

Collection de monographies

Pratiques exemplaires
de développement communautaire
Rapport d'enquête

par

Nelson Rogers
Département des études sur la théorie et la politique
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

Mai 2004

No. 3



Association des
collèges
communautaires
du Canada

200-1223, rue Michael nord
Ottawa (Ontario)
K1J 7T2
www.accc.ca

Les opinions exprimées dans la Collection de monographies de l'ACCC sont celles des auteures et auteurs; elles ne sont pas forcément le reflet du point de vue de l'ACCC.

Table des matières

Résumé	i
Introduction	1
1. Qui sommes-nous? Quelle est notre raison d'être?	
Les collèges communautaires au Canada – Historique et fonctions	2
Les rôles des collèges communautaires – Visions divergentes	2
L'importance des collèges pour les communautés rurales ou éloignées	3
L'intérêt de l'ACCC pour les communautés rurales ou éloignées	5
2. Que se passe-t-il?	
La participation des collèges au développement des communautés rurales ou éloignées	6
Les projets exemplaires	6
La parole aux intervenants collégiaux – Résultats du questionnaire et des entrevues	9
Le développement communautaire au Canada – Analyse et application	12
3. Qu'est-ce que ça vaut? Et comment le savoir?	
Évaluer l'apport collégial au développement communautaire	14
Problématiques d'évaluation	16
4. Et maintenant?	
Recommandations et prochaines étapes	18
Bibliographie	19
Ressources Internet	22
Annexe A	23
Annexe B	25

Résumé

Parmi les nombreux rôles des collèges¹, celui de partenaire du développement communautaire est un rôle crucial. La visibilité et l'importance de cette fonction transparaissent particulièrement dans les communautés rurales ou éloignées. Ces endroits offrent un terrain idéal pour étudier la dynamique de cette interaction et dégager des constats qui pourront servir à renforcer la capacité des collèges à travailler de concert avec leur communauté pour accomplir des objectifs importants. La présente enquête porte sur plus de 60 projets qui, aux yeux de l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC), constituent des pratiques exemplaires de développement communautaire en milieu rural ou éloigné.

Qu'est-ce qui amène les intervenants collégiaux à considérer un projet comme une pratique exemplaire de développement communautaire en milieu rural ou éloigné? À en juger par les projets présentés à l'ACCC, un projet exemplaire type est axé sur un besoin local (un problème de nature sociale ou économique, le plus souvent) reconnu lors de consultations entre un collège et plusieurs instances locales. Après entente entre le collège et les instances pour obtenir le financement d'un ministère ou d'un organisme gouvernemental et exécuter un programme, le collège développe, modifie ou adapte un programme d'éducation des adultes ou de formation professionnelle en fonction d'une réalité locale. Habituellement, le programme s'adresse à des personnes en situation de chômage ou de sous-emploi et se heurte souvent à des obstacles associés à la marginalisation des femmes, à la pauvreté rurale ou aux groupes autochtones.

Les projets étudiés tendent à se répartir en cinq grandes catégories, et beaucoup présentent les caractéristiques de plusieurs catégories. Dans l'ensemble, les projets prennent la forme d'une variante locale d'un programme collégial d'éducation ou de formation, d'une adaptation d'un programme d'éducation ou d'alphabétisation des adultes, d'un partenariat avec des instances locales (le plus souvent avec intervention d'un ministère) ou d'une entente avec un partenaire privé ou un employeur. Un petit nombre de projets sont uniques, atypiques ou tout simplement difficiles à catégoriser.

La présente enquête s'intéresse en outre à l'évaluation de la participation des collèges au développement communautaire, plus précisément aux méthodes d'évaluation et aux leçons apprises. Mais les données sur le suivi ou l'évaluation de l'apport collégial au développement communautaire sont plutôt rares. La plupart des répondants indiquent que rien n'a été fait pour enregistrer systématiquement les résultats, quoique beaucoup ont déclaré avoir essayé d'être attentifs aux commentaires informels. Les évaluations connues sont généralement menées par des organismes externes (souvent par le ministère qui finançait le projet) ou s'insèrent dans un examen des programmes d'éducation collégiaux et ne renferment pas d'indications utiles quant à l'amélioration des effets du projet sur le développement communautaire.

Les répondants avaient généralement plusieurs années d'expérience du point de vue de l'apport collégial au développement communautaire et appliquaient toutes sortes de méthodes d'évaluation informelles et non systématiques. Leur expérience permet d'identifier plusieurs facteurs qui aident ou qui nuisent au succès de la contribution collégiale au développement communautaire. De nombreux répondants ont évoqué les antécédents de leur collège (et souvent de certains membres du personnel) en matière de réseautage et de résolution de problèmes au sein de la communauté. Il ressort clairement que, faute de relations de travail durables et saines, les chances de succès d'un projet sont minces à tout point de vue. Beaucoup considèrent que le soutien résolu de l'administration collégiale, tant

¹ Dans le présent document, le terme *collège* désigne les collèges communautaires, les instituts de technologie, les établissements de formation professionnelle, les cégeps et les collèges universitaires.

verbal que financier, est essentiel au succès d'un projet, les échecs étant fréquemment attribués au manque d'un tel soutien. Dans le même ordre d'idées, les répondants dénoncent fortement l'instabilité et l'insuffisance du financement disponible pour ces projets (généralement attribuables aux politiques gouvernementales), cause de la pénurie et du roulement de la main-d'œuvre et de l'interruption de projets prometteurs avant l'obtention des résultats attendus.

Une problématique s'est fait sentir du début à la fin de nos travaux : celle de la tension entre deux grandes visions du rôle des collèges dans la société. D'une part, les politiques provinciales, en particulier ces vingt dernières années, insistent sur la vocation économique des collèges, qui vise à former des diplômés en fonction des besoins des employeurs. D'autre part, les intervenants collégiaux qui font du développement communautaire considèrent que l'éducation a pour principale fonction de servir le développement humain durable, qui incorpore l'économie et l'environnement dans une perspective de développement durable, mais insiste sur les dimensions humaine et sociale. Durant la mise en place des partenariats et des projets, les parties ont souvent eu à mettre en balance les priorités économiques et humanistes de leurs initiatives et à prendre des décisions difficiles selon l'importance relative de chacune à différents stades de mise en œuvre.

Les recommandations de la présente enquête ont des incidences pour les campus locaux, les collèges et les politiques gouvernementales. Elles visent à renforcer la capacité des collèges à travailler de concert avec leur communauté pour accomplir des objectifs importants. Ces recommandations illustrent les besoins suivants :

- améliorer la communication entre les collèges des communautés rurales ou éloignées, notamment auprès des concepteurs et des gestionnaires de programmes;
- offrir aux intervenants collégiaux un programme de perfectionnement professionnel en développement communautaire, en partenariats créatifs, en rédaction de projets et en théorie et pratique de l'évaluation;
- prévoir des moyens d'évaluation adéquats des projets de développement communautaire au stade de la planification, y consacrer des ressources suffisantes et faire connaître les résultats;
- approfondir l'étude de l'apport collégial au développement des communautés rurales ou éloignées afin d'éclairer et d'améliorer les projets futurs;
- trouver du financement pour des projets pilotes ou des sites de démonstration destinés à présenter des pratiques exemplaires, découvrir les conditions propices à des interactions fructueuses, documenter les conséquences et les leçons apprises et publier les résultats;
- amener à la fois les collèges et les provinces à reconnaître les tensions entre les rôles de développement économique et de développement humain durable des collèges et trouver des moyens de susciter, autour de cette problématique, un débat sur les politiques publiques;
- reconnaître les préoccupations autochtones et en tenir compte d'entrée de jeu, au stade de planification des projets, et s'attarder davantage aux problématiques de la coopération intergouvernementale et interministérielle dans les projets qui touchent les communautés autochtones;
- faire connaître la valeur et l'importance de l'apport collégial au développement communautaire au sein des collèges et auprès d'éventuels partenaires communautaires, des gouvernements provinciaux et des instances fédérales;
- encourager les intervenants des campus collégiaux qui ont fait leurs preuves en matière de développement communautaire à partager leur expertise avec les collèges d'autres régions rurales ou éloignées ainsi qu'avec des collèges urbains qui desservent des groupes ciblés et des collèges de pays en développement.

INTRODUCTION

Qu'accomplissent réellement les collèges? Et que penser des résultats? On ne saisit pas clairement les rôles complexes et multidimensionnels des collèges dans la société canadienne. Certes, l'efficacité et la reddition de comptes dans le secteur de l'éducation sont sans cesse évoqués dans les médias et les forums de politiques publiques, mais en ce qui concerne les collèges, le débat s'inscrit rarement dans le contexte global de la fonction de l'éducation en général ou des collèges en particulier. Cette situation accablante, maintes fois constatée durant la jeune histoire des collèges au Canada, apparaît comme un problème chronique de ces établissements (Muller, 1990a; Dennison, 1995).

Le rôle des collèges dans le développement des communautés rurales ou éloignées au Canada illustre bien la complexité et la diversité des nombreuses fonctions que les collèges assument. Ces communautés entretiennent souvent un lien clair et direct avec un collège local, et cette relation sert généralement de fondement à des interventions précises destinées à produire des retombées observables pour la population de l'endroit. Ces situations créent un contexte propice à l'étude des interactions entre les établissements et leurs communautés. C'est dans ces interactions que les tensions entre les visions divergentes des rôles des collèges ressortent sur le terrain. C'est là, par exemple, que les objectifs économiques et humanistes des collèges se font concurrence dans l'échelle des priorités.

Une meilleure compréhension des rôles des collèges dans les communautés rurales ou éloignées et de l'évaluation qui en est fournie fournira des indications intéressantes sur la fonction de l'éducation postsecondaire au Canada, car ces communautés sont à bien des égards des microcosmes de la société. Une sensibilité plus aiguë aux interactions entre l'éducation postsecondaire et le développement social aidera les individus à orienter leurs études, les professeurs et les cadres des établissements d'enseignement à orienter leurs programmes et à établir leurs budgets, et les pouvoirs publics à formuler des politiques éducationnelles et sociales et à fixer les priorités correspondantes en termes de finances et d'infrastructures.

Consciente de l'importance de ces rôles, l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC) a lancé l'Initiative des collèges au service des collectivités rurales ou éloignées, établi des forums et des groupes de travail et entrepris des enquêtes comme celle-ci. Le présent rapport, rédigé essentiellement par des intervenants collégiaux, examine les efforts des collèges pour améliorer leurs interactions avec leurs communautés. Dans les forums ruraux et les rencontres des groupes de travail, on entend souvent qu'il faut trouver de beaux exemples du travail accompli par les collèges et les mettre en valeur. C'est dans cet esprit qu'un bon nombre de documents d'information ont été imprimés ou publiés sur le site Web de l'ACCC, notamment de nombreux outils de sensibilisation et une vitrine de pratiques exemplaires de développement communautaire. Le groupe de travail et le personnel de l'ACCC ont employé diverses stratégies pour mettre en valeur la contribution honorable des collèges dans les régions rurales et faire circuler cette information parmi les collèges. Pour éclairer la compréhension des enjeux, la présente enquête doit soulever quelques questions de fond (et, nous l'espérons, y répondre). Qui sommes-nous? Quelle est notre raison d'être? Que se passe-t-il? Qu'accomplissons-nous? Qu'est-ce que ça vaut? Comment le savoir?

