

Perception de la notion de communauté chez des acteurs scolaires franco-ontariens engagés dans un partenariat école-communauté

Liliane Dionne, Nathalie Bélanger, Phyllis Dalley et Geneviève Beaulieu

Numéro 35-36, 2010–2011

Inclusion, identité et vitalité : repenser la participation à la francophonie canadienne

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1005971ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1005971ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Institut franco-ontarien

ISSN

0708-1715 (imprimé)

1918-7505 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dionne, L., Bélanger, N., Dalley, P. & Beaulieu, G. (2010). Perception de la notion de communauté chez des acteurs scolaires franco-ontariens engagés dans un partenariat école-communauté. *Revue du Nouvel-Ontario*, (35-36), 213–240. <https://doi.org/10.7202/1005971ar>

Perception de la notion de communauté chez des acteurs scolaires franco-ontariens engagés dans un partenariat école-communauté

Liliane Dionne, Nathalie Bélanger,
Phyllis Dalley et Geneviève Beaulieu

Université d'Ottawa

C'est en 1935 qu'il est possible de répertorier l'une des premières tentatives de rapprochement entre l'école et la communauté. En effet, Marie-Claude Derouet-Besson relate qu'à cette époque un dénommé Manley, chargé d'éducation physique dans une commune du Michigan, s'est attaqué à la délinquance juvénile en développant un programme de loisirs rapprochant l'école et les familles¹. Il s'agit là des toutes premières écoles communautaires dont l'UNESCO, dès 1963, tentera de diffuser le modèle. Ces rapprochements entre l'école et la communauté sont surtout envisagés comme une réponse aux situations fragiles que vit une population d'élèves à risque de marginalisation ou d'exclusion². Barbour, Barbour et Scully constatent qu'aux États-Unis de nouveaux partenariats avec les écoles continuent d'être établis en réponse à des problèmes éducationnels au niveau local et/ou de l'État³. Dans les années 1970, et dans un autre contexte, le terme « communauté éducative » apparaît, du moins en France, au moment où l'on essaie de répondre au problème de « l'ennui » des lycéens en les faisant participer davantage à l'animation de

¹ Marie-Claude Derouet-Besson, *Les murs de l'école*, Paris, Métailié, 1998, 305 p.

² Agnès van Zanten, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001, 424 p.

³ Chandler Barbour, Nita H. Barbour et Patricia A. Scully, *Families, schools, and communities: Building partnerships for educating children*, Upper Saddle River, New Jersey, Prentice-Hall, 2008, [1996], 412 p.

leur établissement⁴. Cette notion suppose alors « la création de nouveaux liens entre les membres (enseignants, élèves, personnel d'éducation, de surveillance et de service)⁵ ». Par la suite, et dans tous les pays occidentaux, les réformes éducatives, la massification et la démocratisation de l'enseignement, les mesures de décentralisation et les problèmes de développement urbain accentueront les rapprochements entre l'école et la communauté ou la collectivité locale, bien que très peu soit connu sur la façon dont les acteurs scolaires perçoivent la notion de communauté.

Le présent article vise justement à combler cette lacune en apportant des précisions sur les différentes conceptions ou définitions d'une communauté. L'objectif de l'étude empirique dont il est ici question vise à éclairer la manière dont les acteurs scolaires interrogés conçoivent la notion de communauté, ainsi qu'à mieux comprendre comment ces conceptions sont reliées aux avantages que les intervenants perçoivent des partenariats. Comment les directions et les autres intervenants scolaires responsables des partenariats comprennent-ils le concept de communauté? Quels sont les avantages des partenariats école-communauté, selon ces acteurs scolaires? Quel lien est-il possible d'établir entre la conception que l'on se fait d'une communauté et les avantages qu'on croit retirer des partenariats? Enfin, comment, à la lumière de cette étude, est-il possible d'encourager l'engagement des intervenants scolaires et communautaires dans des projets de partenariat? Une enquête effectuée auprès de 101 acteurs scolaires, provenant surtout de directions d'école, a fourni certaines réponses à ces questions⁶.

Cette recherche s'inscrit dans une initiative plus vaste, à savoir le projet ÉCO (École-COMmunauté), mise à l'essai pour

⁴ Christiane Étévé, « Communauté éducative », dans Christiane Étévé et Philippe Champy (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, 2005, p. 194.

⁵ *Ibid.*

⁶ Cette étude fait partie d'un projet de recherche sur les partenariats école-communauté financé par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Les opinions et les recommandations présentées dans cet article n'engagent que les auteures et ne reflètent pas nécessairement celles du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

le compte du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). Ce dernier a formulé en 2004 sa Politique d'aménagement linguistique (PAL) au service des écoles et de la communauté de langue française. Cette politique vise à favoriser le développement de la francophonie en Ontario par la mise en valeur des lieux et des milieux éducatifs francophones. Pour mieux atteindre les objectifs de la PAL, le Ministère encourage la mise en œuvre de projets de partenariat école-communauté, où l'école et la communauté peuvent à la fois consolider les apprentissages et renforcer chez les élèves le sentiment d'appartenance à la communauté francophone⁷.

Problématique de l'école en lien avec sa communauté

La recension effectuée s'est intéressée aux écrits provenant d'un peu partout dans le monde au sujet des projets de partenariat école-communauté. Cette recension s'intéressait en particulier aux projets issus de contextes spécifiques aux populations minoritaires. En tout, une soixantaine d'études portant sur des partenariats école-communauté ont permis de cerner les éléments les plus importants de cette problématique.

Une communauté au service des élèves?

Plusieurs auteurs insistent sur l'importance des liens qu'une école tisse avec sa communauté et les avantages qu'elle en retire. Les partenariats établis entre les écoles, les communautés et les familles sont souvent perçus comme étant favorables à la réussite académique des élèves⁸. Un large inventaire des partenariats créés entre les écoles et les organismes communautaires aux États-Unis, de 1977 à 1997, a permis de statuer sur un objectif commun, soit celui de mieux soutenir

Nous aimerions remercier Mesdames Julie Daigle, Anne-Sophie Ruest-Paquette et Hélène Leone pour l'appui fourni tout au long de cette recherche

⁷ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2004, 100 p.

⁸ Joyce L. Epstein et Mavis G. Sanders, « Connecting home, school, and community: New directions for social research », dans Maureen T. Hallinan (dir.), *Handbook of the sociology of education*, New York, Kluwer Academic, 2000, p. 285-306.

l'épanouissement scolaire d'élèves issus de minorités linguistiques. Les conclusions de la méta-analyse de ces partenariats précisent que les écoles ne peuvent, à elles seules, assurer la réussite de ces élèves⁹.

