
**COLLABORATIONS
ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ**

CHEMINS PARCOURS

Tome 2

Relations école-communauté



par

ROLLANDE DESLANDES

2019

Relations école-communauté

© Rollande Deslandes

20 mai 2019

Table des matières

Relations école-communauté	1
Première partie	1
Définition	1
Appuis aux relations école-communauté collaboratives	2
Bénéfices reliés à la collaboration école-communauté	3
Mécanisme de fonctionnement.....	4
Caractéristiques contraignantes et défis	4
Comment faire face à ces défis?.....	5
Conditions facilitantes	6
Formes de collaboration école-communauté.....	7
Formation professionnelle et sélection des partenaires	9
Durée des partenariats/collaborations	9
Réflexion et évaluation.....	10
Points d'émergence des collaborations entre l'école et la communauté	10
Études réalisées au Québec	11
Prolifération d'initiatives au Québec.....	13
Deuxième partie	16
Sous-groupes d'activités de collaboration école-communauté	16
Programmes parascolaires et fondements en leur faveur	16
Intégration des services offerts aux élèves et à leurs familles, et fondements en leur faveur	20
Troisième partie.....	28
Concept de l'école communautaire	28
Conclusions et pistes de réflexion.....	41
Références	45
Annexe	54
Figure 1	54
Figure 2	55

Relations école-communauté

La présentation de ce document, tout comme celui portant sur les relations école-famille, prend appui sur le premier texte de Deslandes et Bertrand publié en 2001a et intitulé *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Ce document a en quelque sorte joué le rôle de *précurseur* à plusieurs autres ouvrages, recensions des écrits, recherches et initiatives. La première partie du présent texte porte sur les relations école-communauté collaboratives ou collaborations école-communauté. La seconde examine les deux sous-groupes d'activités de collaboration école-communauté, soit les programmes parascolaires et les services intégrés et offerts aux élèves et à leurs familles. La troisième partie est centrée sur le concept de l'école communautaire.

À noter que dans cet ouvrage, les termes collaboration et relations collaboratives seront utilisés de façon interchangeable. De plus, lorsqu'il est question de programmes globaux, le volet famille est nécessairement inclus.

Première partie

Définition

Les relations entre l'école et la communauté réfèrent aux liens entre les écoles, les membres de la communauté, les organismes et les entreprises de la communauté qui soutiennent et favorisent directement ou indirectement la croissance et le développement social, émotionnel, physique et intellectuel des enfants et des adolescents (Sanders, 2006). Il peut s'agir aussi du voisinage, de groupes culturels, de centres locaux de services communautaires et autres services, de centres de loisirs, d'institutions, de municipalités, d'universités, etc. La communauté, lorsque définie en termes d'effectif et de sentiment d'appartenance, peut ainsi référer aux ressources et aux occasions qui sont accessibles à ses membres (Bauch, 2001; Casto, 2016; Wentzel, 1999). Ces liens ne sont pas limités par des frontières géographiques. Ils correspondent à des interactions sociales qui se produisent à l'intérieur et à l'extérieur de bornes physiques (Nettles, 1991, déjà cité dans Deslandes et Bertrand, 2001a, 2001b; Sanders, 2006, 2019).

Des liens étroits entre la communauté et l'école entreprises facilitent les transitions que vivent les enfants et les adolescents entre les différents milieux de vie et permettent de les exposer

à des valeurs communes plutôt que contradictoires, favorisant ainsi leur développement social, émotionnel, physique et intellectuel ainsi que leur cheminement scolaire (Nettles, 1991; Sanders, 2001, 2008). Une collaboration – notamment entre les organismes communautaires, les établissements du réseau de la santé et des services sociaux, les municipalité et l'école – permet également d'offrir des services coordonnés qui répondent de façon continue aux besoins particuliers des enfants et des adolescents, et ce, à chacun des stades de développement (Dryfoos, 2003; Dryfoos et Maguire, 2002). Grâce à une telle collaboration, les enfants et les adolescents peuvent être entourés d'adultes importants qui s'occupent de l'ensemble de leurs besoins. Le soutien de la communauté augmente donc ce que Coleman (1987) appelle le « capital social ».

Appuis aux relations école-communauté collaboratives

Aux dires de Deslandes et Bertrand (2001a, 2001b; 2002) et conformément aux propos de nombre d'auteurs, les écoles du 21^e siècle ne réussiront que si les enseignants sont prêts à faire face à un avenir sans cesse mouvant. Les changements démographiques qui touchent les familles, les exigences des milieux de travail et la diversité grandissante parmi les jeunes font qu'il est impérieux d'unir nos forces pour aider les jeunes (Cathey, 2000; McLaughlin, 2000; déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a). La communauté retient particulièrement l'attention des chercheurs et des décideurs politiques pour son rôle direct et indirect sur la socialisation des jeunes (Sanders, 2006). Les écoles sont situées dans des communautés et elles sont centrales non seulement à l'amélioration des expériences de vie des individus mais aussi aux efforts fournis pour améliorer le tissu social dans le voisinage et dans la communauté (Riehl, 2000, cité dans Deslandes et Bertrand, 2001a, 2001b).

La littérature rapporte divers arguments en faveur de relations collaboratives entre l'école et la communauté. Trois différentes perspectives sont dégagées. Pour certains tenants, les relations école-famille contribuent à aider les écoles à mieux préparer les élèves dans l'apprentissage des compétences du 21^e siècle, voire à mieux préparer les travailleur-se-s de demain. L'école est ainsi perçue comme servant aux intérêts économiques de la nation. Pour d'autres, les relations école-communauté sont associées au développement du capital social (Coleman, 1987). Celui-ci est créé et partagé par l'entremise de relations positives et bienveillantes entre des gens qui partagent des attitudes, des normes et des valeurs, qui, à leur tour, mènent à des attentes et à une confiance mutuelle (Cathey, 2000, déjà cité dans Deslandes et Bertrand, 2001a). Dans ce sens, Driscoll (2001,

déjà cité dans Deslandes et Bertrand, 2001a) soutient que des liens étroits entre l'école et les jeunes d'une part, et des réseaux au sein de la communauté de l'autre, contribuent à réduire les inégalités en termes de capital social. Avec l'aide de bénévoles et en intégrant certains services, les écoles deviennent ainsi des milieux de vie qui promeuvent le bien-être des jeunes (Dryfoos, 2008a, b). Finalement, d'autres tenants suggèrent le développement de liens horizontaux entre l'école et la communauté pour favoriser le réseautage, les opportunités éducatives et économiques ainsi qu'un enrichissement de la culture (Keith, 1996). De son côté, suite à une recension des écrits, Casto (2016) souligne que les relations entre l'école et la communauté visent surtout l'amélioration de l'école (*school improvement*), le soutien aux élèves et aux familles, le développement de la communauté et le développement d'un sentiment d'appartenance. Pour Riehl (2000, déjà cité dans Deslandes et Bertrand, 2001a), la communauté retient particulièrement l'attention des chercheurs et des décideurs politiques pour son rôle direct et indirect dans la socialisation des jeunes (Sanders, 2006). Les écoles sont situées dans des communautés et elles sont centrales non seulement à l'amélioration des expériences de vie des individus, mais aussi aux efforts fournis pour améliorer le tissu social dans le voisinage et dans la communauté.

Bénéfices reliés à la collaboration école-communauté

Quand les écoles et des partenaires de la communautaires offrent des services et du soutien, des bénéfices mesurables en ressortent. Par exemple, des programmes de mentorat se déroulant sur le site de l'école ont des effets positifs sur la présence à l'école et sur le comportement (Durlak, Weissberg et Pachan, 2010; Grogan, Henrich et Malikina, 2014; O'Donnell et Kirkner, 2014a, b). Les programmes parascolaires ont des effets mesurables sur les habiletés sociales et sur la performance scolaire (Durlak et al., 2010; Grogan et al., 2014; O'Donnell et Kirkner, 2014a; Sanders, 2019). D'autres programmes qui ont porté sur des sujets académiques ont amélioré les attitudes des élèves au regard des efforts à investir dans ces sujets et les attitudes des enseignants et des parents (O'Donnell et Kirkner, 2014b). Sanders et Sheldon (2009) parlent aussi de l'apport de ces collaborations sous l'angle du capital social. Ils le définissent en termes de relations interpersonnelles ou de liens réseautés qui donnent accès à de l'information et à d'autres ressources susceptibles d'influencer les attitudes et les comportements des individus. Compte tenu de la grande diversité des élèves et de leurs familles, Sanders et Sheldon (2009) recommandent une approche multidimensionnelle à la collaboration entre l'école, les familles et la communauté.

Mécanisme de fonctionnement

Comment la communauté influence-t-elle les jeunes? Dans sa recension des écrits, Nettles (1991, déjà cité dans Deslandes, 2001; Deslandes et Bertrand, 2001a, 2001b) a identifié quatre façons dont la communauté exerce son influence, soit par (1) la *conversion* ou l'habileté de la communauté à influencer directement les buts et les croyances des élèves; (2) la *mobilisation*, qui se produit lorsque les membres de la communauté deviennent des agents de changement (p. ex., quand les parents s'impliquent dans la direction de l'école ou initient des changements liés au curriculum); ce sont alors des actions qui visent à accroître la participation des citoyens et des organisations dans le processus éducatif; (3) l'*allocation*, qui réfère à l'élimination des obstacles à l'accès aux ressources essentielles comme les services de santé, à l'utilisation d'incitatifs visant l'atteinte de résultats positifs, comme l'obtention du diplôme de niveau secondaire (activités par lesquelles les acteurs communautaires procurent un ensemble de ressources aux jeunes), et (4) l'*enseignement* sous forme de programmes de tutorat, de mentorat, de projets littéraires, d'éducation parentale, etc. Les communautés ont des règles, des normes et des valeurs (Lightfoot, 1978). Les interventions des membres de la communauté favorisent le développement intellectuel des jeunes et l'apprentissage des règles et des valeurs qui régissent les relations sociales dans la communauté.

Caractéristiques contraignantes et défis

Bon nombre de caractéristiques contraignantes reliées à la collaboration école-communauté ont déjà été mentionnées sous l'égide des relations école-famille. Elles s'inscrivent principalement sous l'angle des relations entre les acteurs et du partage du pouvoir, comme par exemple la crainte de l'école d'être jugée et d'être exposée au regard social, de voir la surcharge actuelle en regard de la tâche du personnel de l'école augmentée suite à une collaboration avec la communauté, de même que les attitudes et les perceptions des éducateurs et des administrateurs (Casto, 2016; Deslandes et Bertrand, 2001a, 2001b; Sanders, 2001, 2006, 2019; Sanders et Sheldon, 2009). Certains perçoivent leur communauté comme étant indifférente aux jeunes et dépourvue de ressources pouvant contribuer au succès scolaire des jeunes. S'ajoute le désir des éducateur-riche-s et des membres du personnel de l'école de protéger leur « territoire » et l'information qu'ils détiennent (Crowson et Boyd, 1993; Cushing et Kohl, 1997, cités dans Sanders, 2001, 2006; Mawhinney, 1994, 1998, cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a, 2001b). D'autres défis sont associés à une

participation insuffisante, au manque de temps, au leadership, à la communication et aux buts visés. (Sanders, 2006).

Epstein (2011, 2019) parle plutôt en termes de défis qui consistent à : (1) lier les activités école-communauté aux objectifs d'amélioration de l'école (projet éducatif et plan de réussite au Québec); 2) aider les familles à identifier les programmes et les services dans la communauté qui peuvent répondre à leurs besoins; 3) développer des collaborations école-communauté bidirectionnelles de sorte que les écoles puissent offrir des services utiles à leur communauté et en recevoir de celle-ci.

Comment faire face à ces défis?

Selon Sanders (2019), l'efficacité de ces collaborations dépend de l'habileté de l'équipe-école et des partenaires communautaires à confronter leur vision respective par rapport aux divers points litige. S'ajoute la préparation à la collaboration sur le plan professionnel en matière de développement d'habiletés et de capacité à travailler en collaboration avec les autres acteurs. En effet, dans le cadre de collaborations école-communauté, surviendront inévitablement des désaccords en lien avec la territorialité, le financement, la définition des rôles et des responsabilités de chacun (Dryfoos et Maguire, 2002; Epstein, 2011). Le choix des partenaires est aussi très important et doit reposer sur le partage des buts et sur un engagement conjoint à respecter les principes de base d'une collaboration efficace : communication ouverte, prise de décision conjointe et respect de tous. Il faut aussi considérer l'intensité et la durée des collaborations. Ces collaborations peuvent varier du plus simple au plus complexe. L'école a alors besoin de temps pour identifier les partenaires les plus susceptibles de contribuer à l'atteinte des objectifs pour la réussite des jeunes (Anderson, 2016). Le rôle du leadership de la direction de l'école est crucial pour le succès de ces partenariats (Sanders, 2016; Sanders et Sheldon, 2009). Sanders (2018) mentionne trois stratégies relationnelles que les directions doivent utiliser : s'engager activement avec les différents acteurs, faciliter les interactions entre les acteurs et sélectionner de façon appropriée les membres de l'équipe pour créer et pour maintenir des cultures scolaires collaboratives, établir des partenariats qui procurent des services aux élèves, aux familles, aux enseignants et aux membres de la communauté et obtenir le soutien politique et le financement pour une implantation continue du partenariat école-communauté. Dans chaque école, les

directions sont appelées à régler les conflits qui menacent les environnements collaboratifs qu'ils tentent de créer. Leur succès influence la stabilité et la confiance dans l'école.

Conditions facilitantes

Parmi les conditions facilitantes à la collaboration école-communauté inventoriées dans les écrits figurent une planification de longue durée et un dialogue authentique (Sanders, 2001, 2006). Quatre facteurs renforcent la capacité d'une école à développer et à entretenir des partenariats communautaires significatifs : volonté de soutenir les apprentissages des élèves, soutien de la direction d'établissement dans les collaborations, climat scolaire accueillant, accueil chaleureux avec expressions de gratitude (lettres de remerciements, salutations de la part des élèves, etc.) et communication honnête et bidirectionnelle avec les partenaires potentiels de la communauté concernant leur niveau et leur type d'implication (Sanders, 2019). Le rôle du leadership de la direction de l'école est crucial pour le succès de ces partenariats (Sanders, 2016; Sanders et Sheldon, 2009). Selon Sanders et Sheldon (2009), les directions d'établissement façonnent leur école en influençant les objectifs, la structure et le réseautage à l'école par le truchement de leurs relations interpersonnelles et par la façon dont leur leadership exercé. Du côté des parents immigrants et des parents provenant de milieux défavorisés, Sanders (2008) soutient que les partenariats école-famille-communauté sont plus difficiles lorsque les écoles et les familles ne partagent pas (1) un ensemble de croyances sur le rôle des écoles, des familles et des enseignants dans l'éducation et la socialisation des enfants; (2) leurs origines culturelles ou sociales; (3) des expériences éducatives ou personnelles, ou (4) une langue avec laquelle discuter de ces questions. Charrette et Kalubi (2016) discutent du rôle de l'intervenant-e interculturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au Québec. Des parents immigrants ne connaissent pas le système scolaire, rencontrent différentes attentes concernant les rôles de chacun et le parcours scolaire de l'enfant (Deniger, Anne, Dubé et Goulet, 2009). Pour eux, il est difficile de déchiffrer : les droits des enfants, leur rapport à l'autorité, le concept de réussite, les visions de scolarisation et de socialisation de l'école et de la famille, l'égalité hommes-femmes, le rôle des parents d'élèves (Bérubé, 2004; Changkakoti et Akkari, 2008). Les parents accueillis dans le milieu scolaire de la société d'accueil devraient avoir accès à une ressource de soutien durant cette période de transition, étant donné les besoins liés à l'appropriation d'un nouveau milieu scolaire et les enjeux complexes y étant associés. Lopera (2017) va dans le même sens, en élaborant

un guide d'accompagnement pour favoriser l'intégration scolaire des jeunes réfugiés. En répertoriant les stratégies relatives aux besoins des familles réfugiées, Lopera souligne la pertinence de considérer le parcours migratoire familial, les défis qui en découlent, les exigences de l'installation de la famille ainsi que les défis d'un accompagnement scolaire efficient auprès de leurs enfants. Toutefois, l'auteure précise que plusieurs des besoins relevés sont mentionnés par des parents d'origine québécoise, comme la communication enseignant-famille et leur *empowerment* à participer à des groupes d'entraide, mais qu'ils sont davantage accentués chez les familles immigrantes.

