

**La création de synergie  
école-communauté :  
dynamique reliée au projet EER**

**Paul Prévost  
Karl Lussier  
Michel Boyer  
Sébastien Authier**

***cefrio***  
*20 ans d'innovation par les TI*

**Janvier 2007**

## Le CEFRIO

est un centre de liaison et transfert qui regroupe près de 160 membres universitaires, industriels et gouvernementaux ainsi que 57 chercheurs associés et invités. Sa mission : aider les organisations à être plus productives et à contribuer au bien-être des citoyens en utilisant les technologies de l'information comme levier de transformation et d'innovation. En partenariat, le CEFRIO réalise partout au Québec des projets de recherche et de veille stratégique sur l'appropriation des TI. Ces projets touchent l'ensemble des secteurs de l'économie québécoise tant privé que public. Les activités du CEFRIO sont financées en majeure partie par ses membres et par le gouvernement du Québec, son principal partenaire financier (ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation).



Principal partenaire financier du CEFRIO

Le projet L'École éloignée en réseau est une initiative conjointe du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et du CEFRIO, en partenariat avec le ministère des Affaires municipales et des Régions et le ministère des Services gouvernementaux.

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

**Paul Prévost, Ph.D.**

Université de Sherbrooke

**Karl Lussier, M.Sc.**

Université de Sherbrooke

En collaboration avec :

**Sébastien Authier, M.Sc.**

**Michel Boyer, Ph.D.**

Université de Sherbrooke

Pour tout renseignement concernant le projet, veuillez communiquer avec Josée Beaudoin, directrice du bureau de Montréal au CEFRIO et responsable du projet.

Sites Web : [http://www.cefrio.qc.ca/projets/proj\\_34.cfm](http://www.cefrio.qc.ca/projets/proj_34.cfm)  
<http://www.eer.qc.ca>

© CEFRIO 2007, Tous droits réservés.

L'information contenue aux présentes ne peut être utilisée ou reproduite à une tierce partie à moins d'une autorisation écrite du CEFRIO.

### Québec

888, rue Saint-Jean, bureau 575  
Québec (Québec) G1R 5H6 Canada  
Téléphone : 418-523-3746  
Télécopieur : 418-523-2329

### Baie-des-Chaleurs

303, route 132 Ouest  
Saint-Omer (Québec) G0C 2Z0 Canada

### Dépôt légal 2007

Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
Bibliothèque et Archives nationales du Canada  
ISBN-13 : 978-2-923278-53-7 (imprimé)  
ISBN-10 : 2-923278-53-4 (imprimé)

### Montréal

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

### Abitibi-Témiscamingue

187, avenue Murdoch  
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 1E3 Canada

ISBN-13 : 978-2-923278-54-4 (PDF seulement)  
ISBN-10 : 2-923278-54-2 (PDF seulement)

## AVANT-PROPOS

Le CEFRIO a sollicité l'équipe de l'Université de Sherbrooke au cours des dernières années pour explorer la dynamique école-communauté dans le contexte du projet ***l'École éloignée en réseau (ÉÉR)***. Rappelons que ce projet, initié par le CEFRIO et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, est né en 2002 de la volonté de trouver des solutions innovatrices à la problématique des petites écoles rurales au Québec, au moyen d'un usage nouveau des technologies de l'information et des communications (TIC). Une cinquantaine d'écoles primaires et secondaires, dans treize (13) commissions scolaires, ont participé et poursuivent leur participation dans le projet ÉÉR. En 2007, il est prévu qu'une trentaine d'écoles supplémentaires se joignent à cette initiative, dans une dizaine de commissions scolaires. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), le ministère des Affaires municipales et des Régions (MAMR), le ministère des Services gouvernementaux, la Fédération des commissions scolaires du Québec et la Centrale des syndicats du Québec soutiennent l'École éloignée en réseau.

Au cours des dernières années, l'équipe de recherche-intervention du projet ÉÉR (formée de chercheurs de l'Université Laval, de l'Université du Québec à Chicoutimi et de l'Université McGill) a documenté les activités d'apprentissage en réseau réalisées par les écoles participantes. Le second rapport de recherche a été rendu public en décembre 2006 (voir le site du CEFRIO, [http://www.cefrio.qc.ca/projets/proj\\_34.cfm](http://www.cefrio.qc.ca/projets/proj_34.cfm) et porte sur les dimensions pédagogiques, organisationnelles et technologiques de la mise en réseau des écoles rurales au Québec. Il conclut à la viabilité du modèle de l'École éloignée en réseau et à sa pertinence pour enrichir l'environnement d'apprentissage de ces écoles au Québec.

La question des liens école-communauté dans le contexte du projet ÉÉR a toujours été valorisée auprès des commissions scolaires participant au projet. En effet, l'arrivée de la fibre optique dans les régions ouvre des perspectives inédites pour travailler autrement, élargir l'horizon tant des élèves que des populations et des entreprises, qui peuvent ainsi tirer profit de la connectivité pour accéder à des ressources et travailler en réseau. Pour le CEFRIO, l'arrivée de la fibre optique constitue un levier d'amélioration des services à la population, voire un levier pour bonifier l'actuelle prestation de services publics et parapublics dans les communautés éloignées.

Aussi, les initiatives prises par les commissions scolaires participant au projet ÉÉR nous ont semblé un terrain prometteur pour explorer la synergie école-communauté. L'expertise de l'équipe de l'Université de Sherbrooke et les pistes présentées dans le présent rapport permettront aux acteurs scolaires de mieux comprendre les processus requis pour favoriser la synergie avec les communautés locales. Le CEFRIO tient à remercier les chercheurs de l'équipe de l'Université de Sherbrooke, et vous souhaite une bonne lecture !

Josée Beaudoin

Directrice de projet, Recherche, Transfert et Valorisation et responsable du projet ÉÉR  
CEFRIO



## SOMMAIRE

Ce rapport de recherche met en évidence le processus de transformation des relations entre les acteurs scolaires et locaux dans le cadre du projet EER. D'une lecture descriptive des 13 sites étudiés ressortent les constats suivants :

- Une variété d'acteurs ont participé à diverses activités;
- Les approches étaient planifiées ou émergentes;
- Dans la plupart des cas, les acteurs scolaires avaient une perception limitée des possibilités technologiques pour la communauté locale;
- Les acteurs scolaires avaient créé des relations variées avec les communautés locales;
- Certains éléments du contexte initial, soit avant l'arrivée du projet ÉÉR, semblaient influencer les finalités et le rythme de déploiement des démarches;
- Le réseautage entre écoles généré par le projet ÉÉR semble avoir engendré un effet positif sur le réseautage territorial.

Enfin, des 13 sites-pilotes, six avaient entamé des démarches avec le milieu local. Ces six cas ont donc été analysés plus en profondeur à l'aide d'un cadre faisant ressortir trois dimensions fondamentales des initiatives : la phase de déploiement des démarches, les types d'activités suscitant les contributions mutuelles des acteurs scolaires et locaux et la nature du projet communautaire. Trois cas de figure ont émergé de cette analyse.

**Le développement autonome** repose d'abord sur l'offre d'un nouveau service éducatif à la population locale au moyen des technologies, ex. un cours d'informatique. Le milieu scolaire sollicite la communauté locale et cette dernière contribue, s'il y a lieu, au niveau des opérations du service. Du point de vue des relations, il n'est pas encore question de collaboration. L'école met les technologies à la disposition de la communauté par l'entremise du service.

**Le développement participatif** engage les acteurs à coopérer à la réalisation d'une action commune, ex. un comité de réflexion sur les usages possibles des TIC pour répondre à des besoins communs (élèves, population locale). Autant le milieu scolaire que la communauté locale semble être à l'étape de l'appropriation collective des technologies et du savoir-faire ensemble. Le projet communautaire de l'école se définit autour d'une participation accrue de la communauté. L'école sollicite la contribution de la communauté, notamment par l'embauche d'agents de milieu.

**Le codéveloppement** consiste en une collaboration soutenue par une variété d'activités (stratégiques, politiques et culturelles) et dans une finalité de développement, pour faire mieux ensemble. Autant le milieu scolaire que la communauté locale conçoivent les technologies comme un réel levier de développement. Tous les acteurs font un usage courant des technologies, même si, directement, aucun projet spécifique d'école partagée existe autour de l'aspect technologique. Les acteurs scolaires et locaux s'engagent dans un projet global alliant les dimensions communautaire et technologique.



