

Responsabilisation et appartenance : la dynamique d'un projet éducatif

Louis-Philippe Boucher and Joseph Morose

Volume 16, Number 3, 1990

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900677ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900677ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Boucher, L.-P. & Morose, J. (1990). Responsabilisation et appartenance : la dynamique d'un projet éducatif. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(3), 415–431. <https://doi.org/10.7202/900677ar>

Article abstract

The aim of this study is to verify the extent to which a project involving the whole school can increase students' feelings of belonging to their school. Using a questionnaire, the authors found that the objectives of the project were only partially attained. The relationship between feelings of belonging and those of taking responsibility were not directly related as had been predicted. The authors point out some weakness in the theoretical model used in developing this project.

Responsabilisation et appartenance: la dynamique d'un projet éducatif

Louis-Philippe Boucher et Joseph Morose*

Résumé — La présente étude tend à vérifier dans quelle mesure un projet éducatif visant à augmenter le sentiment d'appartenance des élèves envers leur école a été atteint. Réalisée à l'aide d'un questionnaire, l'étude montre que les objectifs du projet éducatif n'ont été que partiellement atteints, le lien entre le sentiment d'appartenance et la responsabilisation n'apparaissant pas aussi étroit que l'avaient prévu les responsables du projet. Enfin, l'étude soulève la faiblesse du modèle théorique utilisé pour l'élaboration de ce projet éducatif.

Abstract — The aim of this study is to verify the extent to which a project involving the whole school can increase students' feelings of belonging to their school. Using a questionnaire, the authors found that the objectives of the project were only partially attained. The relationship between feelings of belonging and those of taking responsibility were not directly related as had been predicted. The authors point out some weakness in the theoretical model used in developing this project.

Resumen — En este estudio se trata de verificar, por intermedio de un proyecto educativo, en qué medida se logró aumentar en los alumnos el sentimiento de identificación con su escuela. El estudio, que se realizó a través de un cuestionario, muestra que los objetivos del proyecto educativo no fueron logrados sino parcialmente, puesto que la relación entre el sentimiento de identificación y la responsabilización no parece ser tan cercana como lo había previsto el responsable del proyecto. Finalmente, los autores hacen notar la debilidad del modelo teórico utilizado en la elaboración de este proyecto educativo.

Zusammenfassung — Diese Studie soll untersuchen, in welchem Masse ein pädagogisches Modell, das das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler zu ihrer Schule fördern soll, seinen Zweck erfüllt hat. Mithilfe eines Fragebogens zeigt die Untersuchung, dass die Ziele des Modells nur teilweise erreicht wurden, da das Verhältnis zwischen dem Zugehörigkeitsgefühl und der Zunahme des Verantwortungsbewusstseins nicht so eng erscheint wie von den Verantwortlichen antizipiert worden war. Schliesslich heben die Verfasserinnen die Schwäche der theoretischen Vorlage hervor, die für die Erstellung des pädagogischen Modells verwendet wurde.

Après avoir tenté de développer l'autodétermination individuelle chez les jeunes par un meilleur encadrement tant au niveau scolaire que personnel, la direction d'une école polyvalente a constaté «une carence au niveau du sentiment d'appartenance à la communauté» (Gagnon et Blackburn, 1982, p. 4). Le

* Boucher, Louis-Philippe: professeur, Université du Québec à Chicoutimi
Morose, Joseph: professeur, Université du Québec à Chicoutimi.

peu de respect de l'ensemble des jeunes envers le mobilier, leur individualisme et leur indifférence concernant ce qui se passe dans leur école seraient des manifestations de cette carence. C'est ce qui a amené les autorités de l'école à proposer un projet éducatif pour les années 1982-1985 ayant pour thèmes «l'appartenance à la communauté» et «l'étudiant, citoyen responsable».

Pour réaliser un tel projet, l'école a dû préciser ses objectifs, se donner une structure organisationnelle appropriée, développer des activités éducatives et des moyens susceptibles de lui permettre l'atteinte des objectifs du projet. Ce projet fut mis en application à l'automne 1982.

Les objectifs de la présente étude sont de vérifier dans quelle mesure le projet éducatif tel que conçu et réalisé a donné les résultats attendus et de comprendre pourquoi. En d'autres termes, nous voulons savoir jusqu'à quel point les objectifs visés par le projet éducatif ont été atteints, et tenter de comprendre la dynamique du processus de conscientisation à la responsabilisation se trouvant au coeur du projet éducatif initié par l'école.

Nous nous emploierons, dans un premier temps, à définir les principaux concepts de base et à rappeler la démarche méthodologique adoptée, ainsi que les moyens utilisés pour la cueillette des données. Par la suite, nous procéderons à la représentation descriptive du système étudié (projet éducatif), à la vérification de l'atteinte de ses objectifs, et à une représentation compréhensive du processus de conscientisation à la responsabilisation.

Éléments théoriques

Tout objet qui, doté de finalités, exerce une activité et voit sa structure interne évoluer au fil du temps dans un environnement sans perdre son identité propre, peut être considéré comme un système (LeMoigne, 1977, p. 37). Compte tenu du fait que le projet éducatif étudié possède de telles caractéristiques, nous l'aborderons comme étant un système.

La réalité est conçue comme étant complexe, dynamique et non réductible à ses éléments. Cette façon de voir offre un cadre conceptuel qui permet d'aborder les phénomènes dans leur globalité, leurs rapports avec l'environnement et suivant leur dynamique propre (fonctionnement, évolution et régulation) compte tenu de leurs finalités.

Pour les fins de la présente étude, nous définirons ce que nous entendons par projet éducatif, conscientisation à la responsabilisation et sentiment d'appartenance.

Projet éducatif

La notion de projet éducatif est apparue au Québec autour des années 1970, dans les règlements du comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation. Le *Livre vert* (Gouvernement du Québec, 1977) parle du projet éducatif comme déjà existant depuis quelques années. En 1979, le gouvernement amende la Loi de l'instruction publique et crée le Conseil d'orientation, dont l'une

des fonctions est la mise en oeuvre du projet éducatif. En 1983, par son projet de loi 40, le gouvernement accentue sa volonté de généraliser le projet éducatif dans les écoles du Québec. Il faudra toutefois attendre l'application du projet de loi 107, à l'été 1989, pour que cette volonté puisse devenir réalité.