Formes de collaboration école-communauté

La collaboration école-communauté peut prendre plusieurs formes. Par exemple, dans son étude menée auprès de 443 écoles au Maryland, Sanders (2001, déjà citée dans Deslandes, 2001 ; Bertrand, 2001a, 2001b) a constaté que les partenaires de la communauté pouvaient être classés dans dix catégories différentes : 1) entreprises, 2) universités et autres institutions éducatives incluant les écoles de quartier, 3) organismes gouvernementaux et services militaires, 4) organisations de soins de santé, services sociaux et services de garde, 5) organisations religieuses, 6) associations de bénévoles, 7) associations de personnes du troisième âge, 8) institutions récréatives et culturelles, 9) autres organisations situées dans la communauté, et 10) membres de la communauté. La plus grande proportion (45 %) des collaborations impliquaient des entreprises de petite taille et des entreprises de grande taille (Sanders, 2006, 2019).

Les collaborations école-famille avec des entreprises sont les plus courantes. La plupart visent une amélioration de la performance des élèves. Souvent, ces initiatives n'incluent ni le personnel de l'école, ni les parents d'élèves et ni les membres de la communauté dans la planification et le développement des jeunes. Engeln (2003) recommande trois stratégies pour favoriser les succès des pratiques de partenariat : la direction de l'école doit jouer un rôle actif dans la sélection des entreprises, dans la définition de la nature et de la durée du partenariat afin de promouvoir une compréhension partagée des buts du partenariat et d'éviter des mésententes. Il faut aussi une planification pour les communications ouvertes et les résolutions des différends. Un processus d'évaluation doit être prévu pour améliorer l'efficacité du partenariat (Sanders, 2006).

Les universités jouent un rôle unique comme partenaires provenant de la communauté. Les collaborations peuvent porter sur l'enseignement, la performance des élèves, l'amélioration de l'école, l'augmentation de la participation parentale ou l'exposition des élèves à des occasions de carrière. Les composantes associées au succès comprennent une vision partagée, une communication ouverte, un processus de prise de décision conjoint et une évaluation réflexive. Le principal défi pour ce partenariat école-université relève de la culture non-collaborative de la plupart des universités. La réussite d'initiatives de collaboration nécessite des individus qui sont à l'aise dans plusieurs domaines et qui peuvent faciliter le dialogue et les prises de décision conjointes au travers des frontières interprofessionnelles, intraprofessionnelles et expérientielles (Badiali et al., 2000, cités dans Sanders, 2006).

Les centres d'intérêt des activités de collaboration école-communauté sont peuvent être axés sur (1) l'élève (récompenses, incitatifs à la persévérance, tutorat, mentorat), (2) la famille (ateliers pour parents, éducation aux adultes, counseling, etc.), (3) l'école (matériel, équipement, projets d'embellissement de l'école dans son ensemble ou activités de développement pour le personnel), ou (4) la communauté et ses citoyens (expositions scientifiques, artistiques, activités de revitalisation dans la communauté). Dans l'étude de Sanders (2001), la plupart des activités répertoriées étaient centrées sur l'élève et un faible nombre d'entre elles, sur la communauté. Il ressort donc une nécessité de développer des activités de collaboration qui servent à la communauté (Sanders, 2006, 2019).

Liens avec la typologie d'Epstein. L'ensemble des activités de collaboration école-communauté correspondent au Type 6 de la typologie d'Epstein (2019) dont il a précédemment été discuté. Les partenariats école-communauté, quels que soient leur forme, leur objectif ou leur complexité, peuvent soutenir ou renforcer les six types de collaboration. À titre d'exemple, les partenaires communautaires peuvent fournir un espace de réunion ou des conférenciers pour des ateliers sur le rôle parental (type 1), des interprètes pour des réunions scolaires avec les familles (type 2), un tuteur bénévole (type 3), des informations sur les livres que les familles peuvent lire avec leurs enfants à la maison (type 4) et des repas ou un transport pour réduire les obstacles à la présence des parents aux réunions (type 5; Epstein, 2019).

Formation professionnelle et sélection des partenaires

Selon Sanders (2006, 2019), une formation professionnelle en matière de collaboration devrait être offerte aux futurs enseignant-e-s et directions d'établissement. Une telle formation doit comprendre des occasions structurées visant à développer les habiletés et la capacité à collaborer avec d'autres éducateur-ric-e-s, avec des agences de services dans la communauté et avec les adultes provenant des familles des élèves et de la communauté. Ce thème devrait être développé tout au long de la formation, de sorte que les éducateur-ric-e-s puissent arriver dans les écoles ou autres milieux avec une compréhension des bénéfices de la collaboration et une connaissance des stratégies pour la développer. Les écoles qui ont réussi à développer un « sens de la communauté », qui sont collaboratives, communicatives et inclusives, semblent avoir le plus de succès dans le développement de connexions avec la communauté à l'extérieur des murs de l'école. Quand la capacité à collaborer devient partie intégrante de l'identité professionnelle et une connaissance de base, le partenariat avec la communauté devient une affaire coutumière.

La formation professionnelle aidera aussi les éducateur-ric-e-s dans la sélection de partenaires communautaires appropriés et d'occasions de partenariat. La sélection des partenaires devrait être basée sur des objectifs partagés et un engagement commun au respect des principes de base d'une collaboration réussie : communication ouverte, prise de décision conjointe et respect envers tous les acteurs. Avant tout début de collaboration, les représentants des différents groupes ou organisations devraient se rencontrer pour discuter des objections liées à une connexion potentielle et de la façon dont leur travail sera organisé (Sanders, 2019).

Durée des partenariats/collaborations

Lors de la sélection des partenaires, les éducateur-ric-e-s doivent considérer l'intensité et la durée des collaborations. Les partenariats communautaires, envisagés sur un continuum, se caractérisent par des échanges de biens et de services à court terme. Une école peut s'associer à un restaurant local pour fournir des coupons alimentaires gratuits ou à prix réduit afin de motiver les élèves à fréquenter l'école avec assiduité. Les activités à long terme doivent être caractérisées par des échanges bidirectionnels ou multidirectionnels, par des niveaux d'interaction élevés et par une planification et une coordination approfondies. Par exemple, les services sociaux et de santé communautaires peuvent correspondre à des services éducatifs intégrés pour répondre aux besoins

complexes des élèves en situation de défavorisation grâce à une perspective communautaire avec des services intégrés. Les partenariats complexes peuvent offrir des avantages substantiels ; ils nécessitent cependant une coordination importante des ressources, de l'espace, du temps et du financement (Sanders, 2016, 2019).

Réflexion et évaluation

La collaboration école-communauté est un processus et non un événement. Il est important que les partenaires prennent le temps de réfléchir et d'évaluer la qualité de leurs interactions et l'implantation de leurs activités. Cet exercice les aidera à raffiner leurs efforts et à améliorer leurs compétences collaboratives. Pour s'engager dans une démarche de réflexion, les partenaires ont besoin de temps pour se rencontrer. Le défi pour trouver du temps afin que les éducateurs puissent s'engager pleinement dans des efforts collaboratifs est probablement le plus important pour les écoles urbaines en milieux défavorisés (Sanders, 2019).

Points d'émergence des collaborations entre l'école et la communauté

La collaboration école-communauté peut émerger de l'école ou bien de la communauté. Ainsi, des écoles choisissent de donner aux parents un répertoire des ressources communautaires incluant des programmes, des services et des agences, tandis que d'autres collaborent avec des entreprises locales à la planification de stages en milieu de travail ou bien à la collecte de fonds visant à acheter du matériel pour soutenir davantage les élèves ayant des besoins particuliers. Certains enseignant-e-s préfèrent travailler avec des organismes communautaires pour élaborer des projets de type services-apprentissages, alors que d'autres travaillent avec des associations de retraité-e-s dans des projets de lecture ou d'aide aux devoirs (Deslandes et Lemieux, 2005; Sanders, 2006; Sanders et Sheldon, 2009).

Aux dires d'Epstein (2019), toutes les communautés disposent de ressources humaines, économiques, matérielles et sociales susceptibles d'améliorer les écoles, de renforcer les familles et d'aider les élèves à réussir à l'école et dans la vie. Certaines écoles créent des profils de la communauté pour identifier tous les programmes et services disponibles pour les enseignant-e-s, les familles et les élèves. D'autres collaborent avec des entreprises et des agences pour des projets spéciaux (p. ex., renouvellement des jeux dans la cour de récréation). D'autres collaborent avec des

organisations pour accroître les capacités des étudiants à résoudre des problèmes, pour mettre en place des occasions pour des stages, pour renforcer leurs capacités et pour développer la philanthropie dans la communauté.

Études réalisées au Québec

Dans une étude, Bilodeau, Bélanger, Gagnon et Lussier (2009) présentent les résultats de l'évaluation de deux projets, dont l'un est basé à l'école et l'autre dans la communauté, les deux visant à soutenir la réussite scolaire des jeunes provenant de deux secteurs défavorisés de la ville de Montréal. L'étude est basée sur une approche d'évaluation réaliste qui examine divers mécanismes et contextes pertinents pour expliquer les variations dans les résultats. Leur analyse porte sur trois dimensions principales du projet : (1) discuter des collaborations école-communauté et de leurs processus innovants en matière de services offerts ; (2) décrire deux projets d'aide aux devoirs, dont l'un offert à l'école et l'autre, dans la communauté ; (3) présenter les effets des interventions réalisées sur la supervision parentale, sur les compétences des jeunes et sur leur performance. Leur étude réaffirme l'importance de l'évaluation de programmes en éducation afin d'atteindre plus de familles et de les outiller davantage pour accompagner leurs jeunes, et comme mécanisme à travers lequel les réformes peuvent être implantées efficacement. De même, leur étude réaffirme l'importance du rôle des directions d'école dans la promotion de la participation des familles au suivi scolaire. De plus, leur étude montre que les écoles avec des programmes de partenariat rigoureux tendent à avoir un plus grand pourcentage de familles impliquées à l'école, ce qui expliquerait la relation significative observée entre la qualité du programme de partenariat et le taux de présence des élèves à l'école.

Dans une autre de leurs études, Bilodeau et al. (2011) décrivent les interventions issues de la collaboration école-communauté en contexte montréalais pluriethnique et défavorisé sur le plan socioéconomique en fonction de leurs domaines d'activités. Les interventions qui en sont issues correspondent largement aux orientations des politiques et des programmes publics en éducation et en santé. Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MELS) situe le rôle de ces collaborations dans le créneau des services éducatifs complémentaires, auquel correspond le panier d'interventions composé d'activités parascolaires, de traitements spécialisés et professionnalisés (sanitaire ou psychosocial), d'aide aux jeunes dans leur cheminement scolaire,

dans leur orientation professionnelle et face à leurs difficultés, et d'activités d'amélioration de l'environnement de l'école et du quartier. Cet éventail d'interventions souscrit aux orientations de l'Approche École en santé (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, 2005). Les interventions qui ont été recensées sont surtout de nature correctrice et assistancielle, ne visant que les jeunes ayant des difficultés scolaires, de persévérance ou de comportement. Elles ne constituent pas des stratégies populationnelles qui agiraient en amont dans la perspective de briser le cycle de reproduction des inégalités sociales en éducation, par exemple en travaillant à réduire la distance sociale et culturelle entre l'école et les milieux défavorisés. Une telle perspective pourrait requérir une stratégie collaborative où la communauté contribuerait au programme scolaire régulier avec l'objectif de soutenir son ajustement à la réalité culturelle et sociale de la pauvreté et de l'immigration. Les auteurs parlent de cloisonnement entre les services réguliers d'enseignement et les services éducatifs complémentaires issus de la collaboration école-communauté.

Dans leur livre, Desmarais et al. (2012) décrivent le passage de sept jeunes dans un organisme communautaire visant à lutter contre le décrochage scolaire (OCLD), ou, plutôt, un moment précis de ces histoires. Cette étude de terrain présente la pratique d'accompagnement de trois OCLD auprès de jeunes en difficulté à l'école secondaire, dans trois régions du Québec (urbaine, semi-urbaine et rurale). De plus, elle met de l'avant le point de vue des jeunes : nonobstant la durée de leur séjour, l'OCLD est devenu un véritable milieu de vie pour ces jeunes, où ils ont établi des relations significatives et où ils ont retrouvé le goût d'apprendre.

Quant à Kanouté et Lafortune (2011), ils présentent un aperçu de l'action de quelques organismes communautaires œuvrant surtout dans des contextes de défavorisation et d'immigration récente. Ces organismes offrent des activités, du soutien ou de la formation, gratuitement ou à un prix modique. Dans certains d'entre eux, la présence explicite du milieu scolaire fait partie des objectifs. Les auteurs rappellent l'étude de Kanouté (2003, citée dans Kanouté et Lafortune, 2011) portant sur le suivi scolaire par les familles de milieux défavorisés. Des parents avaient alors souligné qu'il était nécessaire d'accorder une place plus importante aux ressources communautaires pour compléter les efforts déployés par l'école. Les auteurs parlent du rôle d'une communauté médiatrice dans le décodage de la culture scolaire (Kanouté, Duong et Charrette, 2010; Kanouté et Lafortune, 2011). Les auteurs déclarent que la prise en charge des besoins complexes des familles, surtout en contexte urbain conjuguant pluriethnicité marquée et

défavorisation, impose une dynamique de collaboration, voire de partenariat, entre l'école et des ressources comme les organismes communautaires.

Prolifération d'initiatives au Québec

Des exemples provenant d'une première génération d'initiatives école-communauté ont été présentés par Deslandes et Lemieux en 2005 : (1) l'entrepreneuriat au sein de l'école primaire Cœur-Vaillant mettant à profit non seulement les élèves et les enseignant-e-s, mais aussi les parents et le personnel du service de garde; (2) une vision vers des services intégrés par une école secondaire ayant embauché du nouveau personnel, tels qu'un travailleur social, une infirmière et un policier scolaire; (3) le courrier intergénérationnel entre des jeunes du primaire et une équipe de bénévoles; (4) le programme Famille-école-communauté : réussir ensemble (FECRE) amorcé en 2003 et (5) le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay-Lac Saint-Jean (CRÉPAS).

Hormis les initiatives déjà décrites au Québec, plusieurs projets se sont développés au cours des dernières années en matière de relations collaboratives entre l'école, des entreprises et des organismes communautaires. Ces projets ont la particularité d'être beaucoup plus étoffés, rigoureux et d'inclure des éléments d'évaluation. En voici quelques exemples.

Comme projets de type **École-Entreprises**, il est impérieux de présenter le projet FAST portant sur la formation en alternance en sciences et technologie pour les élèves en difficulté de milieux défavorisés (Laferrière et al., 2014a). Des entreprises et des organismes de la région X ont accepté de recevoir des élèves en stage dans leurs bureaux et dans leurs laboratoires. Quelques-uns des objectifs consistaient à motiver les jeunes, à développer leur autonomie et leur intérêt à travailler dans des organisations qui utilisent la science ou les technologies. La tablette numérique était utilisée non seulement pour les apprentissages en classe, mais aussi pour favoriser des communications entre enseignant-e-s, compagnons en entreprises et élèves pendant les stages en entreprises. Parmi les entreprises/organismes partenaires figurent le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), le Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations (CEFRIO) ainsi qu'une équipe de chercheur-e-s du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Cette dernière a collaboré à la mise en œuvre du projet et à son évaluation. L'importance de la relation élève-compagnon (mentorat) de même que

le temps requis pour que les enseignant-e-s changent leurs pratiques sont ressorties comme des conditions de succès.

Il faut aussi mentionner le projet **Université-milieu** portant sur la contribution des **acteurs de la communauté** à la réussite des élèves dans le cadre du projet École en réseau (ÉER) à la Région éducative en réseau (RÉR), mené par une équipe dirigée par Allaire et Dumoulin (2017). Le concept de RÉR se situe au confluent du modèle et de l'infrastructure de l'ÉER et du mouvement vers l'ouverture vers le milieu. **Initié par des enseignants et l'école**, il fait appel à des environnements autres que la classe et l'école, dont les acteurs périscolaires acceptent de fournir du temps afin que les enseignant-e-s et les élèves puissent bénéficier de leur expertise, par la voie du numérique, lors de situations d'apprentissage qui se déroulent en classe. Par exemple, des classes de l'École en réseau ont collaboré avec l'animateur scientifique du Musée de la Mer des Îles de la Madeleine, qui les a rencontrées en visioconférence lors d'une situation d'apprentissage en science. Un autre enseignant a fait intervenir par télécollaboration un journaliste pour qu'il partage ses stratégies d'identification de sources probantes et commente celles identifiées par les élèves. Un enseignant a aussi fait appel à un infirmier d'un CLSC, qui a sensibilisé à l'importance des saines habitudes de vie pour favoriser leur réussite scolaire. Les auteurs ont énuméré des conditions jugées essentielles à la viabilité à long terme du concept de RÉR.