## TABLE DES MATIÈRES

<b>AVANT-PROPOS</b> .....	<b>I</b>
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>III</b>
<b>LISTE DES TABLES ET FIGURES</b> .....	<b>VI</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES</b> .....	<b>VII</b>
<b>MOT DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE</b> .....	<b>IX</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>11</b>
<b>PARTIE I – MANDAT ET DÉMARCHE DE RECHERCHE</b> .....	<b>13</b>
1.1 CONTEXTE ET MANDAT DE L'ÉTUDE .....	13
1.2 DÉMARCHE DE RECHERCHE .....	14
<b>PARTI II - QUELQUES CONSTATS STRUCTURANTS</b> .....	<b>15</b>
<b>PARTIE III - CADRE DE RÉFÉRENCE</b> .....	<b>17</b>
3.1 ÉÉR ET LE RAPPROCHEMENT ÉCOLE-COMMUNAUTÉ .....	17
3.2 DÉFINITION D'UNE ÉCOLE COMMUNAUTAIRE .....	17
3.3 ÉÉR ET ÉCOLE COMMUNAUTAIRE : UN DÉVELOPPEMENT PAR L'INNOVATION ET LE PARTENARIAT .....	19
3.4 LE CONTEXTE DE RÉALISATION .....	21
3.5 LE PROCESSUS DE TRANSFORMATION .....	22
3.5.1 <i>LES PHASES DE LA TRANSFORMATION</i> .....	25
3.5.2 <i>LES ACTIVITÉS DE TRANSFORMATION</i> .....	27
3.6 LA RÉRESULTANTE DU CHANGEMENT .....	28
<b>PARTIE IV – TROIS RÉRESULTANTES OBSERVÉES</b> .....	<b>31</b>
4.1 UN DÉVELOPPEMENT AUTONOME .....	31
4.2 UN DÉVELOPPEMENT PARTICIPATIF .....	32
4.3 UN CODÉVELOPPEMENT .....	34
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>37</b>
<b>RÉFÉRENCES</b> .....	<b>39</b>

## LISTE DES TABLES ET FIGURES

FIGURE 1 : TYPES DE PROJETS COMMUNAUTAIRES DES ÉCOLES .....	19
FIGURE 2 : SCHÉMA DE LA DYNAMIQUE EER-ÉCOLE-COMMUNAUTÉ .....	20
TABLEAU 1 : GRILLE D'ANALYSE DU PROCESSUS DE TRANSFORMATION ÉCOLE- COMMUNAUTÉ SOUS L'INFLUENCE DU PROJET EER.....	23

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CACI	Centre d'accès communautaire à Internet
CE	Conseil d'établissement
CEFRIO	Centre francophone d'informatisation des organisations
CLD	Centre local de développement
CS	Commission scolaire
EER	École éloignée en réseau
IMSE	Indice du milieu socio-économique
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MRC	Municipalité régionale de comté
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
RÉCIT	Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies
TIC	Technologies de l'information et des communications



## MOT DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE

Bien que la dynamique école-communauté soit une composante de l'analyse globale qui sera réalisée par le CEFRIO pour le projet EER, les auteurs de la présente étude tenaient à élargir la perspective école-communauté en prenant pour contexte l'ensemble des projets et des initiatives que les écoles entreprennent en s'ouvrant à la communauté locale. Nous espérons que cette perspective ajoutera des éléments supplémentaires dans l'analyse finale et globale du projet EER.

Nous tenons à remercier tout spécialement les quelques 40 personnes impliquées de près ou de loin dans la création de nouvelles relations entre l'école et la communauté dans les 13 sites-pilotes du projet EER. Ces individus ont collaboré à cette étude en partageant leurs expériences et leurs points de vue sur les démarches école-communauté. Ces informations ont constitué la base de l'analyse contenue dans ce rapport.

*L'équipe de recherche de l'Université de Sherbrooke*



## INTRODUCTION

Conçu avant tout comme un projet d'innovation, EER s'est d'abord imposé comme une nouvelle façon de pratiquer la pédagogie collaborative au moyen de la technologie afin d'enrichir l'environnement éducatif en contrant, par exemple, l'isolement des élèves et des enseignants. La notion de communauté apprenante traduit alors l'expression d'une collaboration interne entre les acteurs du milieu scolaire : enseignants, élèves, direction, etc.

Toutefois, l'intérêt suscité chez les acteurs des communautés locales à l'arrivée des nouvelles technologies dans les écoles a ouvert le jeu à une manifestation élargie. De cette rencontre d'intérêts émerge la création de relations entre l'école et sa communauté et vice-versa, ce que nous appellerons la collaboration école-communauté. **Dans ce cas, à l'inverse de la communauté apprenante où le centre d'attention est l'innovation pédagogique en contexte scolaire, les relations école-communauté deviennent l'objet d'une innovation dont l'accent porte sur la collaboration avec des acteurs externes au milieu scolaire et autour d'un objet à forte intensité d'usage technologique.**

Il faut toutefois reconnaître que la collaboration école-communauté ne date pas d'hier au Québec. D'une part, le milieu scolaire reconnaît depuis un certain temps l'existence de plusieurs déterminants socio-économiques à l'éducation comme par exemple la situation économique des mères et des familles, la diversité culturelle d'un milieu donné, la densité et la richesse du tissu social dont peuvent bénéficier les enfants et les parents, etc. Toutefois, la décroissance des effectifs, le maintien de services en régions éloignées ainsi que la dévitalisation des milieux sont tous des enjeux ayant une incidence parfois critique sur l'accessibilité et sur la qualité des services éducatifs. Pour le milieu scolaire, ces enjeux consacrent aujourd'hui une importance particulière aux nouvelles solutions dont celles reliées à l'apport potentiel des technologies de l'information et des communications (TIC) et à la contribution de partenaires externes.

D'autre part on constate que, dans la plupart des pays industrialisés, l'école est la seule institution qui a résisté à la mouvance qui affecte ou emporte les autres formes de communauté (OCDE, 2002). On reconnaît de plus en plus que l'école s'avère un milieu de vie essentiel pour les élèves mais aussi pour les communautés humaines. En effet, l'école n'est pas seulement un point de services d'une commission scolaire, c'est aussi un temps et un lieu d'apprentissage, de socialisation, de travail, de divertissement, de diplomation, de commerce, etc. pour les élèves et pour les communautés. De plus, l'école et le milieu scolaire contribuent aux activités et aux ressources de la communauté locale car il est un employeur, un éducateur, un formateur, un acheteur, un bassin d'expertise, etc. En somme, le milieu scolaire est un important facteur de développement. Et donc, en poursuivant sa mission d'instruire, de qualifier et de socialiser, l'école, de part sa présence et les activités qu'elle mène dans la communauté, génère des retombées importantes non seulement pour les élèves eux-mêmes, mais aussi pour les milieux.

C'est dans ce contexte général que les acteurs scolaires sont amenés, par une impulsion interne ou externe au milieu scolaire, à entreprendre des démarches de collaboration intersectorielles avec d'autres acteurs locaux et régionaux. La mise sur pied d'un projet EER

constitue une nouvelle donne à partir de laquelle les acteurs scolaires s'activent à créer des liens avec la communauté. C'est d'ailleurs dans cette perspective que la collaboration école-communauté dans le cadre du projet EER a été étudiée.

La partie I de ce rapport présente, de façon plus précise, le mandat et la démarche de recherche. La partie II expose quelques constats émis par les chercheurs suite à la cueillette des données. Ces premiers constats, de même que la littérature, ont permis de structurer le cadre de référence décrit en partie III. Ce cadre repose sur la définition de l'école communautaire ainsi que sur le processus global de transformation des relations école-communauté sous l'influence du projet EER. Cet outil conceptuel, présenté à la partie IV, a permis d'analyser la résultante de la transformation dans chacun des sites ayant initié un changement dans la perspective école-communauté au moyen des TIC. Une brève conclusion complète le rapport.

## **PARTIE I – MANDAT ET DÉMARCHE DE RECHERCHE**

### **1.1 Contexte et mandat de l'étude**

La présente étude s'inscrit dans la démarche de recherche accompagnant le projet École éloignée en réseau (EER) du Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO). Conçu dans une perspective d'innovation, ce projet met de l'avant une démarche de recherche de type expérimentale dont l'objectif principal est de mettre en valeur les changements apportés aux façons de faire des milieux scolaires et de susciter l'innovation. « Le questionnement porte sur l'activité d'innovation dans son ensemble et son apport potentiel comme voie de résolution au problème de l'égalité des chances et de réussite scolaire en milieu éloigné » (Laferrrière, Breuleux, Inchauspé, 2004 : p.27).

Dès la première phase du projet EER, la dimension école-communauté avait fait l'objet d'une étude à partir de quatre cas dont un faisait partie des trois sites-pilotes du CEFRIO. Il s'agissait de l'école Christ-Roi située dans la communauté de Saint-Camille en Estrie. Cette première démarche d'exploration sur le phénomène de la collaboration école-communauté a permis de faire la lumière sur trois aspects fondamentaux. D'abord, cette première étude a rendu explicite la complexité caractérisée par l'enchevêtrement des relations pouvant se construire entre les acteurs du monde scolaire et ceux de la communauté locale. Ensuite, cette étude a permis d'identifier certaines caractéristiques des contextes et des initiatives pouvant faire émerger ces relations. Finalement, la première démarche de recherche exploratoire lors de la phase I du projet EER a permis de situer et montrer la pertinence de la dimension école-communauté dans le projet EER, et surtout, la compatibilité d'une approche centrée sur l'autodéveloppement des acteurs autant dans le système de l'éducation que dans les communautés locales.

C'est alors que la dimension école-communauté a trouvé sa place dans la phase II du projet EER. Dans la planification et la mise en œuvre de ce projet, trois incitatifs ont été proposés par l'équipe du CEFRIO travaillant sur le volet école-communauté aux responsables des 13 projets pilotes, soit :

- Explorer de nouveaux usages de la connectivité sur le plan local;
- Intégrer le projet éducatif dans les liens école-communauté;
- S'engager (l'école) activement dans la création de nouvelles relations avec la communauté.

En soi, la première balise n'implique pas nécessairement une collaboration avec la communauté locale. Il s'agit plutôt d'une ouverture à la réflexion portant sur les usages de la connectivité en dehors du cadre strictement scolaire. La deuxième balise implique inévitablement l'existence de liens entre l'école et la communauté, ce que la troisième balise assure par la création d'une dynamique école-communauté.

Cependant, il est clair que ces balises ne contraignaient en rien les actions du milieu scolaire à un degré spécifique de participation de la communauté locale dans le projet EER ou autre initiative technologique, ni à un type particulier d'activité. Néanmoins, ces balises devaient servir à orienter les sites-pilotes, qui souhaitaient s'engager dans une dynamique partenariale avec la communauté locale, dans la mise sur pied des comités de suivi école-communauté et surtout dans la planification des actions à déployer.

