



Trousse de ressources

CENTRES SCOLAIRES ET COMMUNAUTAIRES

Cadre d'action

à l'intention des écoles, des centres
et des communautés anglophones



**Planification globale du changement
en éducation et dans les communautés**

Centre scolaire et communautaire



Planification globale du changement en éducation et dans les communautés

Série de documents en faveur de la réussite scolaire et du développement de la communauté anglophone québécoise

Trousse de ressources du CSC, Cadre d'action à l'intention des écoles, des centres et des communautés anglophones

An English version of this document is available under the title *The CLC Resource Kit: Framework for Action for Anglophone Schools, Centres and Communities*.

Document de travail (2007 09 25)

Auteur : William J. Smith, Services professionnels Talleyrand

Coordonnatrice de la série

Paule Langevin, Leading English Education and Resource Network (LEARN)
(Réseau des ressources pour l'éducation anglophone)

Comité de coordination (LEARN)

Paule Langevin (présidente)
Linton Garner
Anne-Marie Livingstone

Remerciements

Le Comité de coordination tient à remercier les coordonnateurs de CSC pour leurs commentaires, qui lui ont été très utiles dans la préparation de la présente version revue et corrigée.

© Gouvernement du Québec, 2011
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
Centres scolaires et communautaires – Trousse de ressources

ISBN 978-2-550-59743-8 (version imprimée)
(Édition anglaise : ISBN 978-2-550-60913-1)

Cadre d'action (PDF)
ISBN 978-2-550-59747-6
(Édition anglaise : ISBN 978-2-550-59746-9)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2011
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2011

10-00334

■ RELEVER LE DÉFI

▮ *égalité des chances en éducation* figure depuis longtemps parmi les thèmes des politiques publiques à l'échelle internationale, ce qui témoigne de l'importance qu'on accorde à l'éducation, tant à l'échelle de l'individu que de la société. La formation de base ne suffit plus pour faire face à notre monde en évolution rapide : il faut maintenant envisager l'**apprentissage tout au long de la vie**.

Voilà pourquoi les écoles et les centres de formation professionnelle et de formation des adultes du Québec sont l'objet d'une réforme continue où l'accent n'est plus mis sur l'accès universel à l'éducation, mais sur la *réussite* scolaire des jeunes et des adultes.

Simultanément, le gouvernement du Québec s'est engagé dans une politique de *régionalisation*, en vertu de laquelle il vise à accroître le pouvoir décisionnel à l'échelle locale et régionale, particulièrement en matière de développement économique. Qui plus est, dans le contexte actuel de mondialisation, les initiatives de cette nature trouvent tout leur sens, les secteurs public et privé cherchant ardemment des moyens de **penser globalement** et d'**agir localement**.

Dans le domaine de l'éducation, cette politique traduit une perspective davantage **écologique** de l'école et de la communauté, considérées comme un tout systématique, plutôt que comme des entités totalement distinctes. Cette perspective exige à son tour l'adoption d'une approche davantage **globale** de planification et de gestion du changement communautaire et scolaire.

LA MINORITÉ LINGUISTIQUE DU QUÉBEC. – Il s'agit d'un défi de taille pour les établissements d'enseignement et les communautés anglophones particulièrement, notamment dans les régions où les anglophones ne représentent qu'un très faible pourcentage de la population et où l'école de langue anglaise est la seule institution publique anglophone de la communauté. Ces collectivités présentent une immense diversité sociale et culturelle ainsi qu'une diversité qui porte sur divers autres plans, mais elles ont toutes en commun la volonté de renforcer leur *vitalité* en se dotant d'un réseau leur permettant, individuellement et collectivement, d'établir des liens entre eux.

C'est pourquoi le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) a accordé son soutien à l'élaboration du **Cadre d'action pour la création d'un centre scolaire et communautaire** (CSC). Ce cadre vise à aider les dirigeants des écoles, des centres et des communautés qui souhaitent relever ce défi.



Aperçu

Si porteuse qu'elle soit, une idée ne se concrétise pas d'elle-même. Elle doit être alimentée et soutenue pour que les changements proposés puissent être mis en œuvre et perdurer. Le présent **cadre d'action** a justement pour but de fournir les premiers éléments de ce soutien. C'est le pivot d'une série de publications, accessibles en ligne sur le site Web des **CSC** du Réseau des ressources pour l'éducation anglophone (LEARN) (voir section « Pour en savoir plus », p. 21).

Les relations entre les écoles ou les centres et la communauté incluent les interactions à court et à long terme entre les individus, les familles, les groupes et les organisations. Le présent cadre n'englobe pas toutes ces formes d'interaction; il vise plutôt une **forme** continue de **collaboration** entre divers partenaires qui se réunissent pour créer une **organisation** (voir définitions fournies à l'étape 1, page 1).

Une **théorie du changement** « établit les jalons importants et indique ce qu'il faut surveiller en chemin pour maintenir le cap [traduction]. »

Le présent cadre prend appui sur une **théorie (ou vision) du changement viable fondée sur les faits**, c'est-à-dire fondée sur les enseignements tirés d'expériences « réelles » de personnes et d'organisations. Cette théorie trace les « voies du changement » qui, comme l'a démontré l'expérience, peuvent déboucher sur des résultats importants sur le plan social (voir citation ci-contre) et viables. Elle prévoit **cinq grandes étapes** que doivent franchir les partenaires de l'école ou du centre et de la communauté pour créer un CSC et, ainsi, favoriser la réussite des élèves et le développement communautaire.

Si vous avez déjà amorcé ce genre d'initiative, consultez le plan qui suit pour savoir où commencer.



• Les termes **clés** employés dans le présent cadre sont définis dans des encadrés comme celui-ci et dans le **glossaire** de la p. 22.

1 EXPLORER		p. 1
1.1	Voir comment sont les CSC dans d'autres communautés	p. 1
1.2	Établir le type de CSC adapté à sa communauté	p. 3
1.3	Décider	p. 5
2 AMORCER		p. 6
2.1	Cartographier ses besoins et atouts	p. 6
2.2	Formuler l'énoncé de mission	p. 6
2.3	Répartir les responsabilités et les ressources	p. 9
2.4	Conclure une entente de partenariat	p. 10
3 PLANIFIER		p. 12
3.1	Définir les résultats escomptés	p. 12
3.2	Déterminer les programmes et les services à offrir	p. 13
3.3	Déterminer la capacité d'offrir les services	p. 14
3.4	Déterminer les moyens à employer pour évaluer les actions et les résultats	p. 15
3.5	Parachever le plan d'action	p. 17
4 METTRE EN ŒUVRE		p. 18
4.1	Répartir les ressources et commencer à offrir les services	p. 18
4.2	Affecter les ressources et renforcer les capacités	p. 18
4.3	Assurer le suivi de la prestation des services et du renforcement des capacités	p. 18

5 ÉVALUER		p. 19
5.1	Recueillir les données	p. 19
5.2	Analyser les données	p. 19
5.3	Faire rapport aux différents acteurs	p. 20

Principes directeurs

Premièrement, le cadre a été conçu pour être **exhaustif** et **pratique**, c'est-à-dire pour faire face aux enjeux pertinents d'une manière qui soit utile pour les gens de terrain sans être trop complexe. Le but est donc de fournir toutes les indications nécessaires le plus succinctement et le plus simplement possible.

Deuxièmement, les écoles ou les centres et les autres fournisseurs de services de première ligne ayant déjà l'obligation de produire une multitude de résultats, le cadre est conçu pour **concorder** avec les politiques et les programmes d'éducation existants.

Troisièmement, le cadre a été conçu compte tenu de l'importance fondamentale de la **réciprocité**. Il doit en effet correspondre aux besoins, aux attentes et aux contextes de *tous* les partenaires. Certes, il n'a pas été possible d'y prévoir tous les partenaires éventuels et encore moins toutes leurs préoccupations, mais le cadre aborde tous les enjeux dans une perspective globale.

Quatrièmement, le cadre vise à **conseiller et non à prescrire**. Il s'agit d'un cadre *ouvert* qui vise à présenter les enjeux auxquels il faut faire face, mais laissant à vous, les utilisateurs, le soin de régler les détails.

Vos étapes, votre séquence et vos échéances

Il vous appartient de déterminer l'étape à laquelle vous débuterez, les étapes que vous sauterez, la séquence suivant laquelle vous procéderez et les mesures que vous prendrez à chaque étape. Si vous prenez déjà part à un projet quelconque de collaboration entre l'école et la communauté, il serait peut-être préférable de commencer à l'étape 2. Par ailleurs, vous préférerez peut-être reporter la signature de l'entente de partenariat à la fin de l'étape de planification. **À vous de choisir.**

Si vous commencez au tout début, vous pouvez calculer environ un an pour franchir les trois premières grandes étapes (explorer, amorcer et planifier) et voir votre CSC en activité (étape 4). Les délais peuvent varier toutefois en fonction de la complexité de l'entreprise et des étapes déjà franchies (ex. vous disposez déjà d'une méthode d'évaluation de la réussite des écoles ou des centres qu'il vous suffira d'adapter).

