moteur de développement. On retrouve la municipalité et l'école comme institutions mais aussi d'autres comme le Groupe du coin, le P'tit bonheur, la Corvée et la Corporation de développement économique qui poursuivent

tous le même objectif : améliorer la qualité de vie par une nouvelle relation communautaire et intergénérationnelle afin de freiner l'exode de la population et attirer des nouvelles familles. À cet égard, l'école est un levier essentiel pour répondre à ces objectifs.

La communauté de Saint-Camille reconnaît depuis longtemps l'importance de partager son projet de développement et ses valeurs avec l'école. Le projet éducatif et les activités qui permettent aux élèves de l'école d'être en contact avec les membres de la communauté (aînés, artistes) favorisent le rapprochement de l'école et de la communauté. Dans ce contexte, le projet de l'École éloignée en réseau s'inscrivait comme un outil de plus pour favoriser les échanges dans la communauté et avec les villages voisins. Le dynamisme des nombreuses institutions locales font de Saint-Camille un milieu de vie attirant qui se répercute jusqu'à l'école.

3.3 Massueville / Saint-Aimé

Cette communauté constituée de deux municipalités s'appuie sur peu d'institutions si ce n'est l'école primaire Christ-Roi et les deux conseils municipaux. En 2001, la baisse des effectifs scolaires a amené les élus municipaux à entreprendre une démarche de réflexion sur l'avenir de la communauté Massueville / Saint-Aimé. Un comité de relance a été constitué et après plusieurs rencontres, des priorités ont été dégagées. Il est apparu rapidement aux membres du comité qu'il fallait que les institutions existantes travaillent ensemble pour mobiliser la population dans un projet collectif d'enrichissement basé sur une prise de conscience des atouts et des ressources disponibles. L'école Christ-Roi a connu sa part de problèmes jusqu'à l'arrivée d'une nouvelle direction en 2002. La communauté Massueville / Saint-Aimé s'est mobilisée dans la démarche de relance scolaire tout autant que dans la démarche de développement du milieu. Pour la communauté de Massueville / Saint-Aimé, l'école est l'institution structurante qui permet un rapprochement des leaders des deux municipalités. À cet égard, le rôle de l'école dans la communauté devient prioritaire.

Le comité de relance mise sur le partenariat école-communauté pour rendre la communauté plus attrayante et attirer de nouvelles familles. Ajoutons que la commission scolaire Sorel-Tracy, même si elle n'est pas une institution locale, a joué un rôle important dans la relance scolaire de Massueville / Saint-Aimé.

3.4 Charlevoix-Est/La Malbaie

L'examen des institutions d'une région plutôt que d'une communauté permet de constater dans un premier temps que les ressources sont plus nombreuses mais aussi que le pouvoir est partagé entre plusieurs acteurs. La force de Charlevoix-Est est d'avoir su regrouper les institutions structurantes dans un Forum de coordination qui partage une vision commune de ce que doit être le développement de Charlevoix. Les principales institutions sont les municipalités qui composent la MRC de Charlevoix-Est (La Malbaie, Clermont, Baie-Sainte-Catherine, Notre-Dame-des-Monts, Saint-Aimé-des-Lacs, Saint-Irénée et Saint-Siméon), l'école secondaire du Plateau de la Malbaie et les écoles primaires des différentes localités, la commission scolaire de Charlevoix et le Forum de coordination. La commission scolaire de Charlevoix, par l'intermédiaire de son directeur général, apparaît comme l'institution qui a orienté les choix stratégiques de Charlevoix-Est. Le Forum de coordination qui regroupe les principaux leaders de la région a également permis d'établir les priorités du développement socio-économique. Le contexte régional place à l'avant-scène l'importance des leaders pour créer une synergie entre les acteurs des différentes institutions locales. Dans le cas de Charlevoix-Est, les leaders ayant permis la réalisation d'un nombre important de projets proviennent de la commission scolaire, du Forum de coordination et de la MRC.

3.5 Le dynamisme local et les institutions

Dans chacune des communautés examinées, l'école occupe toujours une place privilégiée comme institution structurante. C'est d'ailleurs souvent à cause d'une menace de fermeture de l'école que la communauté se mobilise et met en commun

ses ressources pour revitaliser ses institutions. C'est le cas de Saint-Romain qui s'est dotée d'un comité de développement face à la menace de perdre son école. C'est aussi le cas de Massueville / Saint-Aimé qui a également créé un comité de relance pour que l'école redevienne une institution structurante au sein de la communauté.

Saint-Camille présente une approche un peu différente. Il s'agit d'une communauté très active sur le plan culturel. Les nombreuses institutions, présentes depuis un bon moment déjà, ont contribué à faire de Saint-Camille un village où il fait bon vivre. L'école n'est pas en reste. Elle est de plus en plus ouverte sur la communauté. Le projet éducatif qui a permis d'établir des liens intergénérationnels et celui de l'École éloignée en réseau amènent une collaboration encore plus durable entre l'école et la communauté. La région de Charlevoix-Est a aussi misé sur ses écoles pour relever les défis identifiés par le Forum de coordination et par la commission scolaire. La politique de maintien des écoles adoptée par la commission scolaire a obligé les intervenants des différents milieux à être proactifs et à innover. L'école s'est ouverte grandement sur la communauté. En retour, les entreprises et la communauté participent largement aux activités de formation et de financement. Le partenariat qui s'est développé entre l'école et la communauté élargie depuis près de 15 ans constitue un levier de développement local important pour cette région.

4. LES ÉVÉNEMENTS MARQUANTS, LES ACTEURS DU DÉVELOPPEMENT ET LES INNOVATIONS

L'un des premiers constats à l'analyse des données recueillies pour les quatre communautés étudiées, c'est que les situations ou les événements déclencheurs présentent assez de similitudes d'un endroit à l'autre. Au départ, ces différentes communautés ont subi une décroissance de leur population. Les jeunes familles étant moins nombreuses, elles font face au vieillissement de leur communauté. Parallèlement à cette décroissance démographique, les emplois traditionnels en agriculture et en foresterie ont subi des transformations profondes. Il a fallu que

l'école, institution essentielle dans la communauté, soit menacée pour que les leaders du milieu décident d'agir. La mobilisation s'est faite de différentes façons selon les institutions et les acteurs en place. Chaque communauté a teinté de sa couleur ses choix stratégiques et a mis de l'avant un plan d'action demandant la collaboration de toutes les institutions de la communauté.

Pour atteindre leur objectif de sauvegarde de l'école, les acteurs des communautés ont misé sur différents réseaux de relations. Certaines relations déjà existantes ont facilité la création de nouveaux liens. La collaboration et la mise en commun des ressources se sont rapidement imposées comme les meilleures stratégies pour atteindre les priorités qu'ont établies les leaders locaux.

Les leaders sont impliqués dans le milieu mais ne proviennent pas nécessairement de celui-ci. On trouve souvent ces leaders dans les institutions structurantes et ils font généralement partie de l'organisme mis en place pour établir les priorités et le plan d'action. Dans Charlevoix-Est, on trouve le Forum de coordination. À Saint-Romain et à Massueville / Saint-Aimé, ce sont, respectivement, les comités de développement et de relance. Pour ce qui est de Saint-Camille, les leaders se sont trouvés dans plus d'un organisme, une particularité de cette communauté. Les leaders s'appuient également sur un réseau de relations qui leur donne accès à certaines ressources pour que les projets initiés puissent se concrétiser. Ainsi, dans Charlevoix-Est, il a fallu que les maires des différentes municipalités mettent de côté les chicanes de clocher et qu'ils acceptent de partager les ressources de façon à maximiser les retombées pour la région. À Saint-Romain, il a fallu adapter l'école pour qu'elle puisse accueillir les élèves de la MFR dans la même bâtisse que les élèves du primaire. À Massueville / Saint-Aimé, les deux municipalités ont dû s'entendre pour établir ensemble un plan d'action. Pour sa part, Saint-Camille favorise depuis longtemps un partage des ressources tant humaines que matérielles.

Dans la prochaine section de ce document, l'analyse transversale examine de façon particulière la mise en relation des acteurs par les réseaux ainsi que des modes de collaboration mis en place dans chacune des communautés. Pour que les organismes constitués dans ces différentes communautés puissent fonctionner dans le contexte de villages si peu peuplés, la collaboration de tous est nécessaire. L'école de Baie-Sainte-Catherine dans Charlevoix-Est qui ne compte que 16 élèves en est un exemple probant. Nous avons constaté également que dans chacune des communautés, le bénévolat est bien implanté. Que ce soit pour les besoins de l'école ou d'organismes de la communauté, la population répond bien.

Le leadership dans ces communautés est assumé par un ou plusieurs acteurs. Toutefois, la vision partagée par l'ensemble de la communauté assure la pérennité des stratégies. L'une des images les plus fortes partagée par tous est qu'une communauté ne peut pas se développer sans école. À partir de ce constat, dans chacune des communautés, des leaders ont émergé. Un second constat concerne la nécessité de mettre en commun les ressources humaines, matérielles et politiques de la communauté pour que les projets se réalisent. Cela suppose la création de partenariat et une ouverture vers des façons de faire différentes. Les institutions en périphérie des communautés examinées ont aussi été mises à contribution dans l'élaboration des choix stratégiques. Lorsqu'une communauté requiert l'appui de la commission scolaire ou de la MRC, si le projet présenté est bien monté et qu'il permet à une communauté de se revitaliser, ces institutions périphériques donnent une crédibilité et garantissent certaines ressources parfois financières, parfois politiques aux promoteurs des projets. Toute communauté existe dans un environnement régional et les ressources sont limitées. Si les choix stratégiques de Saint-Romain, Massueville / Saint-Aimé, Charlevoix-Est et Saint-Camille ont reçu l'approbation de leur commission scolaire et de leur MRC, c'est qu'ils étaient le fruit de la réflexion d'une communauté qui cherche à garantir un avenir à sa population.

Les quatre communautés étudiées ont toutes été confrontées au problème de diminution de population, de perte de services et de menace de fermeture d'école à court ou moyen terme. Pourtant les choix faits pour contrer ces problèmes diffèrent d'une situation à l'autre. Il semble donc qu'il y ait plus d'un modèle qui fonctionne.

À Saint-Romain, on a choisi d'innover en implantant une Maison familiale rurale (MFR). Ce choix répondait en fait à une double priorité : garder l'école ouverte et former une relève pour les nombreux emplois agricoles et forestiers dans la communauté. Cette implantation n'aurait pu être réussie sans le soutien de la commission scolaire, des leaders de la municipalité et surtout de l'ensemble des citoyens de Saint-Romain. Mais les leaders ne sont pas limités à la MFR, ils ont aussi mis en place d'autres projets structurants pour que le développement industriel se poursuive. Les leaders de Saint-Romain ont su transformer une menace en opportunité. L'innovation, le partenariat et la mobilisation ont été les clés de leur succès.

Le cas de Charlevoix-Est est aussi un modèle basé sur le partenariat, l'innovation et le partage d'une vision. Le choix stratégique déterminant a été la politique du maintien de l'ensemble des écoles. Mais ce choix impliquait un changement de culture. Pour les écoles, cela signifiait qu'elles seraient plus accessibles, fourniraient davantage de services et surtout qu'elles établiraient des partenariats avec les institutions de la communauté. Ce défi a été relevé et le résultat est que toutes les écoles sont restées ouvertes et que la formation professionnelle s'est développée en ciblant les besoins des entreprises de la région. L'architecte principal de cette stratégie n'est plus à la barre de la commission scolaire. Toutefois, il a transmis aux gens qui l'entouraient sa vision du développement de Charlevoix-Est.

Le modèle de Massueville / Saint-Aimé diffère des deux autres communautés. La prise de conscience de la problématique est relativement récente. Les initiatives sont nouvelles et la préoccupation est d'apprendre à travailler et à collaborer

ensemble. Le projet initié par la directrice de l'école primaire Christ-Roi « Ma bibliothèque de rêve » est rassembleur. D'autre part, le projet Communications, Arts, Informatique, Sciences, Sports et Entrepreneuriat (CAISSE) proposé par la direction et le conseil d'établissement constitue peut-être l'assise du projet éducatif de l'école Christ-Roi qui n'en a pas encore.

Saint-Camille a depuis un bon moment opté pour un modèle de développement culturel et communautaire pour stabiliser et attirer des nouveaux venus. Le P'tit Bonheur dont le rayonnement dépasse Saint-Camille est l'exemple qui définit le mieux l'approche stratégique de développement de cette communauté.

L'étude de ces quatre cas nous indique qu'il existe différents modèles de développement. L'école est toujours une institution essentielle dans le développement d'une communauté, mais elle n'est pas toujours un acteur de développement. Parfois, c'est la communauté par son dynamisme qui sollicite l'école comme dans le cas de Saint-Camille. L'école, lorsqu'elle est menacée, peut aussi être l'élément déclencheur qui amène une mobilisation de la communauté comme à Saint-Romain et Massueville / Saint-Aimé. Enfin, l'école peut aussi assumer un rôle d'acteur du développement et c'est le cas pour la MRC de Charlevoix-Est.

La section qui suit analyse le phénomène de la collaboration école-communauté dans le contexte du développement local en s'inspirant de la littérature dans ce domaine ainsi que dans celui de l'économie des territoires et de la gestion. Les éléments de la synthèse des cas sont repris d'une façon structurée de manière à dégager des tendances et des apprentissages sur l'objet d'étude.

CINQUIÈME CHAPITRE

L'ANALYSE ET LA DISCUSSION

La synthèse des cas montre que ces écoles et ces communautés vivent des situations différentes mais des enjeux importants qui se ressemblent. À première vue, le comportement des intervenants, face à des projets en collaboration, varie en fonction de ces situations et enjeux, mais il demeure que l'école et la communauté décident de collaborer entre elles afin de répondre à leurs besoins ou à leurs objectifs respectifs. Alors que la communauté a comme finalité la survie et l'amélioration de son bien-être, l'école respecte sa mission d'instruire, de qualifier et de socialiser les élèves. Dans ce contexte, la collaboration devient, pour l'école et la communauté, une stratégie commune leur permettant de pérenniser leurs actions, tout en favorisant le maintien des services éducatifs le plus près possible du milieu de vie des élèves.

Le développement local constitue une stratégie qui donne cette raison d'être aux collaborations. Le développement local est un processus endogène d'accroissement durable du bien-être d'une communauté (Prévost, 2001). C'est une stratégie qui valorise les potentiels locaux, mise sur les acteurs locaux et la dynamique qui les anime, stimule les initiatives marchandes ou non et interprète et tire avantage des politiques gouvernementales et de l'aide extérieure. Faisant appel à des valeurs comme la subsidiarité, la créativité et la solidarité, cette stratégie implique le plus souvent un changement de culture de la part de la communauté ainsi que de la part des agences de développement et du gouvernement.

La présente analyse porte sur quatre aspects de la collaboration, soit : la situation de développement des communautés, l'émergence de la vision, la mise en relation des acteurs par leurs réseaux et la configuration de la collaboration. Ce cadre général d'analyse s'inspire des trois logiques du développement local de Pecqueur (2000) qui portent sur les acteurs, les réseaux et l'innovation. La logique des acteurs

tient compte de la subjectivité des perceptions que chacun a de son environnement, car chaque acteur maîtrisant une part de ce qui l'entoure, son comportement influence le déroulement des événements et de l'action. La logique des réseaux s'appuie sur le « renforcement mutuel des stratégies d'acteurs » (*Ibid.*, p. 41) qui lui, passe par des relations spécifiques qui relient les acteurs entre eux. Ces relations se situent au deçà du marché et fonctionnent à la manière d'un réseau. Finalement, la logique d'innovation constitue, avec la capacité de s'adapter et la capacité à réguler, une condition nécessaire au développement. L'innovation se concrétise par l'action dynamique des réseaux et représente une rupture dans le fonctionnement habituel d'une communauté d'acteurs, dans un but d'amélioration.

Dans cette partie nous présentons le contexte de développement des communautés, l'émergence de la vision des acteurs, la mise en relation des acteurs par les réseaux et la configuration de la collaboration. Nous terminons l'analyse en exposant des conditions de succès pour la mise en œuvre des collaborations et quelques réflexions sur la possible modélisation de la collaboration école-communauté.