L'idée d'une telle enquête vient de discussions entre Lynden Johnson, conseiller spécial de l'ACCC auprès de l'Initiative des collèges au service des collectivités rurales ou éloignées, et l'auteur, Nelson Rogers, qui compte plusieurs années d'expérience en enseignement et en administration dans un collège en région rurale et qui fait un doctorat en administration scolaire à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IÉPO), rattaché à l'Université de Toronto. L'enquête se concentre sur les projets présentés sur le site Web de l'ACCC à titre de pratiques exemplaires de développement

communautaire. Elle s'appuie sur une analyse de ces projets, une enquête auprès des personnes-ressources indiquées et des entrevues avec quelques chargés de projets ou administrateurs collégiaux concernés.

1. Qui sommes-nous? Quelle est notre raison d'être? Les collèges communautaires au Canada - Historique et fonctions

Dans leur analyse approfondie des collèges au Canada, Dennison et Gallagher (1986) montrent que nos établissements se sont développés d'une manière bien singulière par comparaison avec des établissements de même type au Royaume-Uni et aux États-Unis. Des collèges de toutes sortes ont existé au Canada, mais ceux d'aujourd'hui sont, pour l'essentiel, un produit des années 60. À l'époque, toutes les provinces s'étaient dotées d'un système collégial pour répondre à la demande en éducation postsecondaire causée par la hausse fulgurante du nombre de diplômés du secondaire et l'insuffisance de travailleurs qualifiés pour répondre aux besoins des employeurs.

Bien que l'on observe quelques différences notables d'une province à l'autre, les mandats confiés aux collèges restent les mêmes partout. Le plus évident consiste à offrir des programmes d'éducation axés particulièrement sur la formation professionnelle, les métiers, l'apprentissage et la formation en technologie. Les programmes de passage à l'université, la formation paraprofessionnelle et la formation générale (sans oublier les programmes à l'intention des autochtones et des femmes) occupent en outre une place importante dans la plupart des systèmes collégiaux. L'éducation permanente et l'éducation des adultes, à des fins de perfectionnement comme de culture générale, et les programmes de formation sur mesure ou à contrat pour les entreprises et l'industrie viennent compléter l'offre diversifiée des collèges (Dennison et Gallagher, 1986; Muller, 1990a; Dennison, 1995).

Les systèmes collégiaux ne sont pas appelés qu'à offrir des programmes de formation; leur création repose aussi sur de grands principes vus comme bénéfiques pour la société canadienne : politiques d'admission ouvertes par souci d'accessibilité, programmes préparatoires, promotion de la diversité, services aux étudiants, horaires flexibles, accent sur l'enseignement (plutôt que sur la recherche de type universitaire), etc. En outre, les collèges ont été conçus pour s'adapter aux orientations gouvernementales et des transformations économiques et pour offrir des services spécialisés en fonction des besoins locaux (Dennison et Gallagher, 1986). Même si les systèmes collégiaux ont bien changé depuis les années 60, ces motivations et ces principes transparaissent encore beaucoup dans leurs activités.

Les rôles des collèges communautaires – Visions divergentes

Le débat reste ouvert quant à l'importance relative des nombreux rôles des collèges. D'une part, les énoncés de politiques gouvernementales en matière d'éducation postsecondaire font souvent valoir des priorités économiques. Par exemple, un récent document d'orientation du gouvernement ontarien met l'accent sur l'emploi.

Le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) reconnaît que les établissements postsecondaires doivent investir des ressources supplémentaires pour maintenir, renforcer et améliorer l'expérience éducative des étudiants afin d'offrir des programmes d'éducation et de formation adéquats et de haute qualité qui suivent l'évolution des besoins des employeurs et qui soutiennent l'économie ontarienne. (MFCU, 2003)²

² Traduction libre

D'autre part, suite à un examen approfondi des résultats de conférences de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture (UNESCO), en particulier la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (CMES) et le Congrès international sur l'enseignement technique et professionnel, ainsi que de rapports et de consultations connexes, la Commission canadienne pour l'UNESCO estime que le développement humain durable est l'ultime finalité de l'éducation postsecondaire.

Il est généralement admis que le développement durable a trois grandes dimensions : une dimension écologique, une dimension économique et une dimension sociale et politique. Cette dernière dimension proprement humaine est caractérisée par un souci d'équité, des préoccupations démocratiques et une aspiration au désarmement et à la paix. L'expression « développement humain durable » utilisée dans les textes de l'UNESCO met la dimension humaine au centre du développement durable. [...]

Ce changement de perspective survient suite à de nombreux constats quant aux inégalités que les modèles centrés sur la croissance économique engendrent et aux coûts humains et écologiques qui les caractérisent. Le bien-être des individus et des communautés est vu maintenant comme la finalité du développement. Le développement intègre toujours des préoccupations économiques, mais à celles-ci s'ajoutent des dimensions écologiques, sociales, culturelles et éthiques. (Commission canadienne pour l'UNESCO, 2001)

Un survol des lignes directrices et des recommandations issues de la CMES révèle quatre grands thèmes concernant le rôle de l'éducation postsecondaire dans le développement humain durable : le service à la collectivité, l'éducation de citoyens responsables, les fonctions cruciales et éthiques, et l'interaction entre les différents éléments du système éducatif. (Commission canadienne pour l'UNESCO, 2001; CMES, 1998; Delors, 1996).

Ces visions divergentes des rôles économiques des collèges – celle axée sur l'employabilité du point de vue des employeurs versus celle des rôles humanistes axée sur le développement humain durable – sont rarement articulées ou débattues dans les médias grand public. Pourtant, la présente enquête montre que ce tiraillement se vit quotidiennement dans les collèges et les communautés qu'ils desservent. On constate que ce débat s'inscrit dans une tendance qui se fait jour dans de nombreux pays « occidentaux » (Wolf, 2002; Griffith et Connor, 1994), mais qui se ressent tout particulièrement dans les communautés rurales ou éloignées du Canada.

L'importance des collèges pour les communautés rurales ou éloignées

Le développement humain durable est un enjeu capital pour toute société, mais son importance transparaît plus aisément en milieu rural. Au Canada, en particulier, les problématiques des communautés rurales ou éloignées prennent une importance considérable puisque près du tiers (31 pour cent) de la population canadienne vit hors des zones urbaines et que ce groupe ne représente que 26 pour cent des titulaires d'emplois au pays. De plus, 95 pour cent de nos ressources naturelles se trouvent en dehors des zones urbaines, et l'exploitation de ces ressources représente 25 pour cent de notre PIB et 40 pour cent de nos exportations (Cunningham et Bollman, 1996). À l'évidence, les régions rurales ou éloignées du Canada revêtent une importance cruciale du point de vue du développement humain durable.

Nous avons choisi de prendre le cas des petits collèges canadiens en milieu rural pour étudier plus à fond les interactions entre les collèges et le développement communautaire, l'évaluation de ces

interactions et les leçons apprises. Ces collèges affichent plusieurs des caractéristiques évoquées plus tôt comme étant des dimensions importantes des collèges canadiens : services à une population cible, programmation spécialisée et adaptation aux réalités locales. On note un intérêt récent pour ces questions au Canada, comme en témoigne le succès du colloque de février 2001 de l'ACCC sur les collèges au service de collectivités rurales ou éloignées et la création subséquente d'un groupe de travail national. Si l'intérêt est manifeste, la recherche ne suit pas. On recense quelques travaux sur les écoles rurales au Canada (Newton et Knight, 1993) et les collèges ruraux au États-Unis (Killackey et Valadez, 1995), mais rien de tangible sur les collèges ruraux au Canada.

Les collèges en région rurale ou éloignée jouent un rôle particulièrement important dans la société canadienne car ils sont aux prises avec les problèmes d'accès à l'éducation postsecondaire liés à l'emplacement ou à la préparation aux études supérieures. Ils apportent en outre un complément aux autres stratégies d'éducation, comme la formation en milieu de travail ou l'apprentissage avec support technologique, qui ont aussi leurs problématiques propres en termes d'accès.

Les collèges ont plus de 900 points de présence à travers le Canada et détiennent le monopole de l'enseignement postsecondaire à bien des endroits. Une récente étude de Statistique Canada révèle qu'environ un Canadien sur cinq habite hors du rayon de migration journalière d'une université mais que seuls trois pour cent résident au-delà de cette distance d'un collège. Qui plus est, on constate que le taux de participation aux études postsecondaires dépend beaucoup de la proximité d'un établissement, et ce, peu importe le revenu (Frenette, 2003).

Grands dispensateurs d'éducation postsecondaire dans les communautés rurales ou éloignées du Canada, les collèges sont en outre des acteurs stratégiques importants aux chapitres de l'alphabétisation des adultes, de l'équivalence d'études secondaires, de l'accès à l'université, de la formation professionnelle, de l'éducation permanente et du développement communautaire (Hill, 2001; Myers, 2001). L'une des forces des collèges est leur capacité d'élaborer des programmes spécialisés d'éducation et de formation adaptés à des réalités locales. Les collèges ont un mandat plus large et des ressources plus diversifiées que la plupart des organismes de développement communautaire ainsi qu'un plus vaste éventail de programmes et davantage de cours de programmes reconnus que la plupart des établissements de formation privés. En règle générale, ils ont aussi une plus grande souplesse d'adaptation aux besoins locaux que la plupart des universités. Les collèges s'avèrent souvent des acteurs clés dans leurs communautés (surtout dans les régions rurales ou éloignées). Ils aident à résoudre des problèmes économiques et sociaux, et améliorent de ce fait la vie des gens (Hill, 2001; Killackey et Valadez, 1995).

La formation en milieu de travail, pierre angulaire des secteurs de l'agriculture et de l'extraction des ressources, perd de l'intérêt car les perspectives d'emploi dans ces domaines, sans parler des métiers spécialisés et des professions du secteur tertiaire, requièrent de plus en plus une formation et une attestation d'études postsecondaires. La formation permanente devient chose courante compte tenu de l'évolution rapide des entreprises et de l'industrie et de la tendance en faveur des carrières multiples. Dans ce contexte, le développement individuel et communautaire peut être grandement affecté par une offre insuffisante d'éducation postsecondaire. Certains économistes se servent désormais du taux de participation à l'éducation permanente pour mesurer le potentiel économique national (Times Higher Education Supplement, 10 janvier 2003, p.4). Même si les cours en ligne et l'apprentissage avec support technologique apportent des solutions partielles, il subsiste encore un grand besoin d'enseignement classique en classe et d'application pratique en guise de complément aux nouvelles technologies. Les collèges jouent un rôle clé dans la recherche de solutions à ces problématiques (Walsh, 2001).

Certains ont laissé entendre que les nouvelles technologies de communication lèveraient les obstacles à l'accès à l'éducation dans les régions rurales ou éloignées. Le discours entourant l'« ère de l'information », qui fait miroiter des perspectives économiques et éducatives accessibles « en tout temps et en tout lieu », n'établit aucune distinction entre la ruralité et l'urbanité et promet un accès équitable à tous. Dans les faits, de nombreuses régions rurales ou éloignées sont encore privées de services à large bande, et une bonne partie de la population ne maîtrise pas suffisamment la technologie pour tirer partie de ces services même lorsqu'ils sont disponibles. À l'instar de Burbules et Callister (2000), d'autres (p. ex. Moll, 2001) font remarquer que les établissements d'enseignement, dans leur empressement d'adopter les toutes dernières technologies, oublient souvent que ces dernières désavantagent certains groupes et en avantagent d'autres. Les personnes solidement ancrées dans des cultures traditionnelles ou dont le style de vie ne favorise pas la connaissance de la technologie ou l'accès à cette dernière (comme les travailleurs nomades ou saisonniers, ou encore les personnes qui vivent dans la pauvreté) risquent fort d'être désavantagées. Habités de composer avec la problématique de l'accès, les collèges sont très bien placés pour aider les habitants des régions rurales ou éloignées à surmonter ces obstacles. Certaines des écoles rurales canadiennes qui ont fait l'essai de l'apprentissage avec support technologique ont découvert que l'interaction en face à face restait tout de même un facteur de réussite important (Bosetti et Gee, 1993; Downer et Downer, 1993).