Le mandat de recherche octroyé à l'équipe de l'Université de Sherbrooke consistait à faire état des relations école-communauté dans chacune des 13 école-pilote au regard du concept de l'école communautaire et de dégager des pistes de réflexion en lien avec les trois balises précédemment mentionnées. **Inévitablement, dès le début de la recherche, les résultats s'annonçaient très variables en raison de la latitude qu'avaient les responsables des sites-pilotes à développer ou non des activités en fonction des trois incitatifs.** De ce fait, le but recherché était de susciter l'intérêt des acteurs scolaires et de leurs partenaires en illustrant la variété des possibilités qu'arboraient les initiatives de collaboration entre l'école et la communauté locale dans la mise sur pied d'initiatives où l'usage des technologies devenait en soi une donnée essentielle.

## 1.2 Démarche de recherche

Le contexte du projet EER exigeait une démarche exploratoire de recherche dont la visée était double : descriptive et « orientante ». Descriptive car l'équipe de projet du CEFRIO souhaitait obtenir une lecture d'ensemble de la dynamique école-communauté dans chacun des cas. **Les résultats de l'étude devaient également être « orientants » car ces derniers devaient pouvoir servir à enrichir la réflexion des acteurs scolaires sur leurs propres pratiques et les alimenter en nouvelles idées, ou du moins avec une perspective nouvelle, dans leur démarche.**

La stratégie déployée pour la réalisation de cette recherche est largement inspirée de l'étude de cas multiples où chaque cas correspond à un site-pilote. Chaque site-pilote consiste en un regroupement d'acteurs provenant de la commission scolaire et de l'établissement en plus des parents, des élus et des dirigeants municipaux, et tout autre acteur de la communauté locale. Deux méthodes de collecte de données ont été utilisées. En premier lieu, l'équipe de recherche a procédé à des entrevues sur le terrain. Cette démarche, discutée avec les responsables du projet au CEFRIO, devait permettre de documenter certaines expériences école-communauté intégrant les TIC et considérées comme plus avancées parmi les 13 sites. Or, pour deux sites en particulier, des groupes de discussion terrain ont été organisés où ont participé des représentants du monde scolaire et du milieu local. Pour deux autres sites, des entrevues individuelles ou en duo ont été menées sur place. Pour des raisons de logistique, la technique du groupe de discussion n'a pu être déployée dans ces deux derniers cas.

Pour les autres sites-pilotes, les chercheurs ont procédé, en moyenne, à trois ou quatre entrevues téléphoniques individuelles, dont minimalement une des personnes interviewées provenait de la communauté locale (parent, élu, dirigeant d'organisme local, etc.). Pour des raisons de confidentialité, l'analyse des démarches a été réalisée indistinctement pour chacun des sites.

Le cadre conceptuel développé pour cette recherche est issu d'une démarche interprétative et constructive. En effet, des itérations réalisées entre les données (à partir des constats) et la théorie ont permis d'élaborer un cadre pertinent et significatif pour l'analyse des expériences. Les différents encadrés présentés à la partie IV illustrent les propos avancés par les auteurs et permettent de mieux comprendre le cadre d'analyse élaboré.

## **PARTI II - QUELQUES CONSTATS STRUCTURANTS**

Les premières observations tirées des données recueillies dans l'ensemble des 13 sites-pilotes ont permis de dégager une série de constats sur les initiatives déployées. Les six observations présentées dans cette partie sont structurantes car elles ont contribué à la conception du cadre de référence présenté dans la section suivante.

### ***Constat 1 – Une variété d'activités et d'acteurs dans les liens école-communauté***

Les sites-pilotes étudiés montrent la réalisation d'une variété d'activités dans le cadre du projet EER allant de la sensibilisation du milieu au plan d'action conjoint. Les cas illustrent également la présence d'une variété d'acteurs scolaires de différents niveaux (commission scolaire et établissement) engagés dans les relations avec le milieu : élus, cadres, parents d'élèves, direction d'établissement, enseignants et autre personnel non-enseignant. De plus, la participation active des directions d'établissement semble contribuer positivement à l'avancement des démarches. Enfin, plusieurs acteurs locaux se sont impliqués dans les relations avec le milieu scolaire : élus municipaux, agents de développement, dirigeants d'organismes locaux.

### ***Constat 2 – Des approches planifiées ou émergentes***

Dans leur approche, les acteurs scolaires adoptent des démarches et des projets qui sont planifiés ou émergents. C'est-à-dire que les démarches et les projets émergents sont non-planifiés, de nature plus expérimentale et ne portent, *a priori*, aucune vision de développement à plus long terme. Les projets et les démarches planifiés sont déployés en fonction d'intentions et d'orientations plus claires et parfois même explicites car elles figurent dans un plan stratégique de commission scolaire ou un plan de réussite de l'établissement.

### ***Constat 3 – En général, les acteurs scolaires ont une perception limitée des possibilités technologiques sur le plan local***

Les commentaires émis par les acteurs scolaires interrogés portent à croire que ces derniers voient peu les possibilités qu'offrent les technologies sur le plan local. De plus, les expériences menées montrent un faible degré d'adaptation des technologies aux applications hors du contexte scolaire. Il semble que plus les acteurs scolaires maîtrisent les technologies pour leurs usages pédagogiques, plus ils sont enclins à s'ouvrir au milieu. Dans certains cas, les gens ont graduellement adapté les technologies à l'aide de « champions technologiques », soit des personnes maîtrisant bien les technologies de l'information et des communications (TIC). Dans d'autres cas, il semble qu'un contexte d'usage technologique partagé ait contribué à cette appropriation. À cet effet, la présence, à l'école, d'un Centre d'accès communautaire à Internet (CACI) qui offre des services technologiques à la communauté, semble constituer un élément facilitant.

#### ***Constat 4 – Des acteurs scolaires engagés différemment avec le milieu***

Les cas étudiés montrent que les acteurs scolaires se sont engagés à différents degrés avec le milieu. En effet, certains acteurs scolaires semblent entretenir des relations plus personnalisées, informelles et spontanées avec des acteurs locaux, que ce soit en raison d'expériences passées, d'affiliations personnelles ou d'attitudes et de comportements favorables. Dans d'autres cas, les relations se limitent à des échanges professionnels dans le cadre d'activités scolaires ou au sein des instances formelles (ie. conseil d'établissement).

#### ***Constat 5 – Des contextes qui influencent les finalités et le rythme de déploiement***

Le niveau d'enracinement des acteurs scolaires (réseaux sociaux, connaissance du milieu, etc.) ainsi que le degré de proximité entre ceux-ci et les dirigeants locaux constituent des éléments qui favorisent ou contraignent le développement des relations école-communauté. On note également que la taille de l'école, le degré de défavorisation, le niveau d'enseignement, le climat organisationnel (ex. le taux de roulement du personnel de direction et d'enseignement) et les installations et équipements informatiques disponibles ont été des éléments significatifs. Certaines caractéristiques du milieu semblent aussi avoir été marquantes tels le profil de développement du milieu et la culture locale. En outre, les ressources et les activités déjà engagées entre les acteurs scolaires et ceux de la communauté locale ont été des éléments influents. Enfin, les trois balises suggérées par le CEFRIO aux sites-pilotes, à l'égard des relations école-communauté, ont constitué des incitatifs importants pour les acteurs.

#### ***Constat 6 – Le réseautage scolaire semble avoir un effet positif sur le réseautage territorial***

Les commentaires recueillis auprès des acteurs du projet EER en rapport à la « culture réseau » montrent que les effets du réseautage peuvent être vus positivement de deux façons. D'abord, le réseautage intra-scolaire semble comporter des avantages reliés au partage d'expertise entre écoles, à la continuité du projet technologique assurée par des porteurs qui restent dans le réseau des écoles EER d'une commission scolaire, et à la stabilité apportée aux orientations d'une école. D'autre part, dans les cas où il y a un réel échange entre écoles-pilotes et écoles jumelées, la socialisation créée par le projet peut avoir des retombées positives sur le développement local. Cela semble être attribuable à l'accroissement des relations affectives qui contribuent à briser l'isolement des élèves et à faire émerger un sentiment de fierté et d'appartenance plus grand au milieu.

Ces constats ont donc servi de guide, au même titre que la littérature, dans l'élaboration du cadre de référence présenté à la partie suivante.

## **PARTIE III - CADRE DE RÉFÉRENCE**

Le cadre de référence dévoilé dans cette partie constitue un premier modèle émergent des données empiriques de la recherche. Également inspiré de travaux antérieurs de recherche (Boyer et *al.*, 2006; Prévost, Lussier et Boyer, 2005; Prévost, 2001b), ce modèle vise à situer la perspective d'analyse des sites pilotes étudiés. Ce cadre de référence s'inscrit spécifiquement dans le contexte du projet EER, lequel est caractérisé par l'usage des TIC dans la télécollaboration entre acteurs scolaires ainsi que par des considérations importantes pour la communauté locale dans le déploiement de ce nouvel outil et ses usages possibles sur le plan local. De façon générale, ce cadre permet d'apprécier la dynamique de changement provoquée par le projet EER et le résultat de l'action conjuguée de plusieurs facteurs sur le projet en partenariat.

### **3.1 ÉÉR et le rapprochement école-communauté**

La plupart des acteurs du monde scolaire semblent accepter le fait que les acteurs locaux, dont les parents d'élèves, constituent des parties prenantes de l'éducation. C'est-à-dire que le milieu scolaire peut de moins en moins, devant les défis actuels rencontrés, faire bande à part des autres organisations présentes sur leur territoire local. Face à des enjeux particuliers de maintien et de développement des écoles, les parties prenantes de cette nouvelle dynamique s'activent à créer, à soutenir et à adapter, de façon collective, l'organisation des activités et l'allocation des ressources, voire même à adopter des stratégies communes d'action.

