

Paule Simard

Institut national
de santé publique

Québec



Ginette Boyer

Centre de santé et de services sociaux –
Institut universitaire de gériatrie
de Sherbrooke

Jean-François Allaire



Observatoire estrien
du développement des communautés

Isabelle Lacroix



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

LA CITÉ-ÉCOLE

AU CŒUR DU DÉVELOPPEMENT DES COMMUNAUTÉS DU HAUT-SAINT-FRANÇOIS

Évaluation du processus de mise en œuvre 2009-2010



Rapport de recherche soumis
à l'Agence de la santé et des services sociaux de l'Estrie
par le Centre de santé et de services sociaux du Haut-Saint-François

Centre de santé et de services sociaux
du Haut-Saint-François

16 décembre 2013

Cette étude a été réalisée principalement grâce au soutien financier du programme de subvention en santé publique MSSS-Estrie.

Ce projet a également bénéficié d'une contribution du laboratoire rural de la Cité-école.

Recherche et rédaction

Paule Simard, chercheuse, Institut national de santé publique du Québec

Jean-François Allaire, professionnel de recherche, Observatoire estrien du développement des communautés

Ginette Boyer, agente de planification, de programmation et de recherche, CSSS-IUGS (Sherbrooke)

Isabelle Lacroix, professeure chargée d'enseignement, École de politique appliquée, Université de Sherbrooke

Membres du comité de pilotage du projet de recherche

Claude Giguère, directeur, polyvalente Louis-Saint-Laurent

Christine Crag, directrice adjointe, polyvalente Louis-Saint-Laurent

Charles Labrie, enseignant, polyvalente Louis-Saint-Laurent

Renée-Claude Leroux, organisatrice communautaire, Laboratoire rural de la Cité-école

Charlène Brulard, organisatrice communautaire, CSSS du Haut-Saint-François

Danyel Bouffard, organisateur communautaire, CSSS du Haut-Saint-François

Révision linguistique

Lucie Roy, agente administrative, CSSS-IUGS (Sherbrooke)

Mise en pages

Annédith Lacharité, technicienne en administration, CSSS-IUGS (Sherbrooke)

Illustrations

Mylène Filion-Gagné, élève de la polyvalente

Ce document est disponible sur les sites Web suivants :

- Observatoire estrien du développement des communautés : www.oedc.qc.ca
- CSSS du Haut-Saint-François : <http://www.cssshsf.com>
- CSSS-IUGS (Sherbrooke) : www.csss-iugs.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2013

ISBN (imprimé) : 978-2-923738-95-6

ISBN (PDF) : 978-2-923738-96-3

La reproduction des textes est autorisée et même encouragée, pourvu que la source soit mentionnée.

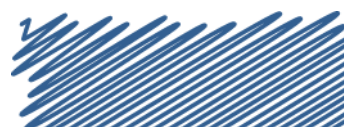


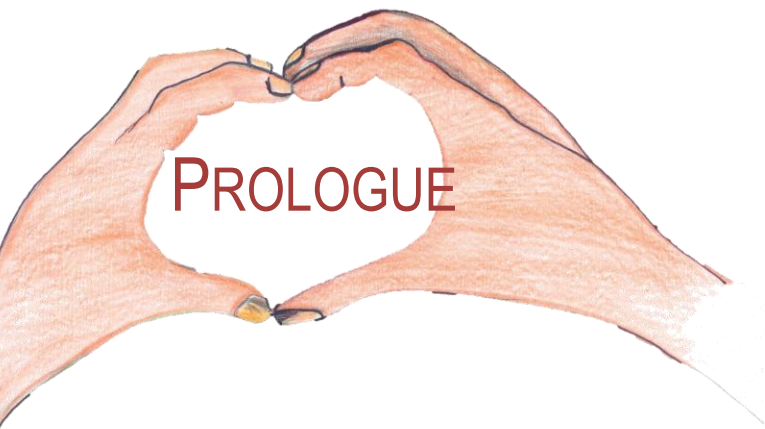
La Cité-école est un projet novateur auquel l'équipe de recherche a été associée avec beaucoup de bonheur. Ce fut un véritable plaisir de mener à terme cette étude en étroite collaboration avec tous les membres du comité de pilotage du projet. Merci du fond du cœur à Claude, Christine, Charles, Renée-Claude, Charlene et Danyel d'avoir partagé votre vision et votre passion et d'avoir fait de la place à la recherche dans votre quotidien déjà si bien rempli.

L'administration du questionnaire auprès des élèves est le fruit d'un véritable travail d'équipe : merci à Caroline Dufresne, alors coordonnatrice de l'Observatoire estrien du développement des communautés, pour sa contribution à la conception du questionnaire, ainsi qu'à Christine Giguère, professionnelle de recherche, CSSS-IUGS, pour la minutie et la rigueur avec laquelle elle a traité les données. Merci également à Michel Descheneaux d'avoir supervisé la passation du questionnaire, à Mylène Filion-Gagné, élève de la polyvalente, pour ses illustrations qui ont donné de la couleur à l'exercice et à ce rapport, ainsi qu'à tous les autres membres du personnel de la polyvalente Louis-Saint-Laurent qui ont contribué, d'une façon ou d'une autre, au succès de ce projet. Nous ne voudrions pas passer sous silence les précieux conseils de Robert Cyr du Centre de services éducatifs populaires du Haut-Saint-François pour simplifier l'écriture de la lettre de consentement adressée aux parents ainsi que la touche informatique magique de Joël Nadeau, du Portail des Sources.

Merci enfin à chacun des élèves, des parents et des partenaires, d'avoir pris le temps de répondre à nos questions et d'avoir partagé leur vision de l'école et de la vie dans le Haut-Saint-François.

Paule Simard
Ginette Boyer
Jean-François Allaire
Isabelle Lacroix





Le prologue est, entre autres, la première partie d'une œuvre théâtrale servant à situer les personnages et l'action de l'œuvre.

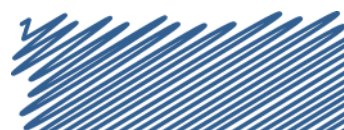
Laissez-moi vous raconter la naissance et la mise en œuvre innovatrice du projet Cité-école, qui relève justement du spectacle, tant ses promoteurs et ses acteurs ont oublié les contraintes du système traditionnel afin de rêver et d'offrir aux élèves de la MRC du Haut-Saint-François la création d'une situation éducative digne du meilleur metteur en scène.

Cette pièce raconte l'histoire d'un établissement secondaire dont le personnel travaillait fort, mais en comptant sur ses seules ressources plutôt qu'en synergie avec sa communauté. Cette école traînait aussi le boulet des perceptions négatives du passé à son égard. Et puis, à partir de l'année scolaire 2005-2006, la passion et la croyance du personnel enseignant sont venus marquer à jamais l'histoire de la Polyvalente Louis-Saint-Laurent.

Provoqué intellectuellement par un nouveau directeur qui désirait changer la donne, l'un des enseignants compare la dynamique de son milieu scolaire à son village et propose l'idée d'un projet éducatif centré sur le modèle d'une cité. S'amorce alors les balbutiements d'un projet avec, comme point de départ, le modèle philosophique de la Cité grecque où les citoyens peuvent prendre part aux affaires publiques, mais où cette participation est autant un droit qu'un devoir. La vision de la direction et du personnel enseignant est la promotion de la participation citoyenne des élèves devenus des citoyens à part entière où même leur implication sociale et politique dans une structure de Parlement au secondaire est soutenue par tous, autant l'école que dans leur communauté d'appartenance. Non seulement le nouveau concept Cité-école favorise la prise de responsabilités et l'engagement de l'élève dans la Cité-école (lieu d'adoption pour son éducation et les pratiques de sa citoyenneté), mais aussi dans sa famille et sa municipalité d'appartenance (lieu biologique, le plus important pour son propre vécu). L'idée est de former de véritables jeunes leaders pour le milieu qui, de plus, persévèrent dans leurs études et réussissent à l'école.

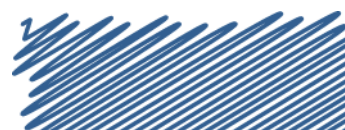
À compter de l'année scolaire 2006-2007, on fait appel à la collaboration de tous les élus municipaux et de plusieurs organismes publics ou entreprises privées du territoire. Et la communauté demande à l'école de l'accompagner dans son entreprise de rétention des jeunes dans la MRC.

Afin d'avoir les moyens de l'ambition éducative du personnel enseignant, la direction s'assure que ce projet devienne l'un des laboratoires ruraux du ministère des Affaires municipales, des Régions et de l'Occupation du Territoire. C'est à ce moment, en 2009, que débute une association particulière avec le monde de la recherche afin d'évaluer si le projet « La Cité-école au cœur de sa communauté » a de véritables impacts sur la réussite scolaire, l'engagement citoyen et la rétention des jeunes en région. Notons que les acteurs de ce spectacle éducatif et les bailleurs de fonds visualisent un nouveau modèle transférable aux autres régions rurales du Québec.



Et voilà ce premier rapport de recherche soumis à l'Agence de la santé et des services sociaux de l'Estrie qui vient évaluer le processus de mise en œuvre de ce projet digne des arts de la scène tant il ne suit pas un parcours commun. Ce rapport vient aussi rassurer nos partenaires et nos partisans financiers. Nous sommes des rêveurs, mais tout autant des promoteurs structurés et centrés sur l'atteinte de résultats. Nous avons d'ailleurs prévu sous peu un deuxième rapport en collaboration avec l'Université de Sherbrooke pour bien quantifier et qualifier l'évolution de cette action unique au Québec.

Claude D. Giguère
Directeur (depuis 2004)





Confrontée à un décrochage scolaire important et à une perception assez négative des élèves envers leur communauté, la polyvalente Saint-Laurent innove en se transformant en une Cité-école, projet reconnu comme un Laboratoire rural. Pilotée par le directeur et un enseignant très engagé dans son milieu, l'école se transforme en ville où le secrétariat devient la mairie, le conseil étudiant le conseil des ministres, etc. Les corridors prennent le nom et les couleurs des municipalités, la grande salle se métamorphose en parc et certaines classes deviennent un musée, un planétarium, etc.

Si ce projet novateur a favorisé un certain renouveau à l'école et un renforcement du sentiment d'appartenance, il a aussi mis la réussite scolaire et l'apprentissage de la citoyenneté à l'ordre du jour dans toutes les municipalités par le biais de bourses de fin d'étude, de remises de bulletins dans quelques villages ou d'articles dans les journaux locaux.

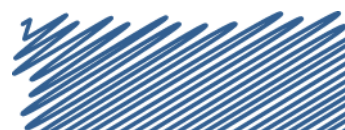
Outre les bons coups énoncés plus haut, l'évaluation a également mis en évidence quelques défis auxquels le projet doit faire face : implication plus grande de l'équipe-école, consolidation d'une intervention en organisation communautaire, pérennisation du projet, tant au sein de l'école que dans ses liens avec les communautés et arrimage avec d'autres démarches de concertation.

Comme toute innovation sociale, le projet Cité-école évolue en fonction du contexte et se construit pierre par pierre, « poignée de main par poignée de main ». Il a un grand potentiel de diffusion dans d'autres milieux et certains facteurs gagnants ont été repérés : une reconnaissance formelle du projet comme projet éducatif de l'établissement, un leadership fort et partagé et une grande souplesse dans sa mise en œuvre.



TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
Partie 1 Le contexte d'implantation de la Cité-école.....	3
Chapitre 1 Le Haut-Saint-François et l'émergence du projet Cité-école.....	5
1.1. Quelques éléments de contexte	5
1.2. L'émergence du projet Cité-école.....	9
Chapitre 2 La problématique du décrochage scolaire et des approches communautaires pour y faire face.....	13
2.1. Défavorisation matérielle et sociale et prévention du décrochage scolaire.....	13
2.2. Participation citoyenne des jeunes et éducation à la citoyenneté.....	14
2.3. Partenariat école, familles et communautés	16
2.4. Développement des communautés	18
Chapitre 3 Le projet d'évaluation : quelques repères méthodologiques	21
3.1. Une évaluation de processus pour soutenir l'action	21
3.2. La collecte de données.....	22
3.2.1. Le point de vue des jeunes sur leur école et leur milieu.....	24
3.2.2. Le point de vue de parents et de citoyens sur la place faite aux jeunes dans leur municipalité	26
3.3. Considérations éthiques et limites de l'étude.....	29
Partie 2 Les résultats	31
Chapitre 4 Le point de vue des réseaux locaux dans les communautés	33
4.1. Des réseaux en formation	33
4.2. Le soutien offert aux jeunes	34
4.3. La réussite scolaire des jeunes	34
4.4. L'implication des jeunes dans leur communauté	36
4.5. La place faite aux jeunes par les communautés.....	37
4.6. Quel avenir possible dans son village?	38
4.7. Les perceptions de la Cité-école et de ses retombées	39
4.8. Conclusion.....	40
Chapitre 5 Le point de vue des élèves	43
5.1. Le milieu de vie.....	43
5.2. L'engagement citoyen	45
5.3. Les activités dans la communauté ou à l'école.....	46
5.4. La réussite scolaire.....	47
5.5. Conclusion.....	49



Partie 3	Discussion et recommandations	51
Chapitre 6	La Cité-école, une innovation à pérenniser.....	53
6.1.	La Cité-école, structure de gouvernance et réalisations	53
6.1.1.	L'organisation du projet éducatif Cité-école et du laboratoire rural ...	53
6.1.2.	Les réalisations de la Cité-école	54
6.2.	La Cité-école, les défis de sa pérennisation	58
6.2.1.	L'ancrage dans l'école	58
6.2.2.	L'ancrage dans les communautés.....	59
6.2.3.	L'ancrage dans le territoire du Haut-Saint-François	60
6.3.	La Cité-école, une innovation à déployer?	60
Références		65

Annexes

Annexe 1 Questionnaire auprès des élèves

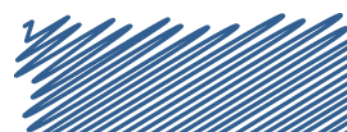
Annexe 2 Grille d'entretien individuel pour les élèves

Annexe 3 Grille d'entretien de groupe

Annexe 4 Grille d'observation des travaux du comité local de Weedon

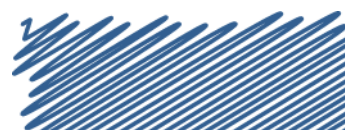
Annexe 5 Sondage éclair pour lancer la discussion

Annexe 6 Résultats du questionnaire



LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Typologie des initiatives de partenariat école-famille-communauté d'Epstein	17
Tableau 2	Les activités de collecte de données	23
Tableau 3	Répartition des répondants et de la population scolaire	25
Tableau 4	Nombre de jeunes rencontrés en entrevue individuelle	25
Tableau 5	Profil des participants aux groupes de discussion	28
Tableau 6	Participation et perception de la suffisance des activités dans les municipalités	47
Tableau 7	Facteurs clés pour assurer la pérennisation et le déploiement du projet Cité-école ...	62



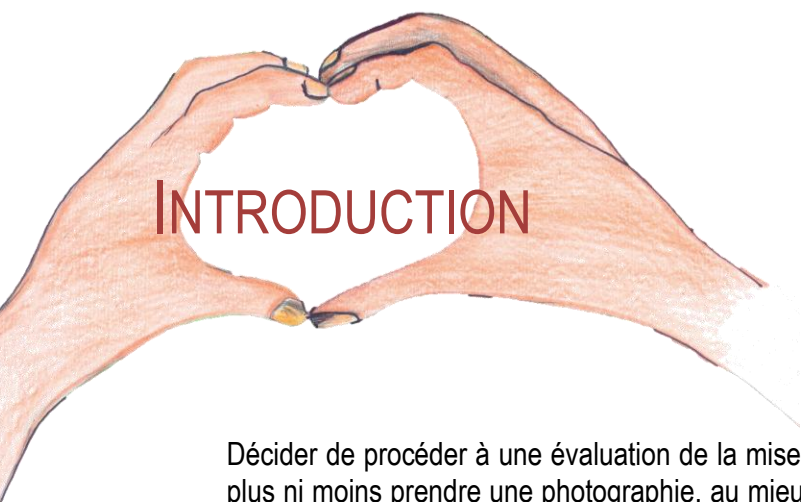
LISTE DES FIGURES

Figure 1	La carte de la MRC du Haut-Saint-François	5
Figure 2	L'indice de défavorisation matérielle de la MRC du Haut-Saint-François	7
Figure 3	La conception des réseaux locaux selon les promoteurs du projet.....	26
Figure 4	Perceptions du milieu de vie des jeunes.....	43
Figure 5	Perceptions de la place des jeunes dans leur communauté	44
Figure 6	Perceptions de l'engagement citoyen	45
Figure 7	Appréciation de l'école.....	48



LISTE DES ACRONYMES

CSSS	Centre de santé et de services sociaux
DC	Développement des communautés
DSPÉ	Direction de santé publique et de l'évaluation
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec
MAMROT	Ministère des Affaires municipales, des Régions et de l'Occupation du Territoire
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
MRC	Municipalité régionale de comté
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OEDC	Observatoire estrien du développement des communautés



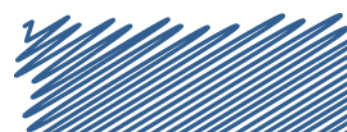
Décider de procéder à une évaluation de la mise en œuvre d'un projet comme la Cité-école, c'est ni plus ni moins prendre une photographie, au mieux, une vidéo, d'un jeune enfant qui se transformera rapidement au fil des ans. C'est donc en gardant à l'esprit cette idée que nous vous invitons à prendre connaissance des résultats qui suivent. En effet, comme la collecte de données a été réalisée en 2009-2010, le projet a nécessairement évolué. Cela dit, les visées et les enjeux de son développement demeurent, hors de tout doute, d'actualité.

Cette évaluation du processus de mise en œuvre repose sur la volonté de l'équipe de la Cité-école de comprendre les mécanismes, toujours complexes, qui entourent la création de ce type de projets. Il s'agissait d'abord, en collaboration étroite avec les porteurs du projet, de réinjecter dans l'action les principaux constats et questionnements qui ont surgi. L'intention initiale était également de documenter les premières retombées du projet sur la participation des jeunes dans leur communauté, en vue d'une comparaison au terme du projet de laboratoire rural accordé par le ministère des Affaires municipales, des Régions et de l'Occupation du Territoire (MAMROT). Enfin, ce rapport pourra éclairer les travaux de celles et de ceux qui désirent implanter des démarches comme celle de la Cité-école dans leur propre milieu.

La première partie de ce rapport présente le contexte d'implantation de la Cité-école et de l'évaluation. Le chapitre 1 situe l'émergence de la Cité-école dans la MRC du Haut-Saint-François. Le chapitre 2 aborde la problématique du décrochage scolaire et des approches communautaires pour le contrer. Pour terminer, le chapitre 3 présente les grandes lignes de la méthode d'évaluation retenue.

La deuxième partie présente les résultats en fonction de deux angles complémentaires, soit le point de vue des réseaux locaux dans les communautés (chapitre 4) et le point de vue des élèves (chapitre 5).

La troisième et dernière partie analyse les résultats précédents en mettant en lumière le caractère novateur de cette initiative et discutant des défis de sa pérennisation (chapitre 6).



PARTIE 1

LE CONTEXTE D'IMPLANTATION DE LA CITÉ-ÉCOLE ET DE L'ÉVALUATION





CHAPITRE 1

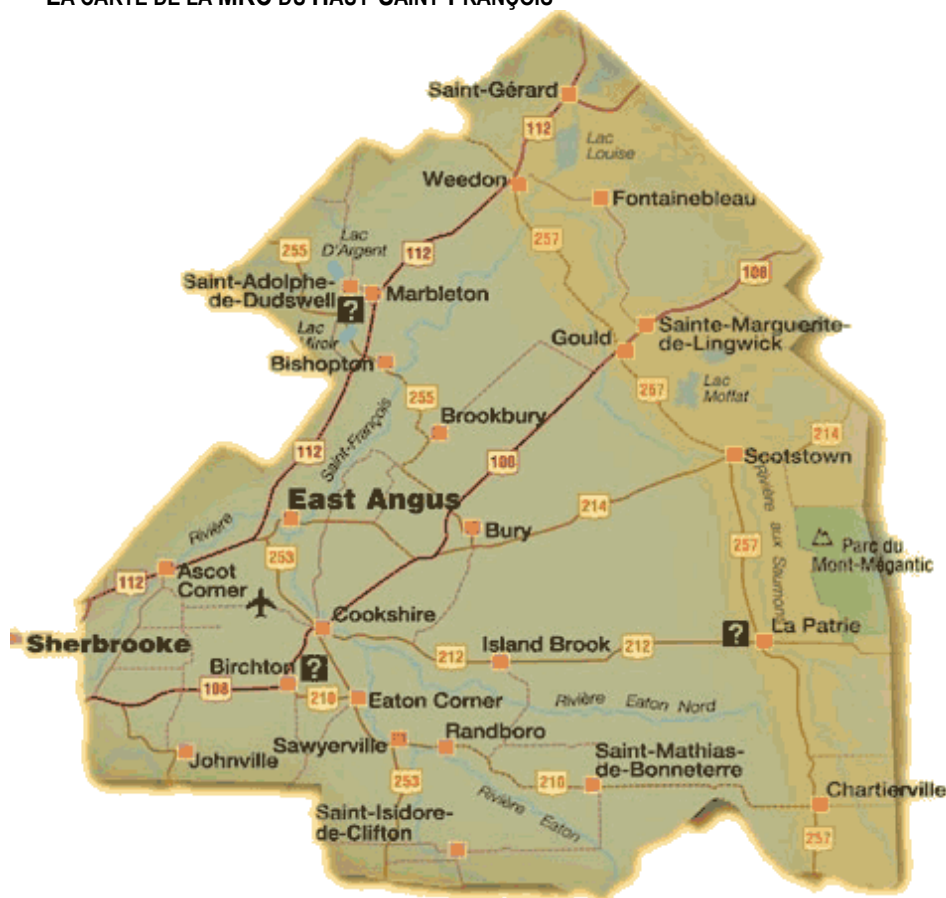
LE HAUT-SAINT-FRANÇOIS ET L'ÉMERGENCE DU PROJET CITÉ-ÉCOLE

Pour bien comprendre le projet Cité-école, il faut d'abord bien comprendre le milieu d'où il a émergé. C'est pourquoi ce chapitre dresse d'abord un portrait de la MRC du Haut-Saint-François avant de retracer la petite histoire de l'émergence du projet et d'en présenter les grandes lignes.

1.1. Quelques éléments de contexte

Le Haut-Saint-François est une municipalité régionale de comté (MRC) située dans la région administrative de l'Estrie, à l'est de la ville de Sherbrooke (Figure 1). Deuxième territoire en superficie en Estrie, le Haut-Saint-François regroupe 14 municipalités qui totalisaient 21 711 habitants en 2006, soit 7,2 % de la population estrienne (Tableau de bord des communautés de l'Estrie, d'après Statistique Canada, 2006). La municipalité d'Ascot Corner et le secteur Saint-Gérard de Weedon ne font cependant pas partie du territoire desservi par la polyvalente Louis-Saint-Laurent.

FIGURE 1 LA CARTE DE LA MRC DU HAUT-SAINT-FRANÇOIS



Source : www.mrchsf.com

Les principales activités économiques de cette MRC rurale sont l'exploitation forestière et l'agriculture. Depuis plusieurs années, ces deux secteurs économiques sont en difficulté et plusieurs scieries ont cessé leurs activités. Peu d'emplois exigeant des études postsecondaires sont disponibles dans la MRC et ils sont souvent liés aux secteurs des services (santé, municipal, développement économique, scolaire, etc.).