Dans le contexte des écoles minoritaires de langue française, le taux de rétention des jeunes d'âge scolaire qui participent à des programmes d'art et de culture est beaucoup plus élevé, selon la Fédération culturelle canadienne-française, que celui des jeunes qui ne sont pas intégrés à de tels programmes¹⁰. Selon Sonia Nieto, les résultats des élèves qui sont inscrits à des écoles maintenant un contact régulier avec leur communauté surclassent ceux des jeunes qui se trouvent dans des écoles n'ayant pas ce genre de liens¹¹. Par ailleurs, les enfants et les adolescents issus de groupes minoritaires qui s'engagent dans un projet communautaire visant le succès scolaire obtiennent des résultats supérieurs aux tests officiels¹². En revanche, Michèle vatz Laaroussi constate que les collaborations limitées au lien école-famille n'ont pas d'effet positif sur la réussite scolaire des jeunes au Québec. Elle souligne d'ailleurs les effets souvent pervers de l'entreprise

⁹ Carolyn Temple Adger et Jennifer Locke, « Broadening the base: School/community partnerships serving language minority students at risk », *Educational practice report*, n°6, 2000, 20 p., <http://escholarship.org/uc/item/8s47008n> (consulté le 20 octobre 2006); Carolyn Temple Adger, « School-community-based organization partnerships for language minority students' school success », *Journal of education for students placed at risk*, vol. 6, n°s 1-2, avril 2001, p. 7-25.

¹⁰ Fédération culturelle canadienne-française, *Élargissement de la mobilisation dans le lien langue-culture-éducation*, Ottawa, Fédération culturelle canadienne-française pour la Table des organismes nationaux des arts et de la culture, mars 2006, 15 p., http://www.fccf.ca/media_uploads/pdf/574.pdf (consulté le 17 octobre 2006).

¹¹ Sonia Nieto citée dans Pepi Leistyna, « Extending the possibilities of multicultural community partnerships in urban public schools », *The urban review*, vol. 34, n° 1, 2002, p. 3.

¹² Anne C. Lewis, *Communities working for better schools*, Chicago, Cross city campaign for urban school reform, 1999, 30 p., http://www.issuelab.org/research/communities_working_for_better_schools (consulté le 25 octobre 2006); Susan Navarro et Diana S. Natalicio, « Closing the achievement gap in El Paso : Collaboration for k-16 renewal », *Phi Delta Kappan*, vol. 80, n° 8, avril 1999, p. 597-601.

partenariale, soit un élargissement de l'écart entre l'école et certaines familles qui s'opposent, de diverses manières, à ce genre de collaboration, ou encore un repli chez ceux qui craignent que l'école s'ingère ainsi dans la vie familiale¹³. Vatz Laaroussi reconnaît toutefois que la collaboration école-famille peut augmenter la satisfaction des parents à l'égard de l'école et assurer une meilleure représentation des parents auprès des acteurs scolaires¹⁴.

Adjoa Florência Jones De Almeida souligne que l'on a créé des écoles communautaires dans le nord-est du Brésil, au cours des années 1980 et 1990, pour offrir une éducation de base (de la première à la quatrième année) aux enfants habitant dans les favelas¹⁵. Trois de ces écoles amènent les acteurs scolaires à comprendre l'importance que revêt « l'affirmation identitaire » dans le cadre plus global de la réussite des élèves et de la lutte contre la discrimination raciale. Cette amélioration de la réussite scolaire par le lien communautaire pourrait être encore plus marquée en contexte minoritaire francophone, car une telle approche favoriserait la francophonie minoritaire dans son ensemble et, plus particulièrement, la construction d'une identité francophone chez les élèves¹⁶.

¹³ Michèle Vatz Laaroussi, « Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées? », *Lien social et politiques*, vol. 35, printemps 1996, p. 87-97; Michèle Vatz Laaroussi citée dans Léon Bernier et François de Singly, « Familles et écoles », *Lien social et politiques*, vol. 35, 1996, p. 7.

¹⁴ Michèle Vatz Laaroussi citée dans Gilbert Moisan, « La collaboration école-famille-communauté : un thème de recherche fertile », Dossier École-famille-communauté : faire équipe pour la réussite, *Vie pédagogique*, n° 133, 2004, p. 45.

¹⁵ Adjoa Florência Jones de Almeida, « Unveiling the mirror: Afro-brazilian identity and the emergence of a community school movement », *Comparative Education Review*, vol. 47, n° 1, 2003, p. 41-63.

¹⁶ Diane Gérin-Lajoie, « Les partenariats entre l'école et la communauté en milieu francophone minoritaire », dans Réal Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*, Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)/ Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), Québec, ACELF, 2003, p. 106-114.

Ce qu'en disent les travaux de portée pédagogique ou didactique

Certains auteurs de guides pédagogiques affirment que les partenariats entre la communauté et l'école favorisent la réussite des élèves. Par exemple, le ministère de l'éducation de l'Alberta a rédigé un guide à l'intention des écoles et des conseils scolaires afin de leur offrir le cadre et les stratégies nécessaires pour développer une éducation axée sur la citoyenneté et la construction identitaire¹⁷. Selon les fondements de ce guide, les activités curriculaires et parascolaires constituent des catalyseurs qui permettent aux écoles de créer, chez les élèves, le sentiment d'appartenir à une communauté. La participation aux activités parascolaires est associée, selon cette optique, à des niveaux plus bas de décrochage, car elle aide les élèves à développer leur sentiment d'appartenance à l'école. Le ministère albertain propose des outils dont peuvent se servir les intervenants et les partenaires qui conçoivent et réalisent des projets de collaboration dans le but de favoriser l'intégration de l'élève à sa communauté. Ce genre de stratégie devrait intéresser l'école francophone en milieu minoritaire, car celle-ci ne peut assurer, de ses propres moyens, la réussite scolaire et la construction identitaire des élèves. Elle doit donc considérer la famille et la communauté comme des partenaires dans la mission d'intégrer l'élève à sa communauté¹⁸.

Obstacles aux partenariats et rôles de la direction d'école

Malgré les avantages des projets de partenariat, les acteurs scolaires et communautaires font tout de même face à divers

¹⁷ Alberta Education, Learning and Teaching Resources Branch (AELTRB), « Integrating character and citizenship education in co-curricular and extracurricular activities », dans *The heart of the matter: Character and citizenship education in Alberta schools*, Alberta, AELTRB, 2005, p. 61-72.