La conception du projet éducatif véhiculée par l'école, qui fait l'objet de notre étude, s'inspire largement de celle que nous retrouvons dans le *Livre orange*, à savoir qu'il «constitue une démarche dynamique par laquelle une école, grâce à la volonté concertée des parents, des élèves, de la direction et du personnel, entreprend la mise en oeuvre d'un plan général d'action» (Gouvernement du Québec, 1979, p. 35). Selon cette définition, le projet éducatif est une entreprise collective qui vise à répondre aux besoins et aux aspirations (valeurs) d'une collectivité par la mise en oeuvre d'un plan d'action qui lui est propre. Cette action collective devrait permettre, selon Gingras et Girard (1981), d'améliorer la qualité de l'éducation et de favoriser chez les personnes concernées le développement d'un sentiment d'appartenance à leur établissement.

La naissance d'un projet éducatif peut résulter d'une action initiée par une école suite à une réflexion sur ce qui pourrait être fait pour améliorer la qualité de l'éducation, ou d'une remise en question d'une pratique éducative. Sa mise en place comporte trois phases: 1) sa planification; 2) sa réalisation; 3) son évaluation.

Conscientisation à la responsabilisation

La conscientisation à la responsabilisation est un processus par lequel l'école veut amener le jeune à adopter des comportements responsables. La prise de conscience est en quelque sorte le processus par lequel il réalisera pourquoi devenir un citoyen responsable et comment il doit se comporter pour y arriver. Un citoyen responsable, c'est quelqu'un qui apporte sa contribution au développement de son groupe, de son organisation ou de son institution, qui participe aux prises de décision qui le concernent, et qui assume les conséquences de ses choix (Gagnon et Blackburn, 1982).

Sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance, c'est ce que ressent un individu concernant son appartenance à un groupe, à une organisation ou à une institution. Le fait de se sentir bien ou chez soi à l'école, le fait de se sentir utile au groupe et solidaire des autres constituent des indicateurs du sentiment d'appartenance d'une personne. Plus un individu a un fort sentiment d'appartenance à un groupe, plus il a tendance à adopter les valeurs, les normes et les règles de conduite de ce groupe (Mucchielli, 1972).

Éléments méthodologiques

Compte tenu du fait que le projet éducatif est considéré comme un sous-système compris à l'intérieur du système-école, nous avons adopté la même approche méthodologique que celle utilisée pour l'étude des autres sous-

systèmes, à savoir celle de la modélisation (Boucher, 1986). Nous nous limiterons, par conséquent, à en rappeler brièvement les fondements épistémologiques, et à en présenter les grandes étapes, ainsi que les types de données utilisées.

Au lieu de connaître un objet en l'analysant ou en le disséquant, nous proposons de le connaître en le reconstituant, c'est-à-dire en nous en faisant une représentation ou un modèle. L'outil utilisé est le Système général. Il est, selon LeMoigne (1977, p. 37), un objet artificiel qui, doté de finalités, «fonctionne, se structure et évolue dans un environnement».

La réalisation des objectifs de la présente étude s'est faite en quatre grandes étapes: 1) représentation descriptive du système-projet éducatif; 2) vérification de l'atteinte des objectifs du projet éducatif; 3) identification des facteurs clés et description de leur rôle; 4) modélisation du processus de conscientisation. Nous allons maintenant préciser, pour chacune d'elles, les types de données utilisées, ainsi que les moyens pris pour les obtenir.

Les données qui ont servi à la représentation descriptive du système-projet éducatif ont été tirées essentiellement de deux documents produits par les coresponsables du projet dans l'école (Gagnon et Blackburn, 1982, 1983). Des données complémentaires ont été recueillies par entrevues auprès des responsables du projet éducatif.

Pour vérifier dans quelle mesure les jeunes avaient développé leur sentiment d'appartenance envers l'école et leur responsabilisation du rôle de citoyen, un questionnaire écrit, élaboré par l'équipe de recherche et en collaboration avec des membres associés (éducateurs de l'école), a été administré à un échantillon d'élèves représentatif de la population étudiante (338 des 1 540 élèves de l'école). Les indicateurs retenus pour mesurer l'atteinte des objectifs du projet éducatif sont:

1. le fait de se sentir bien (chez soi) à l'école;
2. le fait d'être fier de son école et d'en prendre la défense;
3. le fait de se sentir responsable et utile;
4. le fait de se sentir solidaire des autres;
5. le fait de collaborer, de participer aux prises de décision et de s'impliquer dans des activités ou organisations;
6. le fait de porter attention à l'ameublement et au matériel.

Le questionnaire final comportait 21 items regroupés en 6 facteurs. Tous les coefficients sont supérieurs à 0,50¹.

Pour comprendre ce qui a pu se passer, nous avons d'abord cherché à identifier les facteurs ayant influencé le plus la dynamique du système-projet éducatif et à décrire leur rôle respectif sur et dans le système étudié. Les données utilisées pour cette étape proviennent d'une trentaine d'entrevues réalisées auprès d'élèves (19), d'enseignants (8) et autres membres du personnel (3),

auxquelles s'ajoutent des données provenant de l'observation participante², pendant la même période, soit l'hiver 1985.

Enfin, pour mieux saisir la dynamique d'un tel système, nous avons tenté d'en reconstituer le processus central, à savoir la conscientisation à la responsabilisation. Cette reconstitution, d'ordre essentiellement conceptuel, s'appuie sur les caractéristiques et propriétés du Système général (LeMoigne, 1977).

Représentation descriptive du système étudié

Pour comprendre la dynamique d'un système, il faut d'abord connaître ce qu'il est, comment il fonctionne, quelles sont ses finalités et le contexte dans lequel il évolue. Le paradigme systémique de LeMoigne (1977, p. 34) nous a servi d'outil méthodologique³.