Dans l'ensemble¹, selon l'indice de Pampalon (INSPQ, 2009), cette MRC est assez favorisée sur le plan social, mais plutôt défavorisée sur le plan matériel (Figure 2). Cet indice est largement utilisé au Québec. Il combine six indicateurs qui, ensemble, permettent de mesurer la défavorisation matérielle et sociale. Pour la composante matérielle, on tient compte de la proportion de personnes sans diplôme secondaire, de la proportion de personnes occupant un emploi et du revenu moyen par personne. Pour la composante sociale, on utilise la proportion de personnes vivant seules dans leur ménage, la proportion de personnes séparées, divorcées ou veuves et la proportion de familles monoparentales.

La situation du décrochage scolaire, selon les données de Statistique Canada de 2006, est particulièrement préoccupante.

- ◆ La proportion de la population âgée de 25 à 64 ans n'ayant pas complété un 5^e secondaire est supérieure à celle de l'Estrie, tant chez les hommes (31,6 % contre 21,1 %) que chez les femmes (27,1 % contre 18,4 %).
- ◆ Le décrochage scolaire au secondaire touche un peu plus de quatre garçons sur dix (41,3 %), alors qu'en Estrie, cette proportion est un peu plus élevée (46,1 %).
- ◆ Le taux de décrochage scolaire au secondaire est près de quatre fois moins important chez les filles que chez les garçons (10,5 % contre 41,3 %).

De plus, cette MRC se caractérise par un revenu personnel disponible moindre par habitant² que la moyenne de l'Estrie ou du Québec (18 150 \$, contre 21 310 \$ pour l'Estrie et 23 273 \$ pour le Québec).

Cette défavorisation est reconnue par plusieurs politiques ou programmes gouvernementaux. En 2009-2010, le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) (MELS, 2008) a attribué à la polyvalente Louis-Saint-Laurent, ainsi qu'à plus de la moitié des 25 écoles primaires de la Commission scolaire des Hauts-Cantons, un indice de milieu socioéconomique défavorisé. L'ensemble du territoire de la MRC est considéré comme un territoire en difficulté. De plus, trois municipalités sont reconnues comme dévitalisées tel que les a définies le MAMROT en 2008 (MAMROT, 2008).

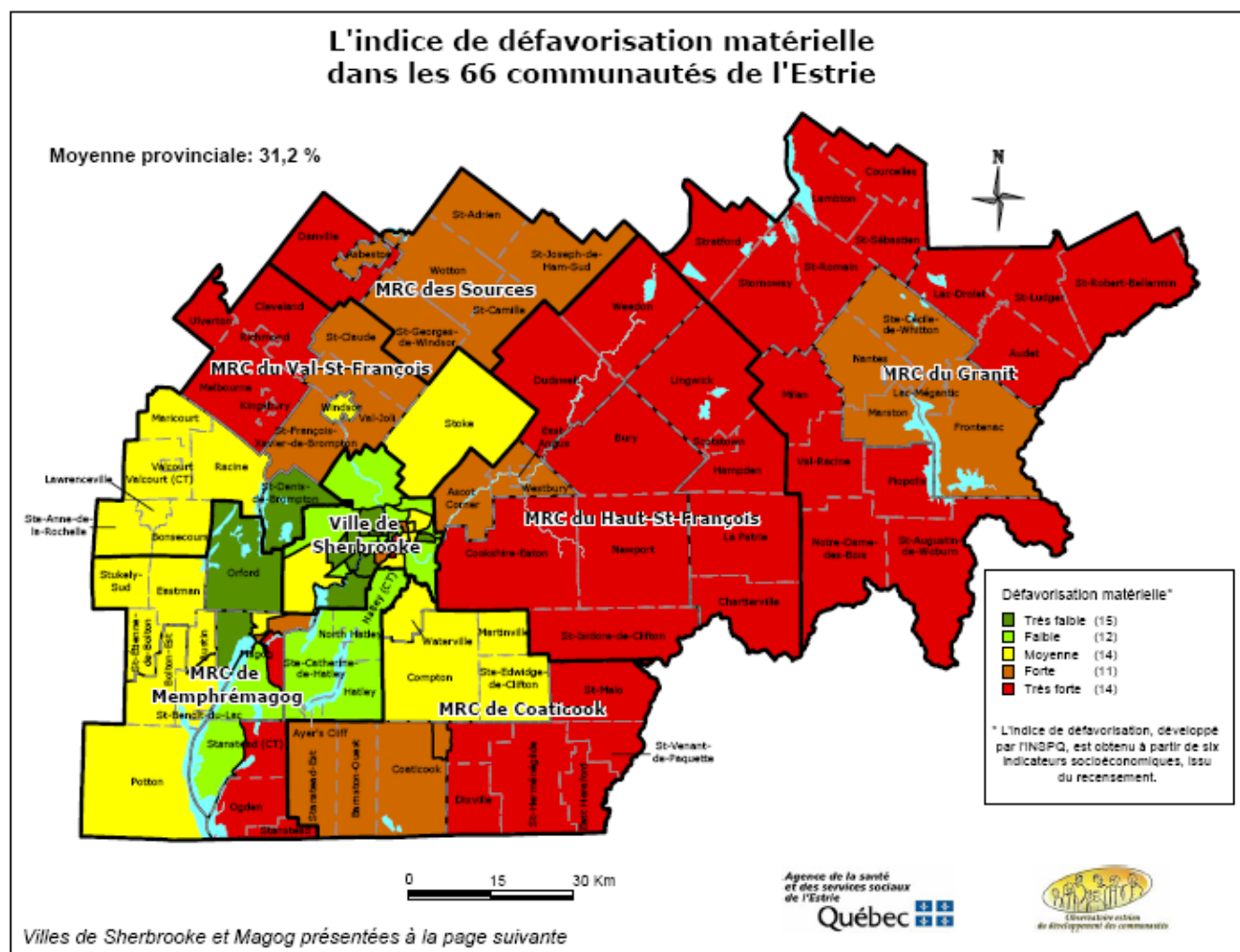
En 2009, la Table jeunesse du Haut-Saint-François a mis à jour le portrait des jeunes de la MRC (Brulard et Robidas, 2009) qui dresse alors un bilan mixte de leur situation. Ces jeunes présentent notamment le taux de criminalité le plus élevé de l'Estrie (jeunes de 12 à 17 ans ayant contrevenu au code criminel et aux lois en 1999-2000). On estime qu'environ le quart des jeunes âgés de 15 à 19 ans en 2001 n'habitaient plus la MRC en 2006. Les jeunes interviewés dans le cadre de ce portrait expliquaient cet exode par l'absence d'une offre étoffée de formations et d'études postsecondaires sur le territoire et par l'absence de transport en commun.

¹ Pour un portrait détaillé des communautés de la MRC du Haut-Saint-François, voir le Tableau de bord des communautés de l'Estrie : <http://www.oedc.qc.ca/tableau-de-bord/donnees/06>.

² L'Institut de la statistique du Québec définit le revenu personnel disponible comme le solde du revenu personnel après le paiement des impôts directs des particuliers (Éco-Santé Québec, 2009).

FIGURE 2

L'INDICE DE DÉFAVORISATION MATÉRIELLE DE LA MRC DU HAUT-SAINT-FRANÇOIS



Source : http://www.oedc.gc.ca/fichiers/oedc/tdb/Etat_de_la_defavorisation_materielle.pdf

Par ailleurs, un certain pourcentage des jeunes de la 6^e année du primaire se dirigent vers Sherbrooke pour poursuivre leurs études secondaires dans une école privée ou une école publique à vocation particulière (entre 16 % et 23 % de 2003 à 2007) (MELS, 2010). Au cours de l'année scolaire 2003-2004, le taux de décrochage scolaire à la polyvalente Louis-Saint-Laurent (taux de sortie sans qualifications ni diplômes) a été particulièrement préoccupant : 40 %, soit 25,8 % chez les filles et 61,4 % chez les garçons. Au cours des trois années suivantes, le taux de décrochage a fluctué autour de 28 % au total dont 40 % chez les garçons.

Diverses initiatives visant à améliorer le bien-être des communautés de ce territoire ont été développées au cours des dernières années. Ainsi, dans le cadre de la Politique nationale de la ruralité (Fédération québécoise des municipalités, 2006), une démarche permettant une mobilisation locale et territoriale autour des enjeux majeurs de développement socioéconomique de chaque municipalité a été mise en place. De même, le Plan d'action gouvernemental en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale 2004-2010 a ciblé l'ensemble du territoire de la MRC autour de l'Approche territoriale intégrée (ATI) afin de réaliser une démarche de mobilisation du milieu et d'élaboration d'un plan d'action 2009-2012. Également, le Conseil sur la persévérance scolaire prend place en 2007-2008 et un plan sur la réussite scolaire voit le jour.

C'est dans ce contexte que l'idée de créer une Cité-école a pris forme. Ayant noté que dans la cohorte de 2003-2004, aucun garçon d'une des municipalités de la MRC n'avait complété son secondaire, le conseil sur la persévérance et la réussite scolaire de l'école s'est mis à chercher des solutions. En 2004-2005, la direction et quelques professeurs ont alors amorcé la création d'une Cité-école à la polyvalente Louis Saint-Laurent. La Cité-école est désormais un « projet structurant qui s'inscrit dans la planification stratégique de la Commission scolaire des Hauts-Cantons et le plan de travail 2008-2009 de la MRC du Haut-Saint-François » (Rapport annuel 2008-2009, p. 131). La section qui suit présente les moments forts de ce processus d'émergence.

1.2. L'émergence du projet Cité-école

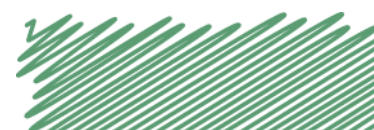


une grande et belle MRC, paradis des amoureux du plein air, mais où la situation de trop de résidants était difficile. De nombreuses communautés étaient défavorisées, particulièrement sur le plan matériel. Les jeunes avaient une façon bien à eux de traduire les statistiques les plus sombres : « On vit dans un trou! » Certains fréquentaient l'école à Sherbrooke dès le secondaire, voire le primaire, et un grand nombre quittait la polyvalente d'East Angus avant d'avoir un diplôme en poche. Après tout, plusieurs jugeaient qu'il n'était pas vraiment nécessaire de poursuivre des études, vu la relative facilité à se trouver un emploi non spécialisé. L'avenir était ailleurs, « en ville ». Un enseignant se dit alors : « Tous les jours, la polyvalente regroupe plus de monde que plusieurs de nos villages. Organisons la vie à l'école comme dans une ville et mettons tout en œuvre pour rendre les jeunes fiers de venir à l'école ici et leur donner le goût de demeurer dans la MRC plus tard. »

Dès le début, la direction de l'école a travaillé étroitement avec un enseignant et avec un organisateur communautaire du CSSS ayant tous deux une excellente connaissance du milieu et un très bon réseau de contacts. Pour démarrer — lentement mais sûrement — la Cité-école, ils ont adopté une approche intuitive, opportuniste au sens noble du terme, s'opposant à la tendance actuelle de la forte planification. Le projet n'était pas vendu d'avance. Certains professeurs avaient des doutes sur l'efficacité de ce projet, sur la réduction du décrochage scolaire ou encore des craintes, comme celles de perdre le contrôle sur la gestion de l'école ou de ne plus avoir le temps d'enseigner les matières académiques. Leur participation s'est donc faite sur une base volontaire.

La Cité-école devient officiellement le projet éducatif de la polyvalente Louis-Saint-Laurent et prend son envol en 2006-2007. Plusieurs changements ont d'abord été introduits dans l'école elle-même. Les corridors de l'école portent maintenant le nom des municipalités de la MRC, des murs sont recouverts d'œuvres des jeunes, d'autres affichent leurs réalisations, le secrétariat est devenu la mairie et le hall d'entrée est une belle place publique avec un pavillon et des bancs. Les élèves sont des citoyens, le conseil étudiant s'est transformé en parlement avec des ministres impliqués dans différents secteurs de la vie étudiante.

Cette année scolaire 2006-2007 est également une année de brassage d'idées avec des enseignants et des élèves autour de l'éducation à la citoyenneté. Des enseignants mettent la main à la pâte : aménagement d'une classe-musée, d'une classe-planétarium et d'une classe-vivarium, intégration de statistiques concernant la MRC dans les cours de mathématiques,



de l'histoire de la MRC dans les cours d'histoire, etc. Même la bibliothèque scolaire devient une bibliothèque municipale ouverte au public.

Plusieurs projets émergent : il faut trouver des moyens financiers pour les réaliser et le directeur se tourne alors vers des organismes de la communauté. De fil en aiguille, les changements dans l'école sont appuyés par une série de projets et de démarches ayant en commun de renforcer les liens entre l'école et les communautés.

D'une part, des organismes commencent à réaliser des activités dans l'école, comme « Fais ta place dans le Haut », une journée de colloque à l'initiative du Carrefour jeunesse-emploi à l'intention des élèves de 4^e secondaire. Cette activité vise à faire découvrir des métiers et des professions, avec une attention particulière pour des métiers et des professions disponibles dans le Haut-Saint-François.

D'autre part, des ententes sont conclues avec divers acteurs, de façon à offrir chaque année une bourse de quelques centaines de dollars à tous les jeunes qui obtiennent un diplôme. La remise de ces bourses se fait lors d'une cérémonie à l'hôtel de ville de chaque municipalité qui souligne la persévérance de ces jeunes. On commence aussi à se déplacer dans certaines communautés pour la remise des

bulletins : plusieurs parents qui ne seraient pas allés à East Angus

se rendent de bon gré à l'école

primaire du coin. En prime,

plusieurs enseignants

découvrent ainsi ces

journaux locaux sont

rendent compte de ces

coups des jeunes dans

de la culture, etc. Tous

partie soutenus par

locaux » de citoyens et

parents, enseignant de

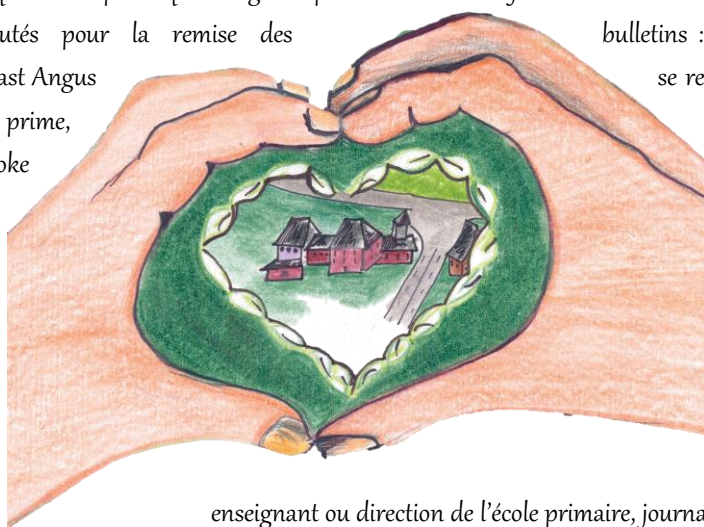
la polyvalente,

enseignant ou direction de l'école primaire, journal local, jeunes, etc. Le CSSS

explore la

possibilité d'associer un intervenant à chacun de ces réseaux qui peuvent assurer un rôle de

vigie quant à la situation particulière d'un jeune ou d'un groupe de jeunes de la place.



Dans un premier temps, plusieurs de ces changements ont été réalisés sans ressources additionnelles, grâce à tous ces liens plutôt informels. À compter de l'automne 2009, l'obtention d'une subvention à titre de laboratoire rural, auprès du ministère des Affaires municipales, des Régions et de l'Occupation du Territoire, structure et donne des ailes au projet jusqu'en 2014. Cette demande de subvention a été soutenue par la Commission scolaire des Hauts-Cantons et a rallié un large consortium de partenaires à l'échelle locale (écoles primaires, municipalités, caisses populaires, organismes communautaires et associations), à l'échelle de la MRC [CSSS, Centre local de développement (CLD), Société d'aide au développement des collectivités (SADC)] et à l'échelle régionale (Observatoire estrien du développement des communautés, Université de Sherbrooke, Conférence régionale des élus) ainsi que quelques tables de concertation (Table famille-école-communauté pour la réussite éducative, Concert-action Jeunesse, Table des aînés).

Les objectifs poursuivis par le laboratoire rural sont :

- ◆ « d'accroître la rétention des jeunes sur le territoire;
- ◆ d'attirer de nouvelles familles et de maintenir celles en place;
- ◆ de renforcer le sentiment d'appartenance, le tissu social et la solidarité;
- ◆ de créer une mentalité nouvelle d'engagement social, de participation citoyenne;
- ◆ de former une relève bénévole et de faciliter l'émergence de jeunes leaders;
- ◆ de revitaliser et d'améliorer la qualité de vie en milieu rural;
- ◆ de développer une mentalité partagée sur l'importance de l'éducation et du développement des communautés rurales;
- ◆ de développer une solution territoriale pour une meilleure réussite éducative incluant la réussite scolaire, la qualification et l'intégration sociale par une participation active des jeunes dans leur milieu » (Mesure des laboratoires ruraux, 2008).

Avec les ressources du laboratoire rural, l'embauche d'une organisatrice communautaire permet d'intensifier le travail auprès des communautés et auprès de jeunes pour renforcer leur intégration dans ces communautés. Depuis janvier 2010, les élèves du 2^e cycle sont invités à utiliser, de façon concrète, leurs connaissances de la MRC en participant à des instances ou à divers projets dans leur localité : soutien à l'organisation d'un festival, comité de loisirs, et qui sait, peut-être bientôt conseil municipal, conseil d'administration de la caisse populaire, chambre de commerce, Club Lions, Carrefour jeunesse-emploi, CLD et SADC.

En somme, ce projet d'éducation à la participation citoyenne et à la vie démocratique des jeunes, qui interpelle toute la communauté du Haut-Saint-François, suppose d'aller vers les gens plutôt que de se demander pourquoi ils ne viennent pas vers nous. C'est offrir aux parents qui ont des ressources limitées de ne pas dépenser 10 \$ d'essence pour aller chercher le bulletin de leur enfant à East Angus, c'est valoriser la contribution de deux mères qui apportent des gâteaux pour accompagner le café, c'est pouvoir jaser avec des pères fiers de leur rejeton lors de la remise des bourses et saisir mille autres occasions de mieux connaître les citoyens et d'adapter les façons de faire de l'école et de ses partenaires. On n'a qu'à penser à la relance de plusieurs programmes de formation professionnelle (secrétariat, horticulture, charpenterie-menuiserie, etc.) à l'école ou à la sensibilisation des employeurs sur la conciliation travail-études.

La création de la Cité-école se poursuit. D'autres projets, tant au sein de l'école que des communautés sont en émergence.



CHAPITRE 2

LA PROBLÉMATIQUE DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET DES APPROCHES COMMUNAUTAIRES POUR Y FAIRE FACE

C'est à partir des préoccupations de divers acteurs de la MRC du Haut-Saint-François en matière de décrochage scolaire et de défavorisation matérielle et sociale que le projet Cité-école a vu le jour. Que nous disent les écrits scientifiques à propos de la problématique du décrochage scolaire et des approches communautaires pour y faire face?

Ce chapitre fait un bilan des connaissances en regard de quatre dimensions en jeu dans le projet Cité-école, soit la prévention du décrochage scolaire, l'éducation des jeunes à la citoyenneté, les partenariats-école, familles et communautés, ainsi que le développement des communautés.

2.1. Défavorisation matérielle et sociale et prévention du décrochage scolaire

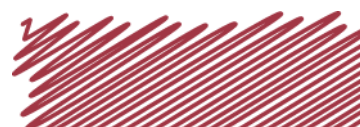
En matière de prévention du décrochage scolaire, il existe plusieurs écoles de pensée³, certaines mettant nettement l'accent sur les facteurs individuels et d'autres sur les facteurs organisationnels et collectifs, voire politiques. Au total, c'est peu dire que le décrochage scolaire est un phénomène « complexe ». Plusieurs types de facteurs de risque ont été identifiés :

- ◆ facteurs personnels comme la capacité d'apprentissage ou l'état de santé;
- ◆ facteurs interpersonnels comme le rejet par les pairs;
- ◆ facteurs familiaux comme les problèmes sociaux des parents;
- ◆ facteurs institutionnels comme les pratiques éducatives;
- ◆ facteurs environnementaux, en particulier la défavorisation (réseau réussite montréal, 2010).

Il est clairement démontré que la défavorisation matérielle et sociale affecte la santé et le bien-être (Wilkinson et Marmot, 2004) et ses conséquences se manifestent de multiples façons. Il est notamment reconnu que : « Les enfants de milieux modestes sont plus souvent en retard sur le plan des apprentissages scolaires que leurs compagnons des classes supérieures. [...] À réussite scolaire égale, les chances de poursuivre les études varient selon l'origine sociale » (Gauthier, C. et coll., 2004). Il est également bien établi que les garçons décrochent davantage que les filles : au Québec, en 2006, 35,1 % des garçons et 20,5 % des filles ont quitté le secondaire sans un diplôme en poche et cet écart est encore plus important dans le Haut-Saint-François, comme on l'a vu au chapitre précédent. Cinq facteurs principaux permettent de définir le profil des élèves à risque de décrochage (Fortin et coll., 2004). Par ordre d'importance, on retrouve :

- ◆ les sentiments dépressifs;
- ◆ le manque d'organisation et de cohésion familiale;
- ◆ les attitudes négatives des enseignants;
- ◆ le manque d'engagement des élèves dans leurs activités scolaires;
- ◆ la faible performance en mathématiques et en français.

³ Il ne s'agit pas ici d'une recension exhaustive des écrits sur le décrochage scolaire comme tel, mais plutôt d'un sommaire en vue d'introduire quelques concepts inhérents à cette étude.



En outre, plusieurs élèves à risque de décrochage présentent des troubles de comportement extériorisés (ex. : agressivité) ou intériorisés (ex. : état dépressif) qui peuvent s'accompagner d'une faible estime de soi. Il est également reconnu que c'est un cumul d'événements faisant appel à plusieurs des facteurs présentés plus haut qui mène au décrochage scolaire (Jimerson et coll., 2000 dans Fortin et coll., 2004).

Le décrochage scolaire est associé à des difficultés sur plusieurs plans de la vie sociale. De façon générale, les hommes et les femmes sous-scolarisés vivent davantage de difficulté à s'insérer sur le marché du travail et à garder un emploi (Lessard et coll., 2006; MELS, 2005), ils sont en moins bonne santé et ils vivent davantage d'isolement, voire d'exclusion sociale (MSSS, 2007).

Cependant, quelle que soit la lourdeur de la situation, elle n'est pas irréversible : « l'école elle-même peut contrebalancer le poids de l'origine socioéconomique des élèves » (Gauthier et coll., 2004). De plus, la structure organisationnelle peut contribuer à la réussite scolaire, entre autres par l'action sur la motivation de l'élève (Baker et coll., 2001 dans Fortin et coll., 2004).

Quelques définitions

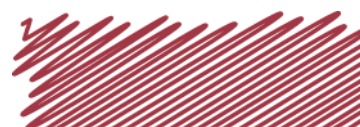
- ◆ Le **décrochage scolaire** est l'abandon définitif ou temporaire des études secondaires avant l'obtention d'un diplôme ou d'une reconnaissance formelle des acquis.
- ◆ La **réussite scolaire** signifie qu'un parcours scolaire a été complété avec succès et qu'il a mené à l'obtention d'un diplôme ou de toute autre forme de reconnaissance des acquis.
- ◆ La **persévérance scolaire** est la poursuite d'un programme d'études vers l'obtention d'un diplôme ou d'une autre forme de reconnaissance des acquis.

2.2. Participation citoyenne des jeunes et éducation à la citoyenneté

La participation démocratique et citoyenne repose sur le sentiment d'être concerné en tant que citoyen par les enjeux et les débats de la société (Observatoire québécois de la démocratie, 2006). La participation citoyenne réfère à l'exercice et à l'expression de la citoyenneté dans ses dimensions politique, civique et sociale, dimensions qui se recoupent dans la vie de tous les jours (Lemieux, 2004). Le Conseil de la santé et du bien-être (2000) définit « citoyenneté active » comme « la participation des membres d'une communauté aux orientations et aux activités de la sphère publique » (Thibault et coll., 2000, p. 2). Cela peut prendre diverses formes : du simple exercice du droit de vote à l'implication du citoyen dans des processus décisionnels et dans des projets communautaires, certains visant une transformation sociale de son milieu et de la société (Mercier, 2009).

