

## Les attentes des enseignants par rapport aux capacités des élèves à agir au comité des élèves à l'école primaire

*Teachers' expectations about students' capacities to take action at the student council in elementary school*

Catherine Pache-Hébert, France Jutras et Jean-Herman Guay

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6904>

DOI : 10.4000/ree.6904

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2015

### Référence électronique

Catherine Pache-Hébert, France Jutras et Jean-Herman Guay, « Les attentes des enseignants par rapport aux capacités des élèves à agir au comité des élèves à l'école primaire », *Recherches en éducation* [En ligne], 23 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015, consulté le 17 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/6904> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6904>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# Les attentes des enseignants par rapport aux capacités des élèves à agir au comité des élèves à l'école primaire

Catherine Pache-Hébert, France Jutras & Jean-Herman Guay<sup>1</sup>

## Résumé

*Le comité des élèves est implanté dans les écoles pour susciter la participation des élèves à la gouvernance scolaire et contribuer à leur éducation à la démocratie. L'enseignant qui encadre le comité des élèves détient un rôle complexe, puisqu'il doit trouver un équilibre pour assurer le bon fonctionnement du comité et permettre aux élèves de prendre des décisions. Les enseignants ont des conceptions diverses des capacités des élèves à exercer une gouvernance et ne connaissent pas nécessairement toutes les dimensions du rôle qu'ils doivent assumer pour encadrer le comité des élèves. L'objectif poursuivi a été de mettre en relief les attentes de ces enseignants quant aux capacités des élèves à agir au comité. Les données ont été colligées dans le cadre d'une démarche de développement professionnel menée auprès de dix enseignants du primaire encadrant un comité dans leur école. Des entrevues semi-dirigées et des observations participantes ont été réalisées. L'analyse de contenu combine des méthodes qualitatives et quantitatives : une construction d'énoncés à partir des verbatim et leur quantification ; une analyse multidimensionnelle en composantes principales et un retour aux verbatim et aux notes d'observations. Trois profils d'enseignants se dégagent : les confiants, les ambivalents et les réticents. Ces profils révèlent diverses attentes des enseignants quant à leur rôle dans l'encadrement des comités des élèves, à la place accordée aux élèves dans la prise de décision ainsi qu'à la conception de la capacité des élèves à exercer leur gouvernance. Cette étude met en évidence que les enseignants qui encadrent le comité des élèves au primaire doivent moduler leurs attentes quant à la capacité des élèves à agir lors des travaux du comité. Elle révèle aussi que la formation et l'accompagnement des enseignants sont bénéfiques pour le développement professionnel requis pour encadrer le comité des élèves.*

Plusieurs écoles mettent en oeuvre un comité des élèves pour susciter la participation des élèves à la gouvernance scolaire et pour contribuer à leur éducation à la démocratie. Cette instance de participation des élèves est constituée d'un groupe d'élèves démocratiquement élus par leurs pairs pour les représenter auprès de la direction et des membres du personnel de l'école. Le comité des élèves se distingue du conseil de classe tel que promu par la pédagogie Freinet, car il dépasse la classe. Depuis plusieurs années, l'existence des comités des élèves ne fait pas de doute au secondaire, autant par son encadrement légal que par les pratiques mises en place. Au primaire, il n'en va pas de même. Quand elle est mise en place, cette structure de participation des élèves se heurte à l'âge des élèves, ainsi qu'à l'environnement scolaire qui ne reconnaît souvent que peu ou même pas du tout les fonctionnalités et la légitimité des décisions prises au comité des élèves. Dans ce contexte, l'encadrement du comité des élèves par un enseignant est-il à la fois révélateur et déterminant de la dynamique qui s'installe entre les élèves pour réaliser leurs travaux dans le comité ?

Au Québec, l'encadrement du comité des élèves fait partie de la tâche d'un enseignant de l'école. Même si son rôle gagnerait à être plus clairement défini (Davies & Yamashita, 2007 ; Keogh & Whyte, 2005), on peut dire qu'il consiste essentiellement à aider les élèves dans la prise de décisions lors des réunions du comité et à assurer la communication avec les différents acteurs de l'école (Pache-Hébert, Jutras & Guay, 2014). L'enseignant encadrant ce comité est censé encourager la prise de parole des élèves délégués, en plus de susciter leur participation

---

<sup>1</sup> Catherine Pache-Hébert, doctorante en éducation et France Jutras, professeure, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Canada. Jean-Herman Guay, professeur, École de politique appliquée, Université de Sherbrooke.

