

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE COMITÉ D'ÉLÈVES AU CENTRE D'UNE ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ
À L'ÉCOLE PRIMAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CATHERINE PACHE-HÉBERT

SEPTEMBRE 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement n°8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce mémoire s'inscrit dans un long processus dans lequel de nombreuses personnes ont offert leur aide et leur soutien, je les en remercie sincèrement.

Tout d'abord, j'exprime ma reconnaissance à ma directrice de recherche, Mme Nicole Lebrun, professeure au département d'éducation et pédagogie à l'Université du Québec à Montréal. L'encadrement, les encouragements et la confiance qu'elle m'a accordée m'ont été d'une grande aide. Je relève entre autres la rapidité avec laquelle elle m'a fait part de ses commentaires pour me permettre de progresser dans cette démarche de recherche.

Aussi, je souligne l'ouverture et la disponibilité des deux milieux scolaires qui m'ont accueillie pour réaliser la collecte des données de cette recherche. L'expertise partagée par les directions d'école, les enseignants et les élèves a permis de réaliser ce mémoire. Je remercie tout particulièrement les élèves ayant participé à cette étude pour la confiance qu'ils m'ont accordée lors des entretiens. Sans eux, cette recherche ne serait pas aussi complète et ancrée dans la réalité.

Je tiens aussi à mentionner la grande disponibilité, tout au long de ce parcours, des co-directeurs des études de cycles supérieurs (maîtrise en éducation), Messieurs Frédéric Legault et Joan M. Wood. De plus, je remercie les professeurs Messieurs Joan M. Wood et Gérald Boutin, qui ont accepté d'agir à titre de correcteurs pour ce mémoire ainsi que la Fondation de l'UQAM pour son soutien financier.

Finalement, j'exprime ma gratitude à ma famille, à mon amoureux et à mes amis pour leur support constant au cours de ces années. L'écoute qu'ils m'ont accordée m'a permis de cheminer dans mon processus de recherche, mais aussi d'y être heureuse. Ces êtres chers ont tous participé, d'une façon ou d'une autre, à l'ensemble des étapes menant à la réalisation de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 La transformation de l'engagement citoyen.....	3
1.2 Le rôle de l'école québécoise dans la formation du citoyen.....	5
1.3 Des recherches s'intéressant à l'éducation à la citoyenneté.....	7
1.4 Des projets et des initiatives éducatives prônant l'éducation à la citoyenneté démocratique au Québec et à l'international.....	9
1.4.1 Des simulations de vote électoral et d'assemblées délibérantes.....	9
1.4.2 Un projet d'éducation pour un avenir viable.....	11
1.4.3 Un projet pour l'exercice de la citoyenneté.....	11
1.4.4 Les initiatives du milieu plus formel de la classe.....	11
1.4.5 Un dispositif d'expression collective.....	13
1.4.6 Des centres de recherches financés par des gouvernements étrangers	13
1.4.7 Synthèse.....	14
1.5 La problématique de la recherche.....	15
1.6 La question de recherche.....	16
1.7 La pertinence scientifique et sociale.....	16
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	18
2.1 La formation du citoyen.....	18
2.1.1 L'évolution des conceptions reliées à la formation du citoyen à l'école.....	19
2.1.2 De l'instruction civique à l'éducation à la citoyenneté.....	19
2.1.3 La vision actuelle de l'éducation à la citoyenneté.....	20
2.1.4 Synthèse.....	21

2.2 Le concept de citoyenneté.....	22
2.2.1 La citoyenneté selon Galichet.....	22
2.2.2 La citoyenneté selon Pagé.....	23
2.2.3 La citoyenneté selon Xypas.....	24
2.2.4 La citoyenneté selon le Conseil supérieur de l'éducation.....	25
2.2.5 Synthèse.....	25
2.3 Le programme de formation de l'école québécoise et l'éducation à la citoyenneté.....	26
2.3.1 Le domaine général de formation.....	26
2.3.2 Le domaine de l'univers social.....	27
2.3.3 Les compétences transversales.....	27
2.3.4 L'absence de définition du concept de citoyenneté dans le programme.....	28
2.3.5 Synthèse.....	28
2.4 L'éducation à la citoyenneté démocratique.....	28
2.4.1 Une définition de l'éducation à la citoyenneté démocratique.....	29
2.4.2 L'éducation à la citoyenneté démocratique et le système scolaire.....	29
2.4.3 Les objectifs de l'éducation à la citoyenneté démocratique.....	30
2.4.4 Synthèse.....	31
2.5 L'enfant citoyen.....	31
2.6 Des difficultés liées à l'exercice d'une citoyenneté démocratique.....	32
2.6.1 L'école une structure non démocratique.....	32
2.6.2 Synthèse.....	33
2.7 Le comité d'élèves en milieu scolaire.....	34
2.7.1 L'aspect légal du comité d'élèves.....	34
2.7.2 Les objectifs poursuivis par le comité d'élèves.....	35
2.7.3 La structure du comité d'élèves et la formation offerte aux élèves.....	35
2.7.4 L'adulte accompagnateur du comité d'élèves.....	37
2.7.5 Les effets bénéfiques du comité d'élèves.....	38
2.7.6 Les conditions non favorables et les défis posés par le comité d'élèves.....	39
2.7.7 Des réticences des enseignants.....	43
2.7.8 Synthèse.....	44

2.8 Les facteurs qui favorisent l'exercice de la citoyenneté démocratique.....	44
2.8.1 Les facteurs ayant trait à la structure de l'école.....	45
2.8.2 Les facteurs ayant trait aux relations interpersonnelles.....	47
2.8.3 Les facteurs ayant trait à la perception des élèves quant à leur engagement...	48
2.8.4 Synthèse.....	49
2.9 Les objectifs de la recherche.....	50
CHAPITRE III	
LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	51
3.1 Le type de recherche.....	51
3.2 Les choix méthodologiques.....	52
3.2.1 L'échantillonnage, la sélection des participants et l'échantillon.....	52
3.2.2 La collecte des données.....	53
3.3 Une méthode d'analyse des résultats.....	57
3.4 Les considérations éthiques.....	60
3.5 Une justification de la démarche méthodologique.....	61
CHAPITRE IV	
LA PRÉSENTATION DES DONNÉES.....	62
4.1 Les descriptions des écoles ayant participé à l'étude.....	62
4.1.1 La description du milieu de l'école A.....	63
4.1.2 La description du milieu de l'école B.....	68
4.2 La présentation des données.....	71
4.2.1 Le rôle du comité d'élèves.....	72
4.2.2 Les élections.....	75
4.2.3 La formation.....	78
4.2.4 L'adulte accompagnateur du comité d'élèves.....	80
4.2.5 La participation des élèves à la vie de l'école.....	94
4.2.6 La communication entre les acteurs de l'école.....	104
4.2.7 Les apports du comité d'élèves.....	110
4.2.8 Le concept de citoyenneté.....	119
4.3 Synthèse.....	123

CHAPITRE V	
ANALYSE ET DISCUSSION.....	124
5.1 Le comité d'élèves et la vision actuelle de l'éducation à la citoyenneté démocratique.....	125
5.2 Conception des acteurs adultes du concept de citoyenneté.....	126
5.3 Les facteurs qui doivent être pris en compte pour développer l'éducation à la citoyenneté démocratique.....	128
5.3.1 Les facteurs ayant trait à la structure de l'école.....	129
5.3.2 Les facteurs ayant trait aux relations interpersonnelles.....	132
5.3.3 Les facteurs ayant trait à la perception des élèves quant à leur engagement...	135
5.4 La contribution du comité d'élèves au développement de l'éducation à la citoyenneté démocratique.....	138
5.4.1 Les apports et les éléments à améliorer pour l'ensemble de l'école.....	138
5.4.2 Les apports du comité d'élèves pour les élèves.....	142
5.5 Suggestions d'amélioration émises par les acteurs.....	143
5.6 Quelques constats : les défis posés.....	146
5.6.1 Le partage du pouvoir avec les élèves.....	146
5.6.2 Un lieu restreint d'exercice de la citoyenneté.....	147
5.7 Les forces et les limites de l'étude.....	148
CONCLUSION.....	149
RÉFÉRENCES.....	153
APPENDICE A	
GRILLES DES ENTRETIENS INDIVIDUELS ET DE GROUPES.....	159
A.1 Entretien individuel : Direction d'école.....	159
A.2 Entretien individuel : Adulte accompagnateur du comité d'élèves.....	161
A.3 Entretien de groupe : Élèves membres du comité d'élèves.....	163
APPENDICE B	
FICHE DESCRIPTIVE DU COMITÉ D'ÉLÈVES DE L'ÉCOLE.....	165
APPENDICE C	
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT.....	167

APPENDICE D	
DESCRIPTION DES MILIEUX SCOLAIRES.....	169
APPENCIDE E	
APPORTS DU COMITÉ D'ÉLÈVES.....	171
APPENCIDE F	
CONCEPTIONS DU CONCEPT DE CITOYENNETÉ.....	173

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
3.1	Répartition des élèves par entretiens.....	55
5.1	Éléments positifs du comité d'élèves.....	139
5.2	Éléments à améliorer du comité d'élèves.....	140
5.3	Suggestions des élèves membres du comité d'élèves pour améliorer le comité d'élèves.....	144
5.4	Suggestions des adultes accompagnateurs et des directions pour améliorer le comité d'élèves.....	145
D.1	Description des écoles.....	169
D.2	Structure des comités d'élèves.....	170
E.1	Apports pour les élèves membres du comité d'élèves.....	171
E.2	Apports pour l'ensemble des élèves.....	172
F.1	Conceptions du concept de citoyenneté et les liens avec le comité d'élèves.....	173

RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse à l'éducation à la citoyenneté démocratique dans les écoles primaires québécoises. Plus précisément, le comité d'élèves sert d'assise à ce projet afin de voir comment il peut contribuer à une éducation citoyenne auprès des élèves. L'école peut-elle former des citoyens actifs, conscients du monde qui les entoure et engagés pour leur communauté? Cette recherche amène à réfléchir sur la contribution de cette structure à l'éducation à la citoyenneté démocratique. Elle met aussi en relief diverses composantes d'un comité d'élèves à l'école primaire, tant au niveau des structures et de son fonctionnement que des enjeux qu'il suscite dans le milieu scolaire.

Pour aborder ce sujet peu étudié par la communauté scientifique et par le milieu professionnel, une approche de recherche qualitative exploratoire est privilégiée. Pour cette recherche, huit entretiens semi-dirigés ont été réalisés dans deux milieux scolaires distincts, soit un milieu alternatif et un autre régulier. Les directions des écoles et les adultes accompagnateurs des comités d'élèves ont pris part à des entretiens individuels. Pour leur part, les élèves membres des comités d'élèves ont participé à des entretiens de groupe.

Les propos recueillis auprès des différents acteurs permettent de concevoir divers aspects de l'éducation à la citoyenneté démocratique et du comité d'élèves. Des thèmes tels le rôle du comité d'élèves, les élections, la formation, l'adulte accompagnateur, la participation des élèves à la vie de l'école, la communication, les apports et le concept de citoyenneté sont abordés par cette recherche.

L'analyse des données de cette étude permet d'envisager que de façon théorique, le comité d'élèves représente une structure efficace pour éduquer les élèves à la citoyenneté démocratique. Elle peut leur permettre d'être des acteurs de changement dans leur milieu et ainsi contribuer à la prise de décisions. Toutefois, la mise en application de cette structure fait face à plusieurs défis. C'est entre autres le cas du partage des pouvoirs avec les élèves et de la mise en place des mécanismes de consultation de tous les élèves de l'école. L'instauration d'un comité d'élèves dans une école primaire exige des changements au niveau des pratiques traditionnellement préconisées.

Comité d'élèves, démocratie, éducation à la citoyenneté, enseignement primaire, participation de l'élève.

INTRODUCTION

Ce projet de recherche traite de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles primaires. De manière plus spécifique, nous nous attardons aux moyens et aux structures qui peuvent être mis en place afin de développer l'éducation à la citoyenneté dans les écoles primaires du Québec.

Dans une société de plus en plus ouverte sur le monde, laissant place à une diversité des pratiques et des conceptions, nous nous intéressons particulièrement au rôle de l'école dans la formation du citoyen. Nous abordons les pratiques du système scolaire par rapport à l'éducation à la citoyenneté démocratique. Le système scolaire québécois permet-il aux élèves de vivre des expériences démocratiques, et ce, dès le primaire? Dans le cadre de cette recherche, le comité d'élèves a été choisi comme structure servant d'assise.

Le comité d'élèves, structure facultative dans les établissements scolaires du niveau primaire, est-il un moyen efficace afin de permettre aux élèves d'être engagés dans leur milieu? Cette étude qualitative, construite à partir du vécu d'adultes et d'enfants directement en lien avec le comité d'élèves de leur école, tente d'apporter des éléments de réponses et de réflexions sur la place de l'élève dans la structure scolaire. Elle vise à voir comment les élèves peuvent être éduqués à la citoyenneté démocratique, par l'entremise du comité d'élèves.

Dans un premier temps, la problématique de ce projet de recherche est présentée. Différents éléments ayant amené à formuler la question de recherche de cette étude sont relevés. Aussi, s'agissant d'un enjeu à portée internationale, la pertinence de cette recherche, dans le contexte du système scolaire québécois, est mise en relief.

Par la suite, le cadre théorique, fondement de ce projet de recherche, amène à soulever les concepts clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Aussi, une attention particulière est accordée à l'évolution de la formation du citoyen à l'école. Des liens entre ce sujet et le programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001) sont établis. La structure du comité d'élèves tel que présentée dans la *Loi sur l'instruction publique* est décrite. De plus, cette section est complétée par la présentation de facteurs permettant de développer l'éducation à la citoyenneté démocratique, comme stipulé par les écrits scientifiques.

Par ailleurs, une présentation de la méthodologie réalisée pour ce projet de recherche est présentée. Le mode d'échantillonnage, les instruments de collecte de données, le type d'analyse pour les données recueillies, les considérations éthiques ainsi que les forces et les limites de l'étude sont expliqués. La méthode d'analyse des résultats, utilisée pour cette recherche, est présentée.

Ensuite, les principales données recueillies lors de la collecte des données sont exposées. Une description des milieux scolaires dans lesquels se sont déroulés les entretiens est réalisée afin de mettre en contexte les propos émis par les différents acteurs. De plus, les éléments centraux apportés par les différents acteurs rencontrés sont exposés. Relevons que ceux-ci ont été regroupés en huit catégories, soit : le rôle du comité d'élèves, les élections, la formation, l'adulte accompagnateur, la participation des élèves à la vie de l'école, la communication entre les acteurs de l'école, les apports du comité d'élèves ainsi que les conceptions du concept de citoyenneté. Différents extraits de verbatims sont transcrits afin de bien saisir ce qui est apporté par les acteurs, dans leurs propres termes.

Finalement, le cinquième chapitre de ce mémoire est consacré à une analyse des résultats. À partir des données recueillies, des éléments de réponses aux objectifs de recherche sont apportés. Différents liens sont établis entre les résultats et les écrits scientifiques, notamment ceux présentés dans le cadre théorique de ce mémoire. Des pistes de solutions pour améliorer les différentes problématiques exposées par les acteurs sont émises.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'école étant souvent considérée comme une microsociété, il est intéressant de se demander comment il est possible d'apprendre aux élèves à vivre ensemble et surtout, à devenir des citoyens impliqués et engagés dans leur communauté. L'école qui se veut de plus en plus un milieu ouvert sur le monde, est-elle en mesure de se doter de structures qui permettent d'encourager l'engagement citoyen? Mais aussi, le milieu scolaire est-il prêt à s'octroyer une telle mission? La société étant en perpétuel changement, l'école se doit de redéfinir le lien qu'elle désire entretenir avec elle, tout en identifiant quels types de citoyens elle désire former pour l'avenir. Nous exposerons la problématique autour de laquelle ce projet de recherche est articulé. Il est question d'expliquer en quoi ce projet est pertinent pour le système scolaire, plus précisément pour l'école québécoise ainsi que pour la communauté scientifique. À la suite de cette présentation, nous en arrivons à soulever la question de recherche de ce mémoire.

1.1 La transformation de l'engagement citoyen

Dans une société de plus en plus axée sur l'individu, nous considérons-nous toujours comme les citoyens d'une « cité », telle qu'énoncée par les Grecs dans l'Antiquité? Il est préoccupant que des individus se désresponsabilisent du collectif, au profit d'intérêts individuels (CSE, 2006). Lorsque nous consultons les données avancées par Statistiques Canada, le pourcentage de participation aux élections fédérales est passé de 77,1 % en 1993 à 60,5 % en 2004 au Québec (Statistiques Canada, 2007). Aussi, une étude s'étant basée sur

les données provenant de l'Enquête sociale générale (ESG) a observé une grande différence de participation selon les âges Milan (2005). Soulignons que ce sont 25 000 Canadiens de 15 ans et plus vivant dans les dix provinces canadiennes qui ont participé à cette enquête. En effet, alors que 59% des jeunes électeurs dans la vingtaine avaient exercé leur droit de vote aux élections fédérales de 2000, ce sont 85% des 45 ans et plus qui y avaient voté. Toutefois, il est intéressant de constater que cette étude démontre que les jeunes adultes québécois sont plus susceptibles de voter que leurs pairs des autres provinces canadiennes.

Ce désengagement est-il dû à une désillusion des électeurs par rapport aux politiciens ou à la collectivité? Selon Terrén (2002), la perception négative par rapport à la politique proviendrait du fait qu'elle est associée, pour plusieurs, à la corruption. L'indifférence et le détachement des citoyens pour la politique émaneraient de leur perception dont il leur est impossible de changer le cours des événements.

C'est précisément ce qui fait en sorte que les jeunes se sentent exclus des décisions politiques et qu'ils ont l'impression que la vie publique est réservée aux adultes (Kerr et Smith, 2002; Milan 2005). À ce sujet, les jeunes seraient moins conscients de la pertinence des élections que leurs aînés et considèrent que les décisions prises par les politiciens ne les concernent pas réellement (Milan, 2005). Hébert et Sears (1999) vont même jusqu'à affirmer que les jeunes ne croient pas aux valeurs qui sont le fondement d'une société démocratique. Toutefois, Milan (2005) relate que les jeunes s'intéressent aux questions politiques, mais se méfient des politiciens.

Ce sentiment de crise vécu quant à la citoyenneté inciterait à poursuivre la recherche et le développement dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté (Hébert et Sears, 1999). Aussi, selon Marzouk, Kabano et Côté (2000), l'intérêt pour l'éducation citoyenne proviendrait principalement de la diversité sociale croissante, ce qui rend de plus en plus complexe le sentiment d'appartenance et d'identification à la société. La diversité des groupes sociaux créée par les multiples cultures, langues, religions, ethnies et statuts économiques amplifierait ce phénomène.

Bien que nous observons une crise de la citoyenneté, il est important de souligner qu'au Québec, nous assistons parallèlement à la croissance du nombre d'organismes jeunesse

créés au cours de la dernière décennie ainsi qu'à une augmentation du nombre de jeunes qui y participent (Gauthier et Gravel, 2003). D'ailleurs, le Conseil permanent de la jeunesse (2008) répertorie plus de 1500 organismes qui regroupent les 15-30 ans, au Québec. Notons cependant que Gauthier et Gravel (2003 : 102) soulignent que nous assistons à ce qu'ils appellent :

Une mutation dans les formes de participation, d'engagement et de mobilisation [qui] fait en sorte que les jeunes contemporains pourraient bien manifester, de manières différentes de celles fortement structurées du passé, leur intérêt pour les grands enjeux qui concernent leurs diverses appartenances, qu'elles soient locales ou internationales.

Selon Milan (2005), les jeunes seraient davantage intéressés par l'engagement politique actif ainsi que par les enjeux ayant une incidence directe sur le vie. Relevons aussi qu'au cours des dernières années, le mouvement écologique ainsi que les enjeux internationaux ont mobilisé de façon considérable les jeunes (Gauthier et Gravel, 2003). Toujours selon Milan (2005), au cours de l'année précédant l'Enquête sociale générale, 3 personnes sur 5 (58%), âgées entre 22 et 29 ans, avaient pris part à une autre forme d'engagement politique que le vote. Au rang de ces autres formes d'engagement politique, notons la recherche d'informations sur une question politique, la signature d'une pétition, le boycott de produits pour des raisons éthiques et la présence à des assemblées publiques. Ce taux de participation pour d'autres formes d'engagement politique était toutefois semblable à celui des individus âgés de 30 à 64 ans, et supérieur à celui des aînés (Milan, 2005).

1.2 Le rôle de l'école québécoise dans la formation du citoyen

Ce faisant, le rôle de l'école québécoise dans la formation du citoyen nous interpelle particulièrement. L'école peut-elle tenter de former des futurs citoyens qui auront un désir d'engagement pour la société, mais surtout comment doit-elle s'y prendre? D'après Choquette, Chartrand et Desjardins (2001), l'école est un lieu important pour l'apprentissage de la citoyenneté. La microsociété qu'elle représente permet aux élèves de se connaître, de devenir autonomes et de développer les habiletés pour vivre en harmonie avec les autres

(Choquette, Chartrand et Desjardins, 2001). Dans son rapport annuel 2005-2006, le Conseil supérieur de l'éducation souligne qu' : « [...] il est impérieux de favoriser l'émergence d'une véritable culture de la citoyenneté en vue de contribuer à la pérennité de la démocratie. » (CSE, 2006 :73).

C'est pourquoi nous considérons que l'école détient un rôle important dans la formation du citoyen. Nous nous questionnons à savoir comment elle peut former des citoyens ayant un fort esprit critique, capables de faire valoir leur point de vue, de prendre des décisions basées sur des valeurs démocratiques et surtout, intéressés par le bien commun.

Le système scolaire se retrouve ainsi confronté à revoir comment il entend contribuer à la formation du citoyen, dès l'école primaire. Rueff-Escoubès et Moreau (1987) mentionnent que les mentalités changent et que de nouvelles aspirations émergent de la jeunesse. En effet, un désir d'autonomie, de rapports sociaux non autoritaires, de formes de travail moins hiérarchisées qui font davantage de place à la responsabilité ainsi qu'à l'initiative personnelle et collective sont visés par la jeunesse. Dans cette optique, l'école est continuellement amenée à revoir sa mission et à renouveler ses pratiques éducatives.

Dans son programme de formation (Gouvernement du Québec, 2001), l'école québécoise énonce cet aspect par l'entremise de ses trois composantes, soit éduquer, socialiser et qualifier. Pour l'école québécoise, l'éducation à la citoyenneté est un domaine de formation de plus en plus développé puisqu'elle est à la fois incluse dans le domaine général de formation *vivre-ensemble et citoyenneté* ainsi que dans le domaine de *l'univers social* (Gouvernement du Québec, 2001). Toutefois, bien que l'éducation à la citoyenneté soit maintenant introduite dans le programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001), le Conseil supérieur de l'éducation (2006) énonce que l'éducation à la citoyenneté doit être un élément central des projets éducatifs des écoles.

1.3 Des recherches s'intéressant à l'éducation à la citoyenneté

Aussi, au-delà des orientations émises par le programme de formation de l'école québécoise, nous devons nous demander dans quelles mesures la formation du citoyen doit être partie prenante des apprentissages et du vécu scolaire? Par l'entremise de recherches s'étant intéressées à la question de l'éducation à la citoyenneté, nous notons que les conceptions avancées autant par Print et Ornstrom (2002), par Xypas (2003a) ainsi que par Galichet (2002) amènent à considérer l'éducation à la citoyenneté comme une partie intégrante des apprentissages scolaires et non uniquement comme une matière à transmettre. Les apprentissages habituellement liés à l'éducation à la citoyenneté, comme les structures politiques, la culture de la Nation, les compétences liées à la vie de groupe et à la résolution de conflits, se doivent d'être accompagnés de pratiques et d'expériences concrètes. Pour ce faire, des structures devront être mises en place afin de permettre aux élèves d'être des acteurs actifs dans leur milieu.

À cet effet, nombreux chercheurs relèvent que l'éducation à la citoyenneté doit principalement se vivre par l'action directe des élèves dans leur milieu de vie (CSE, 1998, 2006; Conseil de l'Europe, 2007; Galichet, 2002; Print et Ornstrom, 2002). Pour ces auteurs, il ne suffit pas de connaître les processus démocratiques, il faut aussi vivre des expériences tangibles de cette démocratie.

C'est dans cette optique que l'étude de Wallin (2003) réalisée auprès d'élèves de niveau secondaire a relevé que la prise de décision et le sentiment de se sentir comme des acteurs de changement contribuaient au niveau de satisfaction des élèves interrogés. Bien que les élèves désirent posséder un pouvoir décisionnel, ces derniers mentionnent l'importance d'être guidés et soutenus dans leurs initiatives. Ils considèrent aussi que les enseignants ont encore des conceptions bien traditionnelles et n'encouragent pas nécessairement leurs projets. Finalement, les élèves attribuent plusieurs bénéfices à leur implication, tels que développer des habiletés de communication et des habiletés interpersonnelles. En somme, cette étude semble soulever que l'école doit permettre l'exercice du leadership des élèves dans des situations sérieuses et importantes afin de développer des habiletés démocratiques appropriées.

À cet égard, les liens entre l'école et la communauté peuvent se révéler profitables pour les deux milieux. En effet, l'Alliance Canadienne pour l'apprentissage communautaire (ACASC) souligne que *l'apprentissage par le service communautaire* est une approche pédagogique de plus en plus préconisée, car elle intègre le service à la communauté aux apprentissages scolaires (ACASC, 2008). Afin que cette approche soit profitable pour les deux milieux, les membres des écoles et des milieux communautaires doivent travailler de concert. Cette méthode d'engagement répond aux besoins locaux des communautés et permet de développer des compétences scolaires et le sens des responsabilités civiques. Cette approche pédagogique est acceptée et employée aux États-Unis depuis de nombreuses décennies, tandis qu'au Canada, son intégration est plus récente, elle relève des dernières années (ACASC, 2008).

À ce sujet, Morgan et Streb (2001) soutiennent que l'apprentissage par le service communautaire permet d'encourager les élèves du secondaire à s'engager socialement, tout en leur permettant d'avoir un impact positif sur leur communauté. Au Canada, Hébert et Sears (1999) affirment que ces programmes donnent la possibilité de présenter aux élèves de véritables problèmes que vit leur collectivité. Ils permettent aussi de développer des connaissances et des aptitudes en lien avec la participation à un processus démocratique.

Dans le même ordre d'idée, au Danemark, une participation active des élèves au sein de la vie de l'école est demandée (Print et Ornstrom, 2002). L'école étant considérée comme le milieu de vie des élèves, ceux-ci doivent vivre des expériences pratiques de démocratie, tout en prenant part à la prise de décisions. L'école se doit de promouvoir la démocratie en enseignant des pratiques démocratiques. Pour concrétiser cette prémisse, une transformation du rôle de l'enseignant est exigée : celui-ci n'étant plus uniquement un transmetteur de savoirs, mais bien un guide et un accompagnateur. Dans les écoles du Danemark, plusieurs comités d'élèves sont ainsi formés afin de leur permettre de prendre des décisions qui concernent la vie de l'école.

1.4 Des projets et des initiatives éducatives prônant l'éducation à la citoyenneté démocratique au Québec et à l'international

Au-delà des recherches présentées, il nous semble intéressant de voir, dans quelle mesure la société québécoise intègre au sein de ses pratiques la formation du citoyen. En effet, divers groupes et institutions mettent en œuvre des projets visant à promouvoir l'éducation à la citoyenneté. Ces projets, de différentes envergures, visent des changements au sein des pratiques. Comme il existe un grand nombre d'organismes et de programmes relatifs à l'éducation à la citoyenneté, il nous est impossible de tous les relever. Toutefois, le choix des projets présentés s'est davantage réalisé en fonction de ceux qui promulguent l'éducation à la citoyenneté démocratique.

1.4.1 Des simulations de vote électoral et d'assemblées délibérantes

Dans un premier temps, plusieurs initiatives présentées suggèrent aux jeunes des expériences de simulations d'instances politiques et de vote électoral, pour les différents paliers de gouvernements.

1.4.1.1 Des simulations de vote électoral

Depuis quelques années, le projet *Électeurs en herbe* (Électeurs en herbe, 2007), coordonné par les Forums Jeunesse du Québec, vise à faire vivre aux jeunes d'âge scolaire des simulations de vote lors d'élections générales. Ce projet permet de les conscientiser à l'importance du droit de vote, tout en leur faisant connaître le fonctionnement des institutions politiques. Il est question de les initier à l'exercice de la démocratie. Par l'entremise de simulations de scrutin, *Électeurs en herbe* (2007) souhaite intéresser les jeunes à l'actualité et à la politique. Il désire aussi que ses activités aient un impact sur la participation citoyenne et électorale future des jeunes.

1.4.1.2 Des simulations d'assemblées délibérantes

Dans le même sens, l'Assemblée nationale du Québec organise plusieurs simulations parlementaires pour les élèves du primaire, du secondaire et les étudiants du collégial et de l'université. Ces événements visent à reproduire les activités de l'Assemblée nationale, en les adaptant aux différents groupes d'âge. Il s'agit d'activités qui se vivent une fois par année. L'Assemblée nationale du Québec (2007) considère que les jeux de rôle permettent à l'élève de : « [...] se mettre à la place des autres, à vivre leur condition et ainsi à considérer davantage le bien commun » (Assemblée nationale du Québec, 2007).

Ces simulations s'inscrivent dans les activités suggérées par l'Assemblée Nationale du Québec en lien avec sa mission éducative. Celle-ci prône l'éducation à la citoyenneté et plus spécifiquement l'éducation à la démocratie. L'Assemblée nationale du Québec (2007) vise : « [...] à éveiller les citoyens aux réalités politiques, économiques et sociales d'un État démocratique et à les inviter à participer de façon informée, consciente et volontaire à la vie publique. ». D'ailleurs, soulignons que de nombreux parlements, autant en Europe, en Amérique du Sud qu'en Amérique du Nord présentent des activités ayant une visée éducative (Assemblée nationale du Québec, 2007).

Toujours afin de susciter l'intérêt des jeunes pour l'implication en politique, des organismes régionaux du Québec mettent de l'avant des initiatives ayant comme finalité la simulation d'une instance décisionnelle au niveau municipal. C'est notamment le cas de l'organisme Démokratia (2007), à St-Félicien et du Forum jeunesse CRÉ de Laval (2007). Que ce soit des simulations de scrutin ou d'instances décisionnelles, l'objectif est de susciter, dans un premier temps, l'intérêt pour la politique, pour ensuite encourager une participation active à la vie publique.

1.4.2 Un projet d'éducation pour un avenir viable

Par ailleurs, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ, 2007) propose aux établissements scolaires de s'inscrire dans une démarche éducative : L'éducation pour un avenir viable (EAV). Elle se concrétise par le mouvement des *Établissements verts Brundtland* (EVB). Celui-ci a été mis en œuvre en 1993 et comporte depuis, 900 établissements inscrits. Une école faisant partie du mouvement des *Établissements verts Brundtland* est un lieu où les jeunes et les adultes posent des gestes concrets afin de contribuer à créer un monde écologique, pacifique, solidaire et démocratique. Les moyens mis en œuvre doivent être intégrés au projet éducatif des écoles désirant obtenir cette certification. Celle-ci amène les écoles à orchestrer des réalisations concrètes en lien avec les valeurs mises de l'avant par le mouvement. Elle incite à l'action, en plus d'accorder une reconnaissance à l'établissement.

1.4.3 Un projet pour l'exercice de la citoyenneté

Pour sa part, le Centre de développement pour l'exercice de la citoyenneté (CDEC) encourage la participation des citoyens au développement de la société québécoise. Les activités de ce centre visent à former les enseignants du primaire et du secondaire ainsi que de développer des compétences citoyennes chez les jeunes. Par ses activités, le CDEC souhaite initier les jeunes au processus de prise de décisions et leur faire comprendre le fonctionnement des institutions démocratiques (CDEC, 2007).

1.4.4 Les initiatives du milieu plus formel de la classe

Bien qu'il soit difficile de répertorier l'ensemble des initiatives prises par les enseignants dans leur classe pour développer la citoyenneté démocratique, nous présentons

quelques pratiques qui sont mises en œuvre par plusieurs enseignants, autant au Québec qu'à l'international.

Apprentissage en coopération. Selon le conseil québécois de la coopération et de la mutualité (2008) : « L'apprentissage en coopération se définit par l'atteinte d'un but commun en travaillant ensemble dans un rapport d'interdépendance positive ». Ses principales caractéristiques sont l'apprentissage par les pairs et la délégation de l'autorité. Par l'apprentissage coopératif, les élèves développent une attitude de respect envers les autres, s'approprient mieux les différences et les similarités et collaborent davantage. L'apprentissage en coopération peut être intégré au sein des pratiques quotidiennes de la classe.

Classe coopérante. La coopération peut parfois aller au-delà les apprentissages et être intégrée dans la gestion complète de la classe. C'est notamment le cas des classes coopératives qui représentent un système complexe de gestion par les élèves et l'enseignant. Cette méthode de gestion est inspirée de la pédagogie Freinet (Le Gal, 2002).

Conseil de classe. Le conseil de classe vise à accorder un temps de parole citoyenne où tous les élèves de la classe peuvent s'exprimer. Tous peuvent émettre leurs propositions et leurs critiques, tout en confrontant leur point de vue à celui des autres. Il est question d'analyser les activités de la classe et de prendre des décisions. Comme le souligne Le Gal (2002 :133) : « C'est là que la parole collective s'élabore et que le pouvoir des enfants devient une réalité institutionnelle ». Selon les classes, l'organisation concrète du conseil de classe peut prendre diverses formes. Le conseil de classe est un lieu privilégié pour apprendre aux élèves à structurer leur langage et leur pensée.

Que ce soit l'apprentissage en coopération, la classe coopérative ou le conseil de classe, l'ensemble de ces initiatives visent à permettre aux élèves de s'approprier leur milieu et de prendre part à la prise de décision. Ils deviennent alors des acteurs de leur quotidien.

1.4.5 Un dispositif d'expression collective

En France, Rueff-Escoubès et Moreau (1987) et Rueff-Escoubès (1997) suggèrent une méthode d'expression collective des élèves au sein des établissements scolaires, autant au primaire qu'au secondaire. En fait, il s'agit d'un : « dispositif d'expression collective des élèves d'une même classe sur leur vécu scolaire » (Rueff-Escoubès, 1997 : 29), qui permet aux élèves de se socialiser et d'entrer dans un rapport de groupe. Cette méthode tente de permettre aux élèves de s'exprimer sur ce qu'ils vivent à l'école, autant sur ce qu'il leur plaît que sur ce qu'il leur déplaît.

Mentionnons ici un aspect novateur de cette méthode : l'animation des rencontres avec les élèves et la prise en charge du processus sont réalisées par une personne extérieure aux enseignants et aux élèves, par exemple le psychologue scolaire. Cette personne agit en tant qu'animateur-médiateur et doit être formée pour assumer ce rôle. Aussi, elle n'est pas en position d'autorité face aux élèves et ceux-ci ne risquent pas de craindre d'être réprimandés pour leurs dires. Parmi les bénéfices relevés à la suite de l'expérimentation de cette méthode au cours d'une dizaine d'années, on remarque que les élèves s'expriment mieux, sont plus attentifs et plus motivés. L'ambiance de la classe est meilleure et moins d'agressivité y est observée (Rueff-Escoubès, 1997).

1.4.6 Des centres de recherche financés par des gouvernements étrangers

Divers gouvernements ayant une préoccupation grandissante quant à la formation des citoyens ont décidé d'allouer des sommes supplémentaires afin d'investir dans la recherche et dans les projets relatifs à l'éducation à la citoyenneté. C'est le cas du *Center for Civic Education* aux Etats-Unis (2007), financé substantiellement par le département de l'Éducation américaine. Cet organisme non partisan et à but non lucratif a pour mission d'informer et de sensibiliser la population à la participation citoyenne, en ayant comme assise les valeurs mises de l'avant par la Constitution américaine. Pour sa part, le Conseil de l'Europe (2007), plus précisément la division de l'éducation à la citoyenneté démocratique et

aux droits de l'homme, réalise des études et publie du matériel pédagogique en lien avec l'éducation à la citoyenneté démocratique.

1.4.7 Synthèse

À la lumière de la présentation de divers projets et initiatives abordant l'éducation à la citoyenneté démocratique, nous constatons que peu de projets rejoignent directement les élèves dans leur quotidien scolaire. Toutefois, les quelques éléments relevés par les recherches nous amènent à considérer l'éducation à la citoyenneté démocratique comme une partie prenante des apprentissages scolaires. Nous avons aussi souligné l'importance pour les élèves de pouvoir vivre concrètement, au sein de l'institution scolaire, les valeurs et les pratiques démocratiques afin de contribuer à l'éducation à la citoyenneté démocratique.

Dans une optique professionnelle, nous remarquons que divers projets sont implantés, autant au Québec qu'à l'international, afin de susciter l'émergence d'une conscience démocratique chez les élèves. Ces initiatives peuvent se vivre à l'intérieur des structures scolaires et suggèrent parfois des changements au niveau des pratiques pédagogiques.

Au Québec, nous observons toutefois qu'ils sont davantage initiés par des organismes externes à l'école et qu'ils sont par la suite intégrés au système scolaire québécois. Bien qu'elles ne soient pas à négliger, il s'agit souvent d'activités représentant une finalité et ne visant pas l'élaboration de structures ou de projets faisant partie intégrante du vécu scolaire. Elles y sont en quelque sorte opérées parallèlement aux activités de l'école et se concrétisent grâce au désir des enseignants d'y prendre part. Bon nombre de projets proposent des simulations d'assemblées délibérantes et de scrutins. À ce sujet, Gauthier et Gravel (2003 : 95) relèvent que ce type de participation : « [...] constitue davantage une forme de socialisation qu'une participation effective aux lieux d'influence et de pouvoir ».

Par ailleurs, en lien avec notre sujet d'étude, soit les comités d'élèves dans les écoles primaires, nous relevons que le conseil de classe est une structure permettant aux élèves de discuter et de prendre des décisions relatives aux activités de leur classe. Toutefois, qu'en est-

il pour les activités, les espaces et les règles concernant l'ensemble des élèves de l'école? C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche, nous pensons qu'il est pertinent de se pencher sur la structure du comité d'élèves dans les écoles primaires du Québec.

1.5 La problématique de la recherche

Dans la perspective de l'éducation à la citoyenneté démocratique, le Conseil de l'Europe (2007) souligne que : « [...] si l'école doit devenir un environnement authentiquement démocratique, elle doit donner aux élèves un espace de participation. ». D'ailleurs, une des principales façons de s'engager en faveur de l'éducation à la citoyenneté démocratique passe par la participation des élèves à la vie de l'école, notamment par la création de conseils d'écoles et d'élèves (Heydt, 2001). Soulignons également que Perrenoud (1998) trouve pertinent l'instauration de comités d'élèves à l'école.

Dans cette perspective, le comité d'élèves peut se révéler une structure riche pour développer l'éducation à la citoyenneté démocratique. Toutefois, compte tenu du peu de recherches effectuées sur ce sujet, surtout pour l'ordre d'enseignement primaire, il nous est difficile de percevoir le rôle des comités d'élèves au sein des écoles. Dans quelle mesure sont-ils intégrés au vécu scolaire? À cet effet, le Conseil supérieur de l'éducation (2006) souligne que le comité d'élèves est souvent utilisé à des fins de planification d'activités sociales. Tessier et Mc Andrew (2001) viennent confirmer cette affirmation en soulevant que les élèves membres de comités d'élèves ne se prononcent pas sur le code de vie de leur établissement scolaire. Également, Dupuis-Déri (2006) soulève la problématique du pouvoir ultime accordé aux adultes, même si les comités d'élèves sont présentés comme des structures décisionnelles des élèves dans leurs milieux.