De façon générale, la participation citoyenne contribue au développement des personnes : « C'est en interaction avec les membres d'une collectivité qu'un individu se développe, apprend à se connaître et construit son identité, en évaluant ce qui le distingue des autres et en appréciant ce qu'il partage avec la collectivité » (Observatoire québécois de la démocratie, 2006, non paginé). De plus, la participation renforce le sentiment d'appartenance à une communauté (Conseil de la santé et du bien-être, 2000).

Et qu'en est-il de la participation citoyenne des jeunes? Au Québec, l'école est reconnue comme un acteur important de l'éducation à la citoyenneté des jeunes : « Comme microcosme d'une société démocratique, la cité scolaire constitue le lieu privilégié où peuvent s'acquérir les connaissances et se développer l'ouverture d'esprit nécessaires à cet égard... » (Conseil supérieur de l'éducation, 1998,



p. 37). Le Conseil supérieur de l'éducation encourage explicitement l'apprentissage du pluralisme et de la démocratie à travers l'expérience :

Il n'y a pas d'éducation à la citoyenneté qui donne des résultats tangibles si les élèves ne peuvent vivre concrètement à l'école les valeurs, les droits, les responsabilités et la participation qu'on leur enseigne en classe. [...] C'est la fréquence des occasions de pratiquer la citoyenneté et la diversité des types d'activités qui peuvent donner aux élèves un environnement propice à l'éducation à la citoyenneté et complémentaire aux efforts déployés en classe (Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p. 46-47).

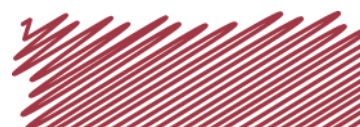
De fait, il existe un large consensus sur l'importance d'éduquer à la citoyenneté et à la démocratie (Delors et coll., 1999). Cette idée n'est pas nouvelle, comme en font foi les travaux de Dewey (1916). Un intérêt grandissant est toutefois observé dans les sociétés occidentales, entre autres dû au faible taux de vote chez les jeunes de 18 à 24 ans : au Canada, pour les élections fédérales de 2004, 2006 et 2008, il était respectivement de 37 %, 43,8 % et 37,4 % comparativement à 60,9 %, 64,7 % et 58,4 % chez la population générale (Élections Canada). Dans le cadre d'une large recension des écrits sur la participation électorale regroupant les écrits traitant à la fois des causes et des facteurs de participation et de non-participation, Duval (2005) arrive à la conclusion que seule l'éducation à la citoyenneté semble faire l'objet d'un certain consensus auprès des chercheurs en ce qui a trait à l'accroissement de la participation électorale. Aucun autre facteur étudié (facteurs socioéconomiques, politiques ou institutionnels) ne semble porteur d'un potentiel de sensibilisation et de mobilisation comme le facteur scolaire. En ce sens, l'école devient un acteur incontournable de l'éducation à la citoyenneté.

Toutefois, quand vient le temps de définir ce que doit être cette éducation à la citoyenneté, des divergences émergent rapidement (Westheimer et Kahne, 2004 A). Il peut même être complexe de promouvoir l'éducation à la citoyenneté, car l'école encourage fréquemment la conformité tandis que la démocratie nécessite fréquemment la non-conformité et la participation active. Dans une perspective d'éducation à la citoyenneté, on peut promouvoir trois types de citoyens :

- ◆ ceux qui, personnellement, militent en faveur du respect des lois sociales, de la responsabilité et de l'honnêteté (*personnally responsible citizen*);
- ◆ ceux qui sont des membres actifs de la communauté, incluant les bénévoles (*participatory citizen*);
- ◆ ceux qui, adoptant une posture critique envers les problèmes et les structures sociales, s'engagent dans des actions sur les racines des problèmes sociaux (*justice-oriented citizen*) (Westheimer et Kahne, 2004 B).

Ces trois visions peuvent cohabiter, mais il est parfois difficile de les harmoniser. Par exemple, faire du bénévolat n'implique pas nécessairement un questionnement sur les inégalités sociales ou sur l'action politique. C'est ainsi que, diverses stratégies d'éducation, certaines plus « passives », d'autres, plus « actives », sont proposées (Sears et Hughes, 1996). Par exemple, on insistera tantôt davantage sur le développement de la loyauté à l'État national, à l'aide de connaissances sur l'histoire nationale et les traditions, ou on mettra plutôt l'accent sur la participation au changement social à l'échelle locale, nationale et même mondiale. D'une étude internationale sur l'éducation civique, il ressort que même si les enseignants visaient le développement de l'esprit critique des étudiants, dans les faits, ils mettaient beaucoup l'accent sur la transmission de savoirs (Losito et Mintrop, 2001).

Dans une étude auprès de jeunes du secondaire vivant en milieu rural, on observe que ces jeunes ont une conception de la citoyenneté comme engagement communautaire plutôt que comme engagement



politique. N'ayant pas de droit de vote, ils évoluent donc comme citoyens dans les limites qui leur sont imposées. Les principaux facteurs influençant une plus grande participation citoyenne des jeunes sont :

- ◆ être plus âgés, les jeunes du deuxième cycle du secondaire étant plus susceptibles de participer à un programme d'implication communautaire organisé par l'école que ceux du premier cycle;
- ◆ avoir de meilleures notes scolaires (B+ et plus);
- ◆ provenir d'une famille dont des membres font du bénévolat;
- ◆ avoir déjà fait du bénévolat, car ces jeunes sont plus susceptibles de vouloir en refaire prochainement. Ils sont également plus enclins à suivre ce qui se passe au niveau des événements de l'actualité et croient dans la possibilité des jeunes de faire une différence dans leur communauté (Corporation for National and Community Service, 2006).

Enfin, la réussite de l'éducation civique des jeunes à l'école reposerait également sur quelques facteurs liés à l'environnement scolaire : le curriculum, le climat de la classe, et la culture de l'école (Claes et coll., 2003), ainsi que la structure démocratique de l'école. Les retombées de l'éducation à la citoyenneté ont été peu étudiées, mais il semble que les élèves ayant participé à des projets d'éducation à la citoyenneté soient plus enclins à s'impliquer socialement au cours de leur vie adulte (Metz et coll., 2003).

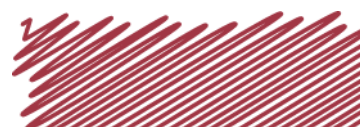
2.3. Partenariat école, familles et communautés

Qu'il s'agisse d'éducation à la citoyenneté ou de tout autre aspect de l'éducation des jeunes, la famille, l'école et la communauté constituent trois sphères d'influence interreliées. Au cours des dernières décennies, de nombreux projets ont tenté de combiner, de diverses façons, des interventions au sein de ces trois milieux de vie et en interaction entre eux. Il existe désormais de nombreux écrits scientifiques sur ces différents types de partenariat, qu'il s'agisse de leur nature, des facteurs facilitants ou des obstacles à leur mise en œuvre ou encore de leurs retombées.

L'importance de **la collaboration entre l'école et la famille** a été démontrée dans de nombreuses recherches (Deslandes et Bertrand, 2005). Une collaboration positive est une stratégie efficace de prévention du décrochage scolaire centrée sur le bien-être du jeune. C'est un lien continu entre la famille et l'école, associant la famille dans la réussite scolaire du jeune. Les bénéfices potentiels sont liés à l'amélioration des résultats, des comportements et des attitudes relativement à l'école.

Les parents participent davantage à la maison et à l'école lorsqu'ils perçoivent que l'école et les enseignants favorisent leur collaboration. Cependant, plusieurs enseignants pensent que les parents ne veulent pas s'impliquer plus, tandis que plusieurs parents voudraient participer davantage, mais ne savent pas comment le faire (Deslandes et Bertrand, 2005). Certains facteurs ont une influence majeure sur la participation des parents. Les parents qui participent moins au suivi scolaire de leurs jeunes proviennent habituellement de familles non traditionnelles et moins scolarisées. La participation des parents est à son plus faible au secondaire, dû entre autres aux croyances des parents relativement à leur capacité d'aider leurs jeunes ayant des problèmes et le fait que les travaux scolaires soient plus complexes. La collaboration entre parents et école diminue en effet lors de l'évolution scolaire de l'élève, à moins que l'école et les enseignants fassent des efforts particuliers pour maintenir la collaboration (Epstein, 1995). Le niveau de performance scolaire des jeunes semblerait lié au soutien affectif des parents (encouragements, félicitations, discussions, etc.) (Deslandes, 1996 dans Deslandes, 2001).

La collaboration entre l'école et la communauté réfère quant à elle à plusieurs aspects : liens entre école et membres de la communauté, liens avec les organismes du milieu et les entreprises pouvant avoir des répercussions sur les jeunes et sur leur milieu de vie (Sanders, 2005). Cette collaboration



peut se faire avec le voisinage, des organismes communautaires, des municipalités, des entreprises, des services de santé, d'emploi ou de développement économique, etc.

De nombreuses formes de partenariat école-communauté ont été développées. Celles-ci peuvent être regroupées en fonction d'un domaine d'activité précis (culturel, économique, etc.), en fonction des partenaires engagés (internes ou externes à l'école, entre partenaires du milieu scolaire ou autres partenaires, etc.) ou selon les modes de fonctionnement (fonctions et relations des acteurs) (Zay, 2005 dans Bélanger et Beaulieu, 2009). On peut également catégoriser les partenariats en fonction de leurs objectifs, selon qu'ils sont centrés sur l'élève (bourses, orientation de carrière), la famille (atelier pour les parents, counselling familial), l'école (embellissement de l'école, ressources matérielles et financières pour l'école, développement professionnel des enseignants) ou la communauté (activités charitables, revitalisation ou embellissement de la communauté) (Sanders, 2005). En majorité, les partenariats seraient toutefois centrés sur l'élève (Sanders, 2005; Bélanger et Beaulieu, 2009).

Il existe toutefois une typologie plus fine des partenariats école-familles-communautés, telle que résumée dans le Tableau 1. On peut y voir, d'un type à l'autre, l'élargissement et la complémentarité des objectifs et des moyens d'action.

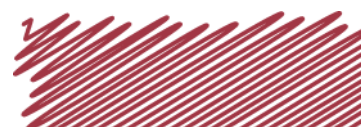
Tableau 1 Typologie des initiatives de partenariat école-famille-communauté d'Epstein⁴

Type	Parentage	Communication	Bénévolat	Accompagnement des familles	Leadership partagé	Collaborations avec la communauté
Description sommaire	Aider toutes les familles à créer des environnements favorables à l'apprentissage	Implanter des modalités efficaces de communication interactive entre l'école et la famille, mais aussi avec la communauté autour des programmes scolaires et des progrès de l'étudiant	Recruter des parents et organiser leur contribution à l'école, au sein des activités scolaires et parascolaires	Soutenir diverses formes d'accompagnement des familles aux étudiants : dans leurs devoirs ou autres activités en lien avec leur cheminement scolaire; dans la communauté	Établir un partenariat avec les parents : les associer aux décisions; renforcer leur leadership dans le réseautage des familles; les soutenir dans leurs représentations sociales et politiques	Déterminer et intégrer des ressources et des services de la communauté en vue de renforcer les programmes scolaires, mais aussi la participation citoyenne des parents et des jeunes

Certains **obstacles** à la collaboration école-communauté ont été identifiés, comme l'augmentation de la charge de travail du personnel scolaire associé du partenariat, les attitudes et les perceptions négatives des enseignants, la perception de la communauté comme indifférente aux jeunes ou le désir des enseignants de protéger « leur territoire » (Deslandes et Bertrand, 2001). Des problèmes de communication peuvent survenir entre partenaires, notamment à cause de référents culturels différents (Schweisfurth, 2005 dans Bélanger et Beaulieu, 2009). Le manque de diffusion de l'information sur le projet partenarial de l'école peut également nuire à son bon fonctionnement (Sanders, 2005).

On a repéré des **clés de la réussite** d'expériences de collaboration école-communauté. Toute pratique innovante en matière de collaboration école-famille-communauté se doit d'être partie prenante du projet éducatif et d'être une priorité de l'école. De cette façon, toute l'équipe-école s'approprie la démarche (étude de besoins, vision commune, planification et prise de décision, implantation et évaluation) (Deslandes, 2008). Ceci implique d'avoir des canaux de communication efficaces pour faire

⁴ D'après Joyce L. Epstein, 2009, *School, Family and Community Partnerships. Your Handbook for Action*, 3^e éd., p. 16.



circuler l'information et de prévoir des moments pour se rencontrer, échanger et se former. Il est recommandé de porter attention à certains éléments tels que la crédibilité des initiateurs, le leadership, les relations interpersonnelles, les liens de confiance et les questions de pouvoir et de protection de territoire (Deslandes, 2008). De plus, les partenariats école-communauté requièrent des aptitudes à collaborer de la part de ceux qui s'y engagent, la nécessité d'un processus décisionnel partagé entre partenaires, et l'établissement de rôles précis (Sanders, 2005). Pour faciliter la création d'une communauté éducative, la présence d'un coordonnateur de ressources ou d'un agent de liaison à l'école est essentielle pour faciliter la collaboration école-communauté, tout comme de définir une vision holistique des besoins et des ressources de la communauté, d'adopter une approche globale menant à des programmes globaux et de former de manière interdisciplinaire les participants aux partenariats, que ce soit les enseignants ou les partenaires de la communauté (Deslandes et Bertrand, 2001).

Le partenariat entre l'école et la communauté peut générer plusieurs retombées. Des recherches montrent que l'engagement de la communauté et des parents à l'école permet à l'école de devenir plus accueillante et fonctionnelle (Sanders, 2005). Les étudiants sont plus susceptibles de rester à l'école quand ils ont l'opportunité de développer des habiletés de leadership et de s'engager dans des activités signifiantes de bénévolat. Les recherches indiquent également que les comportements risqués des adolescents seront moins fréquents s'ils perçoivent que les adultes dans la communauté respectent les jeunes et leur donnent un rôle et s'ils font du bénévolat une heure ou plus par semaine dans la communauté (Roehklepartain et Baillis, 2007). Les taux de diplomation augmentent quand les parents, les voisins et les organisations de la communauté sont impliqués dans la vie des élèves (Henderson et Mapp, 2002).

2.4. Développement des communautés

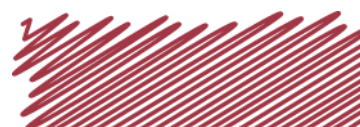
Au Québec, à la suite d'observations de quelques cas d'écoles ayant une orientation communautaire (Prévost et coll., 2006), deux visions du partenariat école-communauté émergent.

- ◆ Une vision dite corporative, le partenariat étant envisagé selon une perspective des propres objectifs des acteurs (ex. : mener à bien son projet éducatif).
- ◆ Une vision développementale, où les acteurs portent leur attention sur une population commune et développent une approche concertée des problèmes à résoudre.

La mobilisation d'une communauté autour de la réussite scolaire des jeunes est non seulement possible, mais surtout fort positive. Cependant, outre le secteur de l'éducation, plusieurs autres types d'acteurs (santé, emploi, économie, environnement, culture, etc.) font simultanément appel aux mêmes citoyens et aux mêmes organisations pour se concerter autour d'un enjeu qui leur est cher, que ce soit l'amélioration des habitudes de vie, l'insertion sociale des chômeurs chroniques ou la préservation des berges naturelles.

Même en milieu scolaire, plusieurs initiatives trouvent leur aboutissement dans une approche concertée et globale telle qu'École en santé (Martin et Arcand, 2005). Cette approche (ce n'est pas un programme) se fonde sur la concertation entre différents acteurs de divers secteurs d'action et l'implication de citoyens intéressés, en premier lieu les parents. Elle combine les préoccupations liées à l'éducation et à la santé, soit la réussite éducative, la santé et le bien-être et la prévention des problèmes sociaux afin de les intégrer au plan de réussite de l'école.

Pour s'attaquer à des problèmes aussi complexes que la pauvreté ou le décrochage scolaire sans verser dans « l'hyperconcertation » (Bourque, 2008), il est possible d'avoir recours à une stratégie de développement des communautés conçue comme « processus de coopération volontaire d'entraide et



de construction de liens sociaux entre les résidents et les institutions d'un milieu local, visant l'amélioration des conditions de vie sur le plan physique, social et économique » (Institut national de santé publique du Québec, 2002, p. 16). Le développement des communautés est une stratégie d'action reconnue sur les déterminants sociaux de la santé (pauvreté, logement, éducation, etc.) dans le cadre du programme national de santé publique du Québec 2003-2012.

Le mot **communauté** peut prendre plusieurs sens, mais, en développement des communautés, c'est la communauté géographique qui actualise son potentiel de développement. Différente de la communauté d'intérêts (ex. : une association de locataires ou d'usagers du transport en commun) ou de la communauté d'identité (ex. : les femmes ou une communauté culturelle), la communauté territoriale locale (Bourque et coll., 2007) se distingue par sa géographie, mais aussi par sa démographie et par son histoire. Qu'elle soit située en milieu urbain, semi-urbain ou rural :

Ce type de « communauté » a plusieurs volets : une dimension démographique et géographique, c'est-à-dire un territoire délimité physiquement et psychologiquement; une dimension psychologique proprement dite, soit le sentiment d'appartenance à un lieu donné; une dimension culturelle, à savoir un certain mode de vie, des croyances...; et une dimension institutionnelle, c'est-à-dire un réseau d'organismes qui possèdent un dénominateur commun, soit la participation de la population à l'amélioration de sa communauté (Doucet et Favreau, 1991, p. 238).

Le développement des communautés s'actualise à travers trois principes d'action :

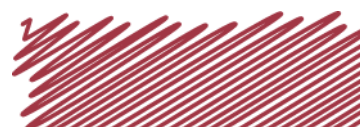
- ◆ la **participation citoyenne** qui, telle que définie précédemment, implique une citoyenneté active dans toutes les sphères de la vie collective (sociale, civique ou politique);
- ◆ la **concertation intersectorielle**;
- ◆ le **renforcement du pouvoir d'agir** (*empowerment*) des individus, des organisations et des communautés.

La **concertation** se différencie de la collaboration et du partenariat tout en s'inscrivant en continuité avec l'une et l'autre. Si la collaboration réfère à des relations plus ou moins structurées entre deux organisations en vue de répondre à un besoin spécifique, la concertation est :

un processus collectif de coordination basé sur une mise en relation structurée et durable des acteurs sociaux autonomes qui acceptent de partager de l'information, de discuter de problèmes ou d'enjeux spécifiques (par problématique ou territoire) afin de convenir d'objectifs communs et d'actions susceptibles de les engager ou non dans des partenariats (Bourque, 2008, p. 5).

La concertation peut être sectorielle (ex. : concertation en santé mentale d'acteurs en santé et services sociaux), intersectorielle thématique (ex. : table de concertation jeunesse du Haut-Saint-François) ou multisectorielle et territoriale (ex. : concertation à l'échelle d'un quartier ou d'une municipalité visant l'ensemble des problématiques rencontrées dans ce territoire) (Bourque, 2008). Un projet école-familles-communauté peut donc générer une concertation intersectorielle thématique (ex. : sur le décrochage scolaire) ou s'inscrire dans une démarche de concertation multisectorielle locale ou même de la MRC.

Le partenariat, quant à lui, est beaucoup plus formel que la concertation et demande un engagement contractuel menant à une mise en commun de ressources dans un cadre de rapports complémentaires

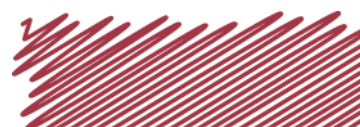


et équitables entre les parties. Un partenariat implique une action commune, concertée, qui peut faire suite à une concertation.

Le terme **empowerment** (dont la traduction ne fait pas l'unanimité : renforcement ou appropriation du pouvoir d'agir) réfère à la capacité d'agir concrètement et de façon autonome, ainsi que le processus pour atteindre cette capacité d'action (INSPQ, 2002). On distingue l'*empowerment* individuel, organisationnel et communautaire (Ninacs, 2008). Le processus d'*empowerment* repose sur quatre composantes, soit la participation (aux débats, aux décisions), la compétence (requis par l'action), l'estime de soi et la conscience critique. Ces mêmes composantes, appliquées au renforcement du pouvoir d'agir d'une collectivité, s'appliquent également à l'*empowerment* organisationnel et communautaire. Ces trois sphères d'*empowerment* sont interreliées.

En fait, l'*empowerment* correspond à un point de convergence des philosophies axées sur l'idée que les individus et les collectivités doivent avoir un mot à dire dans les décisions qui les concernent. L'exercice d'un pouvoir dans ce sens, c'est-à-dire celui qui permet d'augmenter le degré de contrôle sur soi-même et sur son environnement, et donc d'influencer son propre destin, est central dans un nombre croissant de théories et de pratiques... (Ninacs, 1995, p. 86).

En somme, ce bref tour d'horizon des écrits scientifiques, en lien avec la prévention du décrochage scolaire et les partenariats école-familles-communautés, permet de mieux cerner certains enjeux associés au processus de mise en œuvre de la Cité-école. Il soulève toutefois plusieurs questions sur le positionnement de cette même Cité-école en regard des différents modèles de partenariat et des différents modèles de développement existants. Cette discussion sera abordée après avoir présenté la méthodologie de recherche utilisée, au chapitre 3, ainsi que les résultats de l'étude, aux chapitres 4 à 6.





CHAPITRE 3

LE PROJET D'ÉVALUATION : QUELQUES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

Un projet de recherche comme celui-ci repose sur une série de choix méthodologiques qui seront présentés dans ce chapitre. On y traitera d'abord de l'approche d'évaluation retenue. Par la suite, la stratégie de collecte de données sera explicitée, avant de décrire le profil des participants à l'étude. La discussion de considérations éthiques et des limites de l'étude complète ce chapitre.

3.1. Une évaluation de processus pour soutenir l'action

Afin de documenter le déroulement du projet et d'en identifier les retombées, le projet Cité-école voulait mener une évaluation. D'un commun accord entre les responsables du projet et les chercheuses, il a été décidé de centrer l'évaluation principalement sur les rapports école-communautés et non pas sur les actions menées dans le cadre du projet Cité-école à l'intérieur de ses murs.

De manière générale, l'évaluation visait à cerner les retombées du projet Cité-école sur la participation des jeunes dans la communauté où ils habitent, et ce, sous deux angles.

1. Du point de vue des jeunes, c'est-à-dire leur insertion dans leur milieu.
2. Du point de vue de la communauté, c'est-à-dire la place qu'elle ménage aux jeunes.

À partir de ces deux angles d'analyse, certains objectifs spécifiques ont été précisés.

1. Les jeunes dans leur milieu.
 - Cerner le niveau de connaissance et la perception des jeunes dans leur milieu.
 - Qualifier le sentiment d'appartenance des jeunes à la communauté où ils habitent.
 - Cerner l'implication des jeunes dans leur milieu.
 - Dégager la perception des jeunes et leurs actions quant à la persévérance et à la réussite scolaire.
2. La place faite aux jeunes par la communauté.
 - Dresser un portrait de la mobilisation du milieu pour favoriser la participation des jeunes dans la communauté.
 - Dégager la perception des membres de la communauté et leurs actions quant à la persévérance et la réussite des jeunes dans leur milieu.
 - Tirer profit de cette expérience dans une perspective de transférabilité à d'autres communautés.

L'intention était également que le portrait de la vision des jeunes de la réussite scolaire, de leur milieu et de leur participation dans leur communauté puisse être refait au terme des six années du laboratoire rural, et ce, afin d'en montrer l'évolution.