¹⁸ Fédération des parents francophones de l'Alberta, *L'élève francophone au cœur de la communauté. Cahier de formation pour réaliser des projets d'intégration communautaire avec des élèves de la maternelle à la 12^e année*, Edmonton, Fédération des parents francophones de l'Alberta et le ministère de l'Apprentissage de l'Alberta (Alberta Learning), 2001.

obstacles. Les divergences dans la façon dont les intervenants conçoivent les projets de collaboration peuvent constituer un frein à la bonne marche de ceux-ci. Selon une perspective socio-organisationnelle, plus les familles, les écoles et les communautés partagent une même mission et des buts communs, plus les participants peuvent constater les avantages associés à un projet¹⁹. Par contre, une vision rassembleuse sera difficile à créer si les acteurs scolaires perçoivent les rapprochements « école et communauté » comme une ingérence de la communauté ou des parents dans la sphère éducative²⁰ ou encore si, comme le montre Vatz Laaroussi, les parents qui ne correspondent pas au modèle du « bon parent » valorisé par l'école se sentent intimidés, jugés ou agressés par l'entreprise partenariale²¹.

En Australie, une étude portant sur la contribution de l'école au développement des communautés rurales souligne le rôle fondamental que doivent assumer les directions d'école pour bien amorcer des partenariats. De plus, selon cette étude, les directions assureraient la durabilité des projets, bien qu'elles aient tendance à se retirer de leur rôle central dans les étapes subséquentes²². De Queroz précise toutefois que le partenariat peut conduire d'autres acteurs – et non pas uniquement les directions d'école – à se décharger de tâches qui sont pourtant de leur ressort²³. Les résultats de la recherche de St-Germain *et al.* portant sur les rôles et les représentations des directions d'école en milieu minoritaire francophone, au cours de la période 2002-2005, démontrent,

¹⁹ Joyce L. Epstein, « Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement », dans Klaus Hurrelmann, Franz-Xaver Kaufmann et Friedrich Losel (dir.), *Social intervention: Potential and constraints*, New York, DeGruyter, 1987, p. 121-136.

²⁰ Rachida Azdouz, « Le partenariat école-milieu : une compétence professionnelle à construire », Dossier école-famille-communauté : faire équipe pour la réussite, *Vie pédagogique*, vol. 133, 2004, p. 11-18; Philippe Meirieu cité dans Rachida Azdouz, *Ibid.*, p. 12.

²¹ Michèle Vatz Laaroussi, *op. cit.*

²² Susan Johns, « Partners in the leadership dance: School vocational learning partnerships and community development », *The educational forum*, vol. 67, n° 4, 2003, p. 317-325.

²³ Jean-Manuel de Queiroz cité dans Rachida Azdouz, *op. cit.*, p. 13.

par exemple, qu'« il y a très peu d'activités ou de relations réciproques entre l'école de langue française et la communauté francophone malgré la présence des institutions dans l'environnement de l'école²⁴ ». Toutefois, « aucune école n'est complètement isolée de sa communauté²⁵ ». Il faut aussi reconnaître que les directions, débordées de travail, subissent d'énormes pressions pour s'assurer que les élèves réussissent aux évaluations provinciales. Par conséquent, elles doivent se concentrer davantage sur les activités qui ont lieu à l'intérieur du système scolaire que sur celles qui s'élaborent avec la communauté.

Définition de la notion de communauté

Peu d'études, parmi celles que nous avons répertoriées, fournissent une définition claire des différentes conceptions que l'on peut avoir d'une communauté ou des partenariats école-communauté. Cependant, quelques définitions ont été retenues. Selon Epstein et Sanders, la communauté englobe, outre l'école et la famille, les commerces, les organismes, les quartiers, les cercles d'amitié et les autres associations²⁶. Les lois, règlements, ressources, services et programmes communautaires peuvent diluer ou renforcer les liens entre ces groupes. Pour Merz et Furman, la communauté correspond à un endroit géographique, tel qu'un quartier, où se rassemble un groupe d'individus²⁷. Selon Baum, les communautés « sont des groupes de personnes qui interagissent de façon significative, qui s'identifient les uns aux autres et qui partagent des normes comportementales, des croyances ou autre culture²⁸ ». Enfin, la définition offerte par le ministère de

²⁴ Michel St-Germain, Claire Lapointe et Lise Langlois, « Les relations entre les écoles françaises hors Québec et leur communauté », *Francophonies d'Amérique*, vol. 23, 2007, p. 103.

²⁵ *Ibid.*, p. 96.

²⁶ Joyce L. Epstein et Mavis G. Sanders, *op. cit.*

²⁷ Carol Merz et Gail C. Furman, *Community and schools: Promise and paradox*, New York, Teachers College Press, 1997, 117 p.

²⁸ Howell S. Baum, *Community action for school reform*, New York, State University of New York Press, 2003, p. 209. Il s'agit d'une traduction libre du texte suivant : *A community is a group of people who interact in significant ways, identify with one another, and share behavioural norms, beliefs, or other culture.*

L'Éducation de l'Ontario dans le cadre de la Politique d'aménagement linguistique précise que :

[...] la notion de communauté dans son ensemble se réfère à tout membre de la communauté et toute organisation communautaire francophone et francophile pouvant appuyer le conseil scolaire et l'école de langue française dans la mise en œuvre de son mandat, par exemple, des organismes culturels et multiculturels, des institutions religieuses, des industries ou des commerces locaux, des institutions bancaires et des agences gouvernementales²⁹.

Parmi les documents pédagogiques et didactiques recensés, rares sont ceux qui fournissent une définition conceptuelle de la communauté. Ceci s'explique, selon Busino, par le fait que la notion de communauté, héritée du monde religieux, est très hermétique, tant dans le langage courant que scientifique:

Dans le langage courant cela signifie, très approximativement, un groupe de personnes qui ont en commun une origine, des idées, des intérêts et des habitudes de vie. Ce que cela désigne concrètement reste difficile à dire [du moment que la signification de communauté demeure à clarifier], s'il faut prendre séparément ses différentes caractéristiques, s'il faut les associer les unes aux autres, ou bien seulement les envisager dans le cadre d'une stratégie combinatoire. Les dénominations et les connotations du concept scientifique sont encore plus confuses et arbitraires, et évidemment encore plus nombreuses que celles reçues par les sens communs³⁰.

Leistyna s'interroge également sur l'absence, dans les études portant sur les partenariats à vocation multiculturelle en milieu urbain, d'une définition claire du concept de communauté : « Les gens entendent-ils par là certains groupes raciaux/ethniques, quartiers, groupes de statut socio-économique équivalents, les femmes, les gais et lesbiennes, les entreprises locales, etc.³¹? ». Citant les travaux de Miramontes et

²⁹ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *op. cit.*, « Préambule ».

³⁰ Giovanni Busino, *La permanence du passé : questions d'histoire de la sociologie et d'épistémologie sociologique*, Genève, Librairie Droz, 1986, p. 88.