Évolution

Le présent projet éducatif s'inscrit dans un processus de développement organisationnel⁴ initié autour des années 1975-1976. En 1978-1979, un système particulier d'encadrement fut implanté dans l'école. Cet encadrement plus systématique des élèves aurait eu des effets significatifs sur le comportement de plusieurs d'entre eux, aux dires des responsables du projet. Ces derniers constatèrent toutefois une «carence au niveau du sentiment d'appartenance» et un manque de «responsabilité» envers la communauté (Gagnon et Blackburn, 1982, p. 4). C'est de cette prise de conscience qu'est né le projet éducatif pour les années 1982-1985: «L'étudiant, un citoyen responsable.»

Il avait été prévu, lors de la planification, que ce projet se réaliserait par étapes. L'échéancier prévoyait la participation volontaire de 30 enseignants pour la première année. La participation des enseignants devait s'amplifier au cours de la deuxième année, et s'étendre à la majorité des enseignants de tous les secteurs et de toutes les disciplines au cours de la troisième année.

Dès l'automne 1982, l'atmosphère de travail fut assombrie par une longue et difficile lutte syndicale: menace de grève, grève perlée, escalade verbale et grève générale. Suite à la grève des enseignants, jumelée au congé des Jeux du Canada en janvier 1983 (six semaines), les enseignants durent aller au plus pressant, c'est-à-dire se consacrer au rattrapage et à la préparation aux examens de fin d'année (Gagnon et Blackburn, 1983, p. 10-11). À toutes fins pratiques, l'année 1982-1983 fut grandement compromise. On se limita à consolider les infrastructures nécessaires à la réalisation du projet au cours de l'année suivante, soit 1983-1984.

De plus, les ressources demandées ne furent qu'en partie accordées. Des huit animateurs dégagés à raison de cinq périodes par semaine, et prévus dans la demande initiale, seulement deux furent accordés.

Finalités et objectifs

La visée du projet éducatif était de «former des étudiants dont le comportement reflète celui de citoyens capables de faire des choix responsables, et

surtout capables d'assumer cette responsabilité, pour manifester ainsi un sentiment d'appartenance à la communauté» (Gagnon et Blackburn, 1982, p. 8). Cette visée prit la forme de deux objectifs particuliers. Il s'agissait pour les responsables du projet, «d'une part, de centrer l'école sur une valeur fondamentale: *Étudiant, citoyen responsable*, et, d'autre part, de susciter chez les jeunes des attitudes et des comportements de citoyens conscients de l'importance de leur appartenance à la communauté que sont leur école et la société environnante» (Gagnon et Blackburn, 1982, p. 6).

Quel lien existe-t-il au juste entre la responsabilisation et l'appartenance? D'un côté, on suppose qu'en amenant le jeune à prendre conscience de sa part de responsabilité, il s'engagera volontairement et activement dans les diverses activités offertes, et qu'ainsi il manifestera son sentiment d'appartenance à la communauté (Blackburn et Gagnon, 1982, p. 7). Le sentiment d'appartenance apparaît donc comme une résultante de la responsabilisation. Par ailleurs, un peu plus loin dans le même document, on propose que l'équipe d'animateurs mise en place pour la réalisation de ce projet éducatif privilégie «la conscientisation de l'étudiant dans son appartenance à la communauté» (p. 15). Ici, c'est plutôt le sentiment d'appartenance qui doit amener le jeune à acquérir des comportements responsables.

La figure 1 tente de représenter les liens devant exister entre la responsabilisation et l'appartenance, tels que nous les avons perçus à partir des documents officiels qui ont servi à lancer et à évaluer le projet éducatif de l'école. Selon les concepteurs du projet, la responsabilisation entraîne l'implication et l'engagement des jeunes, qui à leur tour favorisent le développement du sentiment d'appartenance. En retour, ce dernier peut aider les jeunes à devenir plus responsables. L'école peut, selon cette façon de concevoir, agir sur deux plans: soit la conscientisation à la responsabilisation, soit la conscientisation à l'appartenance. Deux types de moyens sont proposés: la réflexion et l'action (réalisation d'activités, participation et implication).

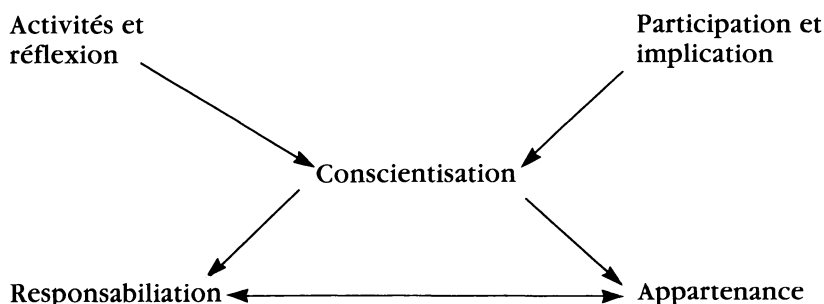


Figure 1. Représentation des rapports entre la responsabilisation et l'appartenance se dégageant des textes.

Structure et fonctionnement

La réalisation d'un tel projet éducatif exigeait la mise en place d'un mode d'organisation et de fonctionnement particulier qui devait s'imbriquer dans la structure d'ensemble de l'école. Comme nous le montre la figure 2 (elle est une copie fidèle de celle présentée dans un document d'information provenant de l'école), une équipe d'animateurs avait pour tâche, sous l'autorité de la direction, de susciter et de coordonner des activités visant à conscientiser les jeunes aux responsabilités d'un citoyen. Deux catégories de moyens sont mis à contribution. Il s'agit des services pédagogiques et des services complémentaires.