1. LE CONTEXTE DE DÉVELOPPEMENT DES COMMUNAUTÉS

L'analyse du contexte de développement des communautés locales tient compte des particularités qui caractérisent la variété des territoires et des acteurs d'une collectivité. Le développement local est d'ailleurs une stratégie qui favorise des voies de développement et des initiatives locales différentes et adaptées au contexte local. Toutefois, comme le souligne Prévost (2001), pour se développer, une communauté doit détenir un minimum de capital socio-économique qui se compose de cinq leviers de développement, soit : l'appareil économique, la population organisée sur un territoire, l'appareil financier, l'appareil décisionnel et les valeurs et comportements. Pour chacune des quatre communautés, le tableau de la page suivante présente un résumé des cinq leviers de développement afin d'analyser les situations

présentes à chacun des cas. Ces aspects ont déjà été soulevés dans la synthèse des cas, cependant ils sont repris dans une forme facilitant la comparaison et l'identification possible d'indicateurs du contexte. Les éléments de forces et de faiblesses retenus sont ceux qui ont été soulevés par les répondants comme étant les plus significatifs pour le développement de leur communauté.

Les situations présentées dans le tableau font ressortir des traits communs entre les communautés et des caractéristiques particulières. Ces contextes sont évidemment évolutifs, au même titre que les collaborations entre l'école et la communauté. Toutefois, tous les cas étudiés sont des situations où les efforts investis dans les collaborations école-communauté ont donné des résultats tangibles et reconnus (une des raisons du choix de l'échantillon). De plus, sachant que les relations entre acteurs sont influencées par le contexte de développement de la communauté et que le contexte influence en retour ces relations, nous jugeons nécessaire de souligner les forces et les faiblesses de ce contexte et de comparer certains éléments entre les cas afin de faire ressortir des possibles tendances et liens entre le contexte et d'éventuels modèles de collaboration école-communauté.

Tableau 6
Le contexte de développement des communautés

Leviers de développement	Saint-Camille	Saint-Romain	Massueville / Saint-Aimé	Charlevoix
Appareil économique	Peu d'agriculteurs, peu de transformation, activités culturelles intenses	Plusieurs entreprises agricoles, forestières et de transformation; zone de villégiature intéressante	Grandes fermes et quelques entreprises de transformation	Secteur tourisme actif
Population organisée sur un territoire	460 habitants (petite communauté rurale et périphérique), zone laborale de Sherbrooke et environs, main-d'œuvre qualifiée, important tissu communautaire, nouveaux arrivants dynamiques, peu de logement Institutions importantes (p. ex. : P'tit Bonheur)	674 habitants (petite communauté rurale et relativement éloignée des centres urbains), main-d'œuvre peu scolarisée, pénurie de logements, peu de logement, une coopérative de solidarité d'envergure régionale, proximité à la Beauce	1 100 habitants (communauté périphérique de Sorel-Tracy, zone urbaine en déclin), village et campagne séparés, main-d'œuvre moyennement scolarisée, pas de médecin, village de Massueville - personnes seules, nouveaux arrivants dynamiques	16 000 habitants, population divisée entre Charlevoix-Est et ouest, plusieurs liens existants entre les centres de formation et les entreprises
Appareil financier	Groupe du Coin (démarrage projets communauté), Caisse populaire Desjardins	Caisse populaire Desjardins CLD (régional)	Riches agriculteurs de Saint-Aimé (Saint-Aimé, 3 fois la valeur foncière de Massueville), Caisse pop.	Multiplés institutions et fonds de développement Investissement des entreprises dans la formation
Appareil décisionnel	Carrefour important du leadership régional (politique)	Leaders et administrateurs importants, entrepreneurs importants	Grands propriétaires de fermes (influent)	La CS couvre deux MRC
Valeurs et comportements	Sentiment d'appartenance, ouverture sur le monde, grande participation communautaire, esprit de tolérance	Esprit d'entrepreneurship	Divergence entre village et campagne (tourisme vs expansion agricole)	Esprit de concertation entre CS et niveau municipal (incluant MRC)

La communauté de Saint-Camille se démarque des autres par certaines caractéristiques : sa faible population, ses activités culturelles intenses, sa proximité à Sherbrooke, son leadership local et régional, sa main-d'œuvre qualifiée, son grand sentiment d'appartenance, son tissu communautaire, de nouveaux arrivants et des institutions structurantes locales. La communauté de Saint-Romain se distingue par son dynamisme économique, son éloignement géographique, sa zone de villégiature, ses entrepreneurs, ses projets et ses institutions d'envergure régionale et nationale et la faiblesse de son parc immobilier disponible. Massueville / Saint-Aimé pour sa part compte sur quelques importants propriétaires-agriculteurs et sur de nouveaux arrivants qui dynamisent la communauté. Toutefois, cette communauté fait face à l'impact du déclin de Sorel-Tracy. Finalement, Charlevoix étant une région où œuvre la commission scolaire, il est plus facile de constater que c'est le tourisme en tant que secteur d'activité économique qui dynamise la région et que la commission scolaire couvre seulement deux MRC et que plusieurs liens existent entre les entreprises locales et la CS.

Cette brève analyse des différents indicateurs nous porte à croire qu'à Saint-Camille, le modèle de développement de la communauté repose sur des leviers culturels tandis qu'à Saint-Romain, la communauté bénéficie de leviers économiques importants. À Massueville / Saint-Aimé, c'est le secteur politique qui porte le développement, tandis qu'à Charlevoix, c'est le levier social que constitue la commission scolaire qui impulse le développement des relations avec les acteurs du milieu (entreprises, municipalités, etc.). Ces premiers constats montrent que différents acteurs peuvent dynamiser les communautés, et que l'école, en tant qu'institution, peut jouer un rôle différent, dépendamment du contexte local. Cependant, comme il a été montré dans la synthèse, l'école, même si elle est toujours une institution essentielle, n'est pas nécessairement un acteur important du développement.

La prochaine partie analyse la dynamique particulière des acteurs et des institutions dans l'émergence des projets de collaboration école-communauté afin de

mieux saisir le partage des rôles, et d'identifier le rôle spécifique de l'école dans le développement. Les éléments sont présentés selon les situations qui ont été vécues et d'où ont émergé les collaborations école-communauté.

2. LA DYNAMIQUE DES ACTEURS DANS L'ÉMERGENCE DES PROJETS DE COLLABORATION

Au sein de chacune des communautés, des intervenants, et particulièrement des personnes, ont agi en tant que leader (Prévost, 1998) ou agent de changement afin de renverser une situation jugée problématique. Ces leaders ont apporté de nouvelles idées, ils ont participé à la conception d'un projet de développement, ils ont élaboré, en collaboration avec d'autres acteurs, des outils pour parvenir à des changements structurants et ils ont élaboré des objectifs à atteindre. Ce processus, que Filion (1989) appelle la vision, est différent d'un cas à l'autre, car il émerge d'une culture locale ancrée dans un contexte historique, naturel et socio-économique particulier à chaque communauté, et encore plus précisément, à chaque leader.

De plus, les leaders, afin d'assumer pleinement leur rôle dans la construction de la vision commune au sein de la communauté, ont eu recours à différentes stratégies, parfois conscientes et parfois délibérées, qui leurs ont permis d'acquérir suffisamment de pouvoir et de légitimité pour mettre en œuvre cette vision et convaincre la communauté et les intervenants de l'urgence d'agir. Ce dernier aspect, que Mitchell, Agle et Wood (1998) définissent comme le modèle des parties prenantes, complète notre cadre d'analyse de la dynamique des acteurs dans le développement et dans l'émergence des relations de collaboration dans un contexte de développement local.

2.1. Saint-Camille : une école primaire dynamisée par sa communauté

La communauté de Saint-Camille a vécu des moments difficiles dans les années 1970 et 1980 qui l'ont forcée à se prendre en main en créant d'abord un levier

financier, le Groupe du coin. Cet outil a facilité la mise sur pied d'une autre institution structurante, le P'tit Bonheur, qui s'est révélée être la plaque tournante du développement de la communauté. Faisant face à une décroissance de la population et à une détérioration du tissu socio-économique importante, des enjeux qui se sont traduits par la perte de plusieurs services et la crainte de voir partir l'école du village au début des années 1990, la communauté s'est dotée d'un projet global de développement de services communautaires et culturels, tout en mettant en valeur l'ancien magasin général du village. Ce grand projet est devenu le vecteur principal du changement au sein de la communauté, qui lui a valu d'ailleurs une reconnaissance régionale et provinciale. Cette vision a été développée par des résidents de Saint-Camille qui croyaient que la spécificité rurale et la dimension humaine d'une petite communauté devaient servir de modèle pour le développement. Ces personnes, provenant de différents milieux (municipal, culturel, social et communautaire, agricole et politique), ont, par le regroupement de leurs efforts qui a permis la création de plusieurs organismes locaux, gagné la légitimité de la population et le pouvoir suffisant pour convaincre la population des bienfaits de leur approche. Or, lors des projets à réaliser en collaboration avec la communauté, comme lors du projet d'École éloignée en réseau (ÉÉR), le P'tit Bonheur avait suffisamment de pouvoir pour prendre part à cette initiative de façon active, tout en s'assurant un certain degré de contrôle sur l'action.

Dans la vision de ces leaders, l'école a toujours eu une place importante, car elle contribue à l'éducation citoyenne des jeunes, et cette éducation est importante pour le développement du sentiment d'appartenance et l'identification à la communauté. En même temps, les leaders favorisent l'ouverture des jeunes sur le monde et considèrent que la connaissance de leur histoire, de leur patrimoine, ne fait que partie du développement de la personne.

Lors de la réalisation du projet éducatif et du projet d'École éloignée en réseau, l'école Christ-Roi a été dynamisée par une communauté qui portait déjà une

vision centrale forte du rôle de l'école dans le développement. Étant axé sur la culture et les activités communautaires, il n'est pas surprenant que le projet éducatif ait intégré ces dimensions dans le développement des activités pédagogiques. De plus, pour les mêmes raisons, il n'est pas non plus surprenant que les leaders locaux aient été proactifs dans la mise sur pied du Comité communauté dans le cadre du projet ÉÉR.

2.2. Saint-Romain : une école catalyseur et un centre de formation professionnelle acteur du développement

Le dynamisme du secteur économique de Saint-Romain est le véhicule par lequel cette communauté se développe depuis plusieurs années. Le début des années 1990 a toutefois été une période de réflexion sur les moyens à prendre pour faire face à la décroissance de la population et la menace de fermeture de l'école primaire d'abord dirigée par un groupe de parents et d'élus locaux. Les négociations avec la commission scolaire pour le maintien de l'école ont été reprises par des intervenants du milieu agricole et des affaires locales afin d'en venir à une entente de partage de coûts, impliquant un entrepreneur et la municipalité comme partenaires. Cette situation a fait émerger des leaders qui, devant la réussite du projet de maintien, ont acquis de la légitimité auprès de la population et de la CS. Par leur implication en politique municipale ou dans le comité de développement, certains ont même acquis du pouvoir de décision leur permettant de meilleures marges de manœuvre pour la mise en place de leurs projets. Les démarches pour l'accueil de la Maison familiale rurale (MFR) à Saint-Romain en 2000 ont bénéficié de ce leadership qui s'était mis en place lors des événements de 1995 et qui s'était donné certains outils. Le leadership de Saint-Romain, ayant des représentants à la coopérative de la MFR, a été le moteur du dynamisme de collaboration entre l'école primaire, la MFR et les institutions locales.

Dans le développement local, l'école a donc joué un premier rôle de catalyseur, permettant la mise en place d'un leadership local porteur d'une vision de

développement économique où l'on canalise les efforts sur l'attrait de nouvelles familles à Saint-Romain. Cette vision émergente de l'école comme moyen pour attirer des familles catalyseurs a été par la suite réorientée sur un rôle d'acteur, voyant que la MFR était un réel levier pour le développement local. En effet, la MFR est devenue un levier important du développement en raison des retombées sur l'économie locale, en attirant des gens de l'extérieur, mais aussi en contribuant à la mise en valeur des autres ressources et institutions du territoire, comme la forêt.

2.3. Massueville / Saint-Aimé : une école catalyseur de la relance locale

La communauté de Massueville / Saint-Aimé, quoique traditionnellement agricole, a profité pendant des années du dynamisme industriel de Sorel-Tracy. Toutefois, la baisse démographique qui s'est reflétée dans la baisse de clientèle scolaire a sonné l'alarme, d'abord chez les parents d'élèves, mais ensuite chez les élus locaux. Car bien que certains élus s'inquiétaient quant à l'urgence d'une relance locale, la mobilisation ne s'était pas encore réalisée, principalement en raison du faible degré de collaboration entre les deux municipalités. Or, l'initiative de quelques parents et de quelques élus, légitimée par l'appui de la direction de la commission scolaire de Sorel-Tracy, a provoqué la mobilisation nécessaire à la mise sur pied d'un comité de relance, incluant les deux municipalités, ce qui représentait déjà une situation de collaboration importante. Le constat de ce comité était simple : mettre en place les conditions nécessaires pour revitaliser la communauté pour ainsi pouvoir attirer les familles nécessaires pour maintenir l'école en vie. L'école de Christ-Roi a joué, dans ce cas, le rôle de catalyseur, permettant l'émergence d'une vision de développement où l'école devient un moyen pour attirer de nouvelles familles.

2.4. La commission scolaire de Charlevoix : un acteur du développement

Bien connue pour ses attraits touristiques, la région de Charlevoix connaît toutefois des difficultés en raison de son éloignement relatif des grands centres, de l'exode rural, du vieillissement et de la décroissance de sa population dont la clientèle

scolaire, particulièrement celle en région rurale. Face à cette problématique affectant les écoles sur son territoire, la commission scolaire de Charlevoix-Est s'est dotée en 1992 d'une orientation stratégique de maintien des écoles en favorisant les collaborations entre les écoles et les communautés. Dans la foulée des changements apportés par les États généraux sur l'éducation, le projet de Forum de coordination a été mis en branle, réunissant différents acteurs du milieu dans le but d'offrir une meilleure offre organisée de services de sports, de loisirs et de culture. Malgré les initiatives déjà mises en place par certaines écoles sur le territoire, cette vision de la CS a eu pour effet de donner un rôle plus actif aux écoles dans le développement local et à engager les milieux locaux, dont les municipalités et les entreprises, dans un effort de concertation dont le but était de redynamiser les milieux socio-économiques de la région.

2.5 Le rôle de l'école et la vision du leadership local

L'analyse de la dynamique des acteurs et des institutions dans l'émergence des projets illustre que les visions qu'ont les communautés, et particulièrement les leaders, du rôle de l'école et de leur développement, sont déterminantes des liens de collaboration mis en place. De plus, cette analyse suppose qu'il existe différents types de collaboration qui varient selon le contexte. Il est clair que l'école est un facteur important de développement, comme en témoignent les cas de Saint-Romain et Massueville / Saint-Aimé. Les écoles de ces communautés ont été les éléments déclencheurs d'une prise en charge locale, tandis qu'à Saint-Camille, l'école est venue s'intégrer au projet de développement de la communauté. À Charlevoix, les écoles ont possiblement joué différents rôles dans le développement local, cependant, la commission scolaire a donné des lignes directrices qui ont manifestement influencé les collaborations entre l'école et la communauté. Dans tous les cas, la vision du rôle de l'école dans la communauté a émergé au sein d'un leadership qui s'est formé à partir d'un contexte de développement local, soit les forces et les faiblesses du milieu et de ses possibilités. Le leadership local ou régional a contribué, par ses idées, son

projet de développement, la mise sur pied d'organisations structurantes et la formulation d'objectifs, tel l'attrait de nouvelles familles sur le territoire, à la prise en charge de la communauté et au rapprochement entre l'école et la communauté.