lors des rencontres (Cox & Robinson-Pant, 2005 ; Tessier & Mc Andrew, 2001). Son rôle est central, car il est responsable de mettre les élèves en situation d'accomplir leur mandat (Becquet, 2009 ; Davies & Yamashita, 2007). Dans la pratique, l'exercice de ce rôle est délicat puisqu'il exige de trouver un point d'équilibre : animer tout en acceptant de ne pas tout contrôler, encadrer les élèves tout en leur faisant confiance pour la prise de décision. De surcroît, des recherches révèlent qu'il peut être difficile pour cet enseignant de concilier son rôle d'encadrement du comité des élèves avec ses autres fonctions dans l'école, car ces diverses responsabilités apparaissent parfois contradictoires (Keogh & Whyte, 2005 ; Pache-Hébert, 2009 ; Wyness, 2009). En effet, cet enseignant joue un double rôle : il est à la fois un représentant des membres du personnel et un mentor pour les élèves délégués (Cox & Robinson-Pant, 2005 ; Pache-Hébert, 2009 ; Wyness, 2009). Il reste tout de même que cet enseignant détient un haut niveau de contrôle sur la régulation des travaux du comité (Cotmore, 2004 ; Wyness, 2009).

Peu d'études se sont penchées sur le rôle de l'enseignant qui encadre le comité des élèves et sur les conceptions des membres du personnel quant à la participation des élèves. Condette-Castelain (2009) et Wyness (2009) rapportent que les enseignants d'une même école ont des conceptions divergentes de leur rôle d'encadrement du comité et des visées de la participation des élèves aux instances de participation, ce qui crée des tensions dans l'établissement et nuit à l'atteinte d'un objectif commun. Condette-Castelain (2009) qui s'est intéressée aux perceptions des membres du personnel scolaire à l'égard de la participation des élèves dans des lycées français soutient que les divergences entre les membres du personnel concernent principalement le pouvoir qui devrait être accordé aux élèves. Dans son étude, l'analyse des données collectées par des entrevues semi-dirigées avec les élèves et les adultes engagés dans les instances de participation et par de l'observation participante dans les lycées montre que, pour certains membres du personnel, la participation des élèves est utile et permet un apprentissage de la démocratie, alors que pour d'autres, elle représente une perte de temps causant des distractions par rapport aux apprentissages scolaires. Deux types d'éducateurs se dégagent : ceux qui privilégient la responsabilisation des élèves et ceux qui émettent des réticences quant à leur participation, craignant que leur autorité ne soit remise en question. Même si cette étude ne porte pas spécifiquement sur les enseignants qui encadrent les comités des élèves et qu'elle n'a pas été réalisée au primaire, elle laisse présager que les membres du personnel peuvent entretenir des conceptions et des attentes diverses relativement aux instances de participation des élèves, dont le comité des élèves.

L'étude de Wyness (2009) menée au Royaume-Uni traite de l'engagement des adultes dans les instances de participation des élèves à l'école et dans la municipalité. L'analyse des données collectées par des entrevues auprès des élèves qui prennent part aux instances de participation et auprès des adultes qui les encadrent ainsi que par de l'observation des rencontres de ces instances révèle que les adultes qui encadrent ces instances de participation sont confrontés à des visées contraires : ils doivent aider les élèves à exprimer leurs différentes préoccupations, tout en faisant en sorte que celles-ci concordent avec les priorités exprimées par les membres du personnel des établissements. Ces adultes doivent par ailleurs se conformer aux priorités institutionnelles, même si elles représentent des obstacles à la participation des élèves. Ces aspects constituent de réelles difficultés dans l'exercice de leur rôle.

C'est ainsi que l'enseignant qui encadre le comité des élèves joue un rôle important puisqu'il doit s'assurer à la fois que le comité des élèves fonctionne bien et ne pas décider à la place des élèves. Comme le but de ses interventions est censé donner du pouvoir aux élèves dans la prise de décision, il doit trouver un équilibre entre intervenir pour susciter des réalisations et permettre aux élèves de délibérer. Dans la réalité, on remarque que les enseignants connaissent peu ou pas le rôle qu'ils doivent assumer au comité des élèves. Comme Condette-Castelain (2009) et Wyness (2009) l'ont noté, leurs représentations des capacités des élèves délégués sont très diversifiées. Dans cette optique, tout porte à croire que les attentes des enseignants à l'égard des capacités des élèves au comité des élèves colorent leurs interventions auprès d'eux. En ce sens, l'objectif de notre recherche consiste à mettre en relief les attentes des enseignants qui encadrent le comité quant aux capacités des élèves à agir au comité. La méthodologie employée pour atteindre cet objectif sera exposée, ainsi que les résultats et la discussion des résultats.

## 1. Méthodologie

Les données de cette recherche ont été collectées dans le cadre d'une démarche de développement professionnel offerte par un conseiller pédagogique<sup>2</sup> à des enseignants qui encadrent le comité des élèves de quatre écoles primaires de la région de Montréal au Québec. Les enseignants ont été invités à prendre part à la démarche afin de mieux saisir leur rôle au comité des élèves et ainsi améliorer leurs interventions. D'une durée d'un an, la démarche de développement professionnel s'est déroulée en deux temps : d'abord des formations formelles ont été données à propos du comité des élèves et, ensuite, un accompagnement personnalisé a été offert aux enseignants dans chacune des écoles. C'est ainsi que, sur une base volontaire, dix enseignants ont participé à la recherche au cours de l'année scolaire 2012-2013.