Peu importe votre situation, il serait bon d'établir une échéance préliminaire pour vous donner une idée de ce à quoi vous en tenir avant de passer à l'étape 2.

1 EXPLORER

• **Organisation :** entité formée d'individus, de groupes ou d'autres organisations agissant de concert en vue de l'atteinte d'objectifs communs, dans le cadre d'une structure précise, régie par des règles officielles et officieuses.

L'étape 1 constitue la première d'une suite de «voies du changement¹» visant à favoriser la réussite des élèves et le développement de la communauté grâce au CSC. Plus précisément, l'objectif de cette étape est de se pencher sur la création éventuelle d'un CSC en tant qu'**organisation** (définie ci-contre). Comme on le définit plus loin (p. 3), un CSC est une forme de **collaboration continue** et non une entreprise ponctuelle. L'étape 1 se divise en trois autres étapes :

- voir comment sont les CSC dans d'autres communautés ;
- établir le type de CSC adapté à sa communauté ;
- décider.

1.1 Voir comment sont les CSC dans d'autres communautés

Les écoles communautaires, une solution prometteuse

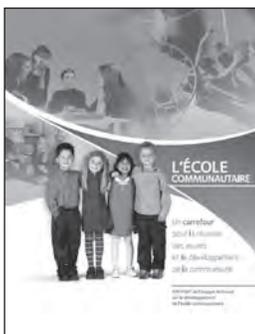
Les notions d'*éducation communautaire*, d'*écoles communautaires*, de *communauté d'apprentissage*, etc., gagnent en popularité en de nombreux endroits, puisque tout porte à croire qu'elles constituent une solution prometteuse pour les écoles ou les centres et les communautés (voir citation ci-contre)². Au Québec, par exemple, le Programme de soutien à l'école montréalaise encourage activement l'établissement de partenariats entre les écoles et les communautés locales, tout comme la stratégie d'intervention *Agir autrement*³.

Le CSC, par son approche axée sur les partenariats de collaboration, offre aux communautés anglophones la possibilité de constituer leur « capital social ». Ces liens plus étroits entre les personnes et les groupes « façonnent l'accès de ces derniers à un vaste bassin de ressources et à un soutien social leur permettant de relever avec brio les défis qui se présentent à eux [traduction]⁴ ».

« Aucune tentative n'a cerné l'essence de la réforme d'un système de manière plus exhaustive que l'offre de services collaboratifs liés à l'école [traduction]. »

Diversité des écoles communautaires

Comme l'illustre un rapport publié récemment par le gouvernement du Québec sous le titre *L'école communautaire*⁵, c'est ainsi qu'on désigne le plus couramment le CSC. Un CSC peut prendre diverses formes, mais toutes reposent sur un ensemble commun de valeurs et de croyances. En règle générale, celles-ci traduisent une perspective *écologique* de l'école et de la communauté, considérées comme un tout systématique plutôt que comme des entités totalement distinctes. À l'instar d'un **écosystème**, en effet, la communauté est une entité complexe et se caractérise par sa diversité plutôt que par son uniformité.



1. ORGANIZATIONAL RESEARCH SERVICES, 2004, p. 1.

2. WANG, HAERTEL et WALBERG, 1998, p. 1.

3. Entre autres, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, 2000.

4. POCOCK, 2006, p. 1.

5. ÉQUIPE DE TRAVAIL SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE, 2005.

Les communautés pluralistes ont des valeurs communes mais respectent et honorent les valeurs individuelles de leurs membres : « Une communauté est un lieu grouillant d'activité, empreint d'un climat de respect mutuel, où l'on reconnaît que chaque membre est responsable des autres et devant les autres [traduction]⁶. » Les écoles ou les centres jouent un rôle essentiel dans la transmission et le façonnement de ces valeurs. Ils sont un reflet de la société, de ce que nous sommes et de ce à quoi nous aspirons.

On désigne souvent l'école communautaire sous le nom d'« **école élargie** » ou d'« **école multiservices** » du fait qu'elle offre un éventail de services plus vaste et que ses heures d'ouverture sont prolongées. Le site Web [anglais seulement] de la Coalition for Community Schools (coalition des écoles communautaires) est l'une des meilleures sources d'information sur le sujet. La définition suivante en est d'ailleurs extraite.



En résumé, l'école communautaire est à la fois un ensemble de partenariats et un lieu où les services, le soutien et les possibilités offerts concourent à l'amélioration de l'apprentissage des élèves, des liens familiaux et de la santé de la communauté. L'école publique sert de carrefour où des relations novatrices et durables s'établissent entre enseignants, familles, bénévoles, entreprises, organismes de santé et de services sociaux, organismes de développement des jeunes et autres entités vouées au bien-être des enfants et modifient le paysage scolaire, et ce, de façon permanente, puisque l'école traditionnelle se transforme en un partenariat voué à l'excellence [traduction]⁷.

Selon la définition de la Children's Aid Society (société d'aide à l'enfance), l'école communautaire « fait partie intégrante du quartier ; c'est un point de convergence de la communauté vers lesquels peuvent se tourner enfants et parents pour obtenir un vaste éventail de programmes de soutien et de services [traduction]⁸ ».

Le ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan investit beaucoup d'efforts dans l'instauration d'une culture axée sur l'école communautaire, qu'il qualifie de *milieu scolaire respectueux, à visage humain*. Cette culture est fondée sur le mouvement d'éducation communautaire⁹ et fait partie de l'initiative School^{PLUS}, c'est-à-dire la réforme provinciale de l'éducation en vertu de laquelle les écoles ont une double mission :

- instruire les enfants et les jeunes grâce à un programme d'apprentissage adapté qui favorise la réussite des élèves ;
- agir comme centres de prestation de services sociaux, de santé, de loisirs et de justice, notamment, à l'intention des enfants, des jeunes et de leur famille.

Définition du CSC proposée dans le cadre

Selon la définition proposée dans le cadre, le CSC est un partenariat fondé sur l'égalité établi entre écoles ou centres, organismes publics ou privés et groupes communautaires, qui travaillent ensemble à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation d'activités en réponse aux besoins des écoles et des communautés qui permettront d'améliorer le taux de réussite des élèves et la vitalité de la communauté anglophone



6. SENGE et autres, 2000, p. 461.

7. COALITION FOR COMMUNITY SCHOOLS, s. d., p. 2.

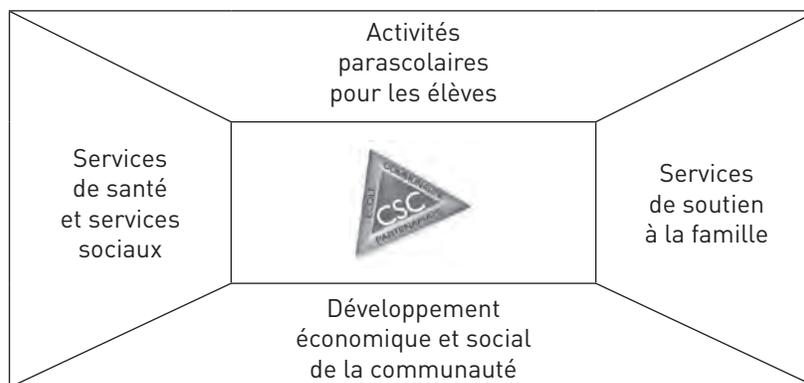
8. CHILDREN'S AID SOCIETY, 2001, p. 8.

9. MINISTÈRE DE L'APPRENTISSAGE DE LA SASKATCHEWAN, 2000.

du Québec. Prenant appui sur une théorie du changement viable fondée sur des faits (voir p. **IV**), le cadre propose deux types complémentaires de CSC, soit le CSC en tant que « communauté d'apprentissage » et le CSC en tant que « carrefour » de services communautaires.

La *communauté d'apprentissage* est « un lieu [...] grouillant d'activité, empreint d'un climat de respect mutuel, où l'on reconnaît que chaque membre y est responsable des autres et devant les autres [traduction] ».

Le CSC en tant que **communauté d'apprentissage** est un « groupe de personnes qui abordent les mystères, les enjeux et les doutes inhérents à l'enseignement et à l'apprentissage de manière dynamique, réfléchie, collaborative, axée sur l'apprentissage et l'épanouissement [traduction]¹⁰ ». Elle est stimulée par l'apprentissage individuel et collectif de l'ensemble des membres de la communauté scolaire et implique une réflexion continue non seulement sur le *comment* des choses, mais également sur leur *pourquoi* (voir citation ci-contre)¹¹.



Le CSC en tant que **carrefour** place l'école au centre d'un réseau de services comme on l'illustre ci-dessus. L'école ou le centre est le principal lieu où se tiennent les activités, qui peuvent toutefois se dérouler ailleurs. En tout état de cause, le but est d'éliminer une partie ou la totalité des obstacles entre l'école ou le centre et la communauté.