L'analyse de ces cas montre que les leviers identifiés en première partie sont à la fois des forces et/ou des contraintes qui contribuent à la mise en place de certains types de collaboration et constituent également des résultats de ces collaborations. À Saint-Camille, le vecteur de la culture, porté par le P'tit Bonheur, a été prédominant dans la vision de la collaboration, en raison de l'intérêt. À Saint-Romain, le vecteur de l'économie a été le plus structurant pour les collaborations, en raison de la vision économique des leaders de ce secteur et leur implication dans le dossier de l'école. À Massueville / Saint-Aimé, le leadership dans le dossier est venu des parents et ensuite de certains élus locaux, ne profitant que très peu du fort levier économique (agricole) local. Cette implication donnait accès à un certain pouvoir institutionnel et donnait de la légitimité au mouvement. À Charlevoix, la CS a plutôt profité d'un espace régional lui permettant de prendre le leadership dans le dossier et d'investir sa vision dans les projets de collaboration école-communauté.

De cette analyse, nous retenons trois indicateurs à considérer dans l'analyse de la dynamique des acteurs : le vecteur principal existant dans la communauté lors de l'élaboration du projet de collaboration (un des cinq leviers de développement), la vision et l'intérêt des leaders porteurs de ce levier de développement et l'espace occupé par ces leaders (envergure locale ou régionale). Ces indicateurs constituent une première tentative de compréhension de la collaboration école-communauté. Toutefois, à ces indicateurs, il faut ajouter la dynamique de mobilisation des capitaux humain, social, économique et physique nécessaire à la réalisation de la vision et à la mise en œuvre des projets. Cette démarche, nous proposons, comme le fait Pecqueur (2000) et Proulx (2002), de l'analyser à travers les interactions entre acteurs au sein de réseaux.

3. LA MISE EN RELATION DES ACTEURS PAR LES RÉSEAUX

Pour réaliser leur vision, les acteurs doivent mobiliser suffisamment de ressources, qu'elles soient humaines, sociales, économiques, financières ou matérielles. Les liens que ces acteurs entretiennent entre eux sont la base de cette mobilisation. Dans cette section, nous appliquons le cadre d'analyse des interactions en mettant plus l'accent sur la dimension réseautage, tandis que la prochaine section concentrera davantage sur la structure des liens de collaboration.

3.1. Saint-Camille

Le P'tit Bonheur, avec sa « popote roulante », sa « pizza du vendredi », ses « p'tits déjeuners du dimanche » et ses nombreux événements artistiques (spectacles, expositions, ateliers, etc.), favorise l'activation d'un réseau naturel de personnes partageant sensiblement les mêmes valeurs et crée un sentiment d'appartenance culturelle, qui va au-delà de la simple communauté locale de Saint-Camille. De plus, Saint-Camille est une communauté qui compte plusieurs organismes communautaires où se manifestent le sens du bénévolat et l'esprit de l'entraide. Par ailleurs, des parents, résidents de Saint-Camille et de Saint-Joseph-de-Ham-Sud, d'où proviennent aussi les enfants de l'école, ont activé, à la suite de la réalisation du projet éducatif à l'école Christ-Roi, un réseau scolaire horizontal, qui s'est manifesté par des projets également de nature culturelle et communautaire, et régulièrement organisés à partir du réseau naturel du P'tit Bonheur. Ces activités, tels les ateliers et dîners entre élèves et personnes-âgées et les ateliers entre élèves et artistes locaux, ont permis de renforcer les liens entre l'école et la communauté. Outre la création de ces liens, le projet éducatif a été un moment important pour la génération d'une relation nouvelle entre le conseil d'établissement et la directrice d'école, qui a été porteuse d'une dynamique particulière de développement de la qualité des services éducatifs et de la socialisation des enfants. Finalement, la mise en réseau des gens de Saint-Camille s'est intensifiée à la suite du projet d'École éloignée en réseau (ÉÉR). Cette initiative

a contribué au rapprochement entre le directeur d'école, nouvellement en poste, et certains leaders de la communauté tels le maire et le président du P'tit Bonheur.

Le réseau de proximité est également largement exploité à Saint-Camille, pensons notamment à la présence d'une coopérative de solidarité en santé, d'une autre coopérative d'habitation pour les personnes-âgées, d'un Salon et d'une nouvelle coopérative pour la diversification agricole, du Forum municipal, du cours d'éthique appliqué qui réunit des leaders régionaux, de l'implication active du maire au sein du Centre local de développement (CLD), etc. Bref, ce réseautage montre l'importance de la solidarité et de la démocratie participative dans les relations entre les acteurs. Finalement, ce réseau contribue à renforcer et à structurer des liens entre les acteurs et les institutions.

3.2. Saint-Romain

La communauté de Saint-Romain compte quelques organismes communautaires, sans toutefois avoir de lieux importants de rencontre, à part peut-être le club de ski de fond et le club de l'âge d'or. Des organismes, tels le comité de développement, la Zone d'exploitation contrôlée (ZEC) et la coopérative de solidarité, fondatrice de la MFR, sont quelques réseaux de proximité qui ont permis de rendre plus efficaces et efficientes les activités de mobilisation de ressources. Aussi, lors de la mobilisation de la communauté pour le maintien de l'école primaire, ce sont les représentants du milieu économique qui ont collaboré; premièrement, en effectuant les démarches de négociation auprès de la commission scolaire; ensuite, à travers les négociations avec les instances scolaires locales, comme le conseil d'établissement et l'assemblée de parents. Ces premières démarches ont eu pour effet que la municipalité prenne en charge le salaire d'une concierge et qu'une entreprise privée locale prenne en charge le déneigement de la cour d'école.

L'accueil de la MFR à Saint-Romain a très certainement favorisé l'activation de réseaux de proximité et de réseaux scolaires importants du fait qu'elle a réuni autour d'un même projet, une coopérative de solidarité de plus de 220 membres, incluant le CLD de la MRC du Granit, la commission scolaire des Hauts-Cantons, la fabrique, le conseil municipal, le comité de développement et l'école primaire. Tous ces réseaux forment des espaces où se sont déroulés différents processus de partage de vision commune, de confiance, d'ajustement mutuel et de négociation.

3.3. Massueville / Saint-Aimé

À Massueville, le réseautage principal, qui a porté le développement, s'est manifesté au sein du réseau scolaire en ce sens que les parents ont su, en premier lieu, se mobiliser au sein du conseil d'établissement et ainsi gagner la confiance du directeur de la commission scolaire. De plus, les liens créés entre la commission scolaire et les élus municipaux ont nettement apporté un changement dans les attitudes. Cette situation a été bénéfique, car elle a facilité le rapprochement naturel entre différents résidents qui ont appris à se connaître et à partager des idéaux de vie, à travers des activités sociales.

3.4. Charlevoix-Est / La Malbaie

Les données recueillies sur le cas de Charlevoix nous permettent d'identifier la valeur du réseau scolaire et du réseau de proximité dans le développement des collaborations. En effet, la mise sur pied du Forum de coordination nous montre que le rapprochement des différents secteurs d'activités, tels les municipalités, les organismes communautaires et les écoles, a contribué à une réflexion et un échange qui sont typiques des réseaux de proximité. Ce rapprochement se constate dans l'exemple de l'école de Baie-Sainte-Catherine où se sont réunies, dans une même bâtisse, plusieurs institutions structurantes locales tels le conseil municipal, la Caisse populaire, le club de l'âge d'or et bien sûr l'école primaire.

En plus des réseaux de proximité, on constate que la variété des initiatives de formation professionnelle ont contribué à densifier les réseaux scolaires entre les écoles et les entreprises de la région.

3.5 La densité du réseautage

La mise en relation des acteurs dans les réseaux montre que les trois types de réseaux sont mis à contribution à différents degrés dans les communautés. Le tableau suivant présente un résumé et une appréciation de la densité relative des interactions entre les intervenants, selon le type de réseau activé.

Tableau 7
Densité du réseautage

	Réseau naturel	Réseau scolaire	Réseau de proximité
Saint-Camille	Élevée	Moyenne	Élevée
Saint-Romain	Moyenne	Élevée	Élevée
Massueville / Saint-Aimé	Moyenne	Élevée	Moyenne
Charlevoix	Moyenne	Élevée	Élevée

Ce tableau montre que certains réseaux sont plus denses que d'autres dans certaines communautés. À Saint-Camille, les réseaux naturel et de proximité sont prédominants, tandis qu'à Saint-Romain, ce sont les réseaux scolaire et de proximité. À Massueville / Saint-Aimé, les projets en collaboration ont été réalisés majoritairement au sein du réseau scolaire, tandis qu'à Charlevoix, ce sont les réseaux scolaire et de proximité qui ont été activés. Ces résultats sont évidemment en lien avec la dynamique des acteurs, en ce sens que chaque réseau a une finalité et des ressources particulières, et répondent à des stades de développement des projets en collaboration et à des stratégies qui sont différentes d'un cas à l'autre et d'un projet à l'autre.

À Saint-Camille, les projets en collaboration se veulent un renforcement de l'esprit communautaire et une exploitation du potentiel créatif et culturel de la communauté qui existe déjà au P'tit Bonheur, à la Corvée et ailleurs. De plus, la vision du développement de la communauté favorise l'ouverture sur le monde, ce qui incite à la fois à une activation des réseaux naturel et de proximité. À Saint-Romain, les projets de collaboration se réalisent dans le but de maintenir et d'accroître le potentiel économique de la collectivité, ce qui favorise l'activation des réseaux de proximité et les réseaux scolaires, car la perte de l'identité locale n'est pas un enjeu. À Massueville / Saint-Aimé, les réseaux de proximité et les réseaux naturels n'étant pas très développés, le réseau scolaire représentait le seul pouvant être activé rapidement pour répondre aux besoins du projet de collaboration. À Charlevoix, étant donné que l'initiative se situe à un niveau régional, il est plus difficile d'activer des liens naturels en raison d'un territoire d'action trop vaste. Cependant, les réseaux scolaire et de proximité existant déjà; ces deux réseaux ont servi à l'élaboration et à la réalisation des projets de collaboration.

À la suite de cette courte analyse sur les réseaux, nous pouvons dégager quelques indicateurs, outre celui du territoire d'action du leadership de la collaboration, pouvant différencier la logique des réseaux d'un cas à l'autre, il s'agit de : la situation initiale des réseaux et les enjeux de la collaboration (p. ex. : perte d'identité locale).

4. LA CONFIGURATION DE LA COLLABORATION

Les acteurs dans les communautés, mobilisés autour d'une vision et au sein de réseaux, ont réussi à développer des collaborations qui sont porteuses d'effets structurants sur la communauté. Les réseaux n'étant toutefois pas des entités propres, la structure des collaborations repose essentiellement sur des arrangements entre les écoles et les différents acteurs regroupés de manière plus ou moins formelle au sein d'organisations. Ces accommodements comportent toutefois différents degrés de

collaboration. Bussières et Maltais (2003) proposent un cycle de collaboration où se situent quatre modes qui sont : le transfert et l'échange d'information, la consultation, la concertation et le partenariat. De plus, ces auteurs analysent les modes selon certains paramètres généraux inscrits dans la littérature, qui sont : la finalité, le partage des pouvoirs et des responsabilités, la convergence d'intérêts, la confiance, les enjeux de collaboration, les résultats anticipés et le processus en cause.

Par ailleurs, nous avons identifié, à travers l'analyse de la mise en œuvre de ces structures, des situations où les modèles adoptés reposent sur une innovation, soit une rupture avec les modèles ou structures connues jusqu'à ce moment dans les communautés. L'innovation, quoique souvent associée à un processus à la fois technologique et social, représente de façon générale, « un changement qui répond à un besoin d'amélioration » (CST, 2000). Il s'agit donc d'un processus et d'un résultat où le processus est le développement et le résultat, le bien, le service ou le mode d'organisation développé. De plus, « ce changement peut être fondé sur des connaissances nouvelles ou sur un nouvel agencement de connaissances existantes » (*Ibid.*). Si le résultat de l'innovation émerge d'un processus que l'on pourrait qualifier de recherche et développement, l'innovation est considérée endogène, et si l'innovation est provoquée par l'appropriation et l'adaptation d'un bien, d'un service ou d'un mode d'organisation développé ailleurs, l'innovation est considérée exogène. Cet aspect de l'innovation endogène et exogène sera considéré dans l'analyse des configurations des modes de collaboration dans les cas.

4.1. Saint-Camille

Dans la communauté de Saint-Camille, nous avons identifié deux modes distincts de collaboration; le premier étant le projet éducatif et le deuxième, les activités du projet d'École éloignée en réseau (ÉÉR). Le projet éducatif a établi des lignes directrices pour l'enseignement à l'école Christ-Roi. Ce dernier est, grâce au processus participatif qui a inclu les parents et une partie de l'équipe-école, porteur de

certaines valeurs de la communauté. À Saint-Camille, ce projet montre qu'il y a des liens importants avec le projet de développement de la communauté, qui s'inspire grandement des axes du P'tit Bonheur. Ce mode de collaboration a servi à enrichir un processus de réflexion sur les valeurs de l'enseignement et sur les compétences transversales à développer et à obtenir un engagement mutuel de la part des intervenants sur les grandes orientations de l'école, sous forme de lignes directrices. Cette collaboration n'a apporté aucun changement dans les pouvoirs et responsabilités des parents, de l'équipe-école ou de la direction. Cependant, elle a permis d'explorer les intérêts de chacun, de développer la confiance entre les intervenants à travers une meilleure compréhension de la réalité et de la vision de chacun et de réaliser un apprentissage en groupe.

Le projet ÉÉR consiste en un deuxième mode de collaboration qui a été mis en œuvre entre la communauté et l'école. Tout d'abord, il faut mentionner que devant l'intérêt de la communauté à la réalisation d'un tel projet à l'école, les intervenants du milieu scolaire ont entrepris de faire connaître le projet, en informant le plus possible la communauté des actions posées afin de réduire l'incertitude face au projet, particulièrement à l'usage plus intensif de la technologie informatique dans les classes. Cette préoccupation a eu pour effet que l'école a engagé un agent de communication pour rédiger un bulletin local sur l'évolution du projet. Par la suite, en créant un comité communauté, les leaders de Saint-Camille désiraient élargir la réflexion sur les possibilités d'utiliser la technologie pour des activités interactives avec la communauté, comme la création d'un portail sur l'histoire et le patrimoine architectural de Saint-Camille. Or, ces différentes activités, sans oublier les liens informels qui se sont créés entre le directeur d'école, le président du P'tit Bonheur et le maire de Saint-Camille, ont contribué à donner forme à ce que le directeur de l'école appelait le « co-développement ». Ce mode de fonctionnement avait aussi pour but d'harmoniser une certaine vision du développement. D'une part, le directeur de l'école consultait les leaders locaux avant de proposer des projets, et d'autre part,

les leaders locaux consultaient le directeur d'école pour concevoir de nouveaux projets.

Tableau 8
Les modes de collaboration à Saint-Camille

	Projet éducatif	Projet ÉÉR et communauté
Finalité	Enrichir la réflexion et obtenir un engagement mutuel	Faire connaître le projet, obtenir la validation et enrichir un processus de réflexion
Pouvoirs et responsabilités	Aucun changement	Aucun changement
Convergence d'intérêts	Exploration	Exploration et expérimentation
Confiance	Développement	Développement et renforcement
Enjeux	Faibles	Moyens
Résultats anticipés	Lignes directrices	Meilleure information et réduction de l'incertitude; meilleurs ajustements mutuels
Processus en cause	Compréhension, apprentissage	Communication, compréhension et collaboration étroite
Mode de collaboration	Consultation	Entre transfert et échange d'information et consultation

Source : Adaptation de Bussières, D. et Maltais, D. (2003)

L'analyse de ces deux situations de collaboration montre que le projet éducatif se situe plutôt au degré de consultation tandis que les activités école-communauté dans le cadre du projet ÉÉR montrent que la collaboration se situe plutôt au niveau du transfert et d'échange de l'information et de la consultation.

De plus, l'analyse de ces modes de collaboration montre que les relations école-communauté dans le cadre du projet ÉÉR ont été en quelque sorte une innovation, un changement entre les collaborations qui avaient été réalisées auparavant. Le modèle de collaboration entre le P'tit Bonheur et l'école faisait en sorte que la direction d'école prenait part à certaines réflexions stratégiques du développement de la communauté et les leaders locaux faisaient de même pour l'école. Le projet ÉÉR a certainement été un stimulant de cette forme d'innovation,

de même qu'il a ouvert la collaboration à un niveau régional en rapprochant des leaders de différentes communautés. Toutefois, ce serait plutôt les possibilités que représentent l'existence d'un réseau à large bande qui a favorisé ce rapprochement. Car, comme il nous a été mentionné, une demande pour un projet de branchement Internet avait déjà été présentée au ministère de la Culture et des communications dans les années 1990. Or, dans ce contexte, l'innovation était totalement endogène.

