

Projet L'École éloignée en réseau
Les collaborations école-communauté
au Québec : Une perspective de développement
local au moyen de quatre études de cas

Paul Prévost, Ph.D.
Université de Sherbrooke

Rapport de recherche



VERSION FINALE
FÉVRIER 2004

Projet du CEFRIO intitulé : «École éloignée en réseau», réalisé grâce à la participation du ministère de l'Éducation du Québec, du ministère du Développement économique et régional et des commissions scolaires de la Baie-James, de Portneuf et des Sommets.

Le CEFRIO

est un centre réseau qui regroupe plus de 145 membres universitaires, industriels et gouvernementaux. Sa mission : aider les organisations québécoises à utiliser les technologies de l'information de manière à être plus performantes, plus productives et plus innovatrices. Situé à Québec et à Montréal, le CEFRIO réalise, en partenariat, des projets de recherche et de veille stratégique sur l'appropriation des TIC. Ces projets touchent l'ensemble des secteurs de l'économie québécoise, tant privé que public. Le gouvernement du Québec est son principal partenaire financier.

Les personnes suivantes ont participé à la réalisation de ce rapport :

Paul Prévost, Ph.D.

Université de Sherbrooke
2500, boul. de l'Université
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

En collaboration avec :

Karl Lussier, M.Sc.

Martine Lorrain-Cayer, M.Sc.

Danielle L'Heureux, Ph.D.

Chakda Yorn, doctorant

Jean-Pierre Bégin, Ph.D.

Mélanie Lagacé, M.Sc.

Université de Sherbrooke



Bureau à Québec

900, boul. René-Lévesque Est, bureau 717
Québec (Québec) G1R 2B5 Canada
Téléphone : (418) 523-3746
Télécopieur : (418) 523-2329
Site Internet : www.cefrio.qc.ca

Bureau à Montréal

550, rue Sherbrooke Ouest, Tour Ouest
Bureau 350, Montréal (Québec) H3A 1B9 Canada
Téléphone : (514) 840-1245
Télécopieur : (514) 840-1275

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	7
Objectifs, démarche et résultats	10
1. Le mandat de recherche	10
2. La méthodologie	11
2.1 La stratégie de recherche : quatre études de cas québécois	12
2.2 La collecte de données	13
2.3 L'analyse qualitative des données	15
3. La validité de la recherche et des résultats	18
4. Les limites de la recherche	20
Synthèse des cas	21
1. Le contexte géographique et historique	22
2. La démographie et l'économie	24
3. Les institutions locales	28
4. Les événements marquants, les acteurs du développement et les innovations	32
Analyse des cas	37
1. L'émergence de la vision	38
1.1. Saint-Camille : une école primaire dynamisée par sa communauté	39
1.2. Saint-Romain : une école catalyseur et un centre de formation professionnel acteur du développement	40
1.3. Massueville / Saint-Aimé : une école catalyseur de la relance locale	41
1.4. La commission scolaire de Charlevoix : un acteur du développement	42
1.5. Le rôle de l'école et la vision du leadership local	42
2. La mise en relation des acteurs par les réseaux	43
2.1. Saint-Camille	44
2.2. Saint-Romain	44
2.3. Massueville / Saint-Aimé	45
2.4. Charlevoix	45
2.5. La densité du réseautage et la prédominance du type de réseau	46
3. La configuration de la collaboration	46
3.1. Saint-Camille	47
3.2. Saint-Romain	49
3.3. Massueville / Saint-Aimé	51
3.4. Charlevoix	52
3.5. Le cycle de la collaboration	53
4. Des conditions de succès à mettre en oeuvre	54
4.1 Le réseau naturel	55
4.2 Le réseau scolaire	56
4.3 Le réseau de proximité	58

5. Vers de nouveaux modèles de collaboration... ..	58
5.1. Un système de collaboration	58
5.2. Le début d'une modélisation	60
Conclusion	63
Bibliographie.....	65

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1 - Densité du réseautage.....	46
Tableau 2 - Les modes de collaboration à Saint-Camille.....	48
Tableau 3 - Les modes de collaboration à Saint-Romain.....	51
Tableau 4 - Les modes de collaboration à Massueville / Saint-Aimé	52
Tableau 5 - Les modes de collaboration à Charlevoix	53
Tableau 6 - Les communautés et les modèles de collaboration	61
Figure 1 - Schéma du système de collaboration.....	60

AVANT-PROPOS

Le projet École éloignée en réseau (EER)¹ sur lequel s'est penché le Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO) et ses partenaires s'est attardé à mieux comprendre la dynamique de réussite et de pérennité des écoles éloignées. Cette étude s'est centrée dans un premier temps sur trois études de cas où on a tenté l'implantation d'un projet pédagogique particulier, articulé autour de l'utilisation des technologies de l'information (TI) et de leurs possibilités de réseautage. À cette vision micro, on a voulu ajouter en cours de route une préoccupation plus macro pour placer l'école dans la dynamique de développement de sa communauté d'accueil.

Reconnaissant le rôle des communautés locales² dans la problématique de survie des écoles éloignées, l'idée visait non seulement à préciser cette relation et possiblement identifier des leçons pour en tirer un meilleur avantage dans le futur, mais aussi de voir comment l'innovation en milieu scolaire peut être un facteur dynamisant d'une communauté locale.