1.6 La question de recherche

Les résultats d'études antérieures laissent présager une dichotomie entre les éléments soulevés et les pratiques quotidiennes du milieu scolaire, afin de développer l'éducation à la citoyenneté démocratique. Un élément central de cette divergence semble provenir de la place accordée aux élèves dans la prise de décisions. Aussi, il est important de mentionner à nouveau que peu de recherches ont été conduites à ce jour sur les comités d'élèves au primaire et plus particulièrement, comme une structure pouvant favoriser le développement de l'éducation à la citoyenneté. Dans cette optique, nous considérons que cette recherche se centre sur deux de ses aspects soulevés par le Conseil de l'Europe (2007), soit la démocratie dans l'école et l'éducation à la participation des jeunes à la vie démocratique au niveau local et régional.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous questionnons quant à savoir comment se manifeste l'éducation à la citoyenneté démocratique par l'entremise des comités d'élèves dans les écoles primaires québécoises et plus spécifiquement, quels en sont les caractéristiques et les facteurs.

1.7 La pertinence scientifique et sociale

Soulignons que l'ensemble des études présentées précédemment nous amène à reconnaître l'importance de la place accordée aux élèves afin de pouvoir vivre les valeurs démocratiques à l'école afin d'éduquer à la citoyenneté démocratique. Ils doivent avoir l'occasion de mettre ces valeurs en application dans leur quotidien et pour se faire, des espaces doivent en permettre leur expression au sein de l'institution scolaire. Dans cette optique, nous considérons qu'il est pertinent de voir comment se traduit l'éducation à la citoyenneté par l'entremise des comités d'élèves dans les écoles primaires québécoises.

Comme peu de recherches ont été menées à ce jour sur le comité d'élèves dans les écoles primaires, ce projet de mémoire permettra de contribuer à explorer ce champ de

connaissances et d'application dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Aussi, d'une part, nous souhaitons que cette recherche puisse permettre d'outiller les intervenants afin d'ajuster leurs pratiques et d'autre part, favoriser l'éducation à la citoyenneté démocratique, par l'entremise de comités d'élèves. Finalement, nous croyons que cette recherche pourra être profitable autant pour les intervenants oeuvrant déjà auprès de comités d'élèves que ceux qui désirent l'initier au sein de leur établissement.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente une revue de la littérature sur plusieurs aspects de l'éducation à la citoyenneté. Dans un premier temps, présentons l'évolution de l'éducation à la citoyenneté à travers le temps. Mais surtout, nous précisons de quelle façon est envisagée l'éducation à la citoyenneté dans l'école québécoise d'aujourd'hui, tout en considérant sous quel angle nous en traiterons dans le cadre de ce mémoire. Aussi, il nous apparaît nécessaire de relever des conceptions du concept de citoyenneté pour comprendre comment il y est abordé dans le programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001). Nous présentons aussi quelques critiques et mises en garde soulevées par différents auteurs en lien avec l'éducation à la citoyenneté, telle que promue de nos jours. Puisque ce mémoire se concentre principalement sur les comités d'élèves dans les écoles primaires du Québec, nous en exposons les visées, comme stipulé par la Loi sur l'instruction publique. Nous en soulevons aussi des effets bénéfiques ainsi que des lacunes possibles. Finalement, nous relevons des facteurs qui permettent de promouvoir l'éducation à la citoyenneté lorsqu'ils sont inclus au sein de structures, tels les comités d'élèves. Nous terminons en exposant nos objectifs de recherche.

2.1 La formation du citoyen

Le désir de former le citoyen à l'école est depuis de nombreuses années une préoccupation du milieu scolaire. À travers les époques, l'éducation du citoyen a pris des formes diverses, que ce soit au niveau des savoirs enseignés, des moyens privilégiés ou des finalités souhaitées par cette composante de l'éducation.

2.1.1 L'évolution des conceptions reliées à la formation du citoyen à l'école

À travers le temps, la conception même du citoyen a évolué et a, bien entendu, orienté la manière de concevoir l'éducation à la citoyenneté (Barry, 2003). La modification du concept de citoyenneté à travers le temps a amené des changements au niveau de la façon dont elle est abordée dans le système scolaire. C'est ainsi qu'au fil des ans, nous sommes passés de « *l'instruction civique* » à « *l'éducation à la citoyenneté* » et parfois même, à « *l'éducation aux citoyennetés* » (Audigier, 2000).

2.1.2 De l'instruction civique à l'éducation à la citoyenneté

À ses débuts, la formation du citoyen passait par l'instruction civique qui faisait partie des cursus scolaires. Elle représentait une accumulation de connaissances sur les structures et les institutions publiques. Une place très limitée était accordée à la participation du citoyen dans la société (Kerr, McCarthy et Smith, 2002). Les dimensions juridiques et politiques, soit la connaissance des droits et des devoirs des citoyens ainsi que la connaissance du fonctionnement des institutions publiques et des structures politiques, étaient mises de l'avant. L'objectif était principalement la formation du citoyen au niveau de l'identité collective et de la transmission d'un héritage culturel (Levasseur, 2006). C'est donc les savoirs théoriques qui étaient au cœur de l'enseignement (Audigier, 2000 ; Conseil de l'Europe, 2007).

Pour Mougnotte (1999), l'instruction civique consiste à fournir une information, à l'aide de descriptions simples et de schémas. Il n'était aucunement question de jugement de valeur, mais uniquement d'information. Cette éducation obligatoire avait comme objectif de renforcer l'identité nationale. En résumé, cette éducation, souvent apolitique, valorisait les services rendus à la collectivité, les devoirs, les responsabilités et l'intégration sociale (Bruno-Jofre, 2001 : voir Hébert et Sears, 1999).

Au fil des ans, l'instruction civique a laissé place à une formation du citoyen qui tente d'aller au-delà de l'unique acquisition de connaissances. Peu à peu, la formation du citoyen s'est orientée vers la construction de l'individu vivant dans une collectivité, permettant une diversité des conceptions.

2.1.3 La vision actuelle de l'éducation à la citoyenneté

Actuellement, l'éducation à la citoyenneté vise la formation de citoyens autonomes, capables de transformer et de faire évoluer la société (CSE, 1998). Le Conseil supérieur de l'éducation (1998) croit que l'éducation à la citoyenneté doit permettre de développer la participation civique, l'esprit critique, la modération publique et les valeurs démocratiques. Il vise à éduquer au pluralisme et à l'engagement collectif (Courtois, 2005). Il est question de mettre de l'avant l'expérience de tous et de rechercher des pratiques qui permettent de développer l'éducation à la citoyenneté (Audigier, 2000).

Aussi, il est possible de dire qu'une extension et une pluralité des contenus enseignés à l'école par rapport à la formation du citoyen s'est opérée, puisque tous les aspects de la vie en société concernent maintenant la citoyenneté. Les savoirs ne sont plus limités aux connaissances théoriques des droits, des devoirs et des structures politiques, comme il l'a été mentionné auparavant (Levasseur, 2006). En fait, c'est l'idée d'une compétence citoyenne, faisant référence à la capacité de participer activement aux débats sociaux qui est encouragée (CSE, 1998). La participation citoyenne s'apprend, c'est pourquoi : « L'éducation à la citoyenneté doit donc être conçue comme une dynamique, un processus, une construction permanente » (Le Gal, 2002 : 27).

Pour sa part, Pagé (2004) ajoute qu'il supporte une approche de l'éducation à la citoyenneté qui permet de préparer les élèves à vivre dans une société à multiples composantes et dans laquelle il est possible de percevoir son bon fonctionnement de façon plurielle. En effet : « [...] il faut préparer les jeunes à vivre dans cette diversité et à contribuer

au bon fonctionnement d'une société la plus harmonieuse et productive possible » (Pagé, 2004 : 49).

De nos jours, il est considéré que l'école doit donner aux élèves l'occasion de vivre concrètement les valeurs, les droits et les responsabilités qui y sont enseignés (CSE, 1998, 2006; Conseil de l'Europe, 2007; Galichet, 2002; Print et Ornstrom, 2002). En ce sens, il est relevé que tout ce qui a trait à la solidarité et à la sensibilisation aux valeurs démocratiques peut se vivre plus aisément en dehors de l'enseignement formel, lors d'expériences concrètes (CSE, 2006). D'ailleurs, Galichet (2002) mentionne lui aussi que l'éducation à la citoyenneté doit être intégrée aux pratiques scolaires, et non seulement enseignée comme une théorie.

Considérant l'envergure qu'a pris l'éducation à la citoyenneté au fil des ans, nombreux acteurs et chercheurs s'entendent pour souligner qu'elle va au-delà du milieu scolaire (CSE, 1998, 2006; Audigier, 2000; Hébert et Sears, 1999; Conseil de l'Europe, 2007). Elle s'étend maintenant à l'ensemble de la vie en société et c'est pourquoi elle doit trouver écho à l'intérieur d'autres organismes et institutions fréquentés par les jeunes. Citons, à cet égard, les maisons de jeunes, par exemple. D'ailleurs, à cet effet, quelques partenariats entre les milieux scolaires et communautaires sont établis afin de faire vivre cette éducation dans toutes les sphères de la vie des élèves. Depuis quelques années, des projets de partenariat entre l'école et la communauté sont développés et deviennent même des exigences pour l'obtention du diplôme (Hébert et Sears, 1999; Morgan et Streb, 2001).

2.1.4 Synthèse

La formation du citoyen à l'école est passée de l'acquisition de connaissances sur les plans politiques et juridiques, au désir de développer une compétence citoyenne chez les individus. À la lumière de ces aspects, nous considérons que la définition de l'éducation à la citoyenneté émise par Hébert et Sears illustre bien comment elle est définie de nos jours (Hébert et Sears, 1999 :1) : « L'éducation à la citoyenneté est la préparation qui permet aux individus de participer en tant que citoyennes et citoyens actifs et responsables à un régime démocratique ».

2.2 Le concept de citoyenneté

Nous constatons que le concept de citoyenneté s'est transformé avec le temps. Ce changement est évoqué entre autres par Audigier (2000) lorsqu'il souligne que nous sommes passés d'une vision de la citoyenneté mettant l'accent sur le sentiment d'appartenance à la société à une vision privilégiant plutôt la personne et ses droits. Soulignons qu'actuellement il existe une diversité de conceptions par rapport au concept de citoyenneté, présenté par des auteurs tels que Galichet (2002), Pagé (2001), Xypas (2003). D'ailleurs, Xypas (2003 : 281) émet à ce sujet qu'« [...] il existe de nombreuses conceptions de la citoyenneté, car c'est un concept polysémique qui varie d'un pays à l'autre, d'une époque à l'autre et même à l'intérieur d'un seul pays et d'une seule époque ». Nous présentons quelques-unes de ces conceptions dans la section suivante, conceptions importantes dans le cadre de notre étude afin de bien situer les orientations et les valeurs qui se rattachent à chacune d'elle.

2.2.1 La citoyenneté selon Galichet

Les conceptions de la citoyenneté proposées par Galichet (2002) sont au nombre de trois et toutes basées sur différents modèles d'organisation sociale.

La citoyenneté inspirée du modèle de la famille. Par le modèle de la famille, il est question de voir la citoyenneté selon l'organisation familiale. Ce modèle se définit avec l'idée de « *fraternité* », selon la devise de la République française : « *Liberté, égalité, fraternité* ». La communauté de citoyens est construite comme une grande famille où ce sont des valeurs de convivialité ainsi que le lien affectif qui dominant. Ce modèle peut être hiérarchique puisque par nature, la famille comporte une hiérarchie (père, mère, aînés, cadets).

La citoyenneté inspirée du modèle du travail. Ce modèle considère le travail sous trois angles, soit anthropologique, sociojuridique et moral. Sous l'angle anthropologique, le travail est perçu comme activité transformatrice de la nature : « [...] donc comme origine et

fondement de toute culture » (Galichet, 2002 : 107). Le travail est, sous l'angle sociojuridique : « la source et le principe de la société étendue comme coopération plus ou moins contractuelle » (Galichet, 2002 : 107). Finalement, l'angle moral laisse entrevoir que le travail permet de créer toutes sortes de vertus retrouvées dans le civisme, telles que le sens de l'effort, l'esprit de solidarité et la patience. Toutefois, autant le travail peut être une source de coopération et de cohésion sociale, autant il peut également créer de la concurrence et de la compétition.

La citoyenneté inspirée du modèle de la discussion. Cette conception s'inspire du modèle grec de citoyenneté où tous les citoyens étaient amenés à se rassembler pour discuter du bien commun. La citoyenneté est alors directement liée à l'exercice du langage et à la recherche en commun de la vérité. La citoyenneté peut alors être envisagée comme : « [...] une relation purement discursive et intellectuelle (débat, confrontation des opinions en vue d'aboutir à une décision collective) » (Galichet, 2002 : 108). La citoyenneté considérée en ce sens peut avoir un caractère élitiste.

2.2.2 La citoyenneté selon Pagé

Pour sa part, la citoyenneté est selon Pagé (2001 : 41) « [...] la manière qu'ont les gens de se concevoir comme citoyens ». Quatre dimensions sont présentes dans la citoyenneté : la dimension juridique, la participation politique et civile, le degré d'appartenance à la collectivité politique nationale ainsi que l'identification du groupe de la société auquel le citoyen se rattache. En fait, les conceptions de la citoyenneté sont définies par l'interrelation entre ces dimensions, puisqu'il existe différentes façons de les relier entre elles. Pour Pagé (2001), quatre conceptions de la citoyenneté sont présentes.

La citoyenneté libérale. La conception de la citoyenneté libérale met l'accent sur la dimension juridique. Par cette conception, le citoyen est porteur de droits et est libre de s'investir comme il le désire dans la sphère publique. L'emphase sur les droits du citoyen lui permet de se protéger contre des restrictions à son autonomie par les autres citoyens ou par

l'État. Même si le citoyen possède le droit de participer à la politique, cette activité est souvent déléguée à des experts.

La citoyenneté délibérative pluraliste. La citoyenneté délibérative pluraliste est également fondée sur un régime de droit. Toutefois, elle met quant à elle l'accent sur la participation directe et active des citoyens sur des questions relevant du bien public et sur la poursuite du bien commun. Pour parvenir à des décisions touchant les affaires publiques, la délibération politique à l'échelle nationale est considérée comme la meilleure voie à suivre. Aucun groupe ou sous-groupe de la société ne doit être exclu du processus de délibération.

La citoyenneté civile différenciée. La citoyenneté civile différenciée est une variante de la citoyenneté libérale qui provient : « [...] des mutations que subit le statut d'État-nation » (Soares, 2004 : 129). Ce qui caractérise cette conception est le faible degré ou l'absence de participation à la collectivité nationale ainsi qu'un faible lien d'appartenance entre les membres de la société. De ces constats découle une faible participation politique pour les enjeux nationaux. Par contre, cette conception de la citoyenneté permet : « [...] une forte identification à des pôles identitaires infra-étatiques et supra-étatiques [...] » (Pagé, 2001 : 48), telle que l'identification à des groupes sociaux et à leurs causes. Soulignons que cette identification n'est pas nécessairement ethnique.

La citoyenneté nationale utilitaire. Cette conception vise l'affermissement de l'identité nationale, en ne permettant pas l'expression d'identités particulières. Un groupe majoritaire est dominant dans la société et est reconnu : [...] la pleine jouissance du statut de citoyen qu'aux membres de ce groupe et à ceux qui acceptent de s'y fusionner » (Pagé, 2001 : 48).

2.2.3 La citoyenneté selon Xypas

Par ailleurs, pour Xypas (2003), la citoyenneté comporte quatre dimensions qui proviennent de l'Antiquité et qui se sont adaptées au fil des ans.

La dimension politique. La principale caractéristique de la dimension politique revient à participer au pouvoir, que ce soit dans une démocratie directe ou représentative.

La dimension juridique. La dimension juridique concerne les lois. Les citoyens doivent respecter les lois et en échange, ils ont des droits. C'est le système de justice mis en place par l'État qui encadre ces lois.

La dimension éthique. Il est question de prendre conscience que les citoyens sont maintenant des citoyens du monde et plus uniquement d'une « cité », comme préconisée à l'Antiquité par les Grecs. Tous les citoyens sont coresponsables de la Terre et doivent s'investir pour des enjeux qui promulguent l'intérêt général : l'environnement, le droit des enfants et des femmes, la défense des plus démunis.

La dimension affective. La dimension affective concerne la solidarité qu'ont les citoyens, ce qui crée un sentiment d'appartenance et un désir de vivre ensemble.

2.2.4 La citoyenneté selon le Conseil supérieur de l'éducation

Finalement, pour le Conseil supérieur de l'éducation (1998 : 93), la citoyenneté doit : « [...] être perçue comme la capacité de vivre ensemble dans une société démocratique, pluraliste, ouverte sur le monde, mais davantage encore, comme la capacité de construire ensemble une société juste et équitable. » . Elle fait référence à des qualités, des attitudes, des comportements que devraient avoir les individus.

2.2.5 Synthèse

Force est de constater que le concept de citoyenneté revêt un caractère fort complexe. Non seulement il est impossible d'identifier à ce jour une définition consensuelle de la citoyenneté dans la littérature, mais certains reconnaissent que l'éducation à la citoyenneté prendra un sens différent selon la conception de la citoyenneté préconisée (Pagé, 2001).

2.3 Le programme de formation de l'école québécoise et l'éducation à la citoyenneté

Constatant l'absence d'une définition consensuelle de la citoyenneté, il nous semble essentiel de voir à ce stade-ci comment le programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001) la conçoit et de quelle façon l'éducation à la citoyenneté y est perçue ou incluse. Il est important de mentionner que dans le programme de formation de l'école québécoise au primaire, l'éducation à la citoyenneté est présente à la fois dans un domaine général de formation et dans le champ disciplinaire de l'univers social.

2.3.1 Le domaine général de formation

Le domaine général de formation « *Vivre-ensemble et citoyenneté* » aborde des éléments qui relèvent de l'éducation à la citoyenneté. L'intention éducative visée par ce domaine général de formation est de : « Permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (Gouvernement du Québec, 2001 : 50). Pour y parvenir, trois axes de développements sont énoncés, soit : « *La valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques* »; « *L'engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité* » ainsi que « *La culture de la paix* ».

À ce sujet, Mc Andrew (2004) mentionne que les axes de développement n'énoncent pas dans quelle mesure ils relèvent du programme disciplinaire de l'univers social, des autres disciplines ou du curriculum caché de la classe et de l'école (climat démocratique de la classe et de l'école, participation aux activités parascolaires, élaboration du code de vie, etc.). Aucune traduction pédagogique et disciplinaire des axes de développement n'est effectuée. Ce vide quant à l'intégration du domaine général de formation dans le curriculum est d'autant plus présent depuis que la Formation personnelle et sociale n'existe plus dans le programme (Mc Andrew, 2004).

Pour pallier à cette problématique, il est suggéré par cette chercheuse d'identifier les compétences transversales et les domaines disciplinaires où il devrait être considéré afin que son appropriation ne relève plus uniquement des activités non formelles et des activités parascolaires.

2.3.2 Le domaine de l'univers social

L'éducation à la citoyenneté est également incluse dans le domaine disciplinaire de l'univers social du programme de formation. L'objectif général du domaine de l'univers social est de : « Construire sa conscience pour agir en citoyen responsable et éclairé » (Gouvernement du Québec, 2001 : 165). Soulignons que les disciplines du domaine de l'univers social ne sont pas inscrites à la grille-matière du premier cycle du primaire. Trois compétences sont visées par le programme de géographie, d'histoire et d'éducation à la citoyenneté aux deuxièmes et aux troisièmes cycles : « Lire l'organisation d'une société sur son territoire »; « Interpréter le changement dans une société et sur son territoire » et « S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire ».

2.3.3 Les compétences transversales

Au niveau des compétences transversales, Mc Andrew (2004) souligne que trois d'entre elles concernent particulièrement l'éducation à la citoyenneté, à savoir : « Coopérer »; « Structurer son identité » et « Exercer son jugement critique ». Les compétences transversales sont de la responsabilité de toutes les disciplines, des activités scolaires et parascolaires (Mc Andrew, 2004). Soulignons toutefois que le concept même des compétences transversales fait actuellement débat dans le domaine de l'éducation.

2.3.4 L'absence de définition du concept de citoyenneté dans le programme

Il est important de souligner que le programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001) ne propose pas de définition du concept de citoyenneté. Selon Mc Andrew (2004), cette absence de définition serait due à la polysémie du concept et aux débats qu'il suscite. Comme nous l'avons constaté auparavant, il n'existe pas de conception unique de ce concept dans la littérature. Il est évident que sans définition claire et synthétique, il devient complexe d'enseigner l'éducation à la citoyenneté. Toujours selon Mc Andrew (2004), deux réactions sont alors possibles : l'enseignant peut éliminer les dimensions non consensuelles de son enseignement, telles que la place des débats sociaux, et aborder uniquement l'encadrement juridique et les connaissances relatives aux institutions publiques; ou bien, il peut interpréter des éléments de façon peu compatible avec les prises de position gouvernementales en matière de pluralisme et de solidarité sociale. Aussi, Mc Andrew (2004) souligne qu'une opérationnalisation des composantes de l'éducation à la citoyenneté se retrouve dans l'énoncé du domaine général de formation « *Vivre ensemble et citoyenneté* » du programme de formation.

2.3.5 Synthèse

Même si quelques pistes d'application sont énoncées dans le programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001), nous constatons que celui-ci est vague quant à l'application de la citoyenneté en classe. Il n'est pas étonnant de relever cette ambiguïté puisqu'aucune définition de ce que représente la citoyenneté n'y est traduite.

2.4 L'éducation à la citoyenneté démocratique

En l'absence d'une définition claire de ce qu'est l'éducation à la citoyenneté dans le système scolaire québécois et en la présence de nombreux éléments qu'il est possible d'y

intégrer, nous pensons qu'il est important de préciser sous quel angle nous en traiterons dans ce mémoire. Nous nous attarderons à définir un des aspects de l'éducation à la citoyenneté, soit l'éducation à une citoyenneté démocratique.

2.4.1 Une définition de l'éducation à la citoyenneté démocratique

Lors de rencontres du Conseil de l'Europe en 1996, il a été défini que l'éducation à la citoyenneté démocratique représente : « L'ensemble des pratiques et des activités destinées à rendre les jeunes et les adultes aptes à participer activement à la vie démocratique en assumant et en exerçant leurs droits et responsabilités au sein de la société » (Birzúa, 2000 :36). Toujours selon le Conseil de l'Europe (2007), l'éducation à la citoyenneté démocratique ne se limite pas au statut légal de citoyen et à l'exercice du droit de vote, mais elle s'étend à tous les domaines de la vie dans une société démocratique. Elle concerne la personne et ses relations avec les autres, la construction d'identités personnelles et collectives et les conditions du « *vivre ensemble* ».

Ce type d'éducation est d'intérêt pour tous les citoyens puisqu'elle aborde plusieurs thèmes, dont le développement durable, la place des personnes handicapées dans la société, l'égalité des hommes et des femmes, la lutte contre le terrorisme, la démocratie dans l'école, l'éducation à la participation des jeunes à la vie démocratique au niveau local et régional.

De plus, soulignons que l'éducation à la citoyenneté démocratique englobe presque toutes les formes d'éducation à la vie démocratique : l'éducation civique, aux droits de l'homme, au politique, aux valeurs et à la paix (Birzúa, 2000). Dans une perspective planétaire, l'éducation à la citoyenneté démocratique prône des valeurs de paix, de justice, d'équité, de respect de dignité humaine et de la solidarité (Ferrer, 2005).

2.4.2 L'éducation à la citoyenneté démocratique et le système scolaire

D'autres travaux du Conseil de l'Europe ont permis de préciser que l'éducation à la citoyenneté démocratique n'est pas une matière scolaire, mais bien une finalité des politiques

éducatives. Il est question d'une approche fondée sur l'école dans sa globalité et doit être incluse dans l'ensemble de ses pratiques et valeurs (Birzée, 2000). Il est important qu'elle soit intégrée autant dans le discours inconscient de la communauté (ambiance, inconscient collectif, styles pédagogiques), dans la participation démocratique en classe, dans le curriculum formel que dans le curriculum informel (activités extracurriculaires). À ce sujet, Perrenoud (2003) souligne que l'éducation à la citoyenneté doit aller au-delà des cours formels de l'école et doit s'immiscer dans toutes les sphères de la vie scolaire. Pour permettre une éducation à la citoyenneté démocratique, il est important que l'environnement scolaire travaille en coopération. L'éducation à la citoyenneté démocratique exige une transformation de la pédagogie et des rapports démocratiques entre les élèves et les adultes dans l'ensemble de la vie de l'école (Perrenoud, 2003; Levasseur, 2006).

Compte tenu de l'étendue de ses possibilités, il ne revient pas seulement à l'école d'éduquer à la citoyenneté démocratique, mais aussi à la famille, aux mouvements jeunesse et aux autres instances (Mougnotte, 1994). L'éducation à la citoyenneté est un processus d'apprentissage tout au long de la vie (Conseil de l'Europe, 2003).

2.4.3 Les objectifs de l'éducation à la citoyenneté démocratique

L'éducation à la citoyenneté démocratique vise à promouvoir une culture de la démocratie et des droits de l'Homme en tentant ainsi de renforcer la cohésion sociale, l'entente entre les individus et la solidarité. L'éducation à la citoyenneté démocratique recherche à aider les individus : « [...] à participer activement et de manière responsable à la prise de décisions dans leur communauté. » (Conseil de l'Europe, 2007)

À cet effet, Mougnotte (1994) et Xypas (2003) soulignent que pour éduquer à la démocratie, il est nécessaire de favoriser à l'école une expérience personnelle du fonctionnement démocratique. Soulignons que l'éducation à la citoyenneté démocratique n'a pas pour but de former des militants ou d'encourager l'engagement dans un parti politique.

Elle doit toutefois susciter une implication de chacun, selon leurs goûts et leurs possibilités. En fait, elle doit : « provoquer un goût d'action » (Mougniotte, 1994 : 133).

2.4.4 Synthèse

L'éducation à une citoyenneté démocratique est une des composantes de l'éducation à la citoyenneté. Nous remarquons que l'éducation à une citoyenneté démocratique vise à permettre l'exercice de la citoyenneté par les citoyens, tout en encourageant leurs actions et leurs participations pour leur milieu de vie.

2.5 L'enfant citoyen

Puisque nous nous intéressons à l'éducation à la citoyenneté démocratique dans les écoles primaires du Québec, nous pensons qu'il est nécessaire de voir quelles sont les conceptions de l'enfant citoyen sous-jacentes. Le Gal (2002) présente deux tangentes dans la conception de l'enfant par rapport à la citoyenneté. Ces deux visions sont différentes et il va sans dire que celle préconisée oriente souvent les pratiques éducatives du milieu scolaire.

L'enfant un citoyen en devenir. Sous cette conception, l'enfant n'est pas encore tout à fait un citoyen, il doit se pratiquer pour être un citoyen actif et responsable à l'âge adulte. Par cette vision, les simulations de vote, d'assemblées délibérantes ou de débats permettent de jouer à la démocratie. Il est alors question d'un exercice portant sur des situations fictives qui risquent de ne pas faire sens pour les élèves (Le Gal, 2002).

L'enfant est un citoyen. La deuxième conception énoncée par Le Gal (2002) considère que l'enfant est déjà un citoyen qui doit pouvoir exercer sa liberté et son droit de participation dans son milieu de vie. Cependant, il est important de souligner que l'enfant doit construire en même temps ses savoirs et développer les compétences nécessaires lui permettant d'évoluer dans cette démarche citoyenne.

2.6 Des difficultés liées à l'exercice d'une citoyenneté démocratique

Les conceptions et les visées théoriques de l'éducation à la citoyenneté font face à quelques critiques lorsqu'elle est vécue dans le système scolaire. Nous pensons qu'il est approprié de s'y attarder afin de prendre en compte, le cas échéant, des difficultés de son application dans le milieu.

2.6.1 L'école une structure non démocratique

Dans un premier temps, Xypas (2003a) souligne que l'école traditionnelle semble présenter des structures incompatibles avec les caractéristiques de la démocratie et identifie deux obstacles à la construction d'une identité de citoyen à l'école. En effet, d'une part, il mentionne l'existence d'un décalage entre les représentations des adultes et celles des élèves. Il souligne que les adultes ont une vision de la citoyenneté par un modèle de démocratie indirecte (ou représentative), tandis que les élèves ont un modèle de citoyenneté directe. D'autre part, Xypas (2003a) remarque également un déphasage entre les modèles présentés par les adultes et leur pratique quotidienne. En effet, on dénoterait des abus de pouvoir et de l'injustice de la part de certains enseignants, ce qui pourrait être un frein à l'éducation à la citoyenneté. Dans ce cas-ci, c'est principalement ce qui a trait à la gestion du pouvoir par les adultes qui est remis en cause.

Cette conception de l'école non démocratique, tant par son fonctionnement que par ses structures, est soulevée par d'autres auteurs. En effet, Levin (1998 : voir Wallin, 2003) et Schutz (2001 : voir Wallin, 2003) affirment que l'école ne peut pas être démocratique, car les enseignants n'ont pas une fonction égale aux élèves de l'école. Nous pouvons nous demander comment l'école est en mesure de promouvoir des conceptions et des pratiques démocratiques quand elle-même : « [...] classe, hiérarchise et exclut » (Audigier, 2000 : 27).

Pour sa part, Mougnotte (1994) relève lui aussi une incompatibilité entre ce qui est enseigné à l'école et l'intention démocratique qui y est mise en application dans ses structures. La faiblesse de l'enfant face aux adultes ainsi que la précarité de son statut d'élève

augmentent les risques d'abus de la part du personnel de l'école. Aussi, Lelieux (1997) souligne que la relation d'apprentissage entre l'enseignant et l'élève crée des rapports non démocratiques puisque c'est uniquement l'enseignant qui réalise les choix pédagogiques et qui critique l'élève.

Parallèlement à ces conceptions, Schutz (2001 : voir Wallin, 2003) amène la critique d'une conception de l'école trop égalitaire entre les différents acteurs. Cette conception n'est pas représentative de la société et il ne serait pas réaliste de faire vivre un tel type de citoyenneté aux élèves. Aussi, le Conseil supérieur de l'éducation (1998) croit qu'il faut être prudent quant à la façon de présenter l'éducation à la citoyenneté, puisqu'elle ne doit pas servir d'endoctrinement à des fins politiques (CSE, 1998).

2.6.2 Synthèse

Nous pouvons dire que la vision de l'éducation des citoyens s'est modifiée à travers le temps. Initialement, la prédominance de cette formation relevait des connaissances théoriques, par rapport aux droits, aux devoirs et aux institutions politiques. Peu à peu, sans pour autant laisser pour compte ces connaissances, une plus grande place a été accordée à la participation du citoyen dans la société. Actuellement, on vise à éduquer l'élève afin de lui permettre de prendre sa part de pouvoir et de responsabilité (Barry, 2003), tout en étant en mesure de participer activement à la construction de son milieu de vie, autant au niveau local, national que planétaire (CSE, 1998).

Aussi, dans le cadre de ce mémoire, nous nous attarderons particulièrement à l'éducation à une citoyenneté démocratique. Par le concept de citoyenneté démocratique, il est question de rendre les individus capables de participer de façon active et responsable aux prises de décisions concernant leur milieu de vie (Conseil de l'Europe, 2007). Toutefois, nous constatons que réalisée en contexte scolaire l'éducation à la citoyenneté fait face à quelques difficultés. C'est notamment le cas en ce qui a trait à la possibilité de faire vivre des rapports démocratiques aux élèves, en considérant les structures de l'école traditionnelle.

2.7 Le comité d'élèves en milieu scolaire

Le Conseil de l'Europe (2007) souligne la nécessité de donner la possibilité aux élèves d'être des acteurs de leur environnement scolaire. En lien avec cet aspect, le comité d'élèves peut permettre aux élèves d'être actifs et engagés dans leur milieu scolaire. C'est pourquoi ce qui est entendu par un comité d'élèves dans l'école québécoise et ses visées seront présentés. Le rôle crucial de l'adulte accompagnateur pour le bon fonctionnement du comité d'élèves ainsi que les effets bénéfiques possibles d'un tel comité dans une école seront mis en évidence. Finalement, des critiques et des problématiques vécues à l'égard de comités d'élèves, mis en place dans des écoles, seront soulevées.

2.7.1 L'aspect légal du comité d'élèves

Au Québec, depuis 1998, le comité d'élèves dispose d'une reconnaissance juridique. *La loi sur l'instruction publique* prévoit la formation de ce type de comité au second cycle de l'enseignement du secondaire en le définissant comme un regroupement de représentants élus des élèves d'une école. Selon la loi, il revient à la direction de l'école de s'assurer de la formation de ce comité, tandis que les élèves en déterminent le nom, la composition, les règles de fonctionnement, en plus d'en élire les membres. Ce comité a comme fonction : « [...] de promouvoir la collaboration des élèves à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école ainsi que leur participation à leur réussite et aux activités de l'école. » (Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. J-13.3, art. 96.6) . Aussi, depuis 2001, deux représentants étudiants ont le droit de vote au conseil d'établissement des écoles secondaires. Bien que la loi aborde le comité d'élèves pour l'ordre d'enseignement secondaire, nous nous appuyerons sur cette définition afin de réaliser notre recherche concernant les comités d'élèves au primaire.

2.7.2 Les objectifs poursuivis par le comité d'élèves

Le comité d'élèves mis en place dans les écoles atteint plusieurs objectifs. Choquette, Chartrand et Desjardins (2001) considèrent que ce comité tend à mettre en œuvre un processus qui permet de faire le lien entre les élèves de l'école et la direction afin de l'éclairer dans la prise de décisions concernant l'organisation scolaire et la qualité de vie de l'école. Le comité d'élèves promeut l'exercice de la citoyenneté en encourageant chez les élèves leur participation, leur action et leur engagement, tout en favorisant les débats et leur collaboration (Assemblée nationale du Québec, 2007). Le processus de discussion orchestré par ce comité permet aux élèves de faire face à la complexité des choix stratégiques et les amène à suggérer des solutions.

Le comité d'élèves peut être consulté sur divers aspects: la révision du code de vie de l'école, l'amélioration des services offerts aux élèves (bibliothèque, cafétéria, etc.), la prise en charge de projets spéciaux, la révision de la grille matière, le choix du matériel didactique et de diverses orientations de la vie pédagogique, la représentation au conseil d'établissement, la gestion du budget du fonctionnement des activités parascolaires et l'élaboration du projet éducatif (Choquette, Chartrand et Desjardins, 2001). Il peut même aller jusqu'à inclure la « pédagogie active » qui permet aux élèves de participer à l'élaboration des contenus à acquérir (Conseil de l'Europe, 2007). Nous constatons que le comité d'élèves peut avoir un rôle actif au cœur de la vie scolaire. Il peut être consulté autant par rapport à la vie étudiante qu'à la structure même de l'école.

2.7.3 La structure du comité d'élèves et la formation offerte aux élèves

Il existe de multiples façons d'orchestrer et de former un comité d'élèves dans les écoles. Que ce soit des représentants élus par classe, par niveau ou par cycle, se rencontrant plus ou moins régulièrement (Choquette, Chartrand et Desjardins, 2001), chaque école développe un mode de fonctionnement qui lui est propre.

D'ailleurs, l'Assemblée nationale du Québec (2007) suggère une nouvelle façon d'organiser le comité d'élèves, inspiré de son mode de fonctionnement. Ce projet de mise en œuvre dans les écoles secondaires du Québec, depuis 2006, se réalise en partenariat avec la Fondation Jean-Charles-Bonenfant et la mission éducative de l'Assemblée nationale du Québec. Par cette structure, les élèves représentants sont élus et occupent les rôles de ministres, de président, de leader et de « *whip* », tout comme à l'Assemblée nationale. Les élèves soumettent des projets de loi et la direction a pour fonction de les accepter ou de les refuser. Pour que tout projet de loi s'applique, il faut que la direction donne son accord. Un soutien de la Fondation Jean-Charles-Bonenfant est offert aux écoles qui s'engagent dans un tel projet. Des documents explicatifs ont été rédigés à l'attention des accompagnateurs de comités et des élèves. Toutefois, bien que ces documents présentent le fonctionnement du comité, ils n'abordent pas les conditions facilitant son implantation dans les écoles ou des moyens encourageant l'échange entre les élèves et la direction, ce qui peut représenter une lacune à bien des égards, car c'est précisément à cet endroit où risquent de survenir les principales difficultés.

Depuis 1991, le Directeur général des élections (2007), en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, mise sur le comité d'élèves comme moyen d'éducation à la démocratie dans les écoles. Le Directeur général des élections a mis à la disposition de la population des guides pédagogiques proposant une façon de mettre en place un comité d'élèves dans une école, pour tous les niveaux d'enseignement. Des formations sont également offertes par ce dernier, pour les élèves représentants aux comités d'élèves ainsi que pour les accompagnateurs. L'auteur de ce projet de mémoire, ayant participé à une formation adressée aux élèves (automne 2007), relève que l'emphase était plutôt mise sur le développement personnel de l'élève (confiance en soi, etc.). Toutefois, il n'était pas question d'aspects qui semblent fondamentaux dans le cas du comité d'élèves, soit le débat, la délibération, le partage et la gestion des pouvoirs ainsi que l'expression des idées en groupe.

Finalement, en plus de la formation offerte aux élus, Choquette, Chartrand et Desjardins (2001) et le Directeur général des élections (1998) suggèrent d'accorder une importance à la formation des électeurs afin qu'ils soient en mesure de réaliser un choix éclairé lors de la sélection des candidats. Il est important de souligner que peu importe la

structure de comité d'élèves instaurée, les élèves élus et les électeurs doivent être formés afin de bien comprendre le rôle qui leur revient et ainsi être en mesure de s'y exercer.

2.7.4 L'adulte accompagnateur du comité d'élèves

Nous ne pouvons passer sous silence la place de l'accompagnateur, souvent un enseignant ou un membre du personnel scolaire, qui détient un rôle-clé dans la mise en œuvre de comité et dans le soutien offert aux élèves. L'accompagnateur du comité doit assurer un encadrement dynamique, souple et responsable (Assemblée nationale du Québec, 2007). Au départ, il doit davantage guider les élèves pour leur apprendre à se structurer. Toutefois, il est nécessaire qu'il leur permette progressivement de devenir les acteurs centraux de leur structure.

L'objectif principal de l'adulte accompagnateur est d'encourager l'autonomie des participants (Assemblée nationale du Québec, 2007; Choquette, Chartrand et Desjardins, 2001; Le Gal, 2002; Marsollier, 2005). Pour assurer le bon fonctionnement du comité d'élèves, le personnel et la direction de l'école doivent travailler de concert à l'atteinte des objectifs souhaités par le comité, cette tâche ne revient pas exclusivement à l'accompagnateur (Assemblée nationale du Québec, 2007; Le Gal, 2002). Bien qu'une personne soit responsable de l'accompagnement du comité, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'un travail qui concerne l'ensemble de l'équipe-école où tous doivent s'y sentir interpellés et concernés. La personne assurant l'accompagnement du comité d'élèves doit assurer cette fonction par choix et en être motivée. Sa relation avec l'équipe-école doit être bonne, tout en ayant une bonne connaissance de la structure de l'école (Choquette, Chartrand et Desjardins, 2001).