³¹ Pepi Leistyna, *op. cit.*, p. 8. Il s'agit d'une traduction libre du texte suivant : *Are people referring to particular racial/ethnic groups, neighbourhoods, socioeconomically equivalent groups, women,*

al. à ce sujet, l'auteur juge qu'il est nécessaire de reconnaître « [...] qu'il existe la communauté géographique entourant l'école et les communautés ethnolinguistiques qui forment la population estudiantine » et qu'« [à] ceci s'ajoutent les établissements de service ou de loisir et les commerces qui sont à la base de la vie d'une société civile au sens large³² ». Certains chercheurs proposent plutôt la notion de « sphère publique » car, selon eux, l'idée de communauté suggère fortement l'existence d'un groupe homogène où s'observent des consensus. À l'inverse, la notion de sphère publique implique l'ouverture, la pluralité de perspectives, l'interaction et le débat³³.

Cette analyse illustre bien la pluralité des conceptions que l'on a élaborées pour définir la notion de communauté dans la documentation scientifique. Elle souligne cependant l'importance de mieux comprendre la façon dont les acteurs des écoles de langue française conçoivent l'idée de la communauté ainsi que la manière dont ils perçoivent les avantages qui pourraient éventuellement découler d'un partenariat école-communauté. Une telle compréhension est essentielle dans le contexte de l'implantation de la PAL, qui vise le rehaussement de l'identité francophone chez les Ontariens. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario précise que la notion de communauté et les avantages reliés aux projets école-communauté sont pas bien connus des acteurs scolaires. La présente étude démontre, au contraire, que ses avantages ne sont pas bien maîtrisés chez plusieurs intervenants interrogés.

gay and lesbian populations, local businesses, and so on?

³² Ofelia B. Miramontes *et al.* cités dans Pepi Leistyna, *op. cit.*, p. 8. Il s'agit d'une traduction libre du texte suivant : *It is crucial to recognize that there is the geographical community that physically surrounds the school; there are the ethnolinguistic communities that comprise the student population; and there are the institutions, services, leisure activities, and commercial enterprises that constitute the life of the broader civic community.*

³³ Nancy Fraser citée dans Pepi Leistyna, *op. cit.*, p. 8.

Méthodologie

Cette étude fait partie d'un projet de recherche plus vaste dont l'objectif était de recenser et de décrire les projets de partenariat existant entre les écoles et les communautés francophones de l'Ontario. Pour documenter empiriquement cette recherche, des répondants, auprès des douze directions de conseils scolaires francophones et auprès de deux écoles séparées, ont été recrutés. Il est utile de souligner que les orientations de plusieurs projets recensés sont multi-thématiques. D'autres, plus ciblés, touchent les arts et la culture, le domaine science-technologie-société-environnement, l'engagement communautaire, la petite enfance, l'aménagement de la cour d'école, l'engagement parental, la lutte contre l'intimidation ou le taxage, les projets de financement, et la préparation des jeunes à la vie professionnelle. Les responsables de dix conseils scolaires ont consenti à participer à cette étude. Le questionnaire, qui a été envoyé à 240 directions d'école, a eu un taux de réponse d'environ 40 % (101 répondants). Puisque le questionnaire s'adressait aux directions d'école, en première instance, 96 des 101 répondants étaient des directeurs d'école. L'un des répondants était agent de développement au sein de l'administration chargée de mettre en œuvre la Politique d'aménagement linguistique (PAL) et quatre étaient membres du personnel scolaire (deux éducateurs à l'enfance en difficulté, un enseignant-bibliothécaire et un enseignant). Des 101 écoles, 74 étaient des écoles primaires et 27 des écoles secondaires; de ce même chiffre global, 60 étaient des écoles catholiques et 41 des écoles publiques. Les participants pouvaient répondre au questionnaire oralement ou par écrit. Près des deux tiers des répondants ont fourni leurs réponses par téléphone. Un tiers a envoyé sa réponse par courriel ou télécopieur.

Le questionnaire (voir Annexe 1) comprenait 11 questions de type ouvert ou fermé, développées selon les thèmes visés par l'étude et appuyées par la documentation portant sur les partenariats école-communauté. Globalement, le questionnaire abordait la description de projets de partenariat en cours, les modalités de mise en œuvre de ces

collaborations et les avantages de celles-ci pour la communauté, les élèves et l'école. Le questionnaire a d'abord été validé selon une méthode inter-juges, c'est-à-dire par les co-auteurs du présent article ainsi que par deux étudiantes diplômées ayant contribué à l'étude. Comme le but de la recherche n'était pas d'évaluer les projets, ni leur mise en œuvre, mais plutôt de les recenser et d'en faire une description, il n'a pas été jugé nécessaire d'effectuer une validation en profondeur des questionnaires, ce qui aurait constitué une étude en soi. Des ajustements mineurs aux questions ont toutefois été effectués suite aux premières réponses reçues de la part des directions d'école.

La question ayant trait à la conception de la communauté se présentait sous la forme d'une question ouverte. Par contre, l'une des questions portant sur les avantages des projets était fermée et à échelle. Les répondants devaient indiquer, selon une échelle allant de un à quatre, les avantages qu'ils associaient au partenariat. Par exemple, la question suivante a été posée: « Est-ce que vous pensez que votre projet de partenariat est bénéfique pour la mise en valeur de l'école? Pour la réussite scolaire des élèves? Etc. ». Seules ont été conservées les réponses se situant aux niveaux trois (3) et quatre (4) (trois signifiant « bénéfique » et quatre « très bénéfique »).

Suite à l'analyse du contenu des réponses, nous avons pu identifier les cinq principales catégories dans lesquelles se regroupaient les différentes conceptions de la communauté³⁴. L'Annexe 2 illustre la façon dont nous avons relié les définitions brutes, telles qu'elles avaient été formulées par les répondants, à l'une ou l'autre des conceptions. Les réponses des participants ont aussi fait l'objet d'un calcul de pourcentage arrondi à l'unité près.

Présentation des résultats

Cette section présente et définit les catégories issues de l'analyse. Ensuite, les conceptions, telles qu'exprimées par

³⁴ René L'Écuyer, « L'analyse de contenu : notion et étapes », dans Jean-Pierre Desautniers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1988, p. 49-65.

les acteurs scolaires, sont développées en fonction des diverses catégories. Enfin, les perceptions des répondants, en ce qui concerne les avantages des projets de partenariat, font l'objet d'une analyse.