Quatre cas ont été retenus pour cette deuxième étude. Trois d'entre eux sont des petites collectivités où le partenaire scolaire est l'école de village et le quatrième est une région où le partenaire est la commission scolaire et son réseau d'écoles. Toutes ces collectivités ont solutionné à un moment ou l'autre une problématique de fermeture d'école en dynamisant l'ensemble de la communauté. Seulement l'un d'entre eux, soit Saint-Camille, participait au volet central du projet EER.

¹ Le CEFRIO définit l'EER dans les termes suivants : « Le modèle d'école éloignée en réseau, part donc d'une école réelle qui, avec ses élèves et ses enseignants, possède un champ d'action limité par sa taille et son éloignement – géographique ou normatif. Il repose sur la délocalisation de certaines activités de formation et fait appel aux réseaux afin de donner aux élèves et aux enseignants plus de possibilités et de moyens pour accomplir leurs tâches de formation et pour créer ainsi un environnement éducatif plus riche ». Définition tirée du document 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. Novembre 2002. p.21.

² Prévost (1993) définit une communauté locale 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.

Dans tous les cas étudiés, la fermeture de l'école est vue comme une catastrophe majeure qui, en compliquant l'établissement des jeunes familles, portera éventuellement atteinte à la pérennité de la communauté dans son ensemble.

Naturellement, chaque communauté a fait face à la menace à sa manière en construisant sur ses forces et faiblesses et en respectant son contexte et son histoire. Les résultats sont en conséquence quatre modèles de développement local centrés sur des vecteurs non exclusifs et différents. À Saint-Camille, c'est la culture; à Saint-Romain, l'économie; à Massueville/Saint-Aimé, le politico-institutionnel; et dans Charlevoix, c'est le social.

Si, a priori, notre attention voulait se porter sur les réseaux communautaires et sur les innovations scolaires et non scolaires qui ont servi de base à la revitalisation de l'école et à la relance de la communauté, la réalité a plutôt dirigé notre attention sur le rôle clé des hommes et des femmes qui ont reconnu les problèmes de la communauté, qui ont su se donner une vision pour mobiliser l'ensemble des acteurs de la collectivité dans des projets très variés de relance et de développement de la communauté et de l'école. Ce sont eux qui ont activé leurs réseaux, innové ou saisi des opportunités innovatrices. Une autre illustration que le développement local est d'abord un phénomène humain.

Toutefois, l'école n'a pas toujours joué le même rôle dans ces dynamiques de développement. À Saint-Camille, la communauté, déjà bien structurée et fort active dans son développement, a plutôt dynamisé son école primaire et tiré avantage de l'énergie nouvelle suscitée par le projet École éloignée en réseau. À Saint-Romain, c'est différent. Les problèmes de l'école primaire ont servi de catalyseur pour mobiliser le leadership local, alors que la Maison familiale rurale (MFR), un centre de formation professionnelle, a joué un véritable rôle moteur dans le développement de cette communauté. Plus récente, la problématique scolaire de Massueville/Saint-Aimé a vraiment servi à catalyser les leaders locaux sur un projet de relance de l'école et de la communauté. Enfin, dans Charlevoix Est, la commission scolaire et son réseau d'écoles se sont présentés et ont agi comme un véritable moteur de changement social pour toute la région.

En conséquence, malgré le fait que les écoles soient toujours des institutions locales importantes, elles ne jouent pas nécessairement le même rôle dans le développement des petites collectivités. Certaines seront plutôt des facteurs de développement local de première importance qu'il faudra savoir protéger et développer. D'autres, plus actives dans la communauté aux niveaux personnel et institutionnel, participeront au leadership local et assumeront un véritable rôle d'acteur du développement.

Ces constatations plus macros ne sont pas neutres dans la dynamique de réussite et de pérennité des écoles éloignées. À court terme, les nouvelles technologies et une meilleure intégration dans les réseaux de proximité des communautés pourront maintenir la qualité et préserver la survie financière des écoles rurales. Toutefois à long terme, pour garder son école ouverte, une communauté devra savoir garder et attirer les nouvelles familles. C'est ici qu'on commence à parler de développement local. À ce niveau, l'école est à bien des égards un joueur essentiel pourvu qu'elle sache s'ouvrir, se compromettre, coopérer et innover.

Le présent rapport comprend trois parties et une annexe. La première partie présente la méthodologie utilisée pour recueillir l'information et effectuer l'analyse des cas retenus. La deuxième présente une synthèse et la troisième, l'analyse transversale des cas étudiés. Enfin, en annexe, le lecteur retrouvera le détail de chacune des études de cas.

OBJECTIFS, DÉMARCHE ET RÉSULTATS

Le concept de l'École éloignée en réseau (EER) 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 EER 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 déroulé 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. LE MANDAT 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 (EER) 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.

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 (Prévost, 2001; Greffe, 2002; Joyal, 2002). Les études existantes sur les collaborations école-communauté, au sein de ce champ de recherche, portent généralement sur deux aspects, soit les collaborations écoles-entreprises et le développement social. Pour le premier aspect, les études 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. Pour le deuxième aspect, les recherches se concentrent sur la dimension sociale des relations, comme le capital social par exemple (Côté, 2002), ce qui, encore une fois, réduit l'étude aux résultats d'une telle collaboration. Cependant, le développement local implique aussi un changement dans les structures socio-économiques des communautés, et non seulement sur la croissance du patrimoine local. À cet égard, le changement concerne à la fois les structures, l'influence de ce changement sur les intervenants 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 permet d'approfondir la connaissance de la dynamique d'une communauté locale.