Cette démarche de recherche a été réalisée en étroite collaboration entre des chercheurs (de l'Institut national de santé publique du Québec, du CSSS-IUGS et de l'Université de Sherbrooke) et des praticiens (l'école, l'organisation communautaire du CSSS). Tant la définition des objectifs de l'évaluation que les méthodes de collecte et la validation des résultats ont fait l'objet d'un partenariat réel et effectif.

L'approche retenue, l'évaluation participative de processus, s'inspire des travaux de Simard (2005 et Simard et coll., 2008), soit une approche visant à « penser l'évaluation comme un outil pour soutenir l'action locale » (p. 23), en lien avec les travaux de Patton (2011) sur l'évaluation évolutive et l'utilisation centrée sur son utilisation (*developmental évaluation* et *utilization-focused evaluation*). Plus spécifiquement, cette forme d'évaluation permet d'observer les petits résultats qui s'accumulent et s'emboîtent les uns aux autres dans une séquence à long terme menant vers des changements de plus en plus significatifs et complexes dont la nature évolue dans le temps. Elle propose également de se pencher sur les principes d'action qui sous-tendent les actions de développement, tels la participation citoyenne, l'intersectorialité ou le renforcement du pouvoir d'agir. Enfin, cette approche vise à suivre les processus pour en repérer les résultats à court terme. Comme elle se concentre sur les principes d'action, elle ne peut être menée que de manière participative. Les personnes menant le projet sont alors partie prenante de toute la démarche d'évaluation, de la définition des questions à l'analyse des données et à la diffusion des résultats.

3.2. La collecte de données

Comme ce projet visait à faire émerger à la fois les points de vue des jeunes sur leur communauté et ceux des communautés sur les jeunes, on a fait appel à des méthodes mixtes de collecte de données. Le Tableau 2 présente une vue d'ensemble de ces méthodes.

Pour ce qui est de la collecte de données auprès des jeunes, elle a été réalisée de trois façons : un questionnaire, des entrevues individuelles et l'observation d'une activité d'implication de jeunes dans leur milieu. Par ailleurs, comme certains jeunes ont accompagné leurs parents lors des rencontres de groupes dans les communautés, on a pu, encore là, recueillir quelques propos de jeunes. Les parents et les citoyens, quant à eux, ont été joints par des rencontres de groupes autour des réseaux locaux créés dans le cadre du projet Cité-école. Des activités de collecte et d'observation ont également été menées de manière plus approfondie dans une communauté, celle de Weedon/Lingwick, qui est la première où la Cité-école a établi un réseau local.

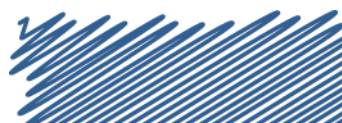


Tableau 2 Les activités de collecte de données

À propos de quoi?	Quel outil?	Auprès de qui?	Sur quelles questions?	Quand?
Le point de vue des jeunes sur leur école et leur milieu	Questionnaire	Tous les jeunes du secondaire qui avaient obtenu le formulaire de consentement d'un parent (Tableau 3)	À propos de : – ton lieu de résidence – ce que tu penses de ton village – ta vie dans ta municipalité – tes études secondaires – ton école – tes projets * Pour te connaître... sans te reconnaître!	Novembre 2009
	Entrevues individuelles	2 vagues d'entrevues avec 7 jeunes de la communauté de Weedon/Lingwick (Tableau 4)	Mêmes thèmes que dans le questionnaire	Juin 2009 et mai 2010
	Observation d'une activité de bénévolat	3 jeunes de 4 ^e sec. dans le cadre du projet Cité-école	* Implication des parents envers les jeunes * Implication des jeunes dans la communauté * Ouverture de la communauté à l'implication des jeunes * Soutien de la communauté envers les jeunes * Sentiment d'appartenance à la communauté * Démonstration d'aptitudes citoyennes par les jeunes	Mai 2012
Le point de vue de parents et de citoyens sur la place faite aux jeunes dans leur municipalité	Entrevues de groupes	7 rencontres regroupant 10 réseaux locaux	* Raison d'être du comité * Perception des jeunes dans la communauté * Place faite aux jeunes dans la communauté * Persévérance scolaire	Entre octobre 2009 et mars 2010
		2 entrevues avec le réseau local de Weedon/Lingwick	Même thèmes que dans les autres réseaux locaux	Octobre 2009 et mai 2010
	Observation d'une remise de bulletin	Weedon/Lingwick	* Qui participe à la rencontre? * Déroulement de la soirée * Place des acteurs * Échanges informels avec des jeunes, des parents et des professeurs	Novembre 2009



3.2.1. Le point de vue des jeunes sur leur école et leur milieu

LE QUESTIONNAIRE

Le questionnaire visait à connaître les perceptions des jeunes au regard de leur communauté, de leur école, de la place faite aux jeunes dans les communautés et de leur propre réussite scolaire (voir l'Annexe 1). Il comportait 75 questions, majoritairement fermées incluant un choix de réponses : complètement en accord, en accord, en désaccord, complètement en désaccord (échelle de Likert). Ce questionnaire permet de dresser un premier portrait des perceptions des jeunes répondants en novembre 2009. Les élèves, qui devaient préalablement avoir obtenu une autorisation parentale, répondaient au questionnaire en ligne dans le cadre d'un cours consacré à cet exercice. Les données recueillies ont d'abord été transférées dans un document Excel et elles ont ensuite été traitées à l'aide du logiciel SPSS.

Trois éléments confirment que le groupe de répondants peut être considéré comme étant représentatif de la population à l'étude, soit les élèves de la polyvalente Louis-Saint-Laurent d'East Angus. Premièrement, le taux de participation s'est avéré très élevé, soit près de 70 %, c'est-à-dire 406 élèves sur une population totale de 583⁵. Ceux qui n'ont pas participé à l'enquête sont principalement des élèves n'ayant pas rapporté la lettre d'autorisation parentale signée, qui constituait une condition incontournable à la participation. Deuxièmement, tous les niveaux scolaires ont participé à l'enquête dans des proportions similaires à la population totale (Tableau 3). Troisièmement, la répartition selon le genre est jugée satisfaisante alors que 54 % des répondants sont des filles. Plus de la moitié des répondants viennent des trois principales municipalités de la MRC, soit East Angus (21 %), Cookshire-Eaton (18 %) et Weedon (16 %). Ces municipalités sont représentées dans l'école proportionnellement à leur poids démographique au sein de la région. De plus, comme l'ensemble de ces élèves habite majoritairement dans leur municipalité depuis plus de cinq ans (77 %), cette durée est jugée suffisante pour développer une bonne connaissance du milieu de vie.

⁵ Il est important de noter qu'en 2009-2010, la polyvalente comptait 633 élèves au total. Toutefois, certaines classes ont été exclues puisque, selon l'école, les élèves ne possèdent pas les capacités nécessaires à la compréhension du questionnaire.

Tableau 3 Répartition des répondants et de la population scolaire

Niveau	Répondants	Population scolaire
1 ^{re} secondaire	16,2 %	15,4 %
2 ^e secondaire	27,4 %	20,1 %
3 ^e secondaire	23,6 %	19,2 %
4 ^e secondaire	16,4 %	17,3 %
5 ^e secondaire	10,2 %	15,0 %
Autres	6,2 %	13,0 %
TOTAL	100 %	100 %

En ce qui a trait au travail rémunéré, 74 % des répondants occupent un emploi, et de ce nombre, près de 30 % disent ne travailler que pendant la saison estivale. Il est un peu plus troublant de voir que près de 12 % d'entre eux travaillent plus de 15 heures par semaine pendant l'année scolaire. Cela semble être davantage le cas des élèves de 3^e secondaire (24 %) et de 4^e secondaire (24 %). Or, il est démontré qu'à partir de cette durée, un emploi risque plus fortement d'affecter la réussite scolaire. À cet effet, la commission scolaire de Sherbrooke, par l'entremise de son programme de conciliation étude-travail, recommande aux élèves de ne pas dépasser 20 heures de travail par semaine. Cependant, le nombre d'heures idéal se situerait davantage entre 10 et 15 heures⁶.

LES ENTREVUES INDIVIDUELLES

En ce qui concerne le point de vue des élèves, 13 entrevues individuelles ont été réalisées avec des jeunes des communautés de Weedon/Lingwick dans l'optique d'approfondir ce qu'ils pensaient des thèmes abordés dans le questionnaire (perception de leur place dans la communauté, etc.) (Tableau 4 et Annexe 2).

Tableau 4 Nombre de jeunes rencontrés en entrevue individuelle

Niveau	Nombre de jeunes rencontrés /nombre prévu	Nombre d'entrevues avec chaque jeune	Commentaires
6 ^e année – 1 ^{er} sec.	1/2	2 entrevues	Impossible de recruter un autre jeune malgré les efforts répétés
1 ^{er} et 2 ^e sec.	2/2	2 entrevues, soit 4	
3 ^e et 4 ^e sec.	2/2	2 entrevues, soit 4	
5 ^e sec et 1 ^{er} (cégep)	1/1	2 entrevues	
	1/1	1 ^{re} entrevue seulement	Impossible de joindre le jeune qui avait quitté la région
Total	6/8	13	

⁶ Pour plus d'information sur ce programme, consulter le site suivant : <http://www.csr.gc.ca/fr/parents/reussite-educative/perseverance-et-reussite-scolaires/index.html>.

Toutes ces entrevues ont été enregistrées numériquement (audio seulement), des résumés analytiques d'entrevues ont été produits, puis analysés à l'aide du logiciel NVivo. Une analyse thématique de ces entrevues a été effectuée, puis une analyse transversale a été produite.

UNE OBSERVATION DIRECTE

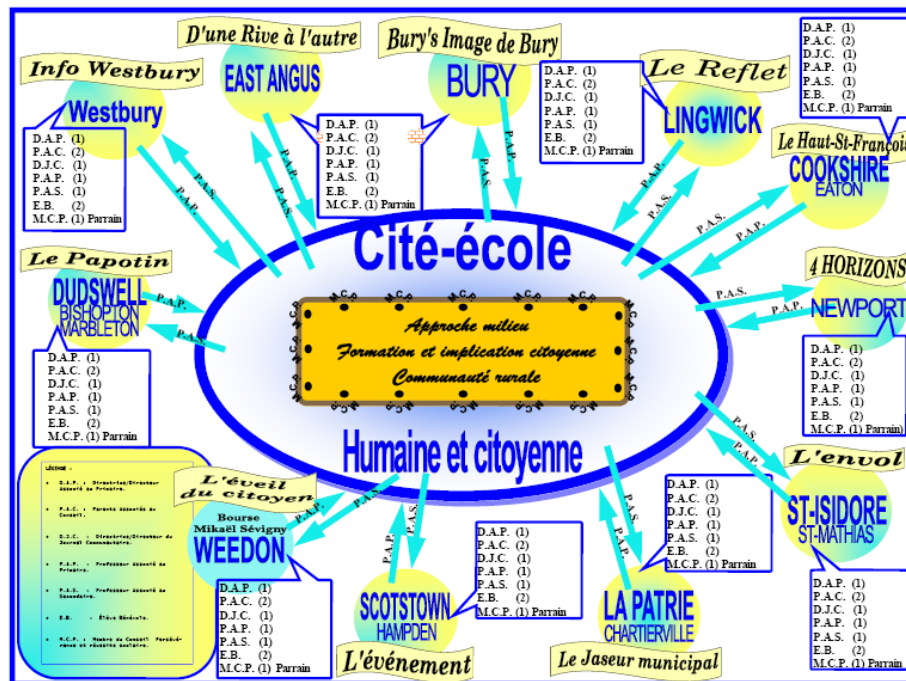
Une observation participante d'une activité d'implication de jeunes de 4^e secondaire a été réalisée au printemps 2010. Cette observation a permis de discuter avec les jeunes relativement à l'implication citoyenne. Les éléments à repérer ont été consignés dans une grille d'observation qui a fait l'objet d'une synthèse analytique (voir l'Annexe 4).

3.2.2. Le point de vue de parents et de citoyens sur la place faite aux jeunes dans leur municipalité

JOINDRE LES ADULTES PAR LE BIAIS DES RÉSEAUX LOCAUX

En ce qui concerne la collecte de données auprès des différentes communautés, il était prévu, au moment de la rédaction du protocole de recherche à l'automne 2008, de rencontrer les comités locaux projetés par les initiateurs du projet Cité-école (Figure 3). Pour ces derniers, en plus de soutenir l'organisation de diverses activités, ces comités devaient exercer un rôle de vigie afin que l'école puisse savoir ce qui influence la vie des jeunes dans leur communauté.

FIGURE 3 LA CONCEPTION DES RÉSEAUX LOCAUX SELON LES PROMOTEURS DU PROJET



Source : polyvalente Louis-Saint-Laurent, 2008

LÉGENDE			
D.A.P.	Directeur associé du primaire	P.A.S.	Professeur associé du secondaire
P.A.C.	Parents associés du conseil	E.B.	Élève bénévole
D.J.C.	Directeur du journal communautaire	M.C.P.	Membre du Conseil persévérance et réussite scolaire
P.A.P.	Professeur associé du primaire		Journal local

Au moment d'amorcer la collecte des données, à l'automne 2009, de plus amples discussions ont permis à l'équipe de recherche de comprendre que :

- ◆ ces « comités » n'étaient pas encore en place sauf un, englobant deux municipalités qui partagent la même école primaire, même si certains contacts avaient été établis avec d'autres municipalités;
- ◆ ce qui avait été décrit comme un « comité » était, dans les faits, une forme inédite de regroupement plutôt informel d'une douzaine de parents, de jeunes et d'intervenants du milieu qui avaient comme caractéristiques communes d'être chacun en lien direct avec des représentants de l'école pour l'organisation d'événements liés au projet Cité-école (remise de bourses ou de bulletins, information fournie par la Cité-école destinée aux journaux locaux);
- ◆ ces personnes étaient parfois en lien entre eux, mais sans que cela implique des rencontres formelles.

À la lumière de ces constats et après discussion avec l'équipe de la Cité-école, il fut convenu de renommer ces regroupements « réseaux locaux ». Il a également été décidé que les entrevues de groupe prévues seraient réalisées au fur et à mesure que l'équipe de la Cité-école constituait les nouveaux réseaux locaux. C'est ainsi que les entrevues de groupe se sont tenues avec des réseaux locaux en formation, se réunissant pour une première et unique fois au cours de l'étude.

LES ENTREVUES DE GROUPE

Les entrevues de groupes avec les réseaux locaux visaient à approfondir la compréhension de la place faite aux jeunes au sein des différentes communautés (voir l'Annexe 3). Elles se sont déroulées entre les mois d'octobre 2009 et de mars 2010, et une deuxième rencontre a eu lieu en mai 2010 avec les membres des communautés de Weedon/Lingwick pour valider les données recueillies et les grandes tendances préliminaires qui s'en dégagent. Ce sont donc sept rencontres regroupant dix communautés qui ont été réalisées, auxquelles s'ajoutent les deux rencontres avec le réseau local de Weedon/Lingwick, pour un total de neuf rencontres de groupes.

Les groupes rencontrés étaient principalement composés de parents, mais y ont également participé des élèves accompagnant leur(s) parent(s), des intervenants comme la direction de l'école primaire, un enseignant du secondaire ou un enseignant du primaire. À l'occasion, d'autres acteurs du milieu se sont joints aux discussions. Les responsables du projet Cité-école ont également participé à la plupart des rencontres à titre d'observateur. Le Tableau 5 présente le profil des participants à ces groupes de discussion. Ces entrevues ont réuni en moyenne 15 personnes, pour un total de 130 participants.

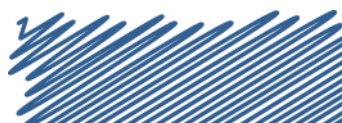


Tableau 5 Profil des participants aux groupes de discussion

Profil des participants	Réseaux locaux									
	1	2	3	4	5	6	7	8A	8B	Total
Nombre de municipalités	4	1	2	1	1	1	1	2		13
Nombre d'écoles primaires	2	1	1	1	1	1	1	1		9
Parents	5	8	8	6	7	5	10	9	11	69
Jeunes	4	4	6	1	3	10	9	1	4	42
Intervenants du milieu scolaire*	<u>2</u>	1	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	0	2	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>15</u>
Autres intervenants	1	1	0	0	0	1	0	1	0	4
Total	12	14	16	9	11	16	21	14	17	130
Observateurs de la Cité-école	(3)	(3)	(3)	(3)	(3)	(3)	(2)	(3)	(2)	---

*Souligné : présence de l'enseignant du secondaire associé au réseau local

Dans un cas, le réseau local s'est organisé autour de parents et d'élèves d'un seul niveau du secondaire qui s'étaient déjà rencontrés lors de la remise de bulletin. Aussi, le guide d'entrevue a-t-il été adapté en conséquence.

Les participants ont été sélectionnés en fonction des besoins de l'école et ils ont été recrutés par un enseignant ou par l'organisatrice communautaire de l'école. L'équipe de recherche apprenait sur place qui était présent. Les rencontres se sont déroulées dans les écoles primaires locales. Lorsque l'école primaire desservait deux municipalités, le réseau local regroupait des personnes de ces deux communautés.

Ces entrevues de groupe étaient animées par le professionnel de recherche et une des co-chercheuses (sauf une entrevue). Les rencontres débutaient toujours par un tour de table permettant de présenter tous les participants, tout en obtenant leur consentement à participer en fonction de balises éthiques. Par la suite, les participants remplissaient un bref questionnaire (voir l'Annexe 5) comportant 14 questions sur trois thèmes : les jeunes et la communauté, la place faite aux jeunes et la réussite scolaire des jeunes.

Les résultats, compilés rapidement sur place, servaient d'amorce à la discussion sur chacun des thèmes. Vers la fin de la rencontre, une courte période était accordée au directeur de l'école et à un professeur pour expliquer le projet Cité-école et obtenir les réactions des participants. Cette présentation a été introduite pour répondre aux interrogations des participants qui voulaient connaître davantage le projet. Enfin, une dernière question permettait de dégager les points les plus importants. En général, ce sont principalement les parents et les jeunes qui ont pris la parole. Les autres intervenants ont parlé peu, sauf pour appuyer ce qui avait été dit.

Toutes ces entrevues ont été enregistrées numériquement (audio seulement) et des résumés analytiques d'entrevues ont été produits, puis traités à l'aide du logiciel NVivo. Une première analyse thématique de chaque entrevue a été réalisée, suivie d'une seconde ronde

d'analyse transversale de l'ensemble des entrevues de groupe afin d'en dégager les constantes ou les particularités.

UNE OBSERVATION DIRECTE

Pour compléter le portrait de la place faite aux jeunes par les communautés, une observation d'une remise de bulletins à Weedon a été réalisée à l'automne 2009. Comme pour l'autre observation, les données ont été recueillies par le biais d'une grille d'observation à partir de laquelle a été produite une synthèse analytique.

3.3. Considérations éthiques et limites de l'étude

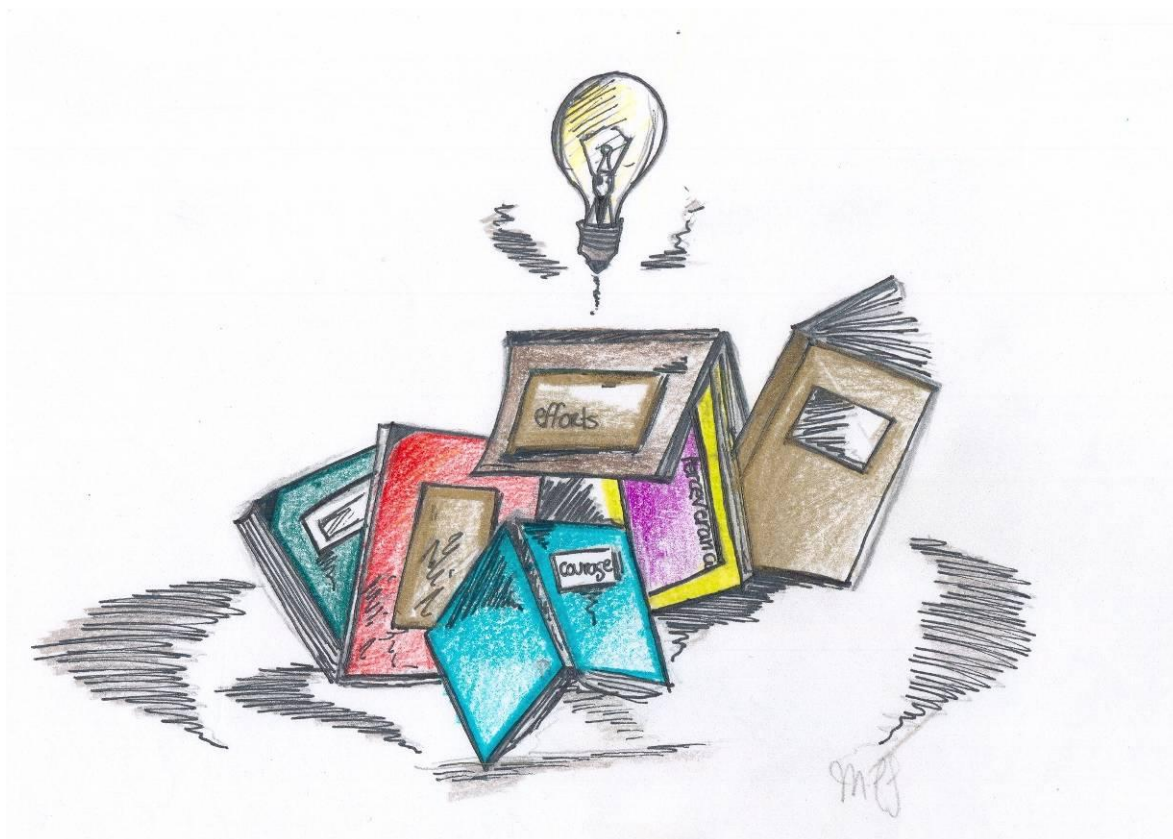
Le devis, les méthodes et les outils de collecte de données ont tous été autorisés par le Comité d'éthique de la recherche des centres de santé et de services sociaux de l'Estrie au cours de l'automne 2009. Chaque participant a signé un formulaire de consentement avec les chercheurs présents. Cette entente leur a été expliquée oralement, en plus d'une lecture individuelle. Toutes les données compilées ont été traitées de façon confidentielle et les participants ne peuvent d'aucune manière être identifiés dans les productions présentant les résultats, étant simplement désignés par un code connu uniquement des chercheurs.

La principale limite de cette évaluation concerne surtout la question des comités locaux qui ont été compris au départ comme des entités fonctionnelles au sein desquelles il était possible de repérer une certaine construction commune du projet Cité-école, ou du moins une ébauche de compréhension du mandat de ce comité. Or, en découvrant peu à peu la nature réelle de ces comités qui ressemblaient plus à des réseaux informels qu'à des groupes formels, les données collectées s'avéraient plus spécifiquement une série de points de vue individuels, excluant toute construction collective du projet Cité-école ou de la place faite aux jeunes dans la communauté. Ceci dit, les points de vue recueillis, même s'ils sont de nature un peu différente de ce qui était prévu au départ, se sont tout de même avérés très riches et pertinents.

Par ailleurs, une autre limite de l'étude est liée au questionnaire distribué aux élèves, dont l'obtention du consentement des parents était une condition de participation. Les chercheuses, en collaboration avec des membres de l'équipe-école, des évaluateurs du comité d'éthique et une personne œuvrant en alphabétisation ont fait des efforts importants pour simplifier l'écriture de ce formulaire. Il est toutefois possible que des parents, en raison d'une capacité de lecture plus faible, n'aient pu le comprendre et ne l'aient pas signé, excluant du même coup la participation de leur jeune à l'étude.

PARTIE 2

LES RÉSULTATS





CHAPITRE 4

LE POINT DE VUE DES RÉSEAUX LOCAUX DANS LES COMMUNAUTÉS

Ce chapitre présente les résultats sur le point de vue des membres des réseaux locaux dans les communautés. Chacune des sections comporte deux dimensions.