Ces deux types traduisent bien le principe fondamental du cadre selon lequel le CSC peut contribuer à constituer le capital social des communautés anglophones du Québec, au profit des élèves, des familles et des autres membres de la communauté.

Instauration d'un climat de confiance

Un partenariat réussi se construit progressivement, mais toutes les étapes reposent sur la confiance. Tous les partenaires doivent se sentir appréciés, utiles et traités avec respect.

1.2 Établir le type de CSC adapté à sa communauté

Tâter le terrain

Pour déterminer si la création d'un CSC intéresse ou pourrait intéresser d'autres parties, quelqu'un doit prendre un rôle de leadership et engager d'autres **partenaires** dans un « dialogue » sur la question. Selon l'origine de l'intérêt et la nature de la communauté, ce dialogue pourra d'abord être amorcé auprès de membres du conseil d'établissement, d'un groupe communautaire ou d'organismes locaux que l'idée de la

10. MITCHELL et SACKNEY, 2000, p. 9.

11. SENGE et autres, p. 461.

création d'un CSC pourrait intéresser. Ce dialogue initial doit s'articuler autour d'une vision de la nature et de l'objectif du CSC, de sorte que les différents acteurs puissent répondre à deux questions :

- **Qu'est-ce qu'un CSC ?**
- **Pourquoi un CSC ?**

On peut s'attendre à ce que ce groupe d'acteurs se modifie au fur et à mesure que le dialogue progressera. Certains se désintéresseront peut-être du projet quand l'objectif se précisera, tandis que d'autres, auxquels on n'aurait pas pensé au départ, se joindront au groupe.

Attentes et avantages

Aux États-Unis, la recherche sur les écoles communautaires montre que, en règle générale, les écoles communautaires présentent quatre grands avantages. Elles :

- facilitent l'apprentissage des élèves ;
- stimulent l'engagement des familles auprès des élèves et des écoles ;
- facilitent le fonctionnement des écoles ;
- revitalisent la communauté¹².

Voir le site du Harvard Family Research Project (projet de recherche sur la famille de Harvard) pour en savoir plus long sur les avantages de la collaboration entre l'école et communauté.

Aucune innovation, par exemple la création d'un CSC, ne procurera les mêmes avantages partout. Toutefois, le CSC permet de répondre à une vaste panoplie d'attentes dans différents contextes différents, comme on l'explique ci-dessous.

Attentes

On peut généralement s'attendre d'un CSC qu'il :

- réunisse les conditions jugées nécessaires à la réussite des élèves ;
- réponde à la culture et aux besoins particuliers de la communauté qu'il sert ;
- fournisse des services accessibles à la communauté dans son ensemble ;
- offre une gamme de services autofinancés et viables à long terme ;
- intègre les services et les ressources existants à ceux d'organisations externes ;
- crée des partenariats financiers et de ressources pour assurer la viabilité à long terme ;
- soit vu par la communauté comme une solution satisfaisant aux besoins ;
- suive une démarche souple et novatrice de la prestation de services.

Délimitation de la communauté

Dans son acception courante, « communauté » désigne un groupe social relativement homogène, tel un quartier : ce sont des citoyens aux mêmes idéologies et statut socio-économique ; leurs parents ont vécu à cet endroit avant eux et les enfants les y succéderont. Il subsiste encore quelques écoles de quartier traditionnelles, mais elles sont maintenant l'exception à la règle.

Beaucoup d'écoles et de centres anglophones doivent tenir compte d'un autre aspect de la communauté : ils servent une population (la communauté anglophone), qui fait néanmoins partie d'une communauté plus vaste non définie en fonction de paramètres linguistiques. L'école ou le centre qui s'interroge sur l'opportunité d'un CSC aurait

12. BLANK, MELAVILLE et SHAH, 2003.

donc davantage ici à marquer une pause pour tenter de répondre à la question suivante : **comment se définit notre communauté ?** En répondant à cette question, notamment, vous pourrez élaborer une définition pratique de votre communauté, qui pourra toutefois changer à mesure que vous parlerez de création d'un CSC avec les membres de la communauté.

Votre vision du CSC

La *vision* d'une organisation est l'expression du but de celle-ci à long terme, c'est-à-dire l'image de l'incidence positive qu'elle aura sur le monde grâce aux résultats auxquels elle parviendra. À titre d'illustration, une petite école peut avoir pour vision de devenir *un lieu où les élèves, l'équipe-école, les familles et les membres de la communauté collaborent, un milieu scolaire et communautaire stimulant, sain et sûr, et une communauté économiquement et socialement viable, garante de l'avenir de ses jeunes*. La vision sous-tend la mission du CSC et répond aux questions suivantes :

- Pourquoi créer un CSC ?
- Pourquoi est-ce important ?

1.3 Décider

Une question demeure :

- **Les partenaires et leur organisation sont-ils prêts à s'engager dans cette coentreprise ?**

Quel est le degré de maturité du projet de partenariat ? Cela dépend de plusieurs facteurs, dont le leadership et la motivation de chacun.

À ce stade-ci, vous devriez disposer de toute l'information nécessaire pour décider s'il faut aller plus loin. Il faudra peut-être toutefois approfondir la réflexion ou vérifier certaines conditions. Il se peut aussi que vous ayez conclu à la faisabilité d'un CSC, mais qui ne correspond pas à votre idée de départ, ce qui vous obligera à retourner à la case départ et à produire un *prospectus* plus viable. (Il se peut également que vous déterminiez qu'un **autre type de collaboration** entre l'école et la communauté soit préférable.)

Il est peu probable que toutes les conditions soient réunies dès le moment où un groupe, quel qu'il soit, se lance dans cette coentreprise. Néanmoins, il serait sage de s'assurer que ces conditions existent déjà en nombre *suffisant* pour justifier le passage à l'étape suivante. Certes, en agissant avec *trop de prudence*, vous risquez de perdre le rythme mais, en voulant aller *trop vite*, vous risquez de vous empêtrer et vous aurez ensuite du mal à convaincre les gens de tout reprendre à zéro.

Il convient par ailleurs de commencer à envisager **comment les élèves pourraient participer activement** à la création du CSC. La recherche et l'expérience démontrent en effet amplement que les élèves, quel que soit leur âge, peuvent apporter une contribution *réelle* et non seulement symbolique à la mise en place de projets innovateurs en milieu scolaire (voir citation ci-contre)¹³.

« Les élèves, grands et petits, sont des êtres à part entière. La plupart des projets de changement éducatif ou, en fait, des projets éducatifs, où les élèves ne jouent pas un rôle significatif (pour eux) sont voués à l'échec [traduction]. »

13. FULLAN, 2001, p. 151.

2 AMORCER

La présente étape a pour objectif de mettre sur pied le partenariat. Elle compte quatre autres étapes successives :

- cartographier ses besoins et ses atouts ;
- formuler l'énoncé de mission ;
- répartir les responsabilités et les ressources ;
- conclure une entente de partenariat.

Il s'agit d'une étape de transition importante, où ***l'engagement succède à la réflexion***, mais où les mesures prises varient en fonction de la portée du CSC à créer.

2.1 Cartographier ses besoins et ses atouts

En plus de comprendre le profil général du paysage contextuel, il faut situer le CSC proposé par rapport aux besoins et aux atouts de la communauté. Il est inutile de créer un CSC s'il ne répond pas à des ***besoins réels*** ou répète seulement les services déjà offerts. Les atouts d'une communauté sont divers. Il peut s'agir par exemple de ressources matérielles (ex. un gymnase), de ressources humaines (des bénévoles) et de ressources intangibles (esprit communautaire). *Cartographier ses atouts*, c'est transposer ses atouts sur une carte. Cette carte doit être :

- *réaliste* – vous devez d'abord y situer vos ressources actuelles ;
- *positive* – vous vous lancez à la découverte des atouts de la communauté ;
- *inclusive* – vous y tenez compte d'un éventail des atouts publics, communautaires et privés¹⁴.

EXEMPLE. – Des adultes qui maîtrisent le dessin technique ne savent pas nécessairement utiliser les logiciels de dessin assisté par ordinateur. Le besoin correspond donc à l'écart entre leurs compétences actuelles et celles dont ils ont besoin pour travailler dans le domaine.

2.2 Formuler l'énoncé de mission

La mission devrait inspirer et motiver les participants et autres acteurs pour servir ainsi de base à la ***transformation organisationnelle*** (voir encadré ci-contre)¹⁵. C'est le fondement du partenariat, et elle en exprime :

- les valeurs et l'objectif ;
- les résultats escomptés ;
- les principes directeurs.

Choisir des orientations qui ont « une valeur ou un poids moral importants » constitue un « devoir incontournable » pour les leaders de la transformation.

Valeurs et objectif

Les valeurs doivent servir de « phares » qui orientent les politiques publiques et les pratiques, en conformité avec les valeurs de la société. Les communautés ne possèdent pas toutes le même « système » de valeurs. Un CSC doit tenir compte des valeurs de sa communauté dans l'élaboration de sa vision et de sa mission.

