

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR MARISE PERRON
BACHELIÈRE EN ÉTUDES FRANÇAISES (B.A.)

**Étude de valeurs et de moyens relativement à la création d'un projet éducatif
concernant les intervenants de la formation initiale à l'éducation-enseignement
au préscolaire-primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi.**

Novembre 1999



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

Tout système, même le plus bureaucratique et le plus technocratique, possède ses «propres trous», dans lesquels les passionnés de l'éducation s'immiscent pour mettre en œuvre leurs idées, leurs projets et leur vision novatrice.

Claude Paquette

REMERCIEMENTS

L'auteure veut sincèrement remercier tous ceux* qui ont permis la réalisation de ce mémoire, particulièrement, Madame Marie-Marthe Hébert, Ph.D., professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi, alors directrice du département des Sciences de l'éducation, qui a assuré la fonction de directrice du mémoire. Son professionnalisme, sa disponibilité, de même que ses qualités de rédactrice ont apporté une collaboration exceptionnelle et essentielle à ce projet.

Également, elle veut remercier Monsieur Renaud Gagnon, Ph.D., professeur à l'Université du Québec à Chicoutimi et codirecteur de cette recherche, qui a été d'une aide considérable, autant par son esprit critique que par ses connaissances sur le sujet de recherche.

Enfin, elle tient à remercier tous les intervenants du programme de Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi qui ont donné une précieuse collaboration en acceptant de s'exprimer sur l'outil de cette étude, le questionnaire de l'enquête.

* Dans ce mémoire, le masculin est employé comme épicène pour exprimer les personnes des deux sexes.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objectif de décrire et d'analyser des valeurs et des moyens relativement à la création d'un projet éducatif concernant les intervenants de la formation initiale au Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Eu égard de la recension des écrits, une problématique concernant l'éducation aux valeurs dans le système scolaire québécois est tout d'abord élaborée. Ensuite, la recension d'écrits inhérents aux concepts valeur et projet éducatif permet de dégager des constats généraux concernant l'éducation aux valeurs.

Au troisième chapitre, sont confrontées les valeurs contenues dans le programme de Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi et la perception des valeurs vécues et des valeurs à développer des intervenants dudit Programme; ensuite, des liens sont établis entre les écrits et les données du questionnaire.

Enfin, des conclusions sont tirées sur la nécessité de promouvoir les valeurs contenues dans le programme du Baccalauréat concerné, par le biais d'une recommandation relative à l'implantation d'un projet éducatif en milieu universitaire.

TABLE DES MATIÈRES

CITATION LIMINAIRE	i
REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
INTRODUCTION	p.1
CHAPITRE I : CADRE DE RÉFÉRENCE	p.4
1.1 PROBLÈMES DE RECHERCHE	p.5
1.2 BUTS ET IMPORTANCE DE LA RECHERCHE	p.12
1.3 MÉTHODOLOGIE	p.13
1.3.1 Type de recherche	p.13
1.3.2 Cueillette des données	p.14
1.3.3 Traitement des données	p.16
1.4 QUESTIONS DE RECHERCHE	p.16
1.5 LIMITES DE L'ÉTUDE	p.17
CHAPITRE II : RECENSION DES ÉCRITS	p.19
2.1 PRÉALABLES AU PROJET ÉDUCATIF	p.20
2.1.1 Rapport Parent	p.21
2.1.2 Réactions au Rapport Parent	p.22

2.2	PROJET ÉDUCATIF ET VALEURS	p.22
2.2.1	Livre Vert	p.23
2.2.2	Livre Orange : énoncé de politique et plan d'action	p.24
2.2.3	L'esquive, l'école et les valeurs	p.26
2.2.4	Valeur : définition et rôle	p.28
2.2.5	Projet éducatif : définitions	p.33
2.2.6	États généraux sur l'éducation de 1995-1996	p.35
2.3	CADRE D'ACTION POUR LE DÉVELOPPEMENT D'UN PROJET ÉDUCATIF	p.37
2.3.1	Modèle interactionnel et interréactionnel	p.37
2.3.2	Gestion d'un projet éducatif	p.38
2.4	CALAURÉAT D'ÉDUCATION AU PRÉSCOLAIRE ET D'ENSEIGNEMENT AU PRIMAIRE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI	BAC p.41
2.4.1	Conception de l'acte d'enseigner	p.42
2.4.2	Finalités et objectifs du Programme	p.45
2.4.3	Moyens de réalisation	p.46
	CHAPITRE III : ANALYSE DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE	p.50
3.1	COLLECTE DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE	p.51
3.2	PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE	p.52
3.3	DESCRIPTION DES DONNÉES	p.53
3.4	PARTICIPATION	p.56
3.5	DESCRIPTION PAR CATÉGORIE DES VALEURS VÉCUES ET DES VALEURS À DÉVELOPPER	p.57
3.6	MOYENS POUR DÉVELOPPER LA VALEUR LA PLUS IMPORTANTE	p.104
3.7	BILAN DES TABLEAUX DESCRIPTIFS	p.109
3.7.1	Valeurs vécues	p.110
3.7.2	Valeurs à développer	p.112
	CONCLUSION	p.116
	ANNEXES	p.132
	BIBLIOGRAPHIE	p.136

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Taux de participation.....	p.56
Tableau 2	Valeurs vécues : étudiants de 1 ^{re} année.....	p.58
Tableau 2A	Valeurs vécues avec indicateur de pondération : étudiants de 1 ^{re} année.....	p.60
Tableau 3	Valeurs vécues : étudiants de 2 ^e année.....	p.61
Tableau 3A	Valeurs vécues avec indicateur de pondération : étudiants de 2 ^e année.....	p.63
Tableau 4	Valeurs vécues : étudiants de 3 ^e année.....	p.64
Tableau 4A	Valeurs vécues avec indicateur de pondération : étudiants de 3 ^e année.....	p.66
Tableau 5	Valeurs vécues : professeurs.....	p.67
Tableau 5A	Valeurs vécues avec indicateur de pondération : professeurs.....	p.69
Tableau 6	Valeurs vécues : chargés de cours.....	p.70
Tableau 6A	Valeurs vécues avec indicateur de pondération : chargés de cours.....	p.72
Tableau 7	Valeurs vécues : étudiants de 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e année.....	p.73
Tableau 7A	Valeurs vécues avec indicateur de pondération : étudiants de 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e année	p.75
Tableau 8	Valeurs vécues : professeurs et chargés de cours.....	p.76
Tableau 8A	Valeurs vécues avec indicateur de pondération : professeurs et chargés de cours	p.78
Tableau 9	Valeurs vécues : étudiants, professeurs et chargés de cours.....	p.79
Tableau 9A	Valeurs vécues avec indicateur de pondération : étudiants, professeurs et chargés de cours	p.80
Tableau 10	Valeurs à développer : étudiants de 1 ^{re} année.....	p.81
Tableau 10A	Valeurs à développer avec indicateur de pondération : étudiants de 1 ^{re} année.....	p.83

Tableau 11	Valeurs à développer : étudiants de 2 ^e année.....	p.84
Tableau 11A	Valeurs à développer avec indicateur de pondération : étudiants de 2 ^e année.....	p.86
Tableau 12	Valeurs à développer : étudiants de 3 ^e année.....	p.87
Tableau 12A	Valeurs à développer avec indicateur de pondération : étudiants de 3 ^e année.....	p.89
Tableau 13	Valeurs à développer : professeurs.....	p.90
Tableau 13A	Valeurs à développer avec indicateur de pondération : professeurs.....	p.92
Tableau 14	Valeurs à développer : chargés de cours.....	p.93
Tableau 14A	Valeurs à développer avec indicateur de pondération : chargés de cours.....	p.95
Tableau 15	Valeurs à développer : étudiants de 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e année.....	p.96
Tableau 15A	Valeurs à développer avec indicateur de pondération : étudiants de 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e année.....	p.98
Tableau 16	Valeurs à développer : professeurs et chargés de cours.....	p.99
Tableau 16A	Valeurs à développer avec indicateur de pondération : professeurs et chargés de cours.....	p.101
Tableau 17	Valeurs à développer : étudiants, professeurs et chargés de cours.....	p.102
Tableau 17A	Valeurs à développer avec indicateur de pondération : étudiants, professeurs et chargés.....	p.103
Tableau 18	Moyens suggérés pour promouvoir la valeur la plus importante.....	p.105
Tableau 19	Moyens suggérés : regroupement thématique.....	p.107

INTRODUCTION

Au tournant des années 70, après la grande remise en question engendrée par le *Rapport Parent*, les Québécois réfléchissent sur les programmes d'éducation offerts dans les écoles de la province. On se demande quel type de citoyens il faudrait former, quel système de valeurs il faudrait développer pour assurer une formation qui prenne en compte les changements sociaux amorcés par la révolution tranquille (Conseil supérieur de l'éducation, CSÉ, 1980).

Dans cette foulée, on parle de promouvoir l'éducation aux valeurs (CSÉ, 1980; MÉQ, 1979, 1977) et le projet éducatif y est vu comme un moyen privilégié (CSÉ, 1998, 1980; MÉQ, 1980b, 1979, 1977; Paquette, 1996b, 1991a). Toutefois, ces documents précisent formellement que l'enjeu visé devra assurer le transfert des acquisitions dans le quotidien de l'élève : «(...) il faut que le projet éducatif soit polarisé par des valeurs identifiées et dont on perçoive les incarnations possibles et souhaitables.» (CSÉ, 1980, p.59)

Après un recul de deux décennies, il est constaté que les projets éducatifs ne donnent pas les résultats escomptés, dont le plus important, la concrétisation des valeurs au quotidien. Dès lors, on se tourne vers les enseignants à qui l'on impute en grande partie la responsabilité de l'éducation aux valeurs.

Afin d'habiliter le nouveau personnel enseignant à ce rôle d'éducateur, il est souhaité que les programmes de formation des maîtres incluent, dans leurs objectifs de formation initiale à l'enseignement, une préoccupation plus que jamais évidente à cette problématique.

À l'Université du Québec à Chicoutimi, entre autres, le programme révisé de Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire (UQAC, 1994), de même que l'opinion des intervenants de ce Module laissent émerger certaines constantes révélatrices quant à la possibilité de trouver des moyens, dont l'implantation d'un projet éducatif, pour tenter de résoudre cette problématique.

C'est d'ailleurs eu égard de cette préoccupation et dans un désir de réflexion et d'innovation qu'a été élaboré le présent rapport de recherche. À cette fin, ce document est divisé en trois chapitres. Le premier chapitre décrit le cadre de référence et présente la recherche quant à sa problématique, ses objectifs, sa méthodologie, ses questionnements et ses limites. Au deuxième chapitre, il est question de l'évolution du projet éducatif et du concept valeur en milieu scolaire, d'un cadre d'action pour la mise en œuvre d'un projet éducatif, de même que les valeurs proposées par le programme révisé de Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi. Quant au troisième chapitre, on y retrouve la description des résultats du questionnaire et une analyse relative à certaines données recueillies. Enfin, après avoir rappelé les grands axes de l'étude, la conclusion répondra aux questions de recherche et présentera quelques recommandations.