- 1) Le corps du texte présente la synthèse des propos recueillis auprès des dix réseaux locaux en émergence.
- 2) Les encadrés résument les propos recueillis auprès d'un onzième réseau, celui dont la formation remonte à 2007, soit avant le début de cette étude.

L'école avait choisi de créer un premier réseau local dans deux communautés parce qu'elles présentaient le plus fort taux de décrochage scolaire de la MRC et de les regrouper parce qu'elles partageaient la même école primaire. D'entrée de jeu, il faut bien le dire, le point de vue des jeunes et celui des parents de ce 11^e réseau sur la réussite scolaire, sur l'implication des jeunes dans leur communauté ou sur le projet Cité-école sont assez semblables à ceux des participants des autres milieux. Les encadrés fournissent toutefois quelques nuances susceptibles d'enrichir les résultats obtenus auprès des autres réseaux.

4.1. Des réseaux en formation

Les participants justifient leur présence au groupe de discussion en invoquant principalement : la curiosité et le désir d'en connaître davantage sur le projet Cité-école, l'importance pour les parents de s'impliquer pour le bien-être de leurs enfants, l'importance de l'avenir des jeunes et de l'éducation ou tout simplement l'appel d'un professeur pour les inviter. Ce professeur est une personne significative pour plusieurs : « Il nous a enseigné, il a enseigné à nos enfants et à notre famille. »

Les participants ne relient donc pas leur présence au projet Cité-école proprement dit et ils ne mentionnent pas l'existence d'un comité ou d'un réseau. Dans ces communautés, les participants ne se sont jamais réunis auparavant. Dans l'ensemble, ces réseaux sont donc en formation et ils ne se réunissent pas formellement.

Un réseau local plus ancien, mais semblable aux autres

La principale différence entre le réseau local de ces deux communautés et celui des dix autres réseaux étudiés est sa composition. Alors que les autres réseaux locaux regroupent des parents d'élèves de tous les niveaux, celui-ci cible spécifiquement les parents des élèves des étudiants qui étaient en 1^{er} secondaire à l'automne 2007. La représentation des parents y est également légèrement plus importante. Néanmoins, le caractère informel de ce regroupement demeure, la remise des bulletins lors de la première étape étant l'activité centrale au fil de ces trois années. Les parents s'y rencontrent une fois l'an.



Newman (2001) établit une nette différence entre réseaux et partenariats. Les réseaux comptent des membres changeants, les relations sont informelles et les responsabilités demeurent ambiguës. Les partenariats sont généralement plus stables, reposent sur des structures (ex. : comités) et sur des protocoles ou des projets communs bien définis. Ils ont ainsi une visée plus large que les réseaux. Pour le moment, à la Cité-école, les liens se font entre l'école et des individus, et non avec des réseaux. Il sera toutefois intéressant de suivre l'évolution des liens entre l'école et ces « réseaux locaux », notamment conçus pour le relais d'information à l'école et de voir la compréhension qu'ont les membres de ces réseaux de leur rôle.

4.2. Le soutien offert aux jeunes

Les participants sont unanimes : le soutien de la famille et des parents est perçu comme un besoin des jeunes qu'il s'agisse de réussite scolaire, d'implication dans le milieu ou de valorisation des jeunes par le milieu. Le soutien par la famille s'exprime par les encouragements des parents à leurs enfants. Ces encouragements sont essentiels pour la réussite scolaire : « Si on leur montre que l'on est indifférent à leurs notes, ils lâchent. Si les parents lâchent, les enfants lâchent. » Certains élèves disent qu'ils vont à l'école à cause de leurs parents. Le soutien des parents se révèle donc déterminant pour ces jeunes dans la poursuite et la réussite de leurs études. D'ailleurs, il est connu que la cohésion et l'organisation familiale constituent des facteurs prédictifs du risque de décrochage scolaire (Fortin et coll., 2004).

Parents, amis, professeurs,

Pour les jeunes comme pour les parents de ce réseau local, les parents ont un rôle important à jouer. Les jeunes ajoutent que les amis se soutiennent mutuellement par des encouragements, de l'entraide pour compléter des devoirs, etc. Les jeunes interviewés font ressortir clairement l'importance de leur relation avec les professeurs de la polyvalente. Ils sont unanimes quant à leur soutien fort apprécié : « C'est correct, parce que les profs sont plus attentifs à nos besoins [...]. J'étais gêné au début de l'année, mais avec l'interaction, je me suis dégêné, j'ai commencé à poser des questions. Ces rapports-là profs/élèves, j'aime beaucoup ça. »

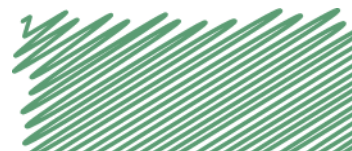


Dans quelques groupes, les participants estiment que leur communauté n'est pas nécessairement soutenante envers les jeunes. Une municipalité peut être vue comme un milieu qui peut offrir un soutien aux jeunes en favorisant certains aspects du « vivre ensemble » ou non. Signe d'un manque de soutien, certains parents mentionnent que dans certaines municipalités, le projet de remettre des bourses aux finissants a été difficile à faire accepter et deux d'entre elles n'ont pas remis de bourses lors de la première année.

4.3. La réussite scolaire des jeunes

Les jeunes rencontrés désirent terminer leurs études, même s'ils connaissent d'autres jeunes qui ont décroché. Certains considèrent qu'il n'est pas facile de persévérer, mais ils désirent tout de même poursuivre leurs études pour obtenir un bon emploi : « Je veux la réussir, mon école, parce que je veux continuer plus tard... Si tu veux faire de quoi dans la vie, t'as pas le choix d'aller à l'école. » Les parents et les intervenants sont du même avis. Les parents ne voient pas de décrochage dans les jeunes de leur entourage, bien que certains jeunes vivent des difficultés scolaires. Les programmes professionnels sont mentionnés comme une initiative positive favorisant la persévérance scolaire de ces jeunes.

Les jeunes décrochent quand ils se mettent à travailler, comme l'explique une mère : « Souvent, ils [les jeunes] n'ont pas fini l'école et ils ont été pris pour travailler l'été. Ils ont fait un peu d'argent. Les entreprises les gardent. » Cette observation est ressortie fortement dans deux réseaux locaux. Cette constatation, surtout pour les garçons, est d'ailleurs largement documentée. En effet, selon Lessard et coll. (2006), 75 % des garçons invoquent le travail comme motif d'abandon scolaire. C'est souvent un



cumul de raisons, dont les difficultés scolaires, qui les amènent à décrocher. Devant ce constat, autant le milieu scolaire, la communauté ou la famille sont des lieux d'action appropriés pour intervenir sur le décrochage et favoriser la persévérance scolaire.

La question de la différence entre les gars et les filles quant à la réussite scolaire soulève peu d'intérêt et les participants semblent hésitants à répondre. Dans trois réseaux, on mentionne qu'une différence existe tandis qu'il n'y a pas unanimité dans les autres réseaux. Des participants considèrent que les filles sont plus à l'aise dans le type de système scolaire en place et que les garçons ont besoin d'activités plus concrètes. Selon le MELS (2005b), les élèves provenant de milieux défavorisés ont plus de difficultés scolaires, autant chez les filles que chez les garçons. Toutefois, les garçons issus d'un milieu défavorisé sont les plus à risque de quitter l'école avant l'obtention d'un diplôme.

Quelques parents estiment que les activités organisées tourment beaucoup autour du sport. Par ailleurs, comme le souligne un jeune, les activités parascolaires ne sont pas toujours accessibles, surtout à cause des distances importantes entre son village et la polyvalente. En fait, pour la plupart des jeunes, les déplacements entre la polyvalente et leur domicile doivent se faire par autobus scolaire. Pour les villages les plus éloignés, cela représente environ une heure de trajet matin et soir. Les distances et l'organisation du transport limitent donc sérieusement la possibilité de participer à des activités parascolaires.

Quelques interventions menées par l'école sont mentionnées par la majorité des participants comme pouvant soutenir les jeunes dans leur réussite scolaire. Par exemple, les participants parlent des activités d'orientation (*Fais ta place dans le*

Vouloir... et pouvoir réussir

Les jeunes ont une perception positive de l'école. Trois d'entre eux ont même affirmé leur fierté de venir à cette école. Pour tous, l'école est importante et cinq d'entre eux commentent explicitement l'importance d'étudier pour travailler plus tard. Toutefois, un seul de ces jeunes est impliqué dans des activités de l'école. Cette importance de l'école se transpose dans le désir des jeunes interviewés de compléter leur secondaire : « Je suis prêt à faire les efforts nécessaires. » Deux jeunes partagent leur fierté d'avoir réussi la transition entre le primaire et le secondaire, car « la marche est haute » entre les deux niveaux, selon eux.

Les parents de ce réseau sont confiants que leurs jeunes vont compléter leurs études secondaires. D'après eux, les jeunes sont maintenant conscients des possibilités restreintes d'emplois s'ils décrochent, car ils voient des jeunes un peu plus vieux qui ont laissé l'école et qui doivent y retourner : « Les jeunes de 18-19 ans qui n'ont pas terminé, qu'est-ce qu'ils font? Pour faire quelque chose, ils doivent retourner [à l'éducation] aux adultes et là, ils perdent deux ans... Les jeunes voient plus ça aller. » Ces parents considèrent de plus que l'été entre le 3^e et le 4^e secondaire est un moment charnière en matière de persévérance scolaire puisque c'est là que les jeunes se mettent à travailler et à gagner de l'argent, ce qui peut en motiver certains à quitter l'école.

Enfin, diverses initiatives prises par l'école ont été mentionnées par les membres du réseau comme ayant un effet positif pour la réussite scolaire. Les divers cours professionnels sont importants pour offrir des choix intéressants aux jeunes. Voir les enseignants et la direction se déplacer pour la remise des bulletins à l'école primaire du village est motivant pour eux; la bourse des finissants et la bourse Michael Sévigny, qui apporte un soutien financier à la persévérance scolaire des jeunes vivant en milieu défavorisé, sont également perçues comme des encouragements à la persévérance scolaire : « C'est quand même le fun de savoir que l'on va avoir un peu d'argent pour payer nos études. »



Haut⁷), des bourses, du retour des programmes professionnels, des remises de bulletins dans les communautés. D'ailleurs, un parent témoigne d'un événement qui s'est déroulé avant la mise en place des remises de bourses dans tous les villages et qui montre l'importance de la remise de bourses pour la reconnaissance.

Ça paraît anodin, cette contribution-là [la bourse], mais comme parent, quand je me suis fait demander par mon fils de déménager à Weedon [...] parce qu'il y avait déjà des bourses données aux jeunes à cet endroit... Les jeunes qui ont travaillé, qui ont bûché pour finir leur 5^e secondaire, ils sont très fiers. Savoir que d'autres municipalités les reconnaissent en donnant des bourses, mais qu'eux n'ont pas cette reconnaissance...

Par ses structures organisationnelles et ses initiatives, l'école peut contribuer à la réussite scolaire (Baker et coll. 2001 dans Fortin et coll., 2004). La Cité-école tente donc de mettre en place une structure soutenant pour les élèves et cette initiative est reconnue par les réseaux locaux.

4.4. L'implication des jeunes dans leur communauté

Dans plusieurs entrevues de groupe, les parents pensent que l'implication des jeunes se traduit par une participation à des activités organisées par des adultes pour les jeunes. Une certaine confusion entre implication et participation est observée dans tous les groupes de discussion. L'implication est une forme active de participation citoyenne, tandis que la participation à une activité réfère surtout à une occupation de loisir. Ce qui ressort d'abord de ces discussions, c'est que seulement une minorité de jeunes est impliquée et que l'on fait appel toujours aux mêmes : « C'est tout le temps le même nom qui sort du chapeau », selon un parent.

Le manque de connaissance des organisations ou des places où peuvent s'impliquer les jeunes est clairement exprimé, ce qui est cohérent avec les conclusions d'un portrait de la jeunesse du Haut-Saint-François (Brulard et Robidas, 2009). C'est une constatation qui revient chez plusieurs jeunes rencontrés lors de ces entrevues de groupe : « Je n'ai jamais entendu parler de quelque chose pour impliquer les jeunes... Je ne savais pas qu'on pouvait s'impliquer. » Par ailleurs, quelques jeunes disent qu'ils sont prêts à s'impliquer, mais ils voudraient

S'impliquer dans sa communauté

Lors de la première vague d'entrevues, les jeunes interviewés n'arrivent pas facilement à définir ce qu'est *s'impliquer* : « Tu essaies de faire des activités avec des gens. » Ils sont cependant capables de donner des exemples d'implication chez les jeunes : aider des personnes âgées, servir la messe, etc. Lors de la deuxième vague d'entrevues, la définition d'implication se précise dans le sens de donner du temps pour aider à organiser des activités : « Depuis deux ans, les scouts existent et je suis impliquée comme bénévole. Je m'occupe de collecte de fonds, de repas *hot dogs*. Je ne suis pas une scout, mais j'aide... »

Selon les parents de ce réseau, seule une minorité de jeunes sont impliqués dans la communauté. Deux jeunes adhèrent au principe de l'implication afin d'assurer une place aux jeunes dans leur village : « Je trouve que c'est le *fun*, parce que si les jeunes s'impliquent, on va avoir leur avis et il va y avoir des choses qui intéressent les jeunes. De plus en plus de jeunes vont s'intéresser à ce qui se passe [dans ce village]. » En outre, très concrètement, trois jeunes interviewés sont engagés dans diverses activités depuis un certain temps : deux ont un père très actif dans la communauté.



⁷ Il s'agit d'une journée de colloque pour les élèves de 4^e secondaire visant particulièrement des métiers et des professions disponibles dans le Haut-Saint-François. Des adultes exerçant certains de ces métiers dans la région sont d'ailleurs invités à cette journée organisée par le Carrefour jeunesse-emploi du Haut-Saint-François.

être approchés par des adultes et ils aimeraient participer en gang : « Si, mettons, on avait une place où aller, sortir et rencontrer quelqu'un que tu connais, oui, j'aurais un intérêt. »

Ce besoin des jeunes de se voir proposer des opportunités d'implication a été repris par des parents lors de trois entrevues de groupe : « Il faudrait impliquer les jeunes dans les décisions qui se prennent. » Ces parents se reconnaissent une responsabilité dans le peu d'implication des jeunes dans la vie des villages : « Il faut que tu demandes (pour que les jeunes participent). Les jeunes prennent leur place quand on leur offre. Il suffit de demander! »

Il en ressort finalement que les jeunes, malgré leur intérêt envers l'implication citoyenne, sont peu outillés, qu'ils ne savent pas comment le faire et qu'ils ne prennent pas d'initiatives en ce sens. Par ailleurs, les parents se reconnaissent une certaine responsabilité dans cette situation : ils pensent qu'ils devraient prendre les devants, offrir une place plus claire et plus intéressante aux jeunes et joindre une plus grande diversité d'entre eux.

Étant donné l'ouverture des parents et des jeunes envers la perspective de renforcer la participation des jeunes dans leur milieu, il semble y avoir une opportunité de développer des initiatives en ce sens au sein de la Cité-école. Cette perspective est d'autant plus intéressante que les bienfaits de la participation citoyenne sont démontrés : augmentation du sentiment d'appartenance, du sentiment de pouvoir faire une différence dans la communauté, du sentiment d'être concerné par les enjeux et les débats dans la communauté et la société, d'apprentissages et de développement de la personne (Conseil de la santé et du bien-être, 2000; Castillo, 2002; Observatoire québécois de la démocratie, 2006).

4.5. La place faite aux jeunes par les communautés

Les participants ont des opinions tranchées au regard de l'ouverture des communautés envers les jeunes. Pour eux, il existe deux types de communautés : celles qui sont ouvertes aux jeunes et d'autres, qui le sont moins, mais ils commentent davantage les secondes. Dans les municipalités d'un réseau local, les conseillers municipaux sont plus âgés et connaissent peu les jeunes. Dans une autre municipalité, certains parents rencontrés ont déjà vécu de la frustration à la suite des démarches qu'ils ont effectuées auprès de leur municipalité : « Tu demandes à la municipalité de t'aider, mais c'est *no way*. » Il est aussi mentionné que dans certaines communautés, il y a peu de jeunes et ils sont peu connus. Il existe même quelquefois une tension entre les besoins des jeunes et les besoins des aînés, tension causée par les limites financières de la municipalité. De plus, dans un réseau local, certains adultes affirment qu'il y a des employeurs qui sont contents que des jeunes n'aient pas complété leur secondaire, car ils demeurent dans les municipalités et ils représentent une main-d'œuvre bon marché. D'après les membres de ce réseau local, un certain travail reste à

Des jeunes... ou les jeunes?

Les parents de ce réseau ne connaissent pas beaucoup les activités pour les jeunes, comme la Maison des jeunes ou le *skate park*. Lors de la deuxième entrevue, ils estiment que l'ouverture des municipalités s'améliore. Dans un des deux villages que couvre ce réseau, certaines activités intergénérationnelles sont maintenant offertes pendant l'été, tandis que dans l'autre, un technicien en loisirs aide à l'organisation d'activités pour les jeunes. Les jeunes interviewés soulignent cependant qu'ils sentent peu ces différences dans l'offre d'activités qui leur est faite.

Le vandalisme dans un des villages de ce réseau est attribué à une minorité de jeunes, mais il a des retombées négatives sur la perception de l'ensemble des jeunes dans ce village : « Nous, on a une petite gang dans le village qui va faire des choses irresponsables, comme briser des arrêts... Mais je trouve qu'il ne faudrait pas qu'on nous mette tous dans le même panier. »



faire dans ces communautés pour soutenir plus efficacement les jeunes.

Lorsqu'on aborde la question de la perception qu'ont les adultes des jeunes de leurs communautés, il se dégage trois types de jeunes : une minorité qui s'implique, « ceux qui ne font pas grand-chose » (la majorité) et une minorité qui est problématique. Dans plusieurs communautés, les gens associent souvent les jeunes à cette minorité problème, parce qu'elle est la plus visible : « Les seuls jeunes que tu vois à [telle municipalité], c'est les *poteux*, excusez l'expression, qui sont en face de l'église. » Cette situation peut avoir des conséquences sur la disponibilité d'activités ou de services pour les jeunes : « La Maison des jeunes, ils ont essayé, mais il y a un groupe qui a tout saccagé. » Dans cette municipalité, il n'existe plus de maison des jeunes.

Plusieurs jeunes mentionnent qu'il manque d'activités dans leur village et la plupart des parents sont tout à fait en accord avec ce constat. Selon une mère : « Y'a rien dans le village. Il ne se passe rien. » La question de la place des jeunes est étroitement liée à la question du nombre de jeunes. Lorsqu'il y a peu de jeunes, il y a peu d'activités disponibles, les jeunes sont peu connus et peu écoutés. Par exemple, il est difficile de former une équipe de sport lorsqu'il y a seulement quelques jeunes et qu'ils sont d'âge différent. C'est pourquoi certains jeunes et parents se déplacent vers de plus grosses municipalités pour pratiquer leurs activités sportives ou sociales.

Au fur et à mesure des discussions, dans plusieurs villages, la place des jeunes apparaît bien mince et en retrait du monde des adultes. Il y a un cloisonnement certain entre les activités des adultes et celles des jeunes. Cependant, selon certains adultes, on assisterait actuellement à un changement progressif : « Je pense que l'on est de plus en plus conscient que l'on ne peut pas décider pour eux et choisir leurs activités. »

4.6. Quel avenir possible dans son village?

Lorsqu'ils se projettent dans le futur, une majorité des jeunes rencontrés perçoivent leur village comme un milieu de vie, mais pas comme un milieu de travail. Comme la plupart des communautés sont situées à moins d'une heure de Sherbrooke, certains y voient des avantages (espace, nature, tranquillité, etc.) même si d'autres sont plus intéressés par des services de la ville (cinéma, magasins, transport, etc.) : « À part la patinoire, il n'y a pas grand-chose ici. Si je veux sortir avec mes amis, c'est à Sherbrooke... Même l'été, les sports, si tu n'es pas intéressé par le baseball... »

Plusieurs parents mentionnent que la tranquillité est un point fort des villages pour eux, mais pas nécessairement pour tous les jeunes. Certains parents qui ont grandi dans leur village notent une différence avec leur propre enfance.

Mon mari a adoré son enfance ici, son adolescence. Il pensait offrir la même chose à ses enfants. Mais

S'installer dans son village

Les jeunes de ces communautés ne se démarquent pas vraiment des autres quant à leur désir de s'installer dans leur village. On constate que ceux qui y sont nés semblent plus attachés que ceux qui viennent d'ailleurs, comme en témoigne l'un d'entre eux : « Moi, non. Je vais aller vers Sherbrooke ou ailleurs. ... Ça va dépendre d'où je vais être attaché... Je suis bien [dans cette municipalité], mais je ne resterai pas là toute la vie... Le monde est bien correct, mais c'est plate. »

Quant aux parents de ce réseau, ils partagent la vision selon laquelle plusieurs jeunes ne voient pas leur avenir dans la municipalité, en particulier pour les jeunes plus scolarisés, faute de travail.



on s'est vite aperçu qu'il n'y a plus cinq, six enfants par famille. Lui, dans sa génération, il ouvrait la porte et sortait dehors et il avait des amis pour jouer avec. Aujourd'hui, dans ma rue, ils sont trois, des fois cinq enfants.

Avec ou sans diplôme en poche, l'exode des jeunes adultes, des jeunes familles, vers Sherbrooke ou ailleurs est un enjeu majeur pour tous les participants. Deux facteurs limitant le retour des jeunes après leurs études postsecondaires sont évoqués par les parents, à commencer par ce manque d'activités : « Probablement, s'il y avait plus d'activités, il y aurait plus de jeunes intéressés au village. » De plus, les jeunes aiment leur communauté, mais il y a peu d'emplois pour eux. Tous les participants étaient conscients de ces limites : « Il faut au moins qu'ils aillent travailler à Sherbrooke. »

L'expérience des adultes présents lors des entrevues et qui sont nés dans leur village indique que peu de jeunes de leur époque sont revenus dans leur milieu d'origine : « Si je pense à ma génération, on est juste quelques-uns à être restés ici. Il y en a un paquet, avant nous autres et même après nous autres à être partis. » Toutefois, certains perçoivent un changement dans la dynamique et un nouvel intérêt des jeunes adultes à revenir semble poindre dans certains milieux : « Les jeunes disent de plus en plus qu'ils aimeraient revenir. Ce n'était pas comme ça quand on était jeune. »

Bref, plusieurs jeunes affirment avoir un intérêt à revenir s'établir dans leur municipalité d'origine lorsqu'ils seront adultes, mais pas à n'importe quel prix. Pour eux, s'établir dans son village d'origine est beaucoup lié à l'accessibilité des services et d'un travail à une distance raisonnable.

4.7. Les perceptions de la Cité-école et de ses retombées

La discussion sur les retombées de la Cité-école s'est déroulée en deux temps. Tout d'abord, très spontanément, pour les parents, la Cité-école est un projet qui se déroule essentiellement à l'intérieur de l'école : ils se réfèrent aux nouveaux aménagements (noms des villages attribués aux corridors, par exemple) et au fonctionnement scolaire différent (parlement étudiant au lieu d'un conseil étudiant, par exemple). Ils estiment que ces changements se reflètent chez les professeurs également, qui connaissent maintenant beaucoup mieux les endroits où les jeunes vivent.

Quand j'étais à la polyvalente, les professeurs ne savaient pas c'était où Scotstown, La Patrie. Les professeurs ne connaissaient rien de ce que tu vivais, d'où tu venais et ne comprenaient pas notre réalité. Quand j'allais à la polyvalente, je ne pense pas que l'on soit arrivé une fois à l'heure étant donné la distance à parcourir. Là, les professeurs savent c'est quoi, c'est où [le village d'où viens mon enfant].