Une récente étude sur les retombées socioéconomiques des collèges en Alberta estime que les activités des collèges et la capacité de gain accrue de leurs diplômés se chiffrent à deux milliards de dollars par année, soit environ quatre pour cent de l'activité économique annuelle dans la province. Cette même étude tente en outre de quantifier les retombées socioéconomiques attribuables au fait que, statistiquement, les diplômés collégiaux affichent un bilan de santé supérieur, un taux de criminalité inférieur et ont moins souvent recours à l'aide sociale. Ces facteurs ont un effet important sur l'économie provinciale, sans parler des avantages sociaux (Christopherson et Robison, 2003). Les collèges apportent aussi une contribution importante à l'économie des petites communautés : ils emploient beaucoup de gens, offrent des points d'accès à l'information sur un vaste éventail de programmes et de services, accueillent une population étudiante qui engendre des retombées économiques et mettent leurs infrastructures à la disposition d'organismes communautaires (Bacon, 2001). Les collèges auraient donc, semble-t-il, un grand rôle à jouer pour aider le Canada à progresser de façon importante sur la voie du développement humain durable.

L'intérêt de l'ACCC pour les communautés rurales ou éloignées

L'ACCC coordonne et appuie depuis des années de nombreuses initiatives destinées aux collèges situés hors des zones urbaines. Ce n'est toutefois que récemment qu'elle a mis en œuvre l'Initiative des collèges au service des collectivités rurales ou éloignées. Au congrès annuel de 2000, les préoccupations communes des collèges des régions rurales ou éloignées et le peu d'ateliers spécialement consacrés à ce sujet ont engendré plusieurs « conversations de couloir ». Ce débat naissant a donné lieu à un colloque sous le thème « Au service des collectivités rurales ou éloignées » qui s'est tenu au collège North Island (Colombie-Britannique), à l'hiver 2001. Dépassant les attentes des organisateurs, l'événement a attiré plus de 70 participants en provenance d'une quarantaine de collèges et de ministères de huit provinces et territoires. Au programme : des présentations spéciales sur le Partenariat rural canadien du Secrétariat rural fédéral et sur la Rural Community Colleges Initiative (RCCI), initiative américaine financée par la Ford Foundation et réalisée en partenariat avec l'American Association of Community Colleges. Le Secrétariat rural coordonne les efforts de 26 ministères fédéraux qui administrent des programmes à l'intention des régions rurales. Il accueille en outre le Service canadien de l'information rurale et finance des projets pilotes en milieu rural. Du côté américain, la RCCI offre du financement et de l'expertise pour des projets pilotes qui

font valoir l'expansion des possibilités économiques et éducatives dans les régions rurales défavorisées. Encouragés par les exemples tirés de la RCCI, l'intérêt manifeste du gouvernement canadien envers les problématiques rurales et les réussites présentées par des collèges de tout le Canada, les participants du colloque ont formulé plusieurs recommandations stratégiques (documents et site Web de l'ACCC; Autry et Rubin, 1998; MDC, 1998) reconnaissant la nécessité de souligner le caractère particulier des collèges en milieu rural ou éloigné, d'étudier leurs besoins et leurs défis, et de faire campagne au nom de ces établissements auprès de tous les paliers de gouvernement.

Le colloque est devenu un événement annuel rattaché au congrès annuel de l'ACCC. De plus, le Groupe de travail sur les collèges au service des collectivités rurales ou éloignées se réunit au moins deux fois par année, *Collège Canada* a consacré un numéro aux défis des communautés rurales ou éloignées et l'Initiative des collèges au service des collectivités rurales ou éloignées est devenue une priorité courante de l'Association (documents et site Web de l'ACCC; Mills, 2001).

2. Que se passe-t-il?

La participation des collèges au développement des communautés rurales ou éloignées

La nécessité de recenser et de mettre en valeur des cas de pratiques exemplaires adoptées par les collèges est sans cesse évoquée dans les forums ruraux et les rencontres des groupes de travail. C'est ainsi qu'un grand nombre de documents d'information ont été imprimés ou publiés sur le site web de l'ACCC, dont plusieurs documents de sensibilisation. Le contexte entourant la production de ces documents a soulevé plusieurs questions de recherche, notamment : Que sait-on de la contribution des collèges au développement des communautés rurales ou éloignées? Quoi qu'ils fassent, que peut-on en dire? Comment faire circuler l'information sur le développement communautaire parmi les collèges ou comment s'en servir pour mettre les collèges en valeur à l'échelle nationale?

Les projets exemplaires

Une collecte d'information s'est faite par voie d'un questionnaire de l'ACCC sur les projets que les responsables de programmes ou les administrateurs collégiaux jugeaient aptes à figurer sur le site web de l'ACCC à titre de pratiques exemplaires de développement communautaire. (Pour plus de détails sur la méthodologie, consulter l'annexe A.) La nature et l'envergure des projets varie beaucoup d'un à l'autre : depuis les interventions ponctuelles à court terme jusqu'aux stratégies à long terme de développement communautaire. Les 62 projets présentés viennent de 33 collèges issus de dix provinces. Bien que 45 collèges aient été ciblés comme promoteurs de projets, la plupart des répondants déclarent être actifs dans plusieurs communautés (parfois plus de 20), rejoignant ainsi entre 200 et 300 communautés. Compte tenu que l'Association compte un peu plus de 150 membres, on peut dire que 33 collèges (environ 22 pour cent) constitue un bon échantillon que l'on ne saurait toutefois considérer représentatif puisque les projets ont été essentiellement autoproclamés. Quoi qu'il en soit, il reste que certains responsables de programmes et administrateurs collégiaux jugent ces projets exemplaires. L'étude des thèmes et des défis communs à ces projets permet de dégager des constats utiles pour de nombreux intervenants du domaine.

Les projets étudiés tendent à se répartir en cinq grandes catégories, et beaucoup présentent les caractéristiques de plusieurs catégories. Dans l'ensemble, les projets prennent la forme d'une variante locale d'un programme collégial d'éducation ou de formation, d'une adaptation d'un programme d'éducation ou d'alphabetisation des adultes, d'un partenariat avec des instances locales (le plus souvent avec intervention d'un ministère) ou d'une entente avec un partenaire privé ou un employeur. Un petit nombre de projets sont uniques, atypiques ou tout simplement difficiles à catégoriser.

Plus de la moitié des projets prennent la forme de partenariats avec des organismes communautaires ou sociaux pour résoudre des problèmes locaux, et presque tous ont un lien avec un ministère ou organisme gouvernemental qui finance une bonne partie des activités. Les arrangements locaux ne sont pas été considérés comme des partenariats sauf dans les cas où l'on fait explicitement mention d'une collaboration autre qu'une simple participation financière ou un rôle quelconque au sein d'un comité ou d'un conseil. La plupart des projets comptent plusieurs partenaires, parfois plus de 20 organismes (notamment en Saskatchewan et en Nouvelle-Écosse). En principe, les collèges régionaux en Saskatchewan n'ont pas de programmes propres et n'accordent pas de crédits contrairement aux collèges d'autres instances. Leur mandat consiste à offrir des programmes d'autres établissements (généralement ceux du Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology) et de sélectionner et d'offrir des programmes adaptés à des besoins locaux. De ce fait, les collèges régionaux sont souvent appelés à consulter les organismes communautaires et à s'associer à diverses entités notamment pour ce qui concerne les locaux et l'infrastructure organisationnelle. En Nouvelle-Écosse, le développement économique communautaire s'inscrit dans le mandat du système collégial. En outre, les organismes locaux de développement communautaire sont bien implantés dans cette province; certains fonctionnent sur une base bénévole, d'autres sont financés par le gouvernement (Alexander, 1997). Compte tenu du contexte propre à ces provinces, il n'est pas rare que les projets qui s'y déroulent comptent un grand nombre de partenaires. Il reste que des projets comme « Fetal Alcohol Syndrome Initiatives » (College of New Caledonia, campus Lakes District, Burns Lake, C.-B.), « Delivering Service Skills in Remote Communities » (Cambrian College, campus de Little Current, île Manitoulin, Ontario) et d'autres issus de presque toutes les provinces comportent un grand nombre de partenaires locaux.

Près de la moitié des projets consistent en des programmes collégiaux types d'éducation postsecondaire ou de formation professionnelle considérablement adaptés à des réalités locales. Souvent, ces adaptations ont exigé l'élaboration de nouveaux cursus, de nouvelles certifications ou de modes d'enseignement ou de calendriers de formation originaux. Dans bien des cas, des programmes ou des méthodes d'enseignement similaires avaient été élaborés ailleurs au pays face à des réalités comparables. Nous n'avons toutefois relevé aucun lien de communication ou de collaboration entre ces projets. L'adaptation et l'innovation en matière d'éducation et de formation ont toujours caractérisé l'activité des collèges canadiens (Dennison, 1995; Dennison et Gallagher, 1986), et nous l'avons constaté à maintes reprises dans les projets que nous avons étudiés. Il faut espérer que les enquêtes comme celle-ci stimuleront la coopération entre les concepteurs de programmes collégiaux aux prises avec des enjeux comparables dans diverses régions du pays. Le Algonquin College (campus de Pembroke, Ontario) et le College of New Caledonia (campus de Valemout, C.-B.) ont été tous deux confrontés à la transition d'une économie locale centrée sur l'exploitation des ressources vers une économie centrée sur le tourisme. Les deux établissements ont fait face à la situation en offrant des programmes de formation pour les travailleurs de l'industrie du tourisme d'aventure et de l'écotourisme. De même, c'est en réaction au manque de travailleurs de la santé dans les communautés éloignées caractérisées par une forte population autochtone et une offre de formation insuffisante que les collèges Assiniboine (Brandon, Manitoba), le Confederation (campus de Geraldton), Northern (Timmins, Ontario) et plusieurs autres ont mis au point des solutions innovantes pour offrir des programmes de formation en soins infirmiers ou en soins infirmiers auxiliaires reconnus par la province.

Soulignons en outre que plusieurs collèges aux prises avec des défis comparables ont élaboré des solutions relativement différentes. Par exemple, devant le déclin ou la transition des entreprises forestières, les collèges n'ont pas fait qu'élaborer des programmes de formation en tourisme d'aventure et en écotourisme, malgré l'engouement pour l'écologie et le développement durable. Le Keewatin College (The Pas, Manitoba) s'est associé à diverses instances locales, notamment des organismes

autochtones, pour créer le Northern Forest Diversification Centre, qui offre des formations axées sur la création d'emplois et l'entrepreneuriat dans le secteur des produits forestiers autres que le bois d'œuvre (aliments naturels, extraits d'herbes, etc.). Le College of New Caledonia (campus Nechako, Vanderhoof, C.-B.) a élaboré un programme de technologie des ressources forestières assorti d'un volet de formation en milieu de travail afin de renforcer les compétences des travailleurs forestiers et d'améliorer leurs perspectives d'emploi à long terme dans l'industrie forestière. Le Cégep de Saint-Jérôme (campus de Mont-Laurier, Québec) offre un programme menant à un diplôme en technologie de la transformation des produits forestiers pour former des technologues aptes à travailler dans des usines qui exploitent des procédés avancés de transformation des produits du bois. Dans un tout autre ordre d'idées, le Selkirk College (C.-B.) et ses nombreux partenaires ont créé une réserve forestière éducative et plusieurs programmes à caractère artistique (production de murales, de festivals de musique, etc.).