Perceptions multiples de la notion de communauté

Nous avons permis aux participants d'indiquer la manière dont ils conçoivent la communauté en les invitant à répondre à la question suivante: « Quelle est votre définition de la communauté? ». En analysant le contenu des réponses et en effectuant une synthèse, nous avons pu regrouper celles-ci dans cinq principales conceptions ou visions de la communauté. La première catégorie correspond à la conception systémique de la communauté. Il s'agit là d'un ensemble de groupes qui forment une société et qui sont susceptibles de contribuer à un partenariat. Cette vision peut expressément inclure l'école, mais parfois elle l'exclut, soit explicitement, soit sans la nommer. La deuxième catégorie, celle d'une vision référentielle de la communauté, renvoie à des référents culturels, religieux, socioculturels ou socio-économiques. La troisième conception fait valoir une vision géographique de la communauté. Selon certains acteurs, la communauté correspond à un endroit, un lieu, une ville et ses environs, une région spécifique ou une zone sur une carte géographique. La quatrième catégorie, quant à elle, se fonde sur une vision ou sur une conception instrumentale de la communauté et présente celle-ci comme une entité qui rapporte à l'école des fonds ou des ressources matérielles ou encore d'autres avantages. Enfin, la dernière catégorie correspond à une conception floue de la communauté, ou encore à l'absence de toute conception de celle-ci. Elle regroupe donc les réponses des participants qui n'ont pas été en mesure de formuler une conception de la communauté, ou dont la définition était nébuleuse.

Prédominance des conceptions systémiques et référentielles

Le tableau 1 présente la répartition des réponses fournies par les acteurs scolaires par catégorie conceptuelle. Il offre donc une vue d'ensemble des différentes réponses que les

participants ont données lorsqu'on les invitait à proposer une définition de la communauté. Grâce aux pourcentages, il est possible de mieux comprendre le taux d'adhésion aux différentes conceptions. La discussion qui suit le tableau illustrera le propos à l'aide d'exemples tirés à même les réponses des participants.

Tableau 1

Répartition des diverses conceptions de la notion de communauté chez les acteurs scolaires

Conception de la notion de communauté	Nombre de répondants (n)	Pourcentage relatif (%)
Conception systémique	48	47
Conception référentielle	22	22
Conception géographique	15	15
Conception instrumentale	8	8
Conception floue	8	8
Total de répondants	101	100%

La conception systémique témoigne d'une vision de la communauté selon laquelle cette dernière correspond à un système où les acteurs ou les groupes sociaux sont interdépendants et peuvent avoir un lien avec l'école. Parmi les 48 répondants tombant dans cette catégorie, certains identifient la communauté à un environnement social qui exclut l'école, alors que pour d'autres la définition de la communauté inclut l'école. Ceux qui écartent l'école de leur définition le font parfois explicitement, parfois implicitement. Vingt-deux répondants ont séparé, de manière implicite, l'école de la communauté. Un répondant, par exemple, a expliqué que la communauté regroupe « les familles, les commerces, la paroisse et les clubs sociaux, bref, le voisinage de l'école avec lequel l'école travaille » (A56). Deux répondants ont affirmé que l'école ne fait pas partie de leur définition, comme on peut le constater dans

l'extrait suivant : « La communauté comprend tout ce qui ne touche pas directement l'école, ce qui se retrouve à l'extérieur des murs de l'école » (A37).

Par contre, 24 répondants ayant formulé une vision systémique de la communauté incluent l'école dans leur définition. Selon les réponses de certains, tantôt la communauté comprend « les parents, les divers groupes sociaux, les personnes retirées, l'église, les familles, les entreprises et les élèves » (A70), ou encore « les parents, les membres de la communauté, la caisse populaire, l'école secondaire, la communauté scolaire, la garderie » (A95), tantôt elle rassemble « tous les partenaires éducatifs, municipaux et familiaux qui travaillent ensemble pour la jeunesse » (A61). Parmi ces répondants, certains plaçaient l'école au cœur de la communauté. Porteurs d'une vision systémique de l'école, ces participants percevaient cette dernière comme une plaque tournante autour de laquelle s'organise la collaboration avec les membres de la collectivité. Selon certains acteurs scolaires, l'école était le point d'ancrage de la plupart des projets de partenariat. Des 24 répondants dans cette sous-catégorie, trois ont adopté un tel discours. Un répondant a affirmé, par exemple, que « c'est l'école qui est le noyau de la communauté » (A67).

La conception référentielle de la communauté constitue une autre catégorie parmi les différentes définitions de cette dernière. Elle associe la définition de la communauté à des référents spécifiques : langagiers, religieux, socioculturels ou socio-économiques. Vingt-deux répondants ont défini leur communauté, en termes descriptifs, selon des référents socioculturels ou socio-économiques. Ces réponses faisaient allusion à des capitaux (social, économique, culturel, etc.) ou au sentiment d'appartenance des membres de la communauté. Ainsi, l'engagement, l'ouverture d'esprit et la situation socio-économique des membres ont souvent été cités. Ce type de définition est illustré dans les réponses suivantes. De l'avis d'un des participants, la communauté est « participative et impliquée, informée, agricole et professionnelle » (A63). Selon le répondant A8, la « communauté est assez bien, pas pauvre [...] ». Pour un autre acteur, la communauté est « [...] très engagée, participante, impliquée, etc. » (A11). Enfin,

selon le participant A52, la communauté n'est « pas aisé[e] sur le plan financier, [manifeste] beaucoup d'entraide, beaucoup de respect mutuel ». Dans ce groupe, huit acteurs scolaires ont formulé une conception de la communauté qui se rattache à un référent langagier. Parmi ceux-ci, quatre répondants ont fait référence à la francophonie en notant que leur école baigne dans un milieu minoritaire francophone. Trois autres participants ont défini leur communauté comme étant majoritairement anglophone puisque ces derniers se sentiraient membres à part entière, tel qu'en témoigne la réponse suivante : « La communauté anglophone puisqu'ils [les anglophones] nous supportent énormément et ils se sentent accueillis dans notre école » (A73). Il s'agit aussi pour le répondant A27 « [d]'une petite communauté anglophone de classe moyenne ». Selon une définition de la communauté proposée par un seul répondant, cette dernière comprend autant les francophones que les anglophones qui habitent dans la ville, donc on voit ici une connotation langagière au sens de la communauté : « Les francophones et anglophones qui font partie [de notre municipalité] » (A98). Parmi ceux qui adhéraient à une conception référentielle de la communauté, deux répondants ont inclus dans leur définition de cette dernière une référence à l'église, à la paroisse ou à la religion. L'un d'entre eux a carrément défini sa communauté en nommant sa paroisse (A22).