Aux fins de clarification, il faut retenir immédiatement que les principaux objectifs de cette recherche visent l'identification de certaines valeurs en relation avec la création d'un projet éducatif en milieu universitaire pour les intervenants de la formation initiale au Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire à l'Université du Québec à Chicoutimi.

CHAPITRE I

CADRE DE RÉFÉRENCE

Depuis plus de 20 ans, dans le système scolaire du Québec, il est courant d'entendre parler de valeurs et de projet éducatif. Certains diront que l'idée est dépassée, pourtant, selon Paquette (1996b), «une idée n'est pas périmée parce qu'elle a déjà été discutée ou parce qu'on croit l'avoir déjà réalisée» (p.37); elle ne doit pas être considérée «obsolète parce qu'on l'a brûlée dans certains milieux en l'appliquant d'une façon souvent simpliste» (*op. cit.*). Partant de ce principe, le présent mémoire se voudra innovateur en pointant le milieu universitaire pour y introduire un projet éducatif.

Ce premier chapitre veut préciser les fondements qui ont permis de mener à bien cette recherche. À cet effet, il est divisé en cinq parties. La première partie (1.1) développera la problématique, dans la deuxième section (1.2), seront exposés les buts et l'importance de cette recherche, ensuite, sera explicitée la méthodologie employée pour la cueillette des données (1.3) et suivront les questions de recherche (1.4). Enfin, dans le but d'en faciliter la lecture, seront établies les limites de l'étude (1.5).

1.1 PROBLÈMES DE RECHERCHE

À l'aube du troisième millénaire, plus de 20 ans après sa première apparition dans le *Livre Vert* (MÉQ, 1977), le projet éducatif est confirmé dans sa mission et ses objectifs et est en application dans la plupart des écoles du Québec (Brossard, 1997a, p.15; Paquette, 1996b, p.37). Cependant, peut-on affirmer pour autant qu'il a atteint son double objectif : s'approprier les valeurs du système d'éducation dans un mouvement de concertation et assurer le transfert de ces lignes de conduite dans le quotidien des jeunes? Qu'il suffise de rappeler quelques faits sur le plan historique concernant le développement des projets éducatifs, concept qui apparaît dès le début des années 60 avec le

Rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1963-1966) et qui a son importance encore aujourd’hui, comme le préciseront certains documents plus loin.

Tout d’abord, la *Commission Parent* (1963) fait certains constats importants dont deux concernant l’éducation à la citoyenneté (CSÉ, 1998, p.31) : premièrement, il faut «outiller les jeunes du Québec pour comprendre leur société (...)» et deuxièmement, il faut accorder au système éducatif «une responsabilité dans la formation du futur citoyen» (*op. cit.*). On le sait maintenant, bien que respecté, ce rapport soulèvera des réflexions.

Effectivement, Naud (1965) pose un regard critique sur le *Rapport Parent* en affirmant qu’il ne donne pas «une philosophie» (p.54) porteuse d’une solution d’avenir pour l’épanouissement de l’homme ni les moyens pour y parvenir (p.55). Il ajoute même que ce sont les éducateurs «qui devront se considérer les principaux responsables» (p.56) de ce qu'il appelle «la défense de l’humanisme» (*op. cit.*). Or, cette avancée prendra de l’ampleur quelques années plus tard avec la parution de *L'esquive, l'école et les valeurs* (CSÉ, 1980), comme il sera explicité plus loin. Mais avant tout, c'est le *Livre Vert* (MÉQ, 1977), portant sur l’enseignement primaire et secondaire au Québec, qui présentera pour la première fois, la notion de projet éducatif.

Dans ce document, on veut rapprocher l’école de son milieu, lui donner une plus grande responsabilité (pp.140-146). C'est ainsi que le projet éducatif y est présenté comme «un nouveau mode de gestion de l'éducation ayant bon nombre de conséquences» (p.145), dont la prise en charge par chaque communauté scolaire de son propre devenir (*op. cit.*).

Deux ans plus tard, le *Livre Orange (L'école québécoise : Énoncé de politique et plan d'action)* (MÉQ, 1979) apportera notamment deux éléments nouveaux en clarifiant la nature et les conditions de ce nouveau mode de gestion. Le projet éducatif y est défini comme «une démarche dynamique» (p.35), en concertation avec tous les intervenants (*op. cit.*), pour un plan d'action (*op. cit.*) visant à assurer aux valeurs du système, un transfert dans le quotidien (p.34). Enfin, trois conditions sont retenues pour faire passer le projet éducatif de la théorie à la pratique : premièrement, s'approprier les objectifs et les valeurs du système (*op. cit.*); deuxièmement, partager «une même volonté d'action, une concertation (...) (*op. cit.*) et troisièmement, en imprégner «concrètement la réalité scolaire quotidienne» (*op. cit.*), c'est-à-dire que soit assuré un transfert de ces valeurs au quotidien de l'élève.

Les conditions étant ainsi posées, il est à se demander s'il est réaliste d'espérer les résultats visés. Parmi les questions les plus cruciales, il conviendrait de savoir si les éducateurs sont préparés à être les principaux responsables d'une éducation aux valeurs intégrée à la vie de tous les jours.

Pendant que s'achevait la consultation sur le *Livre Vert*, le Conseil supérieur de l'éducation publiait *L'esquive, l'école et les valeurs* (1980), document duquel se dégage un «grand vide» (p.14) concernant les valeurs relatives au projet éducatif. Les propos de *L'esquive* se résument à faire le portrait de la situation des valeurs dans le système scolaire québécois, et davantage, il y est question d'orientations proposées en marge des exigences de l'époque (*Ibid.*, page de présentation). Ainsi, une interrogation fondamentale est lancée, à savoir ce qui pourrait être fait pour que l'éducation aux valeurs dans le milieu scolaire réponde mieux aux exigences de cette époque (p.1). Question à laquelle il est répondu en demandant que l'éducation aux valeurs soit au centre des préoccupations

de l'éducateur (p.141) et que tout agent de l'éducation devienne «responsable de la formation intégrale du jeune» (*op. cit.*). Qui plus est, c'est toujours par le biais du projet éducatif que doit se concrétiser la mission de l'éducateur (p.55).

Jusque là, le discours est clair : le projet éducatif est le moyen proposé pour l'éducation aux valeurs (CSÉ, 1980; MÉQ, 1979, 1977) et l'éducateur y est considéré comme l'agent responsable (CSÉ, 1980; Naud, 1965). Au cours des années quatre-vingts, certains chercheurs s'intéresseront au sujet (Fortin, 1980; Gagnon *et al.*, 1993; Laliberté et Robert, 1987; MÉQ, 1980b; Schoeb, 1995) pour observer et analyser quelques projets éducatifs actualisés dans les écoles.

Ainsi, Fortin (1980), Gagnon *et al.* (1993), Laliberté et Robert (1987) et MÉQ (1980b) font l'étude de projets éducatifs québécois, en analysant leur réussite ou leur échec, tandis que plus récemment, celle de Schoeb (1995) fait état d'un portrait de la situation des projets éducatifs au Québec en concluant que plusieurs questions restent encore sans réponse, entre autres, concernant le transfert de ces projets dans le quotidien, la distance qui sépare la pratique de l'écrit et l'importance de la concertation (*Ibid.*, p.41).

De même, quelques ouvrages spécialisés font leur apparition, notamment ceux de Claude Paquette (1991a, 1991b, 1990), qui approfondissent davantage le projet éducatif et qui, instamment, le définissent comme : «(...) un processus visant à faire progressivement l'adéquation entre les gestes quotidiens et une ou des conceptions de l'activité éducative» (*Ibid.*, 1991b, p.40).

Pour ce spécialiste de la question, le projet éducatif doit avoir une influence réelle sur ce qui se passe dans la classe et avoir un impact sur les rapports entre adultes et élèves. Il ajoute que c'est «le projet personnel d'une vie» (*Ibid.*, 1996b, p.37) et que les agents de l'éducation «auront de l'influence sur leurs élèves quand ceux-ci prendront conscience du fait que les adultes de leur école sont également à la recherche de la cohérence et de l'harmonie (*op. cit.*); ce qui confirme une fois de plus l'influence de l'éducateur dans la transmission des valeurs.

Par ailleurs, les *États généraux sur l'éducation* (MÉQ, 1996) feront un bilan révélateur de ce questionnement relatif aux valeurs et au projet éducatif. On le sait maintenant, par le biais de cette enquête publique s'est amorcée une réflexion partagée par toute la population pour faire le point sur l'état et les besoins du système scolaire québécois. De cet approfondissement se dégage une certaine insatisfaction quant à la façon dont l'école s'acquitte de sa mission, entre autres dans la transmission des valeurs «qui fondent notre société démocratique» (CSÉ, 1998, p.32) et la préparation des jeunes «à l'exercice de la citoyenneté en leur apprenant leurs droits et leurs devoirs, le respect des règles communes (...) (*op. cit.*), «à travers le projet éducatif» (p.83). On y relève également que cette éducation à la citoyenneté ne vise pas seulement le primaire et le secondaire, mais s'inscrit «(...) dans tout processus d'éducation (...)» (p.38), autant au collège qu'à l'université, dans les baccalauréats d'enseignement, «autant dans la formation initiale que dans la formation continue (...).» (*op. cit.*).

Encore une fois, sérieusement, l'adéquation de la formation des maîtres est questionnée parce que les enseignants sont appelés «à jouer un rôle important de modèle social en matière de citoyenneté (...)» (p.55). À cet effet, des modifications importantes doivent être apportées aux programmes de

formation initiale à l'enseignement, «dans le but, entre autres, de former des professionnels de l'enseignement qui soient plus conscients des exigences de la pratique pédagogique et capables d'une plus grande autonomie sur le terrain (p.74). Ainsi, il y est proposé de revoir une partie des programmes universitaires de formation initiale à l'enseignement-apprentissage (*op. cit.*) en invitant à intégrer dans les objectifs de formation «une préoccupation concrète concernant le développement» de ce qui est appelé «une conscience sociale» (p.56).

Or, il faut mentionner ici que cette demande de réajustements reprend le courant amorcé par le MÉQ (cinq ans auparavant) pour exiger que les universités québécoises révisent leurs programmes de formation initiale à l'enseignement, dans une prise en compte des nombreuses mutations sociales (MÉQ, 1994, repris par UQAC, 1994, p.1), devoir dont les universités se sont acquittées et dont nous reparlerons plus loin (chapitre II, point 2.4).

À la suite du rapport des États généraux, Madame Pauline Marois, alors Ministre de l'éducation, rend publiques en 1996 les grandes orientations de la réforme, sous l'intitulé : *Prendre le virage du succès* (MÉQ, 1997), réforme qui place toujours le projet éducatif au cœur de la mission de l'école, en espérant, comme l'ont souhaité plusieurs documents antérieurs, «que les acteurs et actrices de la scène éducative puissent contribuer, par leur expertise et par leur dévouement, à la construction d'une école meilleure, toute entière et orientée vers la réussite des élèves» (*Ibid.*, p.40).