S'ajoute aussi comme projet de collaboration **Université-Milieu**, l'initiative portant sur les environnements de télécollaboration en classe et l'apprentissage collaboratif en ligne, dont l'analyse a été réalisée par Hamel, Turcotte, Laferrière et Bisson (2015). L'utilisation de la technologie et, plus précisément, du Knowledge Forum a permis à des élèves dans des classes du primaire de développer leur capacité d'explication dans une visée de compréhension plus approfondie que la simple mémorisation des faits. Leur discours collaboratif en ligne a aussi été analysé. Ce que les élèves écrivent à l'écran semble pouvoir ajouter de la valeur au travail accompli en classe.

Comme exemple de projet **École-Organismes** initié dans **la communauté**, on ne peut passer sous silence l'apport des programmes Jeune Coop et Ensemble vers la réussite du Conseil québécois de la coopération et de la mutualité (CQCM) évalué par Laferrière et al. (2014b). Ces deux programmes ont été mis en place après que la Fondation pour l'éducation à la coopération et à la mutualité se soit dotée d'une stratégie d'éducation à la coopération qui prévoyait la conception

d'outils pédagogiques. Ces derniers sont promus dans toutes les régions du Québec depuis 2004 par un réseau d'agents de promotion de l'entrepreneuriat collectif jeunesse, et ce, grâce à des partenariats privilégiés avec le Gouvernement du Québec par le biais de la Stratégie d'action jeunesse avec le Mouvement Desjardins ainsi qu'avec la Centrale des syndicats du Québec. Les objectifs des deux programmes consistaient, entre autres, à développer des habiletés pour le travail coopératif de groupe, pour la gestion d'un projet de classe de façon coopérative, pour l'initiation à la gestion d'une entreprise coopérative, pour la promotion du dépassement de soi, de la persévérance et de l'engagement, et pour la stimulation de la motivation et de la réussite éducative des élèves par des projets coopératifs. Les résultats sont interprétés sous l'angle de pistes prometteuses. L'une d'entre elles consiste à faciliter l'établissement de liens entre les élèves, les membres du personnel en éducation et les organismes du milieu. Il est ressorti que certaines directions d'établissement favorisent la collaboration des membres du personnel en éducation à l'interne pour mettre à contribution les ressources du milieu.

À titre de projet **École-Organismes** initié par un **organisme communautaire** figure le programme Accès 5 composé de cinq sphères d'intervention d'acteurs non-scolaires. Mis en place en 2013 par la Maison Jeunes-Est (MJE), en collaboration avec une école secondaire et d'autres partenaires de la région de Sherbrooke (Lessard, Bourdon et Ntebutse, 2016), Ce programme cible des jeunes à risque de décrochage qui font par la suite l'objet d'interventions préventives, systémiques et motivationnelles. Le soutien comprend (1) un suivi psychosocial individuel, (2) un soutien scolaire, (3) une programmation parascolaire, (4) de l'aide financière ou matérielle, et (5) des actions spécifiques ciblées. Le groupe d'intervenant-e-s comprend huit intervenant-e-s pivot, cinq gestionnaires et des bénévoles. Deux types d'acteurs non scolaires sont ressortis comme ayant un rôle crucial dans l'effet sur la persévérance et la réussite scolaire : les intervenant-e-s pivot et les bénévoles. D'après les auteurs, le fait que le programme se déploie dans plusieurs lieux, dont l'école secondaire de quartier, où ont lieu les activités liées au soutien scolaire et les activités parascolaires ainsi que l'accueil des intervenants communautaires au sein de l'école, est révélateur d'un partenariat qui est le fruit de plusieurs années de concertation et de collaboration. Les acteurs ont su faire une place à des intervenant-e-s communautaires dans l'école et ont su développer un langage commun et des occasions de partage hebdomadaires.

Comme illustration de projet majeur sous l'angle du soutien de la communauté à la mission de l'école et en parallèle aux écoles dites *traditionnelles* se sont développés des Centres de

formation en entreprise et de récupération (CFER), qui œuvrent auprès des élèves en difficulté grave d'apprentissage, et qui sont dotés d'un conseil d'administration où siègent des membres de la communauté. Les CFER se sont dotés d'une Chaire de Recherche dirigée par la professeure Nadia Rousseau de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Or, le CFER de Victoriaville semble avoir connu un succès notoire, caractérisé autant par le nombre et la variété de ses projets d'entreprises que par le nombre d'élèves formés, diplômés et employés par la suite. Les personnes faisant partie de la communauté, membres du CA, auraient contribué de façon importante à ce succès. L'analyse des propos recueillis dans le cadre d'entrevues semi-dirigées menées par Deslandes et Fournier (2009) a mis en lumière l'importance du leadership de Normand Maurice, surnommé le *Père de la récupération* au Québec, de l'expertise et de l'expérience du milieu des affaires des participants et de leurs liens avec d'autres membres, organismes et entreprises de la communauté. Comme autres éléments explicatifs s'ajoutent l'adhésion à la mission du CFER et les principes de communication ouverte, de partage d'idées, de respect et d'honnêteté (Deslandes et Fournier, 2009).

Deuxième partie

Sous-groupes d'activités de collaboration école-communauté

Programmes parascolaires et fondements en leur faveur

Les programmes parascolaires représentent un sous-groupe d'activités de collaboration école-communauté. Suite à leurs recensions des écrits, Deslandes et Bertrand (2001a, 2001b) ont conclu qu'ils constituent un moyen pour l'école d'intégrer les ressources, les habiletés et les talents de la communauté dans son curriculum. Ces programmes assurent une supervision, tout en permettant des expériences qui élargissent les horizons des enfants et des adolescent-e-s et qui améliorent leur processus de socialisation ainsi que leurs résultats scolaires. Ils constituent une source primaire de relations de confiance, de soutien et de sécurité avec des règles claires, des prises en charge et un accès continu (Halpern, Spielberg et Robb, 2001; McLaughlin, 2000, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a).

Objectifs des programmes parascolaires

Afin d'assurer le développement global de l'enfant, les programmes parascolaires devraient comprendre des activités qui rejoignent les volets académique, récréatif et culturel. Le volet scolaire permet d'améliorer le rendement, par des activités liées au curriculum de la classe ou des activités enrichies. Dans les programmes à volet académique pour lesquels les évaluations rapportent un impact significatif se retrouvent des activités de lecture, de méthodologie du travail, des activités de nature académique (p. ex., ateliers en sciences, modules de curriculum multidisciplinaire) et des activités de tutorat en lecture. Le volet récréatif permet aux enfants, tout spécialement de milieux au niveau socioéconomique faible, d'avoir accès, par exemple, à des cours de musique, de danse, d'échecs, de communication orale ou de participer à des mouvements scouts, etc. La participation à des sports offre l'occasion d'apprendre à se connaître, de prendre des risques et de vivre des expériences de « gang » positives. Le volet culturel est aussi important, car il permet l'apprentissage d'habiletés autres que scolaires. On n'a qu'à penser à des hobbies, comme la pêche, le travail sur bois, la couture, etc. Ce volet permet d'apprendre, par exemple, des techniques d'entrevue, la résolution de conflits et le respect des aînés. Les services de garde sont aussi considérés comme des programmes parascolaires (avant et après l'école; Fashola, 1998; Petitpas et Champagne, 2000; Wasik, 1997, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a).

Deux types de programmes sont particulièrement discutés dans la littérature. Ces derniers sont également discutés sous l'angle de partenariats école-entreprises ou école-université (Sanders, 2006). Il s'agit des programmes d'apprentissage-service (*service learning*) et des programmes de mentorat. Ces collaborations requièrent une planification rigoureuse qui inclut les enseignants, les administrateurs et les superviseurs. Ces projets doivent être liés au contenu académique (Sanders, 2006). Dans les programmes d'apprentissage-service, les élèves s'engagent afin de répondre à des besoins locaux, régionaux, nationaux ou internationaux. Ces expériences sont intégrées au curriculum scolaire des écoles et semblent bénéfiques autant aux élèves en difficulté qu'à ceux du régulier. Le processus d'apprentissage comprend quatre stades : préparation (connaître la communauté, choisir un problème, élaborer un plan d'action), action, réflexion et célébration. Ces programmes diffèrent des services communautaires et des services bénévoles par leur recherche d'équilibre entre les besoins de la communauté et ceux de l'apprenant. On parle de partenariat

réciproque (Claus et Ogden, 1999; Muscott, 2001; Rockwell, 2001, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a, 2001b; Larivée, Bédard, Couturier, Kalubi et Larose, 2017).

Les programmes de *mentorat* visent l'établissement d'une relation d'aide significative entre un adulte bénévole et un élève à risque d'abandon scolaire. Les buts sont en lien avec l'actualisation de soi (p. ex., estime de soi et confiance en soi), l'apprentissage, la prévention du redoublement (attitudes plus positives envers l'école et résultats scolaires) et l'amélioration du comportement. Du côté américain, les évaluations de quelques-uns de ces programmes rapportent chez les participant-e-s un plus grand nombre d'inscriptions dans les programmes d'études avancées, de plus grandes aspirations scolaires, un plus faible taux d'absentéisme et de meilleurs résultats en langue maternelle (Brown, 1996; McPartland et Nettles, 1991, cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a, 2001b; Gordon, Downey et Bangert, 2013). Au Québec, les résultats obtenus par Théorêt (1996) ne semblent pas concluants. L'auteure recommande d'intensifier l'intervention et d'orienter les mentors vers un style d'aide plus directif. Ceux-ci sont habituellement des adultes provenant de la communauté.

Conditions de succès

Souvent, les animateurs des ateliers sont des bénévoles de la communauté. Les programmes parascolaires de qualité mettent l'accent sur l'embauche d'individus enthousiastes, accueillants, chaleureux, fiables et ayant les habiletés requises pour offrir du soutien aux enfants et aux adolescent-e-s (McLaughlin, 2000; Halper et al., 2001, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a). Pour assurer une implantation efficace de programmes parascolaires offerts, soit sur le site de l'école, dans la communauté ou ailleurs, Fashola (1998, déjà cité dans Deslandes et Bertrand, 2001a) recommande de donner d'abord, une formation aux bénévoles, puis de créer un programme global avec structure, et inclure des représentants des jeunes et de leurs familles dans la planification; ensuite, il faut prévoir l'évaluation du programme, et finalement, mettre sur pied un comité consultatif. Dans le cadre de collaborations école-famille complexes, les défis reliés à la territorialité, au financement, aux rôles et aux responsabilités de chacun surviendront inévitablement (Sanders et Hembrick-Roberts, 2013). Si les éducateurs ont été préparés à la collaboration, ils auront les ressources et les habiletés pour résoudre ces défis (Sanders, 2019).

Évaluation des programmes parascolaires

Dans une étude longitudinale menée auprès de 10 000 élèves, Mahoney et Cairns (1997, déjà cités dans Deslandes et Bertrand 2001a) ont examiné 64 activités se répartissant en neuf domaines mutuellement exclusifs, tels que l'athlétisme, les arts, le conseil étudiant, des activités scolaires, etc. Les résultats ont montré une réduction du taux de l'abandon scolaire auprès des élèves à risque qui s'étaient engagés tôt dans leur trajectoire scolaire dans des activités parascolaires. Ces élèves s'engagent plus à l'école et, par conséquent, réussissent mieux lorsqu'ils participent à des activités structurées ou lorsqu'ils passent du temps avec des adultes. D'autres résultats de recherche rapportent chez les participants aux activités parascolaires ayant une composante académique un taux d'absentéisme moindre, une amélioration dans les habiletés sociales et dans le rendement scolaire, de même qu'une réduction de la criminalité juvénile, de la délinquance, de l'usage de la drogue et du nombre de grossesses à l'adolescence (Durlak et al., 2010; Grogan et al., 2014; Jordan et Nettles, 1999). Il est intéressant de noter que les enseignant-e-s semblent avoir des attentes plus élevées en termes de résultats scolaires à l'égard des jeunes engagés dans des activités parascolaires et, tout spécialement, à l'égard des filles (Van Matre, Valente et Cooper, 2000, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a).

Au cours des dix dernières années, McLaughlin (2000, déjà cité dans Deslandes, 2001, Deslandes et Bertrand, 2001a) et son équipe de recherche ont étudié près de 120 organisations dédiées aux jeunes et situées dans 34 villes américaines différentes. Ils ont observé que malgré les défis liés à l'école, au voisinage et à la famille, les adolescent-e-s impliqués dans des activités de type académique et offertes après l'école réussissent mieux que leurs pairs. Ces adolescent-e-s sont plus optimistes et davantage conscients de leur valeur. Ils manifestent une plus grande responsabilité sociale. Dans la même foulée, les résultats de l'évaluation des 25 programmes parascolaires de *Bayview Fund for Youth Development*, subventionnés au coût de 5,6 millions (369 activités), ont indiqué que les programmes procurent des endroits sécuritaires pour les jeunes, les relient à des adultes bienveillants et contribuent à augmenter leur engagement au sein de la communauté (Frank et Walker-Moffat, 2001, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a). De façon générale, les programmes parascolaires semblent plus bénéfiques aux enfants de milieux défavorisés, aux plus jeunes enfants et aux garçons situés en milieu urbain ou dans des milieux à haut taux de criminalité (Vandell et Shumow, 1999, déjà cités dans Deslandes 2001).

Intégration des services offerts aux élèves et à leurs familles, et fondements en leur faveur

Le mouvement associé à l'intégration des services aux élèves et à leurs familles a émergé suite au constat selon lequel la réussite scolaire et éducative d'un enfant est compromise si ses besoins primaires ne sont pas comblés. L'entente de complémentarité de services intitulée *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes - Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de la santé et le réseau de l'éducation* a été signée en 2003 (Gouvernement du Québec, 2003). Cet accord a statué sur des principes qui appuient les parents comme premiers responsables du développement de leur enfant, l'école, comme une des composantes majeures de la communauté, et le développement d'un ensemble de services intégrés. Il importe de lier à la fois la réforme en éducation et la réforme des services offerts aux jeunes et à leurs familles (Deslandes, 2006, 2007; Deslandes et Bertrand, 2002; Deslandes et Rousseau, 2007; Larivée et al., 2017). En solo, l'école ne suffit plus. Le renfort concerté de partenaires est désormais une nécessité stratégique qui va permettre d'offrir des services complémentaires afin d'améliorer le fonctionnement des élèves et de leurs familles (Blank, Johnson, Shah et Schneider, 2003, déjà cités dans Deslandes, 2009a). Ce constat de crise émane de trois perspectives intellectuelles : (1) une nouvelle écologie de l'école et de la scolarisation (écoles, familles et voisinage); (2) une perspective d'investissement dans les ressources (humaines et financières) en éducation, et (3) un accent sur le développement de l'enfant (Adelman, 1996; Burt et al., 1998; Crowson et Boyd, 1993; Dryfoos, 1994, 1998a, 1998b; Keith, 1996; MEQ, 1999; Sailor et Skrtic, 1996; Skrtic et Sailor, 1996; Smrekar et Mawhinney, 1999, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a, 2002).

Objectifs du mouvement

Le mouvement de l'intégration des services vise à rendre accessibles des services éducatifs, des services de bien-être et des services de santé dans un système unique de distribution des services et dans lequel les éducateur-riche-s, les intervenant-e-s sociaux et les intervenant-e-s en santé collaborent entre eux pour offrir des services personnalisés aux enfants et à leurs familles (Calfee, Wittwer et Meredith, 1998; Dryfoos, 1998a; Sailor et Skrtic, 1996; U.S. Ed. 1996, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2002). Il s'agit de mieux coordonner les ressources, de réduire la redondance et d'accroître l'efficacité dans la distribution des services (Adelman, 1996; Calfee et al., 1998, cités dans Deslandes et Bertrand, 2002; Dryfoos et Maguire, 2002, cités dans Deslandes

et Rousseau, 2007). Sans l'insertion de l'ensemble des systèmes qui contribuent aux apprentissages des élèves, toute réforme en éducation risque de ne pas produire les résultats durables escomptés (Adelman, 1996; Dryfoos, Quinn et Barkin, 2005; Walsh et Park-Taylor, 2003, cités dans Deslandes et Rousseau, 2007). De ce mouvement vers un continuum de services destinés aux jeunes et à leurs familles ont émergé de nouvelles formes de pratiques et de nouveaux modèles de services, en l'occurrence, le concept de l'école communautaire (*full-service schools*), dont il sera discuté ultérieurement.