Un peu plus du quart des projets prennent la forme de programmes d'éducation ou d'alphabétisation des adultes (et aussi d'alphabétisation technologique), de compétences de base ou de préparation à l'emploi adaptés eux aussi à des réalités locales. Presque tous ces programmes comptent plusieurs partenaires locaux dont, souvent, des organismes autochtones. L'association de deux collèges (Rockies et Selkirk) et de plusieurs organismes communautaires a donné lieu à un projet remarquable, la Columbia Basin Alliance for Literacy, afin d'obtenir des fonds provinciaux pour déployer une stratégie d'alphabétisation très diversifiée. Le projet compte 56 points de présence dans 17 localités, chacune disposant d'un coordonnateur local en mesure d'offrir des services d'alphabétisation aux adultes, aux jeunes et aux familles. Ces projets misent beaucoup sur le lien entre l'alphabétisation et les perspectives d'emploi ou de perfectionnement tout en reconnaissant que renforcer ces liens est un processus à long terme dont les résultats ne se constateront peut-être que dans la vie des générations futures.

Près du quart des projets reposent sur un partenariat avec une société ou un employeur et servent à former des employés ou des candidats à un emploi. Les projets de ce type sont presque toujours motivés par une transition économique provoquée par des changements dans une économie locale centrée sur l'exploitation des ressources. La plupart des projets mentionnés plus tôt à titre d'adaptations du contenu ou du mode d'enseignement de programmes collégiaux par suite de changements dans l'industrie forestière sont en outre assortis d'un partenariat avec un employeur ou une organisation sectorielle. Le College of the North Atlantic (Nain, Labrador) s'est associé à plusieurs partenaires dont la Torngait Ujaganniavingit Corporation pour former des grutiers. Grâce à cette initiative, l'employeur peut compter sur des travailleurs qualifiés sans avoir à recruter dans le Sud du Canada et offrir des emplois locaux durables et bien rémunérés à des personnes touchées par la difficulté grandissante de gagner sa vie par les voies traditionnelles de la chasse et de la pêche.

Moins d'un projet sur six revêt un caractère visiblement non traditionnel, présente des caractéristiques atypiques ou s'avère difficiles à catégoriser. Les projets de ce type se distinguent souvent par une clientèle ou un mode d'enseignement caractéristique. La plupart présentent en outre les caractéristiques des catégories précédentes, si bien que le nombre de cas vraiment à part est très peu élevé. Dans la catégorie des projets uniques ou atypiques, mentionnons un collège des anciens sous les auspices du North Island College (Courtenay, C.-B.), un centre dédié à la paix administré par le Selkirk College et d'autres organismes à Castlegar, C.-B., et un centre de leadership communautaire animé par le Niagara College à Welland, Ontario. Dans ce dernier cas, le projet compte de nombreux partenaires locaux, gouvernementaux et privés et offre une stratégie coordonnée à l'égard d'un éventail diversifié de ressources et de services destinés à des organismes bénévoles et sans but lucratif.

En bout de ligne, qu'est-ce qui amène les intervenants collégiaux à considérer un projet comme une pratique exemplaire de développement communautaire en milieu rural ou éloigné? À en juger par les

projets soumis à l'ACCC, un projet exemplaire type est axé sur un besoin local reconnu lors de consultations entre un collège et plusieurs instances locales. Après entente entre le collège et les instances pour obtenir le financement d'un ministère ou d'un organisme gouvernemental et exécuter un programme, le collège développe, modifie ou adapte un programme d'éducation des adultes ou de formation professionnelle en fonction d'une réalité locale. Habituellement, le programme s'adresse à des personnes en situation de chômage ou de sous-emploi et se heurte souvent à des obstacles associés à la marginalisation des femmes, à la pauvreté rurale ou aux groupes autochtones.

La parole aux intervenants collégiaux – Résultats du questionnaire et des entrevues

Aux fins de la présente enquête, un questionnaire a été envoyé aux 53 personnes-ressources indiquées pour les 62 projets présentés sur le site Web de l'ACCC à titre de pratiques exemplaires de développement communautaire. Ces personnes-ressources exercent diverses fonctions dans 33 collèges. Même si, comme nous l'avons mentionné plus tôt, il semble y avoir un lien entre la composition du Groupe de travail et les collèges présents dans la liste de pratiques exemplaires, plusieurs répondants ont fourni pour certains thèmes des explications révélatrices d'un désir d'accomplir quelque chose qu'ils estimaient nécessaire pour leur collectivité, peu importe la politique institutionnelle du collège. Rappelons que les répondants sont tous des chargés de projets ou des administrateurs collégiaux responsables des projets. Par conséquent, leurs réponses font souvent apparaître une « perspective institutionnelle » ou une « perspective de dirigeant ».

À propos des rôles des collèges dans le développement communautaire, la plupart des répondants estiment que ceux de partenaire et de catalyseur sont les plus importants, quoique le besoin de flexibilité et de diversité des rôles a aussi été maintes fois évoqué. L'étude des descriptions de projets et les compléments d'information recueillis via le questionnaire révèlent clairement la multiplicité et l'importance des divers partenariats que la plupart des projets ont établi avec des instances locales. L'importance accordée au rôle de catalyseur s'explique peut-être par le processus de sélection des projets présentés à titre de pratiques exemplaires et par la partialité compréhensible des répondants du fait de leur rôle dans les projets. Or, d'après les entrevues de suivi au questionnaire, il semble peu probable qu'une bonne partie de ces projets se seraient concrétisés sans partenariat entre les acteurs essentiels des collèges et des instances locales.

Dans la plupart des collèges qui ont répondu au questionnaire, il n'y a pas de responsable ou de département spécialement chargé du développement communautaire. Généralement, le rôle de développement communautaire se retrouve dans une très vaste description de tâches, souvent celle du directeur général d'un campus ou du chef d'un département d'éducation communautaire ou permanente. Plusieurs répondants ont indiqué que le personnel des petits campus en région éloignée participait souvent de diverses manières au développement communautaire, que cette activité figure ou non dans leur description de tâches. Les répondants ont cité à maintes reprises des cas de membres du personnel qui intervenaient dans des organismes locaux à titre de bénévoles, d'administrateurs ou de conseillers parce qu'ils s'intéressaient personnellement à leur collectivité.

Les répondants étaient appelés à prendre la notion de développement communautaire au sens large, comme dans la définition de Selman et Dampier (1998, p. 8) : « Processus par lequel les membres d'une communauté décident de faire le point sur leur collectivité, de fixer des objectifs de changements souhaitables et de travailler à leur réalisation. ». Nous avons supposé qu'une telle définition serait familière aux répondants puisqu'on trouve des définitions comparables dans de nombreux autres ouvrages bien connus en la matière. Pour, Twelvetrees (2002), par exemple, le travail communautaire se définit comme étant « le fait d'aider les gens à améliorer leurs communautés respectives grâce à

des actions collectives » (p. 1). Les perceptions du développement communautaire qui se dégagent du questionnaire et des entrevues sont en phase avec la plupart des recherches effectuées sur le sujet, bien qu'un seul répondant ne fasse état de travaux connexes. Un répondant, toutefois, s'est dit incommodé par la largesse de ces définitions et a préféré restreindre son propos au développement économique communautaire.

Dans l'esprit des répondants, le mot « communauté » désigne généralement une localité, c'est-à-dire un emplacement géographique précis. Pour plusieurs, cependant, il évoque un groupe de personnes unies par des caractéristiques ou des intérêts communs. Au moins un répondant a parlé d'une communauté « virtuelle », créée et maintenue par les technologies de l'information et de la communication. Ce type de développement est susceptible de prendre de l'ampleur et pourrait amener à reconsidérer la manière dont les collèges desserviront les « communautés » dans l'avenir. Burbules et Callister (2000) ont réfléchi à la notion de communauté et aux diverses conceptions théoriques qui s'y rattachent, cherchant notamment à déterminer comment les définitions de communauté s'appliquent à la notion de communauté virtuelle. Ils énoncent que la « communauté », peu importe le contexte, est toujours un produit de l'imagination sociale; elle n'existe que sous la forme d'une construction sociale issue de l'imaginaire collectif. Cette définition pourrait avoir un effet libérateur et habilitant chez les travailleurs communautaires car elle souligne que la nature d'une communauté peut se transformer à mesure qu'évoluent les perceptions de ses membres. Un répondant, par exemple, observe que les communautés des Prairies sont considérées « sans espoir » par les résidents à cause du déclin de la population et des problèmes qui en découlent. Les collèges locaux voulaient établir des partenariats pour « dynamiser » ces communautés, mais le dynamisme n'était pas clairement défini hormis le sens que les membres de la communauté lui donnaient. Partant d'une vision socialement construite de la communauté, il s'agirait alors d'interagir avec la communauté pour que ses résidents en viennent à la considérer dynamique. Cette démarche est susceptible d'aboutir à des résultats radicalement différents par comparaison avec une démarche consistant à échafauder une définition « spécialisée » ou « objective » de « dynamisme », à l'assortir d'indicateurs et à s'efforcer d'améliorer ces indicateurs.

En ce qui concerne le mandat institutionnel du collège ou du campus en matière de développement communautaire, les propos des répondants sont nuancés et souvent contradictoires. Dans la plupart des cas, des éléments favorables au développement communautaire se retrouvent dans les propos des directeurs généraux et des membres du conseil (surtout si le répondant est un président ou un cadre supérieur) ou dans les énoncés de vision ou de mission. Or, dans les commentaires associés à cette question ou à d'autres questions, on note que les collèges disposent rarement de ressources humaines ou financières suffisantes pour s'acquitter de cette tâche. Nous avons relevé de nombreuses indications explicites ou implicites comme quoi le personnel était libre de faire du développement communautaire pourvu que les projets recouvrent leurs coûts dans le même exercice financier. Quelques répondants mentionnent explicitement le manque de soutien institutionnel au développement communautaire, ce qui n'a pas empêché le « personnel de terrain » de lancer des initiatives qu'il jugeait utiles, voire même nécessaires.

Nous avons remarqué d'importantes variations provinciales dans les commentaires sur le soutien au travail communautaire, faisant apparaître des différences de politiques provinciales. En Colombie-Britannique, où les collèges ont une longue tradition de travail communautaire, en Saskatchewan, où les partenariats avec la communauté font partie intégrante du mandat des collèges, et en Nouvelle-Écosse, où le développement économique communautaire est devenu récemment une priorité institutionnelle des campus locaux, l'influence des politiques provinciales ressort clairement dans les types de projets présentés, le contenu des descriptions de projets et les propos des répondants. En Ontario, où le développement communautaire ne s'inscrit pas dans le mandat des collèges,

l'insuffisance corollaire du soutien se manifeste parallèlement. Cela dit, les répondants de toutes les régions du pays font valoir l'importance du travail communautaire et leur ambition de poursuivre leurs efforts, avec ou sans mandat « institutionnel ». Ils insistent souvent sur le lien entre le travail communautaire et le concept de développement humain durable.