L'arrivée des technologies de l'information et des communications (TIC) dans les territoires présente une nouvelle opportunité pour le monde scolaire et pour l'ensemble des acteurs de la communauté locale. En ce sens, il apparaît essentiel de mieux comprendre comment les acteurs scolaires arrivent à développer des projets structurants avec la communauté locale au moyen des TIC.

EER constitue avant tout un projet des acteurs de l'éducation. En ce sens, seule l'ouverture du milieu scolaire à la communauté locale peut donner lieu à une dynamique école-communauté dans le cadre de projets utilisant les technologies et les compétences afférentes développées à l'école. Le degré d'ouverture, la façon d'aborder ce changement et l'évolution dans la manière de travailler avec le milieu sont des éléments déterminants sur la nature et la portée des initiatives. C'est pourquoi le premier concept de base pour réaliser la présente recherche était celui de l'école communautaire.

### **3.2 Définition d'une école communautaire**

Dans un récent rapport de recherche présenté au ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (MELS), Prévost, Lussier, Boyer et *al.* (2005) ont défini l'école communautaire comme étant :

Un regroupement d'acteurs locaux, avec l'école comme point d'ancrage, qui s'engagent à échanger des biens et des services ou à partager des projets. Ces acteurs réussissent à créer des liens de courte à longue durée pouvant favoriser la coordination de certaines activités sur un territoire local. Ces échanges

permettent de fixer et d'atteindre des objectifs pouvant répondre à des enjeux administratifs, éducatifs ou sociaux.

Cette définition souligne clairement que c'est la synergie créée entre les acteurs qui détermine le plus la forme et la trajectoire de développement de l'école communautaire. Ce concept est à la fois un projet et une organisation en constante évolution. L'école communautaire comporte des relations et des liens dynamiques qui unissent des partenaires dans un sort commun ou vers une cible commune. En effet, à l'instar d'Alter (2000), nous concevons l'école communautaire davantage comme une « activité organisatrice continue [...] plutôt que comme une configuration donnée résultant de ses activités » (dans Boyer et al. 2006 : p.2). Il est à préciser qu'une école n'est pas en soi, en regard de cette conception, nécessairement communautaire. Selon les observations réalisées à ce jour dans la création et le maintien des relations école-communauté, les récents dispositifs politiques et administratifs instaurés par la Loi sur l'instruction publique pour faciliter le rapprochement entre l'école et la communauté locale n'ont pas créé d'office des écoles communautaires. D'autres facteurs influencent l'émergence, la construction et la coordination des relations entre l'école et la communauté locale. Cependant, le facteur le plus structurant de ce développement est que les acteurs du milieu scolaire conçoivent un projet communautaire. Sans cela, aucun échange de biens et de services ou le partage de projets spécifiques peuvent émerger.

Une récente étude (Prévost, Lussier, Boyer et al., 2005) réalisée pour le compte du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec a permis de dégager trois types de projets communautaires pour l'école publique au Québec : l'école partagée, l'école élargie et l'école réseautée. Cette typologie permet de situer le projet d'école communautaire supporté par les acteurs du milieu scolaire.

L'**école partagée** est animée par une visée corporative dont l'objectif est de répondre à des enjeux administratifs avant tout. Ces enjeux touchent à la fois le milieu scolaire et des organismes ou institutions dans la communauté. Les relations sont basées sur un partage de biens (équipements ou locaux) et reposent sur des ententes formelles de longue durée visant à définir les règles d'utilisation des biens et dans lesquelles les partenaires s'engagent à une responsabilité matérielle (financière ou non). Ces ententes peuvent résulter en une flexibilisation des heures et des espaces disponibles dans le bâtiment. Dans ce cas, le milieu scolaire entretient des liens avec des organismes qui n'ont pas l'éducation comme mission prioritaire.

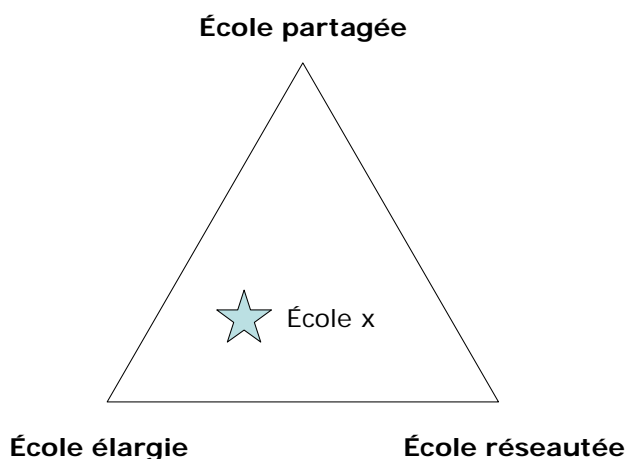
L'**école élargie** prend également forme selon une visée corporative mais cette fois-ci, ce sont des enjeux éducatifs qui poussent le milieu scolaire à collaborer avec d'autres organisations. Ces enjeux reposent normalement sur les conditions de la réussite éducative. Les relations sont basées sur un esprit de complémentarité des services. Les ententes, habituellement formelles et de courte à moyenne durée, portent sur les besoins à combler chez les élèves et leurs familles. La contribution des parties, qui consiste principalement en de l'échange d'expertise (ressources humaines), peut s'accompagner d'un partage de biens visant à faciliter l'harmonisation des interventions.

L'**école réseautée** est portée par une visée développementale répondant à des enjeux sociaux. Le regroupement d'acteurs constitue davantage une initiative de la communauté locale. Le milieu scolaire et les organismes de la communauté s'y engagent, car l'initiative contribuera en partie à leur mission. On y entretient des relations politiques et de codéveloppement qui sont encadrées par des ententes informelles. Les parties sont

rassemblées sur la base d'un consensus et l'accord en est un de partenariat. Ces ententes sont normalement de courte à moyenne durée, car elles doivent être régulièrement renouvelées en raison de la rotation des partenaires prenant part aux démarches et en fonction des projets qui émergent, se consolident et s'éteignent dans le temps.

Le schéma suivant permet de situer le projet communautaire d'une école en fonction d'un des trois types idéalisés d'école communautaires.

**Figure 1**  
**Types de projets communautaires des écoles**



Or, pour la présente recherche, ce concept était utile pour décrire et comprendre l'évolution du projet communautaire porté par les écoles pilotes tout au long de leurs initiatives de rapprochement avec le milieu.

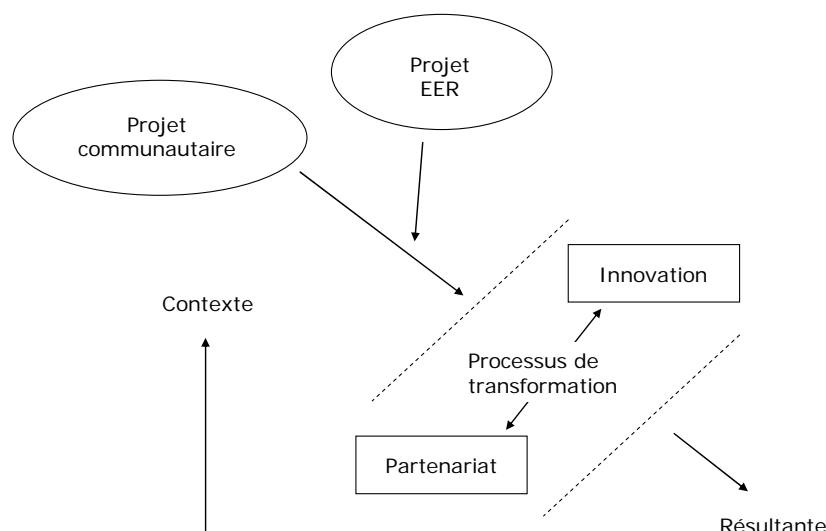
### **3.3 ÉÉR et école communautaire : un développement par l'innovation<sup>1</sup> et le partenariat**

Par son influence sur la dynamique école-communauté, le projet EER devient en soi une activité organisatrice. C'est donc dire que, dans un contexte particulier, la rencontre des projets communautaire et EER engendre un processus de transformation. Ce dernier aura comme résultante un changement dans les relations entre l'école et la communauté, dans l'organisation des liens permettant de générer des projets novateurs et ce, à partir de l'usage de diverses technologies. La figure suivante illustre ces propos.

---

<sup>1</sup> Dans ce texte, l'innovation est considérée comme étant relative au milieu scolaire en question et non absolue par rapport à l'ensemble du réseau de l'éducation.

**Figure 2**  
**Schéma de la dynamique EER-école-communauté**



La dynamique observée entre l'école et la communauté dans les sites pilotes, sous l'influence du projet EER, montre que l'école communautaire se transforme à partir de deux sous-dynamiques distinctes mais complémentaires :

- Une dynamique d'innovation au sein du milieu scolaire; et
- une dynamique de partenariat entre l'école et la communauté locale.

Ces deux sous-dynamiques sont interreliées. En effet, on ne peut parler d'une école partenaire sans que le milieu scolaire innove dans ses façons de s'organiser et de porter son projet communautaire et/ou son projet technologique. Car le partenariat école-communauté dans le cadre d'un projet à haute teneur technologique constitue en soi une innovation majeure pour plusieurs écoles. Cependant, dans certains cas où le partenariat fait partie intégrante des façons de faire habituelles, une nouvelle initiative en partenariat avec la communauté peut ne pas constituer une innovation importante. Dans ces cas, il est possible que seul l'aspect technologique des initiatives constitue la partie innovante des façons de faire. De plus, **un milieu scolaire ne peut innover dans son projet communautaire et technologique sans participer à un processus de partenariat avec la communauté locale ou sans s'engager dans un processus d'innovation technologique**. Les sous-dynamiques d'innovation et de partenariat caractérisent donc le processus de transformation<sup>2</sup> propre au milieu scolaire, et ce, en présence d'un nouvel attracteur, la technologie et le projet EER.