En somme, dans les documents émanant du Ministère de l'éducation, du Conseil supérieur de l'éducation et des chercheurs cités plus haut, on convient du rôle primordial de l'école dans l'éducation aux valeurs (CSÉ, 1998; MÉQ, 1996, 1977; Reboul, 1992) et de la recherche de

cohérence par le biais d'un projet éducatif (MÉQ, 1996, 1979, 1977; Paquette, 1996a, 1996b, 1991a). Par contre, même si l'idée est «devenue une tendance» (Paquette, 1991a, p.19), elle est loin d'être une dominante» (*op. cit.*), puisque l'histoire du projet éducatif québécois nous a appris que de nombreuses écoles ont élaboré des projets éducatifs qui n'ont jamais pénétré dans la classe et qui «n'ont nullement influencé» (Brossard, 1997a, p.15).

Il convient également d'ajouter, au sujet des valeurs et des projets éducatifs, que nombre de questions restent sans réponse, notamment la façon dont sont vécus ces projets dans le quotidien, la distance qui sépare encore le factuel de l'écrit, sans oublier les difficultés de la concertation entre intervenants concernés, voire l'impact de ce partenariat dans l'élaboration du projet éducatif (Schoeb, *Ibid.*). Il faut aussi rappeler que les *États généraux sur l'éducation* (*Ibid.*) ont réitéré l'importance du rôle des agents de l'éducation vu par les apprenants de leurs groupes-classes comme des modèles; ils ont aussi affirmé qu'effectivement les enseignants détiennent le principal mandat (CSÉ, 1998; 1980) quant à l'éducation aux valeurs, sans avoir nécessairement la compétence pour s'acquitter de cette mission.

Ces constats demeurent également problématiques. Comme il a été mentionné précédemment, les universités ont révisé leurs programmes de formation des maîtres dans les dernières années, mais les résultats de la nouvelle formation n'ont pu être évalués en milieu scolaire, puisque les premiers contingents ont été diplômés récemment (juin 1999).

En somme, tout cela constitue une problématique complexe et touffue que la recension des écrits (chapitre II) et l'analyse des données (chapitre III) tenteront d'élucider, du moins partiellement.

1.2 BUTS ET IMPORTANCE DE LA RECHERCHE

À la suite des documents recensés et étudiés substantiellement (chapitre II), le but de cette étude est de tenter d'apporter une solution à la problématique que pose l'éducation aux valeurs en milieu scolaire en lien avec un projet éducatif.

À cet effet, il s'agira premièrement de clarifier deux concepts fondamentaux : celui de valeur et celui de projet éducatif, le premier étant à la base de l'agir humain (c'est-à-dire une fin), le second étant le moyen de faire vivre le premier.

Le cadre conceptuel étant posé, puisqu'il s'agit du monde de l'éducation, il faudra voir s'il est possible d'associer et d'actualiser valeur et projet éducatif dans un programme de formation universitaire à l'enseignement.

L'importance de cette recherche découle d'abord du fait qu'elle veut répondre à la volonté moult fois réitérée (du MÉQ, du CSÉ, des États généraux et des chercheurs) d'éduquer à la citoyenneté. On peut aussi souhaiter que les effets de cette recherche soient importants à long terme du fait qu'elle vise à former une relève compétente (dans les universités) pour éduquer aux valeurs en milieu scolaire et au quotidien.

Quand on sait que la carrière d'un enseignant peut s'étendre à une trentaine d'années d'implication en éducation et qu'il peut répondre de la formation de plus de trente élèves par année, il faut admettre que les valeurs qu'il transmet aux apprenants peuvent avoir un impact considérable sur la société.

Enfin, en admettant que la société de demain repose sur l'éducation d'aujourd'hui à la citoyenneté, les fruits de cette recherche ne seront à maturité que dans plusieurs années, et il est à souhaiter qu'ils soient nombreux.

1.3 MÉTHODOLOGIE

1.3.1 Type de recherche

Afin de mener à bien cette recherche, deux sources de données ont été indispensables : d'une part, la recension des écrits, notamment l'étude du programme de Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi et d'autre part, les données recueillies lors du questionnaire. Finalement, la comparaison entre ces deux sources d'information aura pour conséquence de révéler certains éléments qui serviront à répondre aux questions de la recherche, à formuler certaines recommandations et à proposer certaines pistes de réflexion pour une prochaine recherche sur le sujet.

Pour faciliter le traitement des données, seront empruntées les démarches de la recherche descriptive, laquelle a pour but de prendre des décisions éclairées; ses connaissances pratiques et spécialisées sont spécifiques «(...) et les résultats obtenus peuvent inspirer une autre recherche appliquée dans un contexte semblable. (...) Les connaissances nouvelles constituent un savoir pratique et se caractérisent par un certain niveau de spécialisation» (Lamoureux, 1995, p.36).

Gauthier (1994), quant à lui, élabore plutôt sur une stratégie descriptive cherchant à «réunir des informations aussi nombreuses et détaillées que possible dans l'espoir de capter la plénitude d'une situation». (*Ibid.*, p.137).

Par ailleurs, Blalock (1973) distingue des exigences méthodologiques, la collecte des données qui doit se dérouler de telle sorte que tous les répondants soient évalués de façon identique. Il propose également de spécifier des critères uniformes en vue de donner des procédures d'analyses objectives et homogènes des données (*Ibid.*, p.68). L'important est d'en «arriver à fixer des règles bien précises qui préviendront le chercheur de toute interprétation fantaisiste d'un ensemble de faits.» (p.87).

En somme, il faut retenir, pour les fins de cette recherche, que l'étude des données se propose de décrire et d'analyser les valeurs contenues dans le programme de formation initiale du Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire et celles que nomment les intervenants du Module en vue d'assurer leur transfert dans le quotidien scolaire.

1.3.2 Cueillette des données

C'est en juin 1997 qu'est née l'idée d'instaurer un projet éducatif au Module à la suite d'une rencontre pédagogique réunissant professeurs et chargés de cours. Un comité (incluant l'auteure du mémoire) a travaillé à l'émergence de ce projet dès septembre de la même année. À l'aide de quelques modèles ayant été élaborés dans certaines écoles du primaire et du secondaire, le Comité a élaboré un questionnaire (Annexe 2) dans les mois suivants à partir de ses objectifs (point 1.3.1).

Pour constituer l'échantillonnage de répondants au sondage (dont il est question plus loin), trois catégories d'intervenants ont été rencontrés (professeurs, chargés de cours et étudiants) afin de dresser un portrait de certaines valeurs émergentes et de moyens proposés pour actualiser les valeurs qui auront été retenues.

Le questionnaire a été transmis à trois catégories d'intervenants totalisant 235 répondants dont 190 étudiants et un peu plus d'une quarantaine de professeurs et de chargés de cours : 33 étudiants de 1^{re} année, 86 étudiants de 2^e année, 71 étudiants de 3^e année, 24 chargés de cours et 21 professeurs.

Les répondants avaient à se prononcer en fonction de trois aspects (Annexe 2) : les valeurs vécues au Module au moment de la passation du questionnaire; celles qu'on voudrait développer dans le futur, en y ajoutant le moyen pour y parvenir. Pour ce faire, ils devaient travailler à l'aide d'une liste de 24 valeurs, tout en ayant la possibilité d'en ajouter une autre à leur gré.

En première partie du questionnaire, il s'agissait de choisir, dans l'ordre, les cinq valeurs les plus intensément vécues au Module en utilisant la liste des 24 énoncés proposés. Pour ce faire, le répondant devait apposer le chiffre de 1 à 5 (le chiffre 1 correspondant au plus fort; le 5 au plus faible) dans la deuxième colonne. Il s'agissait ensuite de choisir, également dans l'ordre, les trois valeurs à développer au Module en apposant les chiffres de 1 à 3 dans la troisième colonne. En deuxième partie, la seule consigne demandait d'identifier un moyen qui permettrait de développer la valeur la plus importante retenue en troisième colonne.

Chaque questionnaire était accompagné d'une lettre (Annexe 1) dans laquelle était expliqué et justifié le travail proposé par le Comité modulaire, de même que l'importance d'un projet éducatif et du questionnaire lui-même.

1.3.3 Traitement des données

La saisie et le traitement des données informatiques ont été réalisés à l'aide du logiciel informatique *StatPac Gold Statistical Analysis* (1992). Avec cet outil, il a été possible de relever, en nombre et en pourcentage, les aspects suivants : la participation de chacune des catégories de répondants, le rang et le pourcentage des cinq valeurs vécues et celui des trois valeurs à développer. De plus, il a été possible de comptabiliser le choix des moyens suggérés (par mots clés) à l'aide de ce même logiciel.

Des croisements dans les diverses parties du questionnaire ont pu être effectués afin de trouver des informations complémentaires quant aux diverses variables. Par exemple, il a été possible de comparer les résultats obtenus des étudiants entre eux (de 1^{re}, de 2^e et de 3^e année) ou encore entre les catégories : étudiants, professeurs et chargés de cours.

1.4 QUESTIONS DE RECHERCHE

Plus précisément, les données recueillies et analysées veulent répondre aux deux questions de recherche qu'élabore ce paragraphe. Considérant que les enseignants ne semblent pas suffisamment habilités à

faire la promotion des valeurs et que les centres de formation des maîtres ne les y préparent pas adéquatement (CSÉ, 1998, 1980), une étude succincte du programme révisé du Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC, 1994) pourrait-elle permettre de dégager les valeurs à promouvoir et certains moyens pour en assurer la transférabilité dans le quotidien des intervenants concernés? Par ailleurs, compte tenu du nombre et de la diversité des intervenants impliqués dans un programme de formation initiale à l'enseignement-apprentissage et de la complexité du travail en coopération, un sondage auprès desdits intervenants pourrait-il révéler des valeurs à promouvoir et des moyens à se donner pour bâtir un projet éducatif en milieu universitaire?

Nous obtiendrons des réponses à ces questions en relevant les valeurs qui se dégagent du programme de Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi et en présentant en parallèle le portrait des valeurs choisies par les intervenants dudit Module, dans le but de recommander l'implantation d'un projet éducatif en milieu universitaire.

1.5 LIMITES DE L'ÉTUDE

Les domaines concernant l'étude des valeurs et des projets éducatifs sont nombreux. Il aurait été possible de faire l'étude de certains projets éducatifs mis en place dans les écoles ou encore de faire une étude théorique sur les valeurs ou sur le projet éducatif, ce qui représente un grand intérêt pour la recherche. Cependant, considérant les objectifs de recherche d'un mémoire de maîtrise et l'obligation institutionnelle de terminer dans un délai raisonnable, il s'avérait nécessaire de cibler la recherche sur un

aspect à la fois essentiel et novateur dans le domaine du projet éducatif et des valeurs, en impliquant une partie du milieu universitaire (Université du Québec à Chicoutimi, Département des sciences de l'éducation) et une clientèle relativement restreinte, celle du Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire.