Cette problématique et l'écart de connaissances mentionné nous orientent sur une recherche dont le questionnement général se traduit de la manière suivante : de quelle façon le dynamisme d'une communauté locale émerge-t-il ou s'alimente-t-il dans les relations école-communauté et comment élabore-t-on un projet de collaboration école-communauté ?

2. LA MÉTHODOLOGIE

À ce questionnement général de recherche, nous avons suggéré deux réponses possibles, ou propositions de recherche, qui allaient nous servir à définir le domaine de

recherche, tout en conservant la flexibilité nécessaire à l'émergence de nouvelles propositions.

- 1) Proposition principale : Le projet de collaboration école-communauté émerge au sein d'une communauté dynamique.
- 2) Proposition rivale : Le projet de collaboration école-communauté émerge au sein d'une école dynamique.

Ces deux propositions nous ont servi à identifier deux unités d'analyse pour la recherche, soit la communauté et la collaboration école-communauté.

2.1 La stratégie de recherche : quatre études de cas québécois

Devant la nature exploratoire de cette recherche sur le phénomène de la collaboration école-communauté, dans une perspective de dynamique locale, il nous apparaissait pertinent et valable d'utiliser la stratégie de recherche de l'étude de cas, en comparaison à l'expérimentation et l'enquête³. 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 développement d'école au sein d'une communauté, l'analyse du processus de collaboration et la découverte de tendances lourdes, ou causalités récursives, entre le projet de développement d'école, le rôle des acteurs et le rôle des enjeux externes sur la dynamique entourant les collaborations 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 théorique⁴ ou de convenance, ont été choisis entre le mandataire, le CEFRIO, et

³ 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.

⁴ 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.

l'exécutant, le groupe de recherche de l'Université de Sherbrooke, selon les critères de Hlady-Rispal (*Ibid.*), soit : la représentativité théorique (des écoles ayant participé à des projets novateurs de collaboration), la variété (contrastes dans les réalités territoriales et administratives), l'équilibre (une variété équilibrée de situations différentes de collaboration apparente), le potentiel de découverte (des cas à « succès ») et les objectifs de recherche (dégager les dynamiques d'émergence des projets de développement d'école, donc des projets apparemment à des stades différents). Finalement, 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 :

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

2.2 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 catégories de techniques de collecte de données, soit l'entrevue semi-dirigée individuelle, et l'analyse documentaire. L'entrevue semi-dirigée offre de l'information riche, un cadre souple permettant l'ajustement nécessaire dans le contexte d'une recherche exploratoire et la possibilité de diversifier l'analyse (Savoie-Zajc, 2000). L'analyse documentaire nous permet de valider et de nuancer les propos des acteurs recueillis, en plus d'enrichir le contexte et les 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. Ensuite, nous avons interrogé les intervenants dans les milieux scolaires (école, 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'entretien ont été élaborés, soit un pour les informants clés du milieu scolaire et un autre pour les informants clés des communautés locales. Des mémos ont servi à conserver le maximum de l'information verbale et non verbale des entretiens. 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.

2.3 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 parvenons 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 réitérée, 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 soient des circonstances sociales, historiques, économiques, culturelles ou autres. L'interprétation plurielle consiste en une délibération entre chercheurs et collecteurs de données, entre la littérature, les données, et les expériences. 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. » (*Ibid.*).

Pour notre analyse, nous avons procédé en trois temps et en cinq étapes s'enchaînant de façon non linéaire, mais présentés ici de cette manière pour en faciliter la lecture et la compréhension. Les trois temps sont : le cadre de référence, l'analyse des cas et l'analyse transversale⁵. Les cinq 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 l'analyse finale.

⁵ 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.

Le cadre de référence

- 1) La première revue de littérature;

Analyse des cas

- 2) La collecte des données et la rédaction des cas;
- 3) La rédaction des synthèses des cas;

Analyse transversale

- 4) La deuxième revue de littérature et la rédaction d'une synthèse;
- 5) L'analyse finale.

La première revue de littérature nous a permis de mieux définir la problématique et de voir quels sont les concepts utilisés dans le cadre de collaborations école-communauté, tout en nous permettant d'identifier les deux niveaux ou unités d'analyse, la communauté et les relations école-communauté. Nous n'avons toutefois pas dégagé de cadre conceptuel. Cette étape s'est réalisée en collaboration avec les membres de l'équipe de recherche, au moyen de deux rencontres, entre les mois de mai et de juin 2003. 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 de 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 été particulièrement mis en contribution à cette étape. Quelques rencontres ont été tenues avec l'équipe de recherche et l'équipe 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 (*Ibid.*), où des périodes de changement ont été identifiées, et séparées à l'aide d'événements déclencheurs. L'analyse visait à comprendre comment les actions posées peuvent-elles 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. Le contexte, dans ces études de cas, consiste essentiellement dans les problématiques générales de développement de la communauté et des écoles, tandis que le phénomène étudié est circonscrit dans des liens de collaborations, de travail en commun, que les acteurs scolaires et locaux ont réalisé au courant des dernières années.