Appelés à se prononcer sur le paradoxe courant entre le soutien symbolique ou institutionnel et l'insuffisance du soutien financier ou opérationnel aux activités de développement communautaire, les interviewés invoquent souvent la politique provinciale plutôt que des problématiques internes de leur collège. Quelques-uns font valoir que l'administration centrale de leur collège, parce qu'elle se trouve dans un centre urbain, n'est pas toujours en phase avec les réalités du « terrain » dans les communautés rurales ou éloignées. En revanche, un nombre au moins égal de d'interviewés considère que, même si leur collège a son siège dans une ville au sens strict du terme, l'esprit de la mission du collège reste tourné vers le service aux régions rurales environnantes et les problématique rurales (souvent liées à l'agriculture). Soulignons que ces derniers commentaires viennent le plus souvent d'un cadre supérieur du collège que d'un chargé de programme dans un campus rural.

Les propos des répondants quant à la contribution des collèges à leur communauté sont très diversifiés. On ne s'étonnera pas que la plupart considèrent l'offre de programmes d'éducation et de formation comme une contribution majeure. S'il est tentant d'y voir une autre illustration de la « perspective institutionnelle » de la présente enquête, il faut rappeler que les analyses de Statistique Canada établissent un lien direct entre la proximité d'un collège ou d'une université et le taux de participation aux études postsecondaires, et montrent que les collèges sont beaucoup plus accessibles (Frenette, 2003). Plusieurs répondants considèrent pour leur part que c'est en prenant la direction de programmes économiques et sociaux que les collèges apportent leur plus grande contribution. Les commentaires à ce propos se rattachent à différents concepts de communauté (économique, ethnique, démographique, sexospécifique, etc.) et non simplement à celui de localité.

Parmi les autres avantages mentionnées par les répondants et les interviewés, mentionnons les retombées économiques engendrées par le pouvoir d'achat du collège, de son personnel et de ses étudiants ainsi que la disponibilité des infrastructures collégiales pour la communauté. Certains ont fait valoir qu'à leur sens, les retombées (éducationnelles, sociales, économiques) de la contribution collégiale étaient beaucoup plus directes, visibles et vraisemblablement plus importantes dans les communautés rurales ou éloignées que dans les régions urbaines.

Les éléments soulevés par le groupe de travail de l'ACCC et présentés dans *Collège Canada* se retrouvent souvent dans les propos des répondants et des interviewés. Mentionnons notamment : l'accessibilité réduite par la situation géographique ou l'éloignement des collèges, l'interaction avec les communautés autochtones, les effectifs étudiants modestes et contraintes financières qui en découlent, le fait que les communautés s'attendent à ce que les collèges fassent preuve de leadership en matière de développement socioéconomique et le manque de reconnaissance de la part des gouvernements quant aux retombées des collèges dans leurs communautés (Mills, 2001).

Dans l'ensemble, les intervenants collégiaux estiment que leurs établissements assument principalement les rôles de partenaire et de catalyseur, et ce, malgré le paradoxe entre des politiques provinciales (et souvent collégiales) favorables au développement communautaire et l'insuffisance des ressources financières et humaines mises à contribution. Les intervenants collégiaux se basent sur des définitions larges de « communauté » et de « développement communautaire » dans leurs efforts pour améliorer les perspectives éducationnelles, économiques et sociales de leurs populations cibles. Ces efforts se butent sans cesse au tiraillement entre les visions divergentes du rôle des collèges : poursuivre des objectifs économiques ou se consacrer au développement humain durable.

Le développement communautaire au Canada – Analyse et application

Le développement communautaire est un important chantier social au Canada depuis plusieurs décennies. L'apport collégial au développement communautaire n'est pas un phénomène spontané ou isolé. Les éléments soulevés dans la présente enquête se retrouvent dans la littérature sur le développement communautaire depuis des années. Le cadre proposé par Jack Rothman présente trois modèles d'organisation communautaire permettant de distinguer les nombreux types de pratiques que l'on pourrait associer au développement communautaire : le développement localisé, la planification sociale et l'action sociale. Pour Rothman, le développement localisé s'attache à renforcer les capacités locales dans une région délimitée. La planification sociale porte sur un segment de communauté ou une communauté fonctionnelle et cherche à résoudre des manifestations locales de problèmes sociaux importants. L'action sociale s'intéresse aux relations de pouvoir et aux iniquités touchant l'accès aux ressources dans la société en général. Ce cadre a été maintes fois repris compte tenu de son utilité pour l'analyse et la compréhension des diverses facettes du développement communautaire (Cox, Erlich, Rothman et Tropman, 1970; Wharf, 1979; Lee, 1992).

Les projets étudiés dans le cadre de la présente enquête montrent qu'une bonne partie de l'apport collégial au développement communautaire de nos jours incarne ces modèles courants de développement communautaire à la canadienne (Lotz, 1987; Lee, 1992). Le développement localisé est privilégié, bien que la planification sociale reçoive aussi beaucoup d'attention. Les projets véritablement axés sur l'action sociale semblent plutôt rares; quelques répondants ont bien manifesté de l'intérêt pour cette approche, surtout en rapport avec des problématiques autochtones, mais ils ne savaient trop comment les raccrocher aux structures collégiales. L'importance grandissante du développement économique aux yeux des gouvernements est un thème omniprésent qui suscite toutefois des réactions mitigées. Dans certains cas, l'aide gouvernementale au développement économique a permis à des intervenants collégiaux d'élaborer des programmes bénéfiques pour leur communauté. Dans d'autres cas, l'urgence de problèmes sociaux au niveau local appelait des solutions qui dépassaient le cadre du développement économique, et les intervenants collégiaux se sont dits mécontents de la politique gouvernementale en la matière et ont eu du mal à obtenir du financement pour résoudre ces problèmes.

Nous n'avons pas pu examiner les divergences d'opinion entre les organismes subventionnaires, les intervenants collégiaux et les partenaires communautaires dans le cadre de la présente enquête. Le manque d'information sur l'évaluation de ces programmes nous amène à mettre en question la légitimité des partisans du changement et le mandat du groupe chargé de changer les choses. Par ailleurs, la quête de reconnaissance légitime, qu'elle soit menée auprès de la communauté ou des partenaires, freine souvent l'innovation (Wharf, 1979). Cela pourrait fort bien expliquer le faible nombre de projets innovants dans le groupe étudié. Quelques indices révèlent une certaine prise de conscience de la situation. Certains répondants parlent en effet de « procédés créatifs de rédaction de projets » destinés à obtenir du financement pour réaliser les désirs de la communauté plutôt qu'à monter des projets finançables dont personne ne veut.

Si l'on considère l'environnement où le changement doit s'insérer, on constate que le souci du développement localisé et du financement gouvernemental empêche souvent d'envisager de grands changements structureaux. Le développement localisé évoque le pouvoir et l'habilitation, qu'il définit cependant par un partage plus équitable des ressources de la communauté sans égard aux déséquilibres de pouvoir entre les groupes marginalisés et d'autres institutions et structures sociétales (Wharf, 1979; Lee, 1992; Mayo, 1999). Dans la présente enquête, plusieurs commentaires sur les problématiques autochtones révèlent une certaine prise de conscience et de la frustration à l'égard de cette marginalisation. Les intervenants collégiaux voulaient s'associer à des organismes

autochtones pour améliorer les conditions locales, mais malgré l'ampleur et l'omniprésence de la marginalisation historique et actuelle des autochtones du Canada, aucun programme ne permettait de remédier à la situation.

Les travailleurs du développement localisé, surtout les bénévoles, ne sont pas toujours conscients du contexte social élargi des problèmes qu'ils traitent ni capables de les analyser d'un œil critique. Les travailleurs de la planification ou de l'action sociale ont beau dire qu'ils parlent et agissent au nom de leur groupe client, les opinions divergent parfois considérablement entre les travailleurs et la communauté (Lee, 1992). Pour Paulo Friere (1970), il s'agit là d'un problème courant du modèle de planification sociale du travail communautaire. Les travailleurs, pense-t-il, peuvent être obligés de conclure un « suicide collectif » afin de s'insérer dans la communauté et de parler en son nom (Mayo, 1999). Dans la présente enquête, certains répondants indiquent que les intervenants collégiaux se voient dans le rôle de porte-parole de la communauté; d'autres font valoir que les intervenants collégiaux considèrent qu'ils font partie intégrante de la communauté et s'investissent personnellement dans des dossiers locaux, peu importe leur fonction dans le collège.

Du point de vue éducationnel, les problématiques que soulève l'apport collégial au développement communautaire sont de deux ordres : formel, pour ce qui touche le contenu et le mode d'enseignement des programmes, et informel, pour ce qui concerne le renforcement des capacités communautaires. Il ne faut pas sous-estimer la dimension éducationnelle informelle du travail communautaire. Par essence, le travail communautaire est une question d'interaction entre l'enseignement et l'apprentissage. On tend à l'oublier parce que la dimension éducationnelle du projet est informelle ou incluse dans les autres objectifs du projet. S'appuyant sur des études de cas internationales, des recherches théoriques intensives et des analyses critiques, Griff Foley (1999) révèle l'omniprésence et l'importance de l'éducation informelle dans les projets communautaires. Trop souvent, le volet éducationnel du développement communautaire est exempt d'une dimension critique qui permettrait aux participants de prendre conscience du contexte socioéconomique de leur situation, des structures de pouvoir qui perpétuent le statu quo et de leur propre pouvoir d'induire des changements significatifs et continus (Foley, 1999; Mayo, 1999). Cette critique du travail de développement communautaire s'applique directement aux projets étudiés, qui s'attardent peu à la dimension éducationnelle informelle du travail et qui cherchent rarement à rehausser la compréhension du contexte socioéconomique de la situation locale.

Au Canada, la plupart des programmes collégiaux sont axés sur la formation professionnelle ou, d'une certaine manière, à la préparation à la carrière. Ils sont en outre assortis d'un volet d'éducation générale incorporé en principe dans un programme complet menant à un certificat ou à un diplôme. Johnson (1990) observe que les politiques gouvernementales n'incitent pas les professeurs à exploiter le volet d'éducation générale des programmes collégiaux pour sensibiliser davantage les étudiants à la justice sociale et à la sociocritique. La tension entre l'éducation générale et les compétences professionnelles dans le contexte de la formation professionnelle est une vieille caractéristique de nombreux programmes collégiaux (Luker, 1990). Depuis les années 80, particulièrement, l'accent est mis sur la mondialisation et la nécessité d'offrir des programmes d'éducation aptes à produire une main-d'œuvre flexible et polyvalente. L'insertion dans la main-d'œuvre a été redéfinie pour répondre aux besoins des grands employeurs ou pour justifier un recul de l'éducation générale (ou des coupures dans ce secteur) et de nombreux programmes sociaux financés par l'État non seulement au Canada, mais aussi aux États-Unis, au Royaume-Uni et ailleurs (Mayo, 1999; Wolf, 2002). Cette conjoncture complique la tâche des collèges qui voudraient incorporer des éléments d'action sociale dans leurs programmes.