Les adultes ne doivent pas leurrer les élèves en leur affirmant qu'ils peuvent prendre en charge tous les aspects de l'école. Il est important de définir clairement les domaines dans lesquels ils ont la pleine responsabilité, ceux où ils peuvent négocier et ceux qui relèvent que des adultes. Ainsi, les enfants savent réellement la portée possible de leurs décisions (Le Gal,

2002). Comme nous le constatons, l'adulte accompagnateur détient un rôle fort important dans la réalisation des travaux du comité d'élèves, autant pour guider les élèves que pour établir un lien avec l'équipe-école.

2.7.5 Les effets bénéfiques du comité d'élèves

La question qu'il est possible de se poser à ce stade-ci est la suivante : quels sont les effets bénéfiques du comité d'élèves, autant pour les élèves, pour les enseignants que pour l'ensemble de la vie scolaire? Une étude réalisée par Marsollier (2005) sur les comités d'élèves énonce que les enseignants qui vivent le comité d'élèves notent chez leurs élèves des effets positifs par rapport au respect et à la résolution de conflits entre eux. Ces constats proviennent de l'analyse de questionnaires complétés par des enseignants.

Ce constat rejoint les observations de Choquette, Chartrand et Desjardins (2001) et de Rueff-Escoubès (1997) qui remarquent une diminution de la violence et des conflits entre les élèves. Le Gal (2002) souligne que, même si certains conflits demeurent, il est plus facile d'en trouver des solutions et l'ambiance générale de l'école est plus agréable. Le comité d'élève permet aussi de développer des compétences cognitivo-comportementales (écoute, prise d'initiative, autodiscipline) ainsi que de contribuer à l'acquisition de compétences langagières (Marsollier, 2005). Également, le comité d'élèves accorde un pouvoir aux élèves puisqu'il permet aux représentants de parler au nom de tous les élèves de l'école (Assemblée nationale du Québec, 2007).

De plus, selon l'Assemblée nationale du Québec (2007), le comité d'élèves est un bon outil pour apprendre aux élèves les connaissances liées au processus électoral québécois et permet de susciter leur intérêt pour devenir des citoyens actifs. Il initie également les élèves à la démocratie et leur donne l'occasion de se construire une conscience de la citoyenneté (Le Gal, 2002; Marsollier, 2005).

S'ajoute également au niveau des effets bénéfiques, le constat que les enseignants qui initient le comité d'élèves ont en commun un désir d'idéal relationnel avec les élèves

(Marsollier, 2005). Les enseignants désirent trouver de nouvelles formes de médiations et d'organisation qui permettent de responsabiliser les élèves. Le comité d'élèves entraîne des changements au niveau de la conception de l'exercice de la profession enseignante en amenant à repenser les relations de l'enseignant avec ses élèves. Parfois, il peut même développer un nouveau rapport à la profession enseignante.

En plus des compétences développées chez les élèves et des changements au niveau des pratiques des enseignants, le comité d'élèves peut aller jusqu'à changer certains aspects dans le milieu scolaire. À cet égard, Choquette, Chartrand et Desjardins (2001) énoncent qu'en modifiant le rapport même à l'école, les élèves sont plus enclins à adhérer aux règles de vie et à développer un sentiment d'appartenance à l'école. Ils prennent davantage conscience du sens et des choix réalisés par rapport à l'organisation des services offerts à l'école. La coopération et le partenariat entre les élèves et les adultes de l'école sont ainsi renforcés tout en favorisant l'instauration d'un bon climat à l'école (Choquette, Chartrand et Desjardins, 2001; Le Gal, 2002; Marsollier, 2005). Nous pouvons souligner que par la mise en place d'un comité d'élèves et conséquemment ses effets bénéfiques sur les élèves et sur les enseignants, c'est l'ensemble de la vie scolaire qui peut s'en trouver modifiée.

2.7.6 Les conditions non favorables et les défis posés par le comité d'élèves

Bien que le comité d'élèves puisse présenter des visées louables et possiblement des effets positifs, il n'en demeure pas moins que c'est en analysant de plus près comment ils sont vécus dans le quotidien des écoles que nous serons davantage en mesure d'en évaluer leur portée. Les constats de plusieurs auteurs s'étant intéressés aux comités d'élèves nous portent à croire que leur application dans les écoles pose plusieurs enjeux et défis de taille.

2.7.6.1 Le défi du partage des pouvoirs

Dans la démarche du comité d'élèves, c'est plus particulièrement le partage du pouvoir aux élèves qui fait défaut. C'est dans cette optique que surviennent des controverses et les difficultés de gestion du comité d'élèves. En effet, pour qu'un comité d'élèves prenne tout son sens, une importance doit être accordée au partage des pouvoirs avec les élèves (Tessier et Mc Andrew, 2001, Le Gal, 2002). Le comité d'élève est : « [...] le lieu où s'incarne le plus la volonté de l'institution de partager avec la population étudiante le pouvoir de négocier le cadre commun de l'école. » (Tessier et Mc Andrew, 2001 : 188).

L'étude conduite par Tessier et Mc Andrew (2001) qui visait à mieux comprendre comment les élèves et les adultes négocient le cadre commun qu'est l'espace scolaire, tout en accordant une attention particulière à la place qui est laissée aux élèves dans la négociation, a permis de soulever quelques constats. Ainsi, des entrevues de groupes semi-dirigées auprès de représentants de quatre comités d'élèves, deux du primaire et deux du secondaire, ont permis de connaître les conceptions des élèves quant à leur rôle de représentants et à celui du comité d'élèves. D'une part, cette étude met en lumière une opposition entre les visées institutionnelles qui veulent favoriser l'exercice actif de la citoyenneté chez les élèves et l'espace qui est réellement reconnu aux représentants du comité d'élèves lors des négociations. D'autre part, la recherche relève que les élèves ne sont presque jamais consultés sur les questions touchant l'organisation de la vie scolaire et le fonctionnement de l'école, et plus particulièrement ce qui a trait à l'ordre pédagogique. Aussi, une absence de consultation des élèves par rapport à l'élaboration ou à la révision du code de vie est notée.

D'autres études constatent les limites du pouvoir accordé aux élèves. D'ailleurs, l'énoncé suivant le démontre clairement : « [...] reste entendu que la Direction et le professeur lien peuvent à tout moment résilier les fonctions d'un membre du Conseil [Comité d'élèves] qui ne donnerait pas satisfaction » (Dupuis-Déri, 2006 :695). Il est important de relever que le comité d'élèves étant sous la tutelle de la direction (Assemblée nationale du Québec, 2007; Dupuis-Déri, 2006), le comité d'élèves ne permet pas l'exercice d'une forme réelle de pouvoir et son élection revêt davantage une portée symbolique que politique (Dupuis-Déri, 2006).

L'ensemble de ces observations est également relevé par le Conseil supérieur de l'éducation (2006) qui note que le comité d'élèves est davantage considéré comme un club social plutôt qu'une instance démocratique. Entre autres, la consultation des élèves vise souvent à faire valider ou accepter des projets et des décisions de la direction; un manque de soutien est remarqué pour organiser des activités dont l'initiative provient des élèves; le mandat du comité d'élèves se limite souvent à l'organisation d'activités de la vie étudiante. Nous remarquons qu'une des principales difficultés du comité d'élèves se retrouve dans le partage du pouvoir avec les élèves, notamment pour tout ce qui relève de la prise de décisions.

Toutefois, il est important de souligner que selon l'étude de Tessier et Mc Andrew (2001), l'absence de consultation sur d'autres enjeux que ceux de la vie étudiante est vécue de façon très différente pour les élèves du primaire que pour ceux du secondaire. Au primaire, les représentants ont le sentiment de pouvoir agir sur l'école et il ne leur vient pas à l'idée d'élargir leur champ d'action à d'autres domaines. Ils n'ont pas l'impression que cette tâche leur revient, mais qu'elle appartient aux adultes. Dans cette recherche, ceci est expliqué par l'âge des élèves qui correspond à une étape du développement plus conformiste.

2.7.6.2 Un lieu restreint d'exercice de citoyenneté

Une autre préoccupation émise à l'égard du comité d'élèves concerne le peu d'élèves touchés par cette structure. Bien souvent, c'est un petit nombre d'élèves qui participent au comité d'élèves et tous les non-élus ne sont pas engagés dans la gestion de la vie de l'école (Dupuis-Déri, 2006; Le Gal, 2002; Marsollier, 2005; Tessier et Mc Andrew, 2001). La majorité des élèves ne sont encouragés qu'à voter, comme s'il était question du principal rôle politique des citoyens.

Selon Dupuis-Déri (2006), une grande importance est accordée au processus électoral et peu d'emphase est mise sur d'autres formes possibles de participation, telles que le militantisme, le lobbying et la délibération publique. Le modèle proposé par le comité

d'élèves fermerait la pensée des citoyens par rapport aux autres types d'organisation démocratique, par exemple la démocratie directe. Pour pallier cette problématique, il est nécessaire que l'école mette en place des mécanismes qui assurent la consultation, les échanges et les débats de l'ensemble des élèves de l'école (Dupuis-Déri, 2006, Le Gal, 2002; Tessier et Mc Andrew, 2001). Une emphase sur le processus électoral aurait pour conséquence d'inculquer aux élèves la vision libérale de la démocratie où la gouvernance se réalise par des élus. Donc, selon Dupuis-Déri (2006), l'acte de voter serait plus valorisé que celui d'être candidat aux élections.

À vrai dire, c'est le fondement même du processus électoral du comité d'élèves qui est remis en cause par Dupuis-Déri (2006) ainsi que par Tessier et Mc Andrew (2001). Pour le premier, les élections du comité d'élèves seraient mises en œuvre par le gouvernement afin d'inculquer le respect de la pratique électorale à l'âge adulte. Il va jusqu'à affirmer que l'endoctrinement des élèves par les élections est réalisé à des fins politiques, afin de former des partisans ou du moins, limiter les dissidents. Pour leur part, Tessier et Mc Andrew (2001) se questionnent sur la nécessité d'élire des représentants si leur mandat se limite à l'organisation d'activités de la vie étudiante, surtout si aucune consultation de l'ensemble des élèves de l'école n'est réalisée pour assurer leur représentation. Selon ces auteures, une équipe de volontaire est suffisante pour assumer ce type de tâches. De plus, toujours selon ces dernières, les élections d'un petit nombre de représentants promeuvent une conception élitiste de la participation et non une vision plus activiste. Le Gal (2002) identifie aussi le danger que les représentants deviennent des élites formées pour des aspects que les autres élèves ne sont pas. Il suggère de changer les représentants étudiants au cours de l'année scolaire et ainsi permettre à tous ceux qui le souhaitent d'agir comme délégués.

En résumé, des réserves et des questionnements demeurent à l'égard du comité d'élèves. Soulignons le peu d'élèves touchés par cette mesure, si aucun mécanisme de consultation n'est instauré pour assurer la participation de tous. Aussi, le processus électoral mis en place pourrait avoir comme effet d'endoctriner les élèves aux modèles existants aux gouvernements, tout en mettant de l'avant la vision de la démocratie libérale.

2.7.7 Des réticences des enseignants

L'instauration du comité d'élèves dans l'école fait face à des réticences de la part des enseignants puisqu'il amène à voir autrement leurs relations avec les élèves et leur rôle d'autorité face à eux (Le Gal, 2002; Rueff-Escoubès, 1997, Marsollier, 2005). Certains ont l'impression que le comité d'élèves est une perte de temps et qu'il est finalement qu'un lieu de dénonciation entre les élèves. Ce changement au niveau de la relation pédagogique, tel que souligné auparavant, est bénéfique pour certains, mais crée chez d'autres la crainte de ne plus contrôler la situation (Marsollier, 2005).

Soulignons que la pratique du comité d'élèves demeure marginale et que seulement une minorité d'enseignants y adhère (Prerrenoud, 1998; Marsollier, 2005). Les espaces de paroles consacrés aux élèves restent souvent en marge des disciplines et des savoirs et relèvent de la direction de l'école et de quelques enseignants qui y croient (Perrenoud, 1998). À ce sujet, Marsollier (2005) soulève que :

[...] choisir de faire entrer la démocratie dans la classe, c'est nécessairement accepter de voir parfois ses propositions exposées à la critique de ses élèves, d'essayer des refus, de s'engager à jouer le jeu de la négociation et donc d'accorder un réel crédit aux conceptions de ses élèves. La démocratie est d'abord un état d'esprit. (Marsollier, 2005 :233)

Dans cette affirmation réside l'ensemble des éléments qui se révèlent généralement problématiques dans la gestion réelle du comité d'élèves. Au Québec, nous ne retrouvons actuellement aucune statistique permettant de déterminer le nombre d'écoles qui disposent d'un comité d'élèves et surtout, quel est le rôle de celui-ci au sein de l'établissement.

Ainsi, le comité d'élèves entraînerait chez certains enseignants diverses réticences et résistances. Notons entre autres, la crainte de ne plus représenter la seule forme d'autorité, l'exigence d'être remis question, l'impression d'une perte de temps et l'obligation de modifier leur relation pédagogique avec leurs élèves.

2.7.8 Synthèse

Le comité d'élèves permet aux élèves de s'engager en les rendant actifs dans la prise de décisions qui concernent leur milieu de vie. Cette structure peut considérer les enfants comme des citoyens actuels, et non uniquement en devenir. Par contre, nous remarquons que le principal défi du comité d'élèves se situe au niveau du partage des pouvoirs avec les élèves. Donc, au-delà des visées théoriques, c'est souvent la mise en œuvre du comité d'élèves dans le quotidien qui occasionne des difficultés. Le travail concerté entre les principaux acteurs de l'école ne peut que faciliter sa réalisation. Entre autres, l'adulte accompagnateur détient un rôle fort important, tant au niveau du soutien auprès des élèves que du lien avec l'équipe-école.

2.8 Les facteurs qui favorisent l'exercice de la citoyenneté démocratique

Après avoir défini et déterminé les principales composantes du comité d'élèves, il s'agit d'identifier les facteurs qui favorisent, sinon qui permettent de développer l'éducation à une citoyenneté démocratique. Les facteurs retenus sont directement en lien avec l'exercice de la citoyenneté démocratique dans le milieu scolaire et font appel autant aux pratiques qu'aux attitudes à adopter.

Il existe peu de recherches abordant spécifiquement les comités d'élèves au primaire. Toutefois, afin de relever les facteurs qui permettent le développement du sujet touché par notre étude, nous nous appuyons également sur des recherches réalisées dans d'autres structures visant l'éducation à la citoyenneté, par exemple l'apprentissage par le service communautaire. Nous avons regroupé en catégories les facteurs trouvés, à savoir ceux qui relèvent de la structure de l'école, ceux qui traitent des rapports interpersonnels entre les enseignants et les élèves ainsi que ceux qui abordent la conception des élèves par rapport à leur engagement.

2.8.1 Les facteurs ayant trait à la structure de l'école

De prime abord, il est important de souligner que l'éducation à la citoyenneté démocratique doit être ancrée à l'intérieur des pratiques et des conceptions du milieu scolaire. L'école se doit d'être cohérente et doit intégrer au sein même de ses politiques et de ses actions les valeurs véhiculées par sa conception de la citoyenneté démocratique (Audigier, 2000; CSE, 1998; Terren, 2002). Aussi, les initiatives du milieu scolaire doivent être réalisées dans une perspective globale qui s'inscrit à l'intérieur du projet éducatif de l'école et qui permet de réaliser des actions concertées par les différents intervenants du milieu (CSE, 1998).

D'ailleurs, à ce sujet, Terren (2002) affirme que la démocratie doit être intégrée dans des résolutions de problèmes à travers la démocratie directe. Pour sa part, Perrenoud (2003) perçoit comme nécessaire l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement de toutes les disciplines. C'est le lien entre les apprentissages formels réalisés en classe et leur application concrète qu'il faut créer (CSE, 1998), car l'éducation à la citoyenneté vécue à l'école prend tout son sens lorsqu'elle s'arrime réellement avec le reste de la société (Audigier, 2000).

Par ailleurs, puisque l'éducation à la citoyenneté se vit et se construit par l'action (Conseil de l'Europe, 2007; CSE, 1998, 2006 ; Galichet, 2002; Marzouk, Kabano et Côté, 2000, Print et Ornstrom, 2002), la participation des élèves à la vie de l'école et de la classe est primordiale pour permettre ce type d'éducation (CSE, 2006 ; Ferrer, 2005 ; Marzouk, Kabano et Côté, 2000).

Le Conseil supérieur de l'éducation (1998) mentionne que toutes les activités qui permettent aux élèves de participer à la vie de l'école en assurant la concrétisation d'au moins un des éléments suivants permet d'éduquer à la citoyenneté:

- Susciter l'engagement et la solidarité;
- inviter à résoudre des problèmes ou à prendre des décisions en groupe ;

- favoriser la rencontre de la différence ;
- amener à prendre la parole et à débattre ;
- exercer le jugement critique.

De plus, la fréquence des occasions suggérées aux élèves pour exercer leur citoyenneté et la diversité des types d'activités permettent d'offrir un environnement propice à l'éducation à la citoyenneté (CSE, 1998).

En plus de la nécessité de faire concorder les pratiques des institutions scolaires avec les valeurs qui y sont véhiculées, la place octroyée à la prise de parole par les élèves est très importante (Marzouk, Kabano et Côté, 2000 ; Truchot, 1999). Il est intéressant de souligner que le dialogue permet la confrontation des opinions et donne l'opportunité à chacun de construire sa pensée (Perrenoud, 1998). Pour Truchot (1999), la place accordée à la prise de parole par les élèves est directement liée à l'apprentissage démocratique. Il est question de mettre oeuvre un fonctionnement ancré sur les droits de l'homme en créant des structures qui encouragent le dialogue et les échanges (Audigier, 2000).

Ainsi, le fonctionnement de l'école doit faire en sorte que les droits de chacun, autant des jeunes que des adultes, soient respectés (Audigier, 2000). Les élèves doivent être reconnus comme des individus ayant des droits au sein de l'institution scolaire. Il faut qu'ils aient l'opportunité d'exprimer leurs idées et leurs opinions, de faire valoir leur consentement et leur désaccord ainsi que de participer pleinement à l'établissement des règles. La liberté d'expression des élèves doit être assurée au sein des structures de l'école et leur participation doit être encouragée. Un des objectifs du milieu scolaire est d'interpeller les élèves pour susciter leur participation et leur engagement (Marzouk, Kabano et Côté, 2000).

En outre, cette pratique de la démocratie à l'école doit pouvoir mener à la construction, par les élèves, d'un ordre social nouveau (Marzouk, Kabano et Côté, 2000). Cette opportunité d'innovation est importante puisque : « [...] l'apprentissage de la citoyenneté suppose à la fois le respect de l'ordre social existant et la construction d'un nouvel ordre par l'apprenant et l'apprenante. » (Marzouk, Kabano et Côté, 2000 : 40).

Mentionnons aussi que l'école doit offrir aux élèves l'occasion de pouvoir exercer leur citoyenneté dans des situations concrètes (Conseil de l'Europe, 2007; CSE, 1998, 2006 ; Galichet, 2002; Marzouk, Kabano et Côté, 2000 ; Print et Ornstrom, 2002). Le Conseil supérieur de l'éducation (1998) relève qu'en plus de favoriser des occasions permettant la pratique de la citoyenneté, l'école a la responsabilité de soutenir les élèves dans l'accomplissement de leurs tâches. C'est notamment le cas des comités d'élèves où la formation et l'information des élèves sont nécessaires afin qu'ils puissent bien : « [...] s'acquitter de leur tâche, de façon que la représentation des élèves ne soit pas qu'une façade. » (CSE, 1998 : 47). Aussi, pour développer des habiletés démocratiques chez les élèves, il faut que l'école permette l'exercice de leur *leadership* dans des situations sérieuses et importantes (Wallin, 2003; Morgan et Streb, 2001). Il est aussi nécessaire de donner l'opportunité aux élèves d'avoir un impact positif sur leur communauté afin qu'ils s'y investissent (Morgan et Streb, 2001; Wallin, 2003).

2.8.2 Les facteurs ayant trait aux relations interpersonnelles

Respect mutuel. Différents facteurs encourageant l'éducation à la citoyenneté sont soulevés quant aux relations interpersonnelles dans le milieu scolaire. Pour sa part, Truchot (1999) propose des représentations d'élèves du secondaire sur la place qui leur est réservée pour s'exprimer à l'école. Cette étude soulève l'importance, pour les élèves, de l'existence d'un respect mutuel entre les enseignants et les élèves. Les élèves interrogés par Truchot (1999), tout comme ceux de l'association étudiante du secondaire de la commission scolaire de Montréal (2007), revendiquent une réciprocité dans leurs relations avec les adultes. Dans cette optique, Le Gal (2002), souligne que la parole des élèves doit être : « [...] entendue à égalité de valeur avec celle des adultes » (Le Gal, 2002 : 114).

Prise de parole. Au-delà de l'existence de structures dans l'école encourageant la prise de parole par ses différents membres, la considération de la parole de l'autre est cruciale (Audigier, 2000). Tel que nous l'avons mentionné, il s'agit de créer des espaces qui encouragent la prise de parole, mais aussi l'écoute entre les individus. Cette prise en compte

de la parole d'autrui demande de lui accorder du pouvoir (Audigier, 2000). Rappelons que Xypas (2003a) souligne aussi que le fonctionnement de l'école traditionnelle crée des rapports entre les individus qui se relèvent incompatibles avec les caractéristiques de la citoyenneté, soit la démocratie et l'équité. Ici intervient toute la notion du partage du pouvoir par les différents partenaires du milieu scolaire.

Cohérence entre les visées. Par ailleurs, comme il a été mentionné auparavant, Xypas (2003a) soulève l'importance de la cohérence entre ce qui est enseigné et la pratique des enseignants pour permettre une éducation à la citoyenneté. D'ailleurs, rappelons que cette idée d'incompatibilité entre les visées de l'éducation à la citoyenneté démocratique et le fonctionnement des institutions scolaires est reprise par plusieurs auteurs dans le domaine (Audigier, 2000; Lelieux, 1997; Mougnotte, 1994; Levin, 1998 : voir Wallin, 2003; Schutz, 2001 : voir Wallin, 2003).

2.8.3 Les facteurs ayant trait à la perception des élèves quant à leur engagement

Finalement, nous soulevons les facteurs relevant de la perception des élèves par rapport à leur engagement.

Considération des propos. Pour sa part, Wallin (2003) a réalisé une étude auprès d'élèves du secondaire engagés dans leur milieu scolaire. Cette recherche souligne l'importance, pour les élèves interrogés, de pouvoir prendre des décisions et de se sentir des acteurs de changement. Dans la même optique, il n'est pas suffisant pour les élèves d'avoir la possibilité de s'exprimer, mais il est important que leurs propos soient considérés (Truchot, 1999). Ces études viennent démontrer non seulement l'importance accordée par les élèves au pouvoir décisionnel, mais également celui d'être partie prenante dans la prise de décisions et par le fait même, le sentiment d'influencer le cours des événements.

Importance des facteurs socioculturels. Aussi, Pruneau, Chouinard, Musafiri et IsaBelle (2000) ont réalisé une étude portant sur les facteurs influençant le désir d'action environnementale dans les communautés. Cette recherche souligne l'importance des facteurs

socioculturels afin de motiver les gens à agir. Le sens de la solidarité, l'impression de réussite grâce à la présence du groupe, le sentiment que le projet est réalisable, ainsi que l'attachement à la nature et aux personnes du milieu ont été, dans le cadre de cette étude, des facteurs marquants pour motiver les gens à entreprendre une action. De plus, cette recherche mentionne qu'il est facile de stimuler les gens à agir, mais qu'il demeure plus complexe de maintenir ce désir.

2.8.4 Synthèse

Afin que l'école soit un lieu d'exercice de la citoyenneté, la participation des élèves au coeur de sa structure ainsi que des espaces favorisant la prise de parole de ces derniers est nécessaire. L'exercice de la citoyenneté démocratique prend tout son sens lorsque les situations traitées sont réelles et concernent des enjeux qui rejoignent directement les élèves. De plus, les facteurs permettant l'exercice de la citoyenneté relevant des relations interpersonnelles à l'école touchent principalement le partage des pouvoirs. Il n'est donc pas suffisant de retrouver des lieux de discussion entre les enseignants et les élèves, encore faut-il que les propos de chacun soient pris en compte par l'autre partie. Retenons aussi que les élèves doivent avoir l'opportunité de prendre part aux processus décisionnels de leur établissement scolaire afin de pouvoir être éduqués à la citoyenneté. De plus, ils doivent avoir l'impression d'être considérés par les adultes dans leurs différentes initiatives, tout en étant des acteurs importants qui contribuent à initier le changement.

En somme, nous constatons qu'autant les facteurs relevant de la structure de l'école, des relations interpersonnelles que de la perception des élèves par rapport à leur engagement viennent teinter la manière dont se réalise l'éducation à la citoyenneté démocratique à l'école. Bien que ces facteurs relèvent de champs différents, ils sont en interrelation et permettent de former un tout cohérent. C'est notamment le cas de tout ce qui a trait à la structure de l'école puisqu'il est impossible de cheminer au niveau des relations interpersonnelles et de la perception des élèves si les espaces y sont inexistant.

2.9 Les objectifs de la recherche

Le cadre théorique de cette recherche relève que l'expérience des pratiques démocratiques à l'école, par les élèves, est un élément central afin de développer l'éducation à la citoyenneté dite démocratique. Considérant l'importance que revêt cet aspect, nous nous intéressons à une structure déjà mise en place dans certaines écoles primaires, soit le comité d'élèves.

Dans cette perspective, cette recherche comporte trois objectifs spécifiques. Cette recherche tente d'explorer la contribution du comité d'élèves, dans les écoles primaires québécoises, au développement de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Aussi, elle vise à distinguer le type de citoyenneté démocratique qui y est développé. Finalement, cette étude aspire à identifier des facteurs qui doivent être pris en compte pour développer l'éducation à la citoyenneté démocratique.

CHAPITRE III

LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre présente la démarche méthodologique qui a été entreprise afin de mener à terme cette étude. Dans un premier temps, l'échantillon des sujets qui a pris part à la recherche est décrit et justifié. Par la suite, les instruments utilisés pour la collecte des données sont énoncés. De plus, la méthode d'analyse des données qui a été employée ainsi que les considérations éthiques pour réaliser cette recherche sont exposées. Nous compléterons cette section en soulevant des questions demeurées en suspens par rapport à la méthodologie de cette étude.

3.1 Le type de recherche

Comme il l'a déjà été soulevé, il n'existe pas d'études s'attardant aux comités d'élèves dans les écoles primaires québécoises, en regard de l'éducation à la citoyenneté démocratique. À l'aide du cadre théorique, des facteurs qui, selon différentes études, permettent de développer l'éducation à la citoyenneté ont été relevés. Toutefois, les études présentées ne concernent pas nécessairement les comités d'élèves, ni l'ordre d'enseignement primaire. Le discours d'intervenants et de participants à des comités d'élèves servira de références afin de répondre aux objectifs de cette recherche.

Ce mémoire propose une stratégie de recherche qualitative exploratoire se situant dans un contexte de découverte, et non dans un contexte de preuve où l'on viserait à vérifier une théorie, comme le soulignent Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996).

3.2 Les choix méthodologiques

Rappelons qu'un des objectifs visés par cette recherche est d'explorer la contribution des comités d'élèves, dans les écoles primaires du Québec, afin de développer l'éducation à la citoyenneté démocratique chez les élèves. Il est également question d'examiner les facteurs qui doivent être pris en compte pour développer l'éducation à la citoyenneté démocratique, au sein des comités d'élèves. Aussi, le type de citoyenneté qui est développé par la participation à cette structure démocratique sera investigué. Pour y parvenir, les acteurs qui s'engagent directement au sein de comités d'élèves d'écoles primaires québécoises ont été interrogés, afin de communiquer leurs expériences.

3.2.1 L'échantillonnage, la sélection des participants et l'échantillon

Comme relevé auparavant, il n'existe pas de statistiques permettant de déterminer quelles écoles primaires du Québec disposent d'un comité d'élèves. Il n'est donc pas possible de connaître la population de cette étude, soit le nombre total d'écoles québécoises orchestrant un comité d'élèves. Dans cette optique, nous avons eu recours à un échantillonnage intentionnel (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), puisque nous avons sélectionné nous-mêmes des écoles qui ont participé à cette étude. Dans un premier temps, l'identification des écoles primaires qui disposent d'un comité d'élèves, dans notre région, a été réalisée. Pour y parvenir, des écoles ayant suivi la formation pour les représentants de comités d'élèves, offerte par le Directeur général des élections et le Centre de développement pour l'exercice de la citoyenneté (CDEC), au cours de l'année scolaire 2007-2008, ont été identifiées.

Soulignons que nos premières démarches ont amené à entrevoir que plusieurs écoles alternatives disposent de comités d'élèves au sein de leur structure, comparativement aux écoles régulières. Afin de ne pas biaiser les résultats, une école ayant un fonctionnement alternatif et une autre ayant un fonctionnement régulier ont été sélectionnées. À cet effet, les données ont été collectées dans deux écoles. Afin de déterminer les écoles participant à ce

projet de recherche, il était important que non seulement elles disposent d'un comité d'élèves, mais que celui-ci soit présent dans le vécu scolaire de l'établissement. Cette démarche a été entreprise afin de permettre de collecter suffisamment de données pour cette étude. De plus, compte tenu du petit nombre de sujets touchés par la réalité du comité d'élèves dans une école, il était essentiel qu'un nombre significatif d'entre eux accepte de prendre part à la recherche. La description plus détaillée des écoles ayant pris part à cette étude sera présentée au chapitre suivant.

Pour colliger les données, des entretiens avec les directions, les adultes accompagnateurs et les élèves membres des comités d'élèves de chacune des écoles ont été réalisés. Notre prémisses était que ces différentes personnes engagées au sein du comité d'élèves de l'école étaient à même de communiquer leur expérience au comité d'élèves. Les participants ont été à la fois des informateurs clés puisqu'ils ont communiqué des données importantes sur le fonctionnement du comité d'élèves dans leur école; et également des acteurs clés, car leurs propos étaient en lien avec leurs vécus et leurs expériences.

3.2.2 La collecte des données

Plusieurs modes de collectes ont été utilisés afin de recueillir les données. Ceux qui ont été employés pour cette étude sont présentés.

3.2.2.1 Des entretiens individuels semi-dirigés avec les directions et adultes accompagnateurs

L'entretien se définit comme une interaction verbale et volontaire entre des individus, dans le but de partager un savoir d'expertises, afin de mieux comprendre un phénomène d'intérêt commun (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Dans le cadre de notre recherche, des entretiens individuels avec les directions et les adultes accompagnateurs des comités d'élèves ont été réalisés. Ainsi, deux entretiens individuels se sont déroulés dans chacune des écoles.

Le choix s'est porté vers des entretiens semi-dirigés puisque des thèmes et des sous-thèmes centraux provenant du cadre théorique ont été dégagés et ont permis de guider les échanges (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). En effet, les grilles d'entretiens ont été construites à partir des facteurs qui permettent de développer l'éducation à la citoyenneté démocratique, tels que soulevés dans le cadre théorique de ce mémoire. Parmi les thèmes retenus, mentionnons : le rôle du comité d'élèves, la prise de décisions par les élèves, la communication entre le comité d'élèves et l'équipe-école et les changements à apporter au comité d'élèves. Les grilles d'entretien qui ont été utilisées sont présentées en annexe de ce projet de recherche (APPENDICE A). Notons que la préoccupation dans le cadre des entretiens était d'aborder principalement l'ensemble des thèmes retenus. Des questions ouvertes ont été posées aux participants afin de permettre l'émergence du vécu personnel, de stimuler la réflexion et de couvrir les thèmes à explorer. Une durée de 60 minutes a été prévue pour réaliser chacun des entretiens. Selon les acteurs, ces rencontres se sont déroulées entre 30 et 60 minutes. Ces rencontres ont eu lieu dans chacune des écoles et ce sont les participants qui ont déterminé le moment qu'ils jugeaient opportun pour réaliser l'entretien. Afin d'en faciliter l'analyse, les entretiens ont été enregistrés. Les participants en ont bien sûr été informés avant le début de la rencontre.

3.2.2.2 Des entretiens de groupes semi-dirigés avec les élèves membres des comités d'élèves

L'entretien de groupe est : « [...] construction des données issues du collectif » (Boutin, 2007 : 7). À cet effet, cette méthode de collecte de données était tout indiquée pour interroger les enfants membres des comités d'élèves. Puisque ceux-ci vivent une expérience partagée, leur interaction a permis d'en vérifier leur compréhension. Telle que relevé par Boutin (2007), cette interaction entre les élèves a représenté un apport positif pour notre étude. Comme pour les entretiens individuels, une grille comportant des thèmes et des sous-thèmes ayant servi à guider les entretiens a été élaborée à partir du cadre théorique de notre recherche (APPENDICE A).

Les élèves membres des comités d'élèves ont été rencontrés pour une durée de 60 minutes. Nous avons réalisé deux entretiens pour chacun des comités, soit deux entretiens de groupes par école. Au total, quatre entretiens de groupe avec les membres des comités d'élèves ont été réalisés. Les élèves membres des comités d'élèves, pour chacune des écoles, ont été regroupés en fonction de leur âge. Un entretien a été réalisé avec les élèves les plus jeunes et un autre avec les élèves les plus âgés. Pour l'une des écoles, un groupe était formé de quatre élèves du deuxième cycle, tandis que le deuxième groupe était formé de quatre élèves du troisième cycle. Pour l'autre école, le premier groupe était formé de trois élèves du premier cycle et le deuxième groupe de cinq élèves du deuxième et troisième cycle. Le tableau suivant illustre le nombre de participants et leur niveau scolaire, pour chacun des entretiens.

Tableau 3.1
Répartition des élèves par entretiens

<i>École A</i>	
▪	Entretien de groupe no 1 → 4 élèves du deuxième cycle
▪	Entretien de groupe no 2 → 4 élèves du troisième cycle
<i>École B</i>	
▪	Entretien de groupe no 1 → 3 élèves du premier cycle
▪	Entretien de groupe no 2 → 5 élèves du deuxième et troisième cycle

Les rencontres de groupe se sont réalisées pendant les heures de classe, ce qui a facilité la participation des élèves. Toutefois, pour l'école B, les rencontres ont eu lieu sur l'heure du midi. Pour réaliser les entretiens, les élèves étaient disposés en cercle, afin : « [...] de ne pas créer un rapport d'autorité entre l'animateur et les participants. » (Boutin, 2007 : 94). Le mode d'enregistrement choisi était de type audio, par l'entremise d'une enregistreuse. Dans ce cas-ci également, les élèves ont été informés que l'entretien était enregistré dans le but d'en faciliter l'analyse.

Avant de procéder à l'entrevue, il a été à nouveau rappelé aux élèves de quoi l'entretien allait traiter et le contexte dans lequel cette recherche était réalisée. Aussi, afin d'établir un véritable dialogue avec les élèves, il a été important de faire preuve d'une : « [...] grande ouverture aux sentiments et aux préoccupations [...] » (Boutin, 1997 : 89) de ces derniers.

3.2.2.3 Une analyse documentaire du projet éducatif

Pour chacune des écoles ciblées, une analyse du projet éducatif et du plan de réussite a été réalisée. Combinés aux autres modes de collecte de données, ces documents représentent des informations s'avérant intéressantes pour notre étude.

3.2.2.4 Une fiche d'informations sur le comité d'élèves de l'école

Lors des entretiens avec les adultes accompagnateurs des comités d'élèves, une brève fiche d'informations sur des données descriptives du comité d'élèves de l'école (APPENDICE B) a été complétée. Remplie à la fin de la rencontre, cette fiche a permis de colliger des informations factuelles sur le comité d'élèves de l'école (fréquence des rencontres avec les élèves, nombre d'élèves membres du comité, niveau scolaire des élèves, historique du comité, etc.). À partir des données recueillies, il a été possible de présenter les différents milieux ayant participé à ce projet de recherche. Ces données factuelles permettent de mieux comprendre le vécu des acteurs rencontrés.

3.2.2.5 Un journal de bord

Un journal de bord, rédigé par l'auteure de cette étude, tout au long de la démarche de recherche, a contribué à rassembler divers types d'informations. En ce qui a trait à la collecte des données, autant les démarches réalisées, les difficultés rencontrées ainsi que les

solutions pour les pallier y sont indiquées. Les préoccupations, l'évolution des questionnements et les comptes-rendus des démarches y sont inscrits.

3.3 Une méthode d'analyse des résultats

Présentons la méthode d'analyse que qui a été utilisée pour traiter les données recueillies par la collecte des données.

L'approche « d'analyse inductive générale » proposée par Thomas (2006) semble tout indiquée dans le cadre de cette étude. En effet, comme le soulignent Blais et Martineau (2006), l'analyse inductive de Thomas (2006) : « [...] se prête particulièrement bien à l'analyse de données portant sur des objets de recherche à caractère exploratoire, pour lesquels le chercheur n'a pas accès à des catégories déjà existantes dans la littérature. » (Blais et Martineau, 2006 : 4)

L'analyse inductive générale comprend quatre étapes de procédure menant à la réduction des données (Blais et Martineau, 2006 : 7-8). Nous les décrivons brièvement et rapportons comment elles se traduisent dans le cadre de notre démarche de recherche:

Étape 1 : *Préparer les données brutes*

Lors de cette première étape, il est nécessaire d'aménager les données brutes afin qu'elles soient présentées dans un format uniforme et analysable. C'est entre autres le cas de la présentation des verbatims d'entretiens.

Les huit entretiens réalisés ont été transcrits sous forme de verbatims. L'intégralité des propos émis par les acteurs a été rapportée par écrit.

Étape 2 : Procéder à une lecture attentive et approfondie

Une fois le texte mis en forme pour l'analyse, il doit être lu à maintes reprises afin que son discours devienne familier. Il est alors possible de relever les sujets que ce dernier couvre. Afin de faciliter la rétention des informations, des résumés des entretiens peuvent être réalisés.

À la suite de plusieurs lectures des verbatims, une nouvelle structure a été réalisée pour les entretiens de groupe. Pour les différents entretiens, les questions posées et les réponses émises pour chacun des thèmes ont été regroupées. Ainsi, les discours émergeant des mêmes types d'acteurs ont été placés les uns à la suite des autres. Cette organisation des discours a permis de faciliter la réalisation de la troisième étape de l'approche de Thomas (2006). Il était toutefois possible d'identifier de quel entretien provenaient les données.

Étape 3 : Procéder à l'identification et à la description des premières catégories

Des segments de textes significatifs doivent être relevés de l'ensemble du texte. Par la suite, un mot ou une courte phrase est assigné à chacun de ces segments. D'autres segments du texte sont intégrés aux catégories déjà créées. Blais et Martineau (2006) soulignent que ce premier niveau de catégories est généralement lié aux objectifs ou aux questions de la recherche.

À cette étape de l'analyse des données, des segments de textes en lien avec le sujet d'étude et représentant des pistes de réflexion pour la question de recherche ont été relevés. Ceux-ci ont été regroupés par thèmes et par type d'acteur afin de les analyser. Les propos émis en fonction des grands thèmes abordés lors de l'entretien ont été relevés. Cette sélection s'est réalisée manuellement, sans l'aide d'un logiciel de traitement des données.

À cette étape de l'analyse des données, les grandes catégories suivantes ont été identifiées :

1. Rôle du comité d'élèves
2. Élections
3. Formation
4. Adulte accompagnateur
5. Participation des élèves à la vie de l'école
6. Communication
7. Apports
8. Concept de citoyenneté

Étape 4 : *Poursuivre la révision et le raffinement des catégories*

La quatrième étape consiste à rechercher des sous-catégories, tout en tentant de faire émerger des points de vue divergents et des perspectives nouvelles. Afin d'avoir une vision d'ensemble des éléments relevés par les données collectées, il est suggéré d'en la démarche d'en arriver à créer entre trois et huit catégories.