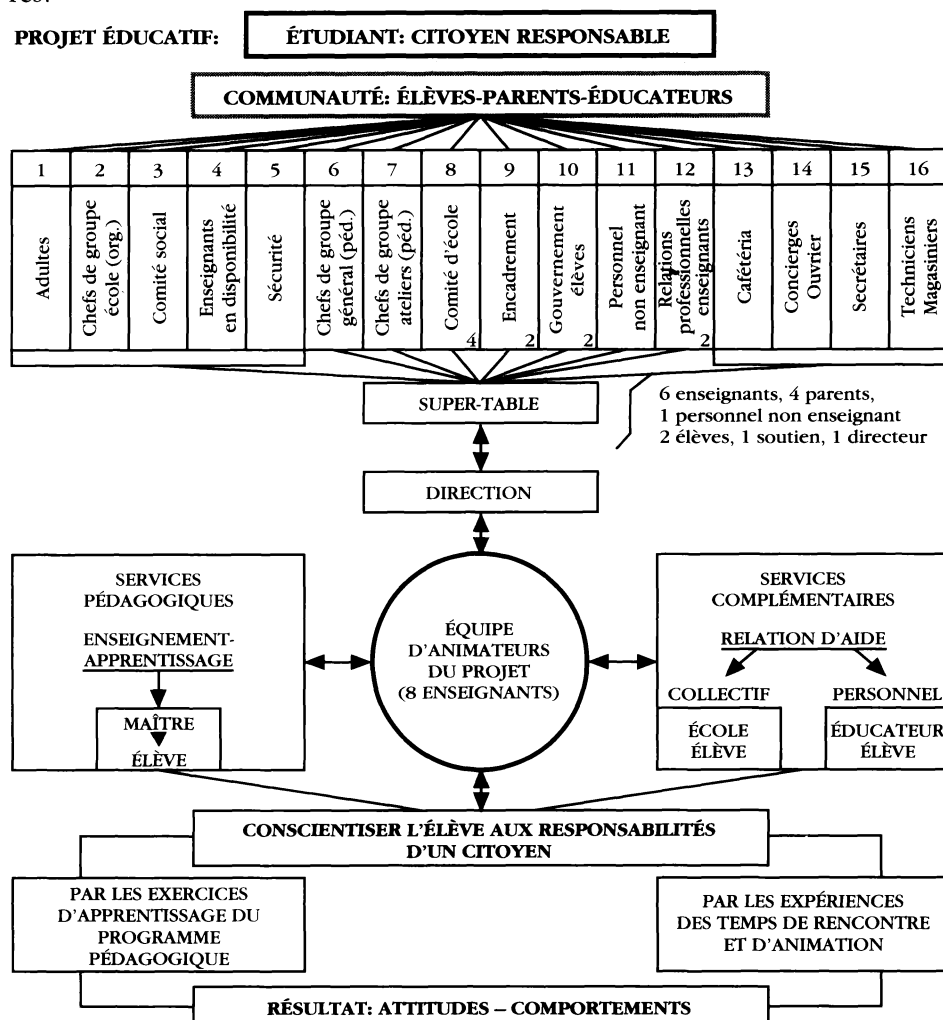


Figure 2. Structure du système école.

Les services pédagogiques se réfèrent à l'enseignement (programmes d'étude et cours). Il s'agissait pour les professeurs, à l'intérieur de leur programme d'études, de trouver des situations concrètes susceptibles de conscientiser les élèves aux responsabilités d'un citoyen. On voulait, par exemple, modifier les habitudes alimentaires des élèves à l'intérieur d'un cours de biologie, les amener à se préoccuper de l'environnement en faisant construire à l'intérieur d'un cours de soudure des poubelles esthétiques déposées à des endroits stratégiques dans l'école, les amener à réduire le gaspillage d'eau potable à l'intérieur d'un cours de physique, et ainsi de suite.

En plus d'instruire, l'école doit éduquer. C'est là le rôle des services complémentaires aux élèves, que de s'occuper de la vie de l'élève à l'école lorsqu'il n'est pas en situation de classe (Gagnon et Balckburn, 1983, p. 12). Ils interviennent à la fois sur un plan collectif et sur un plan personnel. Sur le plan collectif, il s'agit du service d'animation sociale, du gouvernement étudiant, de la mini-agora et des activités parascolaires de types culturel et sportif. Sur le plan personnel, ils comprennent les services personnels à l'élève et l'encadrement. Chacun de ces services devait tendre à faire acquérir des attitudes et des comportements de citoyen responsable. De plus, les élèves pouvaient, par le biais des services complémentaires de nature collective, s'engager et s'impliquer. Ce qui devait favoriser le développement du sentiment d'appartenance envers leur école.

Les objectifs visés par le projet éducatif devaient faire l'objet d'une évaluation continue. Un mécanisme d'évaluation avait été prévu à cette fin.

Environnement

Comme on peut le constater à partir de la figure 2, l'organisation mise en place pour réaliser ce projet éducatif est imbriquée dans la structure de gestion participative avec ses nombreuses tables de gestion. Ce qui devait permettre la prise de décisions collectives orientées dans le sens du projet éducatif. En d'autres termes, chaque décision devait viser le mieux-être de l'élève pour que chaque intervenant puisse l'aider, à l'intérieur de ses responsabilités, à devenir un citoyen responsable (Gagnon et Blackburn, 1982, p. 12). En somme, tout l'environnement devait être supportant.

Résumé

Le présent projet éducatif s'inscrit, comme nous l'avons vu, dans un processus de développement organisationnel amorcé quelques années auparavant. Mis en place pour répondre à un besoin ressenti, en particulier par l'équipe de direction, ledit projet a toutefois suscité un large consensus de la part des éducateurs, car il rejoignait une valeur éducative fondamentale, à savoir: former des citoyens responsables. À cette fin, une structure fonctionnelle s'intégrant à celle de l'école a été élaborée et une équipe d'animateurs a été constituée pour assurer l'animation et la coordination des activités réalisées en vue d'atteindre les objectifs du projet éducatif.

Vérification de l'atteinte des objectifs

Dans quelle mesure les élèves sont-ils devenus plus responsables et ont-ils développé leur sentiment d'appartenance? C'est ce que nous avons cherché, dans un premier temps, à vérifier et, dans un second temps, à comprendre.

Il ressort des données recueillies au moyen du questionnaire (voir tableau 1) que les élèves adhéraient largement (à 80 % et plus) aux grands objectifs du projet éducatif, à savoir: former des citoyens responsables et développer leur sentiment d'appartenance. Ces objectifs n'auraient été toutefois que partiellement atteints. Malgré le fait que l'école ait fait des efforts importants pour rendre les gens responsables selon les deux tiers des répondants, elle n'a pas réussi à développer chez les jeunes un fort sentiment d'appartenance. Seulement 45 % d'entre eux se sentent chez eux à l'école, 30 % ont le sentiment de jouer un rôle utile et 39 % sont d'avis que les jeunes prennent soin du matériel. Une majorité, toutefois, se dit fière de fréquenter cette école (57 %) et d'y vivre (55 %).