Pour recueillir les données de cette recherche exploratoire, des entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés avec les enseignants et ont été transcrits pour être analysés. La chercheuse<sup>3</sup> a aussi fait de l'observation participante tout au long de la démarche de développement professionnel, c'est-à-dire pendant les formations formelles et les rencontres d'accompagnement personnalisé dans les différentes écoles. Ces observations ont été notées dans un journal de bord. C'est ainsi que nous avons disposé de 200 pages de verbatim et de données d'observation.

En vue de tirer pleinement profit des données recueillies, l'analyse a été réalisée en plusieurs étapes qui ont combiné des méthodes qualitatives et quantitatives. L'analyse des données a été inspirée de la démarche proposée par l'Écuyer (1988). D'abord, pour quantifier les éléments qualitatifs, une liste d'énoncés a été établie à partir d'une catégorisation des verbatim des entretiens afin d'en dégager des énoncés récurrents. Cette analyse a permis de formuler quatorze énoncés qui étaient mutuellement exclusifs quant aux discours des participants. Ensuite, le codage des verbatim et des notes de l'observation participante a permis de dégager, pour chaque enseignant, des extraits qui caractérisent son discours par rapport aux énoncés. Cette analyse des verbatim et des notes de l'observation participante a été effectuée pour situer le niveau d'adhésion de chaque individu par rapport à chacun des énoncés sur une échelle de 1 à 5 (5 étant le niveau le plus élevé). Par exemple, pour l'énoncé « À mon avis, l'adulte qui encadre le comité des élèves doit apprendre aux élèves à exercer leur rôle de délégués », nous avons déterminé que la personne 6 se situe à un niveau d'adhésion de 5, puisque celle-ci a relevé de façon implicite et explicite, à plusieurs reprises, cette conception de son rôle lors de l'entretien individuel. Nous avons examiné de la même manière tous les autres participants, et ce, pour chacun des énoncés. Ensuite, pour traiter statistiquement ces énoncés, une analyse multidimensionnelle en composantes principales<sup>4</sup> a été menée sur l'ensemble des énoncés, ce qui a permis de définir trois ensembles (*clusters*) par une analyse hiérarchique (Guay, 2013). Pour synthétiser les résultats, une moyenne des appuis aux énoncés a été réalisée pour chacun de ces trois ensembles, ce qui a permis de faire ressortir les énoncés qui ont le plus de poids. Selon la pratique de ce type d'analyse, on attribue un adjectif à chaque ensemble pour représenter ce qui les qualifie le mieux et permet de déterminer des profils. Comme le soulignent Escofier et Pagès (1998), la qualification des ensembles contient une bonne dose d'interprétation. Enfin, on a pris soin de vérifier l'ensemble des verbatim pour s'assurer que les résultats de l'analyse quantitative représentaient bien les propos, remarques ou témoignages des enseignants recueillis tout au long de la démarche.

<sup>2</sup> Dans le contexte québécois, un conseiller pédagogique joue un rôle proche de celui d'inspecteur.

<sup>3</sup> Il s'agit de la première auteure de cet article qui a travaillé de concert avec le conseiller pédagogique pour donner la formation et fournir l'accompagnement dans les écoles.

<sup>4</sup> L'analyse a été menée avec R en utilisant le package FactoMineR. Le résultat de l'analyse en composantes principales (PCA) a été traité ensuite dans une classification hiérarchique sur composantes principales (HCPC).

## 2. Résultats

Trois profils d'enseignants peuvent être dégagés de l'analyse quantitative : les confiants, les ambivalents et les réticents. Les moyennes des appuis permettent de dégager une moyenne du niveau d'adhésion aux énoncés pour chacun des profils (Tableau 1).