Contexte théorique

Deslandes et Bertrand (2002) ont décrit les différentes assises théoriques sur lesquelles l'intégration des services est fondée. Le modèle privilégié est sans contredit le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979). Celui-ci contribue à une meilleure compréhension de l'influence des différents contextes de vie sur le développement et le bien-être des enfants et des adolescent-e-s. Les contextes dans lesquels les jeunes évoluent incluent les processus familiaux, les pairs, les sources de soutien social, les ressources de la communauté, le voisinage, les écoles, etc. (Burt et al., 1998, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2002). Les notions d'« *empowerment* », de capital humain, social et culturel et de développement communautaire sont aussi associées aux patrons d'interactions entre les éducateurs, les parents, les intervenants et les autres membres de la communauté (Crowson et Boyd, 1993; Smrekar et Mawhinney, 1999; Waddock, 1995; White et Wehlage, 1995, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2002). Clark et Engle (2000, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2002) suggèrent la prise en compte de théories du changement organisationnel pour mieux comprendre les processus d'implantation de programmes et leur impact.

Définitions

Diverses approches sont utilisées pour intégrer les services offerts aux élèves. **Il n'existe pas un seul, mais bien plusieurs modèles de base à l'intégration des services offerts aux jeunes et à leurs familles. Chaque modèle unique est modulé par les besoins, les ressources et les réalités politiques des communautés (Deslandes et Bertrand, 2002).** Il existe trois sites potentiels pour un programme d'école avec services intégrés. Il peut s'agir de services situés dans la communauté ou liés à l'école, situés sur le site de l'école ou encore une combinaison de ces deux possibilités.

La littérature rapporte plusieurs exemples de ces modèles, qui ont atteint une certaine maturité (Burt et al., 1998; Doktor et Poertner, 1996; Smrekar et Mawhinney, 1999, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a, 2002). Les services localisés dans la communauté sont administrés par des organismes auxquels les praticien-ne-s scolaires réfèrent, qu'ils aient une entente avec le secteur scolaire ou avec d'autres points de services (Dryfoos, 1998a, b; déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a, 2002; Dryfoos et Maguire, 2002). Dans cette catégorie, les auteurs incluent les services liés à l'école, cette dernière devenant un partenaire égal avec d'autres organismes de services engagés dans une entente-cadre. Il peut s'agir, par exemple, de centres jeunesse qui offrent des programmes soit en toxicomanie, en mentorat ou certaines activités parascolaires, ou encore de centres de ressources familiales qui mettent de l'avant des services pour la clientèle préscolaire, des services d'éducation parentale, d'alphabétisation, ou des services reliés à la santé, à l'alimentation ou à l'habillement. Les services situés sur le site de l'école comprennent aussi des services de santé physique et de santé mentale, des centres de ressources familiales avec des services de soutien et d'éducation parentale, des services de garde après l'école, et des services d'intervention en situation de crise. Ces services sont souvent introduits par des agences externes. L'école devient alors le principal centre d'organisation pour l'emplacement, l'administration et l'intégration des services (Cosmos, 2001, Dryfoos, 1994, 1998a, 1998b; Dryfoos et al., 2005; Skrtic et Sailor, 1996; U.S. Ed. 1995, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a, 2002). Selon les ressources disponibles, certaines écoles choisissent de recourir à un modèle mixte combinant à la fois des services offerts sur le site de l'école et des services à l'extérieur de celui-ci (Calfée et al., 1998). **Quel que soit le modèle privilégié, l'école demeure le point de départ.** Une école avec services intégrés regroupe des services éducatifs, médicaux, sociaux et humains afin de répondre aux besoins des jeunes et de leurs familles sur le site de l'école même ou sur des lieux facilement accessibles. Ces services de haute qualité se retrouvent sur le continuum *prévention, traitement et soutien* (Dryfoos, 1994, 1998b, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a, 2002); Dryfoos et al., 2005). L'école est tout indiquée pour être le point de liaison à cause de sa relation unique avec les élèves et les familles (Doktor, 1996; Smrekar et Mawhinney, 1999; Wyatt et Novak, 2000, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a, 2002). L'école devient communautaire lorsqu'elle est ouverte le soir, les fins de semaine et pendant la saison estivale (Dryfoos, 1994, 1998a, 1998b ; Dryfoos et al., 2005; Jackson et Davis, 2000, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2002). Ce concept d'école communautaire avec services intégrés comprend donc la coordination des services

de même que la location des services (voir Deslandes et Bertrand, 2001a, 2002). Nous y reviendrons un peu plus loin.

Défis et réticences reliés à l'intégration des services

Le mouvement de l'intégration des services nécessite des changements dans les structures administratives, dans les rôles des intervenants et dans la distribution des ressources humaines et financières. Changements, qui bien souvent, ne s'opèrent pas sans heurts, sans litiges. Ces difficultés rencontrées par les initiatives d'intégration des services ont été amplement documentées dans la littérature. Par exemple, Deslandes et Bertrand (2002) rapportent que bon nombre d'auteurs soulignent des problèmes d'ordre administratif et bureaucratique tels les problèmes d'espace, les politiques salariales, la négociation de nouveaux rôles et de nouvelles relations, le type de leadership, la planification, les programmes de développement professionnel ainsi que les problèmes de communication et de confidentialité. Surviennent aussi des problèmes de résistance aux changements de pratiques. Selon Crowson et Boyd (1996, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2002), une importante tâche dans l'intégration des services consiste à dépasser les intérêts des organismes qui mettent l'accent sur la persistance et la reproduction des patterns institutionnels existants face à la pression de collaborer. Finalement, comme les politiques sur les liens interorganisationnels impliquent une redistribution de ressources et une appropriation de ressources organisationnelles (p. ex., prestige, identité et statut), il en résulte parfois de la compétition pour le pouvoir et l'autonomie professionnelle. Compte tenu de l'ensemble des enjeux en cause, certains travaux nuancent les résultats en discutant des dilemmes de structures et de processus en fonction d'un point sur le continuum de la coopération vers la collaboration et la coordination des services qui varie entre peu et beaucoup (Calfee et al., 1998; Carrière, 2001; Crowson, 1998; Crowson et Boyd, 1993, 1996; Larivière, 2001; Smrekar et Mawhinney, 1999; Wyatt et Novak, 2000, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2002).

Conditions facilitantes

Les auteur-e-s sont nombreux à considérer certaines conditions comme essentielles au succès des initiatives d'intégration des services. Deslandes et Bertrand (2002), en se basant sur Calfee et al. (1998), formulent les recommandations suivantes : utiliser une approche incrémentielle, commencer petit, insister sur la qualité, se centrer sur les besoins des enfants et de leurs familles,

garder les canaux de communication ouverts, accueillir les rétroactions, et, surtout, persévérer. Ils attirent également l'attention sur la planification, étape importante qui requiert beaucoup de temps, et sur l'importance de développer une vision commune de l'initiative d'intégration des services à implanter. C'est au cours de cette étape que les participants précisent les buts, décident quels services et quels programmes seront offerts, dans quelle quantité et à qui ? **Ce processus débute par une analyse des besoins et des ressources de la communauté** (étude de besoins, inventaire des ressources ; sondage, inventaire des services communautaires et des facilités physiques), suivi par une prise de décision quant aux ressources additionnelles requises (collaboration avec des écoles, avec des organismes communautaires, etc.). Le tout est ensuite précisé dans un plan d'action (Deslandes et Bertrand, 2002). Dans le cas des écoles communautaires, Deslandes et Bertrand (2001a) soulignent que les services provenant de la communauté doivent compléter ceux qui sont déjà offerts dans l'école. Le rôle de la direction d'école est crucial dans l'implantation et dans le fonctionnement de l'école communautaire. Il dirige la restructuration de l'école, fait en sorte que les partenaires communautaires se sentent à l'aise dans l'école et qu'ils aient suffisamment d'espace. Tous les membres du personnel doivent recevoir une formation liée au développement des jeunes, à la diversité culturelle et à l'« *empowerment* » de la communauté. Un endroit doit être désigné dans l'école comme point d'ancrage pour les organismes communautaires. Pour contribuer au succès de ces efforts collaboratifs, il faut des individus dans les différentes sphères des organisations qui ont à la fois des habiletés en communication, une compréhension des dynamiques organisationnelles et une habileté à exercer un jugement indépendant dans des situations non-familiales. Sur le plan national, un organisme de coalition entre les écoles communautaires constitue un atout intéressant (Calfee et al., 1998; Dryfoos, 1998a, 1998b; Kastan, 1998; McMahon et al., 2000, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a).

Parmi les autres conditions facilitantes figurent la formation offerte aux intervenants, le partage de l'information, l'instrumentation des pratiques nouvelles, un mécanisme de règlements de conflits et le soutien organisationnel du changement (Carrière, 2001). De telles initiatives d'intégration de services nécessitent des changements dans les fonctions des intervenants et des éducateurs. Ils doivent développer de nouvelles compétences (p. ex., habiletés en communication, compréhension des dynamiques organisationnelles, etc.). À ce sujet, des auteurs préconisent une formation multidisciplinaire basée à la fois sur des activités de spécialisation et sur des activités

généralistes (Adelman, 1996; Doktor et Poertner, 1996; Smrekar et Mawhinney, 1999, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a, 2002).

Mécanismes de fonctionnement

Afin d'augmenter l'efficacité des initiatives d'intégration des services, tel que rapporté dans Deslandes et Bertrand (2001a, 2002), Adelman (1996) propose d'allier la réforme des services de la santé et des services sociaux à la réforme en éducation, qui se préoccupe à la fois de l'enseignement et de l'administration dans les écoles. Pour ce faire, Adelman (1996) suggère le « *enabling component* », cadre conceptuel unificateur référant à un continuum d'activités globales et intégrées (p. ex. : promotion, prévention, protection, récupération, adaptation/réadaptation et intégration/réintégration) nécessaires pour éliminer les obstacles à l'apprentissage et au développement des élèves. L'opérationnalisation de ce concept comprend six champs d'activités au niveau desquels toute école engagée pour le succès des jeunes devrait intervenir : (1) travail avec les enseignants pour promouvoir les apprentissages dans la classe (p. ex., pratiques pédagogiques, formation continue des éducateurs, système de retenues et suspensions des élèves, tutorat par les pairs, etc.) ; (2) aide aux élèves et à leurs familles (triage, étude de cas, services directs, services intégrés incluant ressources pour l'adaptation scolaire) ; (3) aide et suivi en situation de crise et en prévention de la violence, du suicide, des abus, etc. ; (4) soutien lors des transitions (nouveaux arrivants, nouvelle école, transition école-travail, transition école et études supérieures, programmes d'activités parascolaires hors des heures de classe, etc.) ; (5) participation parentale au suivi scolaire (programmes de soutien parental, d'éducation parentale et de communication école-famille; centre de ressources familiales); (6) ouverture vers la communauté, incluant le recrutement de bénévoles et la création de collaboration avec des agences de services privées et publiques, des entreprises et des organismes communautaires (voir Figure 1 en Annexe).

Modèles de gouvernance

Il ne semble pas y avoir de consensus quant au modèle de gestion le plus efficace pour favoriser le succès des initiatives d'intégration des services. Dryfoos (1998a, 1998b, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2002) met en exergue un processus orienté sur la communauté où une agence communautaire assume la responsabilité de l'organisation et de l'administration de l'initiative. Adelman (1996) décrit les composantes du processus de développement de programme qui met

l'accent sur le rôle central joué par le facilitateur organisationnel (consultant externe). Ce dernier, muni d'une formation sur les changements systémiques, agit comme catalyseur dans le cadre de la création d'un nouveau système de distribution de services. Le consultant se retire cependant une fois que le programme a été implanté (McMahon et al., 2000, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2002).

Le modèle de gestion d'Adelman (1996) comprend d'abord des équipes de programmes réparties en fonction des six champs d'activités offertes sur le site de l'école (voir Figure 1 en Annexe). Elles sont constituées d'individus motivés et compétents qui s'occupent de planifier, d'implanter, d'évaluer et d'améliorer les programmes. Le coordonnateur de ressources, appuyé par son équipe, s'assure de la cohésion entre les programmes. Quant au facilitateur organisationnel, il travaille avec 10 à 12 écoles communautaires pendant la première année. La deuxième année, il aide d'autres écoles mais continue de répondre aux appels des écoles de la première cohorte. Son travail consiste à aider à développer le leadership sur le site de l'école, à élaborer les programmes avec les équipes de coordination et les équipes de programmes, à aider à faire des liens avec les services offerts dans la communauté et à favoriser l'engagement de la communauté et s'assurer que chacune des agences de la communauté qui offrent des services sur le site de l'école a un représentant dans l'équipe de coordination. Adelman suggère également un conseil de coordination interécoles qui coordonne et intègre les services entre les écoles, crée des liens et des collaborations entre les écoles et les agences de service, et voit à l'évaluation.

De leur côté, Calfee et al. (1998) proposent un modèle de gestion localisé dans la communauté et composé d'un comité de direction, d'un conseil local de supervision, de conseils interorganisationnels existants, de représentants des écoles avec services intégrés et d'équipes de coordination des services à la famille (voir Figure 2). Un tel modèle pourrait fort bien s'arrimer avec le modèle d'Adelman (1996) qui se veut surtout local.

Modèles d'intégration des services

Pour l'État de la Floride, Calfee et al. (1998, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2002) rapportent au-delà de 350 différents modèles d'écoles avec services intégrés. Chaque modèle unique est modulé par les besoins, les ressources et les réalités politiques des communautés. Voici quelques exemples de programmes qui, selon Calfee et al. (1998), avaient une certaine maturité : (1) School-

Based Youth Services Program, subventionné par le New Jersey Department of Human Services et situé sur le site de l'école, qui offre cinq catégories d'interventions visant à prévenir le décrochage scolaire : services en santé mentale (p. ex., toxicomanie), services en santé physique, services de garderie et d'éducation aux parents adolescent-e-s, d'aide à l'emploi, et des services sociaux et récréatifs; (2) Centres de ressources familiales et centres jeunesse du Kentucky, qui sont localisés soit dans l'école ou près de celle-ci, et (3) New Beginnings à San Diego, Californie, qui offre des services aux familles et à leurs enfants dans l'école ou près de celle-ci. Des services additionnels sont offerts par la communauté. On parle surtout de colocation d'agences de services dans un centre multiservice (Burt et al., 1998; Doktor et Poertner, 1996; Dryfoos, 1998a, 1998b; Smrekar et Mawhinney, 1999; U.S. Ed., 1995, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a).

Au Québec, à la suite de la signature de l'entente de complémentarité de services entre le Ministère de l'Éducation (MEQ) et le Ministère de la Santé et des Services sociaux (Gouvernement du Québec, 2003), des initiatives ont émergé de divers secteurs et de partenariats privé-public, notamment le Programme de soutien à l'école montréalaise, la Stratégie d'intervention Agir autrement, le Programme Famille, école, communauté, Québec en Forme et l'approche École en santé (Deslandes et Bertrand, 2001a, 2001b, 2002; Deslandes et Rousseau, 2007; Gouvernement du Québec, 2005).

Formation

De telles initiatives d'intégration de services commandent des changements dans les rôles et les fonctions des intervenants. Les activités de spécialisation et la formation doivent être balancées par une perspective généraliste. La tendance est de contrecarrer la surspécialisation en mettant sur pied des programmes de formation interdisciplinaire afin de mieux équiper les professionnels dans leur nouveau rôle (Adelman, 1996, cité dans Deslandes et Bertrand, 2001a). Ils doivent développer de nouvelles compétences (e.g., en négociation et résolution de problèmes) et par conséquent, leur formation a besoin d'être modifiée (Doktor et Poertner, 1996, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a, 2002)

Évaluation des initiatives en intégration de services

En 2001, il y avait peu d'initiatives en fonction depuis plus de 10 ans et, dans l'ensemble, les évaluations étaient disponibles à partir de rapports avec diffusion limitée. La plupart du temps, le développement de nouveaux projets est guidé par la description de projets déjà existants (Burch et Palanski, 1995; Calfee et al., 1998; Dryfoos, 1994, 1998a, 1998b; OCDE, 1996, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a). En général, il ressort que malgré la difficulté de développer et d'institutionnaliser, les écoles avec services intégrés contribuent à promouvoir une meilleure interface entre les systèmes de services humains et ceux de l'école, à augmenter l'utilisation des services et à avoir un effet positif sur les résultats des jeunes à risque (McMahon et al., 2000, déjà cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a, 2002). Jusqu'à maintenant, les résultats disponibles semblent montrer une diminution du taux d'absences des élèves occasionnés par des troubles de la santé mineurs comme des maux de têtes, des crampes prémenstruelles, etc. Les client-e-s des cliniques sont moins actifs sexuellement; ils utilisent davantage de contraceptifs; les adolescentes ont moins de grossesses; les jeunes font moins usage de drogue et décrochent moins. Quant aux services liés à l'école, ils sont plus efficaces quand ils sont localisés sur le site de l'école. Les élèves, les parents et les membres du personnel enseignant rapportent un haut taux de satisfaction à leur égard et apprécient leur accessibilité ainsi que l'attitude bienveillante manifestée (Deslandes et Bertrand, 2001a).