Jacob Muller a étudié la transformation du système collégial en Colombie-Britannique dans les années 80, où s'observe un tournant vers le modèle entrepreneurial. Utiliser ce modèle dans le contexte collégial, c'est gérer un collège à la manière d'une entreprise et accorder la priorité à la responsabilité financière et à l'utilisation efficace des fonds publics. Ce mode de gestion augmente l'emprise du privé et de l'industrie sur les programmes et réduit la marge de manœuvre des enseignants. Par conséquent, les programmes jugés moins pertinents pour les employeurs ou moins rentables (ou lucratifs) pour le collège seront plus souvent touchés par des compressions budgétaires. Plus souvent qu'autrement, ces programmes sont ceux qui avaient été conçus pour aider les groupes marginalisés à améliorer leur sort (Muller, 1990c). Des études sur les systèmes collégiaux du Québec et du Nouveau-Brunswick établissent les mêmes constats (Witchel, 1990; Muller, 1990b). Et cette conjoncture dépasse le cadre des préoccupations éducationnelles. Une analyse récente de Jackson et Sanger (2003) montre que de nombreux secteurs des services sociaux souffrent de la prédominance des enjeux économiques mondiaux dans les politiques publiques au Canada.

De manière générale, le tiraillement entre les motivations économiques de l'éducation (du point de vue des employeurs, surtout) et l'éducation au service du développement humain durable est étudié sous différents angles depuis au moins 20 ans au Canada. Dans la présente enquête, on voit bien que les intervenants collégiaux en contact quotidien avec les communautés rurales ou éloignées montrent beaucoup d'acharnement et de créativité à maintenir le cap sur le développement humain durable même si les politiques gouvernementales et l'« esprit des temps » les pousse à donner priorité à des problèmes économiques particuliers. Or, c'est une chose de vouloir mettre l'accent sur les retombées humanistes du développement communautaire, en concurrence ou en coopération avec le développement économique, mais c'est tout autre chose de voir si ces efforts portent leurs fruits. La section suivante s'intéresse aux indices et aux critères de réussite en la matière.

3. Qu'est-ce que ça vaut? Et comment le savoir?

Évaluer l'apport collégial au développement communautaire

Rares sont les données sur le suivi ou l'évaluation de l'apport collégial au développement communautaire. La plupart des répondants indiquent que rien n'a été fait pour enregistrer systématiquement les résultats, quoique beaucoup ont déclaré avoir essayé d'être attentifs aux commentaires informels. Les évaluations connues sont généralement menées par des organismes externes (souvent par le ministère qui finance le projet) ou s'insèrent dans un examen des programmes d'éducation collégiaux et ne renferment pas d'indications utiles quant à l'amélioration des effets du projet sur le développement communautaire. Les entrevues nous ont permis d'étudier plus à fond cette question. Et c'est alors qu'un participant a déclaré qu'en vingt années de carrière collégiale dans plusieurs provinces, il n'avait jamais observé ni entendu parler de tentative même timide d'évaluer l'apport collégial au développement communautaire.

À savoir comment devrait s'évaluer l'effort collégial en matière de développement communautaire, la plupart des répondants déclarent n'avoir vu si peu d'évaluations rigoureuses (le plus souvent jamais) qu'ils ont du mal à voir comment faire autrement. Certains avaient tenté de mesurer les résultats indirects de projets (taux d'achèvement d'un programme, taux de recours à l'aide sociale avant et après le programme, etc.) ou de suivre la couverture médiatique des interventions collégiales. Nous avons relevé quelques tentatives décevantes de recueillir des données quantitatives sur des projets axés sur des processus. Plusieurs répondants soulignent aussi la difficulté de quantifier les résultats des projets de développement communautaire parce que leurs objectifs visent souvent de grandes problématiques sociales et des changements à long terme (étalés parfois sur plusieurs générations). Les répondants partent souvent du principe qu'une évaluation est nécessairement quantitative et qu'ils ne peuvent rien faire s'ils ne disposent pas de bons indicateurs quantitatifs. D'autres moins

pessimistes y vont de suggestions : recueillir les commentaires de participants d'un programme via des groupes discussion, interviewer les représentants d'organismes partenaires, élaborer des systèmes de suivi à long terme. Dans l'ensemble, les répondants semblent peu connaître le discours sur l'évaluation ou les diverses méthodes d'évaluation. Fait intéressant, il en va de même pour les cadres supérieurs et les gestionnaires de programmes.

Faute de données (quantitatives ou qualitatives) sur les effets des interactions des collèges avec les communautés rurales ou éloignées, les participants multiplient les conjectures quant aux principaux résultats des interactions entre les collèges et les communautés rurales ou éloignées, bien que leurs propos s'appuient généralement sur plusieurs années d'expérience de terrain. Pour beaucoup, l'amélioration de l'accès à l'éducation et à la formation dans la communauté a une grande incidence, tout comme la facilitation des échanges et des partenariats. Quelques répondants estiment que l'intervention du collège dans des projets locaux avait renforcé les capacités communautaires. Maintenant, observent-ils, de nombreux organismes communautaires sont mieux outillés pour cerner les besoins, s'entourer des bons partenaires, trouver du financement et offrir des programmes, quoique que cela reste en deçà de ce que préconisent Mayo (1999) et Foley (1999), comme nous l'avons mentionné plus tôt.

Appelés à préciser davantage en entrevue les avantages particuliers des collèges pour les communautés rurales, les participants mentionnent généralement des objectifs très généraux et lointains d'amélioration sociale (et parfois environnementale). Dans quelques rares cas, on parle de retombées exclusivement, voire même principalement éducationnelles ou économiques. Un participant rapporte cependant le cas d'une campagne de sensibilisation auprès de hauts responsables provinciaux suite à la réussite d'un collège à attirer un grand employeur international dans une communauté rurale. Le financement provincial subséquent accordé à d'autres initiatives collégiales serait, pense-t-on, lié à ce coup d'éclat. Faire connaître les réussites des collèges, explique le participant en question, est un bon moyen de faire monter les dossiers collégiaux dans les priorités gouvernementales. Sur le long terme, ajoute-t-il, la relation entre le collège et l'employeur produira des retombées sociales et environnementales importantes pour la communauté, mais il semble que ce sont les retombées économiques immédiates qui ont attiré l'attention du gouvernement. Une fois de plus, on voit que l'éducation au service du développement humain durable est un thème prioritaire aux yeux du personnel collégial des communautés rurales, tandis que les gouvernements s'intéressent davantage aux retombées économiques immédiates des projets éducationnels.

Cette problématique est en outre illustrée dans une récente étude commandée par l'Alberta Association of Colleges and Technical Institutes. Les chercheurs ont examiné les bienfaits sociaux de l'éducation collégiale (bilan de santé supérieur, taux d'incarcération inférieur, recours moindre à l'aide sociale, etc.) sous l'angle économique et attribué une valeur monétaire à chacun. Comme l'étude visait à faire l'apologie des collèges, surtout auprès du gouvernement provincial, les chercheurs se sont particulièrement intéressés au rendement de l'investissement pour la province et pour les individus. Cette stratégie a servi à produire des documents de sensibilisation pour plus de 200 collèges au Canada et aux États-Unis ces dernières années, et d'autres rapports du même type sont en préparation (Christopherson et Robison, 2003).

Les répondants de la présente enquête font état des facteurs qui aident ou qui nuisent au succès de la contribution collégiale au développement communautaire. Leurs propos se fondent sur l'expérience plutôt que sur l'évaluation formelle. Une fois de plus, de nombreux répondants évoquent les antécédents du collège (et souvent de certains membres de son personnel) en matière de réseautage et de résolution de problèmes au sein de la communauté. Il ressort clairement que, faute de relations de travail durables et saines, les chances de succès d'un projet sont minces à tout point de vue. Beaucoup

considèrent que le soutien résolu de l'administration collégiale, tant verbal que financier, est essentiel au succès d'un projet, les échecs étant fréquemment attribués au manque d'un tel soutien. Dans le même ordre d'idées, les répondants dénoncent fortement l'instabilité et l'insuffisance du financement disponible pour ces projets, cause de la pénurie et du roulement de la main-d'œuvre et de l'interruption de projets prometteurs avant l'obtention des résultats attendus. La nature conditionnelle et instable du financement des projets de développement communautaire au Canada est reconnue comme un obstacle majeur dans ce domaine (Lee, 1992).

La problématique du financement est souvent associée à la difficulté de traiter avec plusieurs ministères d'un gouvernement provincial ou aux interactions entre les gouvernements local, provincial et fédéral et diverses organisations non gouvernementales (ONG). Les complications ou la confusion entourant les mandats de multiples ministères fédéraux et provinciaux et d'ONG sont souvent vues comme des obstacles à l'amélioration des interactions entre les collèges et les communautés autochtones.

Entre autres obstacles au succès de la contribution collégiale au développement communautaire, on ne s'étonnera pas que les répondants mentionnent fréquemment la difficulté de servir de grandes zones peu peuplées. Pour pallier cette situation, plusieurs se sont tournés vers les technologies de l'information, mais dans tous les cas rapportés, une quelconque forme d'interaction en face à face était nécessaire en guise de complément à la technologie. Prenons par exemple la participation des collèges au Rural Access Project (RAP) en Saskatchewan. Le simple fait de faciliter l'accès à Internet et la disponibilité d'ordinateurs dans une communauté n'a jamais été considéré comme une solution aux problèmes d'accès à l'éducation ou à d'autres services communautaires. Les participants à notre enquête ne font jamais allusion à la littérature en la matière, bien que les problématiques associées aient fait l'objet de nombreuses études approfondies. Par exemple, Burbules et Callister (2000) soulignent les nombreuses faiblesses de stratégies TI qui considèrent l'ordinateur comme une « panacée » ou un « outil ». Ces stratégies omettent ou cachent fréquemment les nombreux facteurs personnels ou culturels qui gênent l'accès à l'information ou privilégient certaines méthodes d'accès à l'information sans préparer les utilisateurs à exploiter cette information en consommateurs avisés et critiques. Moll (2001) soulève des questions comparables à l'égard du contexte canadien.

Plusieurs répondants expriment une certaine satisfaction quant à l'originalité des moyens déployés par leur collègue en réponse à des besoins locaux. Or, un examen attentif de ces programmes révèle dans presque tous les cas l'existence d'un programme comparable (et souvent plusieurs) à d'autres collèges. Questionnés là-dessus en entrevue, la plupart des répondants en savaient très peu sur les programmes comparables d'autres collèges, bien que plusieurs d'entre eux étaient présentés sur le même site web que leurs propres projets. Certains répondants mettent en question l'importance de l'originalité, estimant qu'il importe davantage de proposer une solution efficace aux besoins de la communauté. Plusieurs estiment qu'il faudrait trouver de meilleurs moyens de transmettre de l'information sur les cas de réussite aux campus des communautés rurales ou éloignées. Ils s'inquiètent aussi du fait que les cadres de ces établissements ont souvent des charges de travail si lourdes qu'il leur reste peu de temps pour lire des études.

Problématiques d'évaluation

Dans l'ensemble, les intervenants collégiaux se soucient de bien servir leur communauté et cherchent à savoir ce que les gens pensent des priorités, des programmes et des résultats du collège. Or, à cause de leur charge de travail variée et exigeante, du caractère incertain et intermittent du financement, de la difficulté de former et de reformer des partenariats, de même que d'une méconnaissance apparente du discours sur l'évaluation et des méthodes d'évaluation, la plupart s'estiment incapables d'obtenir une lecture adéquate de leurs efforts. La plupart des évaluations de programme collégiaux étant de nature quantitative, les intervenants collégiaux semblent être portés à croire qu'on ne peut

évaluer l'apport collégial au développement communautaire sans d'abord le quantifier. S'il est vrai que de nombreuses agences de financement et de réglementation exigent des rapport quantitatifs, il semble que l'évaluation des projets étudiés requerrait une quelconque forme d'analyse qualitative. Une démarche consultative et participative serait nécessaire, non seulement pour l'évaluation des programmes, mais aussi pour établir les critères de réussite, déterminer les évaluateurs et les évalués, et décider à quoi serviront les résultats de l'évaluation.