4.2. Saint-Romain

À Saint-Romain, nous avons identifié quatre différents types de collaboration, soit le maintien de l'école primaire en 1995, le projet éducatif, la MFR et l'école et la MFR.

Le maintien de l'école a été un partenariat qui a nécessité un apport financier de la part de la municipalité et d'un entrepreneur local qui a pris en charge le déneigement de la cour d'école. Pour la municipalité, l'intérêt était de conserver l'école dans la communauté. Le projet éducatif est la deuxième situation de collaboration. Ce projet est, au même titre que celui à Saint-Camille, porteur des valeurs de la communauté locale de Saint-Romain et fait l'objet d'une consultation entre l'école et les parents.

La Maison familiale rurale de Saint-Romain est un partenariat entre la commission scolaire des Hauts-Cantons et la Coopérative de solidarité en formation et développement rural du Granit. Ce partenariat implique que la Coopérative est responsable de l'aspect logement et animation des jeunes tandis que la CS est responsable de l'enseignement, les responsabilités étant indiquées dans un protocole d'entente. Or, les jeunes de la formation professionnelle de la MFR logent à l'internat, qui est dans un édifice indépendant de l'école, et partagent un espace dans l'école primaire avec les élèves. La Coopérative est un regroupement de plus de 220 membres qui sont à la fois des parents d'élèves, des maîtres de stage qui forment les

jeunes en milieu de travail et des membres de soutien comme le CDL du Granit par exemple. La Coopérative s'est formée à l'époque dans le but de former la relève, plus spécialement dans le milieu de l'agriculture. Toutefois, pour la communauté de Saint-Romain, la finalité de la collaboration avec la MFR consiste à développer de nouveaux projets et profiter des retombées que représente la MFR dans le milieu.

L'école primaire entre également en collaboration avec la MFR en ce sens qu'elles partagent des locaux. Il n'y a pas d'entente formelle entre les deux, car elles relèvent de la commission scolaire. Toutefois, la collaboration entre l'école et la MFR a pour but de coordonner les activités et l'utilisation des locaux dans l'école. Or, le directeur de la MFR et la directrice de l'école se rencontrent régulièrement pour planifier leurs activités et coordonner l'utilisation des locaux, que ce soit le local d'informatique ou le gymnase. Toutefois, les deux écoles connaissent une croissance de leur clientèle et les espaces manquent, ce qui crée des enjeux de taille pour cette collaboration qui se situe entre la consultation et la concertation.

Tableau 9
Les modes de collaboration à Saint-Romain

	Maintien de l'école	Projet éducatif	MFR, coop. et communauté	École et MFR
Finalité	Maintenir l'école au village	Enrichir la réflexion et obtenir un engagement mutuel	Offrir de meilleurs services aux jeunes et profiter d'occasions pour développer des projets	Coordonner les activités et l'utilisation des espaces
Pouvoirs et responsabilités	Partage des responsabilités	Aucun changement	Partage déterminé dans un protocole (entre CS et Coop.)	Aucun
Convergence d'intérêts	À expérimenter	Exploration	Déploiement	Exploration et expérimentation
Confiance	À renforcer	Développement	À consolider	À développer
Enjeux	Moyens	Faibles	Élevés	Élevés
Résultats anticipés	Le maintien de l'école grâce aux différents partenaires	Lignes directrices	Une production de services éducatifs problématique sans l'apport des deux partenaires	Convivialité
Processus en cause	Mise en commun de ressources	Compréhension, apprentissage	Mise en commun de ressources	Compréhension mutuelle et collaboration étroite
Mode de collaboration	Concertation	Consultation	Partenariat	Entre consultation et concertation

Source : Adaptation de Bussièrès, D. et Maltais, D. (2003)

La Maison familiale rurale représente une innovation exogène pour la communauté de Saint-Romain. Il en est ainsi, car le modèle de MFR était déjà élaboré lors de la venue de la MFR dans la communauté et que celle-ci a travaillé plutôt dans l'appropriation de ce mode de formation par l'implication de différents maîtres de stage et la participation au sein de la coopérative de certaines personnes de la communauté.

4.3. Massueville / Saint-Aimé

Le maintien de l'école a fait l'objet d'une collaboration se situant entre la consultation et la concertation, incluant le conseil d'établissement et la direction, la commission scolaire et les municipalités de Massueville et de Saint-Aimé. Cette collaboration avait pour but d'enrichir un processus de réflexion et, éventuellement d'harmoniser les stratégies de relance scolaire et municipale. Un des premiers objectifs a été de produire un rapport sur la problématique locale, incluant celle de l'école.

Tableau 10
Les modes de collaboration à Massueville / Saint-Aimé

	Maintien de l'école : CS, école (CE) et municipalités
Finalité	Enrichir un processus de réflexion et harmoniser des stratégies
Pouvoirs et responsabilités	Aucun
Convergence d'intérêts	À explorer et à expérimenter
Confiance	À renforcer
Enjeux	Moyens-élevés
Résultats anticipés	Meilleurs ajustements mutuels
Processus en cause	Collaboration étroite
Mode de collaboration	Entre consultation et concertation

Source : Adaptation de Bussièrès, D. et Maltais, D. (2003)

L'appropriation des parents, et plus particulièrement du conseil d'établissement, de certaines responsabilités face à la gestion de l'école, en tant que levier pour le développement de l'école et par le fait même du milieu, constitue en quelque sorte une innovation exogène.

4.4. Charlevoix-Est / La Malbaie

Plusieurs collaborations école-communauté ont été mises sur pied dans la région de Charlevoix et il serait trop complexe de les analyser de la même façon que nous l'avons fait pour les autres cas. Toutefois, pour apprécier le dynamisme de certains acteurs et pour alimenter la réflexion sur les différents modes de collaboration, nous avons retenu le Forum de coordination et l'école de Baie-Sainte-Catherine.

Le Forum de coordination, tel que mentionné antérieurement, fait l'objet d'une organisation de l'offre de services de sports, de loisirs et de culture. Il s'agit clairement d'une initiative de concertation où chacune des parties conserve ses pouvoirs et responsabilités et où la convergence d'intérêts repose sur la construction d'une vision commune de développement local et régional, ce qui soulève les enjeux des écarts entre les parties urbaines et rurales de la région.

L'école de Baie-Sainte-Catherine est un exemple de partenariat où le bâtiment école est devenu pratiquement un centre communautaire regroupant plusieurs organismes et institutions locales sous un même toit. La collaboration se fait dans le but de réduire les coûts de l'offre des services.

Tableau 11
Les modes de collaboration à Charlevoix-Est / La Malbaie

	Forum de coordination	École Baie-Sainte-Catherine
Finalité	Organisation de l'offre de services de sports, loisirs et culture	Réduction des coûts et maintien de l'école
Pouvoirs et responsabilités	À respecter	À partager
Convergence d'intérêts	Nécessité de développer une vision d'ensemble de la région	À déployer autour du maintien de la qualité de vie dans la communauté
Confiance	À développer	À consolider
Enjeux	Des écoles rurales perdent en qualité et diversité de services au profit d'écoles urbaines qui en gagnent	Élevés
Résultats anticipés	Une meilleure organisation de l'offre de services	Les services locaux conservent une certaine qualité et variété
Processus en cause	Organisation, négociation	Négociation
Mode de collaboration	Concertation	Partenariat

Source : Adaptation de Bussières, D. et Maltais, D. (2003)

Le Forum de coordination, étant une initiative nouvelle et contrastée par rapport à ce qui se faisait autrefois dans la région, constitue une innovation endogène importante qui a eu des effets marquants sur les collaborations  cole-communauté.

4.5. Le cycle de la collaboration

Les modes de collaboration présentés dans chacun des cas font partie d'un cycle, ce qui confère à l'analyse effectuée, le rôle d'un indicateur et non d'une réalité en soi. De plus, nous n'avons pas analysé, de façon longitudinale, les modes de collaboration pour pouvoir montrer que les organisations qui entrent en collaboration peuvent passer d'un mode inférieur, tel le transfert et l'échange d'information, à un mode supérieur tel le partenariat. L'analyse montre en effet que, des quatre cas étudiés, la MFR de Saint-Romain présente le mode de collaboration le plus intensif et possiblement le plus structurant, soit le partenariat. Toutefois, le cas du Forum de

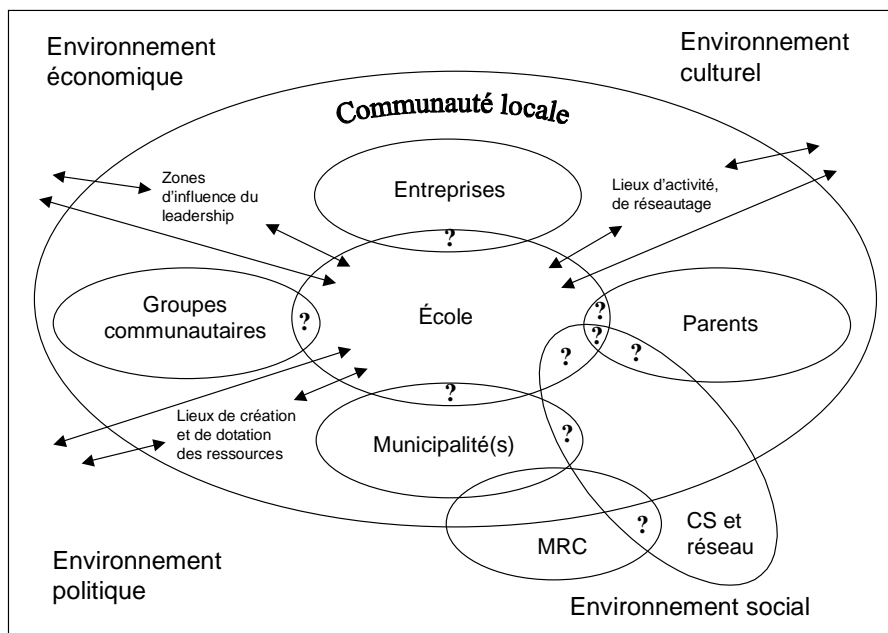
coordination dans la région de Charlevoix nous montre qu'il s'agit également d'une initiative très structurante. Les cas de Saint-Camille et Massueville / Saint-Aimé montrent que les collaborations sont en construction, mais qu'il existe encore des étapes à franchir avant d'arriver à un réel partenariat. De façon générale, les cas étudiés montrent que la collaboration école-communauté se situe à un niveau moyen de concertation ce qui consiste en un engagement (mutuel) à agir en respectant l'action de l'autre et en négociant les interdépendances (Bussièrès et Maltais, 2003). Aussi, il est intéressant de situer les initiatives du projet éducatif qui est considéré, après analyse selon les paramètres contextuels, comme un mode de consultations.

Nous croyons toutefois que ces modes de collaboration représentent des outils qui répondent à des besoins spécifiques, ce qui veut dire que tantôt ils peuvent servir et que plus tard, cela peut ne pas être le cas. Aussi, nous pensons, selon notre analyse, que ces modes de collaboration sont grandement influencés par des facteurs humains, comme les intérêts, la confiance et même les processus, qui doivent être dynamisés par des gens. Cela implique que devant des enjeux spécifiques de développement, il se peut que, pour des raisons stratégiques, les parties ne veuillent pas passer à un mode supérieur de collaboration par peur de perdre le contrôle unilatéral de l'action, et de devoir partager trop de pouvoir et de responsabilités. Il serait d'ailleurs intéressant d'analyser les objets de ces collaborations en relation aux différentes dimensions stratégiques de ces alliances. À titre d'exemple, à Saint-Camille, la communauté adhère à une vision où le sentiment d'appartenance et l'identité locale sont essentiels à la survie et au développement de la communauté, car il est important de conserver la cohésion sociale à un niveau élevé tout en respectant les principes de la solidarité et de l'entraide. Le leadership local étant d'ailleurs très fort, il serait surprenant que la communauté adhère à un projet de collaboration qui restreindrait son autonomie et l'amènerait dans une direction qui ne cadre pas avec sa vision du développement. Le cycle de la collaboration dépend donc de facteurs qui relèvent du contexte, des conditions dans lesquelles évolue la dynamique de collaboration.

5. LE SYSTÈME DE COLLABORATION ÉCOLE-COMMUNAUTÉ

L'analyse de la collaboration, au regard de la finalité du développement local, de la dynamique des acteurs, du réseautage et de la configuration nous amène à considérer notre objet d'étude comme un système d'activités humaines centré sur l'école, mais dont la circonscription au sein d'une communauté est le fondement même de l'émergence des relations. Les collaborations école-communauté sont donc des initiatives des leaders qui, face à des contraintes ou à des opportunités, mobilisent les autres acteurs ainsi que les ressources nécessaires autour d'une vision commune dans le but de réaliser des changements structurants pour la communauté. Le présent essai de conceptualisation offre un aperçu des caractéristiques du système de collaboration école-communauté, soit : la finalité, les acteurs, les activités, les ressources, les formes organisationnelles, l'environnement, les mesures de performance et la continuité du système de collaboration.

Figure 1
Schéma du système de collaboration école-communauté



Note : Le ? représente la variété des formes organisationnelles de collaboration

5.1 La finalité et les objectifs

Les collaborations entre l'école et la communauté sont des moyens que les acteurs mettent en place pour parvenir au développement de leur communauté. Les objectifs poursuivis sont aussi variés que la réalisation du projet d'enseignement (qu'il soit formalisé au sein d'un projet éducatif ou présenté comme une vision de l'organisation de l'enseignement), le maintien et le développement de services éducatifs dans la communauté et la stabilisation du nombre d'enfants dans la communauté et dans l'école. Les stratégies diffèrent d'un milieu à l'autre, cependant, la finalité et les objectifs demeurent présents dans les cas étudiés.

5.2. Les acteurs

Les acteurs de la collaboration, et par conséquent les relations de l'école avec son environnement immédiat, sont disposés en trois niveaux :

- Le premier niveau consiste aux acteurs de l'école, soit la direction d'école et le personnel enseignant.
- Le deuxième niveau¹⁶, plutôt formel et institutionnel, consiste aux parents et aux personnes au sein des entreprises, des municipalités et des groupes communautaires, qui sont des parties intégrantes de la communauté et qui agissent parfois comme des groupes d'intérêt.
- Et le troisième niveau est constitué des acteurs de la commission scolaire et son réseau, dont le ministère de l'Éducation et des acteurs de la municipalité régionale de comté (MRC).

Au premier niveau, la direction d'école détient un rôle majeur dans la mise en relation ou non de l'école avec la communauté. L'analyse des cas nous montre en effet que la direction, dans son ouverture vers la communauté, a constitué un élément dynamisant de la collaboration. Tel que mentionné par Bouchard (dans Pallascio, 1998), la direction d'école a un rôle primordial dans les comportements et l'attitude de l'équipe-école : « si la direction de l'école ne se porte pas garante d'instaurer le modèle de valeurs liées au partenariat et d'encourager les parents et les enseignants à

¹⁶ Les catégories d'acteurs de ce niveau ont été inspirées de Proulx (2002).

le pratiquer dans leurs relations, il est évident que des objectifs éducatifs de cette nature vont disparaître comme priorités éducatives chez les différents acteurs concernés » (p. 34). Pour sa part, le personnel enseignant a facilité ou contraint la collaboration, mais n'a jamais eu un rôle déterminant dans l'existence ou non des relations. Plutôt, les enseignants contribuaient à donner certaines formes aux collaborations.