14. FULLER, GUY et PIETSCH, 2002, p. 4.

15. LEITHWOOD, JANTZI et STEINBACH, 1999, p. 70.

« L'un des buts de l'initiative SUN est de se représenter l'école comme un « milieu sûr, surveillé et positif, qui propose aux élèves des expériences enrichissantes pour leur permettre d'améliorer leur rendement, leur assiduité et leur comportement en plus de leur permettre d'acquérir des aptitudes favorables à leur développement et à leur réussite scolaire [traduction]. »



La vision constitue une *représentation* des buts du CSC, comme l'illustre l'exemple de SUN, le réseau Schools for Uniting Neighborhoods (école au service d'un quartier uni) (voir citation ci-contre)¹⁶. L'énoncé de mission n'est parfois qu'un slogan, mais la recherche révèle qu'il guide véritablement les organisations efficaces, puisqu'il leur permet d'ancrer solidement et de faire perdurer leurs valeurs et croyances fondamentales.

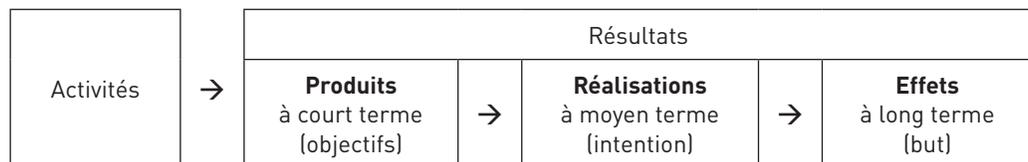
L'énoncé de mission fait partie intégrante du projet éducatif de l'école (ou de l'énoncé des objectifs du centre). De même, chaque organisme ou groupe communautaire qui adhère au projet a son propre énoncé de mission. La principale difficulté que doit surmonter le CSC naissant dans l'élaboration de son énoncé de mission consiste d'abord à comprendre les antécédents de chaque partenaire, puis de déterminer la direction dans laquelle il souhaite s'engager avec ce dernier.

Résultats escomptés

En vertu du présent cadre, le CSC doit être créé et fonctionner suivant une approche de **gestion axée sur les résultats**. Dans cette approche, on pose comme hypothèse que diverses mesures (habituellement appelées activités) peuvent amener des résultats (voir définition ci-dessous).

- **Résultat** : changement descriptible ou mesurable découlant d'une action posée grâce à diverses ressources.

Dans l'approche de gestion axée sur les résultats, l'accent est mis sur les changements que nous souhaitons apporter dans la vie des enfants, des familles et des communautés. Toutefois, certains de ces changements sont tributaires d'autres changements, de sorte qu'ils forment une suite de changements appelée **chaîne de résultats**.



Les paliers successifs de résultats illustrés ci-dessus se rapportent aux raisons d'être de l'activité à court, à moyen et à long terme, généralement exprimées sous forme d'objectifs, d'intention et de but. On définit ces raisons d'être en répondant à la question suivante : **pourquoi** cette activité est-elle entreprise ? On définit les résultats attendus à chaque palier en répondant à la question suivante : **que se produira-t-il** grâce à cette activité à brève, à moyenne et à long échéance ?

Mettre l'accent sur les résultats ne signifie pas faire abstraction du fonctionnement de l'organisation, comme on peut s'en rendre compte à l'examen de la définition de « rendement organisationnel » adoptée dans le contexte du cadre.

- **Rendement organisationnel** : mesure dans laquelle une organisation ou un système fonctionne et parvient à des résultats conformes aux attentes des différents acteurs.

16. HAMANN, 2003, p. 7-8.

Dans cette définition, on pose comme principe de base que l'action importe autant que le résultat. Gérer en fonction des résultats, c'est donc planifier les activités *en fonction des résultats visés*.

Puisqu'il vaut mieux éviter de modifier continuellement l'énoncé de mission, on recommande de définir tout au plus des «secteurs de résultats», c'est-à-dire de formuler de façon générale le type de résultats prévu à chaque palier plutôt que de dresser une liste de résultats précis. Cette tâche est prévue à l'étape 3 («Planifier», p. 12).

Principes directeurs

Les principes directeurs renseignent les différents acteurs, y compris le public, sur les valeurs et l'objectif du CSC. Selon les politiques et les pratiques en lien avec l'école communautaire, les principes directeurs se divisent généralement en trois grands thèmes: l'objectif, le leadership dans la valorisation de la communauté et la gestion axée sur les résultats.

- Les principes directeurs en lien avec l'**objectif** nous rappellent pourquoi nous avons opté pour un plan d'action donné. Ils permettent de prendre des décisions en tenant compte du «tableau d'ensemble».
- Le **leadership** est essentiel dans la création de toute organisation. Les principes directeurs sur ce chapitre font état des attentes à l'égard des personnes qui dirigent le projet.
- Les leaders ne font pas qu'amener le changement; ils doivent aussi le gérer. Les principes directeurs sur ce chapitre indiquent les exigences de la **gestion axée sur les résultats** en matière de planification et de coordination de la prestation des services, de même que d'évaluation des résultats.

Les principes directeurs constituent des points de repère qui guident l'action, mais ils ne devraient pas être immuables. Comme l'énoncé de mission, ils fournissent une orientation et un système de valeurs, particulièrement en cas de difficulté. Il est facile de les respecter lorsque tout va bien, mais ce n'est pas le cas lorsque les choses tournent mal. Le CSC étant un projet à long terme, les principes directeurs devraient permettre d'en assurer la viabilité tant dans les bonnes périodes que dans les périodes moins faciles.

Examen des énoncés de mission des partenaires

Le CSC aura sans doute des répercussions sur le projet éducatif de l'école ou l'énoncé de mission équivalent d'un centre, d'un groupe communautaire ou d'un organisme qui lui est associé. S'il s'agit d'un projet modeste de CSC, chaque partenaire devra peut-être revoir son projet éducatif ou son énoncé de mission pour l'harmoniser en fonction de cette nouvelle initiative. S'il s'agit au contraire d'un projet de CSC de grande envergure, l'école ou le centre et peut-être même les autres partenaires devront parfois regrouper leurs énoncés de mission respectifs en un seul.

2.3 Répartir les responsabilités et les ressources

L'orientation étant établie, il faut maintenant déterminer la **structure** du CSC et du partenariat, attribuer les rôles et les responsabilités et affecter les ressources.

Puisque l'envergure et la complexité des CSC peuvent varier considérablement, on ne peut donner ici qu'un aperçu général des rôles et des responsabilités à considérer. Dans tous les cas, voici les grands principes qui sont de rigueur :

■ **Réciprocité.** – Un projet de CSC n'est pas l'apanage d'un seul partenaire, qu'il s'agisse d'une école, d'un centre ou d'un autre organisme ou groupe, qui définirait seul un objectif et les avantages à son profit.

■ **Égalité.** – Même si le partenariat réunit des organismes de tailles diverses ou compte un membre qui fournit le gros des ressources, *tous* les partenaires devraient avoir voix au chapitre de façon égale.

■ **Collaboration.** – L'atteinte de résultats communs grâce à une nouvelle structure organisationnelle exige non seulement la définition de rapports formels, mais également une culture de collaboration.

■ **Souplesse.** – Il n'existe certes pas de « modèle unique » de CSC, mais certains modèles pourraient bien ne jamais convenir, peu importe les circonstances. C'est pourquoi on doit toujours être prêt à s'adapter en fonction des circonstances.

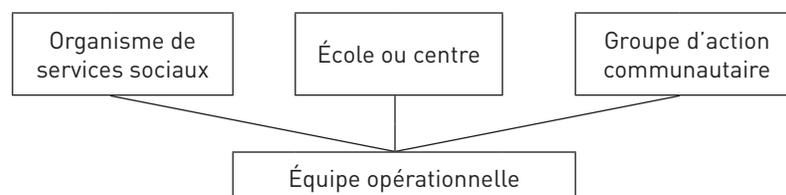
Réciprocité	Égalité
Collaboration	Souplesse

Établissement de la structure du CSC et du partenariat

La structure d'un partenariat entre l'école et la communauté varie depuis le modèle parallèle, où les anciennes et les nouvelles structures coexistent, chacune conservant son propre mandat, jusqu'au modèle intégré, où l'ancienne structure cède la place à une nouvelle structure hybride. Elle peut varier par ailleurs selon la nature du partenariat, selon qu'il s'agit du modèle de CSC à un établissement ou à plusieurs établissements. Les différentes combinaisons de ces deux modèles sont illustrées ci-dessous.

	Parallèle	Intégré
À plusieurs établissements		
À un seul établissement		

Le cadre repose sur une méthode simplifiée, qui ne prévoit aucune structure formelle entre les partenaires. Ces derniers laissent le soin à une **équipe opérationnelle** d'assurer la liaison, comme on l'illustre ci-dessous :



Équipe opérationnelle

L'« équipe opérationnelle » (ou tout autre nom qui aura été retenu) est formée d'un chef, de représentants des divers partenaires et des principaux groupes d'acteurs ainsi que de tout **ami critique** ou autre personne-ressource. Qui plus est, comme les élèves sont les plus directement touchés par les changements, ils devraient avoir la chance de contribuer au projet d'école communautaire (voir citation ci-contre)¹⁷.