Tableau 1 - Moyenne du niveau d'adhésion (de 1 à 5) selon les profils

Énoncés	Confiants	Ambivalents	Réticents
Les élèves me semblent tout à fait capables de prendre des décisions.*	5,0	3,5	2,0
À mon avis, la participation des élèves à la prise de décisions constitue un fondement du comité des élèves.*	5,0	4,3	4,0
Comme adulte qui encadre le comité des élèves, je détiens un rôle important pour concrétiser les idées des élèves.	4,8	4,0	3,5
Comme adulte qui encadre le comité des élèves, je trouve que je passe du temps de qualité avec ces élèves.*	4,4	4,3	2,0
Je considère que la réalisation de projets par les élèves leur permet d'être plus engagés dans leur école.*	4,4	3,0	3,5
Je suscite la prise de décision par les élèves.*	4,2	1,7	1,0
Les échanges entre les acteurs de différentes écoles sont bénéfiques pour réaliser l'encadrement du comité des élèves.	4,2	3,7	3,0
À mon avis, l'adulte qui encadre le comité des élèves doit apprendre aux élèves à exercer leur rôle de délégués.*	3,8	3,4	2,5
Je trouve que les adultes orientent les décisions que les élèves prennent.*	1,6	5,0	2,0
La démarche de développement professionnel réalisée m'a aidé à encadrer le comité des élèves.*	1,8	4,7	3,0
Je considère que l'autonomie des élèves doit être encouragée.	3,8	4,0	2,0
L'encadrement du comité des élèves représente un surplus à ma tâche professionnelle.*	3,0	4,3	5,0
Je dois consacrer trop de temps à l'encadrement du comité des élèves.*	1,8	2,3	5,0
À mon avis, la réalisation de projets par les élèves constitue une contrainte.*	3,0	4,3	5,0

\* Ces énoncés présentent des différences significatives dans l'analyse hiérarchique.

Malgré la petite taille de l'échantillon et le caractère exploratoire de la recherche, on peut avancer que, globalement, les confiants (cinq personnes) croient aux capacités des élèves à prendre des décisions et ils vont les encourager à le faire. Ils voient positivement la réalisation de projets par les élèves et estiment jouer un rôle important pour les aider à les matérialiser. Les ambivalents (trois personnes) sont plus sceptiques quant à la capacité des élèves de prendre des décisions. Ils considèrent que les adultes orientent les décisions des élèves lors de la prise de décisions au

comité des élèves ; ils ne se voient que peu ou pas en mesure de susciter la prise de décision des élèves. Considérant qu'ils se définissent en apprentissage de leur rôle d'encadrement au comité des élèves, ils ont particulièrement apprécié la démarche de développement professionnel offerte par le conseiller pédagogique. Même s'ils veulent aider les élèves, ils sont hésitants relativement à leur propre rôle. Quant aux réticents (deux personnes), la fonction d'encadrer le comité des élèves représente à leurs yeux un surplus à leur tâche professionnelle pour lequel ils doivent consacrer trop de temps.

■ ***Le premier profil : les enseignants confiants***

Les enseignants confiants croient en la capacité des élèves de prendre des décisions et leur laissent une grande place dans le fonctionnement du comité des élèves. Ils soutiennent qu'il « ne faut pas tout faire à leur place, ils sont capables » et qu'il faut que les élèves « prennent vraiment en charge leurs rencontres ». Ces enseignants trouvent qu'il est important que ce soit les élèves qui mènent les actions du comité des élèves, et non les enseignants. Un enseignant soutient : « Je trouve ça intéressant, parce que ça vient d'eux, parce que c'est organisé avec eux ». Ces enseignants font preuve d'ouverture par rapport aux idées émises par les élèves, allant même jusqu'à en réaliser certaines pour lesquelles ils sont plus réticents, car « des fois, c'est surprenant les choses qui fonctionnent ». L'élève est au centre de leurs préoccupations : « C'est quelque chose de vraiment [bien d'] être à l'écoute des enfants lors du [comité des élèves], parce que c'est pour ça qu'il y a un [comité des élèves]. Ça ne peut pas être plus pour ça. »

Ces enseignants se considèrent comme des « guides » et des « conseillers » pour les délégués du comité des élèves : « On est juste là en support ». Toutefois, ils interviennent assez souvent car ils croient que « l'adulte est quand même vraiment important ». Ils sont conscients qu'ils détiennent une responsabilité pour que les élèves apprennent et que le comité des élèves arrive à des réalisations. Ils montrent aux élèves les différentes étapes du processus démocratique, allant de la consultation des élèves de l'école à la prise de décisions par les délégués, sans oublier l'opérationnalisation de celles-ci. De plus, ils insistent sur le rôle de délégués au comité des élèves en tant que représentants des élèves de leur classe et mettent en relief la démarche menée par les élèves par rapport aux réalisations.

Ces enseignants croient cependant que le processus décisionnel des élèves est plus long que s'il était mené par des adultes : « Des fois, c'est vraiment long avant qu'il se passe quelque chose. Mais, c'est quand même le principe de démocratie. » Toutefois, ils ne le remettent pas en question puisqu'ils sont d'avis que les élèves doivent apprendre à exercer leur rôle de délégué et que leur responsabilité consiste à les soutenir pour y parvenir. Ils relèvent qu'« il faut les laisser apprendre » et qu'« il faut les laisser être capables d'avoir des réflexions ». Ils désirent former les élèves afin qu'ils deviennent de plus en plus autonomes comme délégués au comité des élèves. Au début de l'année, ils interviennent davantage, mais « plus ça va dans l'année, plus [les élèves] s'animent et ils se gèrent [par eux-mêmes] ».