Soulignons qu'il ne s'agit pas d'une démarche linéaire, mais bien circulaire. Comme le mentionnent Karsenti et Savoie-Zajc (2004 : 139), le chercheur se questionne sur le sens de ses données et réalise des allers et des retours entre : « [...] ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, permettant des ajustements à la classification des données. ».

À partir des données recueillies et des catégories identifiées, des sous-catégories ont été créées. Celles-ci ont permis de structurer davantage la méthode d'analyse des données et d'en faciliter la présentation.

Finalement, les catégories et sous-catégories suivantes ont été utilisées pour réaliser l'analyse des données de ce projet de recherche.

1. Rôle du comité d'élèves → objectif visé par l'instauration du comité
2. Élections → raisons, crainte de la candidature, critères de sélection
3. Formation → pertinence
4. Adulte accompagnateur → rôle, communication, autorité, perception du rôle, négociation, qualités requises
5. Participation des élèves à la vie de l'école → sujets discutés, réalisations, prise de décisions, pouvoir décisionnel, liberté d'expression
6. Communication → membres-vs-autres élèves, rôle du représentant, structures de communication, collaboration des enseignants
7. Apports → apports pour les membres, apports pour les autres élèves
8. Concept de citoyenneté → définition, liens avec le comité d'élèves

3.4 Les considérations éthiques

Avant de réaliser le projet de recherche, les directions des établissements, les adultes accompagnateurs, les élèves ainsi que leurs parents ont émis leur accord pour participer à la recherche, en signant le formulaire d'information et de consentement. Une version de ce formulaire a été rédigée pour chacun des acteurs. Le formulaire à compléter pour que les élèves participent à cette recherche se trouve en annexe (APPENDICE C), à titre d'exemple. Avant de soumettre ce formulaire, les participants ont été informés clairement des objectifs et du déroulement du projet de recherche. Toutes les personnes approchées pour participer à cette recherche étaient libres d'y participer, elle s'est réalisée sur une base volontaire. Un des élèves membres du comité d'élèves a refusé de participer à la recherche. Il n'a donc pas été intégré au groupe lors de l'entretien avec ses pairs. Aussi, mentionnons que les résultats sont nominatifs puisqu'il s'agit d'entrevues. Toutefois, les entretiens ont par la suite été codés afin d'assurer l'anonymat des participants et la clé de ce codage était connue.

De plus, il est important de mentionner que les participants ont été informés que les résultats de ce projet de recherche leur seront communiqués lorsque toutes les étapes de ce projet de recherche auront été réalisées. Afin de nous assurer que l'ensemble des considérations éthiques soit respecté, nous avons complété la *Demande d'approbation déontologique concernant un projet de recherche portant sur des sujets humains* de l'UQAM.

3.5 Une justification de la démarche méthodologique

Nous considérons que la démarche méthodologique, utilisée dans le cadre de cette étude, a permis de percevoir les points de vue de plusieurs acteurs du milieu puisqu'autant des adultes accompagnateurs que des membres de comités d'élèves ont été rencontrés. À l'aide de l'analyse des structures théoriques des différents comités, des liens entre la théorie et la pratique ont pu être établis. Aussi, les acteurs ont été questionnés sur des éléments précis, permettant de valider des éléments se retrouvant dans le cadre théorique, mais ils ont également pu laisser émerger leur expérience. Par cette recherche, il a été possible de voir comment des comités d'élèves mis en place dans des écoles primaires permettent d'éduquer à la citoyenneté, et cela, en analysant leurs structures et les facteurs qui favorisent le développement de l'éducation à la citoyenneté.

Selon nous, en ayant une bonne connaissance théorique de facteurs permettant d'éduquer à la citoyenneté, nous avons pu plus facilement établir des liens avec la pratique. Nous pensons aussi que les données recueillies à l'aide de la démarche méthodologique ont donné la possibilité d'établir des liens entre ce qui est émis par le programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001) et ce qui se vit dans les écoles. Cette analyse se concrétise sous deux aspects, soit celui théorique, par l'analyse des structures des comités d'élèves et celui pratique, par les propos des personnes rencontrées.

CHAPITRE IV

LA PRÉSENTATION DES DONNÉES

Au cœur de ce projet de recherche se retrouve le vécu d'acteurs de comités d'élèves de deux écoles primaires du Québec. À la suite d'entretiens semi-dirigés avec les élèves membres du comité d'élèves, les adultes accompagnateurs du comité et les directions des écoles, les principaux éléments relevés par ces derniers ont été relevés.

Dans un premier temps, afin de permettre une meilleure compréhension des données, il s'avère important de présenter chacun des milieux où se sont déroulés les entretiens. Autant le milieu scolaire que le fonctionnement du comité d'élèves sont présentés.

Par la suite, le discours émergent de chacun des acteurs sera présenté. Comme il l'a été mentionné, les données ont été regroupées par thèmes pour en faciliter la compréhension. Pour chacun des thèmes présentés, le discours des élèves membres du comité d'élèves, des adultes accompagnateurs ainsi que des directions est présenté.

4.1 Les descriptions des écoles ayant participé à l'étude

Pour chacune des écoles, la description de l'école, la composition et la sélection des élèves membres du comité d'élèves, le fonctionnement des rencontres ainsi que les structures visant à encourager la communication entre les membres du comité et les élèves de l'école seront exposés. Aussi, la place du comité d'élèves, au cœur des projets éducatifs et des plans

de réussite, des deux écoles sera décrite. Afin de conserver l'anonymat des écoles participantes, celles-ci seront nommées *école A* et *école B*. Notons que les principales informations présentées dans les pages suivantes se retrouvent sous forme de tableau résumé (APPENDICE D).

4.1.1 La description du milieu de l'école A

Élément central de toute sa conception, l'école A est une école ayant un fonctionnement alternatif. La pédagogie par projets y est préconisée, l'enfant se retrouvant au cœur de ses apprentissages et de son développement. Cette école accueille environ 140 élèves du préscolaire et du primaire et elle est formée de trois classes multiâges, ayant chacune deux enseignants tuteurs. Le comité d'élèves est présent au niveau des structures de l'école depuis sa création, soit depuis 30 ans. Celui-ci a été instauré afin d'accorder la parole aux élèves et de leur permettre d'influencer l'organisation scolaire. Il est important de mentionner que la direction de cette école est présente depuis la création de l'école, dans un premier temps comme enseignant et par la suite comme direction. Notons que l'idée d'instaurer un mécanisme de consultation des enfants provient de cette direction.

4.1.1.1 La composition et la sélection des membres du comité

Le comité est composé de neuf élèves du deuxième et du troisième cycle. Des postes sont attirés pour chacun de ces niveaux scolaires. La sélection des membres se fait par les élèves de l'école au début de l'année scolaire. Le processus de sélection s'effectue sous la forme d'une campagne électorale menée dans l'ensemble de l'école, s'échelonnant sur quelques semaines. Tous les élèves de l'école doivent sélectionner, par votes secrets, leurs candidats. Pour les élèves, il s'agit de choisir des membres qui formeront le comité d'élèves de l'école, et non le représentant de leur classe. Cette réalité est présente puisque tous les niveaux scolaires ne sont pas représentés au comité d'élèves.

Bien qu'ils soient élus pour un mandat d'un an, les membres peuvent prolonger leur engagement aussi longtemps qu'ils le désirent. Au début de chacune des années scolaires, ils choisissent de demeurer au sein de comité ou de laisser la place à un autre élève. Ils n'ont pas à se faire élire à nouveau.

L'adulte responsable des rencontres est un enseignant de l'école qui est nommé par ses pairs au début de l'année scolaire. Dans cette école, il s'agit du même adulte responsable depuis plus de quatre années. De plus, pour une première année, le comité d'élèves a suivi une formation offerte par le directeur général des élections sur les comités d'élèves à l'école primaire, s'adressant aux élèves membres du comité.

4.1.1.2 Le déroulement des rencontres du comité d'élèves

Le comité d'élèves se rencontre toutes les semaines, dans une période réservée à l'horaire. La réunion a lieu un matin et a une durée d'une cinquantaine de minutes. Lorsque c'est nécessaire, le comité peut planifier des rencontres extraordinaires qui se déroulent sur l'heure du midi, avec ou sans la présence de l'adulte accompagnateur. Pour réaliser leurs rencontres, le comité dispose d'un local aménagé avec une grande table centrale. Cette disposition physique des lieux permet aux élèves d'être assis en rond autour d'une table, près d'un tableau. Ce local ne leur est pas exclusivement réservé, mais a d'autres utilités au cours de la semaine.

Pour chacune des réunions, un ordre du jour est préparé par les élèves et l'adulte accompagnateur. L'ordre du jour de la rencontre contient les points à discuter pendant la réunion, que ce soit des éléments apportés par les élèves ou par l'adulte, tous les sujets sont discutés par ordre de priorité. Pour chacun des points, les élèves discutent afin d'en arriver à des prises de décision. À tour de rôle, les élèves doivent assumer l'animation des rencontres ainsi que la rédaction de compte-rendu faisant état des décisions prises. Ce compte-rendu est affiché sur un babillard pour consultation par les autres élèves ainsi que remis aux enseignants, à la direction et aux membres du conseil d'établissement de l'école.

Au début de l'année scolaire, plusieurs rôles spécifiques sont attribués aux élèves. Cette distribution des rôles se fait sur une base volontaire ou par vote secret, entre les membres du comité. Tous les élèves ont la responsabilité de deux rôles. En plus de devoir être représentant d'une des classes, ils doivent assumer une des fonctions suivantes : Présidence, Vice-présidence, trésorerie, ministre des Sports, ministre des Fêtes, ministre de la Santé et de la Propreté, ministre de la Paix, ministre des Communications, ministre de l'Environnement, ministre de la Bibliothèque.

Les membres du comité disposent d'un budget pour réaliser leurs activités. Celui-ci est approuvé au début de l'année par le conseil d'établissement et le suivi est réalisé par la secrétaire de l'école. Ce budget est dédié à l'achat du matériel sportif et de livres pour la bibliothèque, à l'organisation des fêtes dans l'école et au fonctionnement du comité. Il faut que les dépenses soient approuvées par la direction de l'école. Soulignons que la marge financière du comité est de l'ordre de 800 \$.

4.1.1.3 Les moyens de communication entre les membres et les élèves de l'école

Pour apporter les idées et les commentaires des élèves de l'école aux réunions du comité d'élèves, les membres vont recueillir quelques fois par année leurs suggestions dans les classes. Ces échanges se réalisent oralement entre le membre du comité et les autres élèves. Les élèves de l'école disposent d'une boîte où ils peuvent inscrire leurs suggestions de façon anonyme.

De plus, une structure existe pour permettre la consultation de tous les élèves de l'école sur différents enjeux. Il s'agit de : *L'assemblée générale des enfants*. Cette structure se veut à la fois consultative et décisionnelle. Cette assemblée se déroule dans une grande salle de l'école et tous les élèves sont présents. L'assemblée générale est animée par les élèves membres du comité d'élèves et uniquement les enfants de l'école ont le droit de voter. Les procédures d'assemblées accordent un temps de parole aux adultes de l'école, que ce soit à la direction ou aux enseignants. Les assemblées générales sont planifiées lors des

rencontres du comité d'élèves et l'adulte accompagnateur est en accord avec toutes les propositions qui y sont soumises.

4.1.1.4 La place du comité d'élèves au sein du projet éducatif et du plan de réussite de l'école A

La structure du comité d'élèves se retrouve à plusieurs reprises dans le projet éducatif de l'école A. En effet, un des principes éducatifs de l'école affirme que : « L'enfant s'initie et contribue à la vie démocratique ». Pour y parvenir, l'école instaure une structure de consultation permettant une « représentation significative des enfants de chaque groupe d'appartenance ». Il est aussi mentionné que : « [...] l'école favorise le partenariat entre la communauté enfantine et les décideurs adultes ».

De plus, une des orientations du projet éducatif relate que l'école doit : « Promouvoir l'engagement social des enfants ».

Aussi, comme sous-objectifs, il y est présenté que l'école doit :

- Offrir aux enfants de multiples occasions pour exprimer leur point de vue, pour apprendre à reconnaître et à composer avec les différences et pour influencer le devenir de l'école.
- Encourager et soutenir les enfants à s'engager concrètement dans des causes sociales, et ce, à leur mesure.

Aussi, un autre objectif du projet éducatif stipule que l'école doit : « Soutenir la cogestion entre les parents, les enfants et le personnel ». Entre autres, par l'atteinte du sous-objectif suivant :

- Soutenir les mécanismes mis en place pour favoriser la prise de décision concertée à tous les niveaux.

Toujours dans le projet éducatif de cette école, la structure du comité d'élèves y est présentée. Ce comité se retrouve dans l'organigramme de l'école. À ce sujet, on expose sa composition et ses objectifs. Relevons que les objectifs qui sont indiqués, à l'égard du comité d'élèves, sont les suivants :

- Favoriser un bon climat dans l'école ainsi que le respect des individus et des règles;
- Mettre sur pied des comités d'enfants et en assurer le soutien et le suivi;
- Permettre à l'ensemble des enfants de faire connaître leurs besoins et leurs aspirations par des consultations dans les groupes et des assemblées générales des élèves;
- Faciliter la réalisation de projets spéciaux regroupant tous les enfants (comme une semaine thématique, un invité spécial, etc.);
- Informer et consulter régulièrement la direction, le conseil d'établissement et le comité pédagogique, selon le cas, à propos de toutes les questions concernant la vie étudiante de l'école.

Le projet éducatif de l'école A a été adopté en mai 2007, il en est à sa quatrième édition. Mentionnons qu'afin de conserver l'anonymat de l'école, il nous est impossible d'indiquer de façon précise la référence de ce document.

En ce qui concerne le plan de réussite 2007-2008, l'école A investi sur l'objectif du projet éducatif : « Soutenir les mécanismes mis en place pour favoriser la prise de décision concertée à tous les niveaux ». L'école tente donc de miser sur cet objectif pour augmenter

l'implication et la motivation des membres du comité d'élèves. Plusieurs moyens sont préconisés afin de stimuler l'atteinte de cet objectif. Notons, entre autres, la réalisation de deux bilans par année à la direction de l'école, la clarification du mandat, du budget et du fonctionnement du comité. L'école se donne trois ans pour atteindre cet objectif. À la fin de chaque année scolaire, une évaluation est réalisée afin d'évaluer les acquis et les éléments à améliorer.

4.1.2 La description du milieu de l'école B

L'école B est une petite école de quartier accueillant environ 140 élèves du préscolaire et du primaire. Elle est formée de 10 classes, dont certaines sont multiâges. Le comité d'élèves existe dans l'école depuis au moins cinq années, toutefois aucun des intervenants rencontrés n'était présent à son instauration. Par contre, tous s'entendent pour dire qu'il a été mis en place pour permettre aux élèves d'avoir une voix et de les faire participer à la vie de l'école.

Afin de mieux comprendre les données présentées, il est important de savoir que la direction assume ce poste dans l'école depuis le milieu de l'année scolaire. Ce n'est pas elle qui a mis en œuvre le comité d'élèves et qui a participé à son organisation. Il était déjà fonctionnel lors de son arrivée dans l'école, au mois de février.

4.1.2.1 La composition et la sélection des membres du comité

Le comité d'élèves est composé de 10 élèves, soit un représentant par classe. Puisque tous les niveaux scolaires sont représentés au comité, les élèves du préscolaire détiennent la même fonction que ceux du troisième cycle, au sein de comité.

Puisque chacune des classes se désigne un représentant, le moyen de sélection des membres est laissé à la discrétion des enseignants. Toutefois, relevons que tous les candidats

ont dû prononcer un discours devant les autres élèves de leur classe. C'est principalement au niveau de la façon dont se déroule le vote qu'il y a une divergence dans les manières de procéder. Pour certains, il est question de voter par écrit, tandis que pour d'autres, le vote se réalise en levant la main. Dans certaines classes, l'enseignant a le droit de voter pour un représentant de classe et dans d'autres le choix appartient uniquement aux élèves. Lors de la dernière élection, dans l'une des classes, la voix exprimée par l'enseignant comptait pour sept votes d'élèves. C'est ce qu'a exprimé un des élèves rencontrés :

Nous notre prof a passé tous les élèves, ils ont dit pourquoi ils voulaient être membre du comité d'élèves. Puis quand le prof votait, ça donnait sept points, puis le monde votait pour qui il voulait. [...] Ben, quand le prof... mettons qu'il a voté pour [nom d'un élève], ça donnait sept points. Et mettons qu'un autre ami votait pour [le même élève], ça nous donnait un point de plus. Ça nous donnait huit points. (EM2, p.62)

Soulignons que tous les votes sont secrets, malgré le fait que certains candidats connaissaient le nombre d'électeurs les ayant choisis.

L'adulte responsable du comité est un enseignant de l'école, soit le professeur d'anglais. Il n'est pas le tuteur d'une des classes, mais il enseigne à tous les élèves de l'école. Il assume ce rôle depuis plus de quatre années. De plus, tout comme pour l'école A, la formation pour les élèves membres du comité d'élèves, orchestrée par le Directeur général des élections, a été offerte aux élèves pour une première année.

4.1.2.2 Le déroulement des rencontres du comité d'élèves

Le comité d'élèves se rencontre huit à dix fois par année, ce qui représente une rencontre par mois. Ces réunions se déroulent sur l'heure du midi, dans la classe de l'adulte accompagnateur. Pendant l'heure allouée à la rencontre, les élèves doivent manger et tenir la réunion. La disposition physique de la classe n'est pas modifiée pour les rencontres, les élèves s'assoient à la place qu'ils désirent. Il s'agit de bureaux individuels, tous dirigés vers l'avant de la classe. Les élèves n'ont pas de contact direct les uns avec les autres. Lors des

rencontres, les élèves soumettent les suggestions émises dans leur classe. Si elles sont retenues par les membres et l'adulte accompagnateur afin d'être soumises à la direction, elles sont inscrites à l'ordinateur par l'élève occupant la présidence du comité. Le mode de communication avec la direction sera explicité ultérieurement, tout comme le processus décisionnel du comité. Soulignons que chacune des classes dispose d'une boîte à suggestions pour recueillir les commentaires des élèves.

Mis à part le rôle de président, les élèves ne détiennent pas d'autre fonction particulière que celle de représenter leur classe. Aussi, le comité d'élèves ne détient pas d'enveloppe budgétaire pour ses activités. Lorsque ses demandes nécessitent des investissements financiers, il revient à la direction de l'école de les approuver ou non.

4.1.2.3 Les moyens de communication entre les membres et les autres élèves de l'école

La communication entre les membres du comité d'élèves et les élèves de l'école s'établit de façon indépendante dans chacune des classes. Les représentants de classe mentionnent aux élèves si les suggestions qu'ils ont soumises ont été retenues ou pas, par le comité d'élèves. Les élèves de l'école ne sont pas amenés à se prononcer sur des enjeux ou à discuter des suggestions émises. Le représentant de classe leur présente oralement le compte-rendu de la rencontre du comité d'élèves, tous les mois.

4.1.2.4 La place du comité d'élèves au sein du projet éducatif et du plan de réussite de l'école B

Le projet éducatif de l'école présente une orientation et un objectif qui peuvent rejoindre le comité d'élèves. Par sa mission de socialisation, l'école B : « [...] s'engage à développer le sentiment d'appartenance des élèves envers l'école et la communauté». Un des objectifs est d' : «Accroître la participation des élèves à la vie scolaire» (Projet éducatif adopté par le conseil d'établissement le 9 novembre 2005).

Toutefois, le plan de réussite de l'école ne fait pas allusion au comité d'élèves. La participation des élèves au sein de la vie scolaire est encouragée par d'autres activités que le comité d'élèves.

Notons que pour réaliser le bilan du plan de réussite de l'année scolaire 2006-2007, soit l'année scolaire précédant l'expérimentation de ccttc recherche, un sondage a été mené auprès de 32 élèves de l'école. Pour réaliser celui-ci, quatre élèves par classe ont été sélectionnés de façon aléatoire. En étant questionnés sur leur appréciation du comité d'élèves, 12 répondants étaient très satisfaits, 8 étaient satisfaits, 5 peu satisfaits et 2 insatisfaits. Ce sondage ne stipule pas les raisons justifiant le degré d'appréciation des élèves.

Donc, le comité d'élèves n'est pas explicitement inclus dans le projet éducatif de cette école et dans le plan de réussite.

4.2 La présentation des données

Afin de bien comprendre la structure choisie pour présenter les données, précisons que les thèmes abordés sont les suivants: le rôle du comité d'élèves, les élections, la formation, l'adulte accompagnateur, la participation des élèves à la vie de l'école, la communication entre les acteurs de l'école, les apports du comité d'élèves. Finalement, la conception du concept de citoyenneté et la façon dont le comité d'élèves peut contribuer à son développement, selon les acteurs adultes, seront présentées.

Soulignons que dans la majorité des cas, le discours des deux écoles n'est pas dissocié. Lorsque les propos recueillis par un type d'acteur dans les deux milieux abondent dans le même sens, ils sont considérés comme un discours émergent de ce type d'acteur. Toutefois, lorsque des divergences sont exprimées entre les deux écoles, les données sont présentées parallèlement. Bien que les élèves aient été rencontrés par groupe d'âge, à quelques exceptions près, leurs propos n'ont pas été différenciés.

Aussi, afin de préserver l'anonymat des écoles et ainsi voir à la confidentialité des participants, le sexe des acteurs a parfois été modifié. Finalement, afin d'assurer l'uniformité du texte, le thème « comité d'élèves » a été choisi pour faire référence à la structure du comité. Selon les écoles, le comité d'élèves est nommé de différentes manières. Dans les extraits de verbatims présentés, le terme « comité d'élèves » est donc utilisé et remplace parfois celui employé par l'acteur rencontré.

4.2.1 Le rôle du comité d'élèves

Que ce soit par culture institutionnelle ou pour tenter une nouvelle expérience, le comité d'élèves est mis en place consciemment dans les écoles primaires. Les écoles font toutes le choix de le maintenir, n'étant pas une mesure obligatoire du gouvernement du Québec, pour ce niveau d'enseignement. C'est pourquoi le choix d'opérer un comité d'élèves dans une école revient à chacune d'entre elles. Bien souvent, c'est un adulte qui en propose la création. Voyons, selon les directions des deux écoles rencontrées, l'objectif souhaité par l'instauration d'un comité d'élèves à l'école primaire. Par la suite, présentons, pour chacun des acteurs, la fonction que détient le comité d'élèves au sein de l'école.

4.2.1.1 L'objectif visé par l'instauration du comité d'élèves selon les directions

Les directions considèrent que l'instauration d'un comité d'élèves dans l'école permet aux élèves de s'approprier leur école. Elles croient aussi en l'importance pour les élèves de disposer d'un espace pour s'exprimer. La direction de l'école A présente sa vision en affirmant que le comité d'élèves est : « [...] un lieu de dialogue, de parole, de communication, de décisions communes. Pour moi, c'est pour ça qu'il a été instauré le comité d'élèves.» (DT, p. 3)

Alors que pour la direction de l'école B, il est: « [...] important qu'ils [les élèves] sentent qu'ils ont leur place, qu'ils ont une place pour leur droit de parole, ils ont le droit de s'exprimer, ils ont le droit d'être écoutés. [...], C'est d'une grande importance. » (DM, p. 4).

Les directions conçoivent également que le comité d'élèves permet de créer un sentiment d'appartenance à l'école. La direction de l'école B : « [...] pense que plus on est impliqué dans notre milieu, plus on aime notre milieu, et plus c'est motivant de venir à l'école.» (DM, p. 4)

4.2.1.2 La fonction du comité d'élèves dans l'école

Au-delà des objectifs visés par son instauration dans l'école, le comité d'élèves détient une fonction qui peut diverger selon les acteurs. Présentons, pour les différents acteurs, leur conception de la fonction que doit avoir le comité d'élèves dans l'école.

Selon les élèves membres du comité d'élèves

Les élèves rencontrés considèrent que la fonction du comité d'élèves dans l'école est : « D'améliorer l'école et d'organiser des activités » (ET1, p. 14). Tous les élèves rencontrés s'entendent pour affirmer que l'objectif ultime du comité d'élèves est : « [...] d'améliorer l'école pour qu'ils soient plus heureux dans leur école. » (EM1, p. 15). En fait, les membres souhaitent : « [...] améliorer la vie des étudiants pour que ça soit plus le fun et plus intéressant de venir à l'école » (EM2, p. 15).

Selon les élèves, lors des rencontres de comité d'élèves, les membres devraient discuter de leur école. Ils doivent régler les problèmes soulevés par les élèves, tout en discutant des idées qui leur sont soumises, et des leurs. Selon tous les élèves rencontrés, il est nécessaire de partir des problèmes relevés par le milieu afin d'améliorer la qualité de vie de l'école. Un des membres de l'école A croit que les élèves membres du comité d'élèves : « devraient régler au moins les points qu'ils ont à faire dans l'école. Régler les problèmes. Ils

devraient aussi discuter des projets pour changer un peu l'école, pour l'améliorer.» (ET2, p. 21)

Nous soulevons ici une préoccupation des membres de faire concorder la réalité des élèves de l'école aux travaux du comité, le tout avec la priorité d'améliorer leur milieu de vie.

Selon les adultes accompagnateurs

Selon les adultes accompagnateurs, le comité d'élèves a pour fonction de représenter l'ensemble des élèves de l'école. Il est un lieu où les élèves peuvent donner leur opinion, tout en ayant comme tâche de s'investir afin d'améliorer leur école. Par ailleurs, selon eux, le comité d'élèves permet d'établir le lien entre les autres comités d'enfants de l'école, par exemple avec un comité de médiateurs, assurant la gestion des conflits entre les élèves dans la cour d'école. Une nuance est apportée par l'adulte accompagnateur de l'école A puisqu'il mentionne que les élèves ont aussi un rôle de consultation et de prise de décisions. Selon lui, les adultes vont : « [...] se servir du comité d'élèves pour que les enfants fassent le choix au nom de tous les autres enfants.» (AT, p. 2).

Pour sa part, l'adulte accompagnateur de l'école B soutient qu'il revient aux membres du comité de faire en sorte de concrétiser les suggestions émises par les autres élèves de l'école :

[...] tu as ramassé des suggestions et que tu trouves les suggestions tellement intéressantes... Ben... si leurs profs ne veulent pas embarquer dans ça, ben... c'est à eux autres d'assumer la responsabilité pour faire les démarches, pour produire quelque chose pour les élèves qui aimeraient faire. Comme un spectacle. (AM, p. 2)

Une autre fonction du comité d'élèves soulevée par les adultes accompagnateurs consiste à l'organisation des événements spéciaux dans l'école, telles les fêtes.

Selon les directions

Pour les directions, la fonction du comité d'élèves se situe également au niveau **de** la représentation des élèves de l'école. Par le fait même, il a un droit de parole auprès des adultes et des autres comités de l'école. La direction de l'école A conçoit que : « [...] c'est un peu ça le rôle du comité d'élèves, un rôle de représentation. Puis, d'expression. Voilà! » (DT, p. 2).

Finalement, la direction de l'école B relève l'importance du comité d'élèves dans l'école. Elle : « [...] pense qu'autant qu'on a des comités d'adultes dans une école, s'est important, autant les jeunes doivent sentir qu'ils ont une place pour donner leur droit de parole. » (DM, p. 2)

4.2.2 Les élections

Étape décisive dans la sélection des élèves membres du comité d'élèves au cours de l'année, les élections représentent une étape cruciale pour les élèves. Présentons trois éléments qui sont ressortis du discours des acteurs, relativement à la sélection des élèves membres du comité. À ce chapitre, notons les raisons qui motivent les élèves pour se présenter aux élections, la crainte des élèves de se porter candidat ainsi que les critères de sélection des candidats.

4.2.2.1 Les raisons qui amènent à se présenter aux élections

À la fois curieux et animés par un désir d'engagement pour leur milieu, les élèves semblent se porter candidats au comité d'élèves, sans réellement être conscients de la portée de leur participation future.

En effet, pour la majorité des élèves rencontrés, c'est une curiosité de ce qui se déroule au comité d'élèves qui les a amenés à se présenter aux élections. Pour plusieurs, ils ne savent pas réellement les tâches qu'ils devront accomplir et quelles responsabilités leur incomberont une fois élus au comité d'élèves. C'est principalement un désir d'engagement pour leur école qui les motive à être membre du comité d'élèves. Les élèves rencontrés souhaitent contribuer à l'amélioration de leur école. C'est d'ailleurs ce que souligne un des élèves en affirmant : «Moi, surtout ça me tentait de pouvoir aider l'école. De pouvoir bâtir des choses et de pouvoir améliorer. Surtout donner... ce que je pensais réellement et de pouvoir le changer.» (ET1, p. 1). Aussi, l'engagement de leurs amis au cours des autres années peut les amener à désirer s'investir. Un élève souligne: «Moi, parce qu'avant il y avait [noms d'autres élèves] et ça me tentait de savoir c'était quoi.» (EM2, p. 2)

De plus, il est important de relever que les membres se disent privilégiés par rapport aux autres élèves de l'école. Certains vont même se sentir davantage considérés que les autres, en étant plus au courant des activités de l'école et en disposant d'un certain pouvoir décisionnel.

À ce sujet, une élève mentionne : «Je me sens plus haute que les autres. Les élèves qui ne sont pas dans le comité d'élèves, je me sens plus haute avec les autres personnes du comité d'élèves qu'avec eux.» (ET1, p. 27).

4.2.2.2 La crainte de se porter candidat aux élections

Bien qu'ils semblent motivés à être membres du comité d'élèves, une crainte pour se porter candidat aux élections est présente chez les élèves. C'est principalement la présentation d'un discours devant les pairs et le fait de devoir être choisis par ceux-ci qui crée des incertitudes chez eux. C'est ce que soulignent plusieurs des élèves rencontrés. L'un d'eux expose : «Moi, au début, ça me tentait d'être dans le comité d'élèves. Mais, j'étais genre un peu gêné de me présenter.» (ET1, p. 1). Tandis qu'une autre souligne : « J'ai décidé

de m'inscrire au comité d'élèves, mais au début je n'étais pas trop sûre. Le discours me stressait. » (ET1, p. 1)

Certains élèves attribuent leur victoire aux élections par leur bonne prestation lors de leur discours électoral. Ils croient que le fait d'être à l'aise devant un groupe leur permet d'être membres du comité d'élèves de l'école. Une élève affirme : « Je me suis fait prendre parce que je parlais fort et je n'étais pas trop gênée, puis je ne faisais pas beaucoup de eh, eh, eh....Mais, des fois, j'en fais. » (EM1, p. 2).

Un autre élève va exposer que tous les membres du comité d'élèves ne craignent pas de s'adresser à un groupe : «Tout le monde qui est dans le comité d'élèves, à la base, c'est du monde qui n'ont pas peur de parler devant des groupes.» (EM2, p.42).

4.2.2.3 Les critères de sélection des candidats

Rappelons que pour les deux écoles, le système de désignation des membres n'est pas le même. Pour l'école A, il s'agit d'une campagne électorale menée dans l'ensemble de l'école, tandis que pour l'école B le choix se réalise de façon indépendante dans chacune des classes.

Dans les deux écoles, il n'existe aucun critère de sélection pour les électeurs pouvant les guider dans le choix des candidats. Les élèves de l'école doivent voter, selon la procédure établie, pour leur candidat préféré. À cet effet, les élèves membres considèrent que ce n'est pas tous les élèves de l'école qui votent pour les élèves qui ont les qualités nécessaires pour être un bon représentant. Bien qu'ils semblent attribuer cette façon de faire aux élèves les plus jeunes, les élèves soulignent que certains vont tout de même voter pour leurs amis. C'est d'ailleurs ce qu'affirme l'un de ceux-ci : «Il y en a aussi des fois, même s'ils sont grands... Il y en a qui vote pour leurs amis, même à ça...» (EM2, p. 42).

Ce phénomène de sélection des élèves par rapport à la popularité est également relevé par les adultes accompagnateurs des comités d'élèves : «Mais, puisqu'il y a des élections, je pense que c'est des enfants qui sont quand même populaires et qui sont quand même bien acceptés par les autres enfants, [...]» (AT, p. 6).

Pour tenter de contrer cette tendance, il est suggéré par l'adulte accompagnateur de l'école B de former l'ensemble des électeurs en début d'année scolaire. Ainsi, ils pourraient apprendre à considérer d'autres éléments que la popularité des candidats, lors du vote : « [...] peut-être si la formation était donnée à tous les élèves en général, peut-être qu'ils [les électeurs] auraient choisi différentes choses, différentes choses seraient sorties dans les mêmes élections. Différents éléments au lieu de la popularité.» (AM, p. 7)

4.2.3 La formation

Rappelons qu'avant d'entamer leurs travaux, les deux comités d'élèves rencontrés ont suivi la formation offerte par le Directeur général des élections, abordant les comités d'élèves à l'école primaire. À cet effet, il est intéressant de voir dans quelle mesure les élèves ont été préparés afin d'assumer adéquatement leur rôle de représentant. Voyons la considération des acteurs par rapport à une formation offerte aux élèves, en début d'année scolaire. Soulignons que, pour les deux écoles, la formation du Directeur général des élections représentait une première expérience de formation des membres.

4.2.3.1 La pertinence d'une formation

Selon les élèves membres du comité d'élèves

Tous les élèves interrogés trouvent pertinent le fait de suivre une formation pour les préparer à assumer leur rôle de représentant. Cette formation a été appréciée, car elle avait un

côté ludique, très «amusant» pour les élèves. Elle les a aidés à comprendre leurs rôles et à savoir quels étaient leurs champs d'action pendant l'année. Les élèves considèrent que cette formation a influencé leur année au comité d'élèves. L'un d'eux affirme : «Ça m'a aidée à savoir : qu'est-ce qu'on faisait? Qu'est-ce qu'on pourrait faire dans le comité d'élèves? Qu'est-ce qu'on pourrait améliorer?» (EM1, p. 39). D'autres mentionnent qu'ils ont été motivés pour entamer une action au début de l'année : «Je trouve que ça nous a aidés. Ça nous a propulsés vers l'avant.» (ET2, p. 38).

Bien que cette formation ait été très appréciée des élèves, ceux-ci auraient souhaité apprendre diverses informations relatives au comité, avant d'en être membre. Selon eux, une formation pour les élections aurait été profitable afin de bien comprendre les tâches exigées et aussi permettre une préparation pour le discours. Ils auraient souhaité se faire rassurer pour se présenter aux élections. En fait, les élèves auraient aimé connaître plusieurs informations techniques sur le déroulement des rencontres du comité d'élèves, avant d'en faire partie. Une élève souligne : «Moi, j'aurais aimé qu'on nous apprenne comme qui va être dans le comité d'élèves? Qu'est-ce qu'on va faire? Ça va être quoi nos responsabilités? Puis aussi, dans quel local qu'on va être? Qu'est-ce qu'il faudrait apporter? Puis tout ça.» (EM1, p. 41)

Des élèves possédant une expérience de plusieurs années au comité d'élèves ont toutefois mentionné que pour eux, l'expérience nécessaire pour assumer le rôle de représentant de classe se consolide avec la pratique. Une élève semble accorder des effets bénéfiques à la possibilité de pouvoir être membre du comité d'élèves pendant plus d'une année scolaire : «Moi je pense que l'apprentissage, ça vient pendant qu'on est dedans. Puis, au fur et à mesure du temps que tu es là... Plus longtemps tu es là, plus.... Plus tu deviens habitué. Il y a des essais et des erreurs. C'est ça, ça donne de l'expérience.» (ET2, p. 40)

Selon les adultes accompagnateurs

Pour leur part, les adultes accompagnateurs considèrent aussi positivement le fait de suivre une formation au début de l'année scolaire. Ils croient que cette formation permet de développer un esprit d'équipe entre les membres du comité. Pour eux, il est intéressant que

les élèves sachent au début de l'année quel est leur rôle et à quoi sert le comité dans l'école. Il peut aussi être pertinent que les membres voient d'autres exemples de fonctionnement de comité d'élèves dans différentes écoles.

De plus, les adultes accompagnateurs pensent que les élèves devraient développer diverses compétences afin qu'ils soient davantage outillés pour assumer leur rôle de représentant. Selon eux, l'altruisme devrait être valorisé chez les élèves, car ils devraient apprendre : « à penser aux autres avant de penser à soi » (AT, p. 9). Ainsi, découleraient d'autres compétences telles l'écoute, la sensibilité, l'ouverture à l'autre, le travail d'équipe et la créativité. Par ailleurs, selon l'adulte accompagnateur de l'école A, il s'avère nécessaire d'inculquer aux élèves à faire des concessions. Celui-ci souligne : «[...] tu peux mettre tes arguments, mais un moment donné, travailler en équipe, c'est aussi accepter que la majorité du comité d'élèves opte pour cette solution là.» (AT, p. 9).

Il est également soulevé que les élèves devraient apprendre la rhétorique afin de bien exercer leur rôle au comité d'élèves. En fait, ils devraient être capables de s'exprimer, autant de faire valoir leurs idées devant un comité, que de parler devant un public.

4.2.4 L'adulte accompagnateur du comité d'élèves

Étant le premier interlocuteur des élèves, il est à la fois un guide, un animateur, un éducateur et un médiateur. Bien souvent, l'adulte accompagnateur du comité d'élèves est considéré comme l'acteur central du fonctionnement du comité. Au cœur des conceptions, le rôle qu'il s'attribue ainsi que sa vision de celui des membres guideront ses actions au cours de l'année.

Dans un premier temps, le profil des adultes accompagnateurs au sein des écoles sera exposé. Par la suite, pour chacune des écoles, le rôle de l'adulte accompagnateur et sa conception de celui des élèves, la communication avec les autres acteurs ainsi que la perception des élèves membres seront exposés.

Rappelons que les deux adultes accompagnateurs des comités d'élèves détiennent tous deux le même rôle dans leur école car, ils sont des enseignants. La tâche d'accompagner le comité s'effectue en dehors des heures d'enseignement. Dans les deux cas, les adultes semblent heureux d'assumer ce rôle et considèrent qu'il s'agit d'une bonne expérience pour eux. Ces adultes accompagnateurs assument cette responsabilité depuis plus de quatre années.

Au-delà de ces ressemblances entre les deux adultes accompagnateurs rencontrés, il est important de souligner qu'ils ont une vision fort différente de leur rôle au sein du comité d'élèves. Ces différences entraînent des relations distinctes avec les élèves membres du comité ainsi qu'avec le personnel de l'école. Voyons, pour chacune des écoles, comment ces éléments se traduisent.

4.2.4.1 L'école A : Un soutien aux élèves

Pour l'adulte accompagnateur de l'école A, l'objectif visé par son rôle est de rendre les élèves autonomes dans leurs réalisations au comité d'élèves, tout en leur offrant un soutien. L'adulte est présent autant pour guider les réunions que pour soutenir les différentes démarches à entreprendre, menant à la concrétisation des suggestions des élèves. Il est engagé dans la démarche du comité d'élèves et considère qu'il se doit d'être à leur écoute. Cet adulte mentionne: «Des fois, les adultes, on essaie de penser à leur place [les enfants] et là, je suis assis avec eux pour qu'ils me disent ce qu'ils pensent.» (AT, p. 1).

Pour la direction de cette école, le rôle de l'adulte accompagnateur du comité est d'être un animateur qui va aider les élèves à s'organiser, tout en leur donnant des idées. Il doit laisser la parole aux élèves et doit faire part d'un certain jugement pour se retirer des débats afin que les enfants arrivent eux-mêmes à un consensus. Cette direction affirme :

Faque, le prof est là pour les guider [les élèves], dans l'apprentissage d'une prise de décision, dans l'apprentissage d'un consensus, de structure de fonctionnement.[...] C'est leur rappeler [aux élèves] qu'ils représentent l'ensemble de l'école. Que ce n'est pas juste leur nombril à eux, ils sont là comme représentants, ils sont élus. (DT, p. 12).