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 d'émergence d'un projet d'école selon 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 présentés à la session de transfert du CEFRIO tenue en novembre 2003.

L'analyse finale est en réalité la continuité d'une analyse qui était déjà entamée et qui avait utilisé les stratégies narratives et de décomposition temporelle (Langley, 1999). Toutefois, deux autres stratégies ont été mises à profit lors de l'analyse finale, il s'agit de la construction de sens (explanation building) et de l'appariement chronologique (pattern matching) de Yin (1994). De plus, la stratégie synthétique ou comparative de Langley (1999), a été utilisée pour proposer des modèles de collaboration école-communauté. Les schémas et les tableaux synthèses ont été particulièrement utiles pour cette dernière étape 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 et les paramètres de la collaboration.

3. 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 (Yin, 1994 et Hlady-Rispal, 2002).

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'informations. 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. L'équipe de chercheurs de l'Université de Sherbrooke a été réunie à plusieurs reprises afin de confronter les informations recueillies dans les cas. De plus, trois rencontres avec l'équipe de recherche

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.

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 trois 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.

L'évaluation de la validité externe nous montre qu'aucune tendance suffisamment lourde ne se soit révélée par elle-même entre les quatre cas pour affirmer qu'il y a possibilité de théoriser au sujet de la collaboration école-communauté. D'ailleurs, l'échantillonnage n'étant que de quatre cas, il serait difficile d'affirmer une généralisation des résultats. 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 forme de propositions ou d'hypothèses, ou simplement sous forme de points focaux d'analyse. Aussi, comme cette étude se réalisait dans le cadre d'un mandat, il y a lieu de croire que certains résultats ont été pertinents pour le mandataire, le CEFRIO, dans le cadre de son projet d'École éloignée en réseau.

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'entrevue impliquant deux collecteurs d'informations de la façon

suivante : les collecteurs d'informations 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 réplication potentielle de l'expérience vécue sur le terrain par les deux collecteurs d'informations en vue de construire une représentation similaire par d'autres chercheurs ayant les mêmes procédures en main.

4. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Le nombre de cas utilisés pour réaliser cette recherche réduit 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. Aussi, les méthodes présentent des limites. À titre d'exemple, l'utilisation d'entrevues semi-dirigées nous limite à ce que les acteurs peuvent nous dire sur les collaborations école-communauté. Cependant, la similitude de certains éléments identifiés dans les quatre cas nous permet d'avancer qu'un modèle semble émerger de ces analyses. Dans les sections qui suivent, soit la synthèse et l'analyse transversale, nous présentons une ébauche de ce modèle émergent du système de collaboration école-communauté.

SYNTHÈSE DES CAS

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.

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 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.

Saint-Romain

Localité agroforestière située dans la MRC du Granit dans la région de l'Estrie qui comptait 674 habitants en 2001. Saint-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.

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 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.

Massueville/Saint-Aimé

Pour les fins de l'étude, nous avons regroupé les communautés de Massueville et Saint-Aimé parce qu'elles partagent un même territoire même si elles ne sont pas fusionnées à l'heure actuelle. Il y a environ 1100 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 reconnu 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 situés 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.

Charlevoix

Charlevoix a toujours été considéré 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 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 valut 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.

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.

Saint-Romain

Contrairement à plusieurs villages du Québec, Saint-Romain n'a pas connu de changements importants en matière 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).

Saint-Camille

Ce village a déjà compté près de 1000 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.

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 matière 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.

Charlevoix

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 MATIÈRE 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 constituent des priorités pour les acteurs du développement local.

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 d'ailleurs. 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 global dans lequel évoluent les 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, 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.

Saint-Romain

La municipalité, le Comité de développement et les écoles (école primaire Saint-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 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 constituée en 1998 pour permettre la venue de la MFR constituée 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 Saint-Romain ouverte. Dans le cas de Saint-Romain, par le biais des institutions locales, les leaders ont réussi non seulement à répondre à la menace de fermeture mais également à innover en implantant une école offrant une formation en alternance qui donne à la communauté une nouvelle dynamique.

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 fait de Saint-Camille un milieu de vie attirant qui se répercute jusqu'à l'école.

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.

Charlevoix

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, Saints-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.

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 doté 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 elle 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 retrouve 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 retrouve le Forum de coordination. À Saint-Romain et à Massueville/Saint-Aimé, c'est le Comité de relance. Pour ce qui est de Saint-Camille, les leaders se sont retrouvés 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 MFR (Maison familiale rurale). 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 clefs 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 CAISSE (Communications, Arts, Informatique, Sciences, Sports et Entrepreneuriat) proposé par l'école 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 explique la collaboration dans le contexte du développement local en s'inspirant du modèle de Pecqueur (2000). L'analyse est abordée sous trois angles distincts : l'émergence d'une vision, la mise en relation des acteurs par leurs réseaux et enfin la configuration de la collaboration selon les trois logiques du modèle de Pecqueur (*Ibid.*).

ANALYSE DES CAS

La synthèse des cas montre que ces écoles et ces communautés vivent des enjeux importants. Ces enjeux déterminent le comportement d'une école et d'une communauté, et particulièrement de ses intervenants qui, face à des situations jugées problématiques, décident de collaborer entre eux afin de répondre à leurs besoins ou à leur finalité. Alors que les communautés ont comme finalité la survie et l'amélioration de leur 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 réaliser leur mission respective. Cependant, un fait s'impose : la collaboration a toujours une raison d'être et celle-ci est déterminée par le contexte dans lequel les partenaires donnent forme à un tel projet. 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, qui 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.