Tous ces enseignants retirent de la satisfaction à encadrer le comité des élèves, mais ils y investissent beaucoup de temps. L'un d'eux soutient : « Je suis tellement fier de voir ce qu'ils ont réalisé » et un autre : « Je trouve ça beau de voir les élèves qui se mobilisent et qui prennent des décisions, qui s'organisent des trucs ». Plusieurs affirment qu'ils sont eux-mêmes des personnes engagées dans leur milieu : « J'aime ça être une personne impliquée et être là où les décisions se prennent ». Ces enseignants reconnaissent cependant que le comité des élèves représente un surplus à leurs responsabilités professionnelles, mais ils s'y investissent pleinement. Il faut noter qu'au Québec la responsabilité d'encadrer le comité des élèves fait partie de la tâche des enseignants, tout comme leur participation à d'autres comités de l'école. Les enseignants confiants remarquent qu'ils doivent donner « énormément de temps quand tu veux que ça fonctionne et que tu veux vraiment avoir l'avis des enfants ».

La démarche de développement professionnel menée par le conseiller pédagogique n'a pas été particulièrement utile pour ces enseignants. Ils considèrent qu'ils sont assez expérimentés pour encadrer le comité des élèves et qu'ils n'ont pas besoin d'un soutien externe. Ils ont toutefois

apprécié le partage d'expériences avec des enseignants d'autres écoles afin de bonifier leurs pratiques. Les échanges entre enseignants novices au comité des élèves et enseignants expérimentés ont été appréciés : « Des échanges d'expériences c'est toujours très riche, c'est gagnant ». Comme ces enseignants n'en étaient pas à leur première expérience d'encadrement du comité des élèves, ils disent avoir acquis au cours des années plus de confiance pour exercer leur rôle au comité et avoir appris « sur le tas, dans l'action ».

#### ■ ***Le deuxième profil : les enseignants ambivalents***

Les enseignants ambivalents mettent moins de l'avant la prise de décision par les élèves que les enseignants confiants et doutent plus de la capacité des élèves à y parvenir. Ils se questionnent sur leur rôle et celui des élèves au comité des élèves et possèdent peu des moyens d'action pour engager les élèves dans la prise de décision. Ils ne relèvent pas qu'ils détiennent une responsabilité pour apprendre aux élèves à agir comme délégués et pour les engager dans le processus décisionnel. Ce type d'enseignant se perçoit comme une personne qui guide les élèves, car il a de « l'expérience et du recul », tandis que « l'élève, il ne sait pas, lui ».

Ces enseignants sont plus critiques quant au pouvoir décisionnel accordé aux élèves. Ils relèvent une contradiction entre le pouvoir supposément consenti aux élèves et celui qu'ils peuvent réellement exercer. Par exemple, un enseignant se questionne sur son rôle en disant : « Je vais leur montrer en essayant de leur faire croire que c'est eux qui décident, mais dans le fond, ce n'est pas eux qui décident ». Un autre va dans le même sens : « On a notre idée derrière la tête et on veut atteindre nos objectifs ». Certains sont plus sceptiques à l'égard du contrôle effectué par les enseignants en trouvant « qu'on les guide trop », tandis que d'autres ne le remettent pas en question. Même s'ils ne mettent pas de l'avant le rôle de décideurs des délégués, les enseignants ambivalents accordent de l'importance à l'expression et à la consultation des élèves : « Je trouve que c'est important d'avoir des idées de tous les représentants, de tous les élèves de l'école. »

Ces enseignants considèrent aussi que l'encadrement du comité des élèves constitue un surplus à leur tâche professionnelle : « Si je n'étais pas dans le [comité des élèves], je ne ferais pas ça ». Ils ne souhaitent pas y consacrer trop de temps. Spécifions que les réunions du comité des élèves ont lieu sur l'heure du midi, souvent une ou deux fois par mois. Au Québec, plusieurs activités extrascolaires sont réalisées le midi, étant donné que beaucoup d'élèves doivent utiliser le transport scolaire après la classe pour retourner chez eux. Lors des rencontres du comité des élèves, les enseignants mangent avec les élèves délégués tout en prenant part à la réunion, ce qui signifie qu'ils n'ont pas réellement de pause ces midis-là. Ces enseignants relèvent aussi qu'ils ne sont pas « libérés pendant la journée » pour assurer le suivi des projets menés par le comité des élèves, ce qu'ils considèrent très accaparant. Ils retirent toutefois un certain plaisir à encadrer ce comité : « C'était toujours intéressant et, quand j'y étais, j'ai toujours aimé ça ». Les enseignants ambivalents aiment voir les élèves évoluer : « On devient fiers d'eux, le [comité] a de bonnes idées, le [comité] est autonome et débrouillard ». Le contact direct avec les élèves est une motivation pour eux : « J'adore le contact avec les enfants et pour moi, c'est un bonbon d'aller là et de les entendre parler et donner leurs idées. »