Les sections suivantes décrivent plus en détails chacun des aspects de la dynamique ÉÉR-école-communauté, soit le contexte, le processus de transformation et la résultante du changement.

<sup>2</sup> Il est important de souligner que le concept de changement organisationnel intrinsèque à la notion de transformation ne consiste pas en « une étape de transformation entre deux états stables », mais en « un flux continu de transformations à l'intérieur d'une dynamique organisationnelle donnée » (Boyer et al., 2006 : p.3).

### 3.4 Le contexte de réalisation

Le contexte propre à chacun des sites-pilotes est susceptible d'influencer les orientations et le rythme d'émergence et de transformation des projets de l'école (communautaire et EER). Le contexte consiste en des conditions initiales et des événements externes à la dynamique école-communauté mise en branle lors de l'implantation du projet EER. Voici quelques éléments subjectifs ayant été soulevés, par les répondants à l'étude, comme étant des facteurs facilitants ou contraignants ayant pu affecter le processus et le résultat du développement des relations école-communauté. Ces caractéristiques ont été regroupées en trois ensembles : le milieu scolaire, la communauté locale et le *modus vivendi* école-communauté.

- Les caractéristiques du milieu scolaire regroupent la taille de l'école et, par le fait même, les enjeux reliés au maintien des services éducatifs, le roulement du personnel (enseignant, direction d'établissement et champion EER), l'usage des TIC à l'école (courant ou non acquis), capacité d'innovation du milieu scolaire et enfin, les intentions du milieu scolaire quand au déploiement technologique et au partenariat école-communauté.
- Les caractéristiques de la communauté locale incluent le niveau de défavorisation des familles (et souvent, par ricochet, de la communauté locale) et la culture locale (valeurs et comportements comme l'esprit d'innovation, la pratique de collaboration, etc.).
- Le contexte est également caractérisé par les relations et les activités existantes entre l'école et la communauté locale, soit le *modus vivendi* école-communauté. Les forces facilitantes ou contraignantes qui influencent la collaboration entre l'école et la communauté dans le cadre du projet EER sont largement attribuables aux expériences passées, aux pratiques adoptées et aux arrangements pris de façon explicite ou implicite entre l'école et sa communauté. À titre d'exemple, certaines écoles hébergent des organismes du milieu, partagent des équipements et participent à des instances locales de concertation, comme les tables jeunesse, les comités école en santé, etc. Certaines autres accueillent des activités de soir dans le gymnase et bénéficient de l'aide des parents pour les devoirs, le Club des Petits déjeuners, etc. Aussi, certaines écoles ont adopté des approches orientantes dans leur plan de réussite et s'adonnent à des activités pédagogiques où les parents et autres citoyens du milieu partagent leurs expériences de vie avec les élèves. De ce fait, il semble plus facile pour un milieu scolaire qui cohabite ou qui travaille déjà en collaboration avec la communauté locale d'intégrer cette considération dans les activités du jour. Car au-delà des intentions initiales, l'école communautaire repose sur des façons de penser et de faire au quotidien, ce qui n'est pas acquis dans tous les milieux.

Or, tel que mentionné précédemment, le contexte n'est pas suffisant pour engendrer un changement dans les relations entre l'école et la communauté. En effet, les acteurs scolaires ont un rôle important à jouer. Eux seuls peuvent provoquer une rupture dans les façons de faire et de penser les relations entre l'école et la communauté. En soit, le contexte n'est donc pas synonyme de condition de succès du changement. C'est pourquoi il importe de jeter un regard sur l'ensemble du processus de transformation engagé entre les acteurs.

### 3.5 Le processus de transformation

Dans les cas observés, la transformation semble s'être concrétisée en trois étapes distinctes, soit l'idéation, l'appropriation collective et l'expérimentation<sup>3</sup>. De plus, les activités menées à chacune des étapes étaient d'ordre stratégique, politique, culturel et opérationnel<sup>4</sup>. Le tableau de la page suivante illustre l'ensemble des activités en fonction des étapes et des types d'activités observées.

---

<sup>3</sup> Ces étapes sont inspirées des travaux de Boyer et *al.* (2006) portant sur l'innovation en milieu scolaire ainsi que de la théorie sur l'apprentissage expérientiel.

<sup>4</sup> Les types d'activités sont inspirés des travaux de Prévost (2001b) portant sur le développement des communautés locales.

**Tableau 1**  
**Grille d'analyse du processus de transformation école-communauté sous l'influence du projet EER**

Phases de développement	Types d'activités				
	Stratégique	Politique	Culturel		Opérationnel
			Technologique	Partenarial	
<b>Idéation</b>	Recherche de solutions inédites pour l'école et/ou pour la communauté locale	Recherche de nouvelles alliances	Recherche de valeurs et de comportements orientés vers l'apprentissage et l'usage des TIC	Recherche de valeurs et de comportements orientés vers l'entrepreneurship et l'ouverture sur l'autre	Recherche de nouvelles façons de faire et de s'organiser
<b>Appropriation collective</b>	Partage des orientations et des choix stratégiques	Équilibrage et complémentarité des pouvoirs d'influence des acteurs	Partage du sens et de la motivation que donnent les acteurs à l'innovation technologique	Partage du sens et de la motivation que donnent les acteurs à l'innovation sociale (la collaboration)	Élaboration et partage d'un plan d'action au sein d'un collectif d'acteurs
<b>Expérimentation</b>	Précision et sélection des choix stratégiques	Ajustement mutuel pour la construction d'une collaboration spécifique	Expérimentation de nouvelles façons de travailler avec les TIC	Expérimentation de nouvelles façons d'entreprendre, d'apprendre et de s'adapter	Réalisation de projets pilotes; émergence d'un acteur collectif



### 3.5.1 Les phases de la transformation

#### **L'IDÉATION**

L'idéation est avant tout une étape pendant laquelle prend forme l'idée d'apporter un changement afin d'améliorer une situation problématique ou saisir une opportunité. Dans les sites-pilotes observés, l'étape de l'idéation s'est manifestée principalement par des activités de communication entre certains individus. C'est effectivement au sein d'un groupe restreint de personnes que s'entame la recherche de nouvelles idées, de nouvelles alliances et d'une motivation nouvelle à faire autrement.

Pour les sites qui se sont engagés à l'étape de l'idéation, les relations entre les individus de même qu'une connaissance et une reconnaissance mutuelles se sont établies ou renforcées. Dans certains cas, le *modus vivendi* entre l'école et la communauté a largement favorisé l'idéation (ex. cohabitation avec organismes du milieu, ce qui favorise la communication informelle). De plus, il a semblé que le contexte et la culture de l'organisation ont favorisé ou contraint l'émergence des idées et des relations (ex. usage fréquent des TIC à l'école, esprit d'entrepreneurship et d'innovation à l'école, culture de réseau, etc.).

Dans certains cas, l'idéation s'est déroulée à l'intérieur du milieu scolaire (ex. entre direction d'école et membres du CE) au travers des activités régulières (informellement – dans les couloirs, dans les comités, les réunions de travail, etc.). Dans d'autres cas, le processus d'idéation a été mené entre les organisations (ex. entre direction d'école et élu municipal), et ce, dans les lieux de participation élargis où les acteurs scolaires sont déjà en interaction avec des membres de la communauté (ex. conseil d'établissement, tables de concertation jeunesse, comité école en santé, etc.). De plus, dans les petits milieux où cohabitent et se croisent fréquemment le personnel de l'école et les gens de la communauté locale, l'échange entre les personnes se réalise fréquemment dans des lieux du vécu quotidien, donc beaucoup plus informels. De même, dans une communauté de taille plus grande où les réseaux et les lieux de participation sont plus nombreux et où participent des acteurs variés, la phase d'idéation semble être facilitée.

Le plan stratégique de la commission scolaire ainsi que le projet éducatif et le plan de réussite de l'établissement semblent aussi influencer le projet communautaire et technologique de l'école. À titre d'exemple, le fait que le plan stratégique de la commission scolaire indique clairement la volonté de renforcer le partenariat avec les milieux locaux peut avoir un effet positif sur le projet communautaire des acteurs scolaires.

Le résultat anticipé par tous les participants à l'étape de l'idéation est une meilleure information de part et d'autre et l'existence d'une idée maîtresse de changement, ou d'un concept innovateur porté par un petit groupe d'acteurs, qu'ils soient du milieu scolaire, de la communauté locale ou des deux.

Il est important de noter que les balises suggérées aux sites-pilotes pour renforcer le volet école-communauté ainsi que l'accompagnement offert par le CEFRIO pour la réflexion autour de ces balises ont influencé les démarches entreprises par certains participants du projet EER. Ces derniers étaient donc en partie sous l'influence de cet encadrement et en partie sous l'influence de leur perception et de leur compréhension des situations vécues et des opportunités envisagées dans leur milieu. D'ailleurs, pour plusieurs, l'idéation n'a pas été entamée, et ce pour diverses raisons qui sont propres à chaque milieu.