Tableau 1

**Pourcentages des réponses regroupées selon les 21 items
du questionnaire portant sur la responsabilisation
et l'appartenance suivant les 6 facteurs identifiés**

F	N°	Items	Plutôt vrai ou Tout à fait vrai	Plutôt faux ou Tout à fait faux
		1. Désir de participer et de s'impliquer		
	M14	À mes yeux, il est très important que chacun(e) apporte sa contribution pour la bonne marche de cette école.	80,0	20,0
	M15	À mes yeux, il est très important que chacun(e) ait la possibilité de participer au choix des objectifs à poursuivre dans cette école.	82,6	17,4
		2. Désir d'appartenance		
	M16	À mes yeux, il est très important que cette école aide chaque personne à devenir responsable.	88,7	11,3
	M17	À mes yeux, il est important que dans cette école chacun se sente chez soi.	85,1	14,9
	M18	À mes yeux, il est très important que dans cette école chacun(e) aide l'autre à réaliser ses objectifs personnels.	84,6	15,4

Tableau 1 (suite)

**Pourcentages des réponses regroupées selon les 21 items
du questionnaire portant sur la responsabilisation
et l'appartenance suivant les 6 facteurs identifiés**

F	N°	Items	Plutôt vrai ou Tout à fait vrai	Plutôt faux ou Tout à fait faux
		3. Encouragement à la responsabilisation		
	M2	Je sens que cette école m'encourage à vivre en personne vraiment responsable.	66,1	33,9
	M7	Dans cette école, le plus souvent les gens aiment prendre leurs responsabilités.	63,3	36,7
	M19	Je sens que cette école entraîne les gens à vivre en personne responsable.	65,0	35,0
		4. Appartenance		
	M1	Je pense que l'école prend les moyens pour donner à chacun la chance de se développer.	67,0	33,0
	M3	Je sens qu'en général les gens sont fiers de fréquenter cette école	57,5	42,5
	M4	Dans cette école, je me sens chez moi.	45,6	54,4
	M5	Dans cette école, je sens que je joue un rôle utile.	30,9	69,1
	M13	Ici, quand l'un(e) de nous fait une bonne réalisation, je sens que cela est très apprécié.	63,7	36,3
	M21	J'aime vivre dans cette école.	55,1	44,9
		5. Participation et implication		
	M6	J'ai le goût de m'impliquer dans les organisations de l'école.	39,0	60,0
	M8	Je fais parfois des suggestions pour la bonne marche de cette école.	23,4	76,6
	M9	Quand je fais des recommandations pour la bonne marche de cette école, je sens qu'elles sont prises en considération.	25,6	74,4
	M10	Dans cette école, j'ai la responsabilité de participer au choix des objectifs à poursuivre.	41,0	59,0

Tableau 1 (suite et fin)
Pourcentages des réponses regroupées selon les 21 items
du questionnaire portant sur la responsabilisation
et l'appartenance suivant les 6 facteurs identifiés

F	N°	Items	Plutôt vrai ou Tout à fait vrai	Plutôt faux ou Tout à fait faux
	M11	J'ai le goût de fournir des efforts pour réaliser les objectifs de cette école.	55,4	44,6
	M12	Habituellement, j'aime aider les autres dans leurs efforts pour réaliser les objectifs de cette école.	62,4	37,6
	6. Prise en soin de l'ameublement et du matériel			
	M20	Dans cette école, en général, les gens prennent soin du matériel mis à leur disposition.	39,5	60,5

En ce qui concerne la responsabilisation des jeunes, leur participation au processus de décision ainsi que leur implication dans ce processus, elles se révèlent problématiques. On constate effectivement que malgré le fait qu'une majorité de répondants (M11 = 55 %) ait le désir de fournir des efforts pour atteindre les objectifs de l'école, une minorité seulement (M6 = 39 %) a le goût de s'impliquer dans l'organisation. Lorsqu'ils font des tentatives pour améliorer leur école, les jeunes ont le sentiment qu'on tient peu compte de leurs suggestions (M8 inversé = 77 %) et qu'on ne prend pas en considération leurs recommandations (M9 inversé = 74 %). Malgré le fait que l'école ait mis en place une structure de gestion participative qui permette à tous les groupes d'acteurs, dont celui des élèves, de s'impliquer, il apparaît de toute évidence que ces changements n'ont que peu rejoint les élèves.

En résumé, une bonne proportion d'élèves n'ont pas développé un sentiment d'appartenance élevé envers leur école ni manifesté une grande participation ou implication pour sa bonne marche. Les objectifs du projet éducatif n'apparaissent donc que partiellement atteints. Comment expliquer cette situation? C'est la question à laquelle nous allons maintenant tenter de répondre.

Identification des facteurs clés et description de leur rôle respectif

De façon à pouvoir comprendre pourquoi le projet éducatif n'a pas donné les résultats attendus, nous avons cherché d'abord à identifier les facteurs qui ont pu influencer sa réalisation, puis à comprendre comment cette influence a pu s'exercer. Nous allons d'abord présenter chacun de ces facteurs et décrire comment et pourquoi ils ont pu avoir un impact sur l'atteinte des objectifs du projet.

D'après les données obtenues, quatre grands types de facteurs sont intervenus dans la mise en place du projet éducatif. Il s'agit: 1) de la difficulté d'opérationnaliser les concepts de «citoyen responsable» et de «sentiment d'appartenance», et d'établir clairement le type de liens existant entre eux; 2) de la faible participation effective des élèves au processus de décision; 3) des ressources humaines et budgétaires limitées; 4) des conditions difficiles et défavorables au projet. Explicitons brièvement chacun de ces facteurs.