Au second niveau, les parents, qui sont les membres les plus actifs de la société civile au sein de l'école, détiennent un rôle important et de premier plan qui est de nature représentative et participative, car ces derniers sont officiellement reconnus par le cadre législatif et fonctionnel de l'école et du réseau scolaire. Les parents contribuent à créer et entretenir les relations entre l'école et la communauté. Dans les cas analysés, les parents qui se sont impliqués, de par leur travail bénévole, l'ont fait à la mesure de leur motivation, de leurs intérêts et de leur disponibilité. Les dirigeants d'entreprises, incluant les coopératives, les élus locaux et les représentants des groupes communautaires entrent en relation avec l'école de différentes façons. Les entreprises et les entrepreneurs peuvent jouer le rôle d'un milieu d'apprentissage pour les élèves, comme dans le cas des maîtres de stage à la MFR de Saint-Romain. Ces maîtres de stage forment la relève et en ce sens, ils ont un rôle déterminant pour le futur de la communauté en transférant non seulement des compétences techniques, mais aussi en perpétuant la culture locale de la communauté. Ces entrepreneurs collaborent également sur des plans physique et matériel avec l'école en fournissant des services et des biens.

Finalement, au troisième niveau, on trouve la commission scolaire et le réseau de l'éducation, dont le ministère, et les acteurs de la municipalité régionale de comté (MRC). Les directions de commissions scolaires ont un rôle déterminant à jouer sur les collaborations école-communauté car ils contrôlent, conjointement avec les commissaires, et bien entendu selon les règles définies par le cadre législatif du ministère de l'Éducation, le pouvoir décisionnel et organisationnel des structures de

collaboration. Encore une fois, dans les cas analysés, comme à Charlevoix, par exemple, le rôle de la direction de la CS a été décisif sur l'ouverture et l'assouplissement des règles de fonctionnement, ouvrant ainsi la porte à une multiplication des initiatives de collaboration. Les acteurs de la MRC peuvent aussi contribuer, par l'entremise du entre local de développement par exemple, comme cela a été le cas à Saint-Romain, à mettre en place des projets structurants en collaboration avec l'école et la communauté.

5.3. Les activités de la collaboration¹⁷

Les premiers processus qui ont été analysés sont ceux du pouvoir et de la vision des leaders. Ensuite, ont été considérées toutes les activités de réseautage, sans toutefois faire l'objet d'identification propre. Dans cette section, nous proposons la catégorisation, selon l'interprétation faite des cas, de ces activités en y ajoutant sept processus : la veille stratégique, l'animation, l'appartenance, la négociation, l'organisation, la gestion de projets et l'évaluation.

Le leadership local a servi d'antennes pour l'identification des opportunités et a servi d'alarmes pour prévenir ou affronter les crises, ce que constitue l'activité de veille stratégique. De par leur réflexion et leur constante remise en question des façons de faire, les leaders ont été des précurseurs de nouvelles idées et de nouveaux biens ou services à produire pour améliorer la qualité de vie des populations. Le processus de veille stratégique inclut la participation à des foires, à des séminaires, à des présentations de projets, à des ateliers de réflexion stratégique, voire même de recherche et développement, comme cela est le cas à Saint-Camille avec l'offre d'un cours d'éthique appliquée dans le village même et la réalisation de certaines recherches-action avec les gens du milieu.

¹⁷ Le regroupement des activités de collaboration a été inspiré du cadre général de développement local de Prévost (2001b) qui identifie les six processus suivants : réflexion, animation, politique, organisation, gestion de projet et évaluation.

Le processus du pouvoir se résume à la consolidation des attributs de pouvoir informel et formel et de légitimité et/ou de crédibilité de certaines personnes afin de prendre une part plus active aux décisions. Parfois, la crédibilité provient de la possession d'information ou de compétences stratégiques, comme une personne qui possède un réseau de contact élargi au-delà des frontières de la communauté, ou une formation spécifique dans un domaine particulier. À d'autres moments, le pouvoir formel et la légitimité devient un atout important. À titre d'exemple, ce processus s'est traduit à Massueville / Saint-Aimé par un parent qui s'est présenté à la présidence du conseil d'établissement afin de se donner une plus grande marge de manœuvre pour la réalisation de ses projets. À Saint-Romain, c'est un agriculteur, impliqué dans les initiatives de maintien de l'école qui s'est engagé comme conseiller municipal afin de briser sa dépendance face aux décisions des autres.

La vision a été définie comme étant un ensemble d'activités où l'on ancre, dans la culture locale, un projet de développement. On procède à la fois à une sélection des idées et des formes de relations qui correspondent à l'idéal local de la collaboration et du développement. Le leadership local a un impact sur la hauteur et l'ampleur de cette vision. Le processus visionnaire de Fillion (1989) consiste en quatre étapes, soit les idées, l'étude, l'organisation et les objectifs. Le meilleur exemple consiste au directeur général de la commission scolaire de Charlevoix qui, en participant aux rencontres des États généraux de 1996 dans sa région, a fait valoir son projet d'organisation régionale des services de sports et loisirs; projet qui a pris forme sous la bannière du Forum de coordination. Le processus de vision consiste à donner un sens aux événements.

L'activité d'animation concerne la mobilisation des personnes autour d'un projet ainsi que l'instauration d'un climat propice à l'organisation des différents intervenants, ce qui est l'œuvre des leaders de la communauté. Ces derniers sont aussi des motivateurs, car ils sont des rêveurs qui savent partager leurs ambitions et influencent l'implication des gens aux activités. À Saint-Camille, par exemple, une

résidente, non native du lieu, nous disait qu'un des leaders locaux l'a amené à croire en ses visions et à avoir le courage de réaliser ses projets.

Le processus d'appartenance est relié à l'enracinement des intervenants dans le milieu, et l'adoption de valeurs, de comportements, d'attitudes et de croyances en lien avec la culture locale. Des activités qui valorisent l'histoire et le patrimoine contribuent à ce processus. Aussi, l'appartenance relève de la construction de l'identité d'une personne, à savoir comment cette personne se définit en rapport à son groupe social, comment elle envisage l'avenir et comment elle définit sa qualité de vie dans son milieu. Ce processus est en lien direct avec le concept d'école orientante proposé par Bégin, Bleau et *al.* (2000) de l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OPCCOQ), qui est basé principalement sur la construction de l'identité comme facteur principal de réussite des élèves. « Ils ou elles [les élèves] éprouvent de la difficulté à acquérir un sens de l'identité, à s'imaginer dans le futur, à formuler des projets scolaires et professionnels et à atteindre leurs objectifs en faisant face aux obstacles de la vie » (Ministère de l'Éducation dans Bégin, Bleau et *al.*, 2000, p. 16). En somme, l'école orientante a pour but la formation de l'identité des jeunes, par des moyens qui sont la collaboration des parents et des milieux social, économique et communautaire. « L'école, c'est la prolongation du noyau familial, qui façonne la personnalité » (*Ibid.*, p. 21). Bref, ces deux processus constituent les activités au sein des réseaux naturels et assument la fonction socio-affective telle que proposée par Proulx (2002), en plus de répondre au besoin de confiance qui est nécessaire lors des activités de collaboration. Un exemple de ces activités consiste à la journée d'information et de sensibilisation des jeunes à l'histoire de la paroisse de Saint-Aimé.

Le processus de négociation est une activité dont le but est de redéfinir les rapports existant entre les parties dans un ajustement mutuel entre les groupes d'acteurs et la recherche d'une entente acceptable. À Saint-Romain, ce processus s'est manifesté lors du maintien de l'école primaire en 1995 (entre la délégation

économique et la CS), à Massueville / Saint-Aimé lors des efforts pour stabiliser la direction d'école (entre le CE et la CS), à Saint-Camille lors du changement de direction d'école (entre le CE et la direction d'école) et à Charlevoix lors du projet de piscine (entre l'école secondaire et la CS). Dans les cas de Saint-Camille, de Saint-Romain et de Massueville, l'élaboration du projet éducatif a été un moment où s'est réalisé la négociation d'intérêts.

L'organisation consiste à mettre sur pied les supports financiers, techniques et administratifs afin de rassembler les ressources financières et matérielles pour la réalisation de projets et à structurer les relations entre partenaires. À titre d'exemple, les demandes de reconnaissance ou de constitution d'une entité juridique, les activités de collecte de fonds / demandes de financement et la répartition des tâches. À Saint-Romain, dans le dossier de la MFR, cela s'est traduit par la mise en forme d'un protocole d'entente entre la coopérative et la commission scolaire ainsi que l'instauration de rencontres régulières de gestion du protocole. Dans cette même communauté, on peut aussi mentionner la mise sur pied du comité de développement.

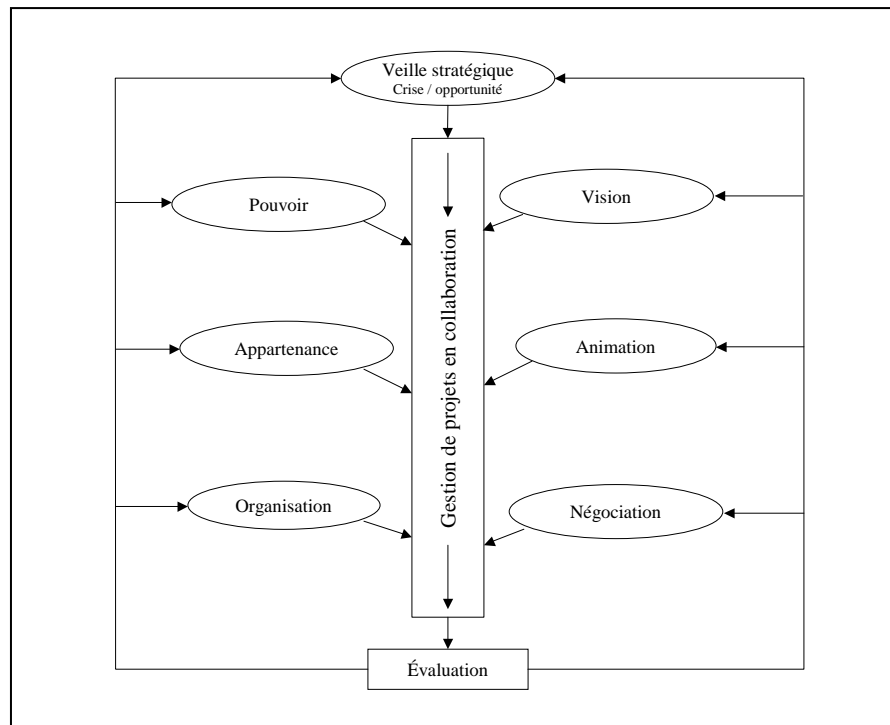
Le processus de veille stratégique permet d'identifier des opportunités et de changer le système de collaboration, toutefois, ce n'est qu'une évaluation en profondeur qui permet le réalignement ou l'émergence d'une nouvelle vision. Cette activité implique une collecte et un échange d'information explicite entre les intervenants, de même que l'établissement d'une méthodologie d'évaluation des résultats et des processus de collaboration, ce qui constitue la base du développement des relations entre partenaires.

Finalement, le processus de gestion de projets consiste aux activités de planification, de programmation, d'exécution, de coordination et de suivi des projets réalisés en collaboration. Ce processus est pris en charge par les différents intervenants qui se regroupent en comités ad hoc ou de plus longue durée au sein des institutions existantes, élaborent des plans d'activités et exécutent des tâches reliées à

la réalisation des projets. À titre d'exemple, à Saint-Camille, ce sont les membres des comités du P'tit Bonheur qui assument les fonctions pour certains projets, et à Saint-Romain et Massueville / Saint-Aimé, ce sont les parents au sein des organismes de participation des parents (OPP) qui font la gestion de plusieurs projets.

Les neuf processus qui composent le système de collaboration école-communauté, tels qu'observés dans les cas étudiés, sont présentés dans la figure suivante. Cet ensemble correspond à un modèle général de développement de la collaboration. Ces activités permettent au système d'émerger et d'évoluer en fonction des changements dans l'environnement des acteurs locaux.

Figure 2
Modèle général de développement de la collaboration école-communauté



5.4. Les ressources de la collaboration

Le cadre théorique du développement local nous a aidé à identifier un minimum de ressources regroupées sous les différents leviers de développement, soit : le capital économique et financier, le capital physique, le capital politique, le capital humain et le capital social. Toutefois, après l'analyse des cas, et à l'aide des sept ressources proposées par Lemieux (1997)¹⁸, nous pouvons identifier huit ressources qui transitent dans les réseaux de la collaboration école-communauté, il s'agit des postes au sein des structures, des liens sociaux, des ressources matérielles, des ressources humaines, des ressources informationnelles, des normes, des idées/connaissances et des compétences. Les postes donnent du pouvoir, et cela représente une ressource parfois nécessaire pour la mise en place des collaborations, comme c'est le cas pour une présidente de conseil d'établissement, ou un commissaire ou un directeur général de CS. Les liens sociaux sont régulièrement traités selon l'appellation du capital social et représentent les liens existant entre des personnes, comme les liens familiaux par exemple. Les ressources matérielles représentent les différents supports pour la collaboration, comme le réseau à large bande du projet d'École éloignée en réseau à Saint-Camille, ou même les fonds de démarrage du Groupe du Coin, toujours à Saint-Camille. Les ressources humaines sont particulièrement importantes dans les collaborations, car comme dans n'importe quel projet de développement local, ce sont des personnes, souvent bénévoles, qui oeuvrent à la mise sur pied d'initiatives. L'information est évidemment une ressource qui s'avère importante, surtout lorsqu'il s'agit d'une information stratégique (en rapport au marché) ou pour être à l'affût d'un nouveau programme de financement du gouvernement, comme ç'a été le cas pour le programme du renouveau villageois qui a permis à la communauté de Saint-Camille de faire une demande rapide de financement dans le but de renforcer les liens avec l'école dans la réalisation de

¹⁸ De ces huit, six ont été identifiées par Lemieux (1997). Ce dernier identifie en réalité sept ressources dans les activités de décentralisation : normatives (normes), statutaires (postes), actionneuses (commandes), relationnelles (liens ou capital social), matérielles (supports), humaines (effectifs) et informationnelles (informations).

projets. Les normes sont aussi des ressources, car elles permettent de contrôler, jusqu'à un certain degré, des événements comme dans le cas, par exemple, des normes de gestion du réseau scolaire, ou même les normes locales de fonctionnement, qui sont souvent ancrées dans la culture locale et qui peuvent être, soit motrices ou contraignantes pour la collaboration. Finalement, il y a les compétences ou le savoir-faire et les idées, qui sont des ressources inestimables dans les relations de collaboration, pensons encore une fois aux agriculteurs-maîtres de stage de Saint-Romain qui apportent leur expertise dans la formation des jeunes, ou aux idées créatrices de cette mère de famille de Saint-Camille qui a contribué à la mise sur pied de différents projets avec les enfants de l'école et un artiste local. Finalement, le savoir-faire, ce sont ces petits « trucs » dont parle Pecqueur (2000) qui permettent d'accroître les capacités humaines d'une communauté.

5.5. Les formes organisationnelles du système de collaboration

L'analyse des réseaux et des modes de collaboration dans les cas montrent qu'il existe six types d'organisations qui composent le système de collaboration école-communauté, soit : le réseau naturel, la consultation, la concertation, le réseau utilitaire (ou de projet), le partenariat et le réseau fonctionnel. Ces types se distinguent en fonction de douze paramètres : la finalité de la collaboration, le degré de partage des pouvoirs et des responsabilités, la convergence d'intérêts, le degré de confiance, le partage des ressources, les activités réalisées (les processus), la régularité des relations, l'horizon temporel des relations, la forme d'expression de l'accord de collaboration, le mode de structuration, la nature des organisations partenaires et les résultats anticipés. À titre d'exemple, le réseau fonctionnel se caractérise par des modes de structuration exigés par la Loi sur l'instruction publique dont le conseil d'établissement, le conseil des commissaires et le comité de parents de la commission scolaire. Ces structures sont des parties intégrantes des écoles et institutionnalisent les liens qu'entretiennent les écoles avec les communautés au Québec. Pour sa part, l'organisme de participation des parents (OPP) peut s'avérer

tantôt un réseau naturel s'il agit en tant que « comité social des parents » tantôt un réseau utilitaire s'il réalise des activités de type projets de développement. Cela étant dit, une forme organisationnelle joue un rôle différent selon les personnes qui dirigent les groupes et selon les « mandats » attribués à ces organisations, et les types doivent servir à titre indicatif seulement. L'analyse de la configuration des relations entre l'école et la communauté a aussi révélé que certaines structures, comme dans le cas du partenariat MFR à Saint-Romain, constituaient des innovations pour la communauté dans son mode de collaboration, ce qui veut dire que les structures ne sont pas générales pour toutes les situations, elles représentent plutôt des moyens pour régulariser les relations entre acteurs, ce qui rend nécessaire l'analyse des autres paramètres de l'organisation.