## L'APPROPRIATION COLLECTIVE

Suite à l'émergence de cette idée maîtresse et du groupe porteur vient l'appropriation du concept par un groupe élargi pouvant partager une compréhension commune des enjeux et ainsi faire émerger un projet global. Les promoteurs tentent de conscientiser d'autres personnes aux enjeux reliés à l'inaction face à une situation problématique ou face à une opportunité à saisir. On fait place à l'exploration de la convergence des intérêts et on développe la confiance. On développe le goût de passer à l'action ensemble. Cependant, à l'étape de l'appropriation collective, le concept initial est encore sujet au débat, soit à la validation ou à la bonification. À cette étape, on s'approprie la technologie dans ses usages, ses particularités, ses avantages dans la pratique, et donc ses possibilités pour résoudre un problème. Les acteurs sont alors en mode de mobilisation autour d'un projet communautaire et technologique dont les objectifs doivent nécessairement répondre aux enjeux ciblés. Ce projet devient alors la référence autour de laquelle s'établit un consensus entre les acteurs prenant part à l'initiative, soit le collectif d'acteurs<sup>5</sup>. Cette mobilisation influence par la suite l'adhésion d'autres personnes du milieu scolaire et de la communauté locale au projet. **À cette étape, si l'idéation s'est manifestée à l'intérieur du milieu scolaire, l'appropriation doit nécessairement mobiliser des membres de la communauté locale. Il s'agit-là d'une étape essentielle à la création d'une synergie école-communauté.**

Lors de l'appropriation collective, les contributions (financières, matérielles, humaines) que peuvent s'échanger les partenaires enrichissent la confiance mutuelle. « Ces soutiens marquent une première forme de solidarité entre les partenaires » (Boyer, 1999 : p.1). Les pouvoirs et les responsabilités sont inchangés du point de vue de chaque organisation. Toutefois, à cette étape, les acteurs entrent dans un jeu où la légitimité (conférée par statut à l'intérieur de l'organisation scolaire) et la crédibilité (conférée de façon plus informelle et socialement, à l'interne comme à l'externe) feront émerger de nouveaux pouvoirs d'influence. Le degré d'urgence de la situation, dépendamment de la nature et de la priorité de l'enjeu, pourra aussi influencer les manœuvres politiques et les pouvoirs d'influence. Le leadership, qui sera acquis par les acteurs scolaires au cours de ce processus, sera déterminant pour la suite des événements. À cette étape, la réussite de la mobilisation de partenaires est également un facteur déterminant.

Lors de l'appropriation collective, les enjeux sont relativement faibles de même que les coûts car on se concentre sur quelques mesures internes pouvant favoriser la mise en place des conditions et des catalyseurs de succès. Les idées sont discutées de façon plus explicite lors des réunions qui sont organisées autour d'objectifs qui sont encore un peu flous. Toutefois, un premier plan d'action doit nécessairement résulter de la phase d'appropriation collective de manière à ce que les acteurs s'engagent pour l'étape suivante.

## L'EXPÉRIMENTATION

Dans cette phase, les acteurs expérimentent ensemble dans l'action, dans la construction d'une collaboration spécifique. Dans le cadre du projet EER, cela implique d'essayer de nouveaux usages des technologies avec la participation des acteurs de la communauté

---

<sup>5</sup> Dhume (2001) distingue le collectif d'acteurs de l'acteur collectif. Le premier est considéré comme un simple regroupement d'acteurs ne partageant pas de projet commun tandis que l'acteur collectif consiste en un regroupement d'individus partageant un même projet.

locale, que ce soit des parents, des citoyens ou des organismes locaux. Les acteurs expérimentent de nouvelles façons d'entreprendre, d'apprendre et de s'adapter au changement des pratiques que cela implique autant dans l'innovation que dans le partenariat. L'expérimentation a pour but d'assurer la complémentarité des missions, l'harmonisation des stratégies entre les organisations. Lors de l'expérimentation, chacun respecte les pouvoirs et les responsabilités de l'autre. On expérimente la convergence d'intérêts, on renforce la confiance acquise lors de l'appropriation collective et on s'identifie plus largement au collectif d'acteurs. Du point de vue organisationnel, les résultats anticipés sont de meilleurs ajustements mutuels entre les parties. Tandis que les résultats attendus au niveau des individus portent sur l'atteinte d'objectifs communs.

Les enjeux sont alors un peu plus élevés, parfois même les coûts, car selon l'ampleur du projet, du temps et des ressources devront être investies dans l'expérimentation. On peut alors parler de projets pilotes ou de projets spécifiques, dépendamment de l'ampleur de l'entreprise. Des groupes *ad hoc* sont formés (ex. comités) et des ressources humaines sont assignées à l'expérimentation (ex. nouveaux mandats ou nouvelles tâches). Souvent, ces projets exigent beaucoup de bénévolat. À la fin de cette étape, on peut aussi parler d'évaluation formative, ou de bilan, et commencer à formuler des orientations stratégiques communes entre les partenaires impliqués dans la démarche. Cette démarche fera bien entendu l'objet de rétroaction dans le milieu scolaire et à l'intérieur de chacune des organisations partenaires, bonifiant les orientations stratégiques de chacune et préparant la dernière phase de la boucle du changement.

### 3.5.2 Les activités de transformation

À chacune des étapes franchies dans l'idéation, l'appropriation collective et l'expérimentation des initiatives, différents types d'activités ont été menés par les acteurs. Quatre groupes d'activités ont ainsi été observés : stratégique, opérationnel, politique et culturel.

#### ACTIVITÉS STRATÉGIQUES

Les activités stratégiques reposent sur les intentions et les motivations des individus à prendre part à l'action et à changer l'état de la situation. On y inclut les notions de besoins, de désirs et d'aspirations des acteurs. Par la réflexion, ces derniers prennent conscience des enjeux reliés à l'inaction devant une situation vécue. De plus, la stratégie peut être émergente ou délibérée. La stratégie émergente tient d'une réaction des acteurs devant une situation jugée urgente ou opportune. Pour sa part, la stratégie délibérée repose sur l'élaboration d'une vision commune du changement, soit une approche plus prospective. Dans la réalité, les intentions des acteurs se précisent toujours par un mélange des deux approches. La stratégie donne un sens aux résultats à atteindre suite aux changements à venir.

#### ACTIVITÉS OPÉRATIONNELLES

Le processus opérationnel en est un d'organisation. Il consiste à la mise en place de routines pouvant faciliter la coordination d'activités et la création d'un contexte favorable pouvant assurer le déploiement d'une démarche de changement ou un projet : financement,

répartition des tâches, responsabilisation, formulation explicite d'objectifs opérationnels, réalisation d'activités, etc.

## ACTIVITÉS POLITIQUES

La dimension politique est associée à la rencontre d'intérêts variés lorsque plusieurs acteurs entreprennent une démarche collective. Dans un tel exercice, la notion d'autorité tient peu la route quand vient le temps de stimuler un changement. En effet, les activités politiques impliquent nécessairement un processus de négociation où interviennent les jeux de pouvoir au sein des organisations mais aussi entre les organisations. C'est pourquoi la notion de pouvoir relève autant de la légitimité institutionnelle que de la crédibilité auprès d'un groupe de personnes. La crédibilité et la légitimité des acteurs influencent la démarche collective et peuvent en retour être influencées. De ce fait, de nouveaux leaders émergent des activités politiques.

## ACTIVITÉS CULTURELLES

Pour sa part, la culture est le vecteur par lequel transigent les idées et par lequel se partagent les valeurs et les comportements. Selon nos observations, les activités culturelles tiennent compte de deux dimensions : le partenariat et la technologie. Le processus de construction d'une culture de partenariat repose sur des activités d'animation pouvant créer l'interface entre les acteurs et entre les organismes. Les acteurs développent une appartenance à un groupe multisectoriel mais aussi au territoire en construction. De plus, ils développent les attitudes et les compétences pour travailler ensemble.

Pour sa part, le développement de la culture technologique repose sur la maîtrise des TIC et leurs usages pour l'information, la communication et même la participation. Cette culture technologique, voire même la télécollaboration suscitée par les activités pédagogiques du projet ÉÉR, vient donc supporter le partenariat, et vice-versa. En effet, le partenariat peut aussi supporter la télécollaboration du moment où les partenaires, déjà impliqués dans d'autres initiatives, voient dans les technologies, un moyen d'améliorer l'environnement collaboratif déjà existant.

### **3.6 La résultante du changement**

En somme, la résultante d'une démarche école-communauté dans le cadre du projet EER peut être analysée en fonction :

- De la phase de déploiement de la démarche (idéation, appropriation collective, expérimentation);
- des types d'activités concrètement menées conjointement entre les acteurs scolaires et locaux (stratégique, politique, culturelle, opérationnelle);
- du projet communautaire porté par les acteurs scolaires (école partagée, école élargie ou école réseautée).

Ces trois éléments permettent non seulement d'apprécier l'aboutissement des démarches entreprises, mais aussi de comprendre l'ensemble des activités initiées conjointement par

les acteurs du milieu scolaire et ceux de la communauté locale sur la formulation du projet communautaire et technologique. Les nouvelles relations créées et les nouveaux usages technologiques, appliqués ou explorés, constituent alors la résultante du changement, et ce, au moment où ont été étudiés les sites-pilotes. La transformation, sous l'influence des projets EER et communautaire de l'école, peut aussi résulter en de nouvelles pratiques de gestion à l'école et de nouveaux rôles pour les acteurs scolaires, dont les directions d'établissement.



## PARTIE IV – TROIS RÉSULTANTES OBSERVÉES

Après analyse, six des treize sites-pilotes ont entamé des démarches à la fois communautaire et technologique avec la communauté locale. Dans l'ensemble, sur les six sites identifiés et analysés au moyen de la grille du changement, il est possible de dégager trois configurations particulières résultant des démarches. Au total, deux écoles (les cas A et B) ont affiché un développement autonome, trois écoles (les cas C, D et E) ont eu une approche participative et une école s'est engagée dans un codéveloppement (le cas F).

### 4.1 Un développement autonome

Dans un parcours de développement autonome (cas A et B), la direction d'établissement et/ou les instances du milieu scolaire jouent un rôle de promoteur. Ces derniers appréhendent les technologies comme un moyen d'offrir un nouveau service éducatif à la population locale. Dans ce cas, le rapport établi entre l'école et la population locale en est un de service plutôt que de partenariat, ce qui implique des relations de fournisseur-consommateur plutôt que de collaboration. Les acteurs scolaires participent donc activement à la conception du projet. Dans les deux cas observés, le milieu scolaire faisait un usage relativement courant des technologies. Il y avait donc un niveau relativement élevé de maîtrise des technologies dans le milieu scolaire.