Troisième partie

Concept de l'école communautaire

Du mouvement vers un continuum de services destinés aux jeunes et à leurs familles ont émergé de nouvelles formes de pratiques et de nouveaux modèles de services, en l'occurrence, le concept de l'école communautaire (*full-service schools*; Deslandes, 2007; Deslandes et Rousseau, 2007).

Le concept d'école communautaire fait référence à la fois à un lieu et à un ensemble de partenariats entre l'école et les autres ressources communautaires, et ce, en vue d'améliorer les apprentissages des élèves, de rendre les familles plus fortes et les communautés plus en santé (Blank, Johnson, Shah, et Schneider, 2003, déjà cités dans Deslandes et Rousseau, 2007). L'école communautaire peut être comparée à une rue à deux voies où l'école, les familles et la communauté

travaillent ensemble, créant des réseaux de responsabilité partagée pour le succès et le développement des élèves (Berg, Melaville et Blank, 2006, déjà cités dans Deslandes, 2007). L'école communautaire est établie dans un édifice public ouvert aux élèves, à leurs familles et aux communautés avant, pendant et après l'école, sept jours par semaine, tout au long de l'année (Children's Aid Society (CAS), 2001). Étant au cœur de la communauté, ces écoles permettent de tisser des relations inventives entre les acteurs concernés par la réussite et par le développement des jeunes. Les agences de santé et de service sociaux, les groupes de soutien aux familles, les organismes œuvrant auprès des jeunes, les institutions d'enseignement supérieur, les organismes communautaires, les entreprises et les associations municipales, tous y prennent part. En partageant leurs expertises et leurs ressources, les écoles et les communautés agissent de concert pour transformer les écoles traditionnelles en des institutions de partenaires (Deslandes et Rousseau, 2007).

Philosophie et caractéristiques des écoles communautaires

La philosophie qui sous-tend le fonctionnement des écoles communautaires repose sur un ensemble de conditions jugées essentielles aux apprentissages de l'enfant et de l'adolescent-e : un curriculum qui nécessite de relever des défis, un endroit sécuritaire où l'on peut apprendre, des besoins de base comblés, des relations multiples et bienveillantes entre les jeunes et les adultes, des attentes de réussite élevées et des occasions abondantes de participation sociale responsable et significative. Il existe plusieurs variantes du concept d'école communautaire allant de l'initiative plus modeste à la plus complète. Par exemple, l'équipe de travail sur l'école communautaire au Québec (2005a) a choisi de parler d'école partagée, d'école ouverte à la communauté et d'école ancrée dans la communauté (2005, déjà cité dans Deslandes et Rousseau, 2007). L'école partagée repose sur des ententes et sur le partage de biens. L'école élargie est axée sur la complémentarité des services entre le milieu scolaire et d'autres organisations visant à faciliter la réussite éducative, tandis que l'école réseautée se veut partie prenante de l'action collective et elle est vue comme un projet de la communauté. Dans le contexte des deux derniers modèles (école élargie et école réseautée), qui se rapprochent davantage de la définition américaine de l'école communautaire, il est évident que les travailleur-se-s sociaux, en plus d'intervenir dans des équipes multidisciplinaires dans le réseau de la santé et des services sociaux, peuvent y jouer un rôle important, que ce soit à titre de

coordonnateur-riche d'établissement ou d'agent-e de liaison, d'organisateur-riche communautaire ou de gestionnaire (Gouvernement du Québec, 2006, déjà cité dans Deslandes et Rousseau, 2007).

En fait, plusieurs angles ont abordé la question des relations école-famille-communauté. Deslandes (2009a) rappelle (1) celui du mouvement des écoles efficaces qui intègre l'implication des familles et de la communauté (Leithwood, 2002, cité dans Deslandes, 2009a); (2) celui de l'approche des apprentissages complémentaires qui réfère à un réseau de soutien visant le développement cognitif et social optimal des jeunes de la naissance à l'adolescence (Harvard Family Research Project, 2005, déjà cité dans Deslandes, 2009a); (3) celui du mouvement en faveur de l'intégration des services qui vise à rendre les services plus accessibles, à améliorer les études de cas et à mieux coordonner les ressources des services, (Adelman, 1996; Deslandes et Bertrand, 2001a, 2001b, 2002; Dryfoos et Maguire, 2002), et (4) celui du mouvement en faveur des écoles communautaires, qui situe l'école au cœur de la communauté. Il semble que cette dernière approche soit à privilégier, tout spécialement pour les écoles situées en milieux urbains et défavorisés, car elle comprend toutes les autres précédemment mentionnées. Elle inclut plusieurs mesures qui revêtent une importance capitale pour la réussite éducative de tous les jeunes, c'est-à-dire un curriculum exigeant et intéressant, des relations bienveillantes entre jeunes et adultes, des attentes de réussite élevée, la participation parentale, des programmes parascolaires incluant les sports, les arts, le mentorat, etc., des services de prévention, l'engagement communautaire et la coordination et l'intégration des services existants, tant privés que publics (Blank et al., 2003; CAS, 2001, cités dans Deslandes, 2007, 2009a; Deslandes et Rousseau, 2007).

Avantages de l'école communautaire

Comparées aux écoles traditionnelles, les écoles communautaires présentent trois avantages : 1) elles permettent l'ajout de ressources additionnelles pour réduire les demandes faites à l'égard du personnel scolaire; 2) elles procurent des occasions d'apprendre qui facilitent le développement de compétences scolaires et non scolaires; et 3) elles contribuent à la croissance du capital social, c'est-à-dire des réseaux et des relations qui soutiennent les apprentissages et qui offrent des occasions d'apprentissage aux jeunes tout en renforçant leurs communautés (Coleman, 1987). Chacun de ces avantages apporte des bénéfices aux élèves, aux familles et aux communautés (Blank et al., 2003; CAS, 2001, déjà cités dans Deslandes et Rousseau, 2007, 2009).

Parmi les services les plus souvent offerts dans les écoles communautaires se retrouvent des programmes d'activités parascolaires et extrascolaires, des programmes d'éveil à la lecture et à l'écriture, des centres de soutien aux familles, des programmes d'aide à l'emploi, des services de garde en milieu scolaire, etc. (Blank et al. 2003; Deslandes, 2007; Deslandes et Rousseau, 2007). Certes, certaines de ces activités peuvent être offertes également dans les écoles traditionnelles. La différence repose essentiellement sur le fait que chaque activité est choisie dans la mesure où elle s'inscrit dans l'orientation générale de l'école communautaire et qu'elle est axée sur la mise en place de conditions facilitant l'apprentissage et le développement des jeunes et de leurs familles (Blank et al., 2003).

Fondements théoriques des écoles communautaires

Comme assise théorique, la théorie développementale des systèmes (*developmental systems theory*) apparaît particulièrement pertinente (Lerner, 1995; Lerner, Walsh et Howard, 1998, cités dans Deslandes et Rousseau, 2007; Walsh et Wieneke, 2009). Cette métathéorie inclut à la fois la vision écologique du développement humain, celle du développement humain tout au long de la vie et celle des processus développementaux en matière relationnelle, c'est-à-dire sous l'angle des interactions entre l'individu en changement et les milieux complexes et évolutifs auxquels il appartient (Baltes, 1987; Bronfenbrenner, 1979; Elder, 1980, cités dans Deslandes et Rousseau, 2007). Autrement dit, elle reconnaît l'importance de (1) les aspects contextuels (processus familiaux, pairs, sources de soutien social, ressources de la communauté, voisinage, écoles) dans le développement de l'enfant ; (2) du développement tout au long de la vie; des nombreux niveaux d'interactions dans le développement (p. ex., biopsychosocial) ; (3) et du rôle des forces et du risque (p. ex., pauvreté) dans le développement (Lerner et al., 1998; Walsh et Parker-Taylor, 2003; déjà cités dans Deslandes et Rousseau, 2007 ; Walsh et Wieneke, 2009). Reconnaître que la réussite scolaire des élèves est influencée par les conditions de vie de l'enfant et des adultes qui l'entourent constitue le premier jalon pour la création de liens entre l'école et la communauté.

Par ailleurs, d'après Deslandes et Rousseau (2007), la prémisse stipulant que le développement se produit tout au long de la vie et dans plusieurs domaines commande une collaboration interprofessionnelle réunissant une équipe de professionnels dotés d'une expertise portant sur différents moments du développement et dans différents secteurs (p. ex., enseignant-e-s, éducateur-ric-e-s physiques, travailleur-se-s sociaux-ales, psychologues, nutritionnistes,

médecins, psychoéducateur-rice-s, etc.). Il ressort en effet que les problèmes des enfants et de leurs familles ne peuvent être divisés en silos disciplinaires. Dans la même veine, le modèle compensatoire (*deficit-based*) qui fut longtemps utilisé par des intervenant-e-s ne permet de voir qu'un côté de la médaille. Prendre en compte les forces apparaît tout aussi important que considérer le risque pour comprendre le développement des jeunes et de leurs familles (*strength-based model*). Une meilleure collaboration entre les divers professionnels permet de développer une vision plus complète des forces des élèves dans un ensemble de contextes et de proposer des solutions plus adéquates (Walsh et Park-Taylor, 2003, cités dans Deslandes et Rousseau, 2007; Walsh et Wieneke, 2009).

Dans une perspective de réforme en éducation qui se préoccupe à la fois de l'enseignement, de l'administration des écoles et de l'intégration des services de santé et de services sociaux, le modèle d'Adelman (1996) semble tout à fait indiqué pour représenter les niveaux d'intervention jugés essentiels (Deslandes et Bertrand, 2001a, 2001b, 2002). Le chercheur propose le concept des composantes *habilitantes* (*enabling components*) comme concept unificateur faisant référence à un continuum d'activités globales et intégrées (p. ex., promotion, prévention, protection, récupération, adaptation-réadaptation et intégration-réintégration).

Rôle des parents dans l'école communautaire et approche relationnelle

Pour favoriser un plus grand engagement parental en zone défavorisée, Warren et al. (2006, cités dans Deslandes, 2007; Warren et Hong, 2009) conviennent qu'il faut d'abord construire des relations, socle précurseur à la participation des parents comme partenaires égaux dans l'école, puis développer le leadership des parents et, ensuite, jeter un pont entre la culture et le pouvoir des parents et ceux des éducateur-rice-s. Dans plusieurs communautés à faible revenu, les écoles publiques se sentent souvent déconnectées des familles (Warren, 2005). D'après Warren et Hong (2009), de nombreux enseignant-e-s sont de différentes origines ethniques et classes sociales que leurs élèves; ils vivent en dehors du quartier et ils ne comprennent pas nécessairement les réalités de la vie des jeunes auxquels ils enseignent. Les parents qui ne parlent pas anglais (ou français) ou qui ont l'impression d'avoir été des « échecs » eux-mêmes en tant qu'élèves hésitent souvent à entrer dans les écoles. Maintes fois, ils ne le font que lorsque leur enfant a un problème. Lorsque les parents à faible revenu se sentent exclus des écoles, beaucoup d'entre eux critiquent l'école et manifestent alors de la colère. Si les parents entrent dans des écoles communautaires pour des

raisons positives telles que suivre des cours ou recevoir des services de santé, ils se familiarisent alors avec le milieu scolaire, rencontrent le personnel de l'école et, par conséquent, ils deviennent plus susceptibles de s'engager dans l'éducation de leurs enfants (Blank et al., 2003). En même temps, ils rencontrent d'autres parents et d'autres résident-e-s de la communauté. L'école devient un lieu pour nouer des relations et faire connaissance avec les enfants des autres. Selon Warren et Hong (2009), les parents peuvent ainsi discuter des problèmes qu'ils ont en commun dans le cadre de l'éducation des jeunes. Comme ils participent à des activités ensemble et découvrent leurs valeurs et leurs intérêts communs, les parents commencent à instaurer un climat de confiance entre eux et avec le personnel de l'école. Bien que toutes les écoles communautaires peuvent être des sites potentiels pour l'établissement de relations, Warren (2005, cité dans Deslandes, 2007; Deslandes et Rousseau, 2007) précise qu'il existe des organismes communautaires dont la mission consiste, entre autres, à créer des relations entre parents en considérant que ces relations soutenues entre les familles sont tout aussi importantes que les relations devant être construites entre l'école et les parents. Les relations contribuent à créer un sens de la communauté et un sentiment de responsabilité partagée concernant les enfants. L'approche relationnelle reconnaît la possibilité de conflits entre les parents, les leaders communautaires et les éducateur-ric-e-s. Par contre, elle ouvre en même temps la voie à des processus collaboratifs qui favorisent le pouvoir de créer des solutions ensemble (Warren et al., 2006, cités dans Deslandes, 2007).

Modèles d'écoles communautaires et modes d'évaluation

Deslandes (2009b) a décrit trois modèles d'écoles communautaires mis en place au Canada. Elle rend également compte de leurs évaluations et des défis que ces écoles ont à relever.

Écoles communautaires en Saskatchewan. La philosophie et les caractéristiques des écoles communautaires de la Saskatchewan sont cohérentes avec celles de leurs homologues américains : un programme ambitieux, des relations multiples et solidaires entre jeunes et adultes, des attentes élevées au regard de la performance et des multiples occasions significatives pour la participation sociale (voir aussi Blank et al., 2003; CAS 2001). Le succès du volet apprentissage semble dépendre de trois autres composantes : partenariats familiaux et communautaires, intégration des services et développement ou vitalité communautaire. Les données ont été recueillies auprès d'élèves, d'enseignant-e-s, de membres du personnel, d'administrateur-ric-e-s, de parents et de membres de la communauté. Les principales sources incluaient des questionnaires

complétés par quelque 920 participant-e-s de trente écoles et dix-sept focus groupes organisés avec des membres du personnel, des parents et des membres de la communauté dans neuf écoles communautaires. Les résultats du rapport d'évaluation ont été regroupés en six questions : inclusion, responsabilité partagée, responsabilité partagée, leadership, réactivité, services intégrés et apprentissage tout au long de la vie. Il est apparu une certaine confusion quant au rôle des coordonnateur-ric-e-s scolaires. Les chercheurs croient que certaines écoles doivent tenter de rejoindre les membres de la communauté au lieu d'attendre qu'ils viennent vers eux. La liste des défis à relever est assez longue et inclut : définition des mandats et des juridictions de divers organismes, la communication interinstitutionnelle, la question de la confidentialité, la disponibilité des fonds pour assurer la continuité des services et le temps et l'expertise nécessaires pour mettre en œuvre des services particuliers. Le leadership est une priorité. Les participant-e-s à l'étude ont compris l'importance des compétences de la direction de l'école pour motiver les membres de l'équipe et pour créer un climat d'engagement et de partage du leadership. Travailler avec des agences de services sociaux et avec la communauté pour identifier des forces et des besoins est l'occasion de lier le travail de l'école aux valeurs et aux attentes de la communauté et découvrir les expertises, les idées, les ressources et le soutien. Le rôle des coordonnateur-ric-e-s des écoles communautaires apparaît comme essentiel au succès du programme, mais il ne semble ni compris ni soutenu. On réclame plus de clarification et de communication car les coordonnateurs agissent comme des liaisons entre l'école et la communauté. Selon l'équipe de recherche, pour développer un partenariat école-communauté, les relations doivent être construites. Un investissement dans la création de liens entre les différents acteur-ric-e-s – enseignant-e-s, membres de l'équipe scolaire, administrateur-ric-e-s, parents, agent-e-s et membres de la communauté - est donc crucial. Prendre le temps de travailler ensemble pour construire relations et confiance, augmentant ainsi la capacité de créer une vision partagée et clarifier les objectifs, les rôles et les attentes afin de transformer cette vision en réalité, est en voie de devenir une pratique prometteuse. Offrir aux adultes la possibilité d'apprendre et de grandir ensemble est la clé pour changer les mentalités et apprendre de nouvelles façons de travailler ensemble (Deslandes, 2009b).