La communication avec la direction et l'équipe-école

Dans cette école, en ce qui concerne la communication entre les élèves et l'équipe-école, c'est l'adulte accompagnateur qui en est en charge. L'adulte accompagnateur se considère responsable du suivi des décisions prises au comité d'élèves. C'est l'adulte accompagnateur qui réalise les démarches avec les autres membres du personnel ainsi qu'avec la direction de l'école. Parfois, l'adulte accompagnateur doit effectuer diverses rencontres afin d'en arriver à une solution finale. Lorsque les suggestions des enfants ne sont pas approuvées par les adultes, l'adulte accompagnateur doit assurer la conciliation entre les différents acteurs de l'école. L'adulte accompagnateur de l'école A présente la démarche qu'il doit entreprendre: « Il faut que je revienne parler aux enfants pour qu'ils aillent plus loin, peut-être dans leur demande. Puis je retourne. C'est sûr que je sers de trait d'union. Ça prend un adulte comme train d'union, puis ça prend un mode de communication. » (AT, p. 7).

C'est d'ailleurs au niveau du rôle qui vise à établir le lien entre les enfants et les adultes de l'école que surviennent les principales frustrations de cet adulte. Pour lui, il semble difficile de devoir assurer la représentation des enfants auprès des adultes, surtout lorsque ces derniers ne sont pas en accord avec eux. Il se sent responsable de faire accepter ce que les enfants demandent, sans pour autant vouloir déplaire aux enseignants. Cet adulte accompagnateur expose comment il se sent face à cette situation : « Puis, des fois aussi, je me sens pris entre l'arbre et l'écorce, dans le sens ou, ben les profs vont tous dans un sens et les enfants vont tous dans l'autre sens. Puis ce n'est pas facile de faire la conciliation de ça [...]» (AT, p. 7)

L'autorité de l'adulte accompagnateur

Un autre élément soulevé par cet adulte accompagnateur concerne son questionnement continu sur la place qui lui revient, en tant qu'adulte, au sein du comité d'élèves. Il considère que le comité appartient aux élèves. Par contre, l'adulte doit parfois apporter des suggestions, principalement en ce qui a trait aux règles de fonctionnement du comité. C'est ce qu'il affirme :

Des fois, j'aurais le goût d'imposer des changements au comité d'élèves, parce que moi je pense que ça serait mieux, puis eux ont décidé autrement. Par exemple, quand on parlait du mandat de deux ans. Là, c'est venu vraiment me chercher. Je me disais comme adulte accompagnateur, est-ce que c'est là qu'il faut que je mette un peu plus de mon autorité? Ça là, c'est la question à tout le temps se poser. (AT, p. 9)

Aussi, cet adulte soulève l'importance pour le comité d'élèves d'avoir une ressource stable dans l'école qui accompagne les élèves du comité. Relevons que la direction de cette école abonde dans le même sens, tout en mentionnant qu'il peut être intéressant que cette responsabilité relève d'une personne différente après quelques années. La direction souligne qu'« éventuellement, ça serait bien qu'ils changent de prof pour qu'un autre prof soit pris avec la problématique, puis s'approprie le comité d'élèves, puis après ça un autre prof au bout de trois ans. » (DT, p. 12).

En ce qui concerne la relation entre l'adulte accompagnateur et le reste du personnel de l'école, la direction apporte un autre élément à considérer. La perception du personnel de l'école par rapport au comité d'élèves sera modifiée, selon le statut de l'adulte accompagnateur. Elle relève que : « [...] les profs ont du respect pour cette institution-là [le comité d'élèves]. [...] Ça dépend aussi, beaucoup des gens qui s'en occupent. Quand c'est un suppléant qui s'en occupe et qu'il est de passage à l'école, le respect tombe. » (DT, p. 12)

La perception du rôle de l'adulte accompagnateur par les élèves membres du comité d'élèves

Selon les élèves de ce comité d'élèves, l'adulte accompagnateur a pour tâche de s'assurer du bon fonctionnement des réunions afin que les élèves puissent maximiser leur temps de rencontre. Les élèves mentionnent que l'adulte accompagnateur doit les superviser, partager des nouvelles de l'école et par le fait même, apporter des sujets de discussion. Les élèves considèrent que l'adulte approuve leurs idées, tout en les aidant à cheminer dans leur prise de décisions. Aussi, pour les élèves, il assure le lien avec les autres enseignants de l'école et la direction. C'est ce que relève un des élèves : « Je pense que c'est nous aider à faire des bonnes décisions. [...] C'est lui qui va faire le lien entre nous et les profs. » (ET2, p. 42). Pour sa part, un autre élève mentionne que : « Des fois, il nous aide à améliorer nos points. » (ET2, p. 43)

La vision des enfants par rapport au rôle que devrait avoir un adulte accompagnateur dans un comité d'élèves concorde avec la façon dont l'adulte de cette école conçoit son propre rôle.

La négociation des élèves avec les adultes

Il a été demandé aux élèves ce qui se passait lorsque les adultes n'étaient pas en accord avec leurs suggestions. Bien que les élèves s'entendent pour dire que le pouvoir décisionnel final appartient aux adultes, ils estiment toutefois qu'ils ont le droit de prendre des décisions parce qu'ils croient que les élèves sont les membres du comité, et non pas l'adulte. Toutefois, ils soulignent que selon l'adulte qui s'oppose à leur suggestion, il leur est possible de négocier ou pas, avec lui. Un élève affirme que :

Ce qui se passe c'est que nous les enfants ont a un peu plus de droits parce que nous sommes le comité d'élèves, les étudiants et étudiantes. Les adultes, ils peuvent donner leurs choix, mais ça dépend de c'est qui les adultes. Parce que si c'est la direction, on ne peut pas vraiment faire grand-chose. (ET1, p. 35)

Les élèves croient que l'adulte accompagnateur du comité va les encourager à développer leurs idées lorsqu'elles sont réalistes. Ils semblent considérer que l'adulte accompagnateur est très à l'écoute de leurs suggestions, mais qu'il pose des limites :

[...] si tu proposes quelque chose, peut-être que l'adulte, la plupart du temps, il va sûrement t'encourager, te dire que c'est une bonne idée. Si c'est quelque chose d'irréaliste, genre je veux faire un parc d'attractions dans la cour d'école, c'est sûr que ce genre, ça va dire non, ça ne marchera pas. (ET1, p.35)

Les élèves soulignent que lorsque les adultes ne sont pas en accord avec les suggestions, ils vont donner les raisons de leur refus. Ils vont aussi écouter les arguments des élèves avant de prendre une décision. Les élèves croient qu'ils peuvent négocier avec les adultes en émettant de bons arguments. Ils pensent que c'est le poids de leurs arguments qui déterminera la décision finale des adultes. Ils ont le sentiment de pouvoir influencer l'avis de l'adulte en discutant avec lui. Effectivement, un élève relève : « On défend notre idée. [...] Ah! Ça serait bien, alors on donne des arguments béton. Des fois, ils changent d'idée, des fois, ils ne sont pas béton... Des fois, ils changent d'idée, des fois non. Ça dépend de nos arguments. » (ET2, p. 36)

Dans l'école A, l'adulte accompagnateur semble être perçu comme quelque qui émet un avis et qui propose des modifications pour aider à concrétiser les idées des élèves. En parlant des adultes de l'école, un élève de cette école mentionne : « [...] ils essaient juste de nous dire que ça se peut que ça ne marche pas, que ça serait difficile, que ça irait mal. Mais, ils ne nous disent pas non, vous ne le faites pas. » (ET2, p. 36).

Malgré le point de vue émis par l'adulte accompagnateur, les élèves considèrent que la décision finale reste tout de même la leur, même si leurs propos ont été influencés. Un élève souligne :

[...] Je trouve que quand on a une idée, ils [les adultes] l'écourent. Ils peuvent nous dire : «Moi je pense que ça serait mieux comme ça ou comme ça.». Puis, des fois, ça nous influence. Des fois, non, le choix reste quand même le nôtre. Mais le choix, il reste quand même le nôtre. (ET2, p. 36)

4.2.4.2 L'école B : Une responsabilité complète accordée aux élèves

Pour l'adulte accompagnateur de l'école B, il est davantage question de laisser aux élèves toute la place au niveau du fonctionnement du comité. Lors des rencontres, l'adulte est en retrait et intervient pour approuver ou non les idées émises par les élèves. En fait, il se désengage du comité puisqu'il considère que celui-ci appartient aux élèves. C'est ce qu'il appuie en affirmant : « On essaie le plus possible de les faire eux autres sentir qui sont en charge, parce que c'est vraiment eux qui sont en charge de ce comité-ci, en tout cas. » (AM, p.1)

En ce qui concerne toutes les démarches devant être réalisées en dehors des réunions, c'est les élèves qui en ont l'entière responsabilité. L'adulte accompagnateur de l'école B affirme que :

C'est eux autres qui prennent les minutes de leurs rencontres. C'est eux autres qui mettent ça au propre, c'est aux autres qui corrigent, c'est eux autres qui amènent ça en bas pour expliquer à la direction c'est quoi qu'ils ont fait et c'est quoi les suggestions. C'est ça. S'il y a des demandes qu'ils aimeraient faire, ils font ça direct avec la direction aussi. (AM, p. 6)

La communication avec la direction et l'équipe-école

En plus d'assurer la communication avec la direction, les élèves sont également responsables du suivi des rencontres. L'adulte accompagnateur relève qu'il n'intervient pas à ce niveau. C'est la direction qui présente au personnel de l'école ce qui est approuvé par elle. L'adulte accompagnateur mentionne : « Ce n'est pas moi, c'est vraiment la direction qui va présenter ça aux profs et puis les profs vont dire à elle et elle va dire au président. [...] » (AM, p. 7).

Cet adulte accompagnateur souligne qu'il est au courant des suites des rencontres entre la direction et les élèves au même moment que les autres enseignants de l'école :

Puis je vois les choses sur la feuille pour la réunion pour les profs qu'ils vont avoir puis eh... c'est quelque chose qui a été discuté et moi je ne suis même pas au courant encore, vois-tu? C'était discuté entre le président [du comité d'élèves] et la direction. C'est excellent ça. (AM, p. 6)

L'adulte accompagnateur n'intervient que très peu ou aucunement dans le suivi des discussions réalisées au comité d'élèves. Toutefois, il est important de mentionner que pour l'adulte accompagnateur, il s'agit d'un aspect très positif. Il en est fier puisque cette prise en charge par les élèves représente une appropriation du comité d'élèves par ces derniers. Cette façon de faire correspond à une évolution dans sa participation au comité. Celui-ci affirme qu' :

Initialement, c'était toujours le prof qui était responsable pour les élèves, qui transportait toutes les informations, faisait les feuilles... [...] Sur le fait que je les ai amenés à être complètement indépendants des personnes qui sont responsables. Comme je dis, je suis là pour les aider, n'importe comment ils ont besoin d'aide, puis seulement l'aide. Je ne fais pas les choses pour eux. (AM, p. 8)

Mentionnons une divergence entre la conception de l'adulte accompagnateur et la direction de cette école sur la manière dont doit s'établir le suivi des décisions émanant des travaux du comité. En effet, la direction de cette école relate qu'une fois qu'elle approuve les projets, c'est l'adulte accompagnateur qui doit en réaliser le suivi. Toutefois, l'adulte accompagnateur de cette école ne semble pas considérer que cette responsabilité lui revient. Pour lui, il est positif que les décisions et leur concrétisation se réalisent entre les élèves et la direction. La direction de cette école affirme qu' :

Habituellement, quand ils [les élèves] sont venus me rencontrer et que je donne le ok, le feu vert, si on peut dire. C'est sûr que l'enseignant, qui est au comité d'élèves, c'est lui qui après ça, parce que moi je retourne toujours aux élèves en leur disant : «J'accepte votre projet. Par contre, il faut qu'il y ait un adulte». Ils retournent voir l'adulte accompagnateur. Dans ce cas-ci c'est [nom de l'adulte accompagnateur], et [nom de l'adulte accompagnateur] s'assure de structurer, de les aider à s'organiser là-dedans. (DM, p. 11)

Par contre, la direction de l'école souligne que pour les décisions concernant l'ensemble de l'école, c'est elle qui réalise le suivi avec l'équipe-école. C'est entre autres le cas de l'organisation d'une sortie de fin d'année.

Les suggestions soumises au comité d'élèves

L'adulte accompagnateur de l'école B considère que les suggestions émises par les élèves, autant par les membres du comité que les autres élèves de l'école, sont souvent peu réalistes dans un contexte scolaire. Pour contrer cette tendance, l'adulte accompagnateur suggère que ce soit la commission scolaire qui détermine les balises du comité d'élève. En effet, celui-ci propose que : « Si quelqu'un de la commission scolaire peut amener des règlements directement aux élèves du comité d'élèves, ça va aider. Ils vont savoir plus leurs limites, au lieu de niaiser avec des suggestions qui sont complètement infaisables. » (AM, p. 8)

Il est intéressant de relever que cet adulte accompagnateur identifie une certaine limite aux travaux du comité d'élèves. Par contre, il ne semble pas sentir que la responsabilité de diriger les élèves peut lui appartenir, puisqu'il suggère que ce soit une organisation externe à l'école qui intervienne.

La perception du rôle de l'adulte accompagnateur par les élèves membres du comité d'élèves

Pour leur part, les élèves de cette école croient que le rôle de l'adulte accompagnateur consiste à leur permettre d'améliorer leur école. Rappelons que l'amélioration de l'école représente le premier rôle que les élèves s'attribuent en tant que représentants. Selon les élèves, l'adulte accompagnateur doit assurer la supervision des rencontres du comité, sans émettre de suggestions. Pour eux, l'adulte accompagnateur ne doit pas réaliser tout le travail. Toutefois, il est le premier adulte qui refuse ou qui approuve les idées qu'ils émettent lors des rencontres. Les membres de ce comité se considèrent tout à fait en mesure de mener à terme seuls, les suggestions émises par les élèves de l'école. Ils sont conscients que c'est eux qui assurent le lien avec la direction de l'école. C'est pourquoi ils identifient le rôle de l'adulte accompagnateur comme étant de les superviser. Un des élèves mentionne: « [...] on serait

capable de dire ça, c'est utile; ça, ce n'est pas utile. On serait capable de dire qu'est ce qu'on trouve utile en allant voir la direction, on serait capable. C'est plus nous superviser. » (EM2, p. 43).

Cependant, lors des entretiens avec les élèves, plusieurs remarques concernant leur relation avec l'adulte accompagnateur ont été émises. Soulignons que ces commentaires ont été ajoutés par les élèves, à la fin des entretiens. Ils tenaient à préciser ces éléments avant de mettre fin à la rencontre. Ces commentaires semblaient les troubler et ils n'étaient pas à l'aise d'aborder le sujet. Toutefois, lorsqu'un élève a soulevé la problématique, les autres ont renchéri.

La relation avec l'adulte accompagnateur semble les préoccuper. Les élèves considèrent qu'ils ne sont pas assez écoutés par l'adulte, lors des rencontres. Avant de voir leurs demandes refusées, ils aimeraient pouvoir davantage échanger avec lui et débattre, sans se faire interrompre. Un des élèves de ce comité souligne :

Ben que [silence], le comité d'élèves c'est le fun pis que j'aimerais ça que [nom de l'adulte accompagnateur], des fois [nom de l'adulte accompagnateur] nous interrompt, et j'aimerais ça que ça arrête....[...] Parce qu'on ne peut pas finir notre suggestion parce que des fois, il dit c'est trop dégueulasse et des fois, on n'a pas fini. (EM1, p. 57)

Aussi, les élèves souhaiteraient que l'adulte accompagnateur soit davantage engagé lors des rencontres, car ils ont l'impression qu'il est désintéressé de ce qu'ils réalisent. À ce sujet, un élève relève: « Pis, ... [nom de l'adulte accompagnateur], des fois il s'assoie à son bureau... [...] Il se ronger les ongles ou se les décrotte. Faque là, nous quand on va le voir il est vraiment concentré. Qu'est-ce qu'on peut faire? » (EM1, p. 58).

La relation avec l'adulte accompagnateur semble peu satisfaisante pour les élèves. Soulignons par contre que contrairement aux dires des élèves, la direction de cette école a soulevé, par elle-même, la bonne entente entre les élèves du comité et l'adulte accompagnateur. Elle affirme que :

Dans ce cas-ci [nom de l'adulte accompagnateur], en tout cas cette année, il était sur le comité d'élèves, et c'est quelqu'un qui aime bien avoir du plaisir, donc je pense que les jeunes... Les jeunes aussi sont heureux de l'avoir, parce qu'ils s'entendent bien avec [nom de l'adulte accompagnateur]. Alors [nom de l'adulte accompagnateur] est très apprécié des élèves, c'est sûr que le comité d'élèves c'est toujours un plaisir quand ils se rencontrent. (DM, p. 12)

Les propos recueillis des élèves et ceux de la direction de l'école, par rapport à la relation entre les élèves et l'adulte accompagnateur, sont divergents. Pour les élèves, il serait souhaitable d'améliorer cette relation tandis que pour la direction, elle semble déjà très satisfaisante.

La négociation des élèves avec les adultes

Dans l'école B, la négociation entre les élèves et les adultes semble inexistante. Dans un premier temps, c'est l'adulte accompagnateur qui filtre les idées avant qu'elles soient soumises à la direction, pour approbation. D'ailleurs, en abordant le processus de sélection par l'adulte, un élève souligne : « Ben, il [l'adulte accompagnateur] c'est non. Le président du comité d'élèves, elle l'écrit quand [l'adulte accompagnateur] dit non, elle ne l'écrit pas. » (EM1, p. 37)

L'adulte accompagnateur de cette école présente sa vision de la sélection des idées émises par les élèves :

C'est comme un système de filtration. Moi, je suis là, ils présentent leurs suggestions, s'il y a des choses qui sont trop répétitives, je mets un point. On a déjà vu ça et ça, c'est inutile d'essayer de pousser quelque chose qui était refusé ça fait longtemps. Puis toutes les nouvelles idées qu'on trouve agréables, you know faisables, je dis ok, c'est correct. Dans ce point-là, ça passe par moi. Ça c'est mon moyen de filtration. Puis après ça, toutes les choses qui sont correctes, c'est entre eux et la direction pour discuter qu'est-ce qui est faisable et qu'est-ce qui n'est pas faisable. Est-ce que les profs sont intéressés? Puis tout ça. (AM, p. 7)

Les élèves relèvent qu'ils pourraient négocier avec les adultes, mais ils sont toutefois conscients que la décision finale ne leur revient pas. À ce sujet, un élève constate qu'il : « [...] faudrait essayer de négocier, essayer de négocier avec les adultes. Mais dans le fond, s'ils ne veulent pas... On peut toujours essayer de négocier, mais dans le fond, s'ils ne veulent pas, c'est eux qui décident. » (EM2, p. 37)

4.2.4.3 La formation de l'adulte accompagnateur

Dans les deux milieux ayant participé à cette étude, aucune formation n'a été offerte aux adultes accompagnateurs pour les aider à occuper cette fonction dans l'école. Toutefois, il a été soulevé par l'adulte accompagnateur de l'école A qu'il aurait apprécié l'être. C'est ce qu'il mentionne en affirmant : « En fait, moi j'ai été un peu lancé là-dedans. [...] Moi-même, comme personne ressource, j'en aurais eu besoin [d'une formation]. » (AT, p. 1).

Selon la direction de l'école A, il est nécessaire que les adultes accompagnateurs soient préparés afin de bien assumer leur rôle. Celle-ci souligne : « Ce n'est pas tous les profs qui peuvent être au comité d'élèves. Ben, tous les profs peuvent l'être, mais bien jouer leur rôle, il faut vraiment être préparé. » (DT, p. 13).

Relevons que l'adulte accompagnateur et la direction de l'école A conçoivent l'importance de la formation de l'adulte accompagnateur. Toutefois, l'adulte accompagnateur exprime qu'il aurait eu besoin de plus de formation.

4.2.4.4 Les qualités requises pour être un adulte accompagnateur

Considérant le rôle clé que détient l'adulte accompagnateur au niveau du comité d'élèves, présentons les qualités requises pour l'assumer, selon les différents acteurs. Une analyse de contenu a été réalisée dans le but d'en arriver à dégager des principales catégories

dans lesquelles s'inscrivent les propos relevés par les acteurs. L'ensemble des qualités présentées par les trois types d'acteurs ont été relevées. Elles ont ensuite été regroupées en catégories, permettant d'en faciliter la présentation. À cet effet, la considération des élèves de la part de l'adulte accompagnateur, dans les discussions du comité d'élèves, semble être un élément essentiel. Notons également la relation entre l'adulte accompagnateur et les élèves du comité. Finalement, l'engagement de l'adulte accompagnateur au sein des travaux du comité semble être fort important pour l'ensemble des acteurs. Expliquons davantage ce qui est entendu par les acteurs, par rapport à ces principaux éléments.

La considération des élèves. Tout compte fait, au niveau des qualités requises pour accompagner les élèves au comité d'élèves, tous les acteurs relèvent au premier rang la capacité d'écoute. En effet, l'adulte accompagnateur devant assurer le lien entre le comité et les autres adultes de l'école, il se doit d'être attentif aux demandes faites par chacun.

À vrai dire, les élèves considèrent très important le fait de pouvoir exprimer leurs idées sans pour autant être interrompus par l'adulte. Ils croient que ce dernier peut exprimer son point de vue, mais ils souhaitent avoir l'opportunité de présenter leurs avis avant qu'il vienne y apporter des restrictions. Comme il l'a été mentionné précédemment, ils apprécieraient avoir la possibilité de négocier avec les adultes afin de faire valoir leurs idées.

La qualité d'écoute est aussi soulevée par les acteurs adultes des écoles. En effet, la direction de l'école B mentionne que l'adulte accompagnateur doit faire preuve de : « Une grande écoute. Ça c'est clair. Il faut que ce soit quelqu'un qui a une grande écoute, [...] » (DM, p. 11). Relevons que la direction de l'école A apporte une précision en soulevant qu'il :

[...] est important de leur [les élèves] laisser la parole. Donc, si cet adulte-là, l'intervenant prend toujours la parole, puis c'est toujours ses idées, là ce n'est plus le comité d'élèves, c'est le comité de cet adulte-là. Il faut que l'adulte ait un certain jugement pour se retirer, je veux dire pas physiquement. [...] Mais, se retirer dans la parole, pour laisser la parole aux enfants, pour qu'ils prennent leurs décisions, pour qu'ils arrivent à des consensus eux-mêmes, puis tout ça. (DT, p. 12)

Par le fait même, l'écoute entraîne également une ouverture à l'autre et à ses idées. Encore une fois, cette notion est mentionnée par tous les acteurs rencontrés. Effectivement, selon la direction de l'école B, il faut que l'adulte accompagnateur :

[...] soit quelqu'un qui est ouvert. C'est sûr que des fois, ils [les élèves] nous amènent des idées aberrantes, je l'admets. Mais, il faut que la personne soit capable de dire : « C'est des jeunes ». C'est sûr qu'ils vont arriver avec des grandes idées, des idées de grandeur. Mais, d'être capable de les ramener, sans leur couper le plaisir non plus. (DM, p. 11)

Pour sa part, l'adulte accompagnateur de l'école A souligne qu'il est important que l'adulte soit capable de lâcher prise et ne veule pas tout contrôler. Selon lui, la qualité la plus importante : « [...] c'est justement de ne pas être «control freak», ne pas vouloir tout contrôler et que ça se passe juste à sa façon. Une espèce de confiance en le pouvoir des... du ou le bon jugement des enfants. » (AT, p. 10).

L'écoute, l'ouverture à l'autre, la place accordée aux élèves dans la prise de décisions sont des éléments notables, selon tous les acteurs, dans la considération de l'élève.

La relation entre l'adulte accompagnateur et les élèves. Considéré comme la clé du bon fonctionnement du comité par les acteurs, la bonne relation entre les élèves et l'adulte accompagnateur est de mise. Pour encourager ce lien de confiance, les élèves dénotent plusieurs qualités que doit posséder l'adulte accompagnateur. En effet, en plus de faire preuve d'écoute et d'ouverture, les élèves considèrent que l'adulte accompagnateur se doit d'être « patient », « mature » et « responsable » (ET2, p. 44). Ils doivent se sentir respectés par lui dans tout le processus du comité d'élèves. L'un des élèves mentionne : « S'il y a des points qui ne fonctionnent pas, qu'il l'explique : «Peut-être pas comme ça. Moi, je pense que ça serait mieux de cette façon-là», sans dire que : « Oh! Non. C'est impossible. » (ET2, p. 45).

L'adulte accompagnateur de l'école A mentionne qu'il est important de faire preuve de patience pour assumer ce rôle. Finalement, la direction de l'école A souligne que : « [...] le prof est là pour les [les élèves] guider, dans l'apprentissage d'une prise de décisions, dans l'apprentissage d'un consensus, de la structure de fonctionnement. » (DT, p.12).

L'engagement de l'adulte accompagnateur L'engagement de l'adulte au sein de comité d'élèves semble primordial pour les acteurs. Pour leur part, les élèves souhaitent que l'adulte soit entièrement présent lors des rencontres. Un élève affirme, en parlant de l'adulte accompagnateur qu'il faut :

Qu'il soit gentil avec nous... Qu'il ne prend pas ses ciseaux pour se couper les ongles pendant qu'on est en train de chercher les... En train de dire les responsabilités, les suggestions. Qu'il puisse être capable de nous écouter, puis pas d'autre chose pendant que le monde parle. (EM2, p. 45)

Aussi, l'adulte accompagnateur de l'école A relève que : « [...] ça prend des fois, [...] peut-être une tête de bœuf... J'allais dire pour retourner voir [la direction] une deuxième fois, une troisième fois quand on n'a pas eu peut-être, pour un peu défoncer des portes dans des choses qui se passent toujours de la même façon à l'école, puis qu'on voudrait changer. » (AT, p. 10). Donc, l'adulte accompagnateur doit être convaincu, afin de faire cheminer les travaux du comité.

4.2.5 La participation des élèves à la vie de l'école

Le comité d'élèves se voulant un lieu d'expression des élèves, pouvons-nous dire qu'il leur permet d'être des acteurs-clés dans leur école? En plus d'être un exercice démocratique, il est pertinent de voir comment les travaux du comité d'élèves se répercutent dans la vie de l'école. En effet, il est intéressant d'envisager dans quelle mesure les élèves participent à la vie de l'école et de quelle façon ils peuvent prendre part au processus décisionnel.

Pour se faire, relevons l'espace accordé aux élèves dans la vie de l'école, selon les différents acteurs. Dans un premier temps, mentionnons les sujets discutés au cours de l'année et par la suite, les changements qui ont été apportés dans l'école. Bien que cet aspect semble plus objectif que subjectif, notons que les éléments relevés par chacun des acteurs divergent. Par l'entremise de ce thème d'autres éléments tels : les sujets à discuter dans un comité d'élèves, la prise de décisions par les élèves, la négociation avec les adultes, le pouvoir décisionnel accordé aux élèves ainsi que la liberté d'expression seront présentés.

4.2.5.1 Les sujets discutés lors des réunions du comité d'élèves

Au cours de l'année scolaire, plusieurs sujets ont été discutés lors des rencontres des comités d'élèves. Pour les deux comités, il s'agit principalement de sujets relevant de l'organisation des fêtes, des journées spéciales ou d'événements spéciaux, de l'aménagement de la cour d'école, des relations entre les enfants de l'école ainsi que de la propreté des toilettes. Les suggestions émises par les autres enfants de l'école ont aussi été traitées. Soulignons qu'il s'agit principalement de demandes d'achats de matériel ou d'améliorations physiques de l'école.

4.2.5.2 Les réalisations du comité d'élèves

À partir des enjeux discutés au comité d'élèves, voyons quels ont été les changements apportés dans chacune des écoles, selon les différents acteurs.

Les réalisations du comité d'élèves de l'école A

Au cours de l'année scolaire, l'école A a instauré un comité visant à promouvoir la paix afin de former des élèves médiateurs pour les périodes de récréation. Une lettre faisant état de problèmes vécus avec le chauffeur d'un autobus scolaire a été envoyée à la

commission scolaire. Aussi, les élèves ont organisé les fêtes de l'école ainsi qu'une semaine thématique, comprenant plusieurs activités spéciales. Ils ont également choisi les fonds pour les photos de classes de l'année suivante.

Les réalisations du comité relevées par les élèves et l'adulte accompagnateur de cette école sont sensiblement les mêmes. L'adulte accompagnateur soulève davantage de détails et aborde les sujets qui concernent la gestion interne du comité, ce qui n'est pas le cas par les élèves. Pour l'adulte accompagnateur de cette école, il est question d'apporter des solutions aux problèmes soulevés par les enfants. Celui-ci souligne : « Alors ça, je pense que ça a été un des sujets de régler des problèmes. [...] c'était aussi trouver des solutions constructives. On a un problème, qu'est-ce qu'on fait? Puis comment on peut le régler? On a trouvé des solutions, on a trouvé des idées [...] » (AT, p.5).

Pour sa part, la direction de cette école a relativement nommé les mêmes réalisations que celles soulevées par les enfants. Elle souligne que les demandes des enfants relèvent souvent de demandes matérielles. Mentionnons que cet avis de la direction rejoint les diverses demandes d'améliorations matérielles de l'école faites par les élèves.

Les réalisations du comité d'élèves de l'école B

Pour leur part, les membres de l'école B peuvent principalement relever les sujets discutés et les démarches entreprises au cours de l'année et moins les réalisations tangibles. Notons toutefois qu'une de celles-ci est l'organisation d'un spectacle d'humour. Selon les élèves, c'est à cause d'une diminution de l'intérêt des élèves participants que le spectacle n'a pas pu avoir lieu. Les élèves mentionnent que du nouveau matériel sportif serait acheté pour la prochaine année scolaire, à la suite de leurs demandes. Finalement, des estrades ont été installées dans la cour d'école. Les élèves croient que cette réalisation provient de demandes des élèves des autres années. Finalement, à la fin de l'année scolaire, deux membres du comité étaient responsables de discuter avec la direction de la faisabilité de prévoir une sortie au parc, pour tous les élèves de l'école.

Quant à lui, l'adulte accompagnateur de l'école B ne peut pas relever les réalisations du comité d'élèves. Il affirme : « Ohh.... Tous les détails, je ne les connais pas par cœur. Peut-être que c'est mieux de demander au président. C'est lui qui est responsable. » (AM, p. 3).

Ici entre en jeu toute la notion de responsabilité de l'adulte accompagnateur au sein du comité d'élèves et de son engagement au sein de la prise de décisions. Comme il l'a été mentionné auparavant, cet adulte accompagnateur considère que la responsabilité des réalisations du comité revient entièrement aux élèves.

La direction de cette école n'est pas plus en mesure de mentionner ce que le comité d'élèves a réalisé au cours de l'année. Elle relève les demandes qui lui ont été soumises par les élèves, tout en les considérant irréalistes. Selon cette direction, les membres du comité d'élèves lui rapportaient parfois les dires des autres élèves, en sachant à l'avance qu'il était impossible de les concrétiser. En ce sens, elle affirme: « Alors, ils font beaucoup de demandes. Certaines, ils me le disent eux-mêmes que ça n'a pas de bon sens. Par exemple, la piscine, ils me l'ont dit. L'air climatisé, ils n'étaient pas certains. » (DM, p. 5).

Notons que tous les acteurs de cette école ne peuvent pas réellement nommer les réalisations du comité au sein de la vie scolaire. Ils relèvent tous des sujets discutés et des suggestions émises, sans toutefois présenter des changements apportés à l'école à la suite de leurs actions.

Soulignons qu'à la suite des demandes des élèves, les directions des deux écoles ont mentionné qu'au cours de la prochaine année, ils verraient à la possibilité d'aménager la cour d'école.

Finalement, mentionnons que les changements que les élèves auraient aimé apporter, mais qui ne se sont pas réalisés, concernent les installations matérielles de l'école. Les élèves semblent être satisfaits des types de sujets discutés.

4.2.5.3 La prise de décisions par les élèves

Au-delà des types de sujets dont discutent les élèves lors des rencontres, présentons leur perception quant au processus menant à la prise de décisions. En effet, la plupart des élèves rencontrés soutiennent qu'il est long et fastidieux avant d'en arriver à une prise de décision. Pour eux, les discussions lors des réunions sont répétitives et manquent parfois d'arguments convaincants. Un élève relève :

Moi, j'ai beaucoup trouvé cette année qu'on tournait autour du pot. C'était vraiment... On parlait... on pouvait passer une réunion au complet sans prendre de décision. Ça j'ai trouvé ça un peu plat. On devrait peut-être, à l'avenir, y aller un petit peu plus vite et prendre des décisions plus rapidement. (ET2, p. 25)

Pour en arriver à des prises de décisions et assurer un bon fonctionnement au comité, les élèves suggèrent de discuter des sujets les plus importants au début de l'année scolaire. Ils proposent aussi de réaliser des tempêtes d'idées et ensuite, de discuter des idées émises. Ils accordent également une importance à l'écoute et au respect des autres.

Les élèves proposent aussi de voter une fois que plusieurs opinions ont été émises sur un sujet. Par exemple, l'un d'eux affirme : « Mettons au lieu de parler, parler toute la réunion, on prend quelques, une couple, de points sur le sujet, puis à partir de ça on vote. » (ET2, p.25). Ainsi, ils pensent qu'ils pourraient passer plus rapidement à un autre sujet et prendraient davantage de décisions. C'est en ce sens qu'un élève souligne : « [...] quand on parle, on parle, on parle, on reste sur le même point et quand on fait un vote, là on décide et là on avance. Et moi, je trouve que nous on a juste parlé, parlé, parlé, parlé, parlé sans avancer. » (ET2, p. 51)

Ce désir de réaliser davantage de votes afin de décider plus rapidement a été soulevé par plusieurs élèves de l'école A. Par ailleurs, il est aussi suggéré, par les élèves de cette école, d'établir plus de liens avec les membres du conseil d'établissement. À ce sujet, l'un des élèves propose, sans en être certain : « [...], je ne sais pas si on devrait être plus proche du conseil d'établissement. Je ne sais pas, quelques fois, quelques fois par année. Je ne sais

pas si ça aiderait que nos idées y passent. Mais, il faudrait faire quelque chose pour que ça aille un peu plus vite. » (ET2, p. 25).

Ces élèves sont conscients que le processus de prise de décisions de l'école exige que le conseil d'établissement donne son aval aux suggestions émises. Ils semblent trouver cette démarche plutôt longue et complexe. Ils aimeraient faire en sorte que les décisions puissent être prises plus rapidement, sans avoir à accomplir toutes les démarches. Ils sont toutefois conscients qu'ils n'ont pas une vision complète d'une situation et qu'il peut être nécessaire que les adultes y apportent des nuances. Un des élèves mentionne :

[...], moi je trouve que le chemin est long entre le comité d'élèves et les adultes, le conseil d'établissement. Je trouve ça très long parce que eux voient plein de choses que nous on n'a pas vues. C'est sûr que c'est correct, mais je trouve que ça nous enlève plein de possibilités. Puis, tu sais, on pourrait dire : «J'aimerais ça qu'on fasse un mur,...». Ça ne me dérange pas et eux disent on n'a pas pensé à ça, il faudrait peut-être faire ça et finalement, non ça ne marche pas. Je trouve ça dur, je trouve que ça nous écrase. Faque, je ne sais pas comment faire ça. Je ne sais pas ce que j'aimerais. Mais, je trouve ça dure que le conseil d'établissement, ben oui, il remarque des affaires et c'est correct. Mais, ça nous enlève plein de possibilités. (ET2, p. 51)

En plus de partager un désir de décider davantage, les élèves semblent prêts à y investir des efforts supplémentaires. En effet, un élève réaffirme ce désir : « Ben, eh... On avance. Mais j'aimerais ça qu'on avance encore plus. Moi, je ne veux pas juste marcher. Moi je voudrais qu'on coure, mais là, c'est déjà mieux. Là, on marche, c'est bien parce qu'on ne reste pas sur place. Mais, j'aimerais ça qu'on coure. » (ET2, p. 34).

En outre, les élèves de l'école A relèvent qu'ils croyaient davantage organiser des projets et assurer le lien avec les autres comités d'élèves de l'école, lorsqu'ils ont débuté leur engagement au comité. Tout compte fait, ils considèrent avoir plus réglé des situations techniques dans l'école. Une élève souligne :

Moi, je pensais qu'on n'allait pas régler autant de techniques. Je pensais qu'on allait plus monter des projets, aider les comités... je trouve qu'on a fait beaucoup de techniques. [...] De matériel finalement. Genre on installe un babillard là, on choisit une couleur... (ET2, p. 6)

Ce constat partagé par plusieurs élèves de l'école A amène une incohérence entre les sujets discutés lors des réunions, les demandes adressées aux directions et les enjeux dans lesquels les élèves souhaiteraient s'investir. Rappelons que les demandes soumises aux directions des écoles relèvent majoritairement d'améliorations matérielles de l'école et que finalement les élèves soulignent vouloir davantage orienter les travaux du comité sur l'organisation de nouveaux projets.

4.2.5.4 Le pouvoir décisionnel accordé aux élèves

En plus des considérations soulignées par les élèves vis-à-vis le processus décisionnel du comité d'élèves, il est intéressant de voir le positionnement des adultes de l'école face à cet aspect. À des degrés divers, tous les adultes rencontrés affirment que les élèves membres du comité détiennent un pouvoir décisionnel dans leur école.

Pour la direction de l'école A, les décisions prises par les élèves doivent concerner le monde des enfants. Elle souligne :

[...] je pense qu'ils [les élèves] peuvent prendre des décisions au niveau du climat dans l'école, au niveau du... Ils peuvent aussi suggérer des choses d'amélioration, mais il faut que ça soit dans un cadre. Dans un cadre où tout le monde se consulte. Dans un cadre budgétaire aussi, pour qu'ils sachent un petit peu c'est quoi l'argent dont on dispose. (DT, p. 7)

Cette direction affirme aussi qu'elle : «[...] aime les décisions qu'ils [les élèves] prennent, mais c'est eux qui doivent les réaliser.» (DT, p. 11) Elle relève que leurs réalisations demeurent plus complexes lorsqu'il s'agit d'une demande qu'elle doit concrétiser. Cette direction est toutefois consciente qu'il est parfois nécessaire pour les

élèves d'obtenir des autorisations de sa part, mais aussi, le support des adultes. Elle remarque que bien souvent :

On va demander à [la direction]. C'est qui, qui est pogné avec le problème, c'est moi. Faque, le singe part de leurs épaules et s'en vient sur mes épaules et c'est moi qui est pris avec la... Ça j'aime moins ça. Mais il demeure que des fois, c'est sûr qu'il faut qu'ils viennent demander des autorisations, qu'est-ce que j'en pense? Moi, mon réflexe, ça va être de leur remettre le singe. Je veux dire qu'ils fassent leur bout là-dedans. Je suis prêt à faire des bouts aussi. (DT, p. 11)

Pour sa part, l'adulte accompagnateur de l'école A pense que le défi de la prise de décision par les élèves réside dans le partage du pouvoir entre eux et les adultes :

Il y a le pôle extrême que les enfants ont tout le pouvoir et qu'ils font absolument ce qu'ils veulent sans être vraiment guidés. Et l'autre pôle, où l'adulte a tout le pouvoir et je pense que le comité d'élèves, avec l'adulte responsable, c'est de jouer là-dedans. C'est d'essayer de donner le pouvoir aux enfants, mais aussi de les outiller, de les aider. Donc, un moment donné, il faut mettre notre point sur la table quand il faut. (AT, p. 10)

Pour sa part, la direction de l'école B souligne que les élèves ne sont pas limités dans le type de décisions qu'ils peuvent prendre au comité. Selon elle, les élèves sont capables de savoir par eux-mêmes si les demandes sont exagérées ou pas.