Selon la conception géographique, une communauté se définit comme un espace, une zone ou un territoire. Il peut s'agir d'une région, d'une municipalité ou d'un district. Ainsi, des 101 participants, 15 ont proposé une définition qui renvoie à un lieu précis, qui délimite la communauté dans l'espace entourant l'école. Ces réponses pouvaient être aussi vagues que le « secteur géographique de la société » (A13). D'autres participants ont spécifié la région et ses limites spatiales en répondant, par exemple, que « c'est toute la région, parce que nous sommes une école régionale, qui s'étend de [telle ville] à [telle autre ville] » (A102). Cette notion de la communauté apparaît extrinsèque à l'école, car elle renvoie à une définition dont l'existence est antérieure à celle de l'institution scolaire. L'école s'avère donc tributaire des délimitations administratives de la circonscription.

Dans la catégorie que l'on peut appeler « conception instrumentale », huit répondants ont défini la communauté essentiellement selon les intérêts que partagent les différents acteurs qui la forment et qui collaborent de façon réciproque à son bon fonctionnement. Cette vision renvoie aux organismes et aux personnes qui offrent des services et des ressources à l'école ou qui fournissent un appui à l'école, à son infrastructure, à ses élèves ou à l'amélioration de la vie scolaire. L'accent est mis sur l'apport de fonds, de ressources et de services régionaux, ou encore sur une entraide qui, tout en contribuant à un enrichissement mutuel, bénéficie surtout à l'école. Les acteurs dont la conception de la communauté correspondait à cette catégorie se disaient souvent engagés dans un projet collectif où il était question d'échanges de ressources ou de services. La vision instrumentale fait référence à une communauté qui apporte des avantages matériels ou des contributions parfois subtils. Par exemple, certains répondants ont indiqué que la communauté jouait un rôle déterminant dans le bien-être des élèves et des acteurs scolaires et leur permettait ainsi de mieux vivre ensemble. La communauté était perçue par ceux-ci comme un groupe qui contribue à la vitalité économique, culturelle et sociale de l'école ou de la collectivité ainsi qu'à la santé physique et psychologique de celles-ci (A60).

La cinquième et dernière catégorie regroupe les réponses de huit répondants que nous n'avons pas pu classer dans les catégories précédentes. Il s'agit de réponses où le participant omet de définir sa conception de la communauté ou la définit trop vaguement pour nous permettre de la classer dans l'une ou l'autre des quatre premières catégories.

Avantage de la mise en valeur de l'école et du développement social et culturel des élèves

Plusieurs avantages découlant des partenariats ont été identifiés par les participants. Les réponses, organisées selon la priorité accordée aux différents aspects positifs, sont présentées au tableau 2. La compilation des avantages (effectuée selon la méthodologie présentée plus haut), tels qu'ils sont perçus par les acteurs scolaires, permet de constater quelles sont les

principales priorités. Le développement social et culturel des élèves ainsi que la mise en valeur de l'école au sein de la communauté arrivent au premier rang, alors que les relations avec la communauté sont classées au second rang. La mise en valeur de l'organisme communautaire arrive ensuite en troisième position, suivie de près par la réussite des élèves et le climat au sein de l'école.

Tableau 2
Avantages des partenariats
selon les acteurs scolaires

Réponse	Nombre absolu de répondants (n)	Pourcentage absolu (%)
Développement social et culturel des élèves	98	97
Mise en valeur de l'école au sein de la communauté	98	97
Relations avec la communauté	92	91
Mise en valeur de l'organisme communautaire	90	89
Réussite scolaire des élèves	84	83
Climat à l'école	84	83
Cheminement scolaire des élèves	83	82
Implication du personnel scolaire	80	79
Recrutement des élèves à l'école	66	65
Rétention des élèves à l'école	65	64

Bon nombre de répondants ont affirmé que le partenariat avait été bénéfique pour le cheminement scolaire des élèves (82 %) ou qu'il avait favorisé une participation accrue de la part du personnel scolaire (79 %). Pour un peu plus de la moitié des participants à l'étude, le recrutement des élèves (65 %) et la rétention de ces derniers à l'école (64 %) figuraient parmi les points forts du partenariat.

Des 101 participants, 88 % ont identifié six avantages, sinon plus, reliés au projet école-communauté mis en œuvre

dans leur école et 12 % ont identifié cinq avantages ou moins. Il est intéressant de constater que ceux qui avaient une conception floue de ce qui constitue une communauté (8 %) y voyaient moins d'avantages que ceux qui en avaient une vision claire. En effet, sur les huit répondants dont la conception de la communauté était vague, cinq (63 %) d'entre eux ont identifié cinq avantages ou moins découlant de leur projet de partenariat.

Une question ouverte offrait la possibilité de préciser des avantages supplémentaires se rattachant au projet de partenariat réalisé par son école. Parmi les réponses recueillies, quatre répondants ont indiqué l'implication des jeunes dans la communauté et dans l'école, alors que deux répondants ont mentionné la construction identitaire. Pour leur part, certaines personnes voient comme avantages une plus grande responsabilisation écologique au sein de l'école, une participation accrue de la part des parents, une meilleure communication entre l'école et la communauté ou encore une meilleure réalisation du mandat pédagogique de l'école.

Discussion des résultats

Selon l'analyse effectuée, il ressort que les conceptions systémiques et référentielles de la communauté dominent chez près de 70 % des acteurs scolaires interrogés. La prédominance de la conception systémique indique que ces directions d'école devraient normalement être conscientes de la diversité des acteurs sociaux qui composent leur communauté. De nos jours, la gestion scolaire, qui se fait de plus en plus selon un mode participatif, demande à la direction d'école de faire preuve de leadership en favorisant le rayonnement de son institution au sein de la communauté. Pareil mode de gestion pousse les directeurs d'école à adopter une vision de la communauté qui est systémique et ouverte et qui tient compte de la place qu'occupe un grand nombre d'acteurs, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école³⁵. La conception de la communauté comme environnement social qui inclut l'école

³⁵ Roland S. Barth, *Improving schools from within: Teachers, parents and principals can make a difference*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990, 190 p.

correspond à la définition élaborée par Epstein et Sanders³⁶. Selon ces auteurs, les lois, les règlements, les ressources, les services et les programmes communautaires peuvent diluer ou renforcer ces liens entre les différentes composantes de la communauté.

La conception référentielle de la communauté regroupe, après la conception systémique, le plus grand nombre de définitions proposées par les participants. Elle renvoie à une image de l'école comme reflet de la société, tout en tenant compte de la diversité et de la rapidité des changements sociétaux. Les référents culturels, linguistiques ou religieux contribuent ainsi à solidifier la mission de l'école dans les divers milieux. Les définitions de la communauté proposées par des répondants ayant formulé une conception référentielle situent la langue au centre de leurs préoccupations et la présentent, dans bien des cas, comme un facteur structurant de la société ou qui assure une cohésion sociale. Cette vision référentielle rappelle la définition de la communauté élaborée par Baum, qui insiste sur la notion de la culture que partage entre eux un groupe d'individus³⁷.