Community Learning Centres (CLC) ou Centres d'apprentissage communautaires. Le deuxième modèle est en fait la première initiative à grande échelle de ce type pour les écoles anglophones au Québec. Le projet vise à aider les écoles anglophones au Québec à sécuriser leur avenir dans leurs régions respectives et à établir un réseau de centres qui réussit à intégrer les

activités scolaires et communautaires sous un même toit (Livingstone et al., 2008, déjà cités dans Deslandes, 2009b). Chaque école du projet reçoit des fonds pour engager un coordinateur-riche pendant trois ans et pour obtenir un équipement de vidéoconférence. Les CLC, comme les écoles communautaires américaines (CAS, 2001), sont ouvertes aux étudiant-e-s, à leurs familles et à la communauté avant, pendant et après les heures de classe, sept jours par semaine, toute l'année (Langevin, 2008, déjà citée dans Deslandes, 2009b). Le projet vise à : (1) favoriser de meilleures performances scolaires chez les jeunes, (2) promouvoir la langue, la culture et la vitalité de la communauté anglophone, (3) offrir un meilleur accès aux services en anglais, en particulier dans les zones rurales et périphériques, (4) encourager le développement d'une relation symbiotique entre les écoles et leurs communautés, et (5) renouveler le rôle et l'importance de l'école et de ses services aux communautés (Livingstone et al., 2008, déjà cités dans Deslandes, 2009b). La collaboration souhaitée inclut un engagement envers les objectifs, responsabilité partagée, autorité mutuelle, responsabilité et ressources partagées.

Structures et ressources

Un coffre à outils avec modèles et cahiers de travail est mis à la disposition des écoles pour faciliter la transition vers les CLC. Les étapes à suivre pour concevoir un plan d'action ressemblent à celles d'une recherche-action (Smith, 2007, cité dans Deslandes, 2009). Chaque CLC doit élaborer sa propre théorie du changement (Mediratta, 2004), qui est adaptée à son contexte, et décrire les résultats attendus à court, à moyen et à long terme ainsi que les stratégies choisies. Pour le soutien et la formation, les CLC bénéficient d'une équipe de quatre professionnels (appelée « équipe de projet » ou PRT), y compris un chef de projet, un coordinateur-riche du développement communautaire, un coordinateur-riche de l'évaluation et un coordinateur-riche d'apprentissage. L'équipe compte également sur l'aide d'un comité de mise en œuvre du projet dirigé par le sous-ministre adjoint des services à la communauté anglophone du MELS (WestEd Learning, 2008, déjà cité dans Deslandes, 2009b).

Quelques résultats

Les premiers résultats concernent principalement le processus de mise en œuvre (WestEd Learning Evaluation, 2008; WestEd et Lamarre, 2008, déjà cités dans Deslandes, 2009b). Au niveau du projet, les résultats montrent que la formation et le soutien fournis par l'équipe de ressources du

projet (PRT) ont aidé le personnel à élaborer des plans d'action, à établir des partenariats avec des organismes communautaires et des collaborations avec les conseils scolaires. Les résultats en ce qui concerne le CLC indiquent que les coordinateur-rice-s jouent un rôle clé et que de nombreux directeur-rice-s d'école comptent sur eux pour diriger le CLC. Certains coordinateur-rice-s, cependant, se sont sentis dépassés par la quantité de travail à accomplir. D'autres ont démissionné parce que leurs propres conditions de travail n'étaient pas adéquates. Le soutien des directions d'école est apparu essentiel au développement et à la mise en œuvre des CLC. Par ailleurs, pour ce qui est des personnes recrutées pour assurer la liaison avec les CLC et les conseils scolaires, il semble que les directeur-rice-s et les coordonnateur-rice-s n'étaient pas clairs par rapport à leur rôle. En fait, ils jouent différents rôles avec les CLC en fonction de la situation et des besoins des CLC et l'initiative des commissions scolaires. Quant à la participation des enseignant-e-s, des parents et des élèves, elle variait considérablement de site en site. À une extrémité du continuum se trouvaient des enseignant-e-s qui apparaissaient fiers de ce qui se passait, alors que d'autres, à l'opposé, ont choisi d'ignorer tout ce qui concerne les CLC ou ont adopté une approche « attendre et voir ». La participation des élèves variait également considérablement d'un site à l'autre. L'une des réalisations les plus importantes a trait aux partenariats, aux programmes et aux activités mis en place pour les élèves afin de favoriser leur réussite et pour les parents et la communauté au sens large. Voici quelques exemples. Pour les élèves : clubs de devoirs après l'école et les fins de semaine, programmes de tutorat, programmes d'alphabétisation et école du samedi ; promotion d'événements spéciaux liés à l'éducation, à la santé et à l'alphabétisation, et bénévolat facilité dans la communauté. Pour les parents : ateliers de formation reliées aux compétences parentales et cours de langue ; local pour les parents à l'école ; information sur la santé par visio-conférence, surtout en zones rurales et éloignées. Membres de la communauté : accès à des cours de langue, à des formations en informatique, etc.

Recommandations

Les évaluateurs de WestEd (2008, cité dans Deslandes, 2009b) recommandent entre autres de laisser plus de temps pour les coordinateur-rice-s, les directeur-rice-s et les équipes scolaires pour interagir et pour partager des idées et des connaissances. Ils suggèrent de clarifier les types de documents nécessaires à la mise en œuvre du projet, en impliquant les équipes scolaires dans la planification des formations et des événements des CLC et de faire plus attention au développement

des liens entre les activités individuelles et les plans d'amélioration de l'école. Ils croient que les enseignants bénéficieraient d'une formation sur la mise en œuvre de l'apprentissage communautaire et qu'un soutien accru des conseils scolaires serait bénéfique (voir Deslandes, 2009b).

Famille, École et Communauté, Réussir ensemble (FECRE), le troisième modèle, a été mis en place au Québec de 2003 à 2009. Il contient quelques éléments des écoles communautaires et s'adresse principalement aux familles francophones défavorisées et à leurs enfants âgés de 2 à 12 ans. Le programme FECRE est un programme d'intervention visant à mettre sur pied des communautés éducatives (école, famille et communauté) pour favoriser la réussite scolaire en milieu défavorisé. Ce programme a une structure organisationnelle intégrative, dynamique, interactive et partenariale sous la responsabilité du MELS. Il touchait autour de 24 écoles défavorisées de niveau primaire dans 12 commissions scolaires réparties sur le territoire national. L'approche d'intervention est multidisciplinaire, globale et concertée et prend appui sur l'approche systémique (Bronfenbrenner, 1979). Cinq systèmes d'intervention sont ciblés : l'enfant, la famille, la classe, l'école et la communauté, de façon à favoriser une évolution intégrée des pratiques. Le programme FECRE a mobilisé dans sa trajectoire plus de 325 partenaires provenant des réseaux de l'éducation, de la santé, des services sociaux, de la solidarité sociale, de la sécurité publique ainsi que du secteur communautaire dans le cadre des travaux et des projets déployés par 19 équipes locales animées, en fin de parcours, par 14 agent-e-s de développement. L'évaluation a été réalisée en 2010 par l'équipe de recherche de Larose et al. (2010). Les principales sources d'information comprenaient des données qualitatives et quantitatives. Les modèles d'analyse des données incluaient : statistique textuelle, analyse statistique de données catégorielles, univariée, bivariée, et analyse factorielle des correspondances et multivariée. Les effets analysés sont trop nombreux pour être tous répertoriés dans le présent document (voir le rapport d'évaluation de Larose et al., 2010).

Voici quelques exemples. Par rapport au système école, les évaluateurs ont constaté le déploiement de pratiques de contacts réguliers visant à transmettre une image positive du vécu scolaire de l'enfant. Les contenus et le style des communications écrites ont été modifiés pour tenir compte du niveau de littératie des parents. Quant au système famille, il semble qu'il y ait eu une diminution du discours parental négatif au regard de l'école et des pratiques des enseignant-e-s en milieu défavorisé. Un discours de soutien et d'encouragement des parents a semblé être plus

présent au regard de l'importance que l'enfant soit présent et qu'il s'implique à l'école. Les membres des équipes-école ont observé un niveau plus élevé de la présence parentale aux activités scolaires formelles et aux activités parascolaires ou périscolaires. Larose et al. (2010) rapportent aussi l'émergence de formes d'interdisciplinarité professionnelle ainsi qu'une meilleure connaissance des compétences de chacune et de chacun. Le rôle majeur joué par l'agent de développement est mis de l'avant. La tâche de la direction en lien avec la gestion des activités et des projets générés par le plan de réussite est apparue trop lourde. D'après les évaluateurs, le programme FECRE a favorisé l'intégration de l'école dans son milieu. Quant aux effets du programme sur la réussite et la persévérance scolaire des jeunes, les évaluateurs ne disposent pas de données directes, mais il semble qu'ils peuvent cependant mener à un changement d'attitude non seulement du personnel scolaire et des parents, mais également à des changements d'attitudes et de conduites observées chez les élèves. Par exemple, en guise de facteurs de protection au regard des difficultés d'ajustement social et scolaire de l'élève, surtout en milieu défavorisé, les évaluateurs mentionnent une réduction de l'absentéisme scolaire, une diminution, selon les membres du personnel scolaire, des conduites inappropriées sur le territoire de l'école, et une présence accrue des parents aux activités d'information et de formation offertes par l'école (Larose et al., 2010).

Du côté américain, une panoplie de modèles ont été expérimentés spécialement depuis les années 1990. Juste dans l'État de la Floride, Calfee et al. (1998) rapportaient au-delà de 350 modèles d'écoles communautaires. Il est donc inapproprié de parler « du modèle américain ». Les plus souvent mentionnés sont les écoles communautaires de la Children's Aid Society (CAS), the New York City Beacons, les écoles du 21^e siècle et Boston Connects (Deslandes et Bertrand, 2001a; Deslandes et Rousseau, 2007; Walsh et Wiekene, 2009). Dans l'ensemble, les résultats montrent que les écoles communautaires sont bénéfiques, car elles contribuent à rehausser les apprentissages des élèves, à favoriser l'engagement des familles auprès des élèves et des écoles, à aider les écoles à mieux fonctionner et à revitaliser les communautés (Blank et al., 2003; Decker, Decker, et Brown, 2007; Dryfoos, 2003; Dryfoos et al., 2005, voir un inventaire de ces résultats dans Deslandes et Rousseau, 2007). À quoi attribuer ce succès ? Par exemple, pour la CAS, Smrekar et Mawhinney (1999, cités dans Deslandes et Bertrand, 2001a) trouvent l'absence de tensions interorganisationnelles à l'interne dans ces écoles encore plus impressionnante que l'abondance de ressources disponibles. Le mérite pour cet esprit de coordination et de coopération

entre le directeur de l'école et la directrice du centre de ressources familiales repose sur une planification de plusieurs années entre la CAS et le système scolaire de la ville de New York. Le leadership partagé repose sur le respect mutuel, le partage de buts et une communication ouverte permettant de régler des conflits ou d'anticiper les problèmes. La présence à temps plein d'un coordonnateur-riche et des ressources financières adéquates semblent aussi contribuer au succès de l'initiative.

Les auteurs reconnaissent de façon unanime la complexité de l'évaluation des écoles communautaires. La variation de modèles et leur implantation dans des contextes différents rendent les comparaisons entre ces écoles difficiles. La complexité de ces interventions multiples a mis au défi plusieurs chercheurs qui travaillent habituellement avec des paradigmes de cause à effet et des devis expérimentaux. Toutefois, même si la causalité ne peut être établie, la force et la direction des résultats incitent à la confiance. Les évaluateurs conviennent que les résultats sont constants à travers les différentes évaluations (Deslandes et Rousseau, 2007). Dans cette veine, Walsh et Weineke (2009) utilisent le programme Boston Connects en tant qu'exemple de la méthodologie et des enjeux associés à la complexité de l'évaluation des partenariats famille-école-communauté-université. Le programme prend appui sur le développement contextualiste (Lerner, 1995, déjà cité dans Deslandes et Rousseau, 2007), affirmant ainsi que le développement est un processus complexe impliquant non seulement plusieurs domaines d'interactions - biologique, psychologique et social - mais aussi de multiples contextes tels que famille, quartier et école. Le modèle CIPP (Context, Input, Process, and Product) a été choisi pour son accent sur l'évaluation du contexte, des intrants, des processus et des produits. Il a été largement utilisé pour les évaluations à court et à long terme de différents programmes (Stufflebeam, 2003, cité dans Walsh et Wieneke, 2009). Des méthodes quantitatives et qualitatives sont employées ainsi que des mesures permettant d'évaluer l'impact des programmes de partenariat sur les élèves, les familles, les enseignant-e-s, la communauté et les districts scolaires. Les résultats positifs sont relevés sous l'angle des services offerts, des résultats scolaires, des comportements et des habitudes de travail des élèves, des connaissances et des comportements en matière de santé, et du niveau de satisfaction des partenaires (voir Walsh et Wiene, 2009).

Dans la même foulée, Emmons et Comer (2009) rendent compte de la complexité de l'évaluation du Programme de Développement Scolaire (School Development Program [SDP]). Celui-ci a été développé par James P. Comer et ses collègues il y a près de cinquante ans. Le SDP

utilise une théorie du changement qui stipule que le modèle SDP modère l'impact de facteurs externes (politiques et mandats fédéraux, étatiques et locaux, contextes communautaires, ressources disponibles) sur l'organisation et les facteurs liés à la gestion de l'école (leadership, structures de gouvernance et de communication, politiques et ressources consultées), des facteurs liés au climat et à la culture scolaires (relations entre les élèves, le personnel et les parents, sécurité physique et psychologique, et les sentiments d'efficacité, de compétence et de responsabilisation) et des facteurs liés à la classe (gestion de la classe et stratégies et contenu des programmes). En d'autres mots, l'introduction du modèle SDP influence directement les facteurs d'organisation et de gestion de l'école, et influence la culture scolaire à la fois directement et indirectement, par son impact sur l'organisation et sur la gestion. Le modèle SDP influence les pratiques de la classe directement et indirectement, par le biais de ses effets. Les auteurs emploient une théorie d'implantation ou de mise en œuvre du SDP, qui postule que le SDP transforme l'école en un environnement qui développe des relations interpersonnelles positives, qui favorise l'efficacité et la compétence des enseignants, le développement d'attitudes positives chez les élèves et qui augmente les comportements prosociaux des élèves et améliore leur développement ainsi que leur réussite scolaire. Afin de savoir si le SDP fait réellement une différence, les évaluateurs ont aussi développé leur propre programme d'évaluation basé sur la théorie et la recherche. En outre, ils utilisent plusieurs méthodes de collecte de données de types quantitatif et qualitatif dans le but de trianguler et de mieux interpréter les résultats. Le processus systémique SDP s'est révélé très efficace dans les districts où il a été correctement mis en œuvre, entraînant des gains importants en matière de réussite scolaire, le développement personnel des élèves et le développement professionnel des enseignant-e-s, celui des directions d'établissement et autres membres du personnel scolaire. L'amélioration de l'organisation scolaire et du climat scolaire ont aussi été documentés (Comer et Emmons, 2006). La reconnaissance particulière de l'efficacité du SDP s'est faite à travers les résultats d'une méta-analyse de la recherche sur vingt-neuf programmes complets de réforme scolaire (Borman, Hewes, Overman et Brown, 2003). Les auteurs ont constaté que le SDP est l'un des trois modèles de réforme avec les « preuves d'efficacité les plus solides » dans l'amélioration du rendement des élèves.

Conclusions et pistes de réflexion

Les écoles sont situées dans des communautés et elles sont centrales non seulement à l'amélioration des expériences de vie des individus, mais aussi aux efforts fournis pour améliorer le tissu social dans la communauté. Plusieurs arguments apportés par Deslandes et Bertrand (2001a, b), qui militaient en faveur de relations collaboratives entre l'école et la communauté, sont toujours aussi pertinents 15 ans plus tard. Trois perspectives se dégagent : pour certains, elles sont perçues comme servant aux intérêts économiques de la nation; pour d'autres, elles sont associées au développement du capital social créé et partagé par l'entremise de relations positives et bienveillantes entre des personnes qui partagent des attitudes, des normes et des valeurs qui, à leur tour, mènent vers des attentes et une confiance mutuelle, alors que d'autres promoteurs suggèrent le développement de liens horizontaux entre l'école et la communauté pour favoriser le réseautage, les opportunités éducatives et économiques ainsi qu'un enrichissement de la culture.