Les communautés locales possèdent différents leviers socio-économiques (ou ressources au sens large du terme) pour se développer. L'école est un des leviers de la communauté et elle entre dans une relation d'échange avec le milieu en plaçant des étudiants en stage en entreprise, en achetant des biens ou des services locaux, etc. Toutefois, la seule existence de l'école dans la communauté n'est pas une condition suffisante de son apport dans le développement de la communauté. Relevant d'une mission institutionnelle, l'école doit avant tout assurer une qualité dans son offre de service éducatif aux enfants qu'elle accueille. Placées dans un contexte global où des enjeux affectent leur environnement et les réponses qu'elles apportent à leurs problèmes, l'école et la

communauté se rapprochent pour échanger des biens ou des services. Ce système d'échange et d'activités constitue l'objet d'analyse qu'est la collaboration.

La présente analyse porte sur trois aspects de la collaboration, soit : 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, de l'action. La logique des réseaux s'appuie sur le « renforcement mutuel des stratégies d'acteurs » (p.41) qui lui, passe par des relations spécifiques qui relient les acteurs entre eux. Ces relations se situent au-delà 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.

L'analyse qui suit est largement inspirée des trois logiques de Pecqueur (2000). Dans cette partie nous présentons l'émergence de la vision des acteurs, la mise en relation des acteurs par les réseaux, la configuration de la collaboration et nous terminons en exposant des conditions de succès pour la mise en œuvre des collaborations et quelques pistes de réflexion sur la possible modélisation de la collaboration.

1. L'ÉMERGENCE DE LA VISION

Au sein de chacune des communautés, des intervenants, et particulièrement des personnes, ont agi en tant que leaders (Prévost, 1998) ou agents 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 Fillion (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 inconscientes et parfois délibérées, qui leur 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.

1.1. 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 révélé 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 par exemple lors du projet d'École éloignée en réseau, 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 à la communauté. En même temps, les leaders favorisent l'ouverture des jeunes sur le monde et considèrent que la connaissance de leur histoire et de leur patrimoine fait partie du développement de la personne.

Lors de la réalisation du projet éducatif et du projet d'École éloignée en réseau (EER), 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 lors du projet EER.

1.2. 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 à la menace de fermeture de l'école primaire. D'abord dirigées 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'attraction de nouvelles familles à Saint-Romain. Cette vision émergente de l'école comme moyen pour attirer des familles a été par la suite renforcée avec la venue de la MFR transformant ainsi le rôle de l'école dans le développement de Saint-Romain. 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. L'école s'est transformée en un acteur stratégique.

1.3. 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. Or, l'initiative de quelques parents et de ces 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. La recommandation 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, un rôle de catalyseur, permettant l'émergence d'une vision de développement où l'école devient un moyen pour attirer de nouvelles familles.

1.4. 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 politique 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. 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.

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

Les études de cas illustrent que les visions qu'ont les communautés du rôle de l'école dans leur développement, varient selon le contexte. Toutefois, 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 particulier de développement local où on a su construire sur les forces et faiblesses du

milieu. Par leurs idées, leur projet de développement, la mise sur pied d'organisations structurantes, et la formulation d'objectifs, l'attraction de nouvelles familles sur le territoire, les leaders locaux et régionaux ont contribué, à la prise en charge de la communauté et au rapprochement entre l'école et la communauté.

De ces visions sont nées des initiatives de collaboration. Cependant, pour la mise en œuvre de ces projets, la mobilisation des capitaux humains, sociaux, économiques et physiques a été nécessaire, et cette grande démarche s'est réalisée à travers la multiplication des interactions entre les différents acteurs au sein de réseaux.

2. 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. En définissant les territoires d'interaction, Proulx (2002) identifie trois groupes de liens sous formes de réseaux qui permettent aux acteurs de réaliser le développement, il s'agit des réseaux naturels, des réseaux fonctionnels et des réseaux utilitaires. Les réseaux naturels consistent en des liens informels et de nature socio-affective qui existent, se développent et servent à générer un capital social suffisamment dense et riche pour favoriser la mobilisation. Les réseaux fonctionnels sont de nature organisationnelle et comportent des liens formels entre organisations et au sein des mêmes organisations; ces réseaux dans les cas étudiés sont représentés par le réseau scolaire. Finalement, les réseaux utilitaires sont un mélange de réseaux d'entraide et d'échange où se construisent des liens de proximité entre acteurs, servant à compléter la mobilisation qui ne peut se réaliser au sein des réseaux scolaire et naturel. Ces réseaux représentent à la fois des lieux physiques et virtuels et des activités de mobilisation, c'est-à-dire que le concept de réseau, et son analyse, doivent porter à la fois sur la structure et le réseautage, soit l'activation de liens. Dans cette section, nous appliquons le cadre d'analyse des interactions en mettant plus d'emphasis sur la dimension réseautage, tandis que la prochaine section se concentrera davantage sur la structure des liens de collaboration.

2.1. 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 la création d'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 manifeste le sens du bénévolat et 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 des Monts, 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 les 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 (EER). 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.