Les jeunes présents signalent également les opportunités d'expériences citoyennes comme le bénévolat, le parlement étudiant, l'acquisition d'une expérience de citoyen : « C'est pour nous mettre comme citoyen dans nos vies. On a comme des cartes étudiantes. C'est comme un peu comme notre carte d'identité... Ça nous rend plus adultes. »

Après ces premiers échanges, plusieurs parents ont exprimé le désir d'avoir plus d'information sur le projet Cité-école. Aussi, un enseignant présente alors brièvement l'ensemble du projet dans chacun des groupes de discussion. Plusieurs participants découvrent alors les liens entre les initiatives internes et externes à la polyvalente. Après ces explications, les participants considèrent principalement l'implication des jeunes comme retombée potentielle du projet. Les actions de reconnaissance des jeunes (bourses, articles de journaux) sont mentionnées comme retombées positives. Pour eux, la perception de l'école change lorsqu'ils la comparent à l'époque où ils allaient à la polyvalente.



Ils avaient un travail en français de présenter leur municipalité [...] À ma connaissance, c'est la première fois à la polyvalente qu'ils prenaient le temps de découvrir leur propre territoire à l'intérieur d'un cours. Dans mon temps, tu t'asseyais par gang [...], mais maintenant, il y a même plus ça.

En somme, tant les parents que les jeunes ont de la difficulté à saisir l'ensemble du projet porté par l'équipe de la Cité-école. Néanmoins, les parents témoignent spontanément d'un changement positif de perception de la polyvalente dans les communautés. Après quelques explications manifestement très appréciées, ils adhèrent au projet et ils envisagent quelques retombées potentielles, principalement l'implication des jeunes dans les communautés par le bénévolat. En fin de rencontre, quelques parents souhaitent de plus que l'école fasse connaître davantage le projet dans les communautés.

4.8. Conclusion

Les groupes de discussion reflètent d'abord, comme prévu, le fait que les réseaux locaux en sont à la toute première phase de leur existence. L'équipe de la Cité-école a manifestement réussi à regrouper, dans chaque milieu, un noyau de parents, d'intervenants et de jeunes sensibles aux enjeux de la persévérance scolaire. Si les participants se sont déplacés pour une entrevue de groupe, on peut toutefois se demander s'ils pourraient souhaiter faire partie de tels réseaux locaux sur une base continue.

Les parents considèrent avoir une responsabilité certaine quant à la situation des jeunes, mais ils aimeraient toutefois que les municipalités agissent en tenant davantage compte des jeunes, bien que certaines municipalités le fassent déjà. Les jeunes rencontrés étaient plutôt déterminés à obtenir leur diplôme du secondaire, ce qui contraste avec le plus grand nombre. Tout en ayant l'impression de ne pas être écoutés dans leur communauté, les jeunes demeurent en général ouverts à l'idée de s'y installer. Toutefois, ils reconnaissent que l'accès à un emploi et à des services pèsera lourd dans leur décision.

Les participants apprécient les initiatives de la Cité-école dans leur communauté, même s'ils ne font pas spontanément le lien entre la remise des bourses, par exemple, et la Cité-école. Au-delà d'une stratégie de communication à peaufiner pour combler ce manque d'information, l'enjeu de l'avenir des

On en parle au village

Comme dans les autres réseaux locaux, le projet Cité-école est d'abord identifié au concept de recréer un village dans la polyvalente afin de développer le sentiment d'appartenance des jeunes à leur école.

Les parents de ce réseau constatent que les articles qu'un professeur fait paraître dans le journal local permettent de mieux connaître les jeunes. Également, un événement majeur pendant l'année scolaire 2009-2010 a aidé à changer les perceptions de l'école dans le village : le projet Kilimandjaro. Ce sont des gens du village qui ont gravi cette montagne pour amasser des fonds pour la fondation de l'école : on en a beaucoup parlé au village et, du coup, on a également beaucoup parlé de persévérance scolaire.

La soirée de remise de bulletins s'est révélée être un lieu de socialisation pour les élèves qui avaient majoritairement accompagné leurs parents. Des parents interviewés ont mentionné l'intérêt et l'importance de cette rencontre et semblaient satisfaits de pouvoir parler plus facilement et plus longtemps aux professeurs. Les jeunes avec qui nous avons discuté ont dit qu'ils ne seraient pas allés à East Angus, sauf un. Ils nous ont affirmé être contents de pouvoir recevoir leur bulletin en personne et de pouvoir discuter avec leurs professeurs.



réseaux locaux se dessine : Quel sera leur rôle quant à l'école et à la communauté? Ambassadeurs? Agents de liaison? Vigies? Quelles seront leurs modalités de fonctionnement? Ces réseaux demeureront-ils plutôt informels? Pour le moment, ces questions restent sans réponses.

L'étude plus en profondeur du premier réseau local, initié en 2007, a essentiellement permis de confirmer les résultats des autres groupes de discussion avec les réseaux locaux en formation. Cette collecte de données complémentaire aura toutefois permis de mieux comprendre comment certaines activités, à première vue modestes, comme la remise des bulletins ou la publication d'articles dans le journal local, au fil des mois et des années, ont un potentiel de mobilisation des jeunes et des parents autour de la réussite scolaire et de l'implication des jeunes dans leur communauté. Cela dit, là aussi, le développement de ce réseau local devra nécessairement être repensé sous peu, puisque ce sont des jeunes et des parents d'un seul niveau scolaire qui y participent.

Les trois jeunes qui ont commencé à faire du bénévolat par l'entremise de la Cité-école estiment qu'ils ont une meilleure connaissance de ce qui se passe dans le village et qu'ils s'y sentent plus impliqués : « Quand les gens nous connaissent, on dirait qu'on fait plus partie de la communauté. » Ils ont pris conscience qu'ils pouvaient s'impliquer dans des activités du village, comme le journal communautaire : « Moi, je ne pensais pas que c'était n'importe qui qui pouvait écrire dans le journal. » Cependant, l'utilité de la Cité-école n'est pas claire pour plusieurs jeunes interviewés qui n'étaient pas engagés dans l'une ou l'autre activité et qui ne voient pas les retombées pour l'implication des jeunes dans leur village : « On est comme une communauté. Le projet [Cité-école] en tant que tel se bâtit tranquillement je pense, car on n'entend pas trop parler. »



CHAPITRE 5

LE POINT DE VUE DES ÉLÈVES

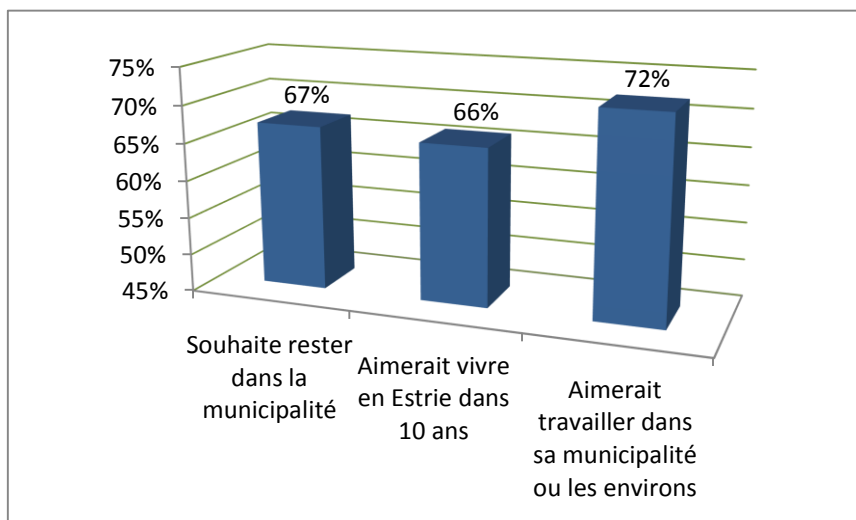
Ce chapitre se concentre sur les résultats obtenus au moyen d'un questionnaire en ligne auprès des élèves de la Cité-école, en novembre 2009. Les perceptions des jeunes sont traitées sous quatre angles complémentaires qui font chacun l'objet d'une section : leur milieu de vie, l'engagement citoyen, les activités dans la communauté et à l'école, ainsi que la réussite scolaire. On trouvera à l'Annexe 1 le questionnaire et à l'Annexe 6, les tableaux des résultats détaillés.

5.1. Le milieu de vie

Les jeunes répondants sont fort nombreux à voir positivement leur milieu de vie (Figure 4) :

- ◆ 67 % ne souhaiteraient pas quitter leur municipalité, même s'ils en avaient le choix;
- ◆ 66 % aimeraient vivre en Estrie dans 10 ans, dont 30 % dans la même municipalité;
- ◆ 72 % aimeraient travailler plus tard dans leur municipalité ou dans une municipalité avoisinante.

FIGURE 4 PERCEPTIONS DU MILIEU DE VIE DES JEUNES

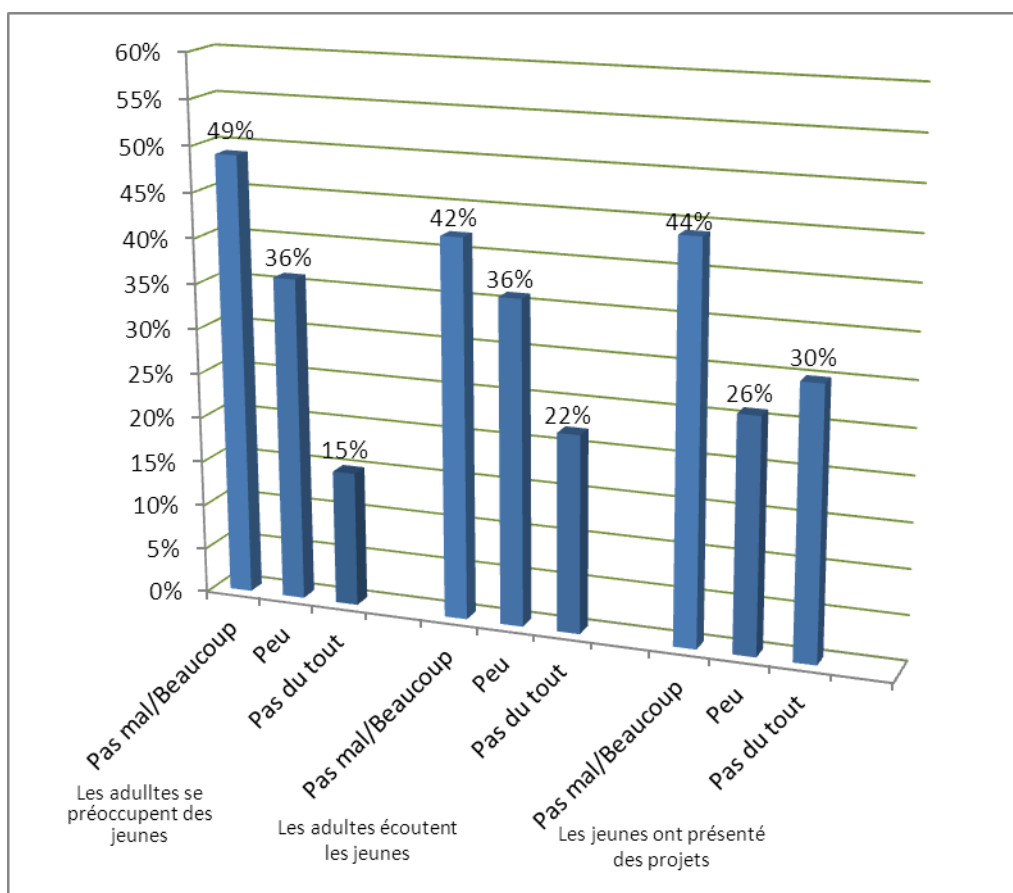


Ces résultats sont impressionnants tant par leur aspect positif que par la large majorité des répondants qu'ils regroupent. On se souviendra toutefois que les élèves rencontrés en entrevue doutaient de leur capacité de demeurer dans leur milieu d'origine même s'ils le souhaitaient (section 4.6.). Par ailleurs, ces jeunes se disent heureux dans leur milieu (78 %), fiers de leur milieu (67 %) et ils se disent disposés à recommander leur milieu de résidence à une personne de l'extérieur (68 %). Ils sont toutefois un peu moins nombreux à se montrer intéressés par l'avenir de leur milieu (46 %). À cet égard, ce sont les élèves de 2^e secondaire qui semblent les plus intéressés (32 %) et à l'opposé, ceux de 5^e secondaire semblent les moins intéressés (10 %).

Généralement, les répondants sont plus mitigés quant à la place qui leur est faite, mais ils semblent reconnaître avoir peu fait appel directement aux adultes de leur communauté pour développer des projets (Figure 5). Ainsi :

- ◆ 51 % croient que les adultes de leur municipalité se préoccupent « peu » ou « pas du tout » des jeunes. À l'opposé, 49 % prétendent qu'ils s'en préoccupent « beaucoup » ou « pas mal »;
- ◆ 58 % considèrent que les adultes de leur municipalité les écoutent « peu » ou « pas du tout », alors que 42 % disent qu'ils les écoutent « beaucoup » ou « pas mal »;
- ◆ 56 % estiment que les jeunes de leur municipalité ont déjà présenté « peu » ou « pas du tout » de projets, contre 44 % qui évaluent que des jeunes l'auraient fait « beaucoup » ou « pas mal ».

FIGURE 5 PERCEPTIONS DE LA PLACE DES JEUNES DANS LEUR COMMUNAUTÉ



Les élèves semblent donc bien distinguer la part de responsabilité des uns et des autres. S'ils ne ressentent pas une grande ouverture chez les adultes de leur municipalité, en même temps, ils affirment que les jeunes n'ont pas fait beaucoup de démarches en ce sens.

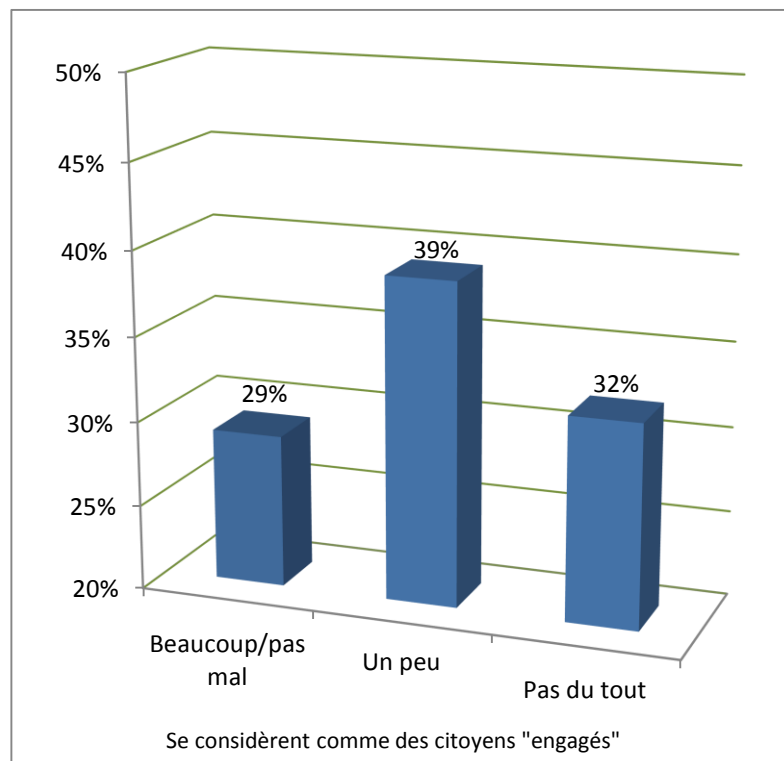
Ces résultats sont importants dans la mesure où l'intérêt est un des facteurs importants de la participation. Par exemple, des enquêtes ont bien démontré que les gens peu intéressés par la gouverne et la politique votent moins (Duval, 2005). De plus, pour certains chercheurs, la taille de la municipalité pourrait influencer le taux de participation des citoyens aux élections. Ainsi, dans les petites municipalités, la participation aurait tendance à être plus forte, quoique toutes les municipalités vivent actuellement une baisse globale de la participation (Duval, 2005).

5.2. L'engagement citoyen

Généralement, les résultats sont mitigés quant au niveau d'engagement citoyen des élèves et quant à leur vision de cet engagement. Ainsi, les jeunes répondants se considèrent comme des citoyens engagés (Figure 6) :

- ◆ 29 % « Beaucoup » ou « Pas mal »
- ◆ 39 % « Un peu »
- ◆ 32 % « Pas du tout »

FIGURE 6 PERCEPTIONS DE L'ENGAGEMENT CITOYEN



Cela dit, un très fort pourcentage d'élèves considère qu'il est « Beaucoup ou pas mal » important de s'engager dans sa municipalité pour un citoyen (65 %). Et un peu moins de la moitié de ces jeunes (45 %) croient qu'ils seront des citoyens « Beaucoup ou pas mal » engagés lorsqu'ils seront adultes.

Ces données sont surprenantes et demanderont à être révisées dans une démarche ultérieure d'enquête auprès des jeunes puisque les travaux scientifiques sont peu nombreux en matière de

participation citoyenne chez les jeunes. Ce que l'on sait cependant, c'est qu'une baisse importante de la participation électorale est effective au Canada depuis la fin des années 1980 (Gidengil et coll., 2005). Ces chercheurs étudient d'ailleurs particulièrement les gestes et les actions dites politiques, comme le vote, et moins les actions dites sociales, comme le bénévolat. Cette baisse du taux de participation électorale est attribuée fortement aux jeunes électeurs qui votent moins que les citoyens plus âgés, comme cela se voyait normalement, mais en plus, ils votent moins que les générations précédentes au moment où celles-ci atteignaient l'âge de voter.

L'adolescence serait une bonne période pour développer l'habitude de la participation puisque l'on sait que des jeunes engagés ont tendance à voter davantage à l'âge adulte (Campbell, 2006, cité dans Dostie-Goulet, 2009) et que des jeunes qui participent à une activité auraient tendance à participer à d'autres activités citoyennes – manifestation et élections (Fournier *et al*, 2007, cité dans Dostie-Goulet, 2009). Pour plusieurs auteurs, l'éducation prise globalement (Duval, 2005), et l'école en particulier (Dostie-Goulet, 2009), se révélerait un facteur influent de la participation des jeunes et donc, de la pérennité de cette « habitude ».

5.3. Les activités dans la communauté ou à l'école

C'est dans une forte proportion (65 %) que les élèves considèrent qu'il n'y a pas suffisamment d'activités dans leur communauté et pas suffisamment d'espaces dans les comités ou associations où ils peuvent s'impliquer. À cet effet, il semble curieux que les répondants affirment à 76 % qu'ils connaissent bien les lieux où ils peuvent s'impliquer. Pour eux, le peu d'implication n'est pas dû à une faible connaissance des possibilités, mais bien à un manque d'espaces disponibles. Cela est contradictoire avec ce qui ressort des entrevues de groupe ou des entrevues individuelles : comme on l'a vu à la section 4.4., les élèves rencontrés disaient ne pas connaître les organisations où les jeunes peuvent s'impliquer.

Par contre, plus de la moitié des élèves (57 %) jugent qu'il y a suffisamment de lieux publics (comme les parcs ou les cours d'école) pouvant être utilisés par les jeunes dans leur municipalité.

Une analyse croisée de la pratique d'activités dans la communauté et la perception de la suffisance d'activités disponibles pour les jeunes révèle des résultats intéressants. Ainsi, la pratique de certaines activités, comme les sports organisés, les activités culturelles organisées, la fréquentation de la maison des jeunes ou la fréquentation des lieux publics municipaux, atténuent la perception négative concernant la quantité d'activités destinées aux jeunes dans les municipalités. Le Tableau 6 démontre que les jeunes qui ne pratiquent jamais les activités mentionnées sont toujours plus nombreux à juger qu'il n'y a pas suffisamment d'activités disponibles. À l'inverse, les jeunes qui pratiquent régulièrement ces activités sont moins nombreux à juger négativement le nombre d'activités disponibles.

Généralement, les activités les plus populaires sont des activités individuelles ou des activités informelles « entre amis ». Cela va dans le sens des résultats découverts. Les activités les plus pratiquées, soit « plus d'une fois par semaine », par les jeunes répondants sont :

- ◆ écouter la télévision (85 %);
- ◆ passer du temps avec des amis (63 %);
- ◆ naviguer sur internet (65 %);
- ◆ pratiquer des sports « pour s'amuser » dans la communauté (33 %) et à l'école (48 %);
- ◆ aller à la salle de jeu de l'école (30 %);
- ◆ aller au laboratoire informatique de l'école (25 %).

Tableau 6 Participation et perception de la suffisance des activités dans les municipalités

Type d'activités	Fréquence de participation	Perception qu'il n'y a pas suffisamment d'activités (%)
Sports organisés	Jamais	70
	Une fois ou plus par mois	56
Activités culturelles organisées	Jamais	68
	Une fois ou plus par mois	48
Maison des jeunes*	Jamais	72
	Une fois ou plus par mois	53
Lieux publics	Jamais	86
	Une fois ou plus par mois	59

* Ce ne sont pas toutes les municipalités qui ont une maison des jeunes sur leur territoire

À l'opposé, les activités que ces jeunes affirment ne « Jamais » pratiquer sont les suivantes.

- ◆ Participer à un comité dans la communauté (88 %) ou à l'école (93 %).
- ◆ Faire partie d'un mouvement (ex. : les scouts) (86 %).
- ◆ Participer aux activités culturelles dans la communauté (75 %) et à l'école (89 %).

Il est important de noter que par rapport aux autres choix de réponses, la participation à des comités établis offre un nombre de places limité et défini. La seule exception à cette tendance générale semble être les sports organisés, qui sans être des activités individuelles ou informelles « entre amis » attirent un pourcentage significatif de répondants.

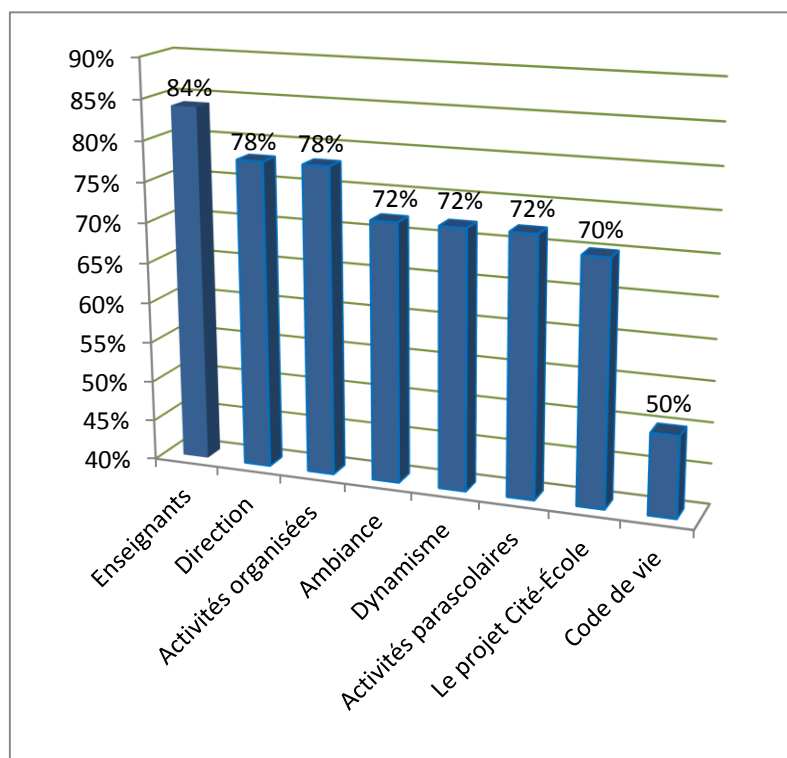
Ces taux de participation sont importants dans la mesure où, pour Zukin et coll. (2006, cité dans Dostie-Goulet, 2009), l'implication dans les activités scolaires autres que les activités sportives serait un indicateur de l'implication de ces personnes une fois l'âge adulte atteint. Pour cet auteur, les formes d'engagement non politique, comme les activités de type civique (manifestation, pétition, boycottage) peuvent aussi assurer une participation citoyenne plus importante, comme le vote électoral régulier.