Divisée en trois chapitres, cette étude établit une problématique (chapitre I), clarifie les concepts de projet éducatif en lien avec des valeurs qui sont contenues dans le programme de formation initiale à l'éducation au préscolaire et à l'enseignement au primaire de l'UQAC (chapitre II) et celles qui sont retenues par les intervenants de ce Module (chapitre III). En conclusion, des recommandations sont faites quant à l'élaboration d'un projet éducatif en milieu universitaire, innovation qui pourrait engager les futurs maîtres dans une formation plus adéquate à l'éducation aux valeurs.

Cela dit, on notera que le chapitre I, comme son intitulé l'indique : Cadre de référence, voulait élaborer la problématique de recherche (1.1), expliciter les buts et l'importance de ce rapport (1.2), en justifier la méthodologie (1.3) en passant par le type de recherche (1.3.1), la cueillette (1.3.2) et le traitement des données (1.3.3), clarifier les questions de recherche (1.4) et cerner les limites de l'étude qui en est faite (1.5). À l'école des experts qui ont réfléchi sur les valeurs et les projets éducatifs, le chapitre II se chargera de rendre compte de la recension des écrits.

CHAPITRE II

RECENSION DES ÉCRITS

Ce deuxième chapitre présente la recension des écrits en faisant une étude relativement succincte sur les concepts de «valeur» et de «projet éducatif», sur les conditions de leur arrimage pour les rendre effectifs et sur les valeurs et les moyens retenus dans le programme de Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi (1994), en vue de la création éventuelle d'un projet éducatif (dont il sera question au chapitre III).

À cet effet, un regard sera posé sur les préalables au projet éducatif (point 2.1) à partir du *Rapport Parent* et ses recommandations. Puis, on tentera de comprendre l'orientation et l'évolution de ce type de projet ajusté au système éducatif. Pour ce faire, seront passés en revue notamment les documents du MÉQ, le *Livre Vert* jusqu'aux récents *États généraux sur l'éducation* (point 2.2). Ensuite, au point 2.3, il sera question du cadre d'application pour la mise en œuvre d'un tel projet. Finalement, le point 2.4 recensera le programme révisé du Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi (1994) pour cerner le concept d'«acte d'enseigner» et pour dresser la liste des valeurs qui sous-tendent les finalités et les objectifs dudit Programme.

2.1 PRÉALABLES AU PROJET ÉDUCATIF

Le concept de projet éducatif n'est pas arrivé dans le paysage scolaire du jour au lendemain. Petit à petit, il a fait son chemin et a évolué en parallèle avec la mission que s'est donnée l'école. Dès le début des années 60, le *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (1963) (appelé *Rapport Parent*) propose d'imputer au système éducatif (et par le fait même aux

éducateurs), une responsabilité dans l'éducation à la citoyenneté (point 2.1.1). Bien que respecté, ce rapport souleva à l'époque certaines critiques, et pour cause. Il en sera question au point 2.1.2.

2.1.1 Rapport Parent

Au Québec, le *Rapport Parent* (1963) a toujours servi de référence en ce qui concerne «l'évolution des besoins en éducation» (C.S.É., 1998, p.31). De même, en ce qui concerne la formation du futur citoyen, trois constats se dégagent dudit rapport. Premièrement, celui d'«outiller les jeunes du Québec pour comprendre leur société, y vivre et y agir dans une période de changement social sans précédent» (*op. cit.*). Deuxièmement, celui de «préparer les citoyens québécois à être partie prenante du développement techno-scientifique et économique des sociétés industrielles de l'après-guerre» (*op. cit.*) et, finalement, celui d'imputer au système éducatif une «responsabilité dans la formation du futur citoyen» (*op. cit.*). En marge de ces trois énoncés, le Conseil supérieur formule quelques recommandations, dont la première suggère d'«introduire les sciences de l'homme dans la formation des jeunes» (*op. cit.*) dans le but de «mieux former un citoyen ouvert sur sa cité et sur le monde» (*op. cit.*). Pour ce faire, il est demandé de dispenser des cours d'éducation civique, de morale et des «activités pour développer l'adhésion et l'engagement dans sa communauté» (*op. cit.*).

Les années suivantes viendront démontrer que le *Rapport Parent* fut une œuvre «monumentale» (Naud, 1965, p.7) abordant «presque tous les aspects de l'éducation» (*op. cit.*) et engageant «un nombre considérable de valeurs extrêmement importantes» (*op. cit.*). Des reproches seront adressés à ses auteurs, dont celui de provoquer certains questionnements explicités au point suivant.

2.1.2 Réactions au Rapport Parent

Effectivement, Naud (*Ibid.*) pose un regard critique sur le *Rapport Parent* en écrivant qu'il expose certains problèmes mais ne propose pas de solutions. Par exemple, il remarque que ce rapport ne donne aucune philosophie «qui permette d'espérer un avenir prometteur pour la culture et la formation de l'homme» (p.54); de même, il n'indique pas «les chemins qui conduisent à l'humanisme que requiert notre temps» (p.56). Par ailleurs, toujours selon cet auteur, tout n'est pas sans issue en ce qui concerne «la défense de l'humanisme» (*op. cit.*) : «tout dépendra de la vigilance des éducateurs, de leur réflexion, de leur liberté d'esprit, de leur attitude et de leur efficacité à signaler les erreurs» (*op. cit.*). En somme, ces propos signalent l'importance de former à la citoyenneté mais le rôle est dévolu à l'enseignant-éducateur. Les années qui suivent apporteront une idée nouvelle : le concept de *projet éducatif*, moyen jugé dès lors comme la solution à l'éducation aux valeurs en milieu scolaire. Cependant, comment s'articulera concrètement ce nouveau mouvement aux recommandations du *Rapport Parent*? Ce sera l'objet du point suivant.

2.2 PROJET ÉDUCATIF ET VALEURS

Pour retracer l'origine du concept de *projet éducatif*, il faut remonter à 1965, au *Règlement numéro 1*, lorsque le Ministère rendait opérationnelle la réforme dans les écoles primaires et secondaires. Le concept évoluera et se précisera avec le *Livre Vert* (point 2.2.1) et plus spécialement avec le *Livre Orange* (point 2.2.2) qui le définira et tracera ses orientations générales. Dès lors, il est à se demander si le projet éducatif atteindra son principal objectif : l'éducation au sens des valeurs. À ce propos, seront

éclairants certains documents (points 2.2.3, 2.2.4 et 2.2.5) et plus particulièrement ceux des derniers *États généraux sur l'éducation de 1995-1996* (point 2.2.6), mouvement réflexif amorcé dans le but de faire l'état de la situation du système scolaire au Québec.

2.2.1 Livre Vert

C'est au *Livre Vert* (MÉQ, 1977) qu'il revient d'avoir employé pour la première fois (Fortin, 1980, p.13) l'expression «projet éducatif». Le concept y est alors présenté sous l'approche pédagogique d'une gestion par objectif, à caractère collectif et politique : «un nouveau mode de gestion de l'éducation» (MÉQ, 1977, p.145), repris par Fortin, (1980, p.13) ayant bon nombre de «conséquences» (*op. cit.*), dont la prise en charge par chaque communauté scolaire de son propre devenir (*op. cit.*).

Outre la définition qui lui est attribuée, il est possible de dégager du *Livre Vert* ce que l'on pourrait voir comme un objectif du projet éducatif : «(...) la nécessité de respecter une plus grande diversité des milieux, d'introduire la notion de responsabilité de l'école, (...), de la rapprocher de son milieu, de consolider les acquis et de leur donner un second souffle» (Fortin, *op. cit.*). Qui plus est, le projet éducatif est présenté comme une solution d'avenir, «au-delà des diagnostics» (*op. cit.*) et des «solutions à court terme» (*op. cit.*). Cependant, ce n'est qu'en conclusion du document qu'apparaît la section traitant du projet éducatif, conclusion qui a «beaucoup plus l'allure d'un appendice, tellement est grande la différence de ton et de contenu entre elle et l'ensemble du document», comme le notent Laliberté et Robert» (1987, p.14).

Par ailleurs, si le *Livre Vert* déclenche le développement de l'idée de projet éducatif, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation est considéré, comme le précisent Laliberté et Robert (*op. cit.*), comme l'organisme ayant le plus contribué à l'usage du terme lui-même, au moment de ses travaux sur la place de l'enseignement religieux dans l'école, connu sous le titre «Voies et impasses» (Comité Catholique, 1975). Entre autres, il y est écrit qu'«en premier lieu, c'est la place de l'éducation religieuse dans l'école qui préoccupe le Conseil, en d'autres mots son rapport au projet éducatif» (Fortin, *Ibid.*, p.11).

En conclusion à cette période du *Livre Vert*, il faut retenir que les réactions à l'idée de projet éducatif ont été diversifiées, mais plutôt réservées. Selon Fortin, ces «réflexes» (*Ibid.*, p. 13) proviennent de deux sources : «le texte lui-même et les résistances des lecteurs aux concepts véhiculés» (*op. cit.*).

Après le «ton interrogatif et réflexif» (Laliberté et Robert, *Ibid.*, p.15) du *Livre Vert*, le *Livre Orange* (point 2.2), avec son énoncé de politique et son plan d'action, viendra préciser et réaffirmer l'intention gouvernementale relativement à l'idée de projet éducatif.

2.2.2 Livre Orange : énoncé de politique et plan d'action

Après avoir défini le projet éducatif comme «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 œuvre d'un plan général d'action» (MÉQ, 1979, p.35), sous la rubrique «Nature du projet éducatif» (*Ibid.* p. 34), le MÉQ énumère trois conditions à remplir pour passer de la théorie à la pratique en la

matière : premièrement, s'approprier les objectifs et les valeurs du système, ce qui veut dire, selon le document cité, adhérer à ces valeurs avec vigueur et dynamisme pour «que l'action éducative transmette les valeurs assumées par l'école et soit une garantie que les objectifs poursuivis porteront leurs fruits» (*op. cit.*).

Une deuxième condition y est posée : elle valorise le partage d'une même volonté d'action et de concertation à l'égard des objectifs et valeurs retenus, ce qui signifie une collaboration «non seulement entre les divers agents d'éducation, notamment les enseignants» (*op. cit.*) mais, insiste le MÉQ, «avec un milieu donné» (*op. cit.*) et plus particulièrement la famille (*op. cit.*).

Finalement, une troisième condition requiert que soit imprégnée «concrètement la réalité scolaire quotidienne» (p.35), puisqu'un projet éducatif subit des transformations temporelles et «tient compte des circonstances successives qui se présentent et modifient les conditions de vie et d'action» (*op. cit.*). De surcroît, le MÉQ insiste pour que le projet éducatif devienne «(...) un principe et un moyen d'évolution» (*op. cit.*).

Les conditions étant posées, le Ministère propose trois phases de gestion. Tout d'abord, la planification, qui consiste à prendre des décisions concernant les objectifs et les moyens pour préparer l'action (p.36); ensuite, la réalisation dans le «respect du processus prévu (...)» (p.37) doit se charger d'«imposer» (*op. cit.*) des «(...) changements d'ordre psychologique, juridique et administratif» (*op. cit.*); enfin, l'évaluation se charge de «juger de la valeur et de la qualité de la collectivité scolaire (...)» (*op. cit.*). Paquette (1991a) élabore davantage sur ces trois phases dont il sera question au point 2.3.1.