La difficulté de définir clairement les concepts «être responsable» et «sentiment d'appartenance» est ressortie nettement de l'étude des documents produits par les responsables du projet éducatif (voir Finalités et objectifs du système étudié). Comment maintenir un bon degré de concertation entre les intervenants lorsque la cible est mal définie? En d'autres termes, quelles attitudes doivent adopter ces intervenants et que peuvent-ils faire pour rendre les jeunes plus responsables et augmenter leur sentiment d'appartenance, alors même que ces termes n'ont pas été définis de façon adéquate? Malgré les efforts qui ont été faits par l'équipe d'animateurs du projet éducatif, il ne semble pas que l'on soit parvenu à une conception commune et opérationnelle de ces concepts. Des divergences de conceptions sont apparues nettement entre les individus et les groupes d'acteurs dans les entrevues. Les élèves reprochent entre autres aux éducateurs de leur demander d'être «responsables», mais par ailleurs de ne pas leur en donner la chance: «Ils veulent qu'on soit responsables de nos actes et ils nous interdisent un paquet de choses.»

Une autre difficulté, connexe à la première, c'est la faiblesse du modèle théorique explicitant les liens devant exister entre la responsabilisation et l'appartenance. Les documents qui ont servi au lancement du projet sont plutôt imprécis, voire ambigus sur cet aspect. Le texte laisse entendre qu'il existe une relation entre ces deux «réalités», mais n'indique pas clairement de quelle nature est cette relation ni dans quel sens elle se produit. Existe-t-il une relation étroite entre la responsabilisation et l'appartenance? Est-ce le sentiment d'appartenance qui favorise la responsabilisation, ou la responsabilisation qui crée le sentiment d'appartenance? S'il existe un lien réciproque entre les deux, comment ce lien se verra-t-il dynamisé?

Bien qu'il puisse exister une certaine relation entre la responsabilisation et l'appartenance, il est permis de s'interroger sur sa nature exacte et le sens de cette relation. Il est possible qu'un élève qui a développé un fort sentiment d'appartenance soit plus enclin à prendre soin du matériel et du mobilier de l'école, et devienne ainsi un individu plus responsable. Est-ce que l'appartenance conduit nécessairement à la responsabilisation et vice versa? Les interactions entre la responsabilisation et l'appartenance nous semblent plus complexes que ne l'avaient envisagé les responsables du projet éducatif. Nous tenterons plus loin de modéliser ces interactions.

La participation des élèves au processus de décision et leur implication dans diverses activités devaient avoir pour effet de les rendre plus responsables et par le fait même d'augmenter leur sentiment d'appartenance. Or, une minorité seulement d'élèves ont effectivement le sentiment de participer aux

décisions et de s'impliquer dans leur milieu. À quoi attribuer cet état de fait? À notre avis, deux raisons peuvent être évoquées: 1) la sous-représentation des élèves dans les mécanismes décisionnels; 2) les attitudes et les comportements des enseignants concernant la participation des élèves en classe.

Les élèves sont sous-représentés dans les mécanismes de décisions. Il n'y a que deux élèves qui sont membres de la supertable de gestion. Ils se sentent d'ailleurs, à l'exception des membres du Conseil étudiant, peu consultés et écoutés. Comme nous l'avons constaté dans une autre étude (Boucher et Ouellet, 1985), le mode de gestion participative n'a pas beaucoup pénétré la salle de classe. L'enseignant y impose toujours sa planification, son choix des moyens pédagogiques et son mode d'évaluation. L'élève demeure un exécutant et non un partenaire. Il semble bien que la mise en place d'une gestion participative n'ait pas changé de façon significative la conception qu'ont les enseignants de leur rôle ni modifié leur façon de faire en ce qui concerne la participation des élèves en classe.

La conscientisation des élèves aux responsabilités d'un citoyen devait se faire en partie à l'intérieur des activités pédagogiques. La mise en place d'activités pédagogiques et parascolaires visant à développer de telles qualités exige, on doit en convenir, des ressources humaines et budgétaires importantes ainsi que des conditions particulières, tels une bonne stabilité du personnel éducatif, un climat positif et une implication élevée des élèves et des enseignants.

Pour opérationnaliser des objectifs aussi complexes que la responsabilisation et l'appartenance, il faut une structure d'animation et d'encadrement appropriée sans laquelle la réflexion, la concertation et les réalisations risquent de demeurer limitées. Nous avons constaté que tant qu'il y a eu des personnes ressources dégagées en partie de leur tâche habituelle pour animer et encadrer le personnel enseignant de l'école, des résultats intéressants furent obtenus. Par ailleurs, dès que le projet a cessé d'être subventionné, les actions ont diminué.

Il faut préciser que cette diminution des ressources a coïncidé avec l'augmentation de la tâche des enseignants suite aux décrets. Il en est résulté une démobilisation pour les activités parascolaires, due en bonne partie au manque de temps. Il était difficile pour les responsables administratifs de leur en demander plus. Les gestionnaires de l'école cherchaient avant tout à limiter les dégâts. Les énergies étaient dépensées en premier lieu pour arrondir les coins. Le climat était devenu en quelque sorte moins favorable par rapport à ce qu'il avait été lors de la mise en train du projet éducatif.

Une autre condition qui, à notre avis, a été défavorable au projet éducatif, c'est le taux élevé de roulement du personnel enseignant dû en grande partie à la possibilité de l'enseignant de choisir sa tâche selon son ancienneté. Plus du tiers des enseignants ont changé d'école au cours des années 1982 à 1985. Il est difficile dans ces conditions de créer une équipe stable partageant les mêmes objectifs et travaillant dans le même sens.

L'objectif de former des citoyens responsables est devenu peu à peu une sorte de «slogan» creux que les membres de la direction et les éducateurs ont continué de répéter. Celui-ci est devenu aversif pour un bon nombre d'élèves. Se faire répéter «d'être des individus responsables» sans en avoir concrètement l'occasion, c'est plutôt frustrant et dévalorisant.