5.4. La réussite scolaire

Généralement, les jeunes ont une vision très positive de l'école et de leur polyvalente en particulier. Les élèves apprécient surtout (Figure 7) :

- ◆ les professeurs (84 %);
- ◆ la direction (78 %);
- ◆ les activités organisées (77 %);
- ◆ l'ambiance (72 %);
- ◆ le dynamisme (72 %);
- ◆ les activités parascolaires (72 %);
- ◆ le projet Cité-école (70 %).

FIGURE 7 APPRÉCIATION DE L'ÉCOLE



Seul le code de vie adopté par l'école, qui régit notamment les comportements des élèves (ex. : code vestimentaire), est moins apprécié (50 %). Ce pourcentage semble tout de même appréciable pour ce type de politique souvent contestée.

Relativement aux déterminants influençant la persévérance scolaire, là aussi le portrait est plutôt positif. Plus de la moitié des répondants prétendent avoir le goût d'aller à l'école le matin (54 %), alors que plus des deux tiers sont satisfaits de leurs résultats (67 %) et ont l'impression que ce qu'ils apprennent est utile (69 %). Dans une proportion encore plus positive, les élèves sont très nombreux à croire avoir la capacité de faire ce qui leur est demandé (90 %), à croire avoir la capacité de réussir (90 %) et à avoir la volonté de réussir (95 %). De plus, ces jeunes lient « effort » et « réussite ». Deux questions complémentaires permettent de valider ce lien, puisque 88 % des répondants croient que les **efforts constants** entraînent le succès et 92 % d'entre eux croient que des **efforts réguliers** assurent la réussite.

Ces éléments plutôt positifs appellent cependant certaines nuances. En effet, plus de la moitié des élèves disent ne pas aimer l'école (53 %), prétendent ne pas avoir de plaisir à assister aux cours (54 %) et affirment aller à l'école parce que leurs parents les y obligent (73 %). Les aspects sociaux de la vie scolaire semblent sans véritable surprise prendre le dessus pour ce qui est de l'appréciation des jeunes, par rapport aux activités pédagogiques.

Il est aussi apparu très intéressant de croiser les résultats en ce qui a trait à l'importance accordée au fait « d'aller à l'école » et le fait d'avoir « songer à abandonner l'école ». Ainsi, il semble que plus les

répondants jugent qu'il est « Important ou très important » d'aller à l'école, moins ils ont tendance à songer à abandonner.

Ces résultats confirment les conclusions de plusieurs études portant sur la réussite scolaire, dans lesquelles les différents auteurs insistent sur l'importance de la motivation et de l'estime de soi, des approches pédagogiques coopératives (PLURI-GREASS, 2003), de la perception de l'élève de sa propre compétence, de l'implication des parents, du leadership de la direction et de la mobilisation de la communauté vis-à-vis de l'école (TREAQ, 2008).

5.5. Conclusion

En somme, les élèves de la polyvalente Louis-Saint-Laurent ont des perceptions positives à l'égard de leur milieu de vie, de leur engagement, de leur implication et de leur réussite scolaire.

Si les résultats quant à l'engagement citoyen et à la participation sont plus mitigés, ils ne sont pas fortement négatifs et laissent plutôt ouvert un espace d'intervention allant précisément dans le sens des objectifs du projet Cité-école. Par exemple, si la participation aux activités influence positivement la perception de ce qui est proposé par la communauté comme possibilités de participation, il est alors fort pertinent de poursuivre les démarches d'implication bénévole des jeunes dans leur communauté. De plus, si l'importance accordée aux études influence positivement la volonté des jeunes de demeurer sur les bancs d'école, il devient impératif de poursuivre la démarche de promotion des études auprès des acteurs concernés, notamment à l'aide des activités telles que la remise de bulletins dans les différentes communautés.

Bien entendu, il s'agit d'un premier portrait, et ces résultats s'avèrent des pistes de réflexion qu'il faudra valider tout au long du projet Cité-école. La comparaison des perceptions des jeunes dans le temps, permettrait de dégager un portrait plus révélateur de l'influence réelle du projet Cité-école sur la perception des jeunes, particulièrement en regard de la persévérance scolaire et de l'engagement dans la communauté.

PARTIE 3

DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS





CHAPITRE 6

LA CITÉ-ÉCOLE, UNE INNOVATION À PÉRENNISER

Ce rapport couvre une courte période d'observation (juin 2009 à mai 2010 pour l'observation d'activités de bénévolat), qui permet de documenter non pas les tous débuts du projet, mais surtout sa formalisation et sa reconnaissance par le financement du laboratoire rural. Mais depuis 2010, le projet a beaucoup évolué et toutes les retombées n'ont pu être documentées.

Toutefois, les résultats qui suivent montrent sans aucun doute le cheminement de la démarche et les retombées de différentes natures qui en ont découlé, tant en ce qui concerne la mobilisation de nombreux acteurs autour de la réussite scolaire qu'en ce qui a trait aux transformations vécues au sein de l'école.

L'analyse de la Cité-école montre la nature très novatrice du projet et permet de poser quelques jalons pour son déploiement dans d'autres écoles secondaires.

6.1. La Cité-école, structure de gouvernance et réalisations

Afin de mieux comprendre les enjeux de la Cité-école, qu'ils soient propres à son déploiement dans l'école ou à son implantation dans les municipalités du territoire de la polyvalente Louis-Saint-Laurent, il est utile d'en poser la structure de gouvernance de même qu'identifier les actions menées, leurs retombées ainsi que certains défis à relever.

6.1.1. L'organisation du projet éducatif Cité-école et du laboratoire rural

La Cité-école est née d'une volonté de l'équipe-école de favoriser la poursuite des études et l'obtention d'un diplôme de secondaire (général ou professionnel). L'idée d'une école qui fonctionne comme une cité est venue d'un professeur d'expérience qui a su rallier tous les acteurs concernés. La Cité-école constitue également le projet éducatif de l'école.

L'équipe de direction du projet est formée du directeur de la polyvalente, d'un professeur d'expérience et de l'organisatrice communautaire embauchée à même les fonds du laboratoire rural.

La Cité-école visant également à encourager les jeunes à demeurer dans la région après leurs études et à participer à la vie communautaire, des liens se sont rapidement établis avec les municipalités du territoire. C'est d'ailleurs dans cette perspective que cette initiative a été reconnue comme laboratoire rural dans le cadre de la Politique nationale de la ruralité, où l'on a jugé qu'elle pouvait contribuer au développement du monde rural et venir inspirer d'autres territoires de MRC.

Le laboratoire lui-même est le résultat d'un travail impliquant de nombreux partenaires (Figure 8). Quant au suivi de celui-ci, il est assuré par un comité composé de l'équipe de direction, de représentants du gouvernement étudiant et d'organismes du milieu (CAB, CSEP, CSSS du Haut-Saint-François, OEDC).

6.1.2. Les réalisations de la Cité-école

L'année au cours de laquelle la recherche s'est déroulée est également celle de démarrage du laboratoire rural. Pendant cette période, plusieurs projets ont été développés et plusieurs essais ont été faits pour trouver des formules efficaces. C'est dans cette situation évolutive qu'on a mené l'évaluation et les résultats reflètent l'état de départ du laboratoire rural.

RÉSEAUX LOCAUX

Un exemple frappant de ce démarrage est la mise en place des réseaux locaux. Appelés « comités » au départ (voir section 3.2.2.), il est vite devenu évident qu'il s'agissait plutôt d'une liste de parents avec lesquels le directeur ou l'enseignant associé au projet étaient en contact et pouvaient mobiliser au besoin. Un seul réseau était en place au début de la tournée d'entrevues de groupe prévues dans l'évaluation. Les autres se sont réunis pour une première fois, au fur et à mesure selon les besoins de la recherche.

La finalité de ces réseaux était de servir d'antennes dans la communauté pour mieux connaître la situation des jeunes, notamment lors de situations de crise qui pouvaient avoir des répercussions sur ces derniers. Informée de ces événements, l'école était davantage en mesure de soutenir les élèves concernés. Les parents de ces réseaux étaient également sollicités pour organiser certaines activités, notamment la remise des bulletins à l'école primaire (accueil, collation, etc.).

Même si la compréhension de ce qu'étaient ces réseaux a évolué au fil des mois et de l'évaluation, il n'en demeure pas moins que la nature de ceux-ci et l'utilité restent à définir. Pour répondre à l'un des objectifs du laboratoire rural qui est de contribuer à la redynamisation des communautés, ces réseaux pourraient être mis à profit de manière intéressante. En ce qui concerne l'objectif de la réussite scolaire et de l'implication des jeunes dans leur communauté, la formation de véritables comités locaux pourrait favoriser un meilleur arrimage entre la communauté et l'école, par exemple par le biais d'activités locales.

REMISES DE BULLETINS DANS LES VILLAGES

La remise de bulletins dans les villages est également un exemple intéressant et novateur. Cette soirée est très appréciée par tous, autant des professeurs que des élèves ou des parents. En fait, cette pratique n'a pas été systématique pour tous les niveaux scolaires et toutes les municipalités. Seulement deux niveaux scolaires en ont bénéficié et elles n'ont eu lieu que dans deux municipalités. Ces remises de bulletins étaient organisées par des parents et se tenaient à l'école primaire du village. Généralement, le directeur de l'école et quelques professeurs se déplaçaient pour l'occasion.

Plusieurs parents ont avoué qu'ils ne se seraient pas déplacés jusqu'à East Angus, où est située la polyvalente, pour rencontrer les professeurs, mais se disaient très heureux de pouvoir le faire près de chez eux. L'événement prenait également un caractère social puisqu'on pouvait s'y rencontrer autour de rafraîchissements préparés par des parents bénévoles.

Cette remise de bulletins, où l'école va vers les parents, constitue une des activités particulièrement significatives pour la Cité-école. Toutefois, celle-ci demandant une grande ouverture et une bonne disponibilité de la direction et des enseignants, on peut se demander dans quelle mesure elle pourra être proposée à de plus nombreux groupes et être maintenue dans le temps. Il faudrait peut-être imaginer d'autres modes de fonctionnement, comme faire plusieurs niveaux et plusieurs communautés le même soir. La stratégie de la chaîne

téléphonique semble être efficace pour joindre la majorité des parents d'un niveau scolaire pour un village.

REMISES DE BOURSES

Dans une perspective de valorisation de la poursuite des études et de l'obtention d'un diplôme, la Cité-école a sollicité les municipalités afin qu'elles offrent des bourses pour les élèves qui réussissaient leurs études secondaires ou un parcours professionnel. Une première municipalité a accepté, puis d'autres municipalités ont décidé de faire de même. Quelques municipalités ont été réticentes au début, mais elles se sont finalement ralliées. Le financement de ces bourses résulte généralement d'un partenariat avec la caisse populaire locale.

Autant la bourse elle-même que la cérémonie qui accompagne sa remise ont été appréciées des jeunes et des parents. Ce geste donne le signal que la persévérance et la réussite scolaires sont importantes pour la communauté où vit le jeune. C'est plus qu'un coup de main financier pour le jeune, on construit ainsi une nouvelle norme sociale; le diplôme de cinquième secondaire est considéré comme digne de mention et on est fier des jeunes qui l'obtiennent.

Encore ici, la question de la continuité de cette pratique à plus long terme demeure, mais l'émulation entre les communautés, qui a fait lever l'idée en premier, devrait permettre la pérennité de la remise de bourses aux finissants au cours des prochaines années.

ARTICLES DANS LES JOURNAUX LOCAUX

Pour faire connaître à la population ses activités tout comme les réalisations des élèves, la Cité-école a choisi de publier des articles dans les 11 journaux locaux de son territoire. Parce qu'ils ont un bon rayonnement et qu'ils sont lus par une bonne partie de la population locale, ces journaux constituent un véhicule d'information tout à fait pertinent, surtout dans la perspective où les liens avec différents citoyens des municipalités étaient aussi sollicités dans d'autres volets de la Cité-école.

Les adultes et les élèves rencontrés nous ont dit avoir été intéressés d'entendre parler de l'école ou des réussites de jeunes de leur municipalité dans leur journal local. Toutefois, on peut penser que ce projet pourrait être bonifié, les possibilités étant infinies.

- ◆ Articles sur la Cité-école, puisque plusieurs personnes ont dit ne pas bien la connaître.
- ◆ Articles écrits par des élèves, de manière spontanée ou dans le cadre de travaux scolaires.
- ◆ Utilisation des journaux locaux dans les cours de français, par exemple.
- ◆ Participation d'élèves dans les comités locaux des journaux, dans le cadre notamment du projet Bénévolat.
- ◆ Etc.

Comme les autres actions menées dans le cadre de la Cité-école, il est important d'assurer une certaine régularité des articles soumis et la poursuite du projet à moyen terme.



EXPÉRIENCES DE BÉNÉVOLAT

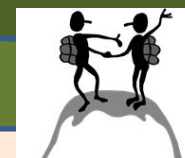
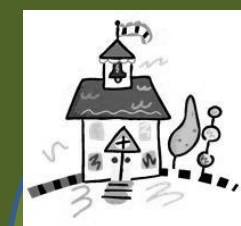
Le projet de bénévolat vise à donner à des élèves de 4^e secondaire l'occasion de s'impliquer dans leur communauté. Cette activité est encadrée et coordonnée par l'organisatrice communautaire embauchée dans le cadre du laboratoire rural. En 2009-2010, 15 jeunes se sont impliqués dans six organismes du milieu.

Cette expérience est significative dans la mesure où elle permet aux élèves non seulement de mieux connaître leur milieu, mais aussi de constater qu'ils peuvent être utiles à leur communauté. Cela exige toutefois un travail important de planification de la part de l'organisatrice communautaire qui y consacre une grande partie de son temps. On peut espérer qu'au fil des ans, le chemin tracé par les premiers élèves bénévoles facilitera la tâche aux suivants. Mais la pérennisation de l'implication des jeunes dans leur milieu demeure un enjeu au regard de la présence nécessaire d'une personne responsable de ce projet et du financement de son salaire.



Figure 8 Cité-école

État d'avancement du partenariat en mai 2010, an 1 du laboratoire rural



Les communautés de la MRC du Haut-Saint-François

La structure du projet éducatif

Cité-école

Conseil d'établissement

Direction du projet Cité-école
Direction, prof. pivot et
organisatrice communautaire

Conseil sur la persévérance et la
réussite scolaire

Comité interne
de suivi du laboratoire
rural

Équipe école

Élèves, dont le
Parlement au
secondaire

- L'équipe ci-dessus
- 2 élèves
- CAB
- CSEP
- OEDC
- CSSS HSF



La structure du laboratoire rural

Les partenaires :

MRC et municipalités
CJE, CDC, SADC, CSEP, UdeS,
Concert-Action Jeunesse HSF,
Chambre de commerce, CLE, CAB,
caisses populaires, institutions,
organismes communautaires et
associations locales, écoles
primaires du HSF

Le comité de gestion :

École (direction, OC)
MAMROT
Commission scolaire
CSSS Haut St-François
OEDC
CLD
CRÉE

Les réalisations de la Cité-école

7 réseaux locaux en formation
+
1 réseau local autour d'une
cohorte de 2^e secondaire



4 remises de bulletins
(à 2 niveaux dans 2 écoles)

Composition type :

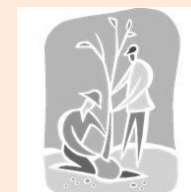
Enseignant du primaire
Enseignant du secondaire
Parents
Élèves
Direction du primaire

Remises de bourses dans les
13 municipalités



Activités avec les 7 écoles primaires

Articles dans les 11 journaux locaux



Projet de bénévolat 2009-2010 :
15 jeunes dans 6 organismes
... et autres projets avec des
organismes du milieu

6.2. La Cité-école, les défis de sa pérennisation

Au cours de la période à l'étude, la Cité-école a très certainement pris forme et s'est implantée, de différentes façons et à des degrés divers, tant dans l'école elle-même que dans les villages qu'elle dessert ou même à l'échelle de la MRC. Tout en reconnaissant la créativité et l'engagement de ses concepteurs et le grand intérêt des réalisations en cours, il importe de se demander à quelles conditions elle pourra continuer de se développer et assurer la continuité de ses activités.

6.2.1. L'ancrage dans l'école

Si le directeur, un professeur chevronné et une organisatrice communautaire ont réussi à s'associer un certain nombre de professeurs et d'élèves, bien peu d'entre eux semblent avoir une vision d'ensemble du projet et être en mesure d'en expliquer les différents volets. Si l'une ou l'autre de ces personnes clés devait partir, qu'advierait-il? La contribution de l'équipe-école semble requise sur deux plans : celui de la conception et du développement du projet ainsi que celui de l'animation dans les classes.

Tout d'abord, le leadership de la démarche pourrait-il être partagé de sorte qu'un plus grand nombre de professeurs développent une vision commune de la finalité de la Cité-école? Il s'agit d'élargir l'adhésion et la mobilisation de l'équipe-école autour de la pertinence de l'éducation à la citoyenneté pour prévenir le décrochage scolaire. La décision de faire de la Cité-école le projet éducatif de la polyvalente est certes un pas dans la bonne direction. Pour peu que le projet ait un sens pour eux et qu'ils aient accès à des mécanismes adéquats de participation, les professeurs pourraient en influencer favorablement la conception.

Cette implication dans le développement du projet est complémentaire à la contribution attendue dans des activités originales de la Cité-école et, plus largement, dans la vie quotidienne de l'école. Si, par exemple, certains professeurs participent à la remise de bulletins ou intègrent de l'information sur les villages dans leur enseignement, il reste beaucoup à faire pour rendre la vie des communautés davantage présente dans les classes. Au départ, il était prévu que l'organisatrice communautaire soutienne les professeurs en leur fournissant de l'information à partir de laquelle ils pourraient bâtir des activités pédagogiques. En pratique, sa charge de travail en lien avec les autres aspects de l'initiative (bénévolat, réseaux locaux, etc.) était beaucoup trop importante pour qu'elle réussisse à consacrer suffisamment de temps à ce volet d'intervention dans les classes. Une réponse à ce besoin a été apportée dès la fin de la présente étude.

En effet, avec le soutien de la Commission scolaire des Sommets, la Cité-école s'est associée à une équipe dirigée par Julie Myre-Bisaillon, professeure à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, pour réaliser une recherche-action-formation afin d'accompagner les enseignants pour qu'ils intègrent dans leurs pratiques didactiques la perspective de l'organisation communautaire. En mettant en relation les contenus didactiques proposés aux élèves et les situations issues de leur milieu de vie, on espère augmenter le sentiment d'appartenance des jeunes à leur école et à leur communauté pour ainsi avoir un effet sur leur persévérance scolaire (Myre-Bisaillon et coll., 2010).

Un questionnement similaire peut s'appliquer aux conditions à mettre en place pour favoriser l'appropriation du projet par un plus grand nombre d'élèves. La Cité-école se veut certes une démarche inclusive pour tous les élèves, quel que soit leur cursus scolaire, régulier ou professionnel. Mais comment soutenir la participation des élèves qui sont moins prompts à répondre aux invitations lancées à tous, comme c'est souvent le cas des élèves issus de

milieux plus défavorisés (et qui sont nombreux sur le territoire de la MRC du Haut-Saint-François : voir le chapitre 1). Si l'ajout de programmes menant à l'obtention d'un diplôme professionnel va dans ce sens, la mise en place de mécanismes spécifiques pour soutenir la participation de jeunes ayant moins d'habiletés sociales ou provenant de milieux moins à l'aise avec l'écrit demeure un défi important.

6.2.2. L'ancrage dans les communautés

La volonté de la Cité-école d'être présente de diverses façons dans les municipalités où résident les jeunes de la polyvalente est clairement énoncée dès le départ. Bénévolat, bourses, interventions dans les écoles primaires, comités/réseaux locaux : plusieurs moyens sont mis de l'avant avec l'objectif avoué de renforcer le sentiment d'appartenance et la participation des jeunes dans leur communauté d'origine et, à terme, de contrer l'exode des jeunes de la région. Ce premier élan a permis le démarrage de ces activités à des degrés divers, mais il demeure plusieurs zones grises tant autour de chacune d'entre elles qu'autour de la contribution globale de la Cité-école à la dynamique de développement communautaire. Il pourrait maintenant être utile de retourner aux notions présentées au chapitre 2, sur les différents types d'éducation à la citoyenneté, de participation citoyenne ou de partenariat école-famille-communauté d'Epstein : de quel modèle ou de quelle combinaison de modèles veut-on s'inspirer pour la suite des choses?

Clarifier ces questions permettrait d'orienter les actions à entreprendre pour maximiser la portée de ces activités et en assurer la pérennité, qu'elles soient plus ciblées comme la distribution des bulletins dans certaines communautés, la remise de bourses aux finissants, les interventions dans les écoles primaires ou qu'elles soient ponctuelles comme la participation des élèves à des événements ou à des organismes du milieu dans le cadre du projet de bénévolat. L'adhésion des conseils municipaux à la remise de bourses est sans doute une très bonne stratégie pour assurer la continuité de cette mesure, même si elle peut être sujette aux aléas périodiques des élections municipales. Par contre, lors de la période à l'étude, les liens avec les écoles primaires reposaient essentiellement sur l'expérience personnelle du directeur qui avait déjà travaillé dans la majorité d'entre elles. De même, les activités de bénévolat permettaient certainement aux élèves de vivre une expérience enrichissante, mais comment les développer sans démobiliser les ressources en place actuellement? Tant que les ententes pour réaliser ces activités seront ponctuelles, leurs retombées pour les communautés risquent d'être plus limitées.

Dans le cas des « comités locaux », renommés « réseaux locaux », le questionnement est encore plus complexe. Cette fois, c'est la capacité de mobilisation d'un seul professeur, de grande expérience, qui sert de toile de fond à la réunion d'un noyau de personnes dans plusieurs municipalités. Dans la forme observée au moment de l'étude, il est difficile de qualifier de « réseaux » ces quelques personnes réunies informellement autour d'une visée plutôt vague de vigilance sur les événements et les besoins des jeunes de leur communauté. Le charisme exceptionnel de ce professeur est à la fois une force unique à court terme et une source de vulnérabilité à moyen et à long terme. Même si le caractère informel de ces noyaux est perçu comme un avantage parce qu'adapté aux contraintes (ex. : distance) et à la culture rurales, comment consolider, même légèrement, leur existence? En pratique, à l'exception peut-être du plus ancien « réseau », davantage mobilisé autour de la remise de bulletins, il est très difficile de voir comment ces « réseaux » pourraient contribuer de façon significative à l'atteinte des objectifs de la Cité-école sur l'amélioration de la place des jeunes dans la communauté. Enfin, vu l'importante défavorisation matérielle et sociale présente sur le territoire, l'expérience scolaire de

plusieurs de ces parents a été trop souvent difficile, voire associée à un échec. Dans ces conditions, il ne faut donc pas sous-estimer le défi de trouver une stratégie inclusive pour soutenir la participation des familles plus marginalisées.

Au total, les visées initiales de la Cité-école dans les communautés mériteraient d'être clarifiées, tout comme les mécanismes choisis et les actions déployées. Comment des activités ponctuelles qui rallient, pour le moment, un nombre limité d'élèves et de parents pourraient-elles faire boule de neige? Les moyens actuels seront-ils suffisants pour renforcer la dynamique de la communauté? Il reste donc un important travail de réflexion à mener en ce sens.

6.2.3. L'ancrage dans le territoire du Haut-Saint-François

La Cité-école a réussi à mobiliser un certain nombre d'acteurs clés sur le territoire de la MRC du Haut-Saint-François autour de son projet, dont les municipalités. Or, ces municipalités sont ancrées dans une réalité territoriale, la MRC, où d'autres leviers d'action, notamment d'action intersectorielle, existent. Même si un premier arrimage avec la MRC a été fait pour l'obtention de la subvention de laboratoire rural, la participation d'acteurs de la Cité-école à l'une ou l'autre instance du territoire partageant ses objectifs de revitalisation du milieu mériterait d'être explorée de part et d'autre.