5.6. L'environnement

L'école, son réseau scolaire et de proximité s'insèrent dans un environnement plus large qui se compose d'un aspect politique et administratif (les politiques gouvernementales, les cadres de gestion), d'un aspect social (mouvements sociaux et opinions publiques), d'un aspect économique (l'environnement des entreprises, de leurs marchés) et d'un aspect culturel (la culture de la ruralité véhiculée par le gouvernement et les communautés rurales). D'une manière transversale, les normes font aussi partie de l'environnement global de l'école et de ses réseaux, car elles déterminent les façons de faire, la manière de gérer les organisations et les collaborations entre elles. À titre d'exemple, la tendance à instaurer des contrats de performance et de suivre une méthode de planification stratégique au sein des institutions paragouvernementales devient une norme à suivre et à respecter dans les comportements des organisations au Québec.

La dimension politique en relation aux collaborations école-communauté est très importante. Premièrement, dans tous les cas, la réforme du cadre de gestion scolaire qui est entrée en vigueur en 1997-1998 a joué un rôle déterminant dans les

relations. On attribuait de nouveaux pouvoirs au conseil de direction de l'école, soit le conseil d'établissement (CE), particulièrement en ce qui a trait à la gestion des contrats de location des espaces à l'intérieur des établissements scolaires. De plus, on donnait au CE le pouvoir d'être consulté par la commission scolaire sur les critères de sélection d'un directeur d'école. Ce dernier changement dans l'environnement scolaire a particulièrement aidé à dynamiser le CE à l'école Christ-Roi de Massueville / Saint-Aimé. À une époque où les changements étaient nombreux à l'école (négociations de conventions collectives, implantation d'un nouveau curriculum, etc.), le directeur général de la commission scolaire de Sorel-Tracy avait demandé au CE de lui soumettre un profil espéré de direction d'école pour un recrutement à venir. L'exercice réalisé entre les membres du CE a permis de consolider l'équipe et de donner du poids à leur demande pour le changement de direction.

La dimension sociale a également été un aspect important de l'environnement qui a favorisé les liens entre les différents partenaires. À l'école primaire de Saint-Romain par exemple, lors des différentes réunions qui ont eu lieu entre la commission scolaire, les leaders locaux et les parents à l'époque de la menace de fermeture de l'école, certaines personnes s'objectaient à l'instauration des classes multiâges pour des raisons de qualité d'enseignement alors que dans les milieux scolaires au Québec, l'information circulait comme quoi plusieurs écoles fonctionnaient depuis déjà plusieurs années avec ces classes et que les résultats des élèves n'étaient pas moindre qu'ailleurs.

L'aspect économique de l'environnement de l'école est évidemment plus simple à visualiser à cause des nombreux liens existant depuis longtemps entre les entreprises et les écoles, incluant les centres de formation professionnelle. Le cas de Charlevoix est à ce titre très évocateur. L'économie de la région repose en bonne partie sur le tourisme et la villégiature, et quelques changements que ce soit dans ce

secteur représentent un enjeu particulier pour les écoles qui offrent des formations sur mesure à des entreprises comme le Manoir Richelieu.

La dimension culturelle de l'environnement des réseaux scolaire et de proximité est déterminante à plusieurs points de vue mais le meilleur exemple se trouve à Saint-Camille. Les acteurs de ce milieu poussent très loin la réflexion sur l'occupation du territoire par les communautés rurales et cet engouement, qui est influencé par la culture de la ruralité véhiculée au Québec, détermine en bonne partie le type de projets qui sera réalisé, incluant ceux en partenariat avec l'école. Dans cet ordre d'idée, il n'est pas surprenant que des activités, avec les enfants, qui mettent en valeur le patrimoine physique local, soient priorisées.

5.7. Les mesures de performance du système

L'analyse de cas au moyen de la situation de développement des communautés, de la vision émergente, des réseaux activés et de la configuration nous permet de constater l'évolution de la collaboration au sein d'une communauté et les résultats significatifs atteints. Le tableau suivant présente un résumé de ces quatre grandes dimensions de la collaboration telles qu'étudiées.

Tableau 12
La grille d'évaluation de la performance du système de
collaboration école-communauté

	Communauté 1	Communauté 2	Communauté 3	...
Contexte local	Les leviers / les vecteurs principaux de développement de la communauté et la fonction socio-économique de développement de l'école			
Vision DU projet DE collaboration	La vision, le rôle de l'école et des autres acteurs de la communauté et la compréhension de la situation problématique appréhendée			
Activités de réseautage	Les processus de développement local, les ressources mobilisées et les zones d'influence du leadership local			
Configurations DES projets EN collaboration	Les formes organisationnelles (incluant les paramètres) et leur fonctionnement			

L'évaluation du contexte local fait état des différents leviers de développement et des vecteurs principaux de développement de la communauté. Cette première dimension évalue les résultats à moyen et à long terme sur la communauté et permet d'apprécier la finalité et les grands objectifs du système. L'évaluation des rôles des acteurs dans l'évolution du projet de collaboration, de la vision commune et dans la compréhension de la problématique appréhendée permet de juger des effets du projet de collaboration sur le changement des relations entre acteurs, tandis que l'identification des activités de réseautage permet de suivre l'évolution des relations et d'identifier la création des nouveaux espaces de collaboration. Finalement, l'analyse des différents projets entre l'école et les organisations locales permet d'évaluer, au regard des différents paramètres organisationnels, l'état des configurations et identifier les effets et impacts structurants sur la communauté.

Au regard de cette grille d'évaluation, nous pouvons apprécier la collaboration dans les communautés étudiées (voir le tableau 13). À Saint-Camille et à Saint-Romain, la vision culturelle / communautaire et la vision économique respectivement ont soit dynamisé l'école, soit laissé la place à l'école comme acteur du développement. À Massueville / Saint-Aimé, où il n'y a toujours pas de projet global de développement, la vision est en émergence. Tandis qu'à Charlevoix, la commission scolaire a pris le rôle d'acteur dans la relance locale. Dans ces quatre cas, l'école est un facteur, un levier de développement important, toutefois, elle n'est pas toujours un acteur du développement local. La transformation de l'école-facteur à l'école-acteur semble dépendre du leadership local, particulièrement de la position du leadership de l'école dans le leadership local. Aussi, cette dynamique semble reposer sur la capacité du leadership à mobiliser des ressources à travers les réseaux naturels, scolaires et de proximité, sans oublier que la présence et le degré de densité de ces réseaux sont des facteurs dans l'efficacité et l'efficience de cette mobilisation. De cette analyse, nous retenons également qu'il existe des liens entre le vecteur principal du développement local, la nature et le statut de l'acteur principal du projet de

collaboration (ex. : Commission scolaire, P'tit Bonheur, etc.) et le modèle de collaboration. De plus, les modes de collaboration sont interreliés aux neuf processus du sous-système de développement de la collaboration, car la réalisation de ces activités permet de passer d'un mode inférieur à un mode supérieur. Par exemple, le processus d'appartenance des acteurs de l'école et de la communauté permettra de générer la confiance nécessaire à l'atteinte d'un mode supérieur de collaboration.

Finalement, les configurations qui émergent des collaborations école-communauté montrent que les différents modes peuvent contribuer à une démarche de prise en charge locale et de développement. De plus, les modes supérieurs de collaboration se retrouvent quand les enjeux ou les contraintes externes sont élevés, autant dans l'environnement de l'école que dans l'environnement de la communauté. Toutefois, le mode de partenariat semble être étroitement lié au rôle de l'école-acteur dans le développement, et ce type de collaboration semble aussi être relié à l'existence et l'activation d'un réseau de proximité dans la communauté. C'est donc dire que si les écoles souhaitent prendre plus de place au sein des communautés, elles devront investir les réseaux de proximité et interagir avec les autres intervenants de ces réseaux, tout en créant les conditions nécessaires pour la mise en œuvre de partenariat avec les institutions structurantes des communautés, ce qui ne se limite pas aux municipalités. Et de leur côté, les communautés locales devront s'investir dans l'école au moyen des réseaux scolaires, par l'entremise des espaces démocratiques à leur disposition, comme le conseil d'établissement.

Tableau 13
L'évaluation de la collaboration école-communauté

	Saint-Camille	Saint-Romain	Massueville / Saint-Aimé	Charlevoix
Contexte local	Faible population locale et faibles leviers économiques + CS et école en décroissance Bons leviers humains et sociaux Vecteur culturel	Grand territoire éloigné, décroissance de la population et croissance de la clientèle aux écoles Bons leviers économiques Vecteur forestier et agricole	Détérioration du tissu socio-économique Peu de leviers sociaux et humains Vecteur agricole	Décroissance de la population et de la clientèle scolaire, variation saisonnière du dynamisme économique Vecteur tourisme
Vision DU projet DE collaboration	Vision centrée sur la culture et la communauté (appartenance) La collaboration avec l'école devient la vision intermédiaire (école dynamisée)	Vision centrée sur le développement économique La collaboration avec l'école devient la vision intermédiaire (école catalyseur et acteur)	La collaboration avec l'école constitue une vision émergente de développement (école catalyseur)	La collaboration de l'école avec la communauté constitue la vision centrale (école acteur)
Activités de réseautage	Veille stratégique, vision, appartenance, animation, organisation, gestion de projets, évaluation	Veille stratégique, vision, pouvoir, négociation, organisation, gestion de projets	Veille stratégique, pouvoir, appartenance, négociation, organisation	Veille stratégique, pouvoir, vision, animation, négociation, organisation, gestion de projets
Configurations DES projets EN collaboration	Réseau naturel, consultation, concertation et réseau utilitaire	Consultation, réseau utilitaire et partenariat	Réseau naturel, consultation et réseau fonctionnel	Concertation et partenariat

La grille d'évaluation présentée dans cette section permet de situer l'état de la collaboration dans une communauté et de prévoir certaines pistes à exploiter pour faire avancer les relations entre l'école et la communauté autant dans ses dimensions

stratégiques (leviers de développement, vision commune et activités) que de gestion (configuration et fonctionnement).

5.8 La continuité du système

Le système de collaboration entre l'école et la communauté existera tant qu'il y aura un projet de collaboration, ce que Greffe (2002) qualifie de projet global de développement, qui précède des projets en collaboration. Cette situation exige que les décideurs gouvernementaux et les leaders locaux puissent élaborer, ensemble, une vision commune de la collaboration et s'engagent dans des activités leur permettant de poser des actions communes pour le maintien des écoles dans les communautés. Ce processus implique un ajustement mutuel dans les valeurs et les comportements des collaborateurs. Certes, l'adoption de politiques de maintien des écoles et la continuité du financement public pour les services éducatifs sont des indicateurs de la volonté politique. Toutefois, ces mesures doivent s'accompagner de la mise en place d'autres conditions pour assurer le succès des collaborations école-communauté.

6. DES CONDITIONS DE SUCCÈS À METTRE EN OEUVRE

L'analyse présentée antérieurement montre que le projet en collaboration entre l'école et la communauté peut émerger de la communauté comme de l'école. Lorsque la communauté locale est dynamique, ce qui implique qu'elle est capable, à travers son leadership local, de formuler une vision porteuse et de mobiliser les ressources nécessaires en activant les réseaux naturel et de proximité, le projet de collaboration est porté par la communauté. Dans la situation où une commission scolaire est dynamique, le projet peut être porté par elle et son réseau. Finalement, lorsque aucun des milieux n'est dynamique au moment d'une crise, le projet peut être initié par l'école, mais doit nécessairement passer par la communauté pour avoir une chance de succès. Ces constats viennent appuyer à la fois la proposition principale et la proposition rivale qui avaient été énoncées en début de mandat. Cependant, ces

propositions semblent valides selon des contextes différents, mais en fin de compte, le rôle des leaders est essentiel au dynamisme entourant le projet de collaboration école-communauté. Ces leaders jouent un rôle dans la formulation d'une vision porteuse du développement ainsi que dans l'activation des réseaux nécessaires à la mise en œuvre des modes de collaboration et des innovations dans les communautés.

Outre ces leaders, plusieurs acteurs sont responsables, directement ou indirectement, du succès des collaborations entre l'école et la communauté. Comme notre étude semble le suggérer, les réseaux naturel, scolaire et de proximité représentent des lieux d'action qui influencent le dynamisme de la collaboration et la forme que celle-ci prend. Nous présentons donc les conditions de succès selon ces trois regroupements d'acteurs, étant conscients qu'il ne s'agit aucunement d'une catégorisation, car plus d'un acteur peut influencer plus d'un réseau à la fois. Cependant, cette division facilitera la compréhension des différents rôles des intervenants.

6.1 Les réseaux naturels

Les conditions de mise en action des réseaux naturels s'adressent particulièrement aux leaders locaux, aux bénévoles et aux citoyens dans les communautés locales. Ces conditions s'avèrent d'ordre général, car elles concernent la solidarité, l'esprit de coopération et l'animation qui doivent être favorisés au sein des communautés. Elles concernent les activités communautaires, culturelles et sociales, et portent principalement sur le développement d'un sentiment d'appartenance à un territoire, à une communauté, voire même à l'identité des personnes.

De plus, les conditions de succès qui traitent du réseau naturel incluent le nécessaire rapprochement des membres de l'école à ce réseau, ce que l'on reconnaît comme étant l'enracinement du personnel, tout comme de la direction. À Massueville

/ Saint-Aimé par exemple, dans le sondage réalisé auprès des parents, ces derniers reconnaissent l'importance d'avoir des enseignants et des employés de l'école qui habitent la communauté et qui vivent les mêmes réalités quotidiennes qu'eux. Cet enracinement est souhaitable pour renforcer le sentiment d'appartenance du personnel, et particulièrement de la direction, envers la communauté. Ce qui ne veut pas dire que la direction d'école doit perdre ses liens d'appartenance envers son institution, ni demeurer dans la communauté toute sa vie, tout est une question de degré de rapprochement. Finalement, le réseau naturel semble prendre plus d'importance dans les relations de collaboration impliquant une école primaire, ce qui est logique en raison de la prédominance de la socialisation des enfants dans les projets de l'école et de la prédominance de l'appartenance communautaire des enfants et des parents dans les projets des communautés.

6.2 Le réseau scolaire

Pour les intervenants du réseau scolaire, plusieurs conditions peuvent faciliter le développement et le succès des collaborations école-communauté. Tout d'abord, relevant du réseau formel, il y a lieu de favoriser, par exemple, l'adoption de politiques internes de maintien des écoles dans les commissions scolaires. À la commission scolaire des Hauts-Cantons, cette politique engage clairement la direction dans une démarche de consultation. À la commission scolaire de Charlevoix, la politique de maintien des écoles datant de 1992 est certes une idée qui peut et devrait faire du chemin au sein du réseau. De plus, ces mêmes politiques peuvent favoriser les modes de collaboration novateurs en ouvrant la porte aux partenariats locaux, comme c'est le cas dans la politique de la CS de Charlevoix. En outre, il pourrait s'avérer profitable de mettre en place des mécanismes pour faciliter l'animation des milieux locaux, de concert avec les MRC et les municipalités.

En ce qui concerne le réseau scolaire informel, il est clair que l'ouverture d'esprit de la part des dirigeants de commission scolaire peut affecter positivement

les collaborations sur le terrain. Le directeur général de la CS de Charlevoix et celui de la CS de Sorel-Tracy sont d'éloquents exemples. Ils sont d'abord entrés en relation étroite avec les acteurs du terrain et ils ont fait preuve d'une ouverture et d'un changement d'attitude en donnant plus de place à la confiance entre les acteurs locaux (élus, leaders, parents et directeurs d'école) et eux-mêmes dans le processus même d'innovation de différents modes de collaboration. Ces dirigeants ont agi comme agent de changement en brisant les normes habituelles de fonctionnement basées principalement sur les principes d'imputabilité, de gestion par résultats, etc.