Toujours en ce qui concerne le *Livre Orange*, le MÉQ rappelle le rôle «privilégié» (p.38) de ceux qu'il appelle les agents du projet éducatif (*op. cit.*), c'est-à-dire le directeur d'école, les parents et tout particulièrement les enseignants. Si le directeur d'école y est considéré comme «le grand artisan du projet» (*op. cit.*), par ailleurs, c'est aux enseignants que revient le rôle actif de premier plan : à ceux qui sont «(...) au cœur même de l'acte pédagogique ou éducatif» (*op. cit.*) et qui doivent, «en plus d'enseigner, (...) choisir les situations éducatives et les méthodes pédagogiques les plus appropriées aux objectifs à atteindre (...)» (*op. cit.*), qui doivent encore «assister les enfants dans leur cheminement» (*op. cit.*) et quoi d'autre? Au quotidien de leur agir, les enseignants peuvent donc et doivent «contribuer éminemment à la conception et à la réalisation du projet éducatif (*op. cit.*).»

Enfin, paraîtra *L'esquive, l'école et les valeurs* (CSÉ, 1980) qui pose entre autres une interrogation cruciale sur le problème de l'éducation aux valeurs en milieu scolaire. On y identifie certaines causes et on y propose des solutions dans une perspective de valorisation de l'école (point.2.2.3).

2.2.3 L'esquive, l'école et les valeurs

En 1980, le Conseil supérieur de l'éducation publiait *L'esquive, l'école et les valeurs*, lors même que la consultation sur le *Livre Vert* n'était pas terminée. Ce document allait questionner «(...) ce qui pourrait être fait pour que l'éducation aux valeurs dans le milieu scolaire réponde mieux aux exigences, en partie nouvelles (...)» (p.1) de l'époque.

En toute cohérence, l'intitulé de ce document fait référence à un factuel de plus en plus manifeste chez les éducateurs : «c'est d'abord et avant tout un fait précis, à savoir que le monde de l'éducation (...) ne s'adonne pour ainsi dire délibérément plus à identifier et à exprimer les valeurs qu'il veut promouvoir» (p.11). De même, le Conseil y écrit que cette esquive «s'enracine dans certaines théories et conceptions éducatives et pédagogiques qui semblent, pour l'heure, dominer d'une façon presque absolue la pensée éducative» (p.12), c'est-à-dire vouloir faire en sorte que soit favorisée l'autonomie de l'élève au détriment de la transmission des valeurs (p.13).

Comme antidote à l'«esquive», le Conseil formule seize recommandations, dont la première serait de reconnaître «que l'éducation aux valeurs» occupe «une place centrale dans le projet éducatif» (p.139). Sur cette base, il insiste sur la nécessité d'établir un «plan d'éducation aux valeurs» (*op. cit.*) ayant pour objectifs de «donner une plus grande transparence et importance (...) en matière de valeurs» (...); de «préciser les principales stratégies d'éducation aux diverses valeurs»; de «proposer une répartition des responsabilités (...) »; enfin, de «susciter des initiatives variées» (*op. cit.*). Le Conseil demande également que le plan d'éducation aux valeurs utilise les ressources de tous les enseignements et de tous les enseignants dans un rôle de «concertation pour l'action éducative de l'école en matière de valeurs» (*op. cit.*).

Il enjoint même de passer à l'action, souhaitant que ce plan d'éducation aux valeurs par le projet éducatif soit implanté sans délai, mais par étape (*op. cit.*), en visant tout particulièrement les centres de formation des maîtres à qui il s'adresse en ces termes : «nous recommandons que les centres de formation des maîtres assurent une place centrale à l'éducation aux valeurs dans la préparation initiale et permanente des éducateurs et offrent un cours spécial sur l'éducation aux valeurs,

obligatoire pour tous les futurs éducateurs» (p.141). Bien plus, le Conseil va jusqu'à souhaiter que ces cours puissent conduire les futurs enseignants à identifier et approfondir «les grandes valeurs humaines qu'il faut promouvoir en éducation (...) acquérir, pour l'éducation aux valeurs, une préparation pédagogique adéquate» (*op. cit.*); enfin, que soient promues des valeurs telles que la promotion du goût de l'excellence, du sens moral, du sens des autres, de la liberté intérieure, de la discipline personnelle et collective, de l'ouverture au beau et de la volonté de vérité, «nécessaires à tout projet éducatif et à tout plan d'éducation aux valeurs» (p.142).

Si le projet éducatif s'est taillé une place et a évolué au fil des ans et de ces documents, on comprendra que les réflexions doivent clarifier le concept de «valeurs» à partir duquel est basé ledit projet éducatif. À cet effet, certains auteurs ont démontré l'importance et la complexité de ce terme et son rôle sur l'individu et la société (point 2.2.4). Ainsi, faut-il croire, il se dégagera une plus grande compréhension de la problématique que pose l'éducation aux valeurs.

2.2.4 Valeur : définition et rôle

Déjà, en 1978, le sociologue Grand'Maison définit le mot «valeur» comme «un mode à la fois personnel et collectif, une conduite de vie et une pratique sociale» (*Ibid.*, p.54) contenant «de l'historique, du culturel, du politique, du philosophique, du pédagogique dans la mesure où on la considère comme une conduite de vie, comme une pratique sociale, comme une orientation de la personne et de la société» (*op. cit.*). Par ailleurs, il ajoute qu'elle a pour fonction de «qualifier et de relier les trois composantes (...) : l'étiquette, le contenant et le contenu» (p.51). Si, d'une part, ce

document fait ressortir l'influence des valeurs vécues sur la conduite de l'individu, par ailleurs, d'autres auteurs font davantage émerger le lien que celles-ci entretiennent avec le système scolaire.

Ainsi, Bertrand et Valois (1980) établissent un parallèle entre les valeurs, la société et l'éducation. Ils écrivent que l'orientation d'un nouveau paradigme et son approche pédagogique entraînent dans son sillage un mode de connaissance, une conception des relations personne-société-nature, une façon de faire et des valeurs nommées qui lui sont spécifiques. Tout cela implique un choix de société pour un modèle de société, donc de citoyens à éduquer.

À cet effet, le Québec des années 60 et suivantes a choisi de se développer selon le paradigme industriel et de son prolongement post-industriel, et ce choix est considéré par Bertrand et Valois (1980), repris par Paquette (1996a, 1996b, 1993), comme «négatif», c'est-à-dire problématique. En effet, les conséquences sont très lourdes puisque ce type de société a généré deux problèmes mondiaux.

Premièrement, une mauvaise utilisation de la technologie : la science et la technologie se sont développées de façon inconditionnelle et illimitée, ayant comme résultat, l'épuisement des ressources. Deuxièmement, un écart grandissant s'opère entre riches et pauvres, et l'on sait que les valeurs dominantes du XX^e siècle finissant n'aident pas à penser en fonction des démunis.

Bref, nous vivons, en quelque sorte, les problèmes de nos réussites (Paquette, 1996a, pp.6-7). Or, on sait que l'école est tributaire de la société; faut-il admettre alors (à la suite de l'auteur) : qu'en adoptant cette vision sans vraiment l'analyser et en peser les conséquences, le système scolaire

québécois s'est doté d'une école guerrière de l'individualisme, s'opposant au discours humaniste qui s'est tenu pendant plus de vingt ans? (*op. cit.*)

En axant plus directement son discours sur la notion de valeur, c'est Paquette (1996a, 1996b, 1991a, 1982) qui se chargera de rapprocher celle-ci de l'agir humain et de distinguer deux sortes de valeur. Ainsi, il écrit qu'en nommant ses gestes quotidiens, une valeur est intimement liée à l'individu. De même, il fait une distinction entre les valeurs de préférence et celles de référence : «(...) les préférences sont souvent étroitement liées à des aspirations individuelles et collectives» (*Ibid.*, 1982, p.25), tandis que la valeur de référence nous nomme et conduit notre vie «elle nous traduit, elle nous inspire. (...) Elle a plus de profondeur qu'une valeur de référence (...). Elle est le signe de notre évolution personnelle» (p.30).

Au surplus, selon ce même auteur, pour savoir si une valeur est assumée ou oscille entre la préférence et la référence, il y a des critères à respecter de sorte qu'elle soit un choix éclairé pour l'individu et qu'elle soit observable dans ses gestes quotidiens, donnant ainsi un sens, une direction à son existence. Enfin, l'individu doit y démontrer son attachement en l'affirmant publiquement, par exemple en participant à des activités qui en font la promotion (p.31).

Dans la même lignée d'idée, près de dix ans plus tard, Maccio (1991) affirme que la valeur est avant tout une réalité concrète dans la mesure où elle conditionne les actes conscients ou inconscients : «Toute action humaine est inspirée par des valeurs» (*Ibid.*, p.26). Il ajoute même que cette réalité est vivante sous deux aspects : le premier concerne le fait «d'incarner» (*op. cit.*) les valeurs au quotidien en leur donnant «vie au travers de nos actes personnels et sociaux» (*op. cit.*); le deuxième suppose

«(...) que cette réalisation des valeurs produit une expérience qui alimente nos pensées et nous permet de les enrichir (...), de leur donner une signification plus pertinente pour les actualiser dans notre société contemporaine» (*op. cit.*).

En exprimant ce double volet individuel et social, ce même auteur propose quatre fonctions à la valeur : favoriser la maturité de la personne, la cohésion des groupes, l'évolution de la société et la croissance de l'humanité (p.34). Pour insister sur la nécessité de passer de l'abstrait au concret, du particulier au général, il utilise le terme «actualisation». Pour lui, l'intériorisation d'une valeur passe par trois crans d'exigences ainsi formulés : avoir le souci d'universalité, prenant «(...) forme de la solidarité avec l'ensemble des personnes humaines» (p.21); le souci de recherche de structures nouvelles : «(...) lever les obstacles pour vivre des valeurs générées par des cultures anciennes (pyramidales) pour passer progressivement d'une démocratie formelle (le vote, la représentation), à une démocratie plus réelle (*op. cit.*); et enfin, le souci de l'ouverture culturelle : «(...) à toutes les richesses intellectuelles et spirituelles de l'humanité, d'aborder les grands problèmes humains, et de mieux se situer dans le monde où l'on vit » (*op. cit.*).

En résumé, il faut comprendre, à la suite de ces auteurs, qu'il n'y a pas d'élargissement des visées individualistes, ni non plus sociales, sans référence à des valeurs qui donnent sens à nos actes et permettent de se retrouver avec ceux qui les partagent, en vue d'un monde meilleur.

À cet égard, Reboul (1992) voit, en la valeur, le contraire de l'indifférence : «(...) la valeur est là dès que les choses cessent de nous être égales (...)» (p.1). Sur cette base, il faut admettre, poursuit l'auteur, que toute valeur est effective, puisqu'elle se donne à nous dans un sentiment et que, sans ce

dernier, la valeur la plus haute n'est rien. Ainsi, le sentiment est la matière de la valeur et le jugement, sa forme (*op. cit.*).