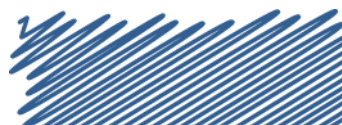
En effet, dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte rural (MAMROT, 2006), des comités locaux réunissant des élus et des citoyens de développement ont été formés dans plusieurs des municipalités. Pourrait-on intéresser les membres de ces comités à la situation des jeunes de leur communauté? Pourraient-ils jouer un rôle en lien avec les réseaux locaux? De même, la mise en œuvre du Tableau de bord des communautés (www.oedc.qc.ca) s'appuie sur un collectif réunissant les directeurs des principales institutions du territoire et sur un regroupement de leurs agents de développement (agents de développement rural, organisateurs communautaires du CSSS). Ces intervenants sociaux ou économiques pourraient être de précieux alliés de l'organisatrice communautaire de la Cité-école en intégrant, si ce n'est déjà fait, des préoccupations touchant les jeunes dans leurs interventions. Cela pourrait se traduire de multiples façons, que ce soit par un appui aux activités de bénévolat ou, plus largement, au soutien de la participation des jeunes dans les organismes communautaires et autres instances de leur milieu.

6.3. La Cité-école, une innovation à déployer?

La stratégie d'implantation de la Cité-école favorisée jusqu'à maintenant est à des années-lumière d'une planification organisationnelle ou d'une planification de programme au sens strict. À cet égard, le projet Cité-école constitue un bel exemple de l'approche d'École en santé telle que promue par le MSSS (Martin et Arcand, 2005).

Le développement du projet s'est fait de manière opportuniste, au fur et à mesure des contacts avec le milieu et des idées qui surgissent. Les membres du comité de direction du projet ont réussi à faire avancer cette idée « une poignée de main à la fois ». Si les défis de pérennisation identifiés plus haut demeurent, il pourrait être utile de les aborder sous l'angle de l'innovation sociale, puisque les analyses qui précèdent révèlent que la Cité-école comporte un réel potentiel d'innovation sociale, à savoir :

[...] une nouvelle idée, approche ou intervention, un nouveau service, un nouveau produit ou une nouvelle loi, un nouveau type d'organisation qui répond

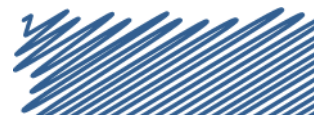


plus adéquatement et plus durablement que les solutions existantes à un besoin social bien défini, une solution qui a trouvé preneur au sein d'une institution, d'une organisation ou d'une communauté et qui produit un bénéfice mesurable pour la collectivité et non seulement pour certains individus. La portée d'une innovation sociale est transformatrice et systémique. Elle constitue, dans sa créativité inhérente, une rupture avec l'existant (Réseau québécois en innovation sociale, 2011, p. 10).

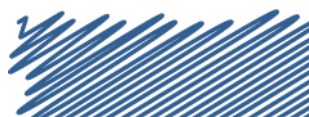
Comme le MAMROT souhaite documenter les conditions de déploiement des laboratoires ruraux, qui chacun à leur façon font la promotion d'une innovation, il est intéressant de préciser en quoi Cité-école constitue une innovation, en quoi elle pourrait améliorer sa démarche et les facteurs à privilégier pour en favoriser le déploiement dans d'autres milieux. C'est pourquoi, en guise de conclusion, le Tableau 7 présente les principaux facteurs clés pour assurer la pérennisation et le déploiement du projet Cité-école. Ces éléments se veulent une base de discussion pour soutenir tous les acteurs impliqués dans les suites de ce projet.

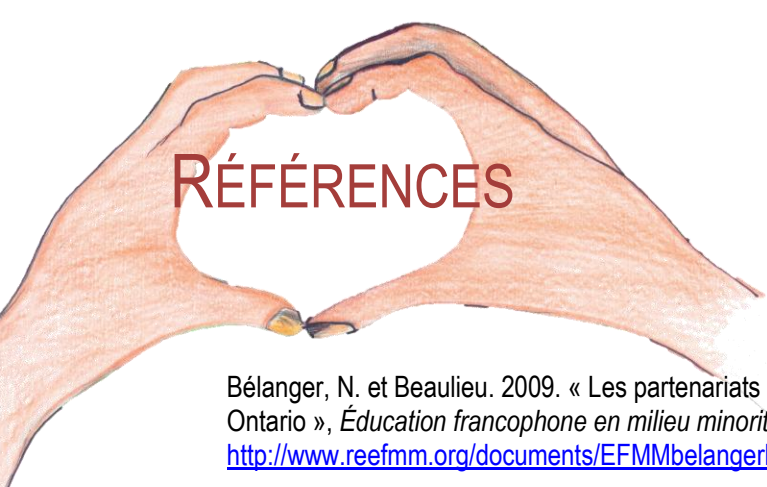
Tableau 7 Facteurs clés pour assurer la pérennisation et le déploiement du projet Cité-école

QU'EST-CE QU'UNE INNOVATION? (RQIS, 2011, p.10; nos soulignés)	EN QUOI LE PROJET CITÉ-ÉCOLE EST-IL UNE INNOVATION?
– « Le déclencheur est la combinaison d'une problématique sociale non résolue, d'un contexte propice (crise, politique gouvernementale, etc.) à l'application d'une solution nouvelle et de la volonté d'acteurs d'œuvre à la recherche d'une réponse à un problème bien défini.	Élément déclencheur : Fort taux de décrochage scolaire. Proposition d'un professeur soutenue par la direction de l'école, puis par plusieurs partenaires du milieu.
– La solution est le fruit d'un travail collaboratif entre plusieurs acteurs de la société, souvent même des acteurs qui n'ont pas l'habitude de coopérer, car le problème à résoudre comporte de nombreuses dimensions.	Présence d'une collaboration sectorielle entre : – Écoles primaires et secondaires – Avec la Commission scolaire Et intersectorielle : – École avec CSSS, MAMROT, municipalités, etc.
– Le projet d'innovation combine les savoirs expérientiels, avec les savoirs scientifiques et techniques et tient compte du contexte culturel particulier. La combinaison de ces savoirs variés conduit à la coproduction de nouvelles connaissances.	– Connaissance approfondie de la MRC par le directeur, le prof, et les 2 organisateurs communautaires – Place importante occupée par les élèves – Utilisation de « réseaux » informels bien adaptée au milieu rural
– Le projet a une visée transformatrice et vise un changement systémique .	La volonté des leaders du projet : – d'agir quant à l'abandon scolaire dans leur école; – de faire des élèves des citoyens engagés; – de mettre les communautés à contribution; – de changer la perception qu'élèves et enseignants ont des municipalités et augmenter leur connaissance de celles-ci.
– Les partenaires font preuve d'audace, ils acceptent l'incertitude inhérente à un projet d'innovation, la présence d'un « inconnu assumé ». Ils reconnaissent le risque et l'assument jusqu'au bout de la démarche.	Processus créatif constant où l'on ajuste l'action en fonction du contexte et de l'évolution du projet.
– Un triple leadership est nécessaire à la réussite du projet : 1) le leadership individuel du ou des initiateurs du projet; 2) le leadership organisationnel qui se caractérise par l'appui des organisations impliquées à un processus novateur qui dépasse leurs pratiques habituelles; 3) le leadership collectif qui apparaît dans la communauté porteuse de la mise en œuvre du projet.	1. Le leadership très proactif du directeur et d'un enseignant, puis l'engagement significatif de l'organisatrice communautaire. 2. L'engagement de la direction de la polyvalente et du Comité sur la persévérance scolaire et de la commission scolaire. 3. Le soutien de la MRC au laboratoire rural.
– L'engagement à long terme des bailleurs de fonds est un enjeu crucial.	Le financement du laboratoire rural sur 5 ans laisse du temps même si ça demeure court.
– Le temps est une donnée fondamentale. Il faut du temps pour concevoir le projet, tisser des liens de confiance entre les partenaires et du temps pour le réaliser, puis encore du temps pour l'évaluer et assurer son rayonnement , sa diffusion, sa réplication, son appropriation par les communautés concernées afin d'assurer une transformation des pratiques.	L'évolution graduelle du projet d'année en année : émergence de nouveaux projets, présence de nouveaux partenaires, etc.
– Le rayonnement du projet est essentiel à sa reconnaissance et, éventuellement, son institutionnalisation.	Dans le cadre du projet : – Actions de l'école dans les communautés (remises de bourse, remises de bulletins, etc.) font rayonner l'idée que la persévérance scolaire est importante pour tous. – Liens avec les journaux locaux À l'extérieur du projet : – Intérêt d'autres écoles de la commission scolaire à implanter ce projet – Plusieurs communications dans des colloques à travers le Québec (éducation, développement, santé publique, etc.)
– Il faut savoir s'ajuster aux changements de contexte ou à l'évolution de l'environnement dans lequel agissent les partenaires.	La capacité de saisir les opportunités pour faire avancer le projet, le laboratoire rural par exemple.
– Le transfert, l'appropriation, la pérennisation du projet sont l' aboutissement nécessaire . Le projet doit avoir trouvé preneur auprès des personnes concernées et répondre aux besoins initialement identifiés.	Intérêt des 2 MRC connexes dans la même commission scolaire + demandes de conférences qui laissent entrevoir cet intérêt.
– L' établissement d'un lien de confiance entre les acteurs, qui se traduit par l'adoption d'une gouvernance partagée, est le ciment du projet.	Poursuivre constamment l'implication des élèves à l'intérieur de Cité-école et dans les communautés.



COMMENT ASSURER LA PÉRENNISATION DU PROJET Cité-ÉCOLE?	COMMENT DÉPLOYER LE PROJET Cité-ÉCOLE?
	L'élément déclencheur est bien identifié et analysé. Il devient la motivation de mener à bien le projet.
Que le projet devienne une priorité commune de l'équipe-école. Que le projet associe l'Observatoire estrien du développement des communautés.	Le projet (de type Cité-école) est au cœur du projet éducatif de l'école. Le projet est porté par toute l'équipe-école qui en connaît bien les objectifs. La création d'un comité de suivi qui comprend, entre autres, des élèves et des professeurs, ainsi que des personnes provenant de l'extérieur de l'école (parents, agents de développement) est particulièrement utile.
On reconnaît 3 types de citoyens : 1. Ceux qui militent en faveur du respect des lois sociales, de la responsabilité et de l'honnêteté 2. Ceux qui sont membres actifs de la communauté 3. Ceux qui adoptent une posture critique envers les problèmes et les structures sociales, s'engagent dans des actions sur la racine des problèmes sociaux (westheimer et kahne, 2004) Que les types de participation promus dans le projet soient ceux visant la transformation de la structure des rapports sociaux. Que l'on trouve des moyens spécifiques pour joindre les élèves les plus à risque de décrocher.	La volonté de changement en intervenant sur les causes structurelles du décrochage scolaire est un ingrédient essentiel de la Cité-école. Tout comme un engagement ferme à modifier les structures de l'école dans une perspective à long terme.
Malgré la nécessité d'une tolérance à l'incertitude, que certains aspects soient précisés : – La vision d'ensemble du projet – Les objectifs et le rôle des réseaux locaux. – Le lien entre implication dans la communauté et la réussite scolaire	Tout en tolérant l'incertitude, les différents aspects du projet (vision globale, structure etc.), de manière à pouvoir mobiliser l'ensemble des acteurs, doivent être précisés, du moins temporairement (puisque toute innovation se transforme en cours de route).
Que l'on assure la relève des acteurs clés.	La création d'un noyau qui croit au projet. La présence d'une personne signifiante, un passeur culturel pour établir des contacts avec les communautés.
Que l'on assure une présence à long terme de l'organisatrice communautaire, après le financement du laboratoire rural.	La présence d'une personne dédiée à l'animation du projet est indispensable à long terme.
Que l'on poursuive constamment l'implication des élèves à l'intérieur de Cité-école et dans les communautés.	La capacité de progresser un pas à la fois, « une poignée de main à la fois » doit être comprise par l'équipe du projet.
Que l'on consolide les connaissances relatives au projet, notamment les mécanismes de fonctionnement du projet et ses facteurs de réussite, et ce, tant dans l'école elle-même (enseignants, élèves) qu'avec les municipalités et les acteurs d'autres secteurs.	On garde des traces des actions pour perfectionner l'approche et pour aider à faire le lien avec les intentions de départ aussi bien que pour en alimenter la diffusion.
Que l'on s'assure de garder contact avec les municipalités surtout en cas de changement d'interlocuteurs (élections municipales 2013).	La souplesse et la capacité d'adaptation sont des facteurs de réussite de nouveaux projets. L'information aux nouveaux partenaires est aussi un élément gagnant qui peut s'appuyer sur une documentation régulière du projet.
Que le projet s'arrime avec des opportunités du milieu (renouvellement des plans d'action des Pactes ruraux, projet de Tableau de bord, etc.). Que les autres réseaux jouent un rôle de vigie eux aussi et enjeu du coût des interurbains	Il peut être stimulant pour un projet, même lorsqu'il s'inspire d'un modèle de base, de monter ses propres caractéristiques et de faire connaître son adaptation du projet initial pour inspirer d'autres écoles.
Que le projet poursuive ses efforts d'intégration d'autres partenaires dans le projet, notamment les parents et les municipalités. Que l'équipe-école soit de plus en plus partie prenante de cette gouvernance partagée, notamment l'intégration de la thématique de citoyenneté dans les cours (projet de Myre-Bisaillon et coll.).	Le leadership partagé est essentiel à ce type de projet, surtout dans un contexte où les défis sont de plusieurs natures (formation des élèves, intégration dans leur communauté, soutien des communautés envers la réussite scolaire, etc.) et les changements d'acteurs (direction d'école, enseignants, élus municipaux, intervenants, etc.) sont fréquents.





RÉFÉRENCES

Bélanger, N. et Beaulieu. 2009. « Les partenariats école-communauté dans les écoles de langue française en Ontario », *Éducation francophone en milieu minoritaire*, vol. 4, n° 1, <http://www.reefmm.org/documents/EFMMbelangerbeaulieu.pdf>, site consulté le 17 mai 2013.

Bourque, D., Comeau, Y. et Favreau, L. 2007. *L'organisation communautaire : fondements, approches et champs de pratique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Bourque, D. 2008. *Concertation et partenariat. Entre levier et piège du développement des communautés*. Presses de l'Université du Québec, Québec, 142 p.

Brulard, C. et Robidas, V. 2009. *Portrait jeunesse des 0-35 ans du Haut-Saint-François*. Table Jeunesse du Haut-Saint-François, 88 p.

Castillo, M. 2002. *La citoyenneté en question*. Ellipses, Paris.

Claes, M. 2003. *L'univers social des adolescents*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Commission scolaire des Hauts-Cantons. 2009. *Rapport annuel 2008-2009*, East Angus.

Conseil de la santé et du bien-être, 2000. *Cadre de référence de la participation publique (Démocratique, utile et crédible.)*, Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'Éducation, 1998. *Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation. Éduquer à la citoyenneté*, 114 p.

Corporation for National and Community Service, 2006. *College Students Helping America*, Washington, DC, 27 p.

Deslandes, R., dir. 2008. *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage*. Montréal, Québec, ACFAS, 239 pages.

Deslandes, R. et Bertrand, R. 2005. « Parent involvement in schooling at the secondary level : Examination of the motivations », *The Journal of Educational Research*. Vol. 98, no 3, p. 164-175.

Delors, J., dir., 1999. *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 44 p.

Dewey, J. 1916. *Democracy and Education*. Macmillan Publishing Co.

Dostie-Goulet, E. 2009. *Le développement de l'intérêt pour la politique chez les adolescents*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

Doucet, L. et Favreau, L. 1991. *Théorie et pratiques en organisation communautaire*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.

Duval, D. 2005. *Recension des écrits sur la participation électorale*. Collection Études électorales. Sainte-Foy : Directeur général des élections.

Epstein, J. L. 2009. *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools, Your Handbook for Action*, 3^e édition, 352 p.

Élections Canada. *Estimation du taux de participation par groupes d'âges à l'élection générale fédérale de 2008*, http://www.elections.ca/res/rec/part/estim/estimation40_f.pdf, site consulté le 17 mai 2013.

Élections Canada. 2006.
http://www.elections.ca/eca/eim/article_search/article.asp?id=122&lang=f&frmPageSize=&textonly=false, site consulté le 14 avril 2010.

Fédération québécoise des municipalités. 2009. *Pour une occupation dynamique du territoire*, 47 p.

Fortin, F., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, M. et Yergeau, E. 2004. « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 36, n° 3, p. 219-231

Gauthier, C. et coll. 2004. *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature*. Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement

Gidengil, E., Blais, A., Everitt, J., Fournier, P. et Nevitte, N. 2005. « La sourde oreille. Les jeunes adultes et les enjeux électoraux », *Perspectives électorales*.
http://www.elections.ca/eca/eim/article_search/article.asp?id=122&lang=f&frmPageSize=&textonly=false, site consulté le 17 mai 2013.

Henderson, A.T. et Mapp, K.L. 2002. *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*, National Center for Family and Community Connections, 241 p.

Institut national de santé publique. 2009. *Guide méthodologique. L'indice de défavorisation matérielle et sociale : en bref*, http://www.oedc.gc.ca/fichiers/oedc/tdb/2009_Indice_defavo_en_bref.pdf, site consulté le 17 mai 2013.

Institut national de santé publique du Québec. 2002. *La santé des communautés : perspectives pour la contribution de la santé publique au développement social et au développement des communautés*, Québec.

Lemieux, G. 2004. *Remixer la cité : la participation citoyenne des jeunes Québécois issus de l'immigration et des minorités visibles*, Conseil permanent de la jeunesse.

Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E., Potvin, P. et Marcotte, D. 2006. « Les raisons de l'abandon scolaire : différences de genre », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 27, n° 1, p.135-152.

Losito, B. et Mintrop, H. 2001. « The teaching of civic education », dans Torney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, H. et Schulz, W., *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Martin, C. et Arcand, L. 2005. *École en santé - Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires. Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 67 p.

Mercier, C. 2009. *Participation citoyenne et développement des communautés: enjeux, défis, actualisation*, Présentation au Forum des intervenants municipaux en développement social de Montréal.

Metz, E., McLellan, J. et Youniss, J. 2003. « Types of voluntary service and adolescent's civic development », *Journal of Adolescent Research*, n° 18, p. 188-203.

Ministère de la Santé et des Services sociaux. 2007. *La santé, autrement dit... Pour espérer vivre plus longtemps et en meilleure santé*, 21 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. *Indices de défavorisation 2009-2010*, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>, site consulté le 17 mai 2013.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. 2010. *Indicateurs nationaux - Données par établissement*, Commission scolaire des Hauts-Cantons, polyvalente Louis-Saint-Laurent (751007, Formation générale des jeunes - Secondaire – Public), base de donnée interrogée le 24 février 2010.

Ministère des Affaires municipales et des Régions du Québec et de l'Occupation du Territoire. 2008. *Plan d'action gouvernemental à l'intention des municipalités dévitalisées. Pour une plus grande prospérité et vitalité de nos municipalités*, http://www.mamrot.gouv.qc.ca/pub/grands_dossiers/municipalites_devitalisees/plan_action_mun_devitalisees.pdf, site consulté le 17 mai 2013.

Ministère des Affaires municipales et des Régions et de l'Occupation du Territoire. 2006. *Politique nationale de la ruralité, Une force pour tout le Québec*, http://www.mamrot.gouv.qc.ca/pub/developpement_regional/ruralite/politique_nationale_ruralite/ruralite_politique.pdf, site consulté le 17 mai 2013.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. 2004. *Plan d'action gouvernemental en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale 2004-2010*, <http://www.mess.gouv.qc.ca/grands-dossiers/lutte-contre-la-pauvrete/plan.asp>, site consulté le 17 mai 2013.

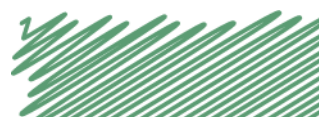
Myre-Bisaillon, J., Marchand, P., Lacroix, I., 2010. *Expérimentation de situations d'enseignement-apprentissage valorisant les connaissances relatives aux communautés auprès d'élèves du secondaire de milieux défavorisés*, demande de subvention au Fonds de recherche sur la société et la culture, projet en cours.

Newman, 2001. *Modernising governance: New labor, policy and society*, London, Sage.

Ninacs, W. A. 1995. « Empowerment et service social : approches et enjeux », *Service social*, vol. 44, n° 1, p. 69-93.

Ninacs, W. A. 2008. *Empowerment et intervention. Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Observatoire estrien du développement des communautés. « Qu'est-ce que le Tableau de bord des communautés de l'Estrie? », www.oedc.qc.ca, site consulté le 17 mai 2013.



Observatoire québécois de la démocratie. 2006. *Pour une participation active et démocratique*, Mémoire présenté à la Commission spéciale sur la loi électorale.

Patton, M.Q. 2011. *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*, The Guilford Press, 375 p.

Prévost, P. 2006. *L'école en partenariat avec sa communauté. Synthèse d'une étude exploratoire*, http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc06/MELS_Partenariat_FR_470982.pdf, site consulté le 17 mai 2013.

PLURI- GREASS, Université du Québec à Montréal. 2003 *Les facteurs clés de succès liés à la réussite scolaire au primaire*. Publications du Québec.

Polyvalente Louis-Saint-Laurent. 2010. Rapport annuel 2008-2009.

Réseau réussite Montréal, 2010. *Définitions, statistiques et réalité montréalaise*, <http://www.reseautreussitemontreal.ca/spip.php?article108>, site consulté le 17 mai 2013.

Réseau québécois d'innovation sociale. 2011. *Déclaration québécoise pour l'innovation sociale*, Université du Québec, 7 p.

Roehlkepartain E. et Bailis, L. 2007. *Developing Partnerships for Service-Learning: Starting Points for Community-Based Organizations*, Search Institute, http://www.servicelearning.org/instant_info/fact_sheets/cb_facts/developing_partnerships, site consulté le 17 mai 2013.

Sanders, M.G. 2005. *Building School-Community Partnerships*, Thousand Oaks, Ca, Corwin Press, 144 p.

Sears, A.M., Hughes, A.S. 1996. « Citizenship Education and Current Educational Reform », *Canadian Journal of Education*, vol. 21, n° 2, p. 123-142.

Simard, P. 2005. *Perspective pour une évaluation participative des Villes et Villages en santé*, Québec, Institut national de santé publique du Québec.

Simard, P., Allaire, J.-F., Boyer, G., Morin, P. et Des Roches, M. 2008 *Évaluation du processus d'implantation du tableau de bord des communautés en Estrie*. Devis de recherche, Sherbrooke, Direction de santé publique et d'évaluation de l'Estrie, Programme de subventions en santé publique.

Thibault, A., Lequin, M., Tremblay, M. 2000. *Cadre de référence de la participation publique (Démocratique, utile et crédible)*, Conseil de la santé et du bien-être, Québec, 23 p.

TRÉAQ (Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec). 2008. « La famille, un foyer d'apprentissage », *Saviez-vous que?*, http://www.treaqfp.qc.ca/trousse/ARCHIVES/precedent/pdf/janv_2008.pdf, site consulté 17 mai 2013.

Westheimer, J. et Kahne, J. 2004A. « What kind of citizenship? The politics of educating for democracy », *American Educational Research Journal*, vol. 41, n° 2.

Westheimer, J., Kahne, J. 2004B. « Educating the "good" citizen: Political choices and pedagogical goals », *Political Science and Politics*, vol. 37, n° 2, p. 241-247.

Wilkinson, R. et Marmot, M. 2004. *Les déterminants sociaux de la santé. Les faits*, 2^e édition, Copenhague, Organisation mondiale de la santé, 40 p.

XXX. 2008. *La Cité-école, au cœur de sa communauté*, Fiche de présentation de projet, Mesure des laboratoires ruraux.