Nous suggérons ces conditions de succès, car elles ont émergés de notre étude. Toutefois, d'autres conditions de succès dans l'environnement externe sont susceptibles de contribuer au développement des collaborations école-communauté. Certaines de ces conditions ont été soulevées par la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) et par l'Association des directrices générales et des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS) lors de la Commission sur la fluctuation de la clientèle dans le secteur de l'éducation tenue à Québec en septembre 2002. À titre indicatif, nous présentons une partie des recommandations soumises par ces organisations :

- Que le ministère de l'Éducation soutienne les commissions scolaires dans le développement de programmes de socialisation et d'activités parascolaires visant une meilleure intégration des élèves dans leur milieu.
- Que le gouvernement assouplisse les conventions collectives concernant la capacité d'affecter du personnel à différentes tâches de nature scolaire, municipale et communautaire.
- Que le gouvernement modifie ses diverses réglementations afin de permettre aux commissions scolaires d'avoir recours à des bénévoles pour effectuer certaines tâches reliées à des travaux d'amélioration des écoles permettant ainsi à la communauté de s'investir dans l'amélioration de ses institutions scolaires.
- Que le gouvernement assouplisse les encadrements légaux et les conventions collectives pour permettre le cumul de fonctions et la stabilité du personnel (exemples : enseignement et direction d'école, enseignement et professionnel, enseignement et responsable

d'immeuble) ou pour développer de nouveaux modèles (exemple les *head teachers* dans les autres provinces).

D'autres recommandations ont été soulevées par le Groupe de travail sur le maintien de l'école de village (2003), formé de la FCSQ, de Solidarité rurale du Québec (SRQ), de la Fédération québécoise des municipalités (FQM), de la Fédération des comités de parents de la province de Québec et de l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec. Voici quelques-unes de ces recommandations faites à l'État québécois et aux commissions scolaires.

Recommandations à l'État québécois :

- Faciliter, par le travail de concertation du ministère des Régions, la contribution de l'appareil gouvernemental au soutien des communautés rurales dans la recherche et la mise en œuvre de solutions novatrices et non traditionnelles pour le maintien d'une école primaire.
- Modifier la *Loi sur l'instruction publique* afin d'y inclure une disposition obligeant la commission scolaire à consulter la MRC et les municipalités locales sur son plan triennal de répartition et de destination des immeubles.
- Modifier la Loi sur l'aménagement et l'urbanisme afin d'inclure une disposition obligeant la MRC à consulter la commission scolaire dans le cadre du processus de révision des schémas d'aménagement et des plans d'urbanisme.

Recommandations aux commissions scolaires :

- Utiliser les moyens à leur disposition pour tenir à jour les statistiques démographiques afin de prévoir à moyen terme (cinq ans) la fluctuation de la clientèle de niveau préscolaire et primaire, d'en informer le conseil d'établissement, les municipalités concernées et la MRC afin que l'ensemble des intervenants, incluant les parents et les enseignants, puissent se donner une stratégie d'intervention.
- Advenant des prévisions d'une baisse de clientèle qui viendrait menacer le maintien de la dernière école primaire d'une municipalité, mettre sur pied un comité de travail regroupant des représentants du conseil d'établissement, de parents, de l'équipe-école, de la municipalité et de la MRC.
- Encourager les conseils d'établissements à adopter des projets éducatifs et des plans de réussite novateurs.
- Établir des mécanismes favorisant la concertation et le développement d'un partenariat efficace et stimulant entre les conseils d'établissements, les municipalités locales et les organismes du milieu.
- Encourager les représentants de la communauté à participer au conseil d'établissement de leur école.
- Advenant l'examen du dossier de fermeture de la dernière école d'un village, la commission scolaire proposera à la municipalité concernée de réaliser une analyse conjointe des perspectives de revitalisation de la municipalité et des impacts de la fermeture de l'école de village afin d'alimenter la consultation publique.

6.3 Les réseaux de proximité

Les intervenants qui oeuvrent dans les réseaux de proximité ont une importance très particulière, car ils permettent de faire le pont entre des réseaux qui sont parfois trop formels et fonctionnels, voire bureaucratisés, et des réseaux naturels, parfois qui manquent d'organisation et de capacité productive ou créatrice. Ce réseau de proximité est l'espace où peut oeuvrer le leader autant dans sa communauté que dans le milieu régional. Ce même réseau devrait être investi par les dirigeants du réseau scolaire. Cet engagement doit faire l'objet d'une ouverture, souvent

intersectorielle, dont le réseau scolaire peut bénéficier, autant que les communautés. Ce réseau correspond à l'offre de services de proximité géographique dans une communauté ainsi qu'aux liens unissant une communauté locale à la communauté élargie, soit régionale. Ces deux aspects expliquent aussi que ce réseau soit plus dense dans les communautés dont les relations de collaboration impliquent une école secondaire, car cette institution, en plus d'avoir une portée régionale en raison du bassin de population qu'elle dessert, sa mission prédominante, surtout dans le cas des formations professionnelles et techniques, est celle de qualifier les élèves. Finalement, le réseau de proximité sera plus important dans les communautés qui, de par la migration des travailleurs ou la portée de ses entreprises (p. ex. : des entreprises dont les activités d'import / export avec les communautés régionales et nationales sont plus importantes), entretiennent des liens avec des territoires plus éloignés ou plus larges. C'est donc dire que le réseau de proximité, vue sous l'angle de la complémentarité des services, peut jouer un rôle important dans les collaborations école-communauté, surtout dans les contextes mentionnés.

En outre, pour clarifier nos conditions de succès en rapport au réseau de proximité, nous empruntons à nouveau quelques recommandations de la FCSQ et l'ADIGECS (2002) dirigées à l'État québécois ainsi que quelques recommandations du Groupe de travail sur le maintien des écoles de village (2003) au milieu municipal.

Quelques recommandations de la FCSQ et de l'ADIGECS (2002) à l'État québécois :

- Que le gouvernement, dans ses politiques de développement du territoire et ses orientations, eu égard au maintien des services de proximité, respecte et valorise la mission et les responsabilités de la commission scolaire comme gouvernement local autonome et responsable de la mission éducative.
- Que le gouvernement adopte des orientations claires sur l'objectif de l'occupation du territoire et mette en place un plan d'action approprié.

- Que le ministère de l'Éducation assouplisse ses règles qui touchent l'ensemble des programmes de formation professionnelle et de formation continue afin qu'ils soient adaptés au maintien des services au niveau local.

Quelques recommandations du Groupe de travail sur le maintien des écoles de village (2003) au milieu municipal :

- Encourager les MRC à inclure dans leur énoncé de vision stratégique du développement économique, social, culturel et environnemental une réflexion sur la pérennité de l'école de village.
- Maximiser ses efforts dans le partage de ses ressources matérielles, financières et humaines pour appuyer les efforts de maintien de l'école.
- Consulter les commissions scolaires lors de la révision des schémas d'aménagement des MRC et des plans d'urbanisme des municipalités locales.
- En fonction des résultats de l'analyse conjointe avec les commissions scolaires, élaborer un plan de revitalisation de la municipalité et le mettre en application.
- Contribuer au réseautage des institutions locales (éducation, social, communautaire et économique) en participant activement, dans la mesure du possible, au branchement Internet haute vitesse dans le cadre du programme Village branché.

CONCLUSION

À la lumière de cette étude sur la collaboration école-communauté, les quatre cas analysés montrent clairement que le leadership des acteurs locaux et leur vision constituent l'élément central du développement observé dans les communautés. Ces acteurs issus des institutions locales que ce soit les écoles, les municipalités, les divers organismes créés pour revitaliser la communauté, les commissions scolaires, les MRC ou autres, ont développé diverses formes de collaboration afin de mobiliser les ressources nécessaires à la réalisation de projets structurants pour leur communauté. Certains projets sont bien établis, d'autres sont en émergence mais il faut souligner qu'ils sont variés, souvent innovateurs et surtout qu'ils sont adaptés au contexte particulier de la communauté locale; par exemple, le mode de partenariat semble présent lorsque les enjeux socio-économiques sont plus élevés. Quoi qu'il en soit, la collaboration école-communauté apparaît comme une condition de succès du développement local.

Ces derniers constats nous amènent à identifier certaines pistes qui permettraient à d'autres communautés aux prises avec des problématiques semblables aux cas étudiés, de développer un modèle adapté à leur réalité. Tout d'abord, il est souhaitable qu'il y ait davantage d'ouverture et de souplesse de la part des commissions scolaires et du ministère de l'Éducation à l'égard des projets proposés par les communautés locales. Il faut en second lieu qu'il y ait une politique qui favorise les échanges et les collaborations entre les écoles et entre les régions. Les stratégies gagnantes ont tout intérêt à être connues et partagées. Il importe également de développer une préoccupation permettant de favoriser l'enracinement local des directions d'école et du personnel, en flexibilisant les normes de fonctionnement et d'évaluation des dossiers de maintien/fermeture d'écoles; rappelons qu'il faut plusieurs années pour établir un projet structurant et développer des réseaux.

Enfin, il n'existe pas un modèle unique capable de répondre à toutes les communautés. Nous avons plutôt constaté que chaque communauté a développé sa propre réponse aux menaces et aux opportunités de son environnement. Il est probable qu'il existe d'autres modèles de développement local dans lesquels l'école occupe une place prépondérante dans les nombreuses petites communautés du Québec. Une meilleure connaissance de ces modèles constitue une piste de recherche incontournable dans le dossier des écoles de village, et un effort supplémentaire de systématisation de la collaboration est de mise. Dans le but d'améliorer la définition du système et permettre l'élaboration de modèles selon les types de projets, il serait intéressant de réaliser des études de cas supplémentaires en prenant d'autres exemples de commissions scolaires qui se sont impliquées de manière importante dans les relations de collaboration ainsi qu'en sélectionnant des communautés qui vivent des problématiques plus intenses d'éloignement. Ces études de cas, jointes à d'autres études de cas semblables à celle contenues dans cette recherche, mais réalisées plus en profondeur, permettraient d'accroître la validité externe des résultats présentés.

Les innovations qui sont générées ou implantées dans les communautés locales pour ce qui est du maintien de l'école, si elles sont uniquement basées sur la réduction des coûts économiques et le maintien de la qualité des services éducatifs, semblent guidées par une démarche de court et moyen terme. L'école et la communauté doivent plutôt orienter leurs efforts de collaboration vers une nouvelle approche de développement de la communauté et de ses institutions dans une optique de développement durable.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altheide, D. L. et Johnson, J. M. (1994). Criteria for Assessing Interpretive Validity in Qualitative Research. In N. K. Denzin, et Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (p.485-499). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Beaud, J.-P. (2000). L'échantillonnage. In B. Gauthier (dir.) *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. (p.185-215) (3^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1997).
- Bégin, L., Bleau, M. et Landry, L. (2000). *L'école orientante : la formation de l'identité à l'école*. Outremont : Les Éditions Logiques.
- Bussièrès, D. et Maltais, D. (2003) La modernisation de l'enseignement de la chimie dans le réseau de l'Université du Québec : réflexion sur un projet de collaboration. *Organisations Et Territoires*, 12(3), 69-75.
- Carrier, M. et Beaulieu, P. (1995). *Les petites écoles primaires en milieu rural au Québec : fermeture, maintien ou développement ?* Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Chaire Desjardins en développement des petites collectivités.
- Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO). (2002). *L'École éloignée en réseau : un projet innovateur pour le réseau de l'éducation du Québec. Survol des cas, des écrits et des concepts utiles à la compréhension du projet*. Montréal : CEFRIO.
- Commission des états généraux sur l'éducation (CEGE) (1996). *Rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation. Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Québec : Gouvernement du Québec - Ministère de l'Éducation..
- Conseil de la santé et du bien-être (CSBE). (2001). *L'appropriation par les communautés de leur développement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil de la science et de la technologie (CST). (2000). *Innovation sociale et innovation technologique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil des affaires sociales (CAS). (1992). *Un Québec solidaire : Rapport sur le développement*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Conseil des sports et loisirs de l'Estrie (CSLE). (2001). *Ententes scolaires-municipales, portrait et perspectives d'avenir*. Sherbrooke : Conseil des sports et loisirs de l'Estrie.

- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2002). *Les universités à l'heure du partenariat. Avis au ministère de l'Éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Crevoisier, O. (1998). Mondialisation et territorialisation de l'économie : les approches homogénéisante et particularisante. In M.-U. Proulx (dir.), *Territoires et développement économique* (p.23-47). Paris : L'Harmattan.
- Eisenhardt, K. M. (1989) Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*. 14, 532-550.
- Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) et Association des directrices générales et des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS). (2002). *Mémoire sur la fluctuation de la clientèle dans le secteur de l'éducation présenté à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale*. (document no. 6266). Québec : FCSQ et ADIGECS..
- Filion, L.-J. (1989). Le développement d'une vision : un outil stratégique à maîtriser. *Gestion*, 14(3), 1-41.
- Gérin-Lajoie, D. (2000). Les partenariats entre l'école et la communauté en milieu francophone minoritaire. In *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*, Moncton (Nouveau-Brunswick), Novembre 2000.
- Greffe, X. (2002) *Le développement local*. La Tour d'Aigues (France) : Éditions de l'Aube.
- Groupe de travail sur le maintien de l'école de village (2003). *Mémoire du Groupe de travail présenté au ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi et au ministre des Régions*, Québec.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin, et Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (p.105-117). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Hlady-Rispal, M. (2002) *La méthode des cas : application à la recherche en gestion*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1994). Data Management and Analysis Methods. In N. K. Denzin, et Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (p.428-444). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Inchauspé, P. (2002, juin). *Perspectives d'avenir pour la mise en réseau d'écoles éloignées*. Communication présentée lors de la session de transfert de l'École éloignée en réseau du CEFRIO. Québec.

- Joyal, A. (2002) *Le développement local : comment stimuler l'économie des régions en difficulté*. Sainte-Foy : Éditions de l'IQRC.
- Langley, A. (1999). Strategies for Theorizing from Process Data. *Academy of Management Review*, 24(4), 691-710.
- Lemieux, V. (1997). *La décentralisation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Maxwell, J. A. (1997). Designing a Qualitative Study. In L. Bickman et D. J. Rog, *Handbook of Applied Social Research Methods* (p.69-99). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Mitchell, R. K., Agle, B. R. et Wood, D. J. (1998) Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience : Defining the Principle of Who and What Really Counts. In M. B. Clarkson (dir.), *The Corporation and its Stakeholders : Classic and Contemporary Readings*. (p.275-313). Toronto : University of Toronto Press.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE). (1993). *Développement territorial et changement structurel : une nouvelle perspective sur l'ajustement et la réforme*. Paris : OCDE.
- Pallascio, R. (dir.). (1998). *Le partenariat en éducation*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Pecqueur, B. (2000). *Le développement local : pour une économie des territoires*. Paris : Éditions La Découverte et Syros.
- Prévost, P. (1983). *Le diagnostic-intervention : la méthode des systèmes souples et la recherche-action*. Laboratoire d'étude et d'économie régionale (LEER) à l'Université du Québec à Chicoutimi. Document inédit.
- Prévost, P. (2001a). *Le développement local : contexte et définition*. Sherbrooke : IRECUS.
- Prévost, P. (2001b). *Les dimensions et processus du développement des collectivités locales*. Sherbrooke : IRECUS.
- Prévost, P. (1993). *Entrepreneurship et développement local : quand la population se prend en main*. Montréal : Les éditions Transcontinentales inc.