Quant à lui, l'adulte accompagnateur de l'école B relate que les élèves détiennent un pouvoir similaire à celui des enseignants de l'école. Toutefois, les élèves :

[...] ont beaucoup de pouvoir, dans le sens, ils ne le savent pas, mais ils ont beaucoup de pouvoir dans le sens, s'il y a quelque chose qu'ils n'aiment pas, ils veulent changer quelque chose dans le code de vie et que c'est raisonnable puis que c'est accepté par les professeurs et la direction, ça va être fait. (AM, p. 3)

De plus, cet adulte croit que les élèves peuvent apporter des changements à l'école, à condition que les adultes les acceptent.

4.2.5.5 La liberté d'expression

Élément majeur au sein d'une structure se voulant démocratique, la liberté d'expression des membres est essentielle. Voyons dans quelle mesure les élèves se sentent libres d'aborder les sujets qu'ils désirent lors des rencontres du comité. Mais aussi, à partir des dires des adultes, présentons leur vision des sujets pouvant être soulevés et discutés par les élèves.

Selon les élèves membres du comité d'élèves

Unaniment, les élèves rencontrés s'entendent pour dire qu'ils peuvent aborder au comité d'élèves tout ce qui concerne l'école. Ils établissent la limite des sujets de discussion à leur vie privée et à ce qui se déroule en dehors des heures de classe. Aucun des élèves ne semble se sentir contraint dans un sujet qu'il veut traiter au comité d'élèves. Les sujets qui n'ont pas été apportés par les membres concernent des idées qu'ils ont eues trop tardivement dans l'année. Par exemple, des élèves de l'école B ont soulevé l'idée d'organiser une activité en dehors de l'école, sur le thème de l'environnement. Ils affirment ne pas l'avoir présenté au comité d'élèves, car aucun membre ne l'a apporté.

Ce désir de poser une action pour la communauté, en dehors de l'école, a été relevé par les deux comités d'élèves. Des élèves de l'école A ont affirmé qu'ils auraient souhaité amasser des fonds pour un organisme. Dans les deux cas, ce sont les élèves qui n'ont pas présenté l'idée, lors des rencontres du comité.

Par contre, ce que les élèves déplorent ce n'est pas le fait d'être limité dans leurs sujets de discussion ou leur champ d'action, mais bien, comme nous l'avons déjà mentionné, de ne pas pouvoir prendre assez de décisions. Un élève abonde en ce sens en soulignant : « Moi, je pense que s'il y avait eu un sujet qu'on aurait voulu parler, on en aurait parlé. Mais, je pense qu'on n'aurait pas pris de décisions et ça il l'aurait fallu. » (ET2, p. 50). Aussi, relevons que cette vision a été soulignée par d'autres élèves : « Moi, ce que j'aurais aimé, ce n'est pas qu'on parle d'autres choses. C'est qu'on prenne des décisions. » (ET2, p. 50)

Les élèves considèrent que s'ils discutent de trop de sujets, il leur est difficile d'en arriver à des prises de décisions. Comme ils le mentionnent eux-mêmes : « Si on a plein de sujets, on ne règle rien... » (ET2, p. 50).

Selon les adultes accompagnateurs et les directions

Lorsque qu'il est demandé directement aux adultes d'aborder la question de la liberté d'expression au sein du comité d'élèves, tous affirment que les élèves ne sont pas limités au niveau des sujets qu'ils peuvent apporter au comité d'élèves. Pour eux, il est plus évident d'aborder le concept de liberté d'expression des élèves par la notion du champ d'action qui leur est accordé. Par contre, c'est en abordant d'autres thèmes, lors des entretiens, qu'ils y apportent certaines nuances.

Les adultes considèrent que les discussions du comité d'élèves doivent concerner le monde des enfants, ce qui les touche directement. La direction de l'école A relève :

Moi, je pense qu'ils... Au niveau des décisions, c'est des décisions beaucoup liées au monde des enfants. À leur monde à eux autres. Tu sais, quand ils font des suggestions, des fois, ça n'a comme pas..., mais c'est des enfants. Nous autres, on le sait que ça n'a peut-être pas de bons sens. (DT, p. 7)

Comme il l'a déjà été mentionné auparavant, l'adulte accompagnateur de l'école B filtre les demandes des élèves avant qu'elles ne soient transmises à la direction de l'école. Le barème de cette adulte afin d'accepter ou refuser une idée concerne sa faisabilité. Toutefois, il refusera de développer une idée qui a déjà été refusée dans le passé.

Une autre restriction par rapport aux discussions des élèves a été soulevée par la direction de l'école A. Cette restriction concerne les assemblées générales des enfants. Pour elle, :

Ça serait un rêve ou un idéal et qu'il y ait vraiment des sujets de débat, de discussion entre les enfants sur différents sujets. Pas sur les profs et tout ça, mais des sujets qui les préoccupent qui pourraient faire progresser l'école. Des choses à leur niveau, pas des choses, tu sais, des concepts intellectuels. Mais si on pouvait réussir à faire parler les enfants plus encore, moi je serais [la] plus [heureuse des directions]. (DT, p. 3)

4.2.6 La communication entre les acteurs de l'école

Les travaux du comité d'élèves visent à avoir des répercussions sur l'ensemble de l'école. Des moyens de communication doivent s'orchestrer afin que tous puissent être informés et consultés par rapport aux travaux du comité d'élèves. Voyons ce qui concerne la communication entre les membres et les autres élèves de l'école ainsi que la collaboration au comité d'élèves des enseignants de l'école.

4.2.6.1 La communication entre les élèves membres du comité d'élèves et les autres élèves de l'école

En ce qui a trait à la communication entre les élèves membres du comité d'élèves et les autres élèves de l'école, le rôle de représentation des élèves par les membres, les structures existantes pour faciliter la communication ainsi que la perception des différents acteurs par rapport aux autres élèves de l'école seront abordés.

Le rôle de représentation des autres élèves

Bien que les membres des comités d'élèves relèvent qu'un de leurs principaux rôles est de représenter les élèves de l'école, ils ne semblent pas se sentir porteurs d'un message ou d'idées provenant des autres élèves. Ils vont davantage rapporter les propos des élèves, plutôt que de les défendre.

Effectivement, les élèves du premier et du deuxième cycle font très peu allusion au fait qu'ils doivent représenter des idées émises par d'autres. Les décisions prises et les commentaires exprimés lors des réunions du comité sont principalement basés sur leurs propres goûts et envies. C'est par l'entremise des structures établies par les adultes que les élèves vont recueillir les suggestions des autres enfants, pour ensuite les rapporter aux réunions du comité. Ils vont davantage tenter de faire accepter des adultes les suggestions qui concordent avec leurs besoins personnels, sans nécessairement faire allusion au fait qu'ils doivent débattre de points apportés par les autres élèves.

Pour leur part, les élèves du troisième cycle considèrent davantage leur rôle de représentant dans les travaux du comité. Toutefois, ils ne semblent pas l'envisager au premier plan de leur engagement au comité. En ce sens, un élève affirme : « Je voulais apporter mes points et mes idées. [...] Là je pourrais ajouter mes idées. Ça serait une belle expérience à vivre et je pourrais peut-être faire quelque chose de bien pour l'école. » (ET2, p. 2). Un autre élève mentionne qu'il :« [...] trouve ça le fun parce qu'on peut comme mettre, donner notre opinion sur qu'est-ce que notre classe, les classes disent. » (EM2, p. 4).

Dans leur rôle de représentant d'élèves, les membres sont davantage enclins à présenter les idées des autres élèves qu'à les représenter et à les défendre auprès des adultes. Au premier plan, ce sont majoritairement les suggestions des membres qui seront débattues par ces derniers.

4.2.6.2 Les structures pour faciliter la communication entre les élèves de l'école

Pour faciliter l'exercice de leur rôle de représentant, les membres du comité d'élèves doivent disposer de structures leur permettant de consulter l'ensemble des élèves de l'école. Comme il l'a été décrit auparavant, l'école A dispose de l'Assemblée générale des enfants, tandis qu'à l'école B il s'agit de discussion dans chacune des classes.

Lors des entretiens, les élèves de l'école B n'ont pas abordé ce thème. Pour leur part, ceux de l'école A ont traité de leurs appréciations des *Assemblées générales des enfants* ainsi que de diverses considérations sur le sujet.

En effet, bien que cette structure existe, elle est peu utilisée au sein de la vie scolaire. Au cours de l'année scolaire, les élèves de l'école se sont rencontrés à deux reprises, dont une fois pour les élections du comité d'élèves. Le peu de rencontres réalisées est déploré autant par les élèves que par la direction de l'école. À cet effet, un élève affirme : « Moi, ce que j'aimerais, c'est qu'on fasse plus d'*Assemblées générales des enfants*. Pour que la fois où ça va vraiment être important [...] on soit prêt. » (ET2, p. 24). Tandis que la direction de l'école A considère :

[...] qu'il n'y a pas assez d'assemblées générales des enfants. Le comité d'élèves c'est une de ses responsabilités, c'est de convoquer l'assemblée générale des enfants. Il y en a eu deux cette année et je trouve que ce n'est pas assez. Moi, j'en mettrais une par mois, personnellement. (DT, p. 3)

Les élèves ne voient pas quels sujets discutés au comité d'élèves auraient pu être apportés lors des assemblées générales. Toutefois, ils accordent une grande importance à la structure, car ils suggèrent même de s'exercer à l'utiliser pour qu'elle soit réellement efficace lors de besoins ultérieurs. Un élève croit que :

Le comité d'élèves, on serait habitué comme ça on saurait qu'est-ce qu'il faut qu'on fasse et les enfants aussi, ils seraient habitués. Ils diraient ok, là je vais là et ça va être correct de même. Je pense que ça serait un plus pour eux et pour le comité d'élèves, et pour les profs aussi parce qu'ils vont avoir plus de facilité. (ET2, p. 59)

Les membres considèrent que les élèves doivent être convoqués en assemblée générale pour des situations sérieuses qui concernent l'école. C'est d'ailleurs une critique qui est émise à l'égard d'une des assemblées générales de l'année, par une élève :

Peut-être qu'on aurait pu avoir plus de points à parler aux élèves. [...] Ça n'a pas duré assez longtemps. On les a fait venir en grand nombre pour leur dire des petites affaires et là, ils s'en vont. Il faudrait en profiter quand on a une assemblée générale, qu'on puisse parler de plein de sujets. (ET1, p. 34)

Un autre élément important à relever concerne l'avis des élèves sur la participation des adultes aux assemblées générales. Les élèves semblent tiraillés par cette participation des adultes. Ils considèrent qu'ils ne peuvent pas les empêcher de s'exprimer, mais parallèlement ils ne souhaitent pas que les décisions prises par les enfants soient influencées par les dires des adultes. En ce sens, ils pensent que les adultes doivent avoir un droit de parole lors des *Assemblées générales des enfants*. Les élèves croient que : « [...] c'est important qu'ils puissent avoir le droit de parler sans nécessairement avoir le droit de voter. Parce que ça reste la décision des enfants. Mais, [ils trouvent] ça important qu'ils puissent parler, qu'ils puissent dire leur opinion. » (ET2, p. 59)

Aussi, mentionnons que cette problématique évoquée par les enfants est d'autant plus présente par rapport à la position d'autorité que détiennent les adultes dans l'école. En effet, leur position diffère selon le rôle de l'adulte dans l'école. Un élève expose : « Il faut dire aussi que [nom de la direction] a utilisé le quart de l'assemblée générale pour parler la dernière fois. [Rires des autres enfants] Mais [elle, elle] a le droit, c'est [la direction]. » (ET2, p. 60). Pour remédier à la situation, un élève suggère que les adultes : « [...] ne voteraient pas. Mais ils pourraient parler, mais comme après les enfants, pour ne pas influencer leur opinion. » (ET2, p. 60).

Pour sa part, la direction de l'école A considère que les adultes doivent intervenir le moins possible lors des *Assemblées générales des enfants*. Elle souligne toutefois que pour les assemblées générales, c'est la structure actuelle qui fait en sorte d'accorder un droit de parole aux adultes.

De plus, bien que les membres disposent d'une structure pour consulter les élèves de l'école, ils ne semblent pas réellement savoir ce que ces derniers pensent de leur comité. Majoritairement, les membres rencontrés croient que les autres élèves ne sont pas au courant

de ce qu'ils font, lors des rencontres. À ce sujet, malgré les efforts qui ont été déployés dans l'école, l'adulte accompagnateur de l'école A croit qu': « on a encore à travailler le lien avec les autres enfants de l'école. » (AT, p. 1). C'est ce qu'il souhaite améliorer pour les prochaines années.

4.2.6.3 La collaboration des enseignants de l'école au comité d'élèves

La direction et l'adulte accompagnateur sont les adultes de l'école qui sont directement en contact avec les membres du comité. Toutefois, les autres enseignants de l'école ont parfois un rôle à jouer par rapport au comité d'élèves. Voyons le type de collaboration entre ces derniers et le comité d'élèves.

Il est important de souligner que le principal rôle attendu des enseignants de l'école consiste à accorder aux membres des moments pour s'adresser à leur classe, afin de discuter des enjeux du comité d'élèves. Aussi, pour l'école B, les élections se réalisant de façon indépendante dans chacune des classes, ce sont les enseignants qui veillent à faire élire un représentant par classe. Notons que pour les deux écoles, il n'y a pas d'attentes claires qui sont formulées aux enseignants de l'école, quant à leur rôle en lien avec le comité d'élèves.

Plusieurs élèves affirment avoir une bonne réception de leur enseignant pour les demandes qui lui sont adressées. Par contre, l'appui de l'enseignant se vit à des degrés différents. Par exemple, lors des entretiens, une élève du premier cycle de l'école B a relevé un événement qui l'a troublée par rapport à son lien avec son enseignant :

Moi, ma classe, ils n'ont jamais donné de suggestions, elle ne comprend pas. Mon professeur a jeté ma boîte à suggestions parce qu'il y en avait jamais. Un moment donné, il y avait quelqu'un, mais là, c'était trop tard parce qu'elle l'avait jetée.

[Animateur] Mais là, qu'est-ce qui est arrivé avec la suggestion puisque la boîte était jetée?

On a décidé de ne plus en faire. Mais moi, j'avais dit fait, faisait en encore. Je vais les apporter dans mes mains, ça sera mieux. (EM1, p. 12)

Nous remarquons qu'il n'y a pas d'uniformité au niveau de la communication entre les élèves membres et les enseignants, dans les différentes classes. Certains enseignants semblent y accorder plus d'espaces que d'autres.

Pour leur part, les adultes accompagnateurs et les autres enseignants de l'école collaborent en réalisant un suivi en classe avec leurs élèves. Selon l'adulte accompagnateur de l'école B, ils le démontrent en accordant des moments dans leur planification aux activités de retour du comité d'élèves ainsi qu'aux élections. Bien qu'ils participent, ils ne réalisent pas de suivi entre eux ou avec l'adulte accompagnateur. L'adulte accompagnateur de cette école mentionne qu' :

Ils participent tous quand je demande un président au début de l'année. Ils donnent tous le temps pour que le président présente à leur groupe, à l'oral, qu'est-ce qu'on fait pendant les réunions, puis tout ça. Eh... Donc, la participation est là, mais je n'ai pas de feedback comme tel. No idea. Il va bien, parce que je suis responsable depuis toutes ces années et ça à l'air que tout va correct. (AM, p. 7)

Pour l'école A, des points de discussions relevant du comité d'élèves peuvent être apporté par l'adulte accompagnateur, lors des réunions du personnel.

Pour sa part, l'adulte accompagnateur de l'école A soulève un autre élément à considérer qui pourrait affecter le lien entre le comité d'élèves et les enseignants. Il est évident que le fait d'octroyer aux élèves un espace de dialogue et de prise de décisions, entraîne un changement au niveau de la relation enseignant/élève. Cet adulte affirme que :

[...] c'est sûr que des fois, ça les brasse un peu. Tu sais, dans leur façon de fonctionner, puis tout ça. C'est sûr que c'est une autre forme d'autorité et les enseignants sont quand même habitués [...], à avoir l'autorité, puis j'inclus la direction là-dedans. (AT, p. 8)

Sous un autre aspect, l'adulte accompagnateur de l'école A croit que les autres enseignants de l'école vont permettre d'apporter des nuances aux situations problématiques soulevées par les élèves. Il dénote que : « [...] des fois, c'est vrai que les enfants voient un problème, mais ils ne voient pas l'ensemble de la situation. Puis, il faut les aider à voir l'ensemble de la situation. » (AT, p. 8).

Quant à eux, les directions des deux écoles considèrent que les enseignants ont une opinion favorable du comité d'élèves. Selon la direction de l'école B, ils vont même inciter les élèves à l'utiliser. Celle-ci souligne: « Des fois, même le personnel va même dire à des élèves parle-en à ton représentant pour qu'au comité d'élèves ils puissent apporter ton point.» (DM, p. 11).

4.2.7 Les apports du comité d'élèves

Structure complexe et singulière dans les écoles, le comité d'élèves offre aux membres une opportunité d'engagement pour leur milieu. À la fois source de valorisation et d'expression pour les membres, le comité d'élèves apporte plusieurs bienfaits aux élèves qui en sont membres. Voyons ce que chacun des acteurs dénote comme apports pour les élèves s'engageant dans la structure du comité d'élèves.

Au-delà des avantages de l'engagement des membres, le comité d'élèves se veut une structure bénéfique pour l'ensemble des élèves de l'école. Présentons aussi la perception de chacun des acteurs sur les apports du comité d'élèves pour les autres élèves de l'école. Notons que ces élèves n'ont pas été rencontrés et qu'il s'agit de la conception des membres, des adultes accompagnateurs et des directions.

4.2.7.1 Les apports du comité d'élèves pour les membres

Pour les élèves s'y engageant, le comité d'élèves apporte plusieurs effets bénéfiques. Que ce soit au niveau de leurs habitudes personnelles ou de leur perception de l'école. Par leur participation au comité d'élèves, les membres se retrouvent transformés. Voyons, selon chacun des acteurs, l'apport du comité d'élèves pour les membres du comité. Notons aussi qu'un tableau résumant les principaux éléments émis par les acteurs est présenté en annexe (APPENDICE E)

Selon les élèves membres du comité d'élèves

Les membres du comité d'élèves relèvent plusieurs apports dans leur vie provenant de leur engagement au comité d'élèves. Plusieurs qualificatifs ont été employés afin de nommer les effets bénéfiques que leur procure leur participation. Afin d'en faciliter la présentation, nous les avons regroupés en cinq catégories. Celles-ci ont été formées à l'aide d'une analyse de contenu des réponses exprimées. Ces catégories sont : l'expression de soi, le sentiment de pouvoir, la conscience de l'autre, les qualités personnelles et les autres. Voyons ce que regroupe chacune de ces catégories, selon les membres du comité d'élèves.

Une expression de soi. Par leur participation au comité d'élèves, les membres dénotent des changements au niveau de leur habileté à s'exprimer. Que ce soit pour s'exercer à parler avec le bon ton de voix devant un groupe ou pour développer une aisance à parler devant un public, les membres se sentent plus confiants pour réaliser ce type de tâches. En plus, les élèves considèrent qu'ils ont plus d'aisance pour apporter des idées ainsi que pour dire leur opinion. À ce sujet, un élève affirme :

Je ne sais pas si on va devoir faire un discours, mais mettons qu'il fallait un, ben on va être habitué. Parce que je sais que l'école ici, particulièrement, on parle souvent en avant. Le comité d'élèves utilise les *Assemblées générales des enfants*, on a déjà été faire des discours. Pour certains, ils sont allés plusieurs fois, faque au secondaire, ils vont être capables, comme ils vont le savoir qu'ils sont capables. (ET2, p. 29)

Tandis qu'un autre élève mentionne : « Quand je suis là [au comité d'élèves] je pense que je suis capable de plus défendre mon opinion et expliquer. » (ET2, p. 2)

Un sentiment de pouvoir. Les membres éprouvent un sentiment de pouvoir par rapport aux autres élèves de l'école. Ils se sentent privilégiés en faisant partie d'un groupe particulier. Ils sont satisfaits d'influencer la prise de décisions de la direction ainsi que de pouvoir consulter les élèves de l'école. Ils sentent qu'ils sont davantage au courant de ce qui se passe dans l'école. Tous ces éléments contribuent à augmenter leur sentiment de pouvoir dans leur école. À ce sujet, une élève mentionne qu'elle se :

[...] sens un peu plus haute que les autres. Les élèves qui ne sont pas dans le comité d'élèves, je me sens plus haut qu'avec les autres personnes du comité d'élèves qu'avec eux. Parce que...[...] Parce qu'on peut prendre des décisions dans le comité d'élèves et que c'est nous qui décidons tout... Parce qu'on est les diables... Ha ha ha... Non. Parce qu'on peut prendre les décisions pis c'est le fun. (ET1, p. 28)

Pour sa part, un autre élève affirme : « Moi, je crois que le comité d'élèves est une chose qui est amusante aussi parce que tu peux organiser ton école puis tu peux savoir des choses que quand tu es élève que tu ne sais pas, pis c'est le fun aussi des fois de savoir, prévoir, organiser puis tout le kit. » (EM2, p. 3)

Une conscience de l'autre. Par l'entremise de leur participation au comité d'élèves, les membres pensent qu'ils sont davantage conscients des autres et de leurs opinions. Plusieurs disent avoir appris à être plus à l'écoute des autres, en accordant une importance à ne pas les interrompre lorsqu'ils parlent. En parlant de sa participation au comité d'élèves, une membre souligne : « [...] Puis, ça m'a aidée à être plus responsable et à plus écouter les gens. Pas que je ne le faisais pas avant, mais là, je le fais plus. » (ET2, p. 28)

Les élèves considèrent également qu'ils portent une attention particulière à ne pas juger les propos d'autrui. Terminons par relever que les membres mentionnent l'importance de considérer l'ensemble des suggestions émises, même si elles ne proviennent pas de leurs amis. Un membre relève : « Moi, j'étais pas mal beaucoup « boss des bécosses » avant, je le

suis encore un petit peu [rires]. Mais, je pense que je le suis moins depuis que je suis dans le comité d'élèves. [...] À cause que tout le monde disait ce qu'il pensait et pas juste moi. » (ET2, p. 28).

Des aptitudes personnelles. Aussi, l'engagement des membres au comité d'élèves a permis de développer diverses qualités et même parfois de vaincre des difficultés personnelles. Une élève mentionne : « Moi, je dis que j'ai amélioré ma timidité aussi. J'étais vraiment, vraiment gênée en public avant. » (ET2, p. 29).

Dans l'ensemble, les élèves soulignent se sentir davantage autonomes et responsables. Ils expliquent cette tendance par le fait qu'ils doivent assumer plusieurs tâches et responsabilités supplémentaires. D'autres relèvent qu'ils ont acquis un sens de l'effort et de la persévérance, devant travailler plus que s'ils ne faisaient pas partie du comité d'élèves. De plus, le fait d'avoir été choisi par leurs pairs, lors de l'élection, leur donne un sentiment de confiance. Une élève abonde en ce sens en affirmant :

« Moi, je pense que ça m'a aidée. Ça ne m'a pas aidée, parce que je sais que je suis autonome. Mais, je pense que ça m'a confirmé que j'étais capable d'être autonome. Le fait d'être élu, ça me montre que les gens ont confiance en moi, aussi. Puis je ne sais pas, je pense que ça m'a plu, je ne sais pas comment dire ça, ça m'a aidée à être... [...] Ouin, à être forte. » (ET2, p. 28)

Pour sa part, un autre élève confirme : «Après, quand l'année finit, tu es plus autonome parce que tu as pris tes responsabilités en main. Quand il te demande de faire quelque chose, le comité d'élèves, il faut que tu le fasses. Faque à la fin de l'année, tu es correct.» (EM2, p. 28).

Des connaissances au niveau du fonctionnement. Finalement, les membres reconnaissent avoir davantage de connaissances au niveau du fonctionnement d'un comité. Ils pensent qu'ils pourront réinvestir ultérieurement ces connaissances, par exemple dans un engagement au comité d'élèves à l'école secondaire. Une des élèves rencontrées expose : « Moi, je trouve que ça m'a aidée à comprendre comment ça marchait un comité d'élèves. Comme ça, je

pourrais essayer de réorganiser ça et de comprendre maintenant comment ça marche un comité d'élèves. » (ET2, p. 28).

Tout compte fait, les membres soulignent à plusieurs reprises le plaisir qu'ils ont à prendre part aux travaux du comité d'élèves. L'un d'eux qualifie son expérience comme : « quelque chose de cool » (EM2, p. 29).

Complétons en affirmant que les membres semblent percevoir les bienfaits de comité d'élèves dans plusieurs sphères de leur vie. Un élève mentionne : « Moi, je trouve que ça me sert... Ça m'améliore. » (ET2, p. 29). Finalement, l'expérience du comité d'élèves semble très profitable pour les membres, car l'un d'eux affirme : « Je trouve que ça prend une place dans ton cœur, pour moi. Et ça c'est une expérience que tu vas t'en souvenir, parce que ce n'est pas tout le monde qui a la chance d'être au comité d'élèves. » (ET1, p. 2).

Selon les adultes accompagnateurs

Les apports pour les membres, relevés par les adultes accompagnateurs, s'inscrivent dans les catégories mentionnées auparavant. Tout comme les élèves, les adultes accompagnateurs croient que les élèves développent leur sens des responsabilités et leurs habiletés à travailler en coopération. Ils sont davantage conscients des autres, tout en parvenant à plus s'exprimer. L'adulte accompagnateur de l'école A considère que les élèves acquièrent de la confiance en eux en étant membres du comité d'élèves, tout en développant un sentiment d'appartenance à l'école.

Il affirme qu' : « Au niveau de l'expression de soi, il faut arriver à dire ses idées et à dire ce qu'on pense. Puis, à parler devant d'autres enfants, puis devant toute l'école même. Alors, au niveau de la confiance, je crois que ça apporte aussi ça. » (AT, p. 3).

Encore une fois, la fierté provenant du fait d'être élu par les autres élèves valorise les membres. D'ailleurs, l'adulte accompagnateur de l'école A relève : « Je pense qu'ils sont

fiers en partant. Ils sont fiers premièrement parce qu'il y a des élections et ils sont élus. » (AT, p. 3).

Les sentiments de pouvoir et d'influence vécus par les élèves est aussi mentionné par l'adulte accompagnateur de l'école B. Le rapport aux adultes se retrouve modifié, puisque les représentants étudiants sont écoutés et traités comme des égaux à ces derniers. C'est d'ailleurs ce que relève l'adulte accompagnateur de l'école B : « Quand ils sont membres du comité d'élèves, ils sont traités comme un égal, comme l'adulte. So, dans ce point-là, peut-être qu'ils sentent un peu plus de pouvoir, se sentent un peu plus écoutés, là. Ça pour exprimer leurs affaires. Peut-être dans ce cas-là. » (AM, p. 5)

Finalement, l'adulte accompagnateur de l'école A souligne un autre élément relevant du pouvoir accordé aux élèves. En fait, en discutant des règles de l'école, les membres du comité d'élèves apprennent à en remettre certaines en questions. Dans ce cas, c'est le jugement critique des élèves qui est développé :

Pis, je dirais aussi de.... Puis c'est ce que j'aime du comité d'élèves, de pouvoir discuter des règles aussi. De voir quand dans la vie il y a des règles, il y a des gens qui y ont pensé, mais des fois, elles sont peut-être à améliorer ou à changer un peu, puis remettre au niveau du jugement critique. Remettre en cause des règles qui existent déjà ou des traditions, des choses qu'on fait depuis toujours. Alors ça, je pense que ça leur apporte ça. (AT, p. 3)

Il est étonnant de constater que les adultes accompagnateurs ont relevé des éléments s'insérant dans les mêmes catégories que celles créées pour les propos des élèves.

Selon les directions

Quant à elles, les directions des écoles précisent moins les apports pour les élèves membres. C'est davantage dans une perspective globale qu'ils en soulignent les effets bénéfiques. La direction de l'école A croit que les élèves : « [...] apprennent à fonctionner en démocratie, ils apprennent qu'ils ont le droit de parole en démocratie. » (DT, p. 2). Donc,

à plus petite échelle, les élèves sont amenés à vivre la démocratie et à utiliser des instances où ils peuvent s'exprimer.

Encore une fois, le sens des responsabilités semble être développé chez les membres, par l'entremise des diverses tâches qui leur sont confiées. De plus, la possibilité de pouvoir être écoutés des adultes représente une valorisation pour les élèves, selon la direction de l'école B. Les membres du comité d'élèves étant très engagés dans l'école, les directions portent à croire qu'ils le seront également lors de leur entrée à l'école secondaire : « Je pense que c'est des jeunes, au secondaire, qu'ils vont vraiment être impliqués pour leur milieu. » (DM, p. 3). Finalement, la direction de l'école A mentionne, en parlant de la participation au comité d'élèves : « C'est vraiment de l'engagement au niveau social. » (DT, p. 2).

4.2.7.2 Les apports du comité d'élèves pour les autres élèves de l'école

Bien qu'ils ne soient pas nécessairement impliqués dans les travaux réguliers du comité d'élèves, les élèves de l'école peuvent également en retirer des bienfaits. Présentons, selon les différents acteurs, ce qu'ils perçoivent comme apports pour l'ensemble des élèves de l'école. Un tableau synthétisant les différents propos recueillis est présenté en annexe (APPENDICE E).

Selon les élèves membres du comité d'élèves

Les membres du comité sont moins en mesure d'identifier les apports pour les autres élèves de l'école que pour eux-mêmes. En effet, spontanément, plusieurs membres affirment que le comité d'élèves n'apporte rien aux élèves de l'école. Surtout les plus jeunes membres considèrent que : « Ça ne permet pas vraiment grand-chose parce que eux, ils ne peuvent pas faire des activités et prendre des décisions pour changer leur école. » (ET1, p. 30). Ils voient les autres élèves davantage comme des participants aux initiatives du comité d'élèves, que comme des décideurs : « C'est eux qui font les activités et ils ne prennent pas les décisions. » (ET1, p. 30). Ce sont principalement les membres plus vieux qui abordent le fait que les

élèves peuvent être écouter par les membres : « Moi, je dis que ça leur apporte qu'ils ont un comité qui est toujours à leur écoute. » (ET2, p. 31). Cette conception rejoint ce qui a été présenté précédemment, ce sont les élèves les plus âgés qui conçoivent qu'ils représentent d'autres élèves.

Une élève souligne toutefois que les élèves de l'école sont plus ou moins conscients des apports du comité d'élèves :

Quin, mais, je sais que pour des personnes, ils sont contents. Si j'ai bien compris, selon ce que j'ai vu de leur réaction, ils sont contents de voir que ça avance, de voir qu'il y a un résultat. Ils sont contents. Ça leur apporte... Mais, je pense aussi que si j'allais leur dire ça, ils ne comprendraient rien pantoute de ce que je dis, parce que tout est dans leur inconscient. (ET2, p. 31)

Finalement, des élèves de l'école B pensent que la présence du comité dans l'école permet aux élèves de : « pouvoir s'amuser de plus en plus à l'école » et de « pouvoir s'exprimer un petit peu plus » (EM2, p. 31). Selon eux, le comité d'élèves permet d'aimer davantage venir à l'école.

Selon les adultes accompagnateurs

Pour les adultes accompagnateurs, le comité d'élèves permet à l'ensemble des élèves de l'école d'être écouté. Puisque les élèves peuvent se confier à d'autres enfants, les adultes considèrent que cela leur porte plus d'attention : « [...], ça permet d'avoir une oreille en allant voir un membre du comité d'élèves. On peut lui dire quelque chose qu'on n'aime pas, quelque chose qu'on voudrait améliorer. Alors, c'est une oreille plus disponible. Déjà parce que c'est un autre enfant. » (AT, p. 3)

Aussi, puisque des décisions peuvent être prises par des enfants, l'adulte accompagnateur de l'école A croit que celles-ci concordent davantage avec leurs goûts : « Aussi, c'est sûr que c'est une petite partie des enfants, mais je pense que le comité d'élèves prend des décisions qui est beaucoup plus près des goûts des autres enfants que ce que les profs auraient pu faire, malgré toute leur bonne volonté. » (AT, p. 3).

Dans l'ensemble, le comité d'élèves est considéré comme : « [...] un excellent moyen de faire participer les élèves dans les choses. » (AM, p. 1). Finalement, il est aussi soulevé que pour les élèves, le comité d'élèves : « [...] permet peut-être de repousser des frontières et des murs qui existent pour pas grand-chose, finalement. ». (AT, p. 4)

Selon les directions

Quant à elles, les directions apportent la notion de représentativité des élèves par les membres du comité d'élèves. Toutes deux soulignent l'importance pour les élèves de pouvoir se sentir écoutés et représentés par les membres du comité. La direction de l'école A relève : « Je me dis, pour les autres élèves, c'est une place où ils peuvent exprimer leurs désaccords, leurs revendications et c'est correct. » (DT, p. 2). En effet, la présence des représentants de classe permet de donner une voix aux élèves. En ce sens, la direction de l'école B souligne :

Et les élèves se sentent écoutés dans les classes. Ils savent qu'ils ont un représentant, ils font une demande, ils revendiquent. Des fois, ils revendiquent même, ils sont cutes. Vraiment, c'est de toute beauté. Ils vont parfois aller jusqu'à la revendication, sans faire du piquetage, mais ils vont passer par celui qui a été élu dans la classe et ils vont dire : « Ben là, il y a quelque chose qui ne marche pas ». (DM, p. 3)

Il est donc important que les élèves de l'école soient au courant : « [...] qu'il y a quelqu'un qui est là pour les représenter auprès des membres du personnel et de la direction. » (DM, p. 4), comme le mentionne la direction de l'école B.

De plus, selon la direction de l'école A, les propos tenus par les membres du comité d'élèves ont davantage de portée et de crédibilité que s'ils étaient rapportés par un autre groupe d'élèves. En effet, cette dernière relate : « Tu prends l'autre jour, ils ont écrit à la commission scolaire pour le transport scolaire, c'est correct. [...] Donc, ils mettaient une certaine crédibilité vu que c'est le comité d'élèves. C'est plus crédible. » (DT, p. 1).

Pour les directions également, le comité d'élèves permet à tous les élèves de l'école d'être écoutés par leurs pairs et de faire valoir leurs idées et revendications auprès des adultes. En étant une instance structurée, le comité d'élèves accorde une crédibilité aux propos des élèves.

4.2.8 Le concept de citoyenneté

Sous un aspect plus théorique, le concept de citoyenneté conçue par les acteurs adultes représente un autre aspect à considérer. En effet, l'exercice de la démocratie par les élèves se veut souvent au cœur de l'instauration du comité d'élèves dans une école. C'est pourquoi la conception du concept de citoyenneté, par les acteurs adultes, prend tout son sens. Mais aussi, il est pertinent de questionner les acteurs sur le lien entre leur conception du concept de citoyenneté et la mesure dans laquelle le comité d'élèves permet de la développer. Présentons, pour chacun des adultes accompagnateurs et des directions, leur conception du concept de citoyenneté ainsi que la façon dont le comité d'élèves peut, d'après eux, permettre de le développer chez les élèves. Les différentes conceptions énoncées sont présentées sous forme de tableau synthèse en annexe (APPENDICE F)

Selon l'adulte accompagnateur de l'école A

Pour l'adulte accompagnateur de l'école A, le concept de citoyenneté fait référence à la communauté. La citoyenneté débute avec la famille, pour ensuite s'élargir à la classe lors de l'entrée dans le milieu scolaire. Pour cet adulte, plus il y a de gens dans la communauté, plus il y aura de règles pour mieux vivre ensemble. Selon lui : « [...] un citoyen aussi, c'est quelqu'un qui ne pense pas juste à soi. Puis qui va penser au groupe, à l'ensemble des autres citoyens de la communauté. » (AT, p. 4).

En ce sens, selon cet adulte, le comité permet de développer la citoyenneté chez les élèves. Les membres doivent tenir compte des autres dans leur prise de décisions, puisqu'ils sont représentants d'autres élèves. D'ailleurs, lorsque cet adulte établit un lien entre le comité

d'élèves et le développement du concept citoyenneté, il mentionne : « C'est certain que ça les éveille à un sens citoyen, parce que ça les éveille à ne pas penser juste à eux. » (AT, p. 5)

Cet acteur remarque un dilemme chez les membres puisqu'ils sont continuellement confrontés à choisir pour un groupe d'élèves. Le choix entre leurs goûts et leurs intérêts personnels par rapport à ceux des élèves qu'ils représentent, les confrontent. Il souligne qu' :

[...] on sent encore le dilemme, puisqu'ils sont assez jeunes, leurs goûts, leurs intérêts, puis il faut qu'ils pensent au reste de l'école, faut qu'ils pensent aux plus petits même s'il y a des plus vieux dans le comité d'élèves. Je ne sais pas, si on est plus de filles, il faut qu'ils pensent aux garçons. Puis ça, c'est à tous les niveaux. (AT, p. 4)

Aussi, selon cet adulte accompagnateur, les élèves qui : « [...] s'intéressent à faire partie du comité d'élèves doivent avoir à quelque part un sens de la citoyenneté assez développé, parce qu'ils ont le goût de mettre du temps et de l'énergie pour améliorer les choses pour tout le monde. » (AT, p. 4). Donc, selon cet acteur, le goût de s'investir pour d'autres serait déjà présent puisque ce sont les élèves eux-mêmes qui se portent candidats. Peut-être que cet intérêt pour le bien commun pourrait être développé par l'engagement au sein de comité, mais il serait à un certain niveau déjà présent initialement.

Selon la direction de l'école A

Pour la direction de l'école A, un citoyen est un individu qui est responsable dans une société. Il peut faire preuve d'un jugement moral, tout en régulant et évaluant par lui-même ses comportements. C'est ce qu'elle souligne dans ses propos :

[...] ben pour moi, un citoyen c'est quelqu'un qui est capable de vivre sans avocat, sans juge, sans police. Donc, il y a un développement, un jugement moral. [...] Pour moi, c'est un citoyen qui est responsable. [...] Qui a son auto,... autoévaluation, autocorrection lui-même, à l'intérieur de lui. Sa petite police, il l'a; son petit juge, il l'a et puis son avocat aussi. Et puis, il est capable de bien fonctionner en société, sans toutes ces choses-là qu'on met en place pour se protéger, [...]. (DT, p. 5)

De plus, la direction de cette école considère qu'un citoyen doit participer à la vie démocratique et donner son opinion.