La problématique de l'évaluation illustre elle aussi la tension entre les visions divergentes du rôle des collèges. Les politiques gouvernementales centrées la vocation économique des collèges concentrent font porter les évaluations institutionnelles sur des facteurs économiques comme le taux de placement des diplômés et la rentabilité des programmes. Les intervenants collégiaux qui font du travail communautaire sont davantage portés sur le développement humain durable, et ils trouvent que la question de l'évaluation dans ce domaine est complexe et n'est pas reconnue par les politiques ou les sources de financement.

Ces nombreux problèmes étant communs à la plupart des programmes sociaux, il faut se demander si des modèles d'évaluation en usage dans d'autres domaines pourraient être adaptés à la situation particulière des collèges étudiés. Le manuel de Kirby et McKenna (1989) propose des méthodes de recherche propres à l'analyse des programmes sociaux destinés aux personnes qui vivent « en marge » de la société, c'est-à-dire dans « un contexte où les gens souffrent d'injustice, d'inégalité et d'exploitation » (p. 33). Les auteurs décrivent diverses manières de formuler une question de recherche, de mener la recherche, de présenter les résultats et de les exploiter. Maguire (1987) propose aussi une analyse de pratique de recherche participative assortie d'exemples détaillés. Bien qu'axée sur l'autoévaluation d'organisations féminines, cette analyse ne jette pas moins un regard approfondi sur la valeur et la « défendabilité » de la recherche qualitative dans la mesure où elle peut s'avérer utile dans une foule de situations. On trouve aussi de nombreuses stratégies de recherche évaluative dans le domaine de l'éducation, et certains auteurs comme Weiss (1998) offrent des indications fort utiles sur la manière de déterminer quoi évaluer, de choisir la méthodologie (évaluation qualitative ou quantitative ou les deux) et de présenter les résultats. Cependant, souligne Weiss (1988), il ne faut pas sous-estimer les nombreuses difficultés propres à la mise en œuvre des bons moyens d'évaluation et à l'exploitation des résultat à des fins décisionnelles.

Les propos des répondants sur l'évaluation des projets de développement communautaire révèlent quelques grands thèmes qui reviennent sans cesse. Les principaux objectifs de leurs projets sont ambitieux et complexes : résoudre de graves problèmes sociaux, s'attaquer à des problèmes écologiques et environnementaux, renforcer les capacités communautaires, resserrer les liens entre le collège et la communauté, etc. Les répondants considèrent qu'il serait extrêmement difficile d'évaluer le succès de tels projets, surtout qu'ils s'y connaissent peu en méthodes d'évaluation (à part les méthodes quantitatives). Certains répondants insistent pour dire que l'intérêt des provinces et des collèges en matière de développement communautaire devait s'accompagner d'un soutien financier et opérationnel assorti de moyens d'évaluation adéquats et pertinents.

Dans le cadre de la présente enquête, nous avons manifesté beaucoup d'intérêt pour l'évaluation de l'apport collégial au développement communautaire et avons réfléchi sérieusement à la question. Il semble que les collèges de partout au Canada soient des partenaires actifs de nombreux organismes communautaires en région rurale ou éloignée et que ces partenariats produisent des retombées sociales, environnementales et économiques appréciables. Aux yeux des participants, le manque de suivi systématique, d'analyse et de promotion de ces retombées nuit aux efforts de sensibilisation des collèges en général et des campus ruraux ou éloignés en particulier. Nous espérons que la présente enquête servira à faire bouger les choses.

4. Et maintenant? Recommandations et prochaines étapes

De nombreuses suggestions et recommandations de toutes sortes ressortent de la présente enquête. Plusieurs recommandations ont des incidences locales, collégiales, provinciales et nationales. Dans bien des cas, le soutien institutionnel est indispensable, surtout que la plupart des intervenants collégiaux font du développement communautaire en sus d'une charge de travail déjà lourde et complexe et que l'ajout de nouvelles tâches leur compliquerait la vie encore davantage. Les grands thèmes qui se dégagent des recommandations se résument comme suit :

- Il y a grand besoin d'améliorer la communication entre les collèges des communautés rurales ou éloignées, notamment auprès des concepteurs et des gestionnaires de programmes, surtout en ce qui concerne les cas de réussite.
- Le personnel des collèges a besoin de perfectionnement professionnel en développement communautaire, en partenariats créatifs, en rédaction de projets ainsi qu'en théorie et pratique de l'évaluation.
- Au stade de la planification des projets de développement communautaire, il faudrait prévoir des moyens d'évaluation adéquats, y consacrer des ressources suffisantes et faire connaître les résultats.
- Il serait utile d'approfondir l'étude de l'apport collégial au développement des communautés rurales ou éloignées. Cette étude devrait comporter des exemples concrets de réussites apparentes, une recension des écrits pertinents, des exemples étrangers (États-Unis, Royaume-Uni, Australie, etc.), des commentaires de partenaires communautaires et de participants ainsi qu'un examen des méthodes d'évaluation afin d'éclairer et d'améliorer les projets futurs.
- Il faut trouver du financement pour des projets pilotes ou des sites de démonstration destinés à présenter des pratiques exemplaires, découvrir les conditions propices à des interactions fructueuses, documenter les conséquences et les leçons apprises et publier les résultats.
- Il faut amener à la fois les collèges et les provinces à reconnaître les tensions entre les rôles de développement économique et de développement humain durable des collèges et trouver des moyens de susciter, autour de cette problématique, un débat sur les politiques publiques.
- Il faut reconnaître d'emblée, au stade de planification des projets, le sens des préoccupations autochtones et s'attarder davantage aux problématiques de la coopération intergouvernementale et interministérielle dans les projets qui touchent les communautés autochtones. Les leçons tirées de la collaboration entre le Saskatchewan Indian Institute of Technology et les collèges régionaux et de la stratégie du « collège au sein d'un collège » (Nagahneewin College of Indigenous Studies et Confederation College, Thunder Bay, Ontario) pourraient s'appliquer ailleurs.
- On sent le besoin d'une sensibilisation plus efficace vis-à-vis de la valeur et de l'importance de l'apport collégial au développement communautaire au sein des collèges et auprès d'éventuels partenaires communautaires, des gouvernements provinciaux et des instances fédérales.
- Les intervenants des campus locaux qui ont fait leurs preuves en matière de développement communautaire devraient être encouragés à partager leur expertise, non seulement avec leurs collègues d'autres régions rurales ou éloignées, mais aussi avec des collèges urbains qui desservent des groupes ciblés et des collèges de pays en développement où le besoin de coopération entre les collèges et les communautés se fait grandement sentir.

Bibliographie

- Alexander, Anne (1997). *The Antigonish Movement: Moses Coady and Adult Education Today*. Toronto, ON: Thompson Educational Publishing.
- Autry, George et Rubin, Sarah (1998). *Expanding Economic and Educational Opportunity in Distressed Rural Areas: A Conceptual Framework for the Rural Community College Initiative*. Chapel Hill, NC: MDC.
- Bacon, Gilles (2001). « Certains enjeux pour les collèges en région au Québec », *Collège Canada*, 6 (1) 11-13.
- Bosetti, Lynn et Gee, Tom (1993). « Program Equity in Small Rural Schools in Alberta », dans Newton, Earle, et Knight, Doug (éd.). *Understanding Change in Education; Rural and Remote Regions of Canada*. Calgary, AB: Detselig
- Burbules, Nicholas C. et Callister, Thomas A. (2000). *Watch IT: The risks and promises of information technologies for education*. Boulder, CO: Westview.
- Commission canadienne pour l'UNESCO (2001). *Rénover ensemble l'enseignement supérieur*. Ottawa, ON.
- Cox, Fred; Erlich, John; Rothman, Jack; Tropman, John, (éd.), (1970). *Strategies of Community Organization: A Book of Readings*. Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers.
- Christophersen, Kjell et Robison, Henry. (2003). *The Socioeconomic Benefits Generated by 16 Community Colleges and Technical Institutes in Alberta*. Calgary, AB: Alberta Association of Colleges and Technical Institutes.
- Cunningham, Ron et Bollman, Ray D. (1996). *Structure et tendances de l'emploi rural au Canada et dans les pays de l'OCDE (Document de travail #30)*. Ottawa, ON: Statistique Canada
- Dennison, John, (éd.) (1995). *Challenge and Opportunity: Canada's community colleges at the crossroads*. Vancouver, BC: UBC Press.
- Dennison, John et Gallagher, Paul, (1986). *Canada's Community Colleges: A Critical Analysis*. Vancouver, BC: University of British Columbia Press.
- Downer, Don et Downer, Wynanne. (1993). « Distance Education Technology – Equalizing Educational Opportunity for Students in Small Schools », dans Newton, Earle, et Knight, Doug (éd.) *Understanding Change in Education; Rural and Remote Regions of Canada*. Calgary, AB: Detselig.
- Foley, Griff. (1999). *Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education*. Londres, R.-U.: Zed Books.
- Frenette, Marc. (2003). *Accès au collège et à l'université : est-ce que la distance importe?*(11F0019MIF N° 201). Ottawa, ON: Statistique Canada
- Friere, Paulo (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (tr. par M. B. Ramos). New York, NY: Seabury Press.

Griffith, Marlene et Connor, Ann. (1994). *Democracy's Open Door: The Community College in America's Future*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Hill, Michael (2001). « Approchez qu'on parle un peu... Ancrer le collège communautaire dans le cyberspace », *Collège Canada*, 6 (1) 4-6.

Jackson, Andrew et Sanger, Matthew (2003). *When Worlds Collide: Implications of International Trade and Investment Agreements for Non-Profit Social Services*. Ottawa, ON: Centre canadien de politiques alternatives.

Jackson, Nancy (1990). « Wolves in Charge of the Chicken Coop: Competence as Good Management », dans Jacob Muller (éd.). *Education for Work, Education as Work: Canada's Changing Community Colleges*. Toronto, ON: Garamond Press.

Johnson, Walter (1990). « The Radical Pedagogy of a CEGEP Instructor », dans Jacob Muller (éd.). *Education for Work, Education as Work: Canada's Changing Community Colleges*. Toronto, ON: Garamond Press.

Killacky, Jim et Valadez, James R. (éd.) (1995). *Portrait of the Rural Community College*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Kirby, Sandra et McKenna, Kate (1989). *Experience, Research, Social Change: Methods from the Margins*. Toronto, ON: Garamond Press.

Lee, Bill (1992). *Pragmatics of Community Organization* (2^e édition). Mississauga, ON: Commonact Press.

Lotz, Jim (1987). « Community Development: A Short History », *Journal of Community Development*, May-June 1987, p. 41-47.

Luker, Bob (1990). « The Canadian Jobs Strategy and Ontario's Community Colleges », dans Jacob Muller, (éd.). *Education for Work, Education as Work: Canada's Changing Community Colleges*. Toronto, ON: Garamond Press.

Maguire, Patricia (1987). *Doing Participatory Research: A Feminist Approach*. Amherst, MA: Center for International Education.

Mayo, Peter (1999). *Gramsci, Friere and Adult Education: Possibilities for Transformative Action*. New York, NY: Zed Books.

MDC. (1998). *Expanding Economic and Educational Opportunity in Distressed Rural Areas: A conceptual framework for the Rural Community College Initiative*. Chapel Hill, NC.

Merriam, Sharan B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Moll, Marita (2001). *But It's Only a Tool! The Politics of Technology and Education Reform*. Ottawa, ON: Centre canadien de politiques alternatives.