2.2. 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 ZEC et la coopérative de solidarité, fondatrice de la MFR, sont les réseaux de proximité qui ont permis de rendre plus efficaces et efficientes les activités de mobilisation de ressources. L'accueil de la MFR à Saint-Romain a très certainement favorisé l'activation d'un réseau scolaire important du fait qu'elle a réuni autour d'un même projet, une coopérative de

solidarité de plus de 220 membres, incluant le Centre local de développement (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.

2.3. 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.

2.4. Charlevoix

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 à 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 comme 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 a contribué à densifier les réseaux scolaires entre les écoles et les entreprises de la région.

2.5 La densité du réseautage et la prédominance du type de réseau

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 1
Densité du réseautage

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

3. 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'informations, la consultation, la concertation et le partenariat**. De plus, ces auteurs analysent ces modes de collaboration selon certains paramètres généraux et interprétatifs 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 connus 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.

3.1. 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 (EER). 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 inclus 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 EER 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 s'est matérialisée par l'engagement par l'école d'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 par exemple 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 « codéveloppement ». 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 2
Les modes de collaboration à Saint-Camille

	Projet éducatif	Projet EER 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'informations 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 EER montrent que la collaboration se situe plutôt au niveau du transfert et d'échange d'informations et de la consultation.

De plus, l'analyse de ces modes de collaboration montre que les relations école-communauté dans le cadre du projet EER 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 EER 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 représente l'existence d'un réseau à large bande qui ont 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 ».

3.2. 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 (MFR) 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. Dans ce partenariat la Coopérative est responsable de l'aspect logement et animation des jeunes tandis que la CS est responsable de l'enseignement. Les responsabilités sont précisées dans un protocole d'entente. Ainsi 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 de ce niveau. 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 est plus large et permet de développer de nouveaux projets et de profiter des retombées que représente la MFR dans le milieu.

L'école primaire collabore également avec la MFR en partageant 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. 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 3
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	Déploiement	Exploration	Déploiement	Exploration et expérimentation
Confiance	À consolider	Développement	À consolider	À développer
Enjeux	Élevés	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	Partenariat	Consultation	Partenariat	Entre consultation et concertation

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

La Maison familiale rurale (MFR) 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.

3.3. Massueville / Saint-Aimé

Le maintien de l'école a suscité une collaboration se situant entre la consultation et la concertation entre l'école, 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 4
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 Bussi eres, D. et Maltais, D. (2003)

3.4. Charlevoix

Plusieurs collaborations  cole-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' cole de Baie-Sainte-Catherine.

Le Forum de coordination, tel que mentionné antérieurement, procède à l'organisation de l'offre de service 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 des intérêts repose sur la construction d'une vision commune de développement local et régional. Cette collaboration met en relief la problématique des écarts entre les parties urbaines et rurales de la région.

L' cole de Baie-Sainte-Catherine est un exemple de partenariat où le bâtiment de l' cole 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 5
Les modes de collaboration à Charlevoix

	Forum de coordination	École Baie-Sainte-Catherine
Finalité	Organisation de l'offre de service 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 service	Les services locaux conservent une certaine qualité et variété
Processus en cause	Organisation, négociation	Négociation
Mode de collaboration	Concertation	Partenariat

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

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

3.5 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 passent nécessairement d'un mode inférieur, tels le transfert et l'échange d'information, à un mode supérieur tel le partenariat.

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 et la confiance et même les processus, qui doivent être dynamisés par des gens. Cela implique que, devant des enjeux de développement spécifique, 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.

Le cycle de la collaboration dépend donc de facteurs qui relèvent du contexte et des conditions dans lesquels évolue la dynamique de collaboration. Nous présentons, dans la section suivante, les conditions de succès étant susceptibles, selon notre analyse, de générer des collaborations bénéfiques pour l'école et la communauté.

4. DES CONDITIONS DE SUCCÈS À METTRE EN OEUVRE

L'analyse présentée antérieurement montre que le projet de collaboration école-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 naturels 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.

4.1 Le réseau naturel

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.

L'enracinement dans la communauté du personnel et de la direction de l'école constitue une condition de succès à l'activation du réseau naturel. 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 doive perdre ses liens d'appartenance envers son institution, ni demeurer dans la communauté toute sa vie.

4.2 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 fermeture et de maintien des écoles dans les commissions scolaires. À la Commission scolaire des Hauts-Cantons (CSHC), 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 des modes de collaboration novateurs ouvrant la porte aux partenariats locaux, comme c'est le cas dans la politique de la CSHC.

En ce qui concerne le réseau scolaire informel, il est clair que l'ouverture d'esprit de la part des dirigeants de commissions scolaires 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 étroite relation avec les acteurs du milieu (élus, leaders, parents et directeurs d'école) et ils ont fait preuve de confiance, d'ouverture et d'innovation en appuyant différents modes de collaboration. Ces dirigeants ont agi comme agent de changement en outrepassant les normes habituelles de fonctionnement basées principalement sur les principes d'imputabilité, de gestion par résultats, etc.

Les conditions de succès énoncées plus haut ont émergé de notre étude. Toutefois, il y en a d'autres issues de l'environnement externe qui 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), par l'Association des directrices générales et des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS) et par Solidarité rurale du Québec (SRQ) 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.