Par cette conception du concept de citoyenneté, le comité d'élèves permet de la développer en responsabilisant les enfants. Par l'entremise du comité d'élèves, les élèves ont l'opportunité de s'exprimer tout en ayant la responsabilité de respecter les mandats qui leur sont confiés. La direction affirme, en parlant d'un élève membre du comité :

Tu lui donnes la chance de s'exprimer comme citoyen d'une école, tu le responsabilises parce qu'il a des mandats. En-tout-cas, notre comité d'élèves, les enfants ont des mandats. Il y a une clarification des mandats, il y a un retour sur les mandats. Donc, ça responsabilise l'enfant, il y a un apprentissage là-dedans. (DT, p. 5)

Aussi, les élèves doivent apprendre à communiquer de façon correcte, non violente et non agressant leur opinion. En définitive, le comité d'élèves est considéré par cette direction comme une : « [...] structure qui peut aussi être démocratique parce que eux [les élèves], ils apprennent à fonctionner en démocratie. » (DT, p. 1)

Selon l'adulte accompagnateur de l'école B

Pour l'adulte accompagnateur de l'école B, le concept de citoyenneté est lié à être citoyen d'un pays. Pour lui : « Un citoyen, c'est quelqu'un qui suit toutes les lois dans un pays et qui respecte des lois d'un pays et le règlement qui va avec. Aussi, si... fidèle. Fidèle à la structure sociale. » (AM, p. 4)

Dans un premier temps, l'adulte accompagnateur ne conçoit pas que le comité d'élèves permet de développer la citoyenneté chez les élèves. Pour lui, comme il l'a mentionné, la citoyenneté s'exerce dans un pays. Toutefois, en ramenant le concept de citoyenneté au milieu scolaire, l'adulte accompagnateur croit que les élèves peuvent, dans un certain sens, être citoyens de l'école. À ce sujet, il souligne : « I don't know if c'est vraiment un lien avec une citoyenneté parce qu'on ne touche pas vraiment avec le pays, ni à l'extérieur de l'école. Mais, un citoyen de l'école, oui. Peut-être dans ce cas-là, oui. » (AM, p. 5)

Selon lui, les élèves peuvent développer une citoyenneté par l'apprentissage des fondements d'un système démocratique. Il croit que le comité d'élèves représente les balbutiements d'un système démocratique, sans pour autant le considérer pleinement comme tel. En s'engageant dans le comité d'élèves, il pense que les élèves : « [...] développent au moins les connaissances de voir qu'ils sont capables de faire plus ou moins qu'est-ce qu'ils veulent, s'ils parlent assez bien, puis s'ils sont capables de ramasser assez de monde avec eux. C'est un peu un système démocratique, c'est un petit peu ça. » (AM, p. 5)

Selon la direction de l'école B

Finalement, pour la direction de l'école B être citoyen implique un respect pour les autres et pour son environnement. De plus, il doit apprendre à communiquer avec les autres par la parole. Pour elle, être citoyen : «[...] c'est ce qui fait qu'on peut vivre dans un monde meilleur. C'est d'avoir de bonnes valeurs. Et des bonnes valeurs, je pense que c'est d'être un modèle. [...] Donc, être citoyen, c'est avoir un grand respect pour tout ce qui nous entoure, finalement. » (DM, p. 7)

Selon elle, les membres du comité d'élèves apprennent à écouter leurs pairs et à réfléchir avant de porter une action. Elle affirme qu' :« Alors, ils apprennent, je dirais même qu'ils développent un jugement, un discernement qui est important pour devenir plus tard un adulte qui va prendre, qui va réfléchir avant d'agir. » (DM, p. 7)

Par ailleurs, en devant se questionner sur la faisabilité de leurs demandes, les élèves posent une réflexion. Cette direction mentionne : « Moi, je me dis, ils développent une pensée, ils développent le jugement, le discernement sur les choses possibles ou non et je me dis à dix/douze ans, c'est déjà une belle... Moi je pense, c'est déjà une belle introduction à devenir citoyen plus tard. » (DM, p. 8)

4.3 Synthèse

L'ensemble des thèmes retenus pour la présentation des données amène à concevoir différents éléments devant être considérés dans la mise en œuvre du comité d'élèves. Le vécu exprimé par les différents acteurs des comités d'élèves permet d'entrevoir la complexité que représente le comité d'élèves dans l'école. Il exige un investissement de l'ensemble des acteurs.

Il est important de souligner que pour les membres, le comité d'élèves représente un élément central de leur vie scolaire. Toute l'importance que revêt pour eux le fait d'être élu par leurs pairs fait en sorte qu'ils ont un grand vécu à partager. Pour les acteurs adultes, le comité d'élèves représente une des composantes de leurs tâches professionnelles. Il s'inscrit dans une multitude de pratiques et représente un engagement moins émotif que pour les élèves. Cette différence transparaît dans leurs discours. L'analyse des propos recueillis et des milieux est présentée dans le prochain chapitre.

CHAPITRE V

ANALYSE ET DISCUSSION

Ce dernier chapitre vise à apporter des éléments de réponses aux différents objectifs spécifiques de cette recherche. Des liens entre les données recueillies et les propos émis par les différents auteurs, tels que présentés dans le cadre théorique, permettent de relever des éléments-clés. Ce chapitre présente aussi une comparaison entre la vision actuelle de l'éducation à la citoyenneté démocratique, telle que présentée de façon théorique, et ce qui se vit par l'entremise des comités d'élèves dans les deux écoles primaires ayant pris part à ce projet de recherche.

Rappelons que les objectifs de recherche de ce mémoire sont :

- Explorer la contribution du comité d'élèves, dans les écoles primaires québécoises, au développement de l'éducation à la citoyenneté démocratique.
- Distinguer le type de citoyenneté démocratique qui est développé par l'entremise des comités d'élèves.
- Identifier les facteurs qui doivent être prise en compte pour développer l'éducation à la citoyenneté démocratique.

De plus, quelques éléments nous apparaissant majeurs lorsque nous nous intéressons à l'éducation à la citoyenneté démocratique dans les écoles primaires québécoises sont exposés.

5.1 Le comité d'élèves et la vision actuelle de l'éducation à la citoyenneté démocratique

Le cadre théorique de ce projet de recherche a présenté différents éléments de la vision actuelle de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Voyons si ces éléments sont intégrés dans la structure du comité d'élèves, tels que vécus dans les écoles ayant participé à ce projet de recherche.

Tout compte fait, le comité d'élèves représente une structure permettant de développer la vision actuelle de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Soulignons que par cette conception les élèves doivent être actifs dans leur milieu. De plus, les apprentissages réalisés doivent être intégrés dans l'action et non seulement être présentés comme une matière à transmettre. En effet, Bizéa (2000) souligne qu'une participation active à la vie démocratique doit permettre d'assumer des responsabilités et d'exercer des droits. C'est entre autres ce que tente de mettre en œuvre le comité d'élèves en attribuant des droits et des responsabilités aux membres. Le cadre théorique de ce projet de mémoire a relevé l'importance pour les élèves de pouvoir vivre concrètement les valeurs, les droits et les responsabilités qui y sont enseignés (CSE, 1998,2006; Conseil de l'Europe, 2007; Galichet, 2002; Print et Ornstrom, 2002). Aussi, le comité d'élèves encourage une sensibilisation aux valeurs démocratiques en dehors de l'enseignement formel (CSE, 1998).

Rappelons que la définition de l'éducation à la citoyenneté démocratique retenue dans le cadre de ce mémoire est celle du Conseil de l'Europe (Birzéa, 2000). Pour cette organisation, l'éducation à la citoyenneté démocratique représente : « L'ensemble des pratiques et des activités destinées à rendre les jeunes et les adultes aptes à participer activement à la vie démocratique en assumant et en exerçant leurs droits et responsabilités au sein de la société .» (Birzéa, 2000 :36).

Pour les deux écoles qui ont participé à ce projet de recherche, le comité d'élèves vise à permettre aux élèves d'être actifs dans l'école et de participer, à des degrés divers, à des prises de décisions. En s'engageant dans le comité d'élèves, les membres se voient attribuer diverses responsabilités relevant de leur rôle de représentant. Toutefois, nous constatons que

les membres expriment vivement un désir d'être plus actifs dans leur milieu, ce qui n'est pas nécessairement le cas des adultes de l'école. Ces derniers ne semblent pas orchestrer les travaux du comité en ayant comme objectif d'éduquer les élèves à la citoyenneté démocratique, mais bien d'assurer son bon fonctionnement. Notons que les travaux des comités d'élèves se réalisent à l'extérieur des heures d'enseignement prévues à l'horaire, ce qui rejoint les propos du Conseil supérieur de l'éducation (1998).

En considérant que nous avons défini, dans le cadre théorique de ce mémoire, l'éducation à la citoyenneté comme : « [...] la préparation qui permet aux individus de participer en tant que citoyennes et citoyens actifs et responsables à un régime démocratique. » (Hébert et Sears, 1999 : 1), nous pouvons nous demander si l'école constitue elle-même un « régime démocratique ». À notre avis, c'est principalement où se situent les difficultés exprimées. La hiérarchisation des rôles de chacun des acteurs de l'école amène un partage des pouvoirs complexe entre les membres du personnel et les élèves. D'ailleurs, ce constat de la structure de l'école non démocratique est exposé par plusieurs auteurs, notamment par Levin (1998 : voir Wallin, 2003) et Schutz (2001 : voir Wallin, 2003).

5.2 Conception des acteurs adultes du concept de citoyenneté

Voyons à quelles conceptions le concept de citoyenneté, exposées par les auteurs, se rattachent celles émises par les adultes ayant participé à cette recherche. Rappelons que la littérature ne parvient pas à exposer une définition unanime de ce que représente le concept de citoyenneté. Comme le mentionne Pagé (2004), la conception de la citoyenneté vient influencer la façon d'éduquer à la citoyenneté. Aussi, considérant l'absence de définition du concept de citoyenneté dans le programme de Formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001), il est d'autant plus intéressant de constater le type de citoyenneté préconisé par les différents acteurs adultes rencontrés.

À la lumière des conceptions de la citoyenneté évoquées par les acteurs adultes, il est à souligner qu'une multitude de sens y sont accordés. Ce constat rejoint celui de Xypas

(2003), selon lequel il existe de nombreuses conceptions de la citoyenneté qui peut varier à l'intérieur d'un même pays. En nous appuyant sur les différentes conceptions du concept de citoyenneté avancées par les auteurs, nous estimons que chacun des acteurs adultes se réfère à une conception différente.

En effet, la direction et l'adulte accompagnateur de l'école A ont une vision du concept de citoyenneté se rapprochant du modèle de la famille de Galichet (2002). Ces acteurs ayant participé à l'étude conçoivent la citoyenneté comme un modèle d'organisation familiale, où la convivialité et le lien affectif dominant. Soulignons que l'adulte accompagnateur de cette école préconise également une conception de la citoyenneté inspirée du modèle du travail (Galichet, 2002), sous l'angle moral. Selon cette conception, le travail permet de créer des vertus qui se retrouvent dans le civisme, tel le sens de l'effort, l'esprit de solidarité et la patience. Dans ce cas-ci, les responsabilités qu'exige le rôle de représentant étudiant permettent de développer ces vertus. Quant à elle, la direction de cette école conçoit aussi qu'un citoyen doit être capable de s'autoréguler, sans la présence des forces de l'ordre ou de l'autorité. Elle exprime également une conception se rapprochant du modèle de la citoyenneté inspirée de la discussion, tel que présenté par Galichet (2002). Cette conception fait référence au modèle grec de la citoyenneté qui amène les citoyens à se rassembler pour discuter du bien commun. Le partage des opinions et des idées est valorisé par cet adulte.

Quant à lui, l'adulte accompagnateur de l'école B exprime une conception de la citoyenneté se rapprochant de la dimension juridique de Xypas (2003). Cette dimension a trait aux lois : les citoyens ont la responsabilité de respecter les lois et les règlements d'un pays. En contrepartie, les citoyens ont des droits.

Finalement, la direction de l'école B expose une conception de la citoyenneté de façon à concorder avec les dimensions éthique et affective, telles que présentées par Xypas (2003). La dimension éthique considère les citoyens comme des citoyens du monde. Ils doivent s'investir pour le bien commun ainsi que pour des enjeux qui concernent l'ensemble de la population. Aussi, pour cet acteur, la dimension affective est présente. Cette conception

concerne la solidarité que les citoyens développent entre eux, ce qui permet de créer un sentiment d'appartenance et un désir de vivre ensemble.

Bien que les acteurs rencontrés expriment des conceptions différentes de la citoyenneté, tous considèrent que le comité d'élèves permet de développer leur propre conception de la citoyenneté. Par exemple, la direction de l'école A considère qu'il est important que les citoyens participent à la vie démocratique. De ce fait, le comité d'élèves permet d'apprendre aux élèves à fonctionner en démocratie. À cet effet, il est étonnant de constater que les acteurs d'une même école ne détiennent pas une conception similaire de ce que représente la citoyenneté. En ce sens, cette recherche nous amène à constater que la participation des membres au comité d'élèves contribue à développer une des dimensions de la citoyenneté, dépendamment de la conception préconisée par les acteurs responsables du comité d'élèves. Tel que mentionné, cette affirmation concorde avec ce que Pagé (2004) expose : l'éducation à la citoyenneté prend un sens différent selon la conception de la citoyenneté qui est préconisée.

5.3 Les facteurs qui doivent être pris en compte pour développer l'éducation à la citoyenneté démocratique

Un des objectifs de cette recherche est de déterminer des facteurs qui doivent être pris en compte afin de développer l'éducation à la citoyenneté démocratique. Rappelons que dans le cadre théorique de ce projet de mémoire, les différents facteurs relevés ont été regroupés en trois catégories, soit les facteurs ayant trait à la structure de l'école, aux relations interpersonnelles et à la perception des élèves quant à leur engagement. À partir des propos relevés par les acteurs rencontrés pour ce projet de recherche, voyons les éléments concordant et divergent de ceux exprimés dans le cadre théorique.

5.3.1 Les facteurs ayant trait à la structure de l'école

Les éléments considérant le comité d'élèves à l'intérieur même de la structure de l'école détiennent une grande importance dans les fondements du comité d'élèves. Voyons les aspects ayant trait à l'intégration du comité d'élèves dans le projet éducatif et le plan de réussite de l'école, le rôle du comité d'élèves et la prise de parole accordée aux élèves dans la structure scolaire.

5.3.1.1 L'intégration du comité d'élèves dans le projet éducatif et le plan de réussite de l'école

Tout d'abord, il est important de rappeler que le Conseil supérieur de l'éducation (1998) accorde une importance à l'instauration du comité d'élèves dans une perspective globale qui est inscrite à l'intérieur du projet éducatif de l'école. À partir des données recueillies, nous constatons que l'école A se préoccupe de permettre aux élèves de participer à l'ensemble du fonctionnement scolaire. Autant dans son projet éducatif que dans son plan de réussite, la participation des élèves à la vie de l'école est encouragée. D'ailleurs, une des mesures de son plan de réussite est de « Promouvoir l'engagement social des enfants ».

Une des mesures de son plan de réussite concerne principalement l'amélioration de la structure qu'est le comité d'élèves, entre autres, en visant à « Soutenir les mécanismes mis en place pour favoriser la prise de décision concertée à tous les niveaux ». Des enseignants de l'école sont spécialement attirés afin de travailler à atteindre cet objectif.

Comme il l'a déjà été mentionné, l'école B n'inclut pas le comité d'élèves au sein de son projet éducatif. Toutefois, un de ses objectifs est d'accroître la participation des élèves à la vie de l'école, par sa mission de socialisation. Le comité d'élèves ne représente pas une mesure particulière pour atteindre cet objectif, mais bien une structure de l'école parmi d'autres.

Constatant ces aspects dans les projets éducatifs des deux écoles, nous relevons que l'école A présente davantage une perspective globale de participation des élèves à la vie de l'école, dans laquelle s'inscrit le comité d'élèves.

5.3.1.2 Le rôle du comité d'élèves

Nous constatons que l'instauration du comité d'élèves dans une école primaire est un acte volontaire, souvent de la part des directions. Selon les directions rencontrées, ses objectifs en l'instaurant sont principalement de développer un sentiment d'appartenance à l'école, d'encourager les échanges et la prise de décisions communes, tout en permettant aux élèves de contribuer à leur école. Ces éléments sont appuyés par l'Association étudiante du secondaire de la Commission scolaire de Montréal (2007), puisqu'elle affirme que l'engagement des élèves au sein du processus décisionnel risque de développer un sentiment d'appartenance à leur société. Pour tous les acteurs ayant participé à cette recherche, le comité d'élèves a comme rôle de représenter l'ensemble des élèves de l'école auprès des adultes. Il vise à permettre aux élèves de s'exprimer, en faisant valoir leurs préoccupations et leurs suggestions.

Aussi, toujours selon le Conseil supérieur de l'éducation (1998), la fréquence des occasions suggérées aux élèves pour exercer leur citoyenneté permet d'offrir un environnement propice à l'éducation citoyenne. À cet effet, notons que les deux comités d'élèves qui ont pris part à cette recherche ne se rencontrent pas à la même fréquence. Le comité d'élèves de l'école A se réunit quatre fois plus souvent que celui de l'école B. Rappelons que les membres du comité d'élèves de l'école A ont des réunions toutes les semaines, tandis que ceux de l'école B à tous les mois. Ainsi, une plus grande fréquence des rencontres offre davantage d'opportunités d'avancement des travaux du comité et par le fait même, de la prise de décisions des membres.

5.3.1.3 La prise de parole accordée aux élèves dans la structure scolaire

Par ailleurs, plusieurs auteurs ont relevé l'importance de la place octroyée à la prise de parole par les élèves (Marzouk, Kabano et Côté, 2000; Truchot, 1999), afin de permettre le dialogue et la confrontation des opinions. Ces échanges permettent à chacun de construire sa pensée (Perrenoud, 1998). Les propos recueillis lors des entretiens avec les membres du comité d'élèves portent à croire que la structure du comité d'élèves, selon les écoles, encourage à des degrés différents les débats entre les élèves et les adultes. En effet, les membres du comité d'élèves de l'école A considèrent qu'ils peuvent discuter avec les adultes pour exprimer leur point de vue. Ils sont toutefois conscients que selon le rôle d'autorité que détient l'adulte dans l'école, ils auront la possibilité de le faire changer d'avis ou non. Les élèves de cette école considèrent peu probable la possibilité d'influencer les décisions de la direction de l'école. Toutefois, ils perçoivent que les discussions avec l'adulte accompagnateur du comité permettent de construire leurs idées et ainsi de les rendre plus réalistes. Selon eux, cette façon de faire augmente les possibilités de les concrétiser.

Pour leur part, les membres du comité d'élèves de l'école B ne négocient pas avec les adultes de l'école. Ils affirment qu'ils pourraient tenter de davantage faire valoir leurs arguments, bien que la décision finale appartienne aux adultes. Nous voyons que les membres des deux écoles ne conçoivent pas leur rôle de la même manière. Les élèves de l'école B ne s'autorisent pas de négocier avec les adultes et ne sont pas invités à le faire. C'est l'adulte accompagnateur qui filtre les idées émises des élèves avant qu'elles soient acheminées à la direction de l'école. Cette différence entraîne une conception différente des élèves. Ceux de l'école A présentent une vision plus active, tandis que ceux de l'école B une plus passive. L'association étudiante du secondaire de la Commission scolaire de Montréal (2007 : 11) relève que les élèves : « [...] gagneront à saisir les mécanismes de la planification et de la négociation; développant ainsi leur sens critique et leur ouverture, nécessaire à l'exercice de leur mandat. ».

5.3.2 Les facteurs ayant trait aux relations interpersonnelles

Les facteurs répertoriés dans cette catégorie concernent les relations entre les élèves et les adultes des écoles. Truchot (1999) rappelle l'importance, pour les élèves, de l'existence d'un respect mutuel entre eux et les adultes de l'école. Aussi, Le Gal (2002) mentionne que la parole des élèves doit être considérée au même niveau que celle des adultes. À cet effet, les propos recueillis dans les deux écoles amènent à percevoir quelques difficultés au niveau des relations interpersonnelles dans les comités d'élèves. Notons une difficulté de l'engagement de l'ensemble des enseignants de l'école pour l'éducation à la citoyenneté démocratique par l'entremise du comité d'élèves. À ce sujet, les élèves expriment des inconforts par rapport à leur relation avec l'adulte accompagnateur du comité d'élèves.

5.3.2.1 Le rôle de l'adulte accompagnateur

Au sein du comité d'élèves, l'adulte accompagnateur détient, sans contredit, un rôle-clé. Comme le souligne l'Assemblée nationale du Québec (2007), il doit encadrer les élèves de façon dynamique, souple et responsable. De plus, rappelons que plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer que le principal objectif de l'adulte accompagnateur est d'encourager l'autonomie des participants du comité d'élèves (Assemblée nationale du Québec, 2007; Choquette, Chartrand et Desjardins, 2001; Le Gal, 2002; Marsollier, 2005).

Dans le cadre de cette étude, les deux adultes accompagnateurs rencontrés détiennent le même rôle dans chacune de leur école. Toutefois, tous les deux ont des conceptions différentes de leurs responsabilités. Pour l'adulte accompagnateur de l'école A, il est question de participer activement aux travaux du comité et de s'assurer de la réalisation des suggestions émises par les élèves. Tandis que pour l'adulte accompagnateur de l'école B, son rôle se situe davantage dans l'accompagnement des élèves lors des rencontres. Il ne se sent pas responsable de la mise en œuvre des suggestions émises par les élèves.

À cet effet, le Conseil supérieur de l'éducation (1998) relève que l'école a la responsabilité de soutenir les élèves dans l'accomplissement de leurs tâches. Bien que nous pourrions croire que l'adulte accompagnateur de l'école B travaille davantage pour rendre les élèves autonomes dans leur organisation, ceux-ci ne le perçoivent pas comme tel. En effet, les membres ne se sentent pas soutenus dans leurs démarches, mais entrevoient davantage un désengagement de la part de l'adulte accompagnateur. Pour leur part, les élèves de l'école A considèrent être soutenus et guidés par l'adulte accompagnateur.

5.3.2.2 La relation des élèves avec leur adulte accompagnateur

Un autre élément important à relever concerne la relation que les membres entretiennent avec l'adulte accompagnateur du comité d'élèves. Lors des entretiens, il a été constaté que les membres des comités d'élèves avaient des relations distinctes avec chacun des adultes. Alors que les membres de l'école A se sentent très à l'aise avec l'adulte accompagnateur, ceux de l'école B considèrent qu'il n'est pas engagé dans ses travaux. C'est pourquoi ils se chargent d'acheminer eux-mêmes leurs demandes à la direction de l'école. Les élèves de l'école A semblent conscients que l'adulte accompagnateur tente de faire valoir leur point de vue auprès des autres instances de l'école. Ils semblent grandement apprécier l'engagement de celui-ci pour le comité.

Ainsi, cette recherche amène à concevoir deux pôles dans le rôle de l'adulte accompagnateur du comité d'élèves. Un de ces pôles représente une complète responsabilité de l'adulte accompagnateur en ce qui concerne la gestion et le développement du comité d'élèves. Dans ce cas, c'est lui qui a la responsabilité de réaliser le suivi auprès des autres membres du personnel et de la direction de l'école. Il s'engage personnellement dans les travaux du comité et tente de représenter les élèves dans les différentes instances de l'école. Dans ce cas, c'est lui qui fait valoir leurs suggestions et arguments. Au pôle opposé, l'adulte accompagnateur du comité d'élèves ne soutient pas les élèves dans la gestion des travaux du comité. En fait, il ne s'y engage pas personnellement. Ce sont les élèves qui détiennent la

responsabilité de faire avancer les travaux du comité en réalisant des démarches auprès de la direction de l'école.

À notre avis, le défi consiste à réussir à créer un équilibre entre ces pôles. Comme le souligne l'Assemblée nationale du Québec (2007), Choquette, Chartrand et Desjardins (2001), Le Gal (2002) et Marsollier (2005), il revient à l'adulte accompagnateur de faire en sorte que les élèves deviennent de plus en plus autonomes, au cours de l'année. Ce dernier doit les guider dans cet apprentissage. Cette recherche porte à croire que l'équilibre entre la responsabilité complète de la part de l'adulte accompagnateur et une responsabilité totale accordée aux élèves, semble difficile à atteindre.

En effet, les deux écoles ayant participé à cette étude semblent se situer à des niveaux distincts entre ces pôles. Toutefois, aucun commentaire de la part des adultes ayant participé à cette recherche n'a permis d'entrevoir qu'ils souhaitaient apporter des changements à cet aspect.

5.3.2.3 Qualités requises pour l'adulte accompagnateur

Le discours des différents acteurs converge par rapport aux qualités qu'ils considèrent importantes pour un adulte accompagnateur d'un comité d'élèves. Au rang de ces qualités, relevons l'écoute, l'ouverture à l'autre, la capacité de développer une relation de confiance avec les élèves ainsi que le désir de s'engager dans les travaux du comité. En effet, la notion d'engagement de l'adulte accompagnateur revêt un caractère fort important, tel que l'ont souligné les différents acteurs rencontrés. Les acteurs relèvent que l'adulte accompagnateur doit considérer que ce qui se déroule au comité d'élèves est important, tout en croyant qu'il peut parvenir à modifier des éléments dans l'école.

De plus, l'adulte accompagnateur de l'école A a souligné qu'il est nécessaire d'avoir la volonté de persévérer au niveau des demandes effectuées à la direction. Dans son école, il revient souvent à l'adulte accompagnateur de discuter avec la direction des demandes

soumises par les élèves pour qu'elles soient intégrées aux priorités de l'école. C'est pourquoi un engagement de l'adulte accompagnateur est de mise.

5.3.2.4 L'engagement des enseignants de l'école

La perception des acteurs rencontrés porte à croire que les enseignants des écoles conçoivent de façon positive l'action du comité d'élèves dans leur milieu. Les enseignants permettent aux membres d'établir un lien avec les autres élèves de la classe, lors des périodes de cours. Toutefois, l'engagement des enseignants pour le comité d'élèves se situe davantage au niveau de répondre aux demandes formulées par les élèves, une fois qu'elles sont approuvées par la direction ou un autre adulte de l'école. Ils ne semblent pas engagés dans l'éducation à la citoyenneté démocratique des élèves, par l'entremise du comité d'élèves.

5.3.3 Les facteurs ayant trait à la perception des élèves quant à leur engagement

Finalement, la troisième catégorie de facteurs identifiés par l'entremise du cadre théorique de ce projet de mémoire regroupe les facteurs ayant trait à la perception des élèves quant à leur engagement. À partir des éléments émanant des entretiens, voyons différents aspects rejoignant les thèses avancées par des auteurs, telles que présentées dans le cadre théorique de cette recherche.

5.3.3.1 La sélection et la formation des candidats

Puisque ce sont eux qui décident de se porter candidats aux élections, les élèves semblent motivés à s'engager dans le comité d'élèves. Notons que c'est principalement un désir de s'investir pour leur école, une curiosité des rencontres du comité ainsi qu'un sentiment de privilège par rapport aux autres élèves qui les poussent à s'engager. Toutefois, à

la fois source d'inquiétude et caractère inaccessible, la perception qu'ont les élèves des élections va faire en sorte qu'ils s'y présenteront ou pas, pour être membres du comité d'élèves. Toutefois, relevons encore une fois qu'autant les élèves que les adultes accompagnateurs soulignent que plusieurs élèves sont élus au comité sur la base de la popularité.

À cet effet, dans les deux écoles ayant participé à cette recherche, nous constatons l'absence de critères pour la sélection des candidats par les pairs. Cette sélection sur une base subjective peut influencer le type d'élèves qui se retrouveront représentants étudiants. Tel que mentionné, c'est souvent la popularité des élèves auprès de leurs pairs qui vient influencer la sélection. Des élèves rencontrés affirment qu'ils ont été élus puisqu'ils sont à l'aise de parler devant un groupe. D'ailleurs, la sélection des candidats sur la popularité rejoint la conception très élitiste de la participation, telle que soulevée par Dupuis-Déri (2006). Cette conception élitiste est en opposition à une plus activiste.

Remarquons que la formation offerte aux élèves afin d'occuper leurs fonctions au comité d'élèves semble un élément central. Elle permet de rendre les individus confiants et ainsi contribuer à entamer les travaux du comité. Une formation au cours de l'année, pour permettre aux élèves de développer diverses compétences, semble souhaitée de la part des adultes accompagnateurs et des élèves. Relevons également que les adultes accompagnateurs mentionnent l'importance de bien préparer les élèves à leur rôle.

5.3.3.2 La prise de décision par les élèves

À cet effet, rappelons que Wallin (2003) souligne dans une de ses études réalisées auprès des élèves du secondaire, l'importance pour les élèves de se sentir comme des acteurs de changements dans leur milieu. En ce sens, plusieurs des élèves rencontrés dans le cadre de ce projet de recherche ont exprimé un désir de voir le comité d'élèves prendre davantage de décisions et être davantage actif dans la vie scolaire. Ils sont conscients qu'il leur faudrait

fournir plus d'énergie et d'efforts dans les travaux du comité. Ces derniers démontrent un désir de plus s'investir dans leur école.

Les membres des deux milieux rencontrés ont des conceptions divergentes du processus décisionnel dans leur école. Les élèves de l'école A conçoivent qu'il est fastidieux avant d'en arriver à une prise de décision à cause de la lourde structure administrative de l'école. Selon eux, il s'agit d'une démarche fort complexe avant que le conseil d'établissement de l'institution réalise un suivi.

Pour leur part, les élèves de l'école B n'attribuent pas à une cause précise leurs insatisfactions. Ils ne sont pas réellement satisfaits des avancées du comité, toutefois ils ne sont pas en mesure d'en exprimer la cause. Ces derniers ne détiennent pas une vision globale de la structure de l'école. Il s'agit principalement de discussions unidirectionnelles avec la direction de l'école.

Relevons que l'Association étudiante du secondaire de la Commission scolaire de Montréal (2007 : 11) affirme que l'adulte accompagnateur a :

[...] la responsabilité de transmettre le maximum d'informations aux membres [...] pour que leurs requêtes et projets soient crédibles aux yeux des adultes de l'établissement scolaire. Ils doivent vivre du succès afin que leur implication soit significative et devienne un facteur mobilisation pour la vie scolaire.

Les élèves rencontrés désirent réaliser davantage de projets pour les élèves de leurs écoles. Comme le souligne Truchot (1999), les élèves rencontrés souhaitent avoir le sentiment d'influencer le cours des événements dans leur milieu.

5.3.3.2 La liberté d'expression des élèves

Les élèves ayant pris part à cette étude semblent sentir qu'ils ont une pleine liberté d'expression dans les sujets traités au comité d'élèves. Pour sa part, Truchot (1999) souligne l'importance de la liberté d'expression accordée aux élèves. Toutefois, pour les élèves rencontrés, ce n'est pas la quantité des sujets abordés qui leur importent, mais le nombre de

décisions prises. À ce sujet, ils considèrent qu'ils pourraient en faire davantage. Dans les deux écoles, les élèves auraient apprécié organiser un événement rassembleur pour une cause sociale, telle qu'amasser des fonds pour une organisation ayant des préoccupations environnementales.

Selon ce qui a été relevé lors des entretiens avec les adultes, les élèves peuvent aisément discuter des tous les sujets qui les préoccupent, afin d'améliorer leur école. Toutefois, certains sujets sont plus sensibles et moins à propos pour les acteurs adultes. C'est, entre autres, le cas des sujets concernant les enseignants de l'école.

5.4 La contribution du comité d'élèves au développement de l'éducation à la citoyenneté démocratique

À partir de l'expérience des acteurs rencontrés, présentons les apports et les éléments à améliorer par rapport au comité d'élèves, et ce, pour l'ensemble de la structure de l'école et pour les élèves.

5.4.1 Les apports et les éléments à améliorer pour l'ensemble de l'école

En réalisant une seconde analyse des propos exprimés par les différents acteurs interrogés, nous avons relevé des éléments positifs ainsi que d'autres à améliorer, au niveau de la structure du comité d'élèves. Les éléments présentés dans le tableau suivant sont en lien avec l'instauration d'un comité d'élèves dans une école primaire.

Tableau 5.1
Éléments positifs du comité d'élèves

	Élèves membres du comité d'élèves	Adultes accompagnateurs	Directions d'écoles
Éléments positifs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Accorde un pouvoir décisionnel aux élèves. ▪ Permet aux élèves de négocier avec les adultes. ▪ Représente un lieu d'expression des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Accorde un pouvoir décisionnel aux élèves. ▪ Encourage le travail d'équipe. ▪ Est approuvé par les enseignants de l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permet aux élèves de s'approprier leur école. ▪ Représente un lieu de dialogue, de prise de décisions communes et de communication. ▪ Crée un sentiment d'appartenance à l'école. ▪ Assure la représentation des élèves de l'école. ▪ Accorde un pouvoir décisionnel aux élèves.

Tableau 5.2
Éléments à améliorer du comité d'élèves

	Élèves membres du comité d'élèves	Adultes accompagnateurs	Directions d'écoles
Éléments à améliorer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sélectionne des élèves populaires auprès des autres élèves de l'école (élections basées sur la popularité des candidats). ▪ Ne vise pas nécessairement l'établissement d'un lien de confiance entre les élèves et l'adulte accompagnateur. Celui-ci doit être à leur écoute (la relation doit être satisfaisante pour eux). ▪ Accorde le pouvoir décisionnel final aux adultes de l'école. ▪ Entraîne un long et fastidieux processus menant à la prise de décisions (du moment où une idée est émise par des élèves et qu'elle est acceptée par le conseil d'établissement de l'école). ▪ Règle davantage de situations techniques dans l'école (ex : installation d'un babillard). Il organise peu de projets et établit peu de liens avec les autres élèves de l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sélectionne des élèves populaires auprès des autres élèves de l'école (élections basées sur la popularité des candidats). ▪ Amène une autre forme d'autorité pour les adultes de l'école (en accordant plus de pouvoir aux élèves). ▪ Formulation peu réaliste des suggestions émises par les élèves. ▪ Représente une difficulté au niveau du partage des pouvoirs entre les élèves et les adultes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formulation peu réaliste des suggestions émises par les élèves. ▪ Les suggestions émises par les élèves sont souvent d'ordre de demandes matériel. ▪ Engagement déficient des élèves au niveau de la réalisation des demandes effectuées (les élèves veulent que ce soit les adultes qui concrétisent leurs demandes).

Les éléments présentés dans ce tableau synthèse relèvent que le comité d'élèves permet d'accorder un pouvoir décisionnel aux élèves au sein de la structure scolaire, puisqu'il représente pour les acteurs un lieu d'expression. Toutefois, cet élément positif comporte certaines lacunes relevées par les acteurs, entre autres au niveau de sa mise en œuvre quotidienne. Comme le soulèvent Le Gal (2002), Rueff-Escoubès (1997) et Marsollier (2005), le comité d'élèves exige que l'autorité des adultes soit perçue de manière différente que celle préconisée habituellement dans le système scolaire. Cette nouvelle conception de l'autorité des adultes apporte son lot de défis pour les enseignants et les membres du personnel de l'école.

Comme l'ont mentionné Mc Andrew et Tessier (2001) dans leur étude, nous constatons, pour les deux écoles, une opposition entre les visées institutionnelles qui tentent de promouvoir l'engagement des élèves et l'espace qui leur est réellement accordé.

Au sujet de la participation des élèves, l'UNICEF (2003) définit la participation comme : « le fait d'être associé à la prise de décisions qui vous concernent et qui concernent la vie de la communauté dans laquelle vous vivez. C'est la pierre angulaire de la démocratie et l'aune à laquelle il convient d'évaluer les démocraties ». Cette étude porte à croire que même si les projets éducatifs des deux écoles visent à accroître la participation des élèves, peu de mesures concrètes sont mises de l'avant pour y parvenir.

En effet, les acteurs expriment un désir d'augmenter la participation des élèves dans la prise de décisions. Toutefois, les adultes considèrent que les suggestions émises par les élèves ne sont pas réalistes et souvent d'ordre matériel. Pour leur part, les élèves trouvent le processus décisionnel très long. Ces derniers considèrent régler des situations techniques dans l'école, par exemple l'installation d'un babillard. Par contre, il est étonnant de constater que les élèves ne conçoivent pas réellement ce que pourrait représenter leur champ d'action dans l'école. Ils ont le sentiment qu'ils pourraient s'y investir davantage et expriment clairement ce désir. Ces constats rejoignent encore une fois ceux émis par Mc Andrew et Tessier (2001), affirmant que les élèves ont le sentiment de pouvoir agir sur leur école, mais qu'ils n'identifient pas leurs champs d'action possibles, autres que celui relevant de la vie

étudiante. Les élèves ayant participé à cette étude sont pleinement conscients qu'ils ne détiennent pas le réel pouvoir décisionnel, mais qu'ils peuvent contribuer à des prises de décisions. C'est en ce sens que Dupuis-Déri (2006) et l'Assemblée nationale du Québec (2007) relèvent que le comité d'élèves ne permet pas l'exercice d'une forme réelle de pouvoir par les élèves, car ceux-ci sont sous la tutelle de la direction de l'école.

5.4.2 Les apports du comité d'élèves pour les élèves

Tout compte fait, les différents acteurs relèvent tous, de façon plus ou moins détaillée, les mêmes apports du comité pour les élèves membres du comité d'élèves. Comme il l'a été présenté auparavant, les bienfaits exprimés se regroupent dans les catégories suivantes : l'expression de soi, le sentiment de pouvoir, la conscience de l'autre, les aptitudes personnelles et les autres.

En ce qui concerne l'apport pour les autres élèves de l'école, les membres du comité d'élèves ne le perçoivent pas clairement. Ils ont plus de difficulté à concevoir les effets bénéfiques pour les autres élèves de l'école, puisqu'ils ne participent pas concrètement à la prise de décisions. Toutefois, ils sont conscients que le comité d'élèves peut représenter un lieu d'expression et que finalement, il permet d'améliorer l'école en la rendant plus plaisante pour les élèves. Pour leur part, les acteurs adultes croient que le comité d'élèves est un lieu où les élèves de l'école peuvent faire part de leurs revendications, en étant écoutés par leurs pairs.

Ces constats concordent tout à fait avec le point de vue présenté par Xypas (2003a). Il souligne que les adultes ont une conception de la citoyenneté basée sur un modèle de démocratie indirecte, tandis que pour les élèves il s'agit du modèle de démocratie directe. Cette recherche relève que les acteurs adultes sont fiers des structures permettant aux élèves d'être représentés par leurs pairs. Par contre, la présentation des données de ce mémoire démontre que les élèves membres du comité d'élèves ont l'impression qu'ils sont davantage consultés que les autres élèves, et en retirent un sentiment de privilège. Le fait d'être

directement interpellés par les adultes les amène à identifier les bienfaits que leur apporte leur engagement. Toutefois, il demeure difficile pour eux de voir les impacts du comité sur les autres élèves de l'école.

5.5 Suggestions d'amélioration émises par les acteurs

Aussi, nous avons relevé diverses suggestions émises par les différents acteurs lors des entretiens, dans le but d'améliorer le fonctionnement du comité d'élèves. Les tableaux suivants, réalisés à partir d'une seconde lecture des verbatims, présentent les suggestions soulevées par les élèves membres du comité d'élèves afin de remédier à certaines problématiques qu'ils identifient. Aussi, les suggestions émises par les acteurs adultes, soit les adultes accompagnateurs et les directions, sont présentées.

Tableau 5.3

Suggestions des élèves membres du comité d'élèves pour améliorer le fonctionnement du comité d'élèves

Élèves membres des comités d'élèves
<ul style="list-style-type: none">▪ Informer davantage les élèves sur le fonctionnement du comité d'élèves et le déroulement des rencontres avant qu'ils en soient membres.▪ Réaliser davantage de votes afin d'en arriver à des prises de décisions, lors des rencontres du comité. Lorsque plusieurs commentaires sont émis, il est proposé de faire avancer la discussion en passant au vote. Afin de faire progresser les travaux, il est nécessaire de ne pas discuter trop longtemps du même point.▪ Permettre aux élèves membres du comité d'élèves d'avoir davantage de liens directs avec les membres du conseil d'établissement afin d'accélérer la prise de décisions (diminuer le nombre d'interlocuteurs).▪ Discuter de moins de sujets au cours de l'année afin de prendre plus de décisions (structurer des discussions moins disparates).▪ Organiser davantage de consultations des autres élèves de l'école. Par exemple, par la convocation des élèves en assemblée générale des enfants.▪ Convoquer les élèves de l'école pour de situations sérieuses et importantes, et non pour des sujets futiles.▪ Augmenter la fréquence des rencontres du comité d'élèves afin que les membres soient davantage actifs dans l'école.