Pour expliquer la fluctuation des valeurs quant à leur degré de généralité et d'abstraction, Reboul parle de valeurs concrètes et de valeurs abstraites (*Ibid.*, p.33). Les premières sont singulières : «linguistiquement, elles s'expriment surtout par des noms propres» (reconnaitre sa famille avant la famille) (*op. cit.*). En revanche, les secondes sont dites abstraites et concernent les valeurs universelles : la justice, les droits de l'homme, et «(...) s'expriment par des adjectifs, ou par des noms communs qu'on peut remplacer par des adjectifs : la justice par le juste, etc.» (p.34). Autrement dit, les valeurs concrètes sont issues surtout des valeurs traditionnelles et les valeurs abstraites sont intellectuelles. Or, ce sont ces dernières qui apparaissent surtout dans l'enseignement en milieu scolaire. À ce sujet, Reboul ajoute que l'enseignement ne doit pas en rester aux valeurs abstraites (c'est-à-dire intellectuelles) : le but de l'éducation : «est de les rendre concrètes en chacun» (p.35).

En définitive, tous les auteurs recensés ont réfléchi sur le concept de valeur, lui prêtant des définitions, des rôles et des fonctions, ce qui aura permis de mieux saisir la relation que les valeurs entretiennent avec la personne, partant avec la société, en passant par l'école (microcosme social). Parallèlement à ces études, dans cette même décennie, certaines recherches ont été entreprises afin d'analyser quelques projets éducatifs québécois en lien avec des valeurs (Fortin, 1980; Gagnon, Morin et Perreault, 1993; Laliberté et Robert, 1987; MÉQ, 1980b) ou encore de dresser un portrait global de la situation en ce qui concerne les projets éducatifs au Québec (Schoeb, 1995). Ces chercheurs ont également donné leur vision du projet éducatif que l'on retrouvera au point 2.2.5.

2.2.5 Projet éducatif : définitions

Comme il en fut pour la notion de valeur, nombreuses ont été les définitions relatives au projet éducatif. Rappelons d'abord celle du Ministère de l'éducation (1979) donnée au point 2.2.2 qui le présentait comme «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 œuvre d'un plan général d'action» (*Ibid.*, p.35).

Rappelons aussi l'apport de Fortin (1980), qui attribue au projet éducatif un caractère triplement innovateur en ces termes : «il constitue une nouvelle manière de définir, de réaliser et d'évaluer l'intervention de l'école dans le développement de l'enfant» (*Ibid.*, p.50); «il peut constituer un élément déclencheur d'innovation pédagogique»; enfin, «il peut constituer un instrument intéressant pour développer et gérer l'innovation pédagogique» (*op. cit.*).

De plus, il écrit que le qualificatif «éducatif» rattaché à «projet» donne des caractéristiques spécifiques. Tout d'abord, «le projet éducatif est éducatif parce qu'il vise le développement de tous les individus qui y participent (...)» (p.56), c'est-à-dire qu'il devrait prendre en compte les petits et les grands, la clientèle et le personnel, sans en oublier aucun. Il ose affirmer que «le projet éducatif d'une école serait la réalité en devenir vécue de façon consciente, volontaire, orientée et organisée, par les divers participants à l'école dans la poursuite de leur propre développement (*op. cit.*)».

On déduira de ces extraits, l'à-propos des constats ou mises en garde de Claude Paquette (1991a) : «on croit que le projet éducatif se résume à décrire les opérations routinières et quotidiennes (*Ibid.*,

p.36); (...) on simplifie magistralement une idée fondamentale, soit celle du développement (...)» (pp.36-37) et finalement, «on se donne bonne conscience» (*op. cit.*) en se limitant à nommer le projet (plutôt que de l'appliquer réellement); ainsi, on confond l'intention et l'action, en croyant qu'on fait des choses parce qu'on y a pensé (p.37).

Cela dit, il définit ainsi le projet éducatif: «(...) un processus visant à faire progressivement l'adéquation entre les gestes quotidiens et une ou des conceptions de l'activité éducative» (p.40). Plus loin, il précise: «Un projet ce n'est pas un acquis, c'est un construit. Être en projet indique clairement le mouvement, la recherche, l'interrogation, l'essai et la concrétisation éventuelle (...)» (p.39).

En renchérissant sur les propos de Paquette (1993), Gagnon, Morin et Perreault (1993) décrivent le projet éducatif comme «ce surplus d'âme qui permet à une école d'atteindre cette adéquation entre les gestes quotidiens et les valeurs éducatives que l'on propose dans notre système scolaire» (p.13).

Quelque vingt ans après le *Rapport Parent*, il est évident, (d'après le Conseil supérieur) que la société a évolué et qu'elle «s'est davantage ouverte sur le monde et à une immigration diversifiée» (1998, p.32), ce qui exige «une redéfinition de la citoyenneté et de la façon dont l'école doit s'y préparer» (*Ibid.*, p.32). Pour ce faire, la *Commission des États généraux sur l'éducation* fera le point et proposera certains changements majeurs dont il est question au point suivant.

2.2.6 États généraux sur l'éducation de 1995-1996

Si l'un des premiers constats de la *Commission des États généraux sur l'éducation de 1995-1996* porte sur l'absence d'un «vaste consensus» depuis le *Rapport Parent* des années 60 (MÉQ, 1996), faut-il espérer que cette consultation populaire aboutisse à plus de convergence? Ce qui est certain, c'est que plusieurs propositions sont mises sur la table dont le contenu n'est pas étranger aux écrits des années antérieures. Par exemple, celle de vouloir une «école-milieu de vie où l'élève de tout âge se sent respecté, écouté, (...), une école où le calme, la communication et le respect des autres sont à l'honneur, une école où les valeurs fondamentales servent d'assises éthiques, une école (...) où le savoir être est au moins aussi important que le savoir et cela doit se traduire dans le projet éducatif» (MÉQ, 1996, dans MEQ, 1998a).

C'est en rappelant la mission de l'école qu'il y est suggéré certains changements : mettre l'accent sur l'essentiel en «évacuant» les savoirs qui ne sont pas fondamentaux (MÉQ, 1997, p.13), rehausser le niveau culturel des programmes d'étude par l'enrichissement du «menu scolaire» (*op. cit.*), introduire plus de rigueur à l'école (p.14), accorder une attention particulière à chaque élève, assurer aux élèves les bases de la formation continue, c'est-à-dire leur donner le goût, «l'impulsion» (p.15) de continuer à apprendre; enfin mettre l'organisation scolaire au service des élèves (*op. cit.*).

En ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté, il est proposé de mettre en relief l'importance de «former des citoyens responsables et engagés, intégrés à la société, mais aussi capables de la transformer» et d'accorder de l'importance au «rôle de l'école dans la transmission des valeurs» (MÉQ, 1996, dans MÉQ, 1998a).

Dans l'expectative de relever ces défis, le Conseil supérieur (1998) énumère certaines conditions pour s'assurer que le «projet d'éducation à la citoyenneté» ne reste pas «un vœu pieux» (p.94). Parmi celles-ci, il faut retenir l'appel «à l'indispensable volonté de l'ensemble des intervenants scolaires, au premier chef les enseignants et les enseignantes qui devront davantage travailler en concertation et les responsables d'établissement, qui devront assumer un leadership dans ce domaine et offrir un soutien adéquat à leur personnel» (*op. cit.*). Pour «nourrir cette volonté» (*op. cit.*), le Conseil réitère «combien l'apprentissage et l'exercice de la citoyenneté démocratique sont devenus cruciaux dans le contexte où se trouvent actuellement les sociétés modernes (...)). Plus encore, il insiste sur «l'indispensable préparation adéquate du personnel scolaire, particulièrement du corps professoral à qui on demandera d'enseigner certains contenus dans une nouvelle perspective, pour laquelle il n'a pas été préparé directement» (*op. cit.*).

À cet effet, une recommandation concerne directement les universités, les directions d'établissement et le Ministère de l'éducation qui ont un «rôle majeur à assumer (...) qu'il s'agisse d'informer ou de former correctement les enseignants à des moments précis, en particulier lors de modifications aux curriculums» (*op. cit.*) et de «prévoir des programmes de formation initiale et de formation continue adéquats, compte tenu des nouvelles responsabilités qu'ils doivent assumer» (pp.94-95). Enfin, le Conseil «mise beaucoup sur le projet d'établissement - projet éducatif ou énoncé de mission - pour que soit clairement affirmée la volonté institutionnelle d'intégrer l'éducation à la citoyenneté au nombre de ses objectifs de formation» (*op. cit.*) et pour «mettre en place un environnement éducatif qui favorise l'apprentissage et l'exercice d'une citoyenneté active et responsable» (*op. cit.*).

En somme, des recommandations qui reprennent les grands axes des documents ministériels et des études recensés dans ce deuxième chapitre : qu'il s'agisse de projet éducatif, de valeurs à promouvoir, de définitions de ces concepts et de leur arrimage au niveau de l'école.

2.3 CADRE D'ACTION POUR LE DÉVELOPPEMENT D'UN PROJET ÉDUCATIF

Après avoir réfléchi sur «le quoi» d'un projet éducatif en clarifiant les notions qui fondent ses assises (point 2.2), il convient maintenant d'approfondir «le comment», c'est-à-dire la façon dont il peut prendre forme. Si Claude Paquette (1997a, 1991a) précise qu'un projet éducatif ne doit pas rester à l'état d'idée (comme il a été relevé au point 2.2.5), mais qu'il doit s'inscrire dans un plan ou «cadre d'action», il devient nécessaire d'en étudier les conditions de faisabilité. Brièvement, le point 2.3.1 expliquera le modèle interactionnel et interréactionnel (de Paquette), tandis que le point 2.3.2 explicitera son mode de gestion.

2.3.1 Modèle interactionnel et interréactionnel

Paquette (1991a) rapporte que la tendance actuelle est d'aller vers un modèle rationnel de travail comportant trois phases : la planification, consistant à élaborer des objectifs précis et cohérents; la réalisation, faisant référence à la mise en œuvre de moyens déterminés à utiliser dans un temps prévu et l'évaluation, qui vérifie l'atteinte des objectifs selon des critères fixés en commençant (*Ibid.*, pp 60-61).

De l'avis de l'auteur, il s'agit là d'un modèle populaire mais irréaliste parce qu'il ne tient pas compte de la dynamique d'un projet. Conséquemment, il propose son propre modèle (p.62), nommé «interactionnel et interréactionnel» qui se réalise également en trois étapes mais qui laisse pourtant place à plus de souplesse. D'abord la phase d'émergence, comprenant l'exploration du choix et l'articulation du projet, puis le développement (ou mise en œuvre), la critique et l'analyse des actions menées (p.63); enfin, le maintien du projet qui consiste à se donner des stratégies de travail, à mobiliser de nouveaux agents, à susciter leur implication et à constater les effets de tout cela (*op. cit.*).