La conception géographique de la communauté rejoint une définition, proposée par Merz et Furman, qui veut que la communauté corresponde à un endroit géographique où se rassemble un groupe³⁸. Enfin, certains acteurs scolaires possèdent une vision instrumentale des projets de partenariat école-communauté : ils voient dans la communauté autant d'occasions d'obtenir des ressources pouvant améliorer le milieu de vie scolaire. Certains éducateurs croient que plus les élèves bénéficieront de ces appuis externes, plus ils seront performants³⁹, car ces ressources peuvent enrichir le milieu éducatif et, par le fait même, la qualité de l'expérience scolaire.

Au chapitre des avantages, les acteurs scolaires perçoivent les projets de partenariat comme des occasions de favoriser

³⁶ Joyce L. Epstein et Mavis G. Sanders, *op. cit.*

³⁷ Howell S. Baum, *op. cit.*

³⁸ Carol Merz et Gail C. Furman, *op. cit.*

³⁹ Stanley William Rothstein, *Schools and society: New perspectives in American education*, Englewoods Cliffs, Prentice-Hall, 1996, 205 p.

le rayonnement de l'école dans son milieu et, éventuellement, d'accroître son influence. Un autre point positif, tel que perçu par les directions d'école, est le développement social et culturel de l'élève, puisque, faut-il le rappeler, en milieu minoritaire francophone, l'école a aussi le mandat de veiller à la construction identitaire des élèves. Les acteurs scolaires soulignent aussi les relations plus constructives qui se tissent entre l'école et la communauté, ainsi que la plus grande visibilité des organismes communautaires. Parmi les diverses retombées positives des partenariats, ils inscrivent également la réussite scolaire des élèves, la création d'un meilleur climat dans l'école et une participation accrue du personnel. Il est moins clair que ces collaborations favorisent la rétention des élèves, car c'est une question qui ne semble pas faire l'unanimité parmi les acteurs scolaires ayant participé à l'étude. Pourtant, la rétention constitue l'une des priorités du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) dans la mise en œuvre des projets de partenariat école-communauté associés à la Politique d'aménagement linguistique (PAL).

Selon l'analyse, il ressort que les acteurs scolaires (8%) interrogés qui ne percevaient que peu d'avantages rattachés aux projets de partenariat étaient aussi ceux chez qui la conception de la communauté était floue, voire absente. Ce lien entre l'absence d'une conception claire de la communauté et la perception peu favorable des collaborations entre les écoles et leurs communautés peut refléter, chez ces acteurs scolaires, une méconnaissance des véritables enjeux liés aux partenariats école-communauté. Ce dilemme semble soulever la nécessité de mieux expliquer aux milieux scolaires et communautaires la conception et la portée de ce type de collaboration. Or, selon l'étude, les deux tiers des acteurs scolaires adhèreraient à une conception assez riche de la communauté – c'est-à-dire à une vision systémique ou référentielle – déjà proche de celle de la PAL⁴⁰. Il n'empêche qu'un tiers de ces intervenants, guidés par une conception simplement instrumentale ou géographique de la communauté, ou encore, handicapés par une compréhension peu développée de ce qu'elle

⁴⁰ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *op. cit.*

représente, en partageraient une vision plutôt appauvrie. À la lumière des résultats obtenus, il pourrait être pertinent de fournir, au sein du réseau scolaire, des ressources documentaires précisant la définition de la communauté à privilégier, spécifiant les avantages des partenariats école-communauté et décrivant les modèles de projets réussis dans divers domaines, que ce soit les arts et la culture, l'axe science-technologie-société-environnement, l'engagement communautaire ou l'orientation professionnelle des élèves. Les directions d'école disposent de très peu de temps pour aller chercher elles-mêmes ces informations et encore moins pour les diffuser⁴¹. La province de l'Alberta, par exemple, fournit aux autorités scolaires chargées d'amorcer ou de mettre en œuvre des projets école-communauté les outils nécessaires pour guider leurs initiatives. De telles ressources documentaires pourraient également assister les divers partenaires communautaires à construire des projets à partir d'une conception claire ou explicite de la notion de communauté et d'une vision lucide des avantages que procurent les partenariats.

Aux termes de cette discussion, l'étude fait ressortir la pertinence de fournir un accompagnement lorsqu'on crée des partenariats école-communauté, qu'il s'agisse de matériel documentaire ou des services d'une personne-ressource mandatée pour guider ces collaborations en Ontario et favoriser ainsi un meilleur arrimage de l'école de langue française avec sa communauté. L'accompagnement des directions d'école ainsi que des partenaires communautaires que nous proposons ici pour la mise en œuvre de collaborations école-communauté soulève un questionnement qui renvoie à la pertinence de recherches ultérieures, tant à ce sujet qu'à celui des bénéfices qu'entraîne la collaboration pour la rétention des élèves, la construction identitaire des jeunes et le rayonnement de la culture francophone au sein de l'école et de la communauté.

⁴¹ Michel St-Germain et collaborateurs, *op. cit.*

Conclusion

Les résultats de la présente étude indiquent que les deux tiers des acteurs scolaires engagés dans des projets de partenariat école-communauté dans l'Ontario francophone possèdent une vision systémique ou référentielle de la communauté. Les intervenants qui adhèrent à ces deux conceptions sont conscients des divers groupes sociaux qui constituent la communauté et qui peuvent donc jouer un rôle dans les projets de partenariat, en fournissant un apport qui favorise l'essor de l'école tant aux niveaux langagier et culturel que socio-économique. Les visions systémique et référentielle se rapprochent de la conception de la communauté énoncée dans la Politique d'aménagement linguistique (PAL). Cependant, un tiers des répondants interrogés partagent une vision appauvrie de la communauté, laquelle ne serait pas garante d'une mise en place fructueuse des projets de partenariat. Il ressort aussi de l'étude que les participants, chez qui le concept de communauté est plutôt flou, sont également ceux pour lesquels les partenariats école-communauté présentent le moins d'avantages, d'où l'importance de renforcer cette notion auprès des chefs de file scolaires ou de tout autre personne voulant s'engager dans cette démarche. En conclusion, l'étude révèle qu'il serait pertinent d'offrir des ressources documentaires doublées d'un accompagnement judicieux aux acteurs scolaires et communautaires, afin de leur permettre de développer des projets à partir d'une conception bien élaborée de la communauté et d'une vision juste des avantages que l'on peut retirer des partenariats école-communauté.