La composition de l'équipe opérationnelle peut varier considérablement. L'expérience démontre toutefois qu'il y a un poste qui est crucial, soit celui de :

- **coordonnateur ou facilitateur**, qui joue un rôle de leadership et fournit une assistance technique.

Il peut s'agir d'un poste à temps plein, partiel ou partagé, selon l'envergure du CSC. Par exemple, on peut confier le rôle de chef d'équipe à un généraliste de l'école ou du centre et l'assistance technique, à une personne de l'extérieur.

Affectation des ressources

Toutes les activités prévues du CSC exigeront des ressources financières, humaines et matérielles. Les premières serviront généralement à l'acquisition des deuxièmes et troisièmes, mais il se peut que les ressources autres que financières soient fournies sous forme d'apports « en nature » provenant d'un ou de plusieurs partenaires.

Il importe à ce stade-ci de déterminer globalement les ressources que chaque partenaire est ou sera disposé à fournir et les modalités rattachées à leur affectation. Ainsi, un bailleur de fonds pourra accepter de contribuer à condition qu'un autre organisme fasse de même ou dès que le plan d'action sera approuvé (étape 3).

Il est tout aussi important de considérer les ressources dans une perspective à long terme, surtout si le CSC bénéficie d'un fonds de « démarrage », qu'il faudra par la suite renouveler. Autrement dit :

- Le CSC dispose-t-il ou pourra-t-il disposer des ressources qui lui permettront d'assurer sa viabilité ?

2.4 Conclure une entente de partenariat

La présente étape marque la fin du processus d'amorce ; c'est le moment de déterminer si vous êtes prêt à poursuivre. Une coentreprise comme un CSC doit être établie de façon « officielle », de sorte que les partenaires et autres acteurs s'entendent bien sur ce qui a été convenu. En général, les modalités convenues sont consignées par écrit, notamment, sous l'une des formes suivantes :

- contrat ;
- protocole ;
- protocole d'entente.

Une entente officielle par écrit ne devrait pas comporter d'information pouvant faire l'objet de modifications. Ainsi, il est préférable que l'entente, au lieu de prévoir un budget détaillé, comporte des dispositions sur les ressources financières et d'autre nature

« En appelant les enfants et les jeunes élèves à participer [...], vous vous assurez que l'école tient compte des besoins de ses jeunes et donnez aux plus grands de véritables possibilités de développer leur sens du leadership et des responsabilités envers leur communauté [traduction]. »

Feu vert !

- ✓ Les partenaires sont résolument engagés.
- ✓ La mission du CSC est définie clairement.
- ✓ La structure et les rôles sont bien définis.
- ✓ Les ressources sont affectées.
- ✓ Les conditions propices sont réunies.

17. CHILDREN'S AID SOCIETY, 2001, p. 85.

que chaque partenaire s'engage à fournir pendant sa durée ainsi que les modalités d'approbation et de modification des budgets annuels.

La durée et le contenu de l'entente de partenariat varient selon la nature et la complexité du CSC. Cependant, toute entente devrait à tout le moins comporter les renseignements suivants :

Certaines coentreprises fonctionneront mieux sans ententes officielles. À vous de décider.

- le nom des partenaires ;
- l'énoncé de mission ;
- les responsabilités des partenaires et de l'équipe opérationnelle ;
- les ressources affectées ;
- toute autre disposition pertinente (ex. durée).

L'étape de conclusion de l'entente comprend généralement les tâches suivantes :

- rédaction des différentes parties de l'entente ;
- révision de toutes les dispositions regroupées en une version préliminaire ;
- distribution de la version préliminaire aux fins d'approbation ;
- signature.



Le cas échéant, la signature peut être reportée à la fin de l'étape 3.

NOTA – La première année, certains partenaires pourraient souhaiter attendre que le plan d'action soit approuvé avant de signer.

3 PLANIFIER

▮ étape 3 a pour objectif de parachever le plan d'action régissant le fonctionnement du CSC. Elle se divise en cinq autres étapes :

- définir les résultats escomptés ;
- déterminer les programmes et les services à offrir ;
- déterminer la capacité d'offrir les services ;
- déterminer les moyens à employer pour évaluer les actions et les résultats ;
- parachever le plan d'action.

Le plan d'action trace les « **voies du changement** » évoquées dans le cadre et précisées dans l'entente de partenariat. La planification est un exercice d'équilibre : une trop faible dose peut mener à l'impasse, mais une trop forte dose peut mener au chaos. Le plan d'action d'un CSC peut également constituer un excellent moyen de *gérer le risque*.

• **Risque :** incertitude quant à l'obtention du résultat escompté ou aux conséquences éventuelles de ce résultat (ou des moyens mis en œuvre pour tenter de l'obtenir).

Le risque peut être visible et avoir des répercussions immédiates, mais il peut aussi être dissimulé, menaçant ainsi la viabilité à long terme de l'entreprise.



3.1 Définir les résultats escomptés

La première tâche de planification consiste à définir les résultats que le CSC souhaite atteindre ou auxquels il a l'intention de contribuer, à la lumière des différents secteurs de résultats convenus par les partenaires (à l'étape 2.2, p. 6).

Concrétisation de la vision

Les **effets** inscrits au programme peuvent parfois être *représentés* de façon assez floue, par exemple :

- une économie plus prospère.

Ils se précisent généralement lorsqu'ils sont exprimés en termes de **réalisations** et se concrétisent davantage lorsqu'ils sont présentés sous forme de **produits**. Voici des exemples :

- les diplômés travaillent dans leur domaine d'études (réalisation) ;
- les élèves d'un centre de formation professionnelle obtiennent leur diplôme (produit).

Dans le contexte d'une coentreprise, on détermine les résultats en cherchant des points de **convergence** entre ceux que visent les divers partenaires. C'est ainsi que l'on établit une chaîne de résultats qui profite à tous.

La planification n'est pas à elle seule garante de la réussite mais, faute de planification appropriée, on risque de se diriger droit vers un échec.

Établissement de la chaîne de résultats

Dans la planification axée sur les résultats, on commence par la fin de cette chaîne, soit en définissant les résultats souhaités à long terme. Puis, par la méthode de **planification**

Chaîne de résultats				
Produits	→	Réalisations	→	Effets

à rebours, on détermine les résultats à récolter à moyen, puis à court terme en vue d'atteindre les résultats à long terme. (Le maillon suivant de la chaîne, soit celui de la définition des activités qui permettront d'obtenir les résultats à court terme, est décrit à l'étape 3.2.)

En tant que coentreprise regroupant deux organismes ou plus, le CSC vise des résultats que souhaitent atteindre les partenaires. **Voici des exemples.**

- Un groupe communautaire souhaite encourager les jeunes femmes enceintes ou mères seules à adopter un mode de vie plus sain et à devenir des parents plus compétents (résultat à court terme).
- Si ce résultat est atteint, les enfants seront en meilleure santé et auront plus de facilité à l'école (résultat à moyen terme).
- L'école appuie aussi l'atteinte de ce résultat et crée donc un CSC qui offre, entre autres services, un programme de soutien aux jeunes femmes enceintes ou aux mères seules.

Même si vous n'arrivez pas à tracer avec précision le parcours à suivre pour atteindre les résultats à long terme, vous devriez pouvoir formuler des stratégies générales qui permettront d'y arriver et une échéance approximative pour chaque cas. La définition des résultats à court terme est un exercice beaucoup plus concret et immédiat, puisque ces résultats seront atteints dans un avenir rapproché, par exemple à la fin de l'année scolaire.

3.2 Déterminer les programmes et les services à offrir

Le choix des services à offrir exige créativité et pragmatisme. Cependant, il faut surtout **mettre l'accent** sur des moyens faisables mais efficaces permettant d'obtenir les résultats escomptés.

Poursuivant le processus de planification à rebours amorcé à l'étape précédente, on doit maintenant choisir les services qui permettront de récolter les résultats escomptés. Il ne s'agit maintenant plus de se demander *pourquoi* ni à *quelle fin*, mais plutôt **comment** ou **par quels moyens**. Le défi ici consiste, pour le CSC, à se laisser *guider* et non *aveugler* par sa vision : « Les programmes et les projets doivent prendre appui sur la réalité et non sur la vision *idéale* qu'a l'organisation de la façon dont les choses *devraient* se passer [traduction]¹⁸. »

On ne saurait choisir un service sans tenir compte de la capacité de l'organisation de le fournir. Cette capacité (voir étape 3.3) implique un éventail de ressources humaines et matérielles. Abstraction faite des bénévoles et des services offerts à titre gratuit, toutes les ressources coûtent de l'argent. Il faut donc analyser les coûts, qui constituent un facteur crucial dans le choix des services à offrir et des différents modes de prestation à adopter.