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

- 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);
- 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 de SRQ (2002) :

- Encourager une desserte des services éducatifs de base dans toutes les municipalités du Québec;
- Soutenir financièrement et techniquement les communautés rurales lorsqu'elles innovent et recourent à des formules non traditionnelles dans le maintien d'une école primaire;
- Maintenir ouverte la dernière école de village tant que des études d'impacts n'ont pas été réalisées et que des mesures de mitigation convenables n'ont pas été mises en place;

- Créer un organisme ou une instance spécifiquement accrédité pour mener de façon indépendante des études sérieuses sur les effets d'entraînement et les coûts économiques, sociaux, psychologiques et culturels que peut engendrer la fermeture d'une école primaire en milieu rural et pour proposer des solutions alternatives;
- Revoir les règles de financement de l'ensemble des établissements du secteur éducatif en région (écoles primaires, secondaires, cégeps et universités) en fonction de leur éloignement et des contraintes géographiques et démographiques;
- Encourager le partenariat et la concertation entre les commissions scolaires, les municipalités et les acteurs locaux afin de mieux utiliser ou de partager les espaces excédentaires, les services et les locaux des petites écoles.

4.3 Le réseau 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 œuvrer 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.

Les résultats de notre recherche ouvrent maintenant la voie à une réflexion d'ordre plus général sur le concept même de collaboration école-communauté et invitent à un effort de modélisation pour ainsi tenter de dépasser les cadres d'analyse que nous avons retenus jusqu'ici.

5. QUELQUES RÉFLEXIONS SUPPLÉMENTAIRES...

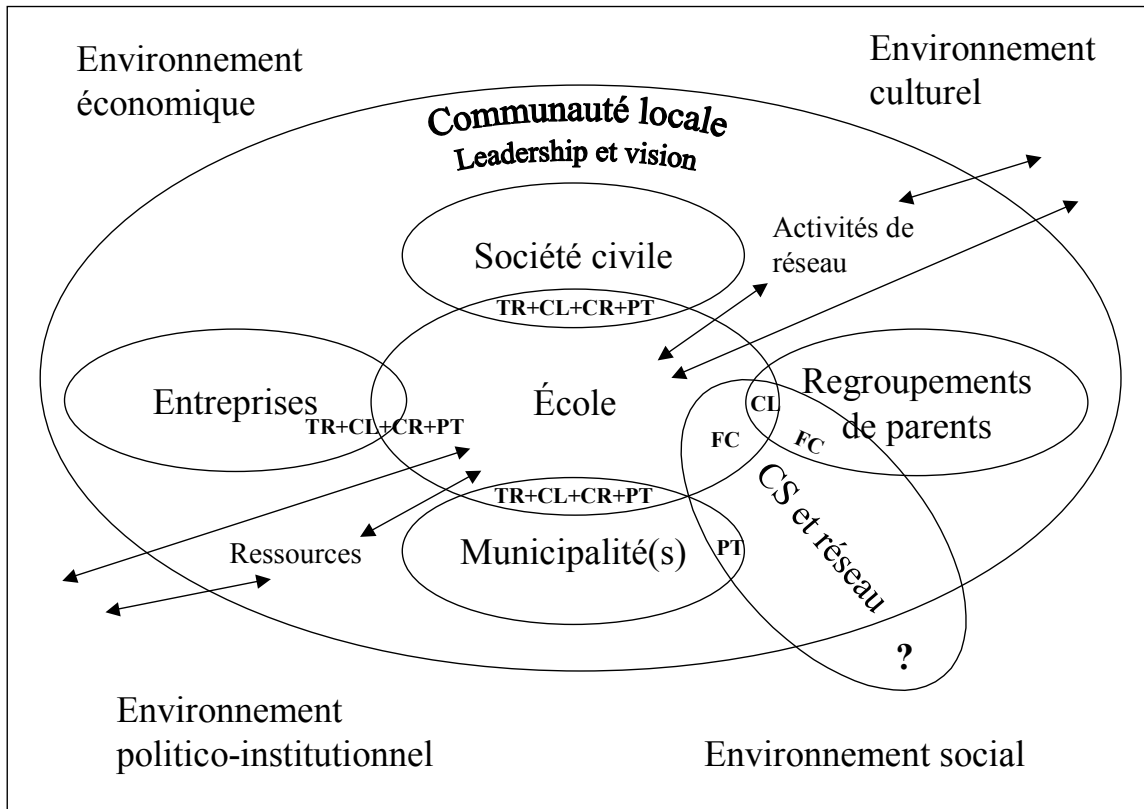
5.1. Un système de collaboration

L'analyse précédente des cas, à l'aide des réseaux et des modes de collaboration, a permis d'identifier cinq regroupements principaux avec lesquels l'école entretient des relations de manière plus structurée, sans toutefois être formelles. Il s'agit de la commission

scolaire et de son réseau, des regroupements de parents, de la société civile, des entreprises et des municipalités. Les regroupements de parents incluent les conseils d'établissement et les organismes de participation des parents (OPP), de même que le comité de parents. La société civile est composée de personnes ou d'associations de personnes dont la préoccupation principale est la qualité de vie des personnes. Les entreprises concernent autant les organisations à but lucratif, incluant les coopératives, que celles à but non lucratif. Et finalement, l'école entretient des relations avec les municipalités qui sont, depuis déjà plusieurs années, impliquées dans des ententes scolaires-municipales.