Bien que la démarche de développement professionnel les ait déstabilisés, puisque « ça a été nouveau, ça a été beaucoup de choses à recevoir », ils se sont particulièrement sentis « supervisés et chapeautés ». Il faut relever que les enseignants ambivalents sont plutôt des novices dans l'exercice de leurs fonctions au comité des élèves, car ils assument cette responsabilité depuis moins de deux années. Ils se considèrent en apprentissage de leur rôle : « On n'est pas encore en vitesse de croisière avec le [comité des] élèves parce qu'on est à nos débuts, tout le monde est en période d'apprentissage. »

La démarche de développement professionnel les a conduits à donner plus de place aux élèves dans l'animation des rencontres du comité des élèves. Le soutien reçu leur a permis de consacrer moins de temps à des aspects organisationnels, ce qu'ils ont apprécié. Le conseiller pédagogique a en effet assumé plusieurs responsabilités qui leur sont attitrées : la formation des

délégués, l'animation des réunions et des démarches pour l'organisation d'activités, la communication avec la direction. Les interventions du conseiller pédagogique lors de réunions du comité des élèves ont participé à transformer leur conception de la capacité de gouvernance des élèves : « Moi, je pensais qu'ils n'étaient pas capables. Quand je les ai vu faire, je les ai trouvés vraiment bons ». Ils disent qu'ils ont « l'impression qu'il faut tout faire pour eux, mais en réalité, ils sont capables ». Ces enseignants reconnaissent qu'initialement ils étaient plus directifs avec les élèves : « On était portés à leur dire ce qu'on voulait qu'ils fassent ».

#### ■ **Le troisième profil : les enseignants réticents**

Les enseignants réticents sont encore moins enclins à encourager la prise de décision par les élèves que les enseignants des autres profils. Bien qu'ils souhaitent théoriquement que les élèves aient « leur mot à dire dans les décisions et que ça ne se prend pas juste au niveau des réunions des profs et des directions », ils estiment qu'ils pourraient accroître la place accordée aux élèves pour la prise de décisions. En effet, pour eux, il est important que des activités spéciales soient organisées à l'école sans qu'elles ne proviennent nécessairement des élèves ou du comité des élèves. Ils ne voient pas vraiment de différence entre faire participer les élèves à l'organisation des activités et les faire participer à celles-ci lorsqu'elles sont planifiées par les adultes : « L'idée est de faire participer encore plus les élèves et qu'ils aiment encore plus venir à l'école ». Le processus décisionnel instauré par les enseignants de ce profil ne conduit pas les élèves à initier des projets : « J'ai décidé de proposer l'idée aux profs, puis c'est revenu après ça au [comité] des élèves ». Ces enseignants aimeraient que « ça aille un peu plus vite ». De fait, ils sont axés sur les réalisations du comité des élèves, plutôt que sur les processus d'apprentissage et de délibération des élèves : « La fête du mois de mai, c'est sûr que c'est un grand succès. J'ai travaillé beaucoup là-dessus. [...] Organiser des fêtes, ça ne me dérange pas. »

Ces enseignants réticents considèrent que c'est exigeant d'encadrer le comité des élèves. Cette responsabilité leur apparaît comme une contrainte à laquelle ils doivent consacrer du temps qu'ils allouent habituellement à la planification pédagogique. Le comité des élèves est vu comme « un à côté dans [leur] tâche. L'essentiel de [leur] travail, ce n'est pas ça, ce n'est pas de gérer le [comité des élèves] ». Il s'agit d'« un surplus à [leurs] responsabilités ». Puisque les rencontres du comité des élèves ont lieu le midi, les enseignants n'ont alors pas de pause, ce qui cause des frustrations : « Quand j'arrive au [comité des élèves] j'ai le goût d'être en pause. Pas nécessairement que je n'aime pas [les élèves]. J'ai le goût de faire le vide ». Ces enseignants ont également le sentiment de manquer de temps pour assumer leur rôle : « On n'est pas contre, mais aussi on a d'autres obligations. Des fois, le temps nous manque » et ils ne sont pas particulièrement motivés pour le faire : « Je l'ai vécu, mais ce n'est pas mon fort ». La pertinence d'un comité des élèves dans l'école n'est cependant pas remise en cause, mais ils se demandent quel professionnel doit en assumer la responsabilité : « Est-ce que nous, profs titulaires, on est obligés de faire le [comité des] élèves ou quelqu'un des loisirs de la commission scolaire pourrait venir faire notre tâche en parascolaire ? »