Il existe un vaste éventail de projets d'école communautaire mis en œuvre dans un éventail tout aussi vaste de contextes à partir duquel le CSC pourra s'inspirer pour établir des services et des programmes. Il est essentiel de faire le choix approprié, puisque les

18. DELPECHE et autres, 2003, p. 14 (c'est nous qui mettons en italique).

organisations pour la plupart ne pourront se permettre d'investir le peu de ressources dont elles disposent déjà dans une entreprise qui n'appuie pas les résultats escomptés.

Une fois les activités choisies, il faut en prévoir le suivi.

- **Suivi** : processus continu ayant pour but de s'assurer du bon déroulement des activités ou des processus prévus (y compris l'utilisation des ressources) de même que de leur progression en vue de l'atteinte des résultats escomptés.

Dans le contexte du présent cadre, « suivi » (qui s'applique aussi à l'étape 3.3) se distingue d'« évaluation », soit l'étude systématique de renseignements sur le rendement du CSC (voir étape 3.4). Suivre le rendement, c'est *surveiller* les *signaux d'alarme* et autres *signes* clés pour veiller à ce que tout fonctionne normalement.

3.3 Déterminer la capacité d'offrir les services

En bout de ligne, on évaluera tout CSC en fonction de l'efficacité avec laquelle il offre ses services et parvient aux résultats attendus. Toutefois, les organisations, comme les personnes, ne peuvent offrir un bon rendement sans *capacité*, c'est-à-dire sans « ce qu'il faut » pour réussir. La capacité représente les « **composantes de base** » du rendement. Le renforcement des capacités, pour sa part, permet de déterminer quelles composantes sont importantes et la façon de les agencer, puis de les assembler.



- **Capacité organisationnelle** : ressources, systèmes et autres moyens permettant à l'organisation de fournir et de maintenir un rendement élevé, conforme aux attentes de ses différents acteurs.
- **Renforcement de la capacité organisationnelle** : processus continu suivant lequel une organisation améliore sa capacité de fonctionner.

Si certaines innovations échouent ou, plus précisément, si elles ne sont pas viables, c'est principalement faute de capacité¹⁹. À l'évidence, la capacité revêt une importance de premier plan pour le CSC, qui est créé en premier lieu pour permettre le partage de cette capacité avec celle de partenaires de sorte que, ensemble, ils parviendront à des résultats qu'aucun d'entre eux n'aurait pu atteindre individuellement.

On peut se figurer le renforcement des capacités et les capacités accrues ainsi créées comme étant les derniers maillons de la chaîne de résultats. À ce stade-ci, on définit par planification à rebours, à partir des services à prévoir pour parvenir aux résultats escomptés, les capacités requises pour fournir ces services et, s'il y a lieu, les mesures à prendre pour renforcer ces capacités.

Le CSC hérite de certaines capacités de ses partenaires, mais il pourrait lui en manquer encore, d'autant plus qu'il est nouveau. Au moment de planifier, il importe donc de déterminer quelles sont les composantes de base requises et la façon de les agencer pour satisfaire à ses besoins dans ce contexte.

19. FULLAN, 2001, p. 18.

Ces composantes de base peuvent exister dans toutes sortes de formes tangibles (ex. locaux et matériel) ou intangibles (ex. relations interpersonnelles et culture organisationnelle). Le renforcement des capacités ne peut avoir lieu dès le départ; c'est une entreprise de longue haleine. Il n'en faut pas moins y veiller d'entrée de jeu, puisqu'elle est indispensable à la viabilité du CSC.

3.4 Déterminer les moyens à employer pour évaluer les actions et les résultats

«Évaluation» est un autre terme polysémique. Dans le présent contexte, voici comme on le définit :

- **Évaluation** : étude systématique de renseignements sur le rendement d'une organisation (ex. un CSC) aux fins de redevabilité et d'amélioration.

« Faire participer les jeunes à l'évaluation, c'est leur faire évaluer les programmes communautaires qui les touchent. Il ne s'agit pas d'une participation « symbolique », mais bien d'une participation active où les jeunes peuvent vraiment exercer une influence sur les décisions [traduction]. »

Le cadre est conçu pour permettre l'**autoévaluation**²⁰, une démarche en vertu de laquelle l'organisation assume la responsabilité première de l'évaluation de son propre *rendement* (voir définition à l'étape 2.2). Cette démarche est conforme tant au cadre de gestion de la fonction publique québécoise qu'à la réforme de l'éducation axée sur les écoles.

L'autoévaluation est un **processus participatif** qui mobilise tous les principaux acteurs (voir citation ci-contre)²¹. À l'instar du processus d'ensemble décrit dans le présent cadre, elle commence par une planification, soit l'élément central de la présente étape (3.4), se poursuit jusqu'à l'évaluation proprement dite (étape 5), puis aboutit sur une série de « boucles de rétroaction » qui permettront de préparer le terrain pour le prochain cycle de planification et de prestation des services. Bien que *linéaire*, elle n'est pas aussi simple qu'elle le paraît sur papier. Il faut s'attendre à faire beaucoup d'« allers-retours » en cours de route.

Détermination de l'orientation

Pour que l'évaluation à l'échelle d'un CSC demeure gérable, le cadre en limite la portée aux *principaux secteurs* de rendement, qui seront examinés de façon cyclique (chaque année par exemple). Cette limite ne vise pas à diminuer la nécessité de mener des évaluations plus approfondies ou pointues; néanmoins, on suppose que la responsabilité de ces évaluations, selon leur nature et leur objectif, sera assumée conjointement par le CSC, ses partenaires, les organismes locaux et régionaux ou les ministères compétences.

Une fois établi le déroulement de l'évaluation, la prochaine étape consiste à exécuter les tâches normales de gestion de projet ou de programme, soit l'organisation du déroulement du travail et l'affectation des ressources. On peut ensuite en établir les délais préliminaires pour vérifier si l'exercice est réaliste. Ainsi, l'équipe d'évaluation peut comparer la portée initiale de l'évaluation compte tenu des délais dont elle dispose *réellement*.

Pour que l'évaluation soit crédible, le plan doit faire état des normes d'éthique ou d'un autre ordre qui seront suivies. Toute évaluation doit être **digne de foi**; en effet, si les différents acteurs ne croient pas qu'elle brosse un portrait complet et juste des éléments

20. SMITH, 2004.

21. HORSCH et autres, 2002, p. 1.

évalués, alors ils feront fi des constatations formulées. Le cas échéant, tout le temps et toute l'énergie investis l'auront été en vain.

Définition des éléments à évaluer

Le rendement organisationnel touche l'ensemble de la chaîne de résultats décrite plus tôt, soit :

- le renforcement de la capacité de l'organisation de fournir des services ;
- la prestation des services aux élèves et à la communauté ;
- l'atteinte des résultats escomptés (à court, à moyen et à long terme).

Pour centrer l'évaluation sur les aspects les plus importants de son rendement, le CSC doit d'abord déterminer quels aspects doivent être examinés précisément, soit les **éléments** à évaluer. Il s'agit donc de déterminer *quel* rendement évaluer, et non le *niveau de rendement* qui devrait être offert. Pour ce faire, on doit disposer de « normes » de rendement. Ici encore, il y a souvent confusion dans l'emploi des termes. Voici donc la définition des trois expressions utilisées dans le présent cadre.

- **Norme de rendement** : indication du ou des niveaux ou des degrés de rendement voulus, souvent à partir de divers *critères d'évaluation* qui permettent de constater et de mesurer le rendement.
- **Cible de rendement** : indication du niveau de rendement attendu, souvent dans une période donnée, par rapport à un élément à évaluer.
- **Point de repère** : point de référence et de comparaison servant à établir des *normes* et des *cibles de rendement*.

Ayant décidé ce qui sera évalué, le CSC détermine ensuite **comment** mesurer le rendement par rapport à chaque élément.

Mesure du rendement

Le rendement d'une organisation n'étant pas simplement ni directement observable, l'évaluation se fait généralement au moyen d'indicateurs, définis comme suit :

- **Indicateur** : *paramètre* qui fournit une *mesure approximative* ou symbolique du rendement organisationnel.

Les indicateurs sont souvent considérés comme des données statistiques particulières servant à *quantifier* le rendement. Les indicateurs *qualitatifs* (ex. visuels ou descriptifs) sont toutefois utiles faute de mesures quantitatives ou lorsqu'on souhaite établir une représentation plus *symbolique* de la qualité.

La production d'indicateurs exige des **sources** de données appropriées et des **moyens** pour recueillir et analyser ces données. Il faut donc souvent créer des « instruments » tels que des questionnaires et des échelles d'évaluation. Ce faisant, on peut encore une fois vérifier si l'exercice est réaliste puisque, pour être en mesure d'utiliser un indicateur donné, on doit d'abord être en mesure de le produire.