La conscientisation de l'élève aux responsabilités d'un citoyen devait être au cœur du projet éducatif. Toutefois, le modèle proposé par ses concepteurs n'apparaît pas suffisamment articulé et précis pour aider les éducateurs et les éducatrices à comprendre le processus sous-jacent et guider leurs actions. Plusieurs questions restent sans réponse. Quelle est, par exemple, la relation qui existe entre la responsabilisation et le sentiment d'appartenance? Est-ce que l'une conduit nécessairement à l'autre? Comment le processus de conscientisation est-il déclenché et maintenu? C'est à la compréhension du processus de conscientisation que nous voulons nous attarder dans la partie qui suit.

Modélisation du processus de conscientisation

Afin de mieux comprendre le processus de conscientisation aux responsabilités d'un citoyen, nous avons tenté de le modéliser, c'est-à-dire de nous en faire une représentation. Cette représentation ne se veut pas une description fidèle ou exacte de la réalité, mais plutôt une hypothèse de travail pouvant conduire à une meilleure compréhension de ce qui se passe ou peut se passer lorsqu'on implante un projet du type à l'étude. De façon plus précise, elle veut mettre en évidence les relations et interactions possibles entre les éléments impliqués dans le processus de conscientisation.

Les objectifs du projet éducatif sont définis par les éducateurs en fonction des valeurs et des besoins du milieu. Le processus de conscientisation à la responsabilisation peut être dynamisé, comme nous le montre la figure 3, de trois façons: 1) par les actions et réflexions réalisées à partir des disciplines; 2) par la participation aux décisions et l'implication dans des organisations sociales, culturelles et sportives à l'intérieur de l'école; 3) par l'engagement dans des actions communautaires à l'extérieur de l'école. Les deux premières sont initiées par l'école alors que la troisième, bien qu'originant généralement de d'autres sources, peut résulter du processus de conscientisation. Lorsque le processus de conscientisation à la responsabilisation est bien enclenché, l'engagement des jeunes dans des actions communautaires peut, à son tour, constituer un facteur dynamisant important. L'engagement des jeunes est donc à la fois une résultante (un effet) et une cause du processus de conscientisation.

La façon dont les élèves vont recevoir les sollicitations du milieu scolaire et y répondre va dépendre à la fois de leur niveau de maturité personnelle et des conditions extérieures prévalant à ce moment-là. Les occasions fournies aux jeunes de réfléchir et d'agir vont les transformer dans la mesure où ils seront réceptifs à ce genre d'interventions. En d'autres termes, le processus de conscientisation va opérer les transformations souhaitées par les initiateurs du projet dans la mesure où les interventions sont appropriées ou conviennent à l'état de maturité ou de développement des individus auprès desquels les interventions sont faites. Leur ouverture à ces interventions va dépendre également

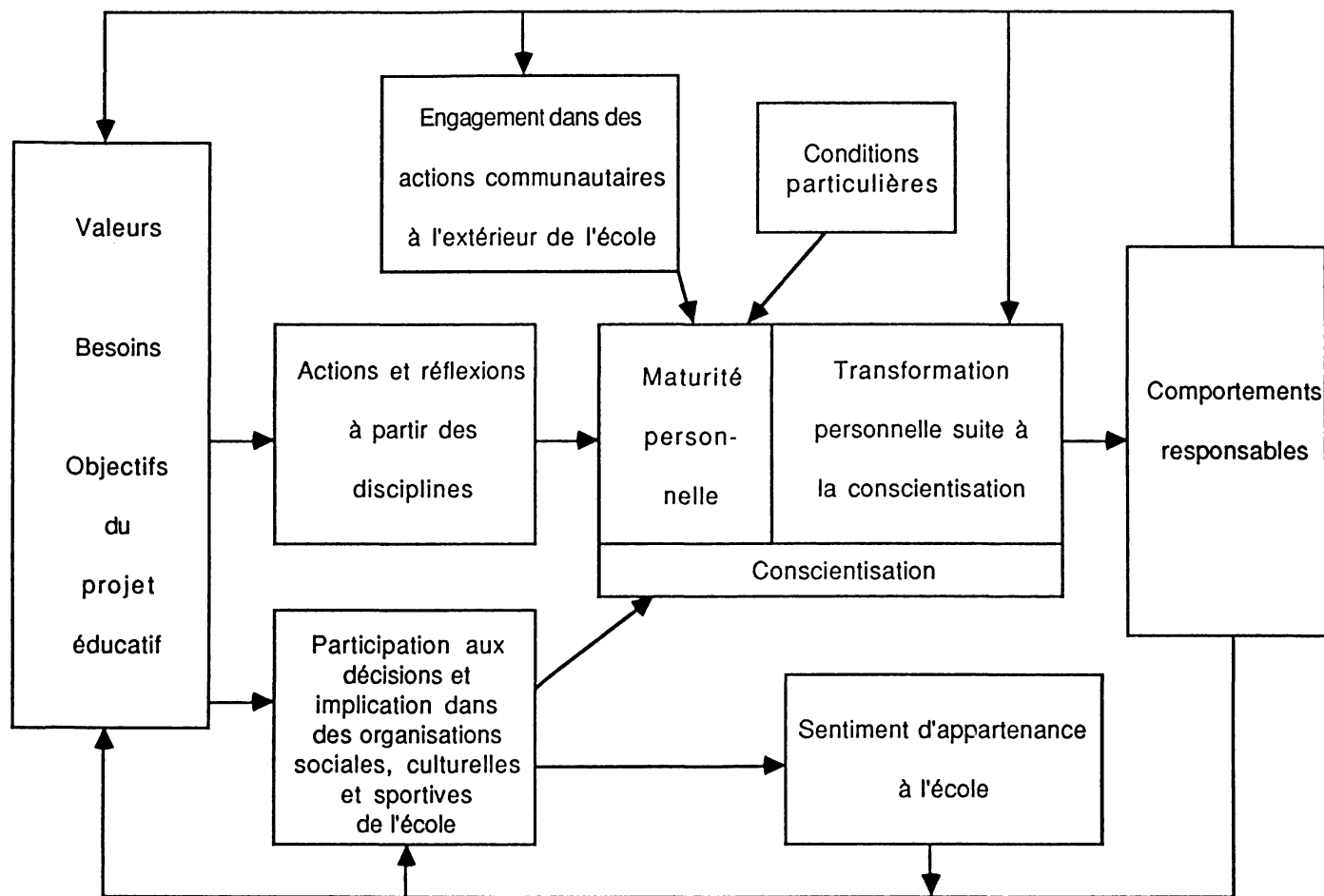


Figure 3. Modélisation du processus de conscientisation à la responsabilisation.

de conditions particulières, telles le climat de confiance, la qualité des relations interpersonnelles, l'acceptation des valeurs véhiculées.