Au cours de la dernière décennie, outre le mouvement des écoles efficaces, c'est surtout celui de l'intégration des services qui s'est développé et qui a ensuite contribué à l'émergence du mouvement en faveur des écoles communautaires, qui, de son côté, englobe les autres mouvements mentionnés précédemment. Une école dite communautaire inclut plusieurs mesures qui revêtent une importance capitale pour la réussite éducative de tous les jeunes, c'est-à-dire un curriculum exigeant et intéressant, des relations bienveillantes entre jeunes et adultes, des attentes de réussite élevée, la participation parentale, des programmes parascolaires incluant les sports, les arts, le mentorat, etc., des services de prévention, l'engagement communautaire et la coordination et l'intégration des services existants, tant privés que publics, qui se retrouvent sur le *continuum prévention, traitement et soutien*. Quel que soit l'angle d'étude de ces mouvements, l'étude des conditions facilitantes et contraignantes ainsi que les défis à relever sont similaires, même parfois redondants. Selon la définition classique de l'école communautaire (CAS, 2001), celle-ci est établie dans un édifice public ouvert aux élèves, à leurs familles et aux communautés avant, pendant et après l'école, sept jours par semaine, tout au long de l'année. Dans la littérature, il semble qu'il y ait parfois une confusion quant à l'utilisation du terme école avec services intégrés et école communautaire. Cette dernière appellation est davantage employée et semble se situer sur un continuum allant d'une complexité moindre à une complexité élevée. Il est plutôt question de partenariats simples et complexes. Ces derniers nécessitent beaucoup de planification et de

coordination. Il demeure que les écoles communautaires semblent répondre davantage à des besoins criants dans des milieux urbains et défavorisés.

L'importance du **leadership de la direction d'école avec ses stratégies organisationnelles et relationnelles** est mise de l'avant. Des choix appropriés s'imposent quant à la sélection des partenaires, à la durée et à l'intensité des partenariats. Comme dans toute relation, ces partenariats reposent sur des principes de base d'une collaboration efficace : communication ouverte, prise de décision conjointe et respect de tous. Surviendront inévitablement des désaccords en lien avec la territorialité, le financement, la définition des rôles et des responsabilités de chacun des partenaires. Des malaises pointent aussi à l'horizon au regard des règles de confidentialité et de la répartition des responsabilités entre les ordres professionnels et les autres intervenant-e-s ainsi que les éducateur-ric-e-s et les bénévoles. Trouver du temps pour réfléchir et pour se mettre au même diapason s'inscrit parmi les défis à relever : il demeure un ingrédient rare mais combien nécessaire. Le contexte de la diversité des élèves représente aussi un défi de taille, qui peut être en partie pallié par l'ajout d'un intervenant-e interculturel provenant de la communauté et permettant de faire le pont avec les familles immigrantes, ainsi que par le recours à l'approche relationnelle utilisée par certains organismes communautaires et permettant le réseautage tout spécialement entre les familles de milieux urbains conjuguant pluriethnicité et défavorisation.

L'efficacité de ces collaborations dépend de l'habileté de l'équipe-école et des partenaires communautaires à confronter leur vision respective par rapport aux divers points litige. S'ajoute la préparation à la collaboration sur le plan professionnel en matière de développement d'habiletés et de capacité à travailler en collaboration avec les autres acteur-ric-e-s. Nous y voyons donc, tout comme dans les relations école-famille, le rôle important que des Laboratoires du Changement, regroupant des représentant-e-s des divers groupes d'acteur-ric-e-s, sont susceptibles d'y jouer pour aider les partenaires à développer une vision commune de la situation pour identifier les tensions et pour trouver des solutions. Également d'importance sont les collaborations entre les universités et les milieux afin d'offrir des formations aux acteurs impliqués dans la démarche de collaboration école-communauté.

Au cours des dernières années, plusieurs projets québécois se sont développés en matière de relations collaboratives entre l'école, des entreprises et des organismes communautaires. Ils sont initiés par les enseignant-e-s et l'école, par un organisme communautaire ou encore sous la forme

de centres de formation en entreprise et de récupération. La recherche dans ce domaine a également évolué. Des études québécoises se sont intéressées aux organismes communautaires. Par exemple, l'une d'entre elles souligne le cloisonnement entre les services réguliers d'enseignement et les services éducatifs complémentaires. (Bilodeau et al. (2011). Une autre réfère à un organisme communautaire comme un milieu de vie pour certains jeunes à risque (Desmarais et al. (2012)). Une dernière rapporte une dynamique de collaboration entre l'école et des organismes communautaires en milieu défavorisé et pluriethnique (Kanouté et Lafortune, 2011)

À travers la description de projets à grande échelle déployés sur les plans national et international et de leur évaluation, Deslandes (2009c) a été en mesure de constater l'envergure des initiatives, de même que la complexité des processus d'évaluation. Les agents de développement, les groupes d'acteur-riche-s, les partenaires et les équipes d'évaluation ont fait un travail époustouflant. La gamme de ressources déployées pour chaque projet et les défis que les leaders ont rencontrés et continuent de relever sont à la fois étonnants et impressionnants. Deslandes (2009c) souligne le grand nombre de structures et de stratégies mises en place pour soutenir les acteur-riche-s et la richesse des outils développés pour les guider. Les éléments nécessaires à la mise en œuvre des initiatives semblent se chevaucher. De plus, ces éléments correspondent à bien des égards à ceux identifiés au sein d'un programme précédent et à plus petite échelle, mené avec deux écoles primaires et deux écoles secondaires (Deslandes, 2006, 2007; Deslandes, Bastien, Lemieux et Fournier, 2006). Par exemple, il était apparu important de (1) avoir un directeur-riche d'école et un coordonnateur-riche de programme avec un leadership fort et des relations solides ; (2) offrir aux coordonnateur-riche-s des conditions de travail stables et facilitantes ; (3) prévoir du temps pour partager des idées, pour développer une vision commune ainsi qu'une confiance mutuelle et clarifier le rôle de chacun ; (4) intégrer les activités proposées dans le projet éducatif de l'école et dans le plan de réussite (semblable au plan d'amélioration de l'école) ; (5) respecter le rythme de chaque école et de chaque communauté ; et (6) obtenir le soutien et l'engagement des conseils d'établissement.

Faire marche arrière n'est plus une option. Le mouvement axé sur une perspective communautaire est bel et bien enclenché, comme en fait foi le ministre de l'Éducation Jean-François Roberge dans son *Plan de gouvernance scolaire. Remettre l'école entre les mains de sa communauté* (Roberge, 2018). De plus, le projet éducatif a été redéfini dans ce sens, à la suite de l'adoption de la Loi 105 en juillet 2018 (LIP, art. 37). Ce nouveau projet est la résultante d'un

processus d'analyse et de réflexion réalisé en collaboration avec tous les acteur-rice-s intéressés par l'école, notamment les élèves, les parents, le personnel de l'école ainsi que les représentant-e-s de la communauté et de la commission scolaire. Il semble que la plupart des écoles québécoises se trouvent présentement sur ce continuum, allant dans le sens d'une quête d'une plus grande interinfluence et interdépendance. Comme ce mouvement basé sur une perspective communautaire englobe celui qui vise l'amélioration de l'efficacité de l'école, nous comprenons que les écoles situées en milieu rural, par exemple, pourront continuer de s'en inspirer tout en intégrant des éléments de l'école communautaire. Ces perspectives ne sont pas en opposition mais s'imbriquent les unes dans les autres.

Des initiatives innovantes allant de simples à complexes doivent continuer de se développer, et ce, en fonction du rythme de développement des écoles et de manière progressive. Elles pourront devenir des études de cas permettant aux chercheur-e-s de décrire et de mieux comprendre les différentes étapes de planification, de mise œuvre et d'évaluation. Des Laboratoires du Changement seront inévitablement requis pour identifier et pour résoudre les tensions qui se manifesteront tout au long de la démarche. Des communautés professionnelles d'apprentissage en formation professionnelle devront également soutenir et outiller les acteur-rice-s concernés.

Une de nos appréhensions a trait à la lourdeur apparente de la démarche. Comment faire le plus simple possible afin de ne pas ajouter à la tâche des directions d'école et de tous les acteurs impliqués ? Voilà un défi de taille que chacune des écoles devra relever. Il est recommandé de passer graduellement du plus simple au plus complexe, et de petite échelle à grande échelle.

Une autre de nos appréhensions rejoint les chercheur-e-s qui se pencheront sur ces initiatives. Nous faisons appel à leur sens de l'éthique dans le cadre des compte-rendus de leurs travaux. Il ne s'agit pas de discréditer des théories mais plutôt d'en comprendre l'évolution au fil du temps et de tenter d'expliquer de quelles manières l'apport d'autres théories contribue à les compléter, à les englober ou à les remplacer. En clair, il faut construire ou proposer des avenues à partir de ce qui a été fait et de ce qu'il faut éviter de refaire. Cela tient aussi pour le langage utilisé afin de rendre compte des processus et de l'impact des initiatives mises en œuvre. Certains utilisent un jargon hermétique inaccessible aux jeunes chercheur-e-s ou aux chercheur-e-s néophytes en matière de théories ou de méthodologies précises. N'est-ce pas signe de compétence et de respect que d'utiliser un langage clair et accessible ?

Références

- Adelman, H. S. (1996). Restructuring education support services and integrating community resources: Beyond the full-service school model. *School Psychology Review*, 25(4), 431-445.
- Allaire, S., et Dumoulin, C. (2017). De l'École en réseau à la Région éducative en réseau : la contribution des acteurs de la communauté à la réussite des élèves. *Vivre le primaire*, 32-34. Repéré à <http://www.uqac.ca/rer/wp-content/uploads/2017/09/VLP-RER-H2017.pdf>
- Anderson, J. A. (2016). Is an ounce of prevention still worth a pound of cure? Community-based interagency collaboration to enhance student and family wellbeing. *School Community Journal*, 26, 9-29.
- Bauch, P. (2001). School-community partnerships in rural schools: Leadership, renewal, and a sense of place. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 204-221.
- Berg, A. C., Melaville, A., et Blank, M. J. (2006). *Community & Family engagement. Principals share what works*. Washington, DC : Coalition for Community Schools.
- rubé, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici. Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bilodeau, A., Bélanger, J., Gagnon, F., et Lussier, N. (2009). School-community collaborations and measures supporting academic achievement in two underprivileged Montreal neighbourhoods: an evaluation of processes and effects. Dans R. Deslandes (Ed.), *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices. F-S-C-P* (p. 143-162). New York, NY et Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Bilodeau, A., Lefebvre, C., Deshaies, S., Gagnon, F., Bastien, R., Bélanger, J., ... Carignan, N. (2011). Les interventions issues de la collaboration école-communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés. *Service social*, 57(2), 37-54.
- Blank, M. J., Johnson, S. D., Shah, B. P., et Schneider, N. (2003). *Making the difference: Research and practice in community schools*. Washington, DC : Coalition for Community Schools.
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., et Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement. : A meta-analysis. *Review of Educational Research* 73(2), 125-230.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Calfee, C., Wittwer, F., et Meredith, M. (1998). *Building a full-service school: A step-by-step guide*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Casto, H. G. (2016). Just one more thing I have to do: School-community partnerships. *School Community Journal*, 26(1), 139-162.
- Changkakoti, N., et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un mode de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Charrette, J., et Kalubi, J.-C. (2016). Collaborations école-famille-communauté: l'apport de l'intervenant interculturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au Québec. *Education, Sciences & Society*, 2, 127-149.
- Children's Aid Society (CAS). (2001). *Building a community school* (3e éd.). New York, NY : Children's Aid Society.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16(6), 32-38.
- Comer, J. P., et Emmons, C. L. (2006). The research programme of the Yale Child Student Center School Development Program. *The Journal of Negro Education* 75(3), 353-72.
- Crowson, R. L., et Boyd, W. L. (1993). Coordinated services for children: designing arks for storms and seas unknown. *American Journal of Education*, 101(2), 140-179.
- Decker, L. e., Decker, V. A., et Brown, P. M. (2007). *Diverse parterships for student success. Strategies and tools to help school leaders*. Toronto : Rowman & Littlefield Education.
- Deniger, M.-A., Anne, A., Dubé, S., et Goulet, S. (2009). *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés*. Montréal Canada : Groupe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisé du département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. Repéré à <https://depot.erudit.org/id/003223dd>
- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet, et C. Martin (Dir.), *6-12-17, nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*. Québec, Canada : Les Publications du Québec.

- Deslandes, R. (2006). La problématique école-famille-communauté dans la formation des maîtres. Dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau (Eds.), *L'innovation et la formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants* (p. 83-205). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2007). L'école communautaire et la place des parents. *Revue Diversité Ville-école-intégration*, 153-158. Repéré à <http://www.educ-revues.fr/DVST/AffichageDocument.aspx?iddoc=37903>
- Deslandes, R. (2009a). Travail social et collaboration entre l'école, les familles et la communauté: réflexions sur le chemin parcouru et voies de l'avenir. *Revue Intervention, OTSQ*, 131, 108-118.
- Deslandes, R. (2009b). Family-school-community partnerships. What has been done? What have we learned? Dans R. Deslandes (Ed.), *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices. F-S-C-P* (pp. 162-176). New York, NY et Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Deslandes, R. (2009c). Conclusion. Dans R. Deslandes (Ed.), *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices* (pp. 220-227). New York, NY et Londres, Royaume-Uni : Routledge
- Deslandes, R., Bastien, N., Lemieux, A., et Fournier, H. (2006). *Programme de partenariat. École-Famille-Communauté* (Rapport de recherche synthèse adressé au Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport).
- Deslandes, R., et Bertrand, R. (2001a). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés* (Rapport de recension des écrits. CQRS-MEQ action concertée).
- Deslandes, R., et Bertrand, R. (2001b). L'école et ses liens avec la communauté. *Le Point en administration scolaire*, 4(1), 13-17.
- Deslandes, R., et Bertrand, R. (2002). Une meilleure harmonisation des services offerts aux jeunes à risque et à leur famille : que savons-nous? *Santé mentale au Québec*, XXVII(2), 136-153.

- Deslandes, R., et Fournier, H. (2009). Étude des rôles des représentants de la communauté au sein d'un conseil d'administration d'un centre de formation en entreprise et de récupération. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 153-168.
- Deslandes, R., et Lemieux, A. (2005). The place of family and community within schools in Québec. Dans D. B. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising Practices in Family Involvement in Schooling Across the Continents* (p. 93-112). Greenwich, CT : Information Age Publishing.
- Deslandes, R., et Rousseau, M. (2007). L'école communautaire et le rôle du travailleur social. *Revue Intervention de l'OPTSQ*, 126, 84-94.
- Desmarais, D., Charlebois, F.-X., Lamoureux, E., Dufresne, F., Dufresne, S., et Blouin-Achim, M.-F. (2012). *Contre le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif. Une étude sur la contribution des organismes communautaires : Une étude sur la contribution des organismes communautaires*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://www.puq.ca/catalogue/livres/contre-decrochage-scolaire-par-accompagnement-educatif-2336.html>
- Dryfoos, J. G. (1998a). Centers of hope. Full-service community schools can improve the lives of children in poverty. *Educational Leadership*, 65(7), 38-43.
- Dryfoos, J. (1998b). The rise of the full-service community school. *The High School Magazine*, 6(2), 38-42.
- Dryfoos, J. G. (2003). Community schools. Dans M. M. Brabeck, M. E. Walsh, et R. Latta (Eds.), *Meeting at the hyphen: Schools-universities-communities-professions in collaboration for student achievement and well-being. The 102nd yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II* (p. 140-163). Chicago, IL : National Society for the Study of Education.
- Dryfoos, J., et Maguire, S. (2002). *Inside full-service community schools*. Davis, CA : Corwin Press.
- Dryfoos, J. G., Quinn, J., et Barkin, C. (2005). *Community schools in action. Lessons from a decade of practice*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.
- Durlak, J.A., Weissberg, R. P., et Pachn, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescent. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309.