La production des indicateurs peut parfois devenir assez technique ; l'essentiel, c'est que les indicateurs permettent de mesurer les aspects jugés importants par le CSC²².

22. STOLL et FINK, 1996, p. 166-167.

EXEMPLE DE MESURE DU RENDEMENT

- Un des résultats escomptés, soit que les diplômés trouvent un emploi dans leur domaine deux ans après avoir terminé leurs études, devient un **élément** à évaluer.
- Un sondage fournit deux **points de repère** : la moyenne pour tous les centres du Québec est de 80 p. 100 (emploi dans le domaine deux ans après la fin des études) et le taux des dix centres en tête de classement se situe entre 90 et 95 p. 100.
- Voulant se classer en tête de liste, on établit une **norme** de 90 p. 100.
- Cependant, étant donné le rendement passé (50 à 60 p. 100), on fixe des **cibles** successives de 70, de 80 et de 90 p. 100 pour les trois années suivantes.
- L'**indicateur** choisi est le pourcentage de diplômés qui signalent avoir trouvé un emploi.
- La **source** ou la **méthode de collecte des données** est un questionnaire posté aux diplômés deux ans après la fin de leurs études. Pour l'**analyse des données**, on examinera les données quantitatives à l'aide d'un tableur, et on étudiera les données qualitatives séparément.

Plan d'action

- Résultats escomptés
- Activités
- Suivi
- Évaluation
- Plan de travail
- Ressources



Signez l'entente de partenariat

si cette mesure (étape 2.5) a été reportée jusqu'à ce que le plan d'action soit approuvé.

3.5 Parachever le plan d'action

La présente et dernière étape sert à regrouper et à examiner tous les aspects du plan d'action dressé aux points 3.1 à 3.4 tout en tenant compte du plan annuel de chaque partenaire.

Examen du plan des partenaires

Le plan d'action aura inévitablement des répercussions sur le plan de réussite de l'école ou du centre et sur les plans de chaque groupe ou organisme communautaire engagé dans le CSC. Ces répercussions doivent être déterminées avant que le plan d'action soit présenté aux partenaires aux fins d'approbation.

Le plan revu doit être approuvé conformément aux paramètres établis dans l'entente de partenariat.

4 METTRE EN ŒUVRE

▮ étape 4 a pour objectif de mettre en œuvre le plan d'action dressé à l'étape précédente. Elle se divise en trois autres étapes :

- répartir les ressources et commencer à offrir les services ;
- affecter les ressources et renforcer les capacités ;
- assurer le suivi de la prestation des services et du renforcement des capacités.

C'est ici que l'on entre dans le premier maillon de la chaîne de résultats, puisqu'il s'agit d'entreprendre les activités prévues pour produire les résultats établis à court terme pour le CSC.

Il s'agit de la deuxième étape de transition en importance, où ***l'action succède à la planification.***

4.1 Répartir les ressources et commencer à offrir les services

En théorie, cette étape est assez simple : il suffit d'exécuter le plan d'action, c'est-à-dire d'embaucher ou de réaffecter le personnel et de répartir les ressources prévues entre les programmes et les services inscrits au plan. Dans la pratique, toutefois, elle pourrait se révéler plus compliquée, et il pourrait être nécessaire de « corriger », dans une certaine mesure, le plan d'action.

4.2 Affecter les ressources et renforcer les capacités

Comme on l'a déjà souligné (p. 14), la prestation des services exige des capacités. Dans certains cas, il se peut qu'il faille renforcer ces capacités *avant* d'entreprendre certains aspects de la prestation des services. D'autres aspects pourront être exécutés simultanément ou ultérieurement, selon les circonstances. L'essentiel est de ne pas négliger le renforcement des capacités ni de la remettre aux calendes grecques.

4.3 Assurer le suivi de la prestation des services et du renforcement des capacités

Cette étape contribue à l'exécution du plan adopté de sorte que la prestation des services et le renforcement des capacités concourent à la progression vers les résultats, au déroulement des activités et à l'affectation des ressources.

5 ÉVALUER

L'évaluation du rendement du CSC se fait suivant le plan élaboré à l'étape 3.4.

Cette dernière étape est celle de l'évaluation de la prestation des services et du renforcement des capacités. Elle se divise en trois autres étapes :

- recueillir les données ;
- analyser les données ;
- faire rapport aux différents acteurs.

Elle permet de boucler le cycle programmatique et de préparer le terrain en vue du cycle suivant.

5.1 Recueillir les données

Les données sont des *éléments* d'information utilisés pour produire les indicateurs déjà décrits (p. 16). Il y a deux grandes catégories de données :

- les données quantitatives, qui sont de nature numérique et qu'on peut donc compter.
- les données qualitatives, qui sont de nature verbale ou visuelle et qu'on ne peut donc pas compter.

Les méthodes de collecte sont très diverses. Citons :

- les interactions avec des participants ;
- l'observation de situations ou d'activités ;
- la collecte de données d'archives.

Le processus de collecte est dans une large mesure tributaire des méthodes choisies pour produire les indicateurs (étape 3.4).

5.2 Analyser les données

La principale tâche à ce stade-ci consiste à compiler les éléments d'information recueillis aux étapes précédentes et à les interpréter.

Le traitement des données quantitatives comporte trois tâches importantes :

- la saisie des données dans un fichier informatique ;
- l'exécution de différentes opérations statistiques ;
- la mise en tableaux des résultats.

Le processus d'analyse des données qualitatives est très différent, mais produit des renseignements précieux qu'on ne pourrait obtenir à partir de données quantitatives²³.

Une fois toutes les données recueillies et analysées, l'équipe d'évaluation est en mesure de tirer des conclusions. C'est ici qu'elle s'assure que ses constatations correspondent exactement aux données recueillies et analysées et que ses conclusions s'appuient solidement sur ces constatations.

23. PATTON, 2002.

5.3 Faire rapport aux différents acteurs

Tout comme les CSC se distinguent les uns des autres par leurs objectifs, leur envergure, etc., le type de rapports d'évaluation produits peut également varier considérablement, depuis le compte rendu bref et informel jusqu'aux longs rapports en bonne et due forme. Il n'existe pas de modèle unique ni général convenant à toutes les situations. À l'ère du *multimédia*, il est toutefois fort probable qu'un rapport classique sur papier ne réponde pas à toutes les attentes; l'information devra souvent être aussi diffusée sur des sites Web et d'autres supports électroniques de même qu'en personne.

En tant que communauté d'apprentissage, le CSC doit constamment réfléchir à son expérience. Dans le cadre de ce processus de réflexion, l'organisation devra prendre du recul pour recueillir de l'information sur le déroulement du projet, interpréter cette information à la lumière de ses buts et de son contexte particulier, puis en dégager les **leçons apprises**. Ces dernières occupent une place de premier plan dans le rapport et serviront de fondement à l'établissement de ses plans d'action dans l'avenir.

Si le CSC n'exploite pas véritablement les constatations émanant de l'évaluation, il est très peu probable qu'il atteigne son objectif en matière d'évaluation. En conséquence, les résultats de l'évaluation prévoient des mesures de suivi aux fins d'amélioration ultérieure. Les données sont non seulement utilisées à de nombreuses fins par les différents acteurs, mais les mesures de suivi sont également intégrées dans les boucles de rétroaction qui permettront d'enrichir le prochain cycle de planification, c'est-à-dire que les leçons tirées de la réflexion sur l'expérience passée seront appliquées aux politiques et aux pratiques dans l'avenir.

Rapports et partenaires

Tout comme la planification de l'évaluation doit s'harmoniser avec le plan dont se dote chaque partenaire pour évaluer son propre rendement, le rapport d'évaluation du CSC doit être établi compte tenu des processus d'établissement de rapports des partenaires ou y être intégré, selon les décisions prises à l'étape de la planification.

En conclusion

Le rapport d'évaluation prouve publiquement que les écoles sont capables de « parler en leur propre nom » (*Schools Speak for Themselves*), comme l'illustre cette photographie tirée d'un rapport commandé par le National Teachers Union (syndicat national des enseignants) du Royaume-Uni²⁴. La photographie montre en outre le rôle important que peuvent et devraient jouer les élèves non seulement dans l'évaluation, mais aussi dans l'élaboration de toute initiative stratégique d'envergure.

Le rapport marque aussi un tournant décisif entre deux cycles de planification. Au début de ce cycle de planification, vous vous êtes posé les questions suivantes: « Qu'est-ce qu'un CSC? Pourquoi un CSC? » Il est à souhaiter que vous avez pu y



24. MACBEATH et autres, 1996.

répondre de façon positive et que vous êtes maintenant prêt à répondre à celle-ci :
« **Pourrons-nous assurer la viabilité du CSC à long terme ?** »

La viabilité, ou durabilité, est un élément clé de la théorie du changement qui sous-tend le présent cadre d'action. C'est pourquoi nous y accordons une place prépondérante au renforcement des capacités, y compris à l'évaluation des activités connexes. L'« ivresse » de l'innovation, surtout si celle-ci bénéficie d'un soutien de l'extérieur, peut conduire vers une certaine réussite au départ, mais la viabilité à long terme ne pourra être assurée que grâce à une capacité organisationnelle appropriée. Le rapport d'évaluation sert justement de fondement au renforcement des capacités en plus de permettre de s'assurer que la vision qui a incité les partenaires à créer le CSC soit maintenue à long terme.