La démarche de développement professionnel leur a fait prendre conscience qu'ils pouvaient laisser plus de responsabilités aux élèves dans le déroulement des rencontres du comité des élèves. Ils ont d'ailleurs remarqué que le conseiller pédagogique les « dirigeait pour que justement [ils] ne s'impliquent pas trop dans la prise de décision ». Ils ont été sensibilisés à ne « pas trop donner d'idées en tant qu'adulte, mais plus être un genre de mentor et plus être quelqu'un qui suit l'équipe pour justement qu'ils puissent prendre leurs décisions ». Ils sont même arrivés à laisser les élèves animer les rencontres du comité, cependant sans leur donner beaucoup de latitude par rapport au contenu traité. Ils n'ont pas vraiment apprécié la démarche de développement professionnel : « Je trouvais ça un peu lourd, je trouvais ça un peu lent ». Comme les enseignants ambivalents, les enseignants réticents ont considéré que le temps mis sur la démarche de développement professionnel leur a enlevé du temps à consacrer au comité des élèves. Cependant, les enseignants réticents ne relèvent pas comment cette démarche a contribué à l'exercice de leur rôle, contrairement aux enseignants ambivalents.

### 3. Discussion

Aucune recherche avant celle-ci n'avait dégagé des profils d'enseignants par rapport à leurs attentes envers la capacité des élèves à agir au comité des élèves. Si l'analyse factorielle a permis de repérer trois ensembles bien distincts et d'identifier des profils, il faut rappeler que ce type d'analyse conserve un caractère exploratoire et exige des choix (Escofier & Pagès, 1998).

Les résultats de notre étude révèlent que les attentes des enseignants orientent leurs interventions auprès des délégués et, par le fait même, teintent les apprentissages réalisés par les élèves au comité. Afin de permettre aux élèves d'apprendre, il semble important que les enseignants accordent du temps aux processus décisionnels, plutôt que de cibler principalement les résultats à obtenir à partir des travaux du comité des élèves, tout en sachant que les élèves doivent aboutir à des réalisations rapidement pour maintenir leur motivation et leur engagement au comité des élèves (Cotmore, 2004 ; Davies & Yamashita, 2007 ; Keogh & Whyte, 2005 ; Pache-Hébert, 2009). De plus, les enseignants doivent considérer la capacité des élèves à exercer leur gouvernance. Dans cet équilibre d'objectifs souvent contradictoires, les enseignants doivent donner du soutien aux élèves pour y parvenir, en fonction de leur âge et de leur expérience au comité des élèves. L'enseignant a la responsabilité de moduler son rôle auprès des élèves : davantage de directivité au début pour laisser peu à peu plus de place aux élèves.

Au comité des élèves, les résultats montrent que les enseignants sont axés soit sur le processus mené par les élèves, soit sur les résultats du comité des élèves. Plusieurs enseignants considèrent qu'il y a un enjeu de performance relativement aux réalisations du comité des élèves. Par exemple, ils ressentent une obligation de résultat, puisque la célébration des fêtes à l'école dépend des activités organisées par le comité. Ils s'écartent alors de la visée éducative du comité des élèves. Ils orientent ainsi davantage leurs actions sur les résultats du comité, plutôt que sur le soutien aux délégués et l'apprentissage de la délibération politique. Pour montrer que le comité des élèves fonctionne bien, ils s'en tiennent principalement à exposer ses réalisations : souvent l'organisation de fêtes. Peut-être que les enseignants reproduisent ce qu'ils font habituellement en classe : ils évaluent les apprentissages des élèves en termes de résultats et moins comme processus.

Bien que tous les enseignants aient exprimé la volonté d'agir de façon positive dans leur fonction au comité des élèves, les résultats montrent que le manque de temps et l'incertitude sont des facteurs défavorables à l'encadrement du comité des élèves. Selon tous les enseignants, l'encadrement du comité des élèves constitue un surplus à leur tâche, même si ce rôle en fait partie. Les enseignants soulignent que le temps entre les rencontres du comité pour mettre en oeuvre les décisions prises est important et que seul le temps consacré aux rencontres du comité est comptabilisé dans leur tâche. Pour mener à terme les décisions du comité, les enseignants font preuve, à divers degrés, d'un sentiment de don de soi. Non seulement les enseignants auraient besoin de plus de temps pour faire le travail d'encadrement du comité des élèves, mais ils désirent aussi que du temps leur soit reconnu dans leur tâche pour la planification du travail du comité et le soutien aux élèves dans leurs projets.

Plusieurs enseignants éprouvent aussi de la difficulté à composer avec l'incertitude par rapport à leur rôle au comité des élèves. Alors qu'ils contrôlent habituellement l'ensemble du fonctionnement de la classe, lors des rencontres du comité, ils doivent accorder un pouvoir décisionnel aux élèves. Certains enseignants craignent cela, car ils doivent alors déléguer un peu de leur propre pouvoir. L'encadrement du comité des élèves change le rapport que les enseignants entretiennent habituellement avec les élèves, cela constitue une difficulté pour eux. En effet, ils sont confrontés à un changement de paradigme quant au contrôle qu'ils exercent dans la classe et celui dont ils doivent faire preuve au comité des élèves.