- Prévost, P. (1998). Le leadership local et le développement : quelques réflexions. In M.-U. Proulx (dir.), *Territoires et développement économique* (p.285-307). Paris : L'Harmattan.
- Proulx, M.-U. (2002). *L'économie des territoires au Québec : aménagement, gestion, développement*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Robson, C. (1993). *Real World Research : a Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford : Blackwell Publishers.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p.263-285) (3^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1^{er} éd. 1997).
- Solidarité rurale du Québec (SRQ). (2002). *Des élus...leur rôle au village !* Nicolet : SRQ.
- Solidarité rurale du Québec (SRQ). (2001). *Le village au quotidien*. Nicolet : SRQ.
- Solidarité rurale du Québec (SRQ). (1999a). Avis pour une politique gouvernementale de développement rural. In SRQ, *10 ans de Mémoires* (p.283-321). Nicolet : SRQ.
- Solidarité rurale du Québec (SRQ). (1999b). L'école au village : mode d'emploi. Série Action. Nicolet : SRQ.
- Solidarité rurale du Québec (SRQ). (2002). *Jamais sans mon école. Mémoire présenté à la Commission de l'éducation dans le cadre de la consultation sur les fluctuations des clientèles dans le secteur de l'éducation*. Nicolet : SRQ.
- Solidarité rurale du Québec (SRQ) et La Coalition pour la sauvegarde des petites écoles de villages. (1997). L'école de village : un service essentiel. Mémoire présenté à la commission de l'éducation sur l'avant-projet de loi intitulé Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique. In SRQ, *10 ans de Mémoires* (p.37-42). Nicolet : SRQ.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research : Design and Methods*. Thousand Oaks : Sage Publications.

WEBLIOGRAPHIE

Centre francophone d'informatisation des organisations, <http://www.cefrio.qc.ca>

Institut de la statistique du Québec, <http://www.stat.gouv.qc.ca>

Ministère de l'éducation du Québec, <http://www.meq.gouv.qc.ca>

ANNEXE A

LES GUIDES D'ENTREVUES

Guide d'entretien Communauté locale

Dans un premier temps, l'entrevue vise à recueillir les perceptions des informants clés sur la dynamique de la communauté (les enjeux de développement, le leadership et les institutions locales, les projets et l'environnement global). Deuxièmement, le but de cet outil est de faire ressortir les motivations, les freins, les attitudes et les comportements des répondants face aux projets réalisés en collaboration avec l'école.

Introduction

Objectifs : Mettre le répondant en confiance, discuter de thèmes relativement superficiels mais qui intéressent le répondant et obtenir un profil général de la personne interviewée

- 1) Depuis combien de temps vivez-vous dans cette communauté ?
- 2) Quelle est votre occupation ? Travaillez-vous ici ? Depuis combien de temps ?
- 3) Pourquoi avez-vous choisi de vivre dans cette communauté ? Qu'est-ce qui vous a amené ici ?
- 4) Quelle est votre implication dans la communauté ? Dans les organismes ? Dans les projets ?
- 5) Quelles réalisations vous sont les plus chères ? Quelles sont les activités qui vous tiennent à cœur actuellement ?

La canalisation vers l'école

Objectif : Amener le répondant à parler de sa communauté et de son territoire, tel qu'il le perçoit, ainsi que de parler des enjeux de développement, particulièrement les services comme l'école

- 6) Quelles sont les caractéristiques qui distinguent votre territoire physique et historique ? Quels sont les moments de gloire et les événements majeurs de la communauté ? Y a-t-il des personnes qui dans l'histoire ou dans l'actuel qui ont marqué la communauté ?
- 7) Quels sont les enjeux de développement de la communauté ? Quels organismes et services existent dans la communauté ? Quels services vous manquent-ils pour répondre à vos besoins et à votre qualité de vie ?
- 8) À votre avis, quels sont les avantages qu'offre votre communauté à des résidents et à des gens de l'extérieur ?
- 9) Est-ce que l'école est un service essentiel pour vous ? En quoi l'est-elle ? Avez-vous des enfants à l'école ou avez-vous déjà eu des enfants à l'école ?
- 10) Y a-t-il déjà eu des menaces de fermeture ou de réduction des services à l'école ?
- 11) Quels projets intéressants ont eu lieu entre l'école et la communauté ?

12) Quels ont été les moments importants de l'histoire de l'école ?

Approfondissement sur les relations entre la communauté et l'école

Objectif : Amener le répondant à parler des changements importants qui ont affecté les relations avec l'école, déceler les tensions ainsi que les forces motrices et contraignantes qui ont influencé la tournure des événements et engendré les actions.

- 13) Comment se sont déroulés les événements et les projets avec l'école ?
- 14) Quelle était votre implication ? Qui d'autre s'est impliqué ? Quelle a été cette implication ?
- 15) Quelles actions ont été prises ? Quelles pistes de solutions ont été envisagées et quelles sont celles qui ont été retenues ? Pourquoi ces dernières ?
- 16) Quelles ont été les difficultés rencontrées ?
- 17) Quels changements avez-vous notés à l'issue de ces événements, quant aux liens entre la communauté, l'école et la CS ?
- 18) Au niveau régional, CS, MRC et région administrative, quels ont été vos appuis et qui ont été vos partenaires dans ces projets et ces événements ? Comment qualifiez-vous leur présence et leur rôle ?
- 19) Avez-vous des objectifs quant à des projets avec l'école, la CS ou d'autres partenaires locaux et régionaux ?

Conclusion

Objectif : Effectuer une synthèse des thèmes abordés avec le répondant, vérifier si ce dernier n'a pas d'autres informations pertinentes à ajouter et rappeler les propositions de fournitures d'information complémentaires offertes par le répondant.

- 20) Quels bénéfices ou leçons la communauté a-t-elle retirée de ces projets et de ces événements ?
- 21) Quels sont, ou seront, les impacts à plus long terme des collaborations entre la communauté et l'école ?
- 22) Quels défis restent à surmonter ? Quelles sont les menaces qui pèsent encore sur la communauté ? Quelles sont les menaces qui pèsent sur l'école ?
- 23) Comment voyez-vous le rapprochement entre la communauté et l'école dans les prochaines années ?

Guide d'entretien Milieu scolaire

Dans un premier temps, l'entrevue vise à recueillir les perceptions des informants clés sur la dynamique de l'école (les enjeux de maintien ou de développement, la gestion quotidienne et stratégique, les projets et l'environnement global). Deuxièmement, le but de cet outil est de faire ressortir les motivations, les freins, les attitudes et les comportements des répondants face aux projets réalisés en collaboration avec la communauté.

Introduction

Objectifs : Mettre le répondant en confiance, discuter de thèmes relativement superficiels mais qui intéressent le répondant et obtenir un profil général de la personne interviewée.

- 1) Depuis combien de temps travaillez-vous pour l'école ou la commission scolaire (CS) ?
- 2) Quelle est votre occupation et depuis combien de temps êtes-vous à ce poste ? Cumulez-vous d'autres tâches reliées à d'autres écoles ou à d'autres fonctions ? Que faisiez-vous avant d'occuper ce poste ?
- 3) Était-ce votre choix de venir travailler à cette école ou à cette CS ? Quels facteurs ont influencé votre choix ?
- 4) Habitez-vous sur le territoire de l'école ou de la CS ? Depuis votre affectation ou avant ça ?
- 5) Quelles sont vos réalisations les plus chères à cette école ou à cette CS ? Et ailleurs dans d'autres écoles ou CS ?
- 6) Quels sont les projets ou activités qui vous tiennent à cœur actuellement ?

La canalisation vers la communauté

Objectif : Amener le répondant à parler de l'école tout en concentrant la discussion sur les enjeux reliés au maintien des services et au rôle de la communauté dans l'offre de ces services.

- 7) Quelles sont les caractéristiques qui distinguent votre école et/ou votre commission scolaire ?
- 8) Que savez-vous de l'évolution de l'école ? (histoire, démographie étudiante, services, activités, etc.) ?
- 9) Quels sont les enjeux actuels de l'école et de la CS ?
- 10) Quelles sont les forces de l'école ou de la CS ?
- 11) Quels événements majeurs ont marqué l'école (fermeture ou réduction de services, nouvelles politiques, changements dans l'organisation, etc.) ?

- 12) Est-ce que l'école est un lieu de rencontre pour la communauté ? Quelles sont les activités qui lient l'école et la communauté (ex. : fêtes spéciales, etc.) ? Qui s'en occupe ?
- 13) Êtes-vous impliqué, ou avez-vous déjà été impliqué dans des comités ou des conseils (ex. : conseil d'établissement, OPP, comité locaux, etc.) ?
- 14) Avez-vous d'autres implications dans les activités de la communauté ?
- 15) Quels projets intéressants ont eu lieu entre l'école et la communauté ?

Approfondissement sur les relations entre l'école et la communauté

Objectif : Amener le répondant à parler des changements importants qui ont affecté les relations avec l'école, déceler les tensions ainsi que les forces motrices et contraignantes qui ont influencé la tournure des événements et engendré les actions.

- 16) Est-ce que la communauté s'implique beaucoup dans les projets avec l'école ?
- 17) Face aux événements critiques (fermeture, changements importants dans le fonctionnement de l'école, réorganisation des services éducatifs, etc.), quelles ont été les réactions de l'équipe-école, de la CS, des parents et de la communauté en général ?
- 18) Comment se sont déroulés ces événements ?
- 19) Quelle était votre implication ? Qui d'autre s'est impliqué ? Quelle a été cette implication ?
- 24) Quelles actions ont été prises ? Quelles pistes de solutions ont été envisagées et quelles sont celles qui ont été retenues ? Pourquoi ces dernières ?
- 25) Quelles ont été les difficultés rencontrées ?
- 26) Quels changements avez-vous notés à l'issue de ces événements, quant aux liens entre l'école, la CS et la communauté ?
- 27) Au niveau régional, CS, MRC et région administrative, quels ont été vos appuis et qui ont été vos partenaires dans ces projets et ces événements ? Comment qualifiez-vous leur présence et leur rôle ?
- 20) Avez-vous des objectifs quant à des projets avec la communauté, avec la MRC ou d'autres partenaires locaux et régionaux ?

Conclusion

Objectif : Effectuer une synthèse des thèmes abordés avec le répondant, vérifier si ce dernier n'a pas d'autres informations pertinentes à ajouter et rappeler les propositions de fournitures d'information complémentaires offertes par le répondant

- 28) Quels bénéfices ou leçons l'école et/ou la CS a-t-elle retiré de ces projets et de ces événements ?
- 29) Quels sont, ou seront, les impacts à plus long terme des collaborations entre l'école, la CS et la communauté ?
- 30) Quels défis restent à surmonter ? Quelles sont les menaces qui pèsent encore sur l'école et la CS ? Quelles sont les menaces qui pèsent sur la communauté ?
- 21) Comment voyez-vous le rapprochement entre l'école, la communauté et la CS dans les prochaines années ?

ANNEXE B

LES CAS

Vous pouvez accéder aux cas en appuyant sur les hyperliens suivants :

[Saint-Camille](#)

[Saint-Romain](#)

[Massueville / Saint-Aimé](#)

[Charlevoix-Est](#)

ANNEXE C

TABLEAU DES INDICATEURS SOCIO-ÉCONOMIQUES

Tableau 14
Résumé des indicateurs socio-économiques

	Saint-Camille	Saint-Romain	Massueville / Saint-Aimé	Charlevoix
Territoire administratif	CS – 3 045 km ² MRC – 786 km ² , 19 hab./km ² , 41 % rural Municipalité – 83 km ² , 5 hab./km ² , à 22 km d'Asbestos et à 40 km de Sherbrooke	CS – 5 534 km ² MRC – 2 734 km ² , 8 hab./km ² , 79 % rural Municipalité – 112 km ² , 6 hab./km ² , à 60 km de Saint-Georges-de-Beauce et à 100 km de Sherbrooke	CS – 598 km ² MRC – 598 km ² , 84 hab./km ² , 27 % rural Municipalité – Massueville (1,6 km ² et 340 hab./km ²), Saint-Aimé (61 km ² et 8,7 hab./km ²), Massueville à 25 km de Sorel-Tracy, à 40 km de Saint-Hyacinthe et à 60 km de Drummondville	CS – 5 961 km ² MRC (Charlevoix-Est) – 2 306 km ² , 7,2 hab./km ² , 56 % rural La Malbaie situé à 150 km de Québec et à 186 km de Saguenay
Population	MRC – 14 971 hab. (variation de – 1,6 % en 5 ans) Comm. – 467 hab. (variation de + 1 % en 5 ans) Chômage – 4 % CS – 10 000 jeunes et adultes (variation de - 7 % en 5 ans) École – 81 élèves (variation d'environ – 2 % en 5 ans) IV – Comm. (36 %), MRC (82 %) SFR – 24 % IMSE – 29 %	MRC – 21 830 hab. (variation de + 2,6 % en 5 ans) Comm. – 674 hab. (variation de – 1 % en 5 ans) Chômage - CS – 8 000 jeunes et adultes (variation de – 10 % en 5 ans) École – 57 élèves (variation de + 60 % en 5 ans) IV – Comm. (67 %), MRC (58 %) SFR – 22 % IMSE – 27 %	MRC – 50 066 hab. (variation de – 4,3 % en 5 ans) Comm. – 1 088 hab. (variation de – 5,6 % en 5 ans) Chômage – 3 % (Mass.), 11 % (St-Aimé) CS – 7 200 jeunes et adultes (variation de – 13 % en 5 ans) École – 101 élèves (variation de – 25 % en 5 ans) IV – Comm. (Massueville, 83%, Saint-Aimé, 38 %), MRC (76 %) SFR – 24 % IMSE – 30 %	MRC – 16 624 hab. (variation de – 1,9 % en 5 ans) Comm. (La Malbaie) – 9 143 hab. (variation de – 1,4 % en 5 ans) Chômage – 5 % (été), 40 % (hiver) CS – 3 800 jeunes et adultes (variation de – 13,5 % en 5 ans) IV – Malbaie (67 %), MRC (70 %) SFR (école sec. La Malbaie) – 24 % IMSE (école sec. La Malbaie) – 33 %

Institutions	Comm. – plusieurs institutions sociales et culturelles, quelques fermes et exploitations forestières) CS – 1 école de 49 élèves ou moins, 8 écoles de 50 à 100 élèves, 16 dernières écoles de village, 1 école fermée en 10 ans et 45 % des 38 municipalités sans écoles	Comm. – Plusieurs entreprises (incluant fermes et exploitations forestières) CS - 2 écoles de 49 élèves ou moins, 12 écoles de 50 à 100 élèves, 22 dernières écoles de village, 0 école fermée en 10 ans et 38 % des 40 municipalités sans écoles	Comm. – Plusieurs entreprises (incluant fermes) CS – 0 école de 49 élèves ou moins, 2 écoles de 50 à 100 élèves, 8 dernières écoles de village, 5 écoles fermées en 10 ans et 17 % des 12 municipalités sans écoles.	Comm. – Plusieurs entreprises et institutions socio-culturelles CS - 3 écoles de 49 élèves ou moins, 4 écoles de 50 à 100 élèves, 11 dernières écoles de village, 4 écoles fermées en 10 ans et aucune des 15 municipalités sans écoles
Politique et administratif	CS – Politique de maintien axée sur la consultation	CS – Politique de maintien axée sur le partenariat	CS – Politique « année 0 » pour l'affectation du personnel	CS – depuis 1992, politique de maintien axée sur le partenariat
Économie et finances	Primaire, agro-forestier (problématique Asbestos) Chômage de 4 % Municipalité – valeur imposable de 21 M\$ Groupe du Coin (démarrage projets dans la communauté) CS - budget annuel 71 M\$ (7 % au transport scolaire), coût par élèves de 5 510 \$	Primaire et secondaire, agro-forestier (dynamisme Lac-Mégantic), Chômage nul Municipalité – valeur imposable de 37 M\$ CS – budget annuel de 61 M\$ (10 % transport scolaire), coût par élève de 5 590 \$	Primaire et secondaire, agricole (grandes fermes) (problématique Sorel-Tracy) Chômage de 3 % à Massueville et 10 % à Saint-Aimé Municipalité – Massueville, 15 M\$ valeur foncière imposable et Saint-Aimé, 52 M\$ valeur imposable CS – budget annuel de 55 M\$ (6 % transport scolaire), coût par élève de 5 880 \$	Tourisme et forestier (primaire et secondaire) Chômage de 5 % été et 40 % hiver Municipalité (La Malbaie) – valeur imposable de 377 M\$ CS – budget annuel de 36 M\$ (7 % transport scolaire), coût par élève de 6 160 \$

Note : IV = Indice de vieillissement, SFR = Seuil de faible revenu, IMSE = Indicateur du milieu socio-économique