#### L'école A

Un parent membre du conseil d'établissement (CE), entrepreneur en informatique et marié à une enseignante de l'école, a pris en charge l'élaboration d'un cours d'initiation à l'informatique pour les citoyens. On saisissait alors l'opportunité d'avoir du matériel à l'école (grâce au projet EER) pour répondre à un intérêt de certains citoyens à se former aux usages d'un ordinateur et de l'Internet. Les relations entre cette école et la communauté locale se caractérisent par de l'aide ponctuelle et un partage d'équipements.

Les activités réalisées prennent différentes formes (ex. cours du soir à distance, cours d'informatique) mais la coordination est du ressort scolaire, par des ressources autonomes, même si on délègue certaines tâches à un parent, par exemple.

#### L'école B

La présence d'un Centre d'accès Internet communautaire (CACI) à l'école depuis quelques années et le besoin de formation des adultes ont suscité, de la part des instances scolaires, l'intérêt d'offrir des cours du soir à distance en collaboration avec le Centre d'éducation aux adultes de la commission scolaire. Les relations entre cette école et la communauté locale sont de l'ordre du partage d'équipements.

Le développement autonome, analysé au regard de la grille du changement école-communauté, se résume par :

- Une amorce possible à l'étape de l'idéation. Les acteurs du milieu scolaire initient la recherche d'idées avec une contribution plus faible de la communauté locale. L'interaction se caractérise d'abord par un échange d'information, particulièrement les besoins à combler chez la population;
- les activités menées conjointement, s'il y a lieu, sont de l'ordre des opérations. C'est-à-dire que la contribution de la communauté locale, lorsqu'elle existe, est plutôt investie dans la recherche de façons de faire et de s'organiser pour livrer le service;
- Le projet communautaire relève plutôt de l'école partagée car le milieu scolaire permet l'usage des technologies par la communauté.

## 4.2 Un développement participatif

Le développement participatif (cas C, D et E) repose avant tout sur des activités de mobilisation où le milieu scolaire joue un rôle proactif dans l'idéation du projet et surtout dans l'appropriation collective. C'est donc dire que l'usage des technologies est influencé par les besoins des usagers scolaires mais aussi ceux de la population locale. Les acteurs perçoivent les technologies comme un moyen pour répondre à des besoins communs. À cet effet, d'autres acteurs de la communauté locale participent à la bonification du concept initial. Il semble que le développement soit aussi orienté vers l'appropriation collective des technologies car celles-ci ne font pas encore partie de l'usage courant dans le milieu scolaire.

Dans deux cas, la mobilisation s'est soldée par la mise sur pied d'un comité école-communauté et dans les trois cas, la coordination a été assumée en bonne partie par une ressource dédiée dont l'appartenance au milieu est forte.

### L'école C

En trois ans, plusieurs événements organisés tant par le milieu scolaire que par la communauté locale ont suscité la participation de part et d'autre : Table de concertation jeunesse, sommets sociaux économiques locaux, colloque sur l'économie sociale et la ruralité et présentation du projet EER au milieu et activité de réflexion sur EER et les liens école-communauté. Au terme de ces échanges, un sous-comité de développement local EER a été mis sur pied. Il implique quatre agents de développement local (des quatre municipalités où on trouve les écoles EER), une partie des membres de suivi du projet EER, les trois directions d'école impliquées dans le projet EER, un représentant du MAMR, un représentant de la direction régionale du MELS, la champion EER et représentante de la CS et un coordonnateur. Le coordonnateur de ce comité, dont le salaire est payé en partie par le Pacte rural, est également coordonnateur de la Table de concertation jeunesse de la région. Le projet EER semble, dans ce cas, avoir eu l'effet de transformer les relations d'une visée corporative à une visée développementale.

### L'école D

Un comité de suivi école-communauté a rapidement été mis sur pied au début du projet EER. Sur invitation de la commission scolaire, se sont joints au projet : le commissaire à la relance et le directeur général de la municipalité ainsi que les deux agents des centres locaux de développement couvrant le territoire de la CS. Il faut dire que le réseau de relations entre l'école et le milieu était déjà bien établi car la maîtresse est enseignante à l'école et le directeur général de la ville est commissaire à la CS. De plus, la survie de la communauté était un enjeu déjà partagé par plusieurs acteurs. À cet effet, des relations de partage et de services existaient déjà entre l'école et la communauté locale.

Le comité de suivi s'était donné comme objectif de recruter une agente de milieu. Les discussions portaient sur le mandat de cette personne. Le principal projet s'est révélé être la publication d'un bulletin école qui serait distribué à l'ensemble des résidents locaux dont le but est de faire connaître l'ensemble des activités réalisées dans le milieu scolaire pour le projet EER et autres initiatives éventuelles. Pour la prochaine année, parmi les activités envisagées, on pense approcher le Club de l'Âge d'Or, qui a reçu une subvention pour l'achat d'ordinateurs, afin que les élèves accompagnent les aînés dans l'appropriation de la technologie.

### L'école E

Une agente de milieu a été recrutée par l'école dans le cadre du projet EER. Son mandat, qu'elle reçoit des enseignants et de la direction, consiste à identifier et mobiliser des intervenants du milieu pouvant contribuer aux activités éducatives. Avec ce projet, les relations entre l'école et le milieu, qui étaient de l'ordre du partage d'équipements, semblent s'être élargies à des relations de services.

Parmi les activités réalisées, l'agente de milieu a organisé un échange par le biais de la visioconférence, entre des élèves et un ancien résident de la localité dont l'actuelle profession est celle de directeur de vol à Vancouver. De plus, l'agente de milieu a organisé, grâce à l'appui technique d'un enseignant et de certains élèves, un mini-débat amical par le biais de la visioconférence avec les maires de cinq municipalités environnantes. Le thème choisi était l'embellissement du milieu. Cependant, l'objectif de cette activité n'était pas d'explorer le sujet du débat mais plutôt de faire connaître aux élus les technologies disponibles à l'école. On envisage actuellement d'autres avenues d'exploration, comme des usages non-éducatifs des technologies, telle que de rendre disponibles les TIC pour favoriser l'organisation à distance de réunions d'organismes du milieu.

Analysés au regard de la grille de changement,

- Ces trois cas se distinguent par les méthodes déployées pour faire participer le milieu au processus d'idéation. L'étape de la recherche d'idées, d'alliances ainsi que de nouvelles valeurs et comportements a été entamée. Le partage des orientations,

du sens et de la motivation à l'innovation fait également partie des activités menées par les parties prenantes. Néanmoins, les acteurs prenant part à ces initiatives n'en sont qu'à leurs premières expériences d'appropriation collective. Le projet technologique en partenariat n'a pas encore pris forme pour permettre une première expérimentation autour de projets technologiques spécifiques.

- Les activités menées conjointement sont de l'ordre opérationnel, car la communauté locale participe par l'entremise des agents de milieu qui sont assignés à la gestion des initiatives. Le niveau d'interaction repose plutôt sur la coopération où chaque partenaire garde son autonomie et, par des contributions mutuelles, peuvent coopérer à la réalisation d'une action commune.
- Le projet communautaire porté par l'école, particulièrement la direction de l'établissement, relève principalement d'un mélange entre l'école partagée et l'école élargie. Le projet vise une participation accrue de la communauté locale à la stratégie de maintien et de développement des services à l'école.

### 4.3 Un codéveloppement

Dans un parcours de codéveloppement (cas F), le milieu scolaire prend part au processus d'idéation mais cette fois-ci, à titre de partie prenante d'une communauté d'acteurs locaux. Les instances scolaires acceptent donc d'être influencées par les gens de la communauté. D'ailleurs, le codéveloppement prend place lorsque les acteurs locaux, dont la municipalité, ont un intérêt et un dynamisme marqués pour la mise sur pied de nouvelles initiatives avec le milieu scolaire. La recherche d'idées, de nouvelles façons de faire ainsi que la recherche de nouvelles valeurs et comportements fait partie des échanges formels et informels entre la direction d'école, la commission scolaire et le milieu (agent de développement, direction municipale, etc.). Le partage du sens et de la motivation quant à l'innovation sociale et technologique fait également partie des échanges réguliers entre le milieu scolaire et la communauté locale. Il y a une amorce d'expérimentation d'un projet global d'usage des TIC en partenariat avec le milieu. Autant le milieu scolaire que la communauté locale conçoivent les technologies comme un réel levier de développement. Autant le milieu scolaire que la communauté locale se sont approprié les technologies. L'usage de celles-ci est donc courant.

#### L'école F

Cette école a connu la première phase du projet EER. Dès cette phase, l'école et le milieu s'étaient engagés à diffuser un bulletin d'information aux parents et à la communauté en générale, qui informerait les gens sur les avancements du projet à l'école. L'école avait alors défrayé une partie du salaire d'un agent de milieu déjà impliqué dans un organisme local très central au développement. Il est à noter que la communauté avait été parmi les premières à obtenir un CACI dans la région administrative et qu'un projet de plateforme technologique avait déjà été conçu, mais non implanté, avant l'arrivée du projet EER. La communauté avait donc une bonne prédisposition à ce genre d'initiative. Lors de cette première phase, la commission scolaire s'était rapidement engagée à discuter avec la municipalité régionale de comté (MRC) de l'implantation de la large bande sur le territoire. Une entente a d'ailleurs été signée où chacun participe au financement.