D'une manière plus générale, la démarche de développement professionnel qui a servi de contexte à cette recherche a encouragé les enseignants à considérer les apprentissages

pouvant être réalisés par les élèves au comité des élèves et à moduler leurs attentes. Le partage d'expériences entre les enseignants a été bénéfique, ainsi que la modélisation offerte par le conseiller pédagogique qui est intervenu directement auprès des élèves en prenant parfois le rôle de l'enseignant lors des rencontres du comité des élèves. Le conseiller pédagogique a offert un modèle aux enseignants en quête de repères pour assumer leur rôle au comité. Bien qu'aucun changement radical n'ait été observé au cours de l'année scolaire, les enseignants ont été exposés à diverses façons d'encadrer le comité des élèves, notamment à la nécessité de laisser plus de place aux élèves. Les enseignants qui ont tiré le plus profit de la démarche de développement professionnel sont ceux qui avaient le moins d'expérience et qui étaient plus ambivalents pour exercer ce rôle. La démarche de développement professionnel leur a permis de définir leur rôle et celui des élèves ainsi que de mieux comprendre la fonction de ce comité dans l'école. Cette étude laisse présager que les enseignants définissent mieux leur rôle au comité des élèves lorsqu'ils l'encadrent depuis plusieurs années. Toutefois, d'autres recherches devraient être menées pour clarifier cet aspect.

### Conclusion

Cette étude met en relief que les enseignants qui encadrent le comité des élèves présentent des attentes variées quant aux capacités des élèves à agir au comité des élèves au primaire, ce qui oriente leurs interventions auprès des élèves. Dans le futur, il serait intéressant de vérifier si ces profils se manifestent sur un plus grand nombre d'enseignants, puisque cette recherche exploratoire a été menée avec un petit échantillon. Il s'avèrerait aussi pertinent de déterminer si le profil des enseignants se maintient d'une année à l'autre ou s'il se modifie avec l'expérience à exercer leur rôle au comité des élèves. En amont, la formation et l'accompagnement des enseignants s'avèrent également utiles pour apprendre à exercer leur rôle au comité des élèves et à mieux saisir les capacités des élèves. À terme, il est souhaitable que les enseignants qui encadrent le comité des élèves modulent leurs attentes quant à la capacité des élèves à agir et parviennent à leur laisser plus de place et ainsi contribuer à leur éducation à la démocratie. Cela renvoie à l'idée du *kratos*, c'est-à-dire du pouvoir. En classe, ce pouvoir appartient la majorité du temps à l'enseignant, mais au comité des élèves, les élèves doivent apprendre à l'exercer.

### Bibliographie

- BECQUET V. (2009), « Se saisir du conseil de la vie lycéenne. Des principes à l'exercice de la fonction de délégué », *Carrefours de l'éducation*, volume 28, n°2, p.65-80.
- CONDETTE-CASTELAIN S. (2009), « L'implication des élèves dans la vie de l'établissement. Regards croisés des enseignants et des conseillers principaux d'éducation », *Carrefours de l'éducation*, volume 28, n°2, p.53-64.
- COTMORE R. (2004). « Organisational competence: The study of a school council in action », *Children & Society*, volume 18, n°1, p.53-65.
- COX S. & ROBINSON-PANT A. (2005), « Challenging perceptions of school councils in the primary school Education 3-13 », *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, volume 33, n°2, p.14-19.
- DAVIES L. & YAMASHITA H. (2007), *School councils-school improvement: The London secondary school councils action research project*, University of Birmingham, Royaume-Uni.
- ESCOFIER B. & PAGES J. (1998). *Analyses factorielles simples et multiples, objectifs, méthodes et interprétations*, Paris, Dunod.
- GUAY J.-H. (2013), *Statistiques en sciences sociales avec R*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- KEOGH A.F. & WHYTE J. (2005), *Second Level Student Council in Ireland: A Study of Enablers, Barriers and Supports*, Dublin, National Children's Office.

L'ECUYER R. (1988), « L'analyse de contenu : notion et étapes », *Les méthodes de la recherche qualitative*, J-P. Deslauriers, (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p.49-65.

PACHE-HEBERT C. (2009), *Le comité d'élèves au centre d'une éducation à la citoyenneté à l'école primaire*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada.

PACHE-HEBERT C., JUTRAS F. & GUAY J.-H. (2014), « Le comité des élèves dans les écoles primaires et secondaires : une recension des écrits », *Revue canadienne de l'éducation*, volume 37, n°4, p.1-27.

TESSIER C. & MC ANDREW M. (2001), « Citoyenneté en milieu scolaire et Conseil étudiants : une étude exploratoire dans quatre écoles montréalaises », *L'éducation à la citoyenneté*, M. Pagé, F. Ouellet & L. Cortesão (dir.), Sherbrooke, Éditions du CRP, p.187-200.

WYNESS M. (2009), « Adult's involvement in children's participation: Juggling children's places and spaces », *Children & Society*, volume 23, n°6, p.395-406.