Les résultats du processus de conscientisation à la responsabilisation devraient pouvoir s'observer dans des changements de comportement. Ces derniers peuvent, à leur tour, avoir plusieurs types d'effets: 1) entraîner un changement des objectifs du projet éducatif et/ou des ajustements au niveau des actions initiées par l'école; 2) renforcer les transformations personnelles qui consolideront le niveau de maturité de l'élève; 3) favoriser un plus grand engagement dans des activités communautaires. S'il y a absence de résultats tangibles, cela peut entraîner un abandon du projet ou une modification importante des stratégies.

Le sentiment d'appartenance à l'école nous apparaît être davantage le résultat de la participation des jeunes aux décisions et de leur implication dans des organisations diverses à l'intérieur de l'école que de celui du processus de conscientisation à la responsabilisation. Il n'entraînerait pas automatiquement des comportements responsables. Ce n'est qu'indirectement qu'il aurait de tels effets de par une plus grande ouverture à la conscientisation qu'il permet. Le modèle proposé remet donc en question la relation étroite devant exister entre la responsabilisation et le sentiment d'appartenance.

Le processus de conscientisation à la responsabilisation apparaît de toute évidence posséder les caractéristiques d'un système ouvert. Alimenté par différentes sources, ce système vise à transformer la personnalité des jeunes de façon à les rendre plus responsables. Il se régularise, c'est-à-dire qu'il utilise les effets qu'il produit pour se développer ou se réajuster au besoin. Il est en constante interaction avec son environnement duquel il tire ressources, énergie et informations. Il peut agir jusqu'à un certain point sur son environnement.

Conclusion

Malgré des intentions et des efforts louables, il faut reconnaître que le projet éducatif 1982-1985, «L'étudiant, citoyen responsable» et «L'appartenance à la communauté» n'a pas eu auprès des jeunes tout l'impact souhaité. Cet état de fait est dû, selon nous, à plusieurs facteurs. Ce n'est pas l'effet d'un de ces facteurs en particulier qui est en cause, mais leurs interactions. La faiblesse du modèle théorique sous-jacent au projet éducatif a rendu particulièrement difficile son opérationnalisation. Il faut ajouter qu'un certain nombre de conditions défavorables n'a pas aidé.

Notre étude tend à montrer que la réalisation d'un projet éducatif est une entreprise complexe et difficile. Elle exige un certain nombre de conditions particulières et des ressources minimales. Les visées du projet doivent reposer sur des valeurs éducatives fondamentales partagées par l'ensemble des agents d'éducation. Elles doivent être définies en objectifs opérationnels et traduites en actions pour que le projet éducatif puisse donner les fruits attendus.

Le modèle élaboré montre que le processus de conscientisation à la responsabilisation résulte de l'interaction dynamique de plusieurs facteurs qui ont

besoin d'un certain nombre de conditions appropriées pour se manifester. Comme dans tout système, les effets qu'il produit peuvent être utilisés pour se développer ou se réajuster. Nous nous trouvons en présence d'un système d'activités humaines qui possède des caractéristiques qui lui sont propres et des propriétés qui sont communes à tous les systèmes. D'autres études pourront permettre de vérifier le bien-fondé de ce modèle et de le raffiner au besoin.

Notes

1. Les résultats des analyses factorielles qui ont permis d'établir les six facteurs sont présentés en détail dans un document intitulé «Le vécu scolaire des étudiants de la polyvalente Jonquière» (Boucher et Ouellet, 1985, p. 85).
2. Dans ce type de méthodologie, l'observation participante constitue un moyen précieux de cueillette de données qui sont utilisées pour comprendre ce qui se passe.
3. Le lecteur qui aimerait avoir plus d'information sur l'utilisation de cet outil et sur le système-école peut se référer au document intitulé «La polyvalente Jonquière: modélisation d'un système-école», *Notes et rapport de recherche*, vol. 5, n° 2, G.R.I.R.: U.Q.A.C., 1986.
4. L'expression «processus de développement organisationnel» signifie dans ce texte qu'après avoir analysé la situation qui prévalait dans l'organisation (école), une réflexion a été amorcée et des moyens ont été mis de l'avant, ou des changements ont été effectués en vue d'améliorer cette situation.

RÉFÉRENCES

- Boucher, L.-P., La polyvalente Jonquière: modélisation d'un système-école, *Notes et rapport de recherche*, Chicoutimi: U.Q.A.C., vol. 5, no 2, 1986.
- Boucher, L.-P. et J. Ouellet, Le vécu scolaire des étudiants de la polyvalente Jonquière, in *Rapport d'une étude effectuée dans le cadre du projet MoDES*, Chicoutimi: U.Q.A.C., 1985.
- Gagnon, C. et L. M. Blackburn, *Appartenance à la communauté: Projet 1982-1985*, Chicoutimi: polyvalente Jonquière, C.S.R.L., mars 1982.
- Gagnon, C. et L. M. Blackburn, *Rapport d'activités: «Étudiant, citoyen responsable»; «Appartenance à la communauté»*, Chicoutimi: polyvalente Jonquière, C.S.R.L., 1983.
- Gingras, P.-É. et M. Girard, *Projet éducatif et analyse institutionnelle*, Montréal: CADRE, L'analyse institutionnelle, no 12, 1981.
- Gouvernement du Québec, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre vert*, Québec: Éditeur officiel du Québec, 1977.
- Gouvernement du Québec, *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec: Éditeur officiel du Québec, 1979.
- LeMoigne, J. L., *La théorie du système général, théorie de la modélisation*, Paris: Presses Universitaires de France, 1977.
- Mucchielli, R., *Opinions et changement d'opinion*, Paris: ESF, 1972.