Muller, Jacob (1990a), (Ed.). *Education for Work, Education as Work: Canada's Changing Community Colleges*. Toronto, ON: Garamond Press.

Muller, Jacob (1990b). « Co-ordinating the Re-organization of Ruling Relations: Management's Use of Human Resource Development for New Brunswick Community Colleges », dans Jacob Muller (éd.). *Education for Work, Education as Work: Canada's Changing Community Colleges*. Toronto, ON: Garamond Press.

Muller, Jacob (1990c). « Corporate Management and Labour Process of British Columbia Community Colleges in the 1980's », dans Jacob Muller, (éd.). *Education for Work, Education as Work: Canada's Changing Community Colleges*. Toronto, ON: Garamond Press.

Myers, Fay (2001). « Un collège rural de Saskatchewan – Faire face au défi de l'économie du savoir », *Collège Canada*, 6 (1) 14-15.

Newton, Earle et Knight, Doug (éd.) (1993). *Understanding Change in Education; Rural and Remote Regions of Canada*. Calgary, AB: Detselig

Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (2003). *Guidelines: Quality Assurance Funds for Colleges and Universities, 2003-04*. Toronto, ON

Selman, Gordon et Dampier, Paul (1998). *The Foundations of Adult Education in Canada: Second Edition*. Toronto, ON: Thompson Educational Publishers

Times Higher Education Supplement, 10 janvier 2003. « Britons Get Top Marks for Enterprise in Tough Times ». p. 4.

Twelvetrees, Alan (2002). *Community Work; Third Edition*. Houndmills, R.-U.: Palgrave.

UNESCO, Enseignement technique et professionnel (1999). *Deuxième Congrès international sur l'enseignement technique et professionnel: Rapport final*. Paris.

UNESCO, Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (1998). *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle : vision et actions*. Paris

Walsh, Pamela (2001). « College of the North Atlantic : Aller JUSQU'AU BOUT à Terre-Neuve et Labrador », *Collège Canada*, 6 (1) 8-9.

Weiss, Carol H. (1998). *Evaluation; Methods for studying programs and policies. Deuxième édition*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Weiss, Carol H. (1988). « Evaluation for Decisions: Is Anybody There? Does Anybody Care? » *Evaluation Practice*. 9(1)5-19.

Wharf, Brian, (1979) (éd.). *Community Work in Canada*. Toronto, ON: McClelland and Stewart.

Witchel, Carl, (1990). « Teacher Unionism and College Education in Post-referendum Quebec », dans Jacob Muller, (éd.). *Education for Work, Education as Work: Canada's Changing Community Colleges*. Toronto, ON: Garamond Press.

Wolf, Alison, (2002). *Does Education Matter? Myths about education and economic growth*. Londres, R.-U.: Penguin.

Ressources Internet

Association des collèges communautaires du Canada : www.accc.ca

ACCC, Initiative des collèges au service des collectivités rurales ou éloignées
www.accc.ca/rurale/index.cfm

Commission canadienne pour l'UNESCO : www.unesco.ca

UNESCO, Congrès international sur l'enseignement technique et professionnel :
www.unevoc.de/congress/index-f.htm

UNESCO, Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur : portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=1935&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Annexe A

Méthodologie

La Colombie-Britannique était sur-représentée dans la liste des projets, tant par le nombre de projets que le nombre de collèges, avec près du tiers du nombre total de projets (voir tableau 1). Le Québec était nettement sous-représenté compte tenu du nombre de cégeps dans cette province et les nombreuses communautés rurales ou éloignées où ils sont présents. Cet écart s'explique facilement par la composition du Groupe de travail (lui aussi un ensemble d'éléments autoproclamés) et le manque de promotion en français concernant l'Initiative des collèges au service des collectivités rurales ou éloignées; il ne signifie pas que le développement communautaire fleurit en Colombie-Britannique et languit au Québec ou ailleurs.

Tableau 1 – Répartition des projets et des collèges par province

Province	CB	AB	SK	MB	ON	QC	NB	IPE	NE	TN	Total
Projets	20	8	3	2	11	4	4	1	6	3	62
Collèges	7	6	2	2	8	3	1	1	2	1	33

Après examen, les projets tendent à se répartir en cinq grandes catégories, et beaucoup présentent les caractéristiques de plusieurs catégories. Dans l'ensemble, les projets prennent la forme d'une variante locale d'un programme collégial d'éducation ou de formation, d'une adaptation d'un programme d'éducation ou d'alphabétisation des adultes, d'un partenariat avec des instances locales (le plus souvent avec intervention d'un ministère) ou d'une entente avec un partenaire privé ou un employeur. Un petit nombre de projets étaient uniques, atypiques ou tout simplement difficiles à catégoriser.

Tableau 2 – Types de projets

Catégorie	Nombre
Partenariats avec des organismes ou des instances gouvernementales	36
Adaptations de programmes collégiaux d'éducation ou de formation	30
Adaptations de programmes d'éducation ou d'alphabétisation des adultes	17
Partenariats avec des employeurs	13
Projets uniques ou atypiques	10

(Note : Il y avait 62 projets en tout, mais beaucoup présentaient les caractéristiques de plusieurs catégories)

Un questionnaire a été envoyé aux personnes-ressources des projets présentés sur le site Web de l'ACCC à titre de pratiques exemplaires de développement communautaire. Pour les 62 projets, il y avait 53 personnes-ressources qui exerçaient diverses fonctions dans 33 collèges. Les thèmes étaient souvent similaires aux caractéristiques des collèges au service de communautés rurales ou éloignées recensées par le Groupe de travail de l'ACCC et dont la liste a été publiée dans *Collège Canada* (Mills, 2001). Même si, comme nous l'avons mentionné plus tôt, il semble y avoir un lien entre la composition du Groupe de travail et les collèges présents dans la liste de pratiques exemplaires, plusieurs répondants ont fourni pour certains thèmes des explications révélatrices d'un intérêt manifeste à faire du bon travail au sein de leur collectivité, peu importe la politique institutionnelle du collège. Rappelons que les répondants étaient tous des chargés de projets ou des administrateurs collégiaux responsables des projets. Par conséquent, leurs réponses reflétaient souvent la perspective de l'établissement ou de ses dirigeants.

Parmi les personnes-ressources, on trouve des directeurs généraux, des directeurs et d'autres administrateurs collégiaux dont les dénominations anglaises varient d'un collège à l'autre (président, CEO, vice-président, campus director, principal). On trouve aussi des directeurs de programme ou de département (le groupe le plus nombreux), et d'autres personnes rattachées au collège à titre de responsable d'un programme communautaire. La répartition hommes-femmes est bien équilibrée (26 femmes, 27 hommes), quoique la direction des programmes et des départements relevait un peu plus souvent d'une femme (21 femmes, 18 hommes). Le roulement de personnel, les réaffectations et le caractère transitoire des projets de développement communautaire ont fait en sorte qu'il n'a été possible d'obtenir des coordonnées à jour que pour environ 80 pour cent des personnes-ressources figurant sur la liste originale.

Les questionnaires ont été acheminés à toutes les personnes-ressources de la liste originale et de la liste à jour avec mention de faire suivre à un autre membre de l'équipe du projet si le destinataire original n'était pas disponible. Les questionnaires devaient être envoyés en mai 2003 mais, pour diverses raisons (délais administratifs, défaillances informatiques, corrections d'adresses, etc.), certaines personnes ne les ont reçus qu'à la fin juin ou en juillet. Le taux de réponse a été inférieur aux prévisions, sans doute à cause des vacances estivales et du fait que beaucoup de projets s'alignaient sur le calendrier de l'année collégiale. En bout de ligne, 11 questionnaires ont été retournés (21 pour cent) soit par les personnes-ressources, soit par d'autres personnes associées au projet. Les répondants représentent toutes les grandes régions du Canada, sauf le Québec et les territoires.

Les questionnaires portaient sur la contribution générale du collège au développement communautaire et non pas seulement sur les projets recensés (le questionnaire est reproduit à l'annexe B). On demandait aux répondants de prendre la notion de développement communautaire au sens large, comme dans la définition de Selman et Dampier (1998, p. 8) : « Processus par lequel les membres d'une communauté décident de faire le point sur leur collectivité, de fixer des objectifs de changements souhaitables et de travailler à leur réalisation. »

Les destinataires étaient appelés à répondre à des questions ouvertes destinées à recueillir de l'information sur le collège et sa collectivité, le rôle des programmes et du personnel dans le développement communautaire, les retombées des collèges sur les communautés rurales ou éloignées, l'évaluation de ces programmes ou leurs retombées et les leçons apprises. Le questionnaire sondait les répondants quant à leur intérêt et leur disponibilité pour une entrevue de suivi. Sept entrevues ont été effectuées par téléphone ou par courriel afin d'obtenir des compléments d'information ou des éclaircissements par rapport aux éléments soulevés dans les réponses au questionnaire. Toutes les entrevues ont été enregistrées, transcrites et étudiées à la recherche de concordances et de commentaires pertinents.

Annexe B: Questionnaire

Pratiques exemplaires : Pratiques exemplaires de développement communautaire

Libre à vous de répondre à certaines ou à toutes les questions, brièvement ou en détail.

Coordonnées du répondant ou de la répondante

Nom :

Titre :

Depuis combien d'années occupez-vous ce poste?

Renseignements sur le collège et la collectivité

Collège :

Campus ou centre d'apprentissage :

Localité :

Décrivez brièvement l'envergure et les principales caractéristiques du campus et de la localité :

Dans les questions suivantes, développement communautaire est pris au sens large, comme dans la définition suivante : « Processus par lequel les membres d'une communauté décident de faire le point sur leur collectivité, de fixer des objectifs de changements souhaitables et de travailler à leur réalisation ».

1. Quel rôle (ou rôles) joue votre campus dans le développement communautaire (promoteur, partenaire, soutien, catalyseur, collaborateur, critique, etc.)? Quel rôle est le plus important? Pourquoi?
2. Au sein du campus, qui sont les acteurs clés de ce rôle (personnel, département, programme, etc.)? Expliquez brièvement votre réponse.
3. Ce rôle dans le développement communautaire s'inscrit-il dans le mandat du collège? Autrement dit, figure-t-il dans les descriptions de poste ou les objectifs du programme? Est-il soutenu par le conseil d'administration? Etc.
4. D'après votre expérience, qu'est-ce que les collèges apportent à leur collectivité? (Donnez des exemples s'il y a lieu)
5. Comment suit-on, mesure-t-on ou évalue-t-on les retombées du collège sur la collectivité? Quels constats s'en dégagent?
6. Selon vous, quel est le principal résultat, produit ou effet de la contribution du collège au développement communautaire? Expliquez brièvement votre réponse.
7. Quels conditions vous paraissent les plus importantes pour garantir le succès de la contribution du collège au développement communautaire?
8. Qu'est-ce qui gêne ou empêche le collège de réaliser son potentiel en matière de développement communautaire?
9. Comment pourrait-on ou devrait-on s'y prendre pour évaluer au mieux l'efficacité du collège dans ce rôle?
10. Avez-vous autre chose à dire sur le thème général du rôle des collèges dans le développement communautaire?

Aimeriez-vous que l'on vous contacte pour une entrevue de suivi afin d'obtenir des éclaircissements par rapport aux éléments soulevés dans le cadre de la présente enquête?

Le cas échéant, veuillez nous indiquer si vous préférez que l'on communique avec vous par téléphone ou par courriel.

Merci!