Tableau 5.4
Suggestions des adultes accompagnateurs et les directions pour améliorer le fonctionnement du comité d'élèves

Acteurs adultes (adultes accompagnateurs et directions)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Former les électeurs pour qu'ils votent selon certains critères, et non uniquement sur la popularité des candidats. ▪ Davantage expliquer aux autres élèves de l'école la nature et le fonctionnement du comité d'élèves de l'école. ▪ S'assurer que l'adulte accompagnateur du comité d'élèves représente une ressource stable dans l'école (un engagement sur plusieurs années peut y contribuer). ▪ Former les adultes accompagnateurs pour leur donner des outils afin d'assumer leur rôle. ▪ Faire en sorte que des balises claires concernant le rôle et le fonctionnement du comité d'élèves soient établies par la commission scolaire.

Ces suggestions amènent à relever que plusieurs des éléments émis par les élèves visent à augmenter l'efficacité des travaux du comité. Comme il l'a été mentionné, ils désirent s'investir davantage et contribuer à plus de prises de décisions. Pour leur part, les acteurs adultes relèvent des éléments ayant trait à la formation des électeurs et à leur intégration dans les travaux du comité au cours de l'année. Ils accordent aussi une importance au rôle que détient l'adulte accompagnateur du comité. Ils vont jusqu'à suggérer qu'il soit formé et représente une ressource stable dans l'école. De plus, il a été proposé que des balises régissant le comité d'élèves soient proposées par la commission scolaire afin d'assurer son uniformité dans les écoles, tout en tentant d'accroître le nombre d'écoles disposant d'un comité d'élèves.

5.6 Quelques constats : les défis posés

Ce projet de recherche nous amène à concevoir que dans les écoles où se sont déroulés les entretiens, les désirs d'engager les élèves dans leur milieu ainsi que de leur faire vivre une expérience de structure démocratique sont présents. Toutefois, c'est davantage dans la mise en œuvre du comité d'élèves que les difficultés et les divergences d'opinions surviennent. Comme l'ont mentionné Levasseur (2006) et Perrenoud (2003), l'éducation à la citoyenneté démocratique exige une transformation de la pédagogie, mais aussi du rapport d'autorité que détiennent les adultes face aux élèves. Alors que certains d'entre eux semblent prêts à modifier leur rapport à l'élève, pour d'autres cette transformation semble plus difficile.

5.6.1 Le partage du pouvoir avec les élèves

Soulignons à nouveau que le cadre théorique de ce projet de mémoire laisse entrevoir qu'un des principaux défis que pose le comité d'élèves se situe au niveau du partage des pouvoirs avec les élèves. Notre projet de recherche identifie également la notion du partage des pouvoirs comme une des principales difficultés posées par le comité d'élèves. Nous constatons que les adultes expriment qu'il est important d'intégrer les élèves dans la prise de décisions de l'école. Toutefois, ils ne se questionnent pas réellement sur les pistes de solutions qu'ils pourraient apporter. En fait, les directions des deux écoles ne relèvent pas de lacunes majeures au comité d'élèves et ne suggèrent pas de modifications dans la structure même de l'école.

Relevons que les différents acteurs adultes ayant participé à cette étude considèrent que les élèves détiennent un pouvoir décisionnel dans leur école. Toutefois, ils y apportent certaines conditions dans lesquelles les décisions doivent s'inscrire. Parmi celles-ci, notons le respect du cadre établi par les adultes de l'école et une possibilité de réalisation par les élèves des suggestions qu'ils émettent.

Comme nous l'avons mentionné, les élèves ont également de la difficulté à identifier leur champ d'action possible. Alors qu'ils expriment clairement souhaiter être actifs au comité d'élèves, ils n'identifient pas ce à quoi ils souhaiteraient collaborer.

5.6.2 Un lieu restreint d'exercice de la citoyenneté

Aussi, un autre défi soulevé par la littérature expose que le comité d'élèves est souvent un lieu restreint d'exercice de la citoyenneté. Relevons que plusieurs auteurs ont affirmé des propos en ce sens. Entre autres, Dupuis-Déri (2006), Le Gal (2002), Marsollier (2005) et Tessier et Mc Andrew (2001) conçoivent que le comité d'élèves est souvent un lieu restreint d'exercice de la citoyenneté. En effet, ce sont principalement les membres de comité qui s'engagent activement dans ses travaux.

La structure que représente le comité d'élèves n'est pas nécessairement conçue pour permettre l'exercice de la citoyenneté de l'ensemble des élèves de l'école. L'une des écoles ayant participé à ce projet de recherche détient une structure de consultation pour les autres élèves, soit *l'Assemblée générale des enfants*. Toutefois, tous les acteurs rencontrés s'entendent pour affirmer que ce mécanisme de consultation n'est pas utilisé à juste escient. Comme l'ont mentionné les élèves, celui-ci pourrait l'être davantage. Les membres souhaitent que les élèves de l'école soient convoqués en assemblée générale pour des situations sérieuses et importantes. C'est exactement en ce sens que Wallin (2003) souligne que les élèves doivent exercer leur leadership dans des situations sérieuses, pour encourager une éducation à la citoyenneté démocratique.

C'est pourquoi afin que le comité d'élèves représente une structure encourageant l'éducation à la citoyenneté démocratique pour l'ensemble des élèves de l'école, il doit être intégré dans les pratiques et les structures de l'école; d'où l'importance d'étendre à l'ensemble des élèves les mécanismes de consultation. Le comité d'élèves ne doit pas uniquement représenter la rencontre d'une dizaine d'élèves de l'école, à quelques reprises dans l'année. Pour réellement contribuer à l'éducation à la citoyenneté démocratique des

élèves, il doit être partie intégrante du fonctionnement scolaire et des priorités de l'école. Soulignons que ce ne sont pas tous les élèves qui se retrouvent dans cette forme d'engagement. Comme l'ont mentionné les différents acteurs rencontrés, la popularité des élèves constitue souvent le critère majeur pour la sélection des représentants par les pairs. C'est pourquoi l'école doit faire en sorte d'intégrer l'ensemble des élèves, selon leurs champs d'intérêts et de compétences, au fonctionnement démocratique de la vie scolaire.

5.7 Les forces et les limites de l'étude

Une des forces de notre étude est qu'elle aborde un sujet jamais exploré jusqu'à maintenant au primaire, soit l'éducation à la citoyenneté par l'entremise d'une structure dite démocratique : le comité d'élèves. En permettant aux propos des différents intervenants et participants de comités d'élèves d'émerger, il a été possible de cerner la réalité vécue dans les écoles ciblées. Par l'entremise des entretiens individuels et de groupe, nous avons établi des liens avec ce qui est relevé par les écrits scientifiques et la réalité du milieu scolaire. Notre sujet d'étude est directement en lien avec un domaine questionné, mais aussi en émergence au sein du système scolaire québécois.

Relevons toutefois que les résultats de l'étude portent sur un nombre limité de participants et d'écoles. Il n'est pas possible de généraliser les résultats de recherche à l'ensemble des écoles primaires du Québec. Par contre, les éléments qui se dégagent de l'étude permettront sûrement d'éclairer d'autres chercheurs afin de poursuivre la recherche, et surtout d'apporter des pistes de réflexion pour les intervenants désirant mettre en œuvre un comité d'élèves dans une école primaire.

CONCLUSION

Cette étude traite de la formation du citoyen à l'école, plus particulièrement à l'école primaire québécoise. À ce sujet, l'éducation à la citoyenneté démocratique est au cœur des préoccupations. De manière plus spécifique, le comité d'élèves est utilisé comme moyen d'étude pour cette recherche afin de voir comment et surtout, à quelles conditions, il permet d'éduquer les élèves à la citoyenneté. Par cette recherche, il est question de voir comment se vit l'éducation à la citoyenneté démocratique par l'entremise des comités d'élèves dans les écoles primaires québécoises.

En effet, constatant le peu de travaux scientifiques réalisés sur ce sujet et l'intérêt croissant de la société pour cet enjeu, ce projet de mémoire nous est apparu des plus pertinents. Depuis la mise en œuvre du programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001), l'éducation à la citoyenneté est partie intégrante du cursus scolaire au primaire. Toutefois, les recherches menées sur le sujet nous amènent à entrevoir qu'il n'existe pas de définition unanime du concept de citoyenneté pour l'ensemble des auteurs. Ce manque de définition commune se répercute également dans le programme de formation, puisqu'aucune définition n'y est mentionnée. Il est étonnant de constater que les acteurs de l'éducation tentent d'éduquer à la citoyenneté, sans pour autant s'entendre sur le type de citoyenneté dont il est question.

En répertoriant des initiatives visant à développer l'éducation à la citoyenneté chez les élèves, il est surprenant de constater que plusieurs activités se vivent en dehors du cadre formel de la classe, mais peu dans le quotidien. Il s'agit souvent d'activités volontaires, se vivant de façon occasionnelle. Toutefois, il demeure difficile de répertorier l'ensemble des initiatives prises individuellement par les enseignants.

Par ailleurs, la revue de la littérature réalisée pour ce projet de recherche amène à identifier un ensemble de facteurs permettant de développer l'éducation à la citoyenneté démocratique. Ces facteurs ont été regroupés en trois catégories : ceux ayant trait à la structure de l'école, aux relations interpersonnelles, et à la perception des élèves quant à leur engagement.

Afin de réaliser cette recherche, la contribution du comité d'élèves, dans les écoles primaires québécoises, au développement de l'éducation à la citoyenneté démocratique a été explorée. Aussi, le type de citoyenneté démocratique qui est développé auprès des élèves ainsi que les facteurs qui doivent être pris en compte pour développer l'éducation à la citoyenneté démocratique ont tenté d'être découverts.

Cette étude a été menée par une stratégie de recherche qualitative exploratoire, se situant dans un contexte de découverte. Pour répondre à la question et aux objectifs de recherche, huit entretiens semi-dirigés ont été réalisés dans deux écoles primaires, soit un milieu ayant un fonctionnement alternatif et l'autre un fonctionnement régulier. Afin de déterminer les écoles participant à cette étude, un échantillonnage intentionnel a été réalisé par l'étudiante chercheuse. Les écoles sélectionnées devaient opérer un comité d'élèves de façon active dans leur milieu. Les directions et les adultes accompagnateurs des comités d'élèves ont été rencontrés de façon individuelle pour chacune des écoles. Aussi, les élèves membres des comités d'élèves ont pris part à des entretiens de groupe. Les membres de chacun des comités ont été divisés en deux groupes, soit les plus jeunes et les plus âgées. Ainsi, deux entretiens de groupe ont été réalisés dans chacune des écoles, avec les élèves membres des comités d'élèves.

Lors des entretiens avec les différents acteurs, plusieurs thèmes ont été abordés. Il a alors été possible d'établir des liens entre les propos des différents acteurs et de les regrouper en diverses catégories. À ce sujet, notons : le rôle du comité d'élèves, les élections, la formation, l'adulte accompagnateur, la participation des élèves à la vie de l'école, la communication, les apports et le concept de citoyenneté.

Tout compte fait, relevons que de façon théorique, le comité d'élèves représente un moyen pour éduquer les élèves à la citoyenneté démocratique dans leur école. Il permet aux élèves d'être actifs dans leur milieu et de devenir des acteurs de changement. Le sentiment des élèves de pouvoir influencer la prise de décisions dans leur milieu représente un facteur-clé dans l'éducation à la citoyenneté démocratique.

Toutefois, force est de constater que les difficultés surviennent dans la mise en œuvre du comité d'élèves dans le quotidien scolaire. Son application exige un changement dans la relation traditionnelle entre les élèves et les enseignants, puisque des rapports davantage démocratiques sont nécessaires. Notons que le défi du partage du pouvoir entre les élèves et les membres du personnel est au centre des propos exprimés par les acteurs rencontrés.

De plus, un des autres défis posés par le comité d'élèves se situe au niveau de l'engagement de l'ensemble des élèves de l'école. Afin que celui-ci ne représente pas un lieu restreint et élitiste d'exercice du pouvoir, l'ensemble des élèves de l'école doit pouvoir être engagé dans la prise de décisions. Des mécanismes de consultation et de participation à la vie scolaire doivent être mis en place par le milieu afin de maximiser l'éducation à la citoyenneté démocratique auprès des élèves.

Nous ne pouvons passer sous silence le rôle majeur que détient l'adulte accompagnateur du comité d'élèves. Considérant l'engagement nécessaire de ce dernier afin de soutenir les élèves dans leur prise d'autonomie, il est nécessaire que l'adulte responsable du comité le soit par choix. Il doit lui-même adhérer aux valeurs et aux pratiques préconisées par le comité afin que la structure soit pleinement efficace. L'engagement de l'adulte accompagnateur pour le comité d'élèves vient sans contredit influencer la perception du comité par les différents acteurs de l'école et bien sûr, l'avancement des travaux menés par les membres.

Relevons aussi que l'ensemble des acteurs rencontrés considère important que les élèves soient engagés dans leur école. Toutefois, ceux-ci le conçoivent à des niveaux différents et suggèrent divers moyens pour y parvenir. Cet engagement des élèves dans la vie

de l'école ne se fait pas sans heurt et représente, encore aujourd'hui, un défi pour le milieu scolaire. À la fois parce qu'il confronte les adultes dans leurs conceptions, mais aussi parce qu'il exige des élèves une autonomie et une conscience de l'autre.

Relevons que les résultats de cette recherche ne sont pas généralisables à l'ensemble des comités d'élèves dans les écoles. Ils peuvent toutefois permettre d'alimenter des réflexions futures sur ce sujet.

En terminant, soulignons que l'ensemble de la société devra se questionner quant à savoir quelle place elle souhaite accorder à l'éducation à la citoyenneté démocratique au sein de ses institutions d'enseignements primaires. La formation du citoyen à l'école exige une transformation au niveau des pratiques traditionnelles d'éducation et confronte davantage les conceptions des adultes que celles des enfants. Les élèves font preuve d'ouverture et d'engagement pour leur milieu. Ils ont besoin qu'on leur accorde de l'espace dans le fonctionnement scolaire, en plus d'être guidés pour devenir des citoyens actifs, responsables et conscients du monde qui les entoure.

RÉFÉRENCES

- Alliance canadienne pour l'apprentissage par service communautaire. 2008. Mise en page et mise en forme [En ligne]. Disponible le 31 janvier 2008 : www.communityservicelearning.ca
- Assemblée nationale du Québec. 2007. Mise en page et mise en forme [En ligne]. Disponible le 25 octobre 2007 : <http://www.assnat.qc.ca/FRA/education/index.html>
- Assemblée nationale du Québec et Fondation Jean-Charles Bonenfant. (2006). *Parlement au secondaire : Guide de la personne responsable*. Québec : Assemblée nationale du Québec, 49 p.
- Association étudiante du secondaire de la commission scolaire de Montréal. 2007. Guide pour le conseil d'élèves. Montréal: Commission scolaire de Montréal, 35 p.
- Audigier, François. 2000. Projet «Éducation à la citoyenneté démocratique» : *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Conseil de la coopération culturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 32 p.
- Barry, Abdoulay. 2003. *Citoyenneté, éducation à la citoyenneté et programme d'études*. Commission des programmes d'études. Québec : Gouvernement du Québec, 16 p .
- Birzée, César. 2000. *L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie*. Conseil de la coopération culturelle. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 97 p.
- Blais, Mireille, et Stéphane Martineau. 2006. «L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes». *Recherches qualitatives*, vol. 26, no. 2, 1-18.
- Boutin, Gérald. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 169 p.
- Boutin, Gérald. 2007. *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal: Éditions nouvelles, 148 p.
- Center for Civic Education. 2007. Mise en page et mise en forme [En ligne]. Disponible le 30 octobre 2007 : <http://www.civiced.org>

- Centrale des syndicats du Québec. 2005. Mise en page et mise en forme [En ligne].
Disponible le 12 novembre 2007 :
<http://www.evb.csq.qc.net>
- Choquette, Sylvie, Pierre Chartrand, et Sophie Desjardins. 2001. *L'école, une microsociété pour l'apprentissage de la citoyenneté : guide promotionnel du conseil d'élèves*. Montréal : Commission scolaire de Montréal, 8 p.
- Conseil de l'Europe. 2003. Textes adoptés sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme : (version révisée). Strasbourg : Conseil de l'Europe, 81 p.
- Conseil de l'Europe. 2007. Mise en page et mise en forme [En ligne].
Disponible le 30 octobre 2007 :
<http://www.coe.int/t/dg4/education/edc>
- Conseil québécois de la coopération et de la mutualité. 2008.
Mise en page et mise en forme [En ligne]. Disponible le 29 janvier 2008 :
www.coopquebec.coop
- Conseil permanent de la jeunesse. 2008. Mise en page et mise en forme [En ligne].
Disponible le 10 mars 2008 :
www.cpj.gouv.qc.ca
- Conseil supérieur de l'éducation. 1998. *Éduquer à la citoyenneté : rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1997-1998*. Sainte-Foy (Qué.) : Les publications du Québec, 110 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 2006. *Agir pour renforcer la démocratie scolaire : rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2005-2006*. Sainte-Foy (Québec) : Les publications du Québec, 111 p.
- Courtois, Stéphane. 2005. «L'éducation à la citoyenneté Quelle citoyenneté? », In *Enseigner et éduquer à la citoyenneté* sous la dir. d'André Duhamel, et France Jutras, p.261-279. Saint-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.
- Dupuis-Déri, Francis. 2006. «Les élections de Conseils d'élèves: méthode d'endoctrinement au libéralisme politique». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, no 3, p. 691-709.
- Électeurs en herbe. 2007. Mise en page et mise en forme [En ligne].
Disponible le 20 octobre 2007 :
<http://www.electeursenherbe.com>
- Démokratia. 2006. Mise en page et mise en forme [En ligne].
Disponible le 10 novembre 2007 :
<http://www.demokratia.ca>

- Ferrer, Catalina. 2005. «Une expérience d'éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire en formation initiale à l'enseignement». In *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, sous la dir. de André Duhamel, et France Jutras, p.93-113. Saint-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.
- Forum jeunesse CRÉ de Laval. 2007. Mise en page et mise en forme [En ligne]. Disponible le 10 novembre 2007 : <http://www.forumjeunesselaval.qc.ca>
- Galichet, François. 1998. *L'éducation à la citoyenneté*. Coll. «Exploration interculturelle et science sociale». Paris: Anthropos, 202 p.
- Galichet, François. 2002. «La citoyenneté comme pédagogie: réflexions sur l'éducation à la citoyenneté». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, no 1, p. 105-124.
- Gauthier, Madeleine, et Pierre-Luc Gravel. 2003. «La participation des jeunes à l'espace public au Québec, de l'associationnisme à la mobilisation». In *Regard sur... La Jeunesse au Québec*, sous la dir. De Madeleine Gauthier, p. 91-103. St-Nicolas (Québec) : Les Éditions de l'IQRC.
- Gouvernement du Québec, ministère de l'éducation. 2001. Programme de formation de l'école québécoise. Sainte-Foy (Québec) : Les publications du Québec, 350 p.
- Hébert, Yvonne, et Alan Sears. 1999. *L'éducation à la citoyenneté*. Association canadienne d'éducation, 28 p.
- Heydt, Jean-Marie. 2001. *Éducation à la citoyenneté démocratique des mots et des actes : une enquête des ONG*. Conseil de la coopération culturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 46 p.
- Karsenti, Thierry, et Lorraine Savoie-Zajc. 2004. *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3e éd. Sherbrooke: Éditions du CRP, 316 p.
- Kerr, David, Stephen McCarthy et Alan Smith. 2002. «Citizenship Education in England, Ireland and Northern Ireland: Challenges for Citizenship Education in the New Europe». *European Journal of Education*. vol. 37, no 2, p. 179-191.
- Le Gal, Jean. 2002. *Les droits de l'enfant à l'école: Pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles : De Boeck & Belin, 214 p.
- Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette et Gérald Boutin. 1996. *Recherche qualitative fondements et pratiques*, 2e éd. Coll. «Éducation». Montréal: Agence d'Arc, 124 p.

- Lebrun, Nicole. 2006. «Représentations de la notion de démocratie chez des groupes de futurs enseignants du primaire». *Canadian Journal of Education*, vol. 29, no 3, p. 635-649.
- LeVasseur, Louis. 2006. «Éducation à la citoyenneté et missions d'instruction et de socialisation de l'école québécoise». *Canadian Journal of Education*, vol. 29, no 3, p. 611-634.
- Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, art. 96.6.
- Marsollier, Christophe (dir.). 2005. *Le conseil d'élèves : pour apprendre à vivre ensemble*. Paris: L'Harmattan, 276 p.
- Marzouk, Abdellah, John Kabano et Pauline Côté. 2000. *Éduquer à la citoyenneté à l'école guide pédagogique*. Coll. «Théories et pratiques dans l'enseignement». Outremont (Québec): Éditions Logiques, 123 p.
- Mc Andrew, Marie. 2004. «Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté dans les nouveaux programmes québécois: une analyse critique». In *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*, sous la dir. de Fernand Ouellet, p. 27-48. St-Nicolas (Québec): Les presses de l'université Laval.
- Milan, Anne. 2005. «Volonté de participer : L'engagement politique chez les jeunes adultes». *Tendances sociales canadiennes*, Statistique Canada, no 79, p.2-7.
- Morgan, William, et Matthew Streb. 2001. «Building Citizenship: How Student Voice in Service-Learning Develops Values». *Social Science quarterly*, vol. 82, no 1, p. 154-169.
- Mougniotte, Alain. 1994. *Éduquer à la démocratie*. Coll. «Recherches morales. Positions». Paris: Cerf, 174 p.
- Ouellet, Fernand. 2004. *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université Laval, 246 p.
- Pagé, Michel. 2004. «L'éducation à la citoyenneté : des compétences pour la participation en démocratie plurielle». In *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*, sous la dir. de Fernand Ouellet, p. 49-71. St-Nicolas (Québec): Les presses de l'université Laval.
- Pagé, Michel, Fernand Ouellet et Luiza Cortesao (dir.). 2001. *L'éducation à la citoyenneté*. Sherbrooke: Editions du CRP, 372 p.
- Perrenoud, Philippe. 1998. «Pour une vision moins naïve et moins marginale de l'éducation à la citoyenneté». *Éducateur*, no 12, p. 22-25.
- Perrenoud, Philippe. 1999. «Raisons de savoir». *Vie Pédagogique*, no 113, p. 5-8.

- Perrenoud, Philippe. 2003. *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie? Éducation à la citoyenneté : quand la main droite ignore ce que fait la main gauche*. Coll. «Pédagogie/formation». Lyon: Chronique sociale, 192 p.
- Print, M, et S Ornstrom. 2002. «Education for democratic processes in schools and classrooms». *European Journal of Education*, vol. 37, no 2, p. 193-210.
- Pruneau, Diane, Omer Chouinard, Jean-Pierre Musafiri et Claire IsaBelle. 2000. «Les facteurs qui influencent le désir d'action environnementale dans les communautés». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, no 2, p. 395-413.
- Rueff-Escoubès, Claire. 1997. *La démocratie dans l'école une pratique d'expression des élèves*. Coll. «École et société». Paris: Syros, 237 p.
- Rueff-Escoubès, Claire, et Jean-Francois Moreau. 1987. *La démocratie dans l'école une méthode d'expression collective des élèves sur leur vie scolaire*. Coll. «Alternatives». Paris : Syros, 192 p.
- Soares, Sandra Regina. 2004. «Incidence des conceptions de la citoyenneté sur la formation des maîtres au Brésil». In *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*, sous la dir.de Fernand Ouellet, p. 125-153. St-Nicolas (Québec): Les presses de l'université Laval.
- Statistiques Canada. 2007. Mise en page et mise en forme [En ligne].
Disponible le 15 mars 2007 :
http://www40.statcan.ca/102/cst01/govt09c_f.htm
- Terren, Eduardo. 2002. «Post-modern attitudes: a challenge to democratic education». *European Journal of Education*, vol. 37, no 2, p. 160-174.
- Tessier, Caroline, et Marie Mc Andrew. 2001. «Citoyenneté en milieu scolaire et Conseils étudiants : une étude exploratoire dans quatre écoles montréalaises», In *L'éducation à la citoyenneté*, sous la dir. de Michel Pagé, Fernand Ouellet et Luiza, Cortesao, p.187-200. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Thomas, David. R. 2006. «A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data». *American Journal of Evaluation*, vol. 27, no 2, p. 237-246.
- Truchot, Véronique. 1999. «La parole en tant qu'expression de la vie démocratique à l'école secondaire : étude de représentations d'élèves». Mémoire s maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 121 p.
- UNICEF. 2003. *La situation des enfants dans le monde 2003*. Genève : UNICEF, 136 p.
- Wallin, Dawn. 2003. «Student Leadership and Democratic Schools: A case Study». *NASSP Bulletin*, vol. 87, no 636, p. 55-78.

Xypas, Constantin (dir.). 2003. *Les citoyennetés scolaires : de la maternelle au lycée*. Paris : Presses universitaires de France, 325 p.

Xypas, Constantin. 2003a. «La construction à l'école d'une identité de citoyen : obstacles et condition». *Le télémarché*, vol. 23, no 1, p. 47-54.

APPENDICE A

GRILLES DES ENTRETIENS INDIVIDUELS ET DE GROUPES

A.1 ENTRETIEN INDIVIDUEL : DIRECTION D'ÉCOLE

Lors de cet entretien, nous souhaitons aborder les thèmes suivants :

- Appréciations générales du comité d'élèves
- Les effets bénéfiques
- Les changements à apporter (les limites)
- Le rôle du comité d'élèves
- L'objectif visé par le comité d'élèves
- Participation des élèves à la vie de l'école
- Lien entre la direction et le comité d'élèves
- Communication entre le comité d'élèves et la direction
- Prise de décisions par les élèves

Il est possible qu'il ne soit pas nécessaire de poser l'ensemble des questions prévues, l'important est que les participants abordent les thèmes que nous désirons. Nous avons toutefois préparé des questions pour l'ensemble des thèmes, advenant le cas où un de ceux-ci ne serait pas traité par le participant.

- 1- Parlez-moi de votre expérience avec le comité d'élèves de l'école?
- 2- Qu'appréciez-vous du comité d'élèves de l'école?
- 3- Qu'aimeriez-vous changer par rapport au comité d'élèves de l'école?
- 4- Quel est le rôle du comité d'élèves de l'école?

- 5- Comment s'effectue le choix des élèves membres du comité d'élèves?
- 6- Quel est l'apport du comité d'élèves :
 - Pour les élèves membres du comité?
 - Pour les autres élèves de l'école?
- 7- Comment les élèves membres du comité d'élèves participent-ils à la vie de l'école?
- 8- Quel est l'objectif visé par l'instauration du comité d'élèves dans l'école?
- 9- Comment êtes-vous informés de ce qui se réalise et de ce qui se discute au comité d'élèves?
- 10- Comment êtes-vous en contact avec les membres du comité d'élèves?
- 11- Y a-t-il autre chose dont vous aimeriez me parler et que vous n'avez pas encore mentionné?

A.2 ENTRETIEN INDIVIDUEL: ADULTE ACCOMPAGNATEUR DU COMITÉ D'ÉLÈVES

Lors de cet entretien, nous souhaitons aborder les thèmes suivants :

- Appréciations générales du comité d'élèves
- Les effets bénéfiques
- Les changements à apporter (les limites)
- Le rôle du comité d'élèves
- Participation des élèves à la vie de l'école
- Lien entre l'adulte accompagnateur et les élèves membres du comité d'élèves
- Communication entre le comité d'élèves et l'équipe-école
- Prise de décisions par les élèves

Il est possible qu'il ne soit pas nécessaire de poser l'ensemble des questions prévues, l'important est que les participants abordent les thèmes que nous désirons. Nous avons toutefois préparé des questions pour l'ensemble des thèmes, advenant le cas où un de ceux-ci ne serait pas traité par le participant.

- 1- Depuis combien de temps êtes-vous accompagnateur du comité d'élèves?
- 2- Parlez-moi de votre expérience au comité d'élèves de l'école?
- 3- Qu'appréciez-vous du comité d'élèves de l'école?
- 4- Qu'aimeriez-vous changer par rapport au comité d'élèves de l'école?
- 5- Quel est le rôle du comité d'élèves de l'école?
- 6- Quel est l'apport du comité d'élèves :
 - a. Pour les élèves membres du comité?
 - b. Pour les autres élèves de l'école?
- 7- Comment les élèves membres du comité d'élèves participent-ils à la vie de l'école?
- 8- Qu'avez-vous réalisé au comité d'élèves cette année?
- 9- Parlez-moi de la communication entre le comité d'élèves et l'équipe-école (enseignants, directions, membres du personnel).

- 10- Comment l'équipe-école (enseignants- direction, membres du personnel) est-elle informée de ce qui se réalise au comité d'élèves de l'école?
- 11- Que se passe-t-il lorsque vous n'êtes pas en accord avec ce qui apporté par les élèves?
- 12- Comment se réalise le suivi des décisions prises au comité d'élèves?
- 13- Y a-t-il autre chose dont vous aimeriez me parler et que vous n'avez pas encore mentionné?

A.3 ENTRETIEN DE GROUPE : ÉLÈVES MEMBRES DU COMITÉ D'ÉLÈVES

Lors de cet entretien, nous souhaitons aborder les thèmes suivants :

- Appréciations générales du comité d'élèves
- Les effets bénéfiques
- Les changements à apporter (les limites)
- Le rôle du comité d'élèves
- Participation des élèves à la vie de l'école
- Lien entre l'adulte accompagnateur et les élèves membres du comité d'élèves
- Communication entre le comité d'élèves et l'équipe-école
- Prise de décisions par les élèves

Il est possible qu'il ne soit pas nécessaire de poser l'ensemble des questions prévues, l'important est que les participants abordent les thèmes que nous désirons. Nous avons toutefois préparé des questions pour l'ensemble des thèmes, advenant le cas où un de ceux-ci ne serait pas traité par le participant.

- 1- Parlez-moi de votre expérience au comité d'élèves de l'école?
- 2- Qu'appréciez-vous du comité d'élèves de l'école?
- 3- Qu'aimeriez-vous changer par rapport au comité d'élèves de l'école?
- 4- Quel est le rôle du comité d'élèves de l'école?
- 5- Qu'est-ce que le comité d'élèves vous apporte?
- 6- Qu'est-ce que le comité d'élèves apporte aux autres élèves de l'école?
- 7- Que pensez-vous de la formation que vous avez reçue pour être membre du comité d'élèves?
 - a. Qu'auriez-vous souhaité apprendre avec d'être membre au comité d'élèves?
- 8- De quels sujets avez-vous parlé au comité d'élèves cette année?

- 9- De quels autres sujets auriez-vous aimé parler?
 - a. Pourquoi n'en parlez-vous pas?
- 10- De quoi avez-vous le droit de parler au comité d'élèves?
- 11- Qui amène les sujets de discussion au comité d'élèves?
- 12- Qu'avez-vous fait au comité d'élèves cette année?
 - a. De quoi êtes-vous le plus fiers?
 - b. Si c'était à refaire, qu'auriez-vous fait différemment?
- 13- Avez-vous apporté des changements dans l'école cette année?
 - a. Qu'auriez-vous aimé changer?
- 14- Quel est le rôle de l'adulte accompagnateur (nommer son nom) du comité d'élèves?
- 15- Que pensent les adultes de l'école de ce que vous faites au comité étudiant?
- 16- Que pensent les autres enfants de l'école de ce que vous faites au comité étudiant?
- 17- Y a-t-il autre chose dont vous aimeriez me parler et que vous n'avez pas encore mentionné?

APPENDICE B

FICHE DESCRIPTIVE DU COMITÉ D'ÉLÈVES DE L'ÉCOLE

Nom de l'école : _____

1- Depuis combien d'années y a-t-il un comité d'élèves dans l'école?

2- Combien y a-t-il d'élèves dans le comité d'élèves?

3- Dans quel niveau scolaire sont-ils?

4- À quelle fréquence ont lieu les rencontres du comité d'élèves?

5- Combien de temps durent les rencontres du comité d'élèves?

6- Où se déroulent les rencontres du comité d'élèves?

7- À quel moment de la journée ont lieu les rencontres du comité d'élèves?

8- Les élèves sont-ils formés pour être membres du comité d'élèves?

a- Si oui, quelle est cette formation?

Commentaires :

Joindre une copie du projet éducatif de l'école et du plan de réussite de l'école.

APPENDICE C

FORUMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Madame,
Monsieur,

La présente recherche se situe dans le cadre du programme de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal sous la supervision de madame Nicole Lebrun. Cette étude s'intéresse à l'éducation à la citoyenneté dans les écoles primaires du Québec. Par cette recherche, nous souhaitons explorer la contribution du comité d'élèves au développement de l'éducation à la citoyenneté démocratique.

Par la présente, votre collaboration est sollicitée en tant que parent d'un élève membre d'un comité d'élèves d'une école primaire. À cet effet, une seule rencontre de groupe avec les autres membres du comité d'élève est prévue. Au cours de cette rencontre, votre enfant aura à donner à partager son expérience en lien avec le comité d'élèves de l'école.

Lors de cette démarche, votre enfant pourra se retirer en tout temps de la recherche. L'entrevue sera enregistrée, mais tous les enregistrements seront détruits à la fin de la recherche. L'anonymat et la confidentialité des informations recueillies seront respectés lors du traitement et de l'analyse des informations ainsi que lors de la diffusion des résultats de recherche en utilisant un code pour identifier votre enfant.

En tant acceptant que mon enfant participe à ce projet, je comprends que :

- Sa participation est volontaire et qu'il peut cesser d'y participer en tout temps, sans avoir à fournir d'explications ou de raisons.
- Les informations que votre enfant divulguera volontairement en entrevue seront enregistrées sur cassette audio.
- Toutes les informations ou renseignements que votre enfant fournira demeureront confidentiels et seront utilisés uniquement aux fins de la présente recherche.
- S'il advenait que d'autres chercheurs veuillent utiliser les informations ou renseignements recueillis, un nouveau consentement me serait demandé.

J'atteste avoir pris connaissance de ces informations et j'accepte librement que mon enfant participe à ce projet de recherche intitulé : Le comité d'élèves : une structure permettant de développer l'éducation à la citoyenneté à l'école primaire.

Nom du parent (lettres moulées)

Signature du parent

Date

Nom du participant (lettres moulées)

Signature du participant

Date

Téléphone

Signature de la chercheuse

Date

APPENDICE D

DESCRIPTION DES MILIEUX SCOLAIRES

Tableau D.1
Description des écoles

	Type d'école	Nombre d'élèves	Nombre de classes
École A :	Fonctionnement alternatif	140 élèves	3 groupes multiâge
École B	Fonctionnement traditionnel	140 élèves	10 classes

Tableau D.2
Structure des comités d'élèves

	Composition	Fréquence et durée des rencontres	Disposition des membres pendant les rencontres	Type d'élection des membres	Moyen de communication avec les autres élèves de l'école
École A	10 membres du 2e et du 3e cycle	Un matin par semaine (50 minutes)	Assis autour d'une table	Élus par tous les élèves de l'école.	Tournée dans les classes -Assemblée générale des enfants -Affichage d'un compte-rendu des rencontres.
École B	10 membres du préscolaire et de tous les cycles	Un midi par mois (60 minutes)	Assis aux pupitres (face au tableau)	Élus par les élèves de leur classe.	Retour dans la classe de chacun des représentants.

APPENDICE E

APPORTS DU COMITÉ D'ÉLÈVES

Tableau E.1
 Apports pour les élèves membres du comité d'élèves

Selon les élèves membres	Selon les adultes accompagnateurs	Selon les directions
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Développe des compétences d'expression orale (parler devant un public); ▪ Encourage à partager son opinion et ses idées; ▪ Encourage un sentiment de privilège par rapport aux autres élèves de l'école; ▪ Accorde une plus grande conscience aux autres et à leurs opinions; ▪ Incite à ne pas juger les autres élèves Contribue à augmenter l'autonomie et le sens des responsabilités; ▪ Accroît un sentiment de confiance en soi Procure du plaisir; ▪ Augmente les connaissances au niveau du fonctionnement d'un comité d'élèves 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Développe le sens des responsabilités Encourage le travail en coopération; ▪ Augmente la confiance en soi; ▪ Contribue à augmenter le sentiment d'appartenance à l'école; ▪ Encourage à s'exprimer davantage; ▪ Augmente l'aptitude à s'exprimer en public; ▪ Accroît la capacité d'expression de soi Crée un sentiment d'influence dans l'école; ▪ Modifie le rapport aux adultes (rapports égaux); ▪ Remet en questions les règles établies 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apprend le fonctionnement d'une démocratie; ▪ Fait vivre une expérience démocratique; ▪ Développe le sens des responsabilités; ▪ Accroît les possibilités d'être écouté des adultes; ▪ Utilise les instances d'expression de l'école

Tableau E.2
Apports pour l'ensemble des élèves

Selon les élèves membres	Selon les adultes accompagnateurs	Selon les directions
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permet d'organiser des activités ▪ Accorde un pouvoir décisionnel aux élèves pour changer leur école ▪ Accorde une écoute par les membres ▪ Permet de s'amuser à l'école ▪ Accroît le goût de venir à l'école 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permet une écoute par des pairs ▪ Facilite la confiance à d'autres élèves ▪ Permet que les décisions prises concordent avec leurs goûts puisqu'elles sont prises par d'autres élèves 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permet d'être représenté auprès des adultes de l'école ▪ Accorde une place pour exprimer son désaccord ▪ Permet une écoute par des pairs ▪ Accorde une place à la revendication ▪ Octroie de la crédibilité aux propos des élèves lorsqu'ils sont structurés par le comité d'élèves

Note : Plusieurs des élèves membres considèrent que le comité d'élèves n'apportent rien aux autres élèves de l'école. Ils pensent que ces derniers ne peuvent pas prendre de décisions et qu'ils sont davantage des participants.

APPENDICE F

CONCEPTIONS DU CONCEPT DE CITOYENNETÉ

Tableau F.1

Conceptions du concept de citoyenneté et les liens avec le comité d'élèves

	Conception du concept de citoyenneté	Façons de développer la citoyenneté par le comité d'élèves
École A : Adulte accompagnateur	<ul style="list-style-type: none"> ▪Réfère à la communauté ▪Débute avec la famille et s'élargie avec la classe ▪Encourage la pensée collective plutôt qu'uniquement individuelle ▪Inclus des règles pour mieux vivre ensemble 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Éveille à ne pas penser seulement à soi en devant prendre des décisions pour d'autres ▪Existence d'un désir d'engagement pour les autres lorsque les élèves choisissent d'être membres du comité d'élèves
École A : Direction	<ul style="list-style-type: none"> ▪Faire preuve d'un jugement moral ▪Est capable de s'autoréguler, sans la présence des forces de l'ordre ou de l'autorité (Autoévaluation de ses comportements) ▪Participe à la vie démocratique et partage ses opinions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Responsabilise les enfants ▪Accorde l'opportunité de s'exprimer ▪Apprend à communiquer de façon correcte et non violente ▪Apprend à fonctionner en démocratie

	Conception du concept de citoyenneté	Façons de développer la citoyenneté par le comité d'élèves
École B : Adulte accompagnateur	<ul style="list-style-type: none"> ▪Réfère à un pays ▪Oriente vers le respect des lois et des règlements ▪Assure la fidélité à une structure sociale 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Permet d'être citoyen de son école ▪Apprend les fondements d'un système démocratique ▪Permet aux élèves d'influencer leurs milieux de vie
	<ul style="list-style-type: none"> ▪Encourage un respect pour les autres et pour son environnement ▪Apprend à communiquer par la parole ▪Fait référence aux valeurs 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Encourage l'écoute et la réflexion avant d'agir ▪Développe le jugement