Les participants à l'étude perçoivent surtout cette collaboration avec la communauté comme un moyen pour rehausser l'image de l'école dans le milieu ainsi que pour favoriser le développement social et culturel des élèves. Quant à la question de la rétention des élèves, bien que la Politique d'aménagement linguistique (PAL) du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO), à travers la promotion des liens avec la communauté, insiste spécifiquement sur cet enjeu, les intervenants scolaires interrogés n'ont pas été unanimes quant aux avantages qu'apportent les projets école-communauté. Ce constat

amène à entrevoir la pertinence d'étudier cette question spécifique de la rétention des élèves francophones, en rapport avec les projets école-communauté, puisqu'il s'agit là de l'un des objectifs prioritaires pour l'évolution des écoles de langue française en Ontario.

Loin d'être exhaustive, cette étude a malgré tout rejoint une centaine d'acteurs scolaires engagés dans des projets de partenariat école-communauté. La perception de la communauté ainsi que celle des avantages reliés à ce genre de collaboration provient donc uniquement des répondants scolaires. Or, il aurait été intéressant de comparer leurs réponses à celles des acteurs communautaires; une perspective plus complète aurait ainsi pu être atteinte. Il serait pertinent, à l'avenir, d'approfondir cette compréhension de la notion de communauté telle qu'elle est perçue par les acteurs communautaires, ainsi que les avantages qu'ils associent aux projets école-communauté. Les résultats d'une telle étude permettraient d'aller plus loin dans l'élaboration de ressources spécifiques à chaque partenaire, tout en visant à mieux encadrer le développement des projets école-communauté en milieu minoritaire francophone. Pour ce qui est de la méthodologie, le questionnaire ayant été l'outil privilégié, la fidélité de l'étude aurait pu être renforcée par un processus de validation des résultats auprès des répondants.

Finalement, il serait fructueux d'examiner les bénéfices que procure un accompagnement stratégique des acteurs scolaires dans la mise en œuvre des partenariats communautaires, qu'il s'agisse de l'apport d'outils de médiation ou du soutien assuré par une personne-ressource. À l'instar de celle de Barth⁴², cette étude confirme l'importance du rôle que jouent les directions d'école, en assumant un leadership participatif, dans une mise en œuvre efficace des projets de partenariat école-communauté.

⁴² Roland S. Barth, *op. cit.*

Annexe 1. Questionnaire

Ce questionnaire a pour but d'identifier le ou les partenariats en cours ou en voie de l'être dans votre école. Nous vous remercions pour votre participation.

1. Coordonnées de l'école

a) Nom de la personne (responsable du projet) qui remplit ce questionnaire	
b) Fonction dans l'école	
c) Nom de l'école	
d) Nom du conseil scolaire	
e) Adresse complète de l'école	
f) Téléphone	
g) Télécopieur	
h) Courriel	
i) Niveaux enseignés dans l'école	
j) Nombre et type (première année, multi âges, niveaux multiples, concentration sports...) de classes, nombre d'élèves dans l'école	

2. Coordonnées du projet de partenariat

- a) Titre du projet de partenariat :
- b) Objectifs visés par le partenariat :
- c) Qui en a pris l'initiative, le secteur communautaire ou votre école?

3. Durée du projet

- a) Début :
- b) Fin :

4. Quelle est votre définition de la communauté?

5. Identification des partenaires

- a) Qui, dans l'école, est impliqué dans le partenariat (membres du personnel, classes, clubs, élèves, etc.)?

- b) Qui, sur le plan communautaire, est impliqué dans le partenariat (représentant, association, parent, entreprise, musée, centre de sciences, organisme, artistes, etc.)?
6. Y a-t-il des rôles au sein du projet de partenariat? Si oui,
7. Avancée du projet
À quelle étape du projet êtes-vous rendus actuellement?
Expliquez brièvement.
- a) Au début :
- b) Au milieu :
- c) À la fin :
8. Nommez un ou deux obstacles que vous avez dû surmonter dans votre partenariat (financement, ressources, disponibilités, etc.)?
9. Avantages du partenariat
- a) Nommez un ou deux avantages que vous avez remarqués dans votre partenariat :
- b) Est-ce que vous pensez que votre projet de partenariat est bénéfique pour :
- (4 étant le niveau le plus satisfaisant)
- la réussite scolaire des élèves :
1__ 2__ 3__ 4__
 - le cheminement scolaire des élèves :
1__ 2__ 3__ 4__
 - le développement social et culturel des élèves :
1__ 2__ 3__ 4__
 - la mise en valeur de l'école au sein de la communauté :
1__ 2__ 3__ 4__
 - la mise en valeur dans votre milieu de l'organisme communautaire participant :
1__ 2__ 3__ 4__
 - les relations avec la communauté :
1__ 2__ 3__ 4__

- le recrutement des élèves à l'école :

1__ 2__ 3__ 4__

- la rétention des élèves à l'école :

1__ 2__ 3__ 4__

- le climat de l'école :

1__ 2__ 3__ 4__

- l'implication du personnel :

1__ 2__ 3__ 4__

- Autre (préciser) :

10. Si vous recommandiez un tel projet à une autre école, que devrait-elle modifier, sachant les réussites et les échecs que vous avez connus?

11. Ajoutez ici tout commentaire que vous jugez pertinent à propos de votre projet :

Annexe 2. Exemple de la démarche de catégorisation des conceptions

Conceptions de la notion de communauté	Exemples de réponses associées aux conceptions
<p><i>Conception systémique</i></p> <p>La communauté est perçue comme environnement social.</p>	<p>A16 « [...] groupe social ayant des intérêts communs qui comprend les enfants, le personnel scolaire, les parents, l'église, les organismes francophones [...] »</p> <p>A101 « Les gens, les entreprises, les églises, les familles et les intervenants qui cohabitent [...] »</p>
<p><i>Conception géographique</i></p> <p>La communauté est perçue comme environnement géographique.</p>	<p>A36 « [...] région desservie par l'école. »</p> <p>A78 « [...] territoire définit par la zone scolaire. »</p>
<p><i>Conception référentielle</i></p> <p>La communauté est perçue à travers des référents socioculturels.</p>	<p>A29 « Multiculturelle, centre-ville, avec forte composante socio-économique défavorisée. »</p> <p>A75 « Francophone minoritaire, impliquée dans les écoles de langue française. »</p>
<p><i>Conception instrumentale</i></p> <p>La communauté est perçue comme apportant des avantages ou des ressources à l'école.</p>	<p>A38 « Groupe de gens [...] dont nous pouvons profiter de leurs services. »</p> <p>A90 « Tout le monde [...] qui peut nous aider sur les plans socioaffectifs de la santé mentale. »</p>
<p><i>Conception floue ou absente</i></p> <p>La communauté n'a pas été définie ou la conception n'est pas claire.</p>	<p>A82 « C'est très difficile à définir. Nous sommes dans une région très répandue. Il n'y a pas beaucoup de services francophones. Je ne sais pas comment la définir. »</p>