Fort de ces premières relations, et malgré le changement de direction d'établissement en début de phase II du projet EER, la relation a continué de se développer entre les acteurs. Actuellement, la direction d'établissement participe régulièrement à des forums, colloques et autres activités de réflexion et de partage d'information organisées par le milieu. Cette participation permet à la direction de collaborer au développement des orientations et des plans d'action de la communauté.

Dès la deuxième année du projet EER, les acteurs de la communauté, en collaboration avec l'école, ont développé un plan stratégique en cinq actions-hypothèses afin d'augmenter la population de la communauté de 10 % en 10 ans. Le projet intitulé « *L'école au cœur du développement démographique* » met en premier plan l'importance de l'éducation et des technologies de l'information pour l'attraction des jeunes familles (qualité de l'éducation et accès à la haute vitesse autant au village qu'à la campagne). Le projet a permis, sur une période de trois ans, de développer deux projets immobiliers novateurs qui accueilleront une vingtaine de jeunes familles (25-35 ans) d'ici cinq ans.

Le projet EER est implanté depuis déjà quatre ans et le principe du codéveloppement, autrefois institué par la direction d'école, fait encore du sens pour le milieu scolaire et la communauté. D'une part, cette culture demeure ancrée dans les façons de faire à l'école et surtout dans les pratiques de la direction d'établissement (étroite collaboration). De plus, les leaders de la communauté voient la possibilité d'accroître la synergie entre l'école et la communauté locale par une meilleure compréhension du rôle stratégique du conseil d'établissement (CE) pour assurer la pérennité d'une culture d'innovation et de codéveloppement dans la relation école-communauté.

Enfin, pour ce qui est des technologies, la logique de réseautage est partagée entre le milieu scolaire et la communauté locale. D'une part, le nouveau portail de la CS permettra d'avoir un meilleur partage d'information, au sein du milieu scolaire mais aussi avec la communauté. À titre d'exemple, éventuellement, les parents pourront accéder au dossier de leurs enfants via le portail. De même, l'échange entre les acteurs scolaires des 12 écoles inscrites au projet EER est devenu une pratique régulière. De leur côté, les leaders locaux travaillent à un projet de concertation avec les acteurs communautaire et scolaire de la MRC pour développer les usages du réseau à large bande, en créant un portail électronique sur le développement démographique et la mise en valeur des forces de l'ensemble des communautés de la MRC. Dans ce projet, l'école figure comme un partenaire important pour le milieu.

Le codéveloppement, analysé au regard de la grille du changement école-communauté, se résume par :

- L'appropriation collective qui est maintenant chose acquise. Les acteurs scolaires et locaux entament même l'étape de l'expérimentation;
- la présence d'une interaction de nature stratégique, politique, culturelle et opérationnelle. Les acteurs s'engagent donc à un partage d'orientations, à la formulation d'une visée commune à partir de laquelle émergent des projets spécifiques. Le niveau d'interaction consiste en une réelle collaboration, soit un effort

pour coordonner les actions des uns et des autres dans la perspective de visées communes (Pléty, 1998). La participation de la direction d'école est alors très importante;

- Le projet communautaire porté par l'école est un mélange de l'école partagée, élargie et réseautée. L'objet de l'interaction est développemental car les acteurs scolaires et ceux du milieu cherchent à faire mieux ensemble.

## CONCLUSION

La présente étude avait pour but de documenter et d'analyser les démarches mises en branle à chacun des sites-pilotes et possiblement de dégager des leçons pour le futur. Suite à une lecture plutôt descriptive des 13 sites-pilotes, des constats ont été tirés. Ces derniers ont permis d'élaborer un cadre d'analyse. Cet outil avait pour but d'analyser les démarches en fonction du contexte, du processus de transformation et des résultantes.

Dans l'ensemble, les changements opérés par les acteurs des sites-pilotes ont mené, dans 6 cas sur 13, à des démarches pertinentes pour l'analyse. C'est-à-dire que ces six cas ont entamé, d'une façon ou d'une autre, l'étape de l'idéation, et même que dans la moitié de ces cas, les acteurs scolaires ont amorcé la phase d'appropriation collective d'un projet global d'usage des TIC en partenariat avec le milieu. Pour cet échantillon de sites pilotes, trois configurations de développement ressortent : autonome, participatif et codéveloppement.

- Le développement autonome repose d'abord sur un échange d'information. Le milieu scolaire sollicite la communauté locale et cette dernière contribue au niveau des opérations dans le cadre d'objectifs éducatifs visant une clientèle élargie. Les technologies, qui font partie des usages courants à l'école, sont alors perçues comme un moyen d'offrir un nouveau service éducatif à la population locale.
- Le développement participatif engage les acteurs à coopérer à la réalisation d'une action commune, donc au niveau de la gestion et avec des objectifs sociaux. Les acteurs perçoivent les technologies comme un moyen pour répondre à des besoins communs. Autant le milieu scolaire que la communauté locale semble être à l'étape de l'appropriation collective des technologies et du savoir-faire ensemble.
- Le codéveloppement consiste en une collaboration soutenue par une variété d'activités (stratégiques, politiques et culturelles) et dans une finalité de développement, pour faire mieux ensemble. Autant le milieu scolaire que la communauté locale conçoivent les technologies comme un réel levier de développement. Tous les acteurs font un usage courant des technologies, même si, directement, aucun projet spécifique d'école partagée existe autour de l'aspect technologique. Les acteurs scolaires et locaux s'engagent dans un projet global alliant les dimensions communautaire et technologique.

Ces trois modèles observés dans 6 des 13 sites pilotes qui se sont engagés à des initiatives EER-école-communauté montrent qu'une certaine variété d'approches et de développements peuvent avoir lieu. Ces initiatives, au-delà des contextes variables, relèvent des acteurs du monde scolaire et de leurs capacités à générer un projet à la fois communautaire et technologique tout en mariant ces deux dimensions.

En guise de leçons, voici certaines hypothèses que la présente étude a permis d'identifier et qui mériteraient réflexion pour le volet école-communauté de la troisième phase du projet ÉÉR :

**La variété.** La question de la variété des acteurs impliqués, des motivations, des contextes et des approches exigent une variété dans les dispositifs de soutien et d'accompagnement des démarches.

**L'appropriation technologique.** La perception limitée des possibilités technologiques demande que les acteurs aient du temps pour s'approprier un projet à nature technologique. Les résultats du volet de recherche pédagogique du projet EER semblent d'ailleurs abonder dans le même sens. La qualité de cette appropriation permettrait ou pas de poursuivre les démarches vers des projets plus structurants. À ce titre, un accompagnement s'avérerait approprié. La grille de changement présentée dans ces pages pourrait servir d'outil pour cet accompagnement.

**L'animation.** L'engagement variable des acteurs scolaires avec le milieu montre que si l'école communautaire souhaite s'engager dans une démarche de développement école-communauté, il y a un changement culturel à opérer afin que les actrices et acteurs soient sensibilisés à cette importance et que les innovateurs soient soutenus dans leurs démarches.

**Le double réseautage.** Si la tendance se confirme voulant que le réseau scolaire favorise le réseau communautaire, l'investissement du côté scolaire pourrait, à terme, favoriser des ouvertures au projet de partenariat. À tout le moins, les promoteurs d'un tel développement scolaire pourraient demeurer vigilants pour susciter le croisement entre l'innovation technologique et l'innovation sociale.

**L'acteur collectif.** Le cas de figure du codéveloppement est le seul où le collectif d'acteurs scolaires et locaux semble agir comme un acteur collectif. Il est donc pensable que plus les relations entre le milieu scolaire et la communauté locale seront variées (stratégique, politique, culturel et opérationnelle), plus il sera possible de créer la synergie. Cet ultime processus de transformation des relations implique l'institution de règles et de normes entre les parties, ce qui peut s'apparenter à un réel partenariat. À cette étape, la production de services à l'école est impossible ou problématique sans l'apport des autres parties réunies au sein de l'acteur collectif.

**Directions d'établissement scolaire.** À travers les constats et l'analyse, il est également apparu évident que le rôle des directions d'établissement est essentiel, particulièrement à l'étape de l'appropriation collective où le projet communautaire et technologique est formulé et modifié par l'apport d'autres acteurs de la communauté locale. De plus, la direction d'établissement scolaire peut faciliter l'institutionnalisation des pratiques en milieu scolaire.

## RÉFÉRENCES

- Boyer, M. (2005). *La gouverne partenariale*. Communication présentée au colloque de l'AMDES. Magog.
- Boyer, M. (1999). *Le partenariat école-communauté*. Organisations scolaires et environnement.
- Boyer, M. et al. (2006). *Action, recherche et apprentissage : une dynamique complémentaire dans les processus d'innovation*. À paraître.
- Bussièrès, D. et Maltais, D. (2003). La modernisation de l'enseignement de la chimie dans le réseau de l'Université du Québec : réflexion sur un projet de collaboration. *Organisations et Territoires*, 12(3), 69-75.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (2002). *Quel avenir pour nos écoles*. OCDE.
- Checkland, P. and Scholes, J. (1999). *Soft Systems Methodology in Action*. Baffins Lane : John Wiley and Sons.
- Pléty, R., (1998). *Comment apprendre et se former en groupe*. Paris : Retz.
- Prévost, P. (2001a) Le développement local : contexte et définition. *Collection Cahiers de recherche, IREC 01-03*. IRECUS. Université de Sherbrooke.
- Prévost, P. (2001b). Les dimensions et processus du développement des collectivités locales. *Collection Cahiers de recherche, IREC 01-05*. IRECUS. Université de Sherbrooke.
- Prévost, P., Lussier, K., Boyer, M. et al. (2005). *Étude exploratoire sur les institutions d'enseignement comme lieux intégrateurs de services aux élèves et à la communauté*. Rapport de recherche. Université de Sherbrooke.