La figure suivante montre un aperçu des différentes composantes de la collaboration école-communauté et de son environnement. Les espaces de collaboration identifiés sur la figure montre les modes de collaboration entre l'école et les différentes institutions de la communauté et de l'environnement. Partout il semble y avoir des collaborations selon les quatre modes, à l'exception des collaborations école et commission scolaire, que nous avons identifiées comme étant des relations fonctionnelles relevant d'une structure organisationnelle formelle. De plus, cette même relation fonctionnelle se retrouve entre les comités de parents (les regroupements de parents) et la commission scolaire.

Figure 1
Schéma du système de collaboration



Légende : CL = Consultation, CR = Concertation, FC = Relation fonctionnelle, PT = Partenariat, TR = Transfert et échange d'informations

Ces relations fonctionnelles n'ont pas été analysées, mais pourraient faire l'objet d'une analyse complémentaire en raison de l'importance que revêt le mouvement de décentralisation de l'État et de ses constituantes au Québec.

5.2. Le début d'une modélisation

Les grandes lignes de l'analyse transversale des quatre cas peuvent se résumer dans le tableau suivant :

Tableau 6
Les communautés et les modèles de collaboration

	Saint-Camille	Saint-Romain	Massueville / Saint-Aimé	Charlevoix
Situation locale	Faible population locale et faibles leviers économiques + CS et école en décroissance Bons leviers humains et sociaux	Grand territoire éloigné, décroissance de la population et croissance de la clientèle aux écoles Bons leviers économiques	Détérioration du tissu socio-économique Peu de leviers sociaux et humains	Décroissance de la population et de la clientèle scolaire; variation saisonnière du dynamisme économique
Vision émergente	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)
Réseaux dominants	Naturel et proximité	Proximité	Scolaire	Scolaire et proximité
Configurations émergentes	Échange d'informations et consultation	Partenariat et consultation	Entre consultation et concertation	Concertation et partenariat

Ce tableau illustre des dimensions d'une même logique, celle du développement local, telle que suggérée par Pecqueur (2002). Celles-ci, tout en étant distinctes, sont interreliées entre elles. Rappelons, par exemple, que la vision dépendra du contexte de développement local et des leviers présents dans la communauté. 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 encore en émergence. Tandis qu'à Charlevoix, la commission scolaire a pris le rôle d'acteur dans la relance locale. Dans ces quatre cas donc, 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. Cette dynamique reposera aussi sur la capacité des leaders à mobiliser des ressources à travers les réseaux naturels, scolaires et de proximité. L'effet de cette mobilisation sera évidemment proportionnel à la densité de ces réseaux.

Finalement, les configurations qui émergent montrent que les différents modes de collaboration école-communauté identifiés peuvent contribuer à une démarche de prise en charge locale et de développement. Toutefois, le mode de collaboration le plus élaboré, le partenariat, semble se corrélérer étroitement avec le rôle de l'école-acteur dans le développement et de plus, ce type de collaboration semble aussi être relié à l'existence et à l'activation intense 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 partenariats avec les institutions structurantes des communautés qui ne se limitent pas incidemment aux municipalités.

CONCLUSION

À la lumière du modèle de développement de Pecqueur (2002), 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 étudiées. 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 activé des réseaux variés et développé des collaborations, en mode de consultation, de concertation et de partenariat, 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.

Ce dernier constat nous a amenés 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. Il faut souvent 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 son propre modèle en 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 communautés rurales du Québec. Une

meilleure connaissance de ces modèles constitue une piste de recherche incontournable dans le dossier des écoles en milieu rural.

BIBLIOGRAPHIE

- Beaud, J.-P. (2000). L'échantillonnage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (3e éd., p. 185-215). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bussièrès, D., & 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.
- Conseil de la science et de la technologie (CST) (2000). *Innovation sociale et innovation technologique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Côté, M. (2002). *La gestion stratégique : une approche fondamentale*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- 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 l'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*. Québec:
- Filion, L.-J. (1989). Le développement d'une vision : un outil stratégique à maîtriser. *Gestion*, 14(3), 1-41.
- Greffé, X. (2002). *Le développement local*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- Hlady-Rispal, M. (2002). *La méthode des cas : application à la recherche en gestion*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data Management and Analysis Methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln *Handbook of Qualitative Research* (p. 428-444). Sage Publications.
- 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, & D. J. Rog *Handbook of applied social research methods* (p. 69-99). Sage Publications.

- Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1998). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience : Defining the Principle of Who and What Really Counts. In M. B. E. Clarkson *The Corporation and its Stakeholders : Classic and Contemporary Readings* (p. 275-313). Toronto: University of Toronto Press.
- Mucchielli, A. (dir.). (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- OCDE. (1993). *Développement territorial et changement structurel : une nouvelle perspective sur l'ajustement et la réforme*. Paris: OCDE.
- Pecqueur, B. (2000). *Le développement local : pour une économie des territoires*. Paris: Éditions La Découverte et Syros.
- 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 *Territoires et développement économique* (p. 285-307). Paris: L'Harmattan.
- Prévost, P. (2001). *Le développement local : contexte et définition*. Cahiers de recherche. IREC 01-03. Université de Sherbrooke
- 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* (3e éd., p. 263-285). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Solidarité rurale du Québec. (2002). *Jamais sans mon école*. Nicolet: Solidarité rurale du Québec.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research : Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.