Bref, comme son nom l'indique, ce modèle laisse place à l'action et à la réaction. Il s'agit en d'autres termes de vivre une démarche, de l'analyser et de réagir conséquemment aux résultats obtenus pour gagner en qualité.

2.3.2 Gestion d'un projet éducatif

Compte tenu du modèle interactif et interréactif qui vient d'être présenté, il convient de détailler le type de gestion qui acheminera le projet vers la réussite. À cet effet, Claude Paquette (1991a) retient sept constantes.

Premièrement, le projet doit viser tout d'abord la prise en charge d'un milieu restreint : il s'agit de «réunir les forces vives d'un milieu donné (ici, l'école et ses différents partenaires) pour élaborer un projet collectif de développement» (*Ibid.*, p.21).

Deuxièmement, il doit favoriser une «proximité entre les usagers du système et le pouvoir quotidien» (*op. cit.*), étant appelé à devenir un «outil permettant à un milieu de se développer selon des orientations décidées pour les usagers» (p.22); cela revient à générer une forme de participation directe qui s'adapte au quotidien des écoles (*op. cit.*).

Troisièmement, il doit réduire les structures à gérer en faisant de l'école un lieu de gestion et de développement: «C'est une unité administrative suffisamment réduite où l'on peut sentir que le pouvoir est à notre portée et qu'il peut être partagé» (*op. cit.*).

Quatrièmement, il doit contribuer au développement de la participation : «se concerter, c'est mettre en commun. La concertation exige que les différents partenaires s'engagent profondément dans le processus, si bien qu'ils y développent un sentiment d'appartenance. Il faut aussi qu'ils puissent sentir que le projet leur appartient, qu'il est le leur» (p.24).

Cinquièmement, le projet éducatif doit être clair dans son concept : au moment de l'émergence, il faut le définir sans ambiguïté (pp.24-25).

Sixièmement, comme le milieu-école «permet de saisir la tradition de l'école et d'anticiper le développement» (p.26), le projet éducatif doit porter sur la réduction des écarts entre nos gestes et la conception de l'éducation de l'activité éducative privilégiée : «Elle détermine le concept et non pas le contenu du projet qui émergera d'un milieu donné (...)» (*op. cit.*).

Enfin, il doit permettre une réflexion profonde sur la situation actuelle de l'école et anticiper les développements : cela consiste à examiner la tradition pédagogique d'un milieu et à faire le choix entre la tradition ou s'en écarter. Or, consolider amènera à un projet de type rénovateur; s'en éloigner donnera un projet novateur; d'où, l'importance des constants réajustements dans la gestion en repartant à la case départ au besoin (p.27).

Ainsi, les propos qui précèdent ont fait appel à l'idée de mouvement (Gagnon, Morin et Perreault, 1993; Paquette, 1991a) que Gagnon, Morin et Perreault (1993) confirment à la suite de Paquette (*Ibid.*); mouvement jugé «indissociable» à un «processus de changement en profondeur» (Paquette, 1997a, p.20); mouvement qui doit devenir observable, semble-t-il, mais jusque dans les pratiques quotidiennes, et changement qui doit s'appuyer sur un désir réel de changer :

Concevoir un changement, c'est analyser une réalité, dégager des convictions et des nécessités et élaborer une vision du point d'arrivée. (...) en d'autres termes, c'est la réalisation dans les pratiques quotidiennes de la vision initiale. Il est peut-être simpliste de l'affirmer, mais il n'y a pas de changement sans désir de réalisation. (*op.cit.*)

Bref, il devient clair que les projets éducatifs doivent être mobilisateurs et assurer un certain transfert (si ce n'est un transfert certain) dans la réalité scolaire, qui plus est, dans le quotidien. Cependant, Paquette va plus loin en pointant les principaux gestionnaires de cette transformation : ceux et celles qui exercent un leadership durant tout le processus : «Quand on souhaite que l'équipe-école se mobilise autour d'un projet éducatif porteur d'une vision d'avenir, il est nécessaire que le leadership soit assumé par une équipe habituellement animée par la direction de l'école» (*op. cit.*). Sans minimiser l'élève qui est au cœur d'un tel projet, se dégage de cette dernière affirmation que le corps professoral doit assumer une large part de responsabilité dans la gestion, la réalisation et l'adéquation de cette action éducative.

En se rappelant que l'*Esquive* (CSÉ, 1980), entre autres, a regretté que les praticiens de l'enseignement ne soient pas assez bien préparés pour éduquer aux valeurs, le point 2.4 fera une percée en milieu universitaire pour y étudier comment on aspire à préparer une relève qui pourra répondre à ces besoins.

2.4 BACCALAURÉAT D'ÉDUCATION AU PRÉSCOLAIRE ET D'ENSEIGNEMENT AU PRIMAIRE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

En s'appuyant sur le fait que la mission d'un système d'éducation de qualité est de répondre à la fois aux exigences d'accessibilité et de réussite éducative ainsi qu'aux objectifs de promotion individuelle et collective, l'Université du Québec à Chicoutimi, comme l'ensemble des universités, a préparé un programme révisé de Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire qui a été approuvé par la Commission institutionnelle des études de premier cycle le 6 décembre 1994 (UQAC, 1994) et soumis à l'approbation ministérielle (comité d'agrément des programmes) par l'instance provinciale du Comité des programmes de formation à l'enseignement.

Ce nouveau Programme (qui fait passer le temps de formation initiale de trois à quatre années), soutient que la «qualité de la formation des enseignants est l'une des clefs pour améliorer les résultats du système d'éducation» (*Ibid.*, p.6):

C'est donc animée par une toute nouvelle dynamique que la société québécoise requiert des enseignants, qu'ils soient profondément engagés dans l'organisation collective de l'école, prêts à participer à l'élaboration d'un curriculum adapté localement et se sentant solidairement responsables de la qualité des résultats éducatifs de l'établissement [scolaire] (*Ibid.*, p.7, repris du CSÉ, 1990-1991: 14).

Aux fins de cette recherche, le point 2.4 examinera les valeurs explicites, parfois implicites que ce Programme révisé veut développer chez les futurs maîtres eu égard aux responsabilités qui les attendent comme éducateurs. Pour ce faire, le point 2.4.1 servira à préciser la nouvelle conception de l'acte d'enseigner que véhicule ce Programme. Au point 2.4.2, il sera question de ses finalités et de ses objectifs en marge de ce renouvellement. Enfin, seront relevés succinctement les moyens prévus dans ce document pour atteindre les buts visés (point 2.4.3).

2.4.1 Conception de l'acte d'enseigner

Comme il est exprimé dans l'introduction de ce document (p.1), depuis 1974, à l'UQAC, bien des révisions du Programme ont été réalisées pour réajuster, améliorer, intensifier la formation des futurs maîtres, mais la dernière a été sans précédent, marquée par «une réorientation majeure et globale» (*op. cit.*). Bien davantage que des changements de contenus de cours ou de formules pédagogiques, il s'est agi d'une philosophie nouvelle découlant des nombreuses mutations sociales qui affectent toutes les couches de la société (y compris les intervenants du monde de l'éducation); philosophie qui s'appuie sur des fondements systémiques et anthropologiques, philosophie qui véhicule des valeurs éclatées qu'il n'est pas toujours possible de nommer.

En s'inspirant fortement des écrits du Conseil supérieur de l'éducation (1990-1991) et du Ministère de l'éducation (1992), c'est sur une vision originale de l'acte d'enseigner que repose l'ensemble du Programme. En reprenant chacun des quatre volets de ce concept, pour en saisir la richesse, il sera aussi possible de dégager certaines valeurs qui s'y rattachent explicitement ou implicitement.

De cette façon, la première caractéristique de l'acte d'enseigner fait référence à un *acte professionnel* «qui doit s'exécuter selon de hauts standards de compétence» (p.8), qui plus est, avec «une intégrité morale soucieuse d'éthique professionnelle dans les gestes quotidiens» (*op. cit.*). Or, il est également mentionné que c'est par une formation initiale et continue mettant en interaction «(...) la théorie et la pratique, l'action et la réflexion» (*op. cit.*) que pourra être acquise, du moins développée, cette compétence. On comprend immédiatement que sont convoqués des appels à la discipline personnelle, au dépassement de soi, à l'implication, à la persévérance, au sens de l'effort, à la fierté, à l'honnêteté, au respect d'autrui, au sens des responsabilités et encore.

L'acte d'enseigner doit aussi être un *acte réflexif*, supposant un constant retour entre l'acte et la réflexion (*op. cit.*). Il s'agit bien de prendre conscience du geste et du regard de l'autre et de soi-même (*op. cit.*); c'est aussi une réflexion sur les valeurs, «(...) ses propres valeurs et sur les conséquences de ses interventions éducatives (...)» (p.9); rétroaction qui doit se traduire dans les interactions avec les pairs (*op. cit.*). Outre certaines valeurs déjà visées (exprimées au paragraphe précédent), il faut admettre que s'ajoutent ici la solidarité, la coopération, le travail d'équipe, la tolérance, etc.

Le Programme présente également l'acte d'enseigner comme un *acte interactif et complexe* dans le sens où il faut voir les rapports humains au cœur de l'acte d'enseigner (*op. cit.*). Effectivement, selon les écrits du Programme, «aider une personne à se développer, à former son esprit (...) implique plus qu'une interaction, mais aussi une sorte de médiation» (*op. cit.*). Par conséquent, la pratique éducative y est vue comme «une organisation complexe» (*op. cit.*) où des

valeurs telles que l'esprit d'équipe et la coopération sont considérées comme «un facteur de succès» (*op. cit.*), certes, et auxquelles des valeurs s'ajoutent telles que l'ouverture d'esprit, le sens du dialogue, un «vaste éventail de compétences personnelles» (*op. cit.*) et une soif de culture qui alimentent la créativité, l'initiative et de tous instants le dépassement de soi.

Enfin, l'acte d'enseigner est par-dessus tout un acte profondément *humaniste*. C'est pourquoi il y est écrit que si le but de l'enseignant est d'«assurer un service public de qualité (*op. cit.*), c'est en étant «personnellement engagé et responsable du développement intégral» (*op. cit.*) du jeune qu'il pourra y parvenir. Par le fait même, il est en son devoir de poser «des actes personnalisés» (*op. cit.*). Bref, comme il est précisé dans le Programme, il est souhaité que l'enseignant ait une implication active et créatrice pour vivre et faire vivre des valeurs:

(...) un intervenant actif, soucieux de créer (...), alimenter des situations d'apprentissage dans une démarche menant à l'appropriation de valeurs de référence et de sentiment d'appartenance à une large communauté humaine aux valeurs multiples. (*op. cit.*)

Cela dit, cette vision à caractère humaniste de l'acte d'enseigner sous-tend une valeur nettement explicite : le sentiment d'appartenance, valeur qui en englobe plusieurs autres (déjà nommées). Considérant qu'il est question également d'appropriation de valeurs de référence propres à une large communauté humaine, on comprend mieux la pensée de Reboul (1992) (expliquée au point 2.2.4) affirmant que, pour être effective, une valeur se donne à nous dans un sentiment. On rejoint également l'insistance de Paquette (1996b, 1982) (relevée au même point 2.2.4) pour faire saisir que ce sont les valeurs de référence qui «nous nomment et conduisent notre vie» (*Ibid.*, 1982, p.30).