POUR EN SAVOIR PLUS

Le présent document fait partie d'une série de publications accessibles à partir du site Web de LEARN consacré aux **CSC** :

- *Une voie prometteuse pour l'enseignement en anglais au Québec et La création d'un centre scolaire et communautaire vous intéresse ? Survol du cadre d'action pour la création d'un CSC*, destinés au grand public, présentent les CSC ;
- la *Trousse de ressources du CSC* (y compris le cadre, le guide, les modèles et le cahier) fournit des suggestions détaillées sur la mise en œuvre du cadre à l'intention des personnes chargées de coordonner le processus.

Vous pouvez obtenir de plus amples renseignements sur les écoles communautaires, et plus particulièrement sur le présent cadre, en consultant un éventail de sources, à commencer par les publications énumérées dans la bibliographie. Bon nombre d'entre elles sont accessibles gratuitement à partir des sites Web indiqués dans les références bibliographiques.

GLOSSAIRE

<ul style="list-style-type: none"> • Capacité organisationnelle : ressources, systèmes et autres moyens permettant à l'organisation de fournir et de maintenir un rendement élevé, conforme aux attentes de ses différents acteurs.
<ul style="list-style-type: none"> • Centre scolaire et communautaire (CSC) : partenariat fondé sur l'égalité établi entre écoles ou centres, organismes publics ou privés et groupes communautaires, qui travaillent ensemble à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation d'activités en réponse aux besoins des écoles et des communautés qui permettront d'améliorer le taux de réussite des élèves et la vitalité de la communauté anglophone du Québec.
<ul style="list-style-type: none"> • Chaîne de résultats : séquence du changement depuis les ressources et activités d'un programme jusqu'aux produits, réalisations et effets.
<ul style="list-style-type: none"> • Cible de rendement : indication du niveau de rendement attendu, souvent dans une période donnée, par rapport à un élément à évaluer.
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation : étude systématique de renseignements sur le rendement d'une organisation (ex. un CSC) aux fins de redevabilité et d'amélioration.
<ul style="list-style-type: none"> • Indicateur : <i>paramètre</i> qui fournit une <i>mesure approximative</i> ou symbolique du rendement organisationnel.
<ul style="list-style-type: none"> • Norme de rendement : indication du ou des niveaux ou des degrés de rendement voulus, souvent à partir de divers <i>critères d'évaluation</i> qui permettent de constater et de mesurer le rendement.
<ul style="list-style-type: none"> • Organisation : entité formée d'individus, de groupes ou d'autres organisations agissant de concert en vue de l'atteinte d'objectifs communs, dans le cadre d'une structure précise, régie par des règles officielles et officieuses.
<ul style="list-style-type: none"> • Point de repère : point de référence et de comparaison servant à établir des <i>normes et des cibles de rendement</i>.
<ul style="list-style-type: none"> • Rendement organisationnel : mesure dans laquelle une organisation ou un système <i>fonctionne et parvient à des résultats</i> conformes aux attentes des différents acteurs.
<ul style="list-style-type: none"> • Renforcement de la capacité organisationnelle : processus continu suivant lequel une organisation améliore sa capacité de fonctionner.
<ul style="list-style-type: none"> • Résultat : changement descriptible ou mesurable découlant d'une action posée grâce à diverses ressources : <ul style="list-style-type: none"> • produit : résultat à court terme (objectif); • réalisation : résultat à moyen terme (intention); • effet : résultat à long terme (but).
<ul style="list-style-type: none"> • Risque : incertitude quant à l'obtention du résultat escompté ou aux conséquences éventuelles de ce résultat (ou des moyens mis en œuvre pour tenter de l'obtenir).
<ul style="list-style-type: none"> • Suivi : processus continu ayant pour but de s'assurer du bon déroulement des activités ou des processus prévus (y compris l'utilisation des ressources) de même que de leur progression en vue de l'atteinte des résultats escomptés.

BIBLIOGRAPHIE

- BLANK, M.J., A. MELAVILLE et B.P. SHAH (2003). *Making the Difference: Research and Practice in Community Schools*, Washington, Coalition for Community Schools, [<http://www.communityschools.org/>].
- CHILDREN'S AID SOCIETY (2001). *Building a Community School*, 3^e éd., New York, Children's Aid Society, [<http://www.childrensaidsociety.org/>].
- COALITION FOR COMMUNITY SCHOOLS (s. d.). *Community Schools: Partnerships for Excellence*, Washington, Coalition for Community Schools, [<http://www.communityschools.org/>].
- DELPECHE, H., R. JABBAR-BEY, B. SHERIF-TRASK, J. TALIAFERRO et M. WILDER (2003). *Community Development and Family Support: Forging a Practical Nexus to Strengthen Families and Communities*, Baltimore (Maryland), Annie E. Casey Foundation, [<http://www.aecf.org/>].
- ÉQUIPE DE TRAVAIL SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE (2005). *L'école communautaire : un carrefour pour la réussite des jeunes et le développement de la communauté*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, [<http://www.mels.gouv.qc.ca/>].
- FULLAN, M.G. (2001). *The New Meaning of Educational Change*, 3^e éd., New York, Teachers College Press.
- FULLER, T., D. GUY et C. PIETSCH (2002). *Asset Mapping: A Handbook*, Ottawa, Agriculture et Agroalimentaire Canada, Partenariat rural canadien, [<http://www.rural.gc.ca/>].
- HAMANN, M. (avec la collaboration de D. HALL) (2003). *Schools Uniting Neighborhoods: Successful Collaboration in an Environment of Constant Change*, Baltimore (Maryland), Annie E. Casey Foundation, [<http://www.sunschools.org/>].
- HORSCH, K., P.M.D. LITTLE, J.C. SMITH, L. GOODYEAR et E. HARRIS (2002). "Youth Involvement in Evaluation & Research", *Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluation*, n° 1, Cambridge (Massachusetts), Harvard University, Graduate School of Education, Harvard Family Research Project, [<http://www.gse.harvard.edu/>].
- LEITHWOOD, K., D. JANTZI et S. STEINBACH (1999). *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham (Royaume-Uni), Open University Press.
- MACBEATH, J., B. BOYD, J. RAND et S. BELL (1996). *Schools Speak for Themselves: Towards a Framework for Self-Evaluation*, Londres, National Union of Teachers, [<http://www.teachers.org.uk/>].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000). *Consolider la collaboration entre le milieu scolaire et le milieu communautaire : une mesure clé pour la réussite éducative des jeunes*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, [<http://www.mels.gouv.qc.ca/>].
- MITCHELL, C. et L. SACKNEY (2000). *Profound Improvement : Building Capacity for a Learning Community*, Lisse (Pays-Bas), Swets & Zeitlinger.
- ORGANIZATIONAL RESEARCH SERVICES (2004). *Theory of Change: A Practical Tool for Action, Results and Learning*, Baltimore (Maryland), Annie E. Casey Foundation, [<http://www.aecf.org/>].
- PATTON, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3^e éd., Thousand Oakes (Californie), Sage.
- POCOCK, J. (2006). *Social Support Networks in Quebec's English-Speaking Communities*, Québec, Réseau communautaire de santé et de services sociaux, [<http://www.chssn.org/>].
- MINISTÈRE DE L'APPRENTISSAGE DE LA SASKATCHEWAN (2000). *Community Education: Schools and Communities Working Together*, Regina, ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan, [<http://www.sasked.gov.sk.ca/>].
- MINISTÈRE DE L'APPRENTISSAGE DE LA SASKATCHEWAN (2002). *Working Together Toward School^{plus} : Parent and Community Partnerships in Education, Handbook 2002*, Regina, ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan, [<http://www.sasked.gov.sk.ca/>].

- SENSE, P., N. CAMBRON-MCCABE, T. LUCAS, B. SMITH, J. DUTTON et A. KLEINER (2000). *Schools That Learn*, New York, Doubleday.
- SMITH, W.J. (2004). *Measuring What You Value: A School-Centred Approach to Performance Evaluation*, document présenté à l'occasion de la Conférence nationale « Du culte du testage à une culture de la responsabilisation professionnelle » de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Ottawa, [<http://www.ctf-fce.ca/>].
- STOLL, L. et D. FINK (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*, Buckingham (Royaume-Uni), Open University Press.
- WANG, M.C., G.D. HAERTEL et H.J. WALBERG (1998). *Effective Features of Collaborative School-Linked Services for Children in Elementary School: What Do We Know from Research and Practice?*, Philadelphie (Pennsylvanie), Temple University Center for Research in Human Development and Education, Laboratory for Student Success, [<http://www.temple.edu/lss/>].