- Emmons, C. L., et Comer, J. P. (2009). Capturing complexity: evaluation of the Yale Child Study Center School Development Program. Dans R. Deslandes (Ed.), *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices* (p. 204-219). New York, NY et Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Engeln, J. (2003). Guiding school/business partnerships. *Education Digest*, 68(7), 36-40.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview Press.
- Epstein, J. L. (2019). Organizing an effective action team for partnerships. Questions and Answers. Dans J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. R. Jansorn, et F. L. Van Voorhis, *School, family and community partnerships. Your Handbook for action* (4e éd., p. 87-104). Thousand Oaks, CA : Corwin Press. Repéré à <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- Gordon, J., Downey, J., et Bangert, A. (2013). Effects of a school-based mentoring program on school behavior and measures of adolescent connectedness. *School Community Journal*, 23(2), 227-248.
- Gouvernement du Québec (2003). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. Québec, Canada : Ministère de la Santé et des Services sociaux et Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur.
- Grogan, K. E., Henrich, C. C., et Malikina, M. V. (2014). Student engagement in after-school programs, academic skills, and social competence among elementary school students. *Child Development Research*. Repéré à <https://doi.org/10.1155/2014/498506>
- Hamel, C., Turcotte, S., Laferrière, T., et Brisson, N. (2015). Improving students' understanding and explanation skills through the use of a knowledge building forum. *McGill Journal of Education*, 50(1). Repéré à : <http://mje.mcgill.ca/article/view/9193/7055>
- Jordan, W. J., et Nettles, S. M. (1999). *How students invest their time out of school : Effects on school engagement, perceptions of life chances, and achievement*. CRESPAR. Rapport no. 29, Baltimore, MD : Johns Hopkins University. Repéré à : <http://www.csos.jhu.edu/crespar/reports.htm>

- Kanouté, F., et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, XXXIX(1), 80-92.
- Kanouté, F., Duong, L., et Charette, J. (2010). Quotidien, réussite et projet scolaires des enfants : le point de vue de trois familles immigrantes. Dans G. Pronovost (Dir.), *Familles et réussite éducative* (p. 41-54). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Keith, N. Z. (1996). Can urban school reform and community development be joined? The potential of community schools. *Education and Urban Society* 28(2), 237-265.
- Laferrière, T., Barma, S., Bernard, M. C., Tremblay, M., Viau-Guay, A., Allaire, S., et Désautels, J. (2014a). *Développement et évaluation d'un programme de formation en alternance en sciences et technologie (FAST) pour élèves en difficulté de milieux défavorisés* (Rapport remis au Fonds de Recherche du Québec – Société et culture).
- Laferrière, T., Lemieux, V., Trépanier, C., Prince, M., Vincent, M.-C., Hamel, M.-D., ... Saint-Pierre, L. (2014b). *L'apport des programmes Jeunes Coop et Ensemble vers la réussite dans les écoles du Québec* (Rapport d'évaluation). Québec, Canada : CTREQ/CRIRES. Repéré à <http://www.ctreq.qc.ca/projets-vocation-cooperative/>
- Larivée, S. J., Bédard, J., Couturier, Y., Kalubi, J.-C., et Larose, F. (2017). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention* (Rapport remis au Fonds de Recherche du Québec – Société et culture). Repéré à : <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/>
- Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y., Lenoir, Annick, Lenoir, Y., Larivée, S. J., et Terrisse, B. (2010). *Étude évaluative des impacts du programme "Famille, école et communauté, réussir ensemble" (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves "à risque" au primaire* (Rapport remis au Fonds de Recherche du Québec-Société et culture). Repéré à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/>
- Lerner, R. M., Walsh, M. E., et Howard, K. A. (1998). Developmental-contextual considerations: Person-context relations as the bases for risk and resiliency in child and adolescent development. Dans T. Ollendick (Ed.), *Comprehensive child psychology: Vol. 5. Children and adolescents: Clinical formulation and treatment* (p.1-24). New York, NY : Elsevier.

- Lessard, A., Bourdon, S., et Ntebutse, J. (2016). Le programme Accès 5 : 5 sphères d'intervention d'acteurs non-scolaires visant le soutien à la réussite et la persévérance des élèves du secondaire. *Bulletin d'information de l'Observatoire Jeunes et Société*, 13(2-3). Repéré à http://obsjeunes.qc.ca/sites/obsjeunes.qc.ca/files/BulletinOJS.perseverancescolaire_0.pdf
- Lightfoot, S. L. (1978). *World apart : Relationships between families and schools*. New York: Basic Books.
- Lopera, P. M. (2017). *Élaboration d'un guide d'accompagnement pour favoriser l'intégration scolaire des jeunes réfugiés* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières. Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/8241/1/031926835.pdf>
- McLaughlin, M. W. (2000). *Community counts: how youth organizations matter for youth development*. Washington, DC : Public Education Network.
- Mediratta, K. (2004). *Constituents of Change*. New York, NY : Institute for Education and Social Policy, New York University.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS, 2005). *École en santé. Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nettles, S.M. (1991). Community involvement and disadvantaged students: A review. *Review of Educational Research*, 61(3), 379-406.
- O'Donnell, J., et Kirkner, S. L. (2014a). Effects of an out-of-school program on urban high school youth's academic performance. *Journal of Community Psychology*, 42(2), 176-190.
- O'Donnell, J., et Kirkner, S. L. (2014b). The impact of a collaborative family involvement program on Latino families and children's educational performance. *School Community Journal*, 24(1), 211-234.
- Roberge, J.-F. (2018). *Plan de gouvernance scolaire. Remettre l'école entre les mains de sa communauté*. Repéré à <https://v2018.lacaq.org/fr/blog/document/plan-de-gouvernance-scolaire-remettre-lecole-entre-les-mains-de-sa-communaute-janvier-2018/plan-de-gouvernance-scolaire-remettre-l-ecole-entre-les-mains-de-sa-communaute/>
- Sailor, W., et Skrtic, T. M. (1996). School / community partnerships and educational reform: Introduction to the topical issue. *Remedial and Special Education*, (17)5, 267-70.

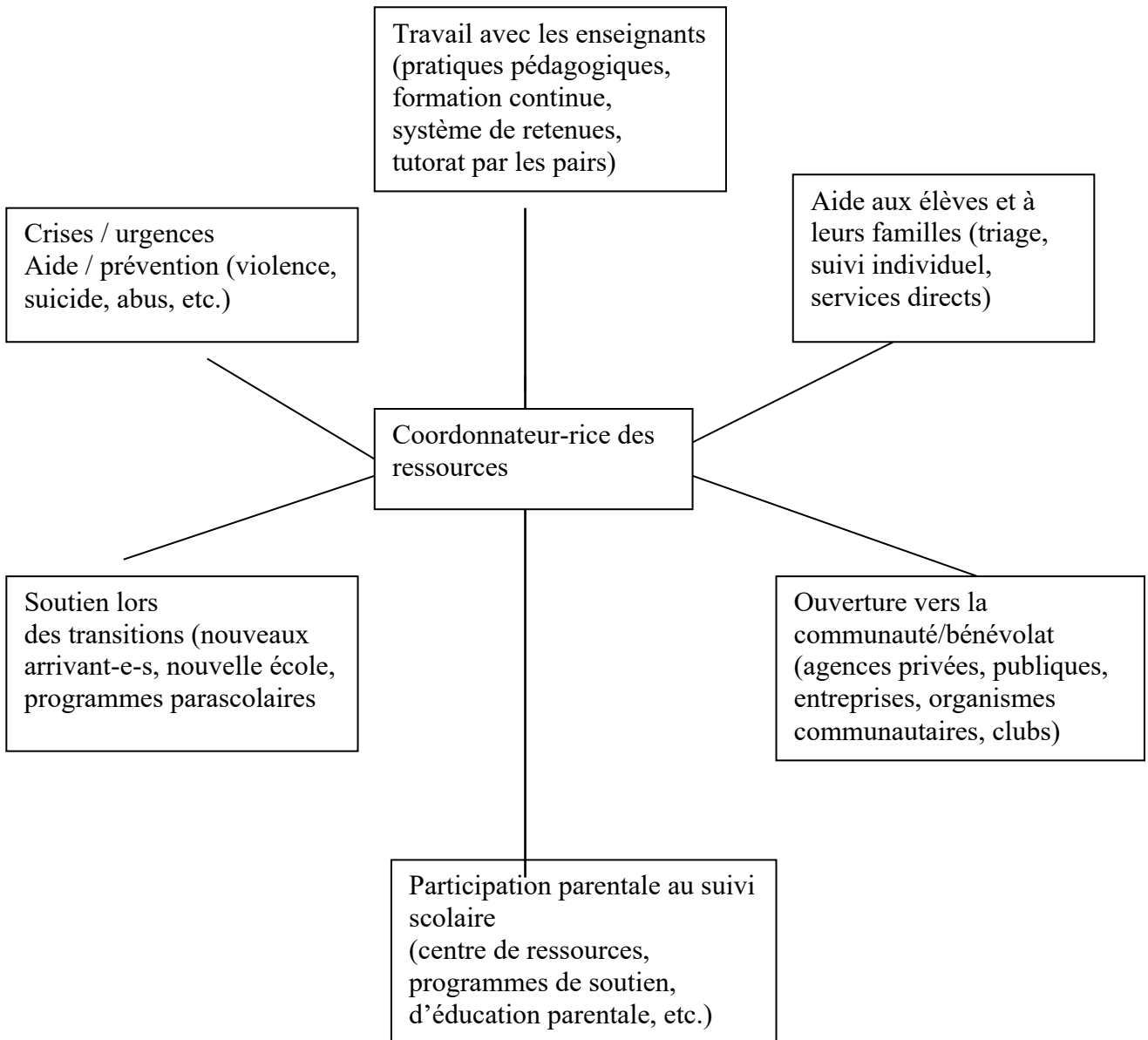
- Sanders, M. G. (2001). The role of community in comprehensive school, family, and community programs. *The Elementary School Journal*, 102(1), 19-34.
- Sanders, M. G. (2006). *Building school-community partnerships. Collaboration for student success*. Californie : Corwin Press.
- Sanders, M. G. (2008). How parent liaisons can help bridge the home-school gap. *Journal of Educational Research*, 101(5), 287-298.
- Sanders, M. G. (2016). Leadership, partnerships, and organizational development: Exploring components of effectiveness in three full-service community schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 157-177.
- Sanders, M. G. (2018). Crossing boundaries: A qualitative exploration of relational leadership in three full-service community schools. *Teachers College Record*, 120(4), 1-36.
- Sanders, M. G. (2019). School-community partnerships. The little extra that makes a big difference. Dans J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. R. Jansorn, et F. L. Van Voorhis (Eds.), *School, family and community partnerships. Your handbook for action* (4e éd., p. 33-41). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Sanders, M. G., et Hembrick-Roberts, J. (2013). Leadership for service integration in schools. Dans L. Tillman et J. Scheurich (Eds.), *Handbook of research on educational leadership for diversity and equity* (pp. 476-493). Londres, Royaume-Uni : Routledge/Taylor and Francis.
- Sanders, M. G., et Sheldon, S. B. (2009). *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Théorêt, M. (1996). Evaluation de la mise en oeuvre d'une intervention de mentorat pour prévenir l'abandon scolaire: Le programme «Prométhée». *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 31(2), 143-158.
- Walsh, M. E., et Park-Taylor, J. (2003). Comprehensive schooling and interprofessional collaboration: Theory, research, and practice. Dans M. M. Brabeck, M. E. Walsh et R. E. Latta (Eds.), *Meeting the hyphen: Schools-Universities-Communities-Profession in collaboration for student achievement and well-being* (p.8-44). Chicago, IL : Chicago Press.

- Walsh, M. E., et Wieneke, K. M. (2009). Evaluation of comprehensive prevention-intervention partnership programs for school children. Dans R. Deslandes (Ed.), *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices. F-S-C-P* (p. 189-203). New York, NY et Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Warren, M. R. (2005). Communities and schools: A new view of urban education reform. *Harvard Educational Review*, 75(2), 133-170.
- Warren, M. R., et Hong, S. (2009). More than services: community organising and community schools. Dans R. Deslandes (Ed.), *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices. F-S-C-P* (p. 177-188). New York, NY et Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- WestEd Learning Innovations (2007). *Guide to the Implementation and Impact Evaluation of Community Learning Centres: An English Minority Language Initiative*. Woburn, MA.
- Wentzel, K. R. (1999). Social influences on school adjustment: Commentary. *Educational Psychologist*, 34(1), 59-69.

Annexe

Figure 1

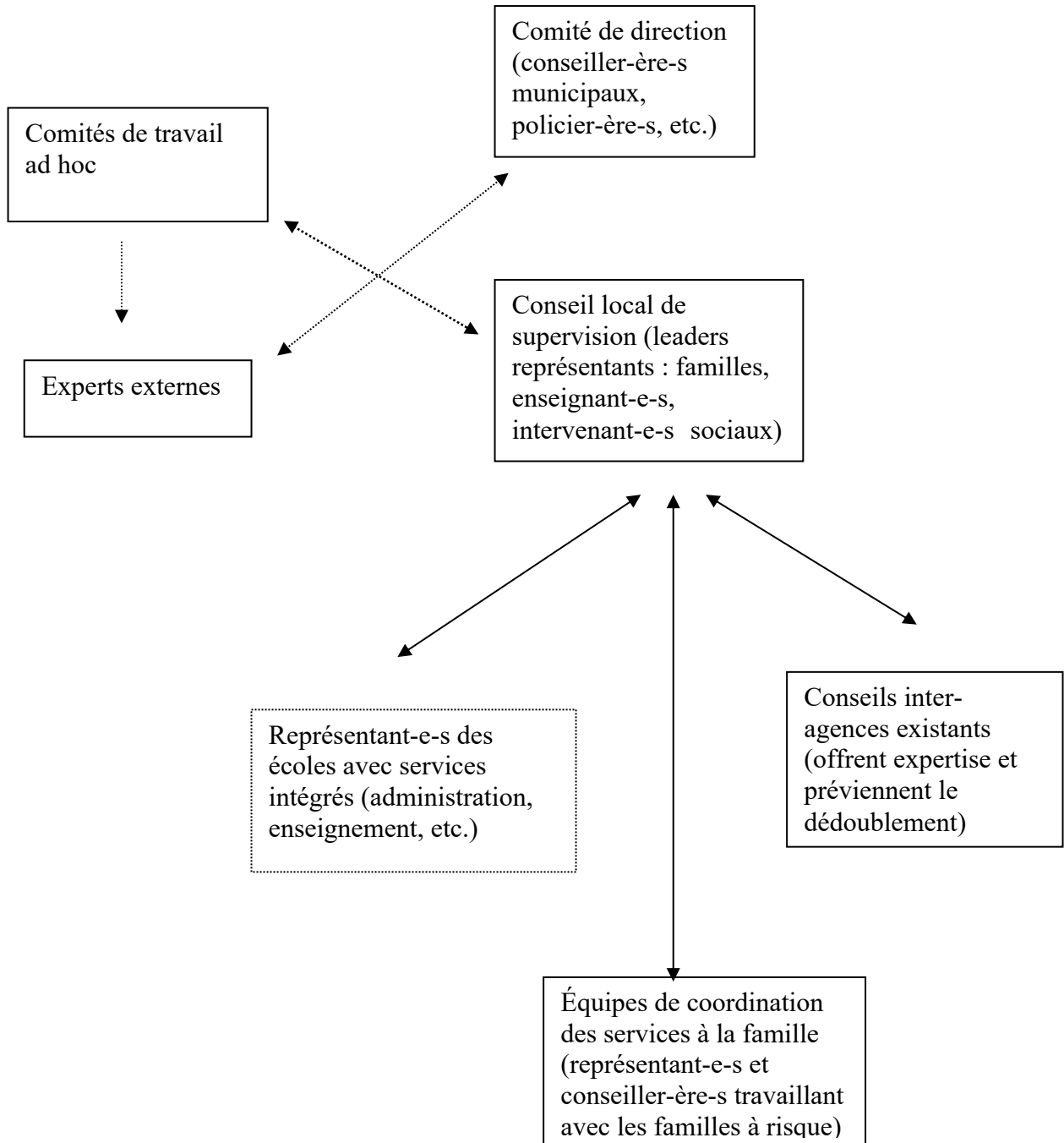
Mesures de soutien pour favoriser l'apprentissage et le développement de l'enfant et de l'adolescent-e (six champs d'activités)



(Enabling component, Learning Center Model, Adelman, 1996, dans Deslandes et Bertrand, 2001a, 2002, p. 143; Deslandes et Rousseau, 2009 p. 88; traduction libre)

Figure 2

Modèle de gestion situé dans la communauté



(Calfée et al., 1998, traduction libre dans Deslandes et Bertrand, 2002, p. 144)