En résumé, il va de soi qu'en proposant l'acte d'enseigner comme un acte professionnel, réflexif, interactif, complexe et humaniste, toute une panoplie de valeurs font surface, dont l'importance se retrouvera dans les finalités et les objectifs de ce Programme.

2.4.2 Finalités et objectifs du Programme

En lien avec cette conception de l'acte d'enseigner, le programme de Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi (1994) veut offrir une formation à caractère professionnel orientée vers la maîtrise de l'intervention pédagogique (UQAC, 1994, p.11, repris du MÉQ, *Ibid.*, p.13).

Cette orientation générale passe par sept finalités propres aux études de premier cycle à l'Université du Québec à Chicoutimi qui visent des compétences transversales (du type capacité d'apprendre par soi-même, de s'adapter aux changements, etc.) (UQAC, 1994, p.48). À ces grands schèmes sont greffés trois objectifs généraux, subdivisés en neuf objectifs spécifiques. Ce sont ces derniers qui seront examinés compte tenu de leur proximité avec les valeurs à développer.

Comme le détaillent les objectifs spécifiques, qu'il s'agisse de former aux principes pédagogiques, au développement humain, aux matières disciplinaires et méthodologiques, aux difficultés d'apprentissage et de comportement, aux relations interpersonnelles et environnementales de formation pratique ou de formation continue, il est question d'un tout

indissociable (p.51), formé d'éléments interdépendants et complémentaires (*op. cit.*), dont la maîtrise passe par l'enseignement-apprentissage de connaissances, d'habiletés et d'attitudes professionnelles (*op. cit.*).

En somme le Programme cherche à habiliter le futur maître à des compétences professionnelles relatives aux savoirs (connaissances), aux savoir-faire (habiletés) et qui plus est aux savoir être (attitudes), en développant chez lui «une connaissance éclairée de sa mission éducative, des enjeux sociaux de l'éducation, de l'évolution sociale et de la nécessité de se renouveler» (p.56). En revenant au point 2.4.1, on saisit rapidement que ces objectifs reposent sur une conception renouvelée de l'acte d'enseigner et que les deux points (2.4.1 et 2.4.2) se recoupent quant à la promotion des valeurs.

2.4.3 Moyens de réalisation

Pour que s'actualisent les compétences reliées aux trois savoirs nommés au paragraphe précédent (savoir; savoir-faire; savoir être), certains moyens sont proposés dans le Programme (UQAC, *Ibid.*); ils touchent trois secteurs d'activités : théoriques, pratiques et réflexives (p.71).

Par les activités théoriques, plusieurs domaines sont concernés : entre autres, les fondements de l'éducation, la psychologie, la pédagogie, la didactique, etc. À des fins de compréhension, reprenons seulement quelques-uns de ces créneaux. Par exemple, dans les activités relatives aux fondements, il est possible de retrouver le cours 3PED600 *Système d'éducation du Québec* pour

une vision intégrée de l'organisation législative et scolaire. Également, 3EPP111 *Introduction au programme et à la recherche* afin de connaître, d'une part, la philosophie et les objectifs de la formation proposée pendant ces quatre années d'étude; d'autre part, de donner à ces futurs professionnels de l'enseignement les bases d'un esprit scientifique. Enfin et surtout, 3EDU620, *Écoles, éthiques et sociétés* qui se donne pour objectif d'«examiner la pratique éducative comme une relation interpersonnelle» (*Ibid.*, annexe, p.12) et d'«analyser les enjeux personnels et sociaux liés à la pratique (*op. cit.*)». On comprend alors que ces contenus et ces visées font référence à certaines valeurs autant implicites qu'explicites et réfèrent à des stratégies pédagogiques (qu'il est inutile d'expliciter ici); tout cela pour assurer la mise en place d'une formation bien intégrée.

Parmi les autres activités théoriques, il faut sûrement nommer les secteurs les plus nouveaux (particulièrement touchés par cette révision de programme, en raison des besoins sociétaux) : ceux qui touchent l'insertion scolaire et sociale des élèves en difficulté de comportement et d'apprentissage, de même qu'une formation à la morale.

Concernant le premier, quatre cours sont proposés dans lesquels il est demandé de «prendre conscience de ses attitudes face à la différence» (*Ibid.*, annexe, p.15), qui plus est, de s'adapter à des styles et des rythmes d'apprentissage différents (*op. cit.*), de développer des «attitudes d'ouverture» (p.16) et de «respect» (*op. cit.*) face à des handicaps physiques ou à des difficultés de tous ordres. On déduira de ces extraits un nombre considérable de valeurs en jeu dont il a été question au point précédent (2.4.2).

Quant à la formation morale, il s'agit entre autres de «clarification et compréhension des valeurs en fonction de la personne et de la société» (*Ibid.*, annexe, p.48), par l'étude de certains thèmes tels que la mort, l'amour, etc. (*op. cit.*); par conséquent de valeurs faciles à nommer certes, mais difficiles à vivre et à faire vivre. Tout cela, eu égard de la formation morale et du développement global de l'enfant. (*op. cit.*).

Par ailleurs, des activités pratiques sont proposées : elles sont d'abord couvertes dans le cadre des cours théoriques par des laboratoires, des activités de simulation ou de création de matériel didactique, mais plus concrètement par les stages d'enseignement en milieu scolaire (p.75), lesquels se situent «dans la foulée du courant de la formation professionnelle des enseignants» (*op. cit.*). Est-il besoin, encore une fois, de mentionner les nombreuses exigences et attitudes, faisant référence aux valeurs qui doivent se concrétiser au cours des stages? Éthique professionnelle, autonomie, qualité de la langue et dynamisme... autant de compétences qu'il est demandé de développer dans le guide de stage *Pour un stage réussi: guide pratique* (Gagnon et al., 1993) et qui doivent contribuer au «développement professionnel de futurs enseignants» (*Ibid.*, p.1).

C'est ici précisément qu'entrent en jeu les activités dites réflexives. Bien que ces dernières fassent l'objet d'étude et d'exercices dans certaines activités théoriques, elles revêtent une importance cruciale dans les stages : la réflexion à partir de l'agir éducatif étant essentielle à des pratiques ultérieures améliorées. À cet effet, comme il est présenté dans le guide de stage (*Ibid.*), plusieurs instruments didactiques sont mis à la disposition du débutant pour lui faciliter des retours sur son action en classe en utilisant tantôt le journal professionnel, tantôt la

vidéoscopie à des fins d'évaluations formatives, voire le rapport d'objectivation qui doit introduire à l'évaluation sommative. Qui plus est, à la fin de sa quatrième année, il est demandé au stagiaire de rédiger objectivement un plan de formation continue qui engagera ses débuts de praticien au monde de l'éducation.

Pour résumer l'essentiel de ce Programme, rappelons brièvement que la qualité de la formation doit être considérée comme l'une des clefs essentielles à l'amélioration des résultats du système d'éducation. De même, enseigner y est vu comme un acte à la fois professionnel, réflexif (réflexion sur les valeurs), interactif et complexe qui exige certaines compétences et «une conscience éclairée de sa mission éducative, des enjeux sociaux de l'éducation, de l'évolution de la société et de la nécessité de se renouveler» (UQAC, *Ibid.*, p.56). Enfin, les objectifs spécifiques du Programme s'articulent autour de plusieurs créneaux de formation impliquant des connaissances (savoirs), habiletés (savoir-faire) et attitudes (savoir être) qui doivent s'appuyer sur des valeurs de référence et d'appartenance nommées explicitement et de plusieurs autres qui peuvent s'y greffer.

Par ailleurs, à la suite de l'étude succincte des valeurs contenues dans le Programme, il est à se demander quelles sont les valeurs de référence et de préférence qui retiennent l'attention des divers intervenants dudit Programme. En regard au questionnaire sondage auquel les personnes concernées ont bien voulu répondre, c'est précisément l'objet du chapitre suivant de présenter l'émergence des valeurs qui sont vécues à ce Module et celles qu'il faudrait développer pour atteindre à une formation de qualité qui corresponde aux besoins du troisième millénaire débutant.

CHAPITRE III

ANALYSE DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE

Le chapitre III s'organise autour d'une enquête effectuée auprès des intervenants du programme de Baccalauréat à l'enseignement de l'Université du Québec à Chicoutimi pour brosser un tableau de la perception des valeurs vécues (au cours de l'année scolaire 1996-1997), des valeurs qu'ils veulent développer dans un avenir proche et des moyens qu'ils souhaitent mettre en place pour y parvenir.

À cet effet, le premier point traitera de la cueillette des données (point 3.1), suivront quelques précisions concernant la présentation factuelle du questionnaire et des tableaux (point 3.2), la description des données (point 3.3), le taux de participation (point 3.4), la description par catégorie des valeurs vécues (point 3.5), les moyens suggérés pour le développement de la valeur la plus importante (point 3.6) et le bilan des tableaux (point 3.7) divisé en deux volets : valeurs vécues et valeurs à développer.

3.1 COLLECTE DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE

La description des données quantitatives de l'enquête est exprimée sous forme de tableaux présentés comme suit : premièrement, le tableau 1 fait état de la participation au questionnaire; les tableaux 2 à 9A présentent les résultats obtenus pour les valeurs vécues par chaque catégorie de répondants, c'est-à-dire étudiants de 1^{re}, 2^e et 3^e année, professeurs et chargés de cours; tandis que les tableaux 10 à 17A exposent les valeurs à développer. Aux fins de clarification, tous ces tableaux sont accompagnés d'une description semblable dans la forme, sauf les tableaux 9 et 17 qui bénéficient d'une explication spéciale à la fin du chapitre (point 3.7).

Il est à noter que chaque tableau (tableaux 2 à 17) est accompagné d'un 2^e tableau (marqué d'un A), que l'on pourrait qualifier de complémentaire, par son aspect éclairant, puisqu'il donne sans équivoque les résultats des valeurs dominantes pourvues d'un indicateur de pondération expliqué plus finement au point 3.3.

3.2 PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE

La cueillette des données s'est déroulée au cours de l'année scolaire 1996-1997, plus précisément lors des sessions d'automne et d'hiver. Le questionnaire (Annexe 2) sollicitait la participation des intervenants pour dresser deux portraits différents du Module : celui des valeurs vécues et celles qu'il faudrait développer (plus précisément, promouvoir). Qui plus est, il était demandé de suggérer un moyen pour développer la première valeur choisie. Par ailleurs, une lettre de présentation (Annexe 1) accompagnait le questionnaire dans le but d'expliquer aux intervenants les visées de l'enquête et de les enjoindre à y participer.

Le questionnaire se divisait en deux parties, toutes deux nécessaires pour assurer la cueillette et l'analyse des données : d'abord, il était demandé au répondant d'identifier son statut (étudiant, professeur ou chargé de cours); suivaient les consignes à observer pour effectuer la sélection des valeurs. Le questionnaire proprement dit était divisé comme suit : la première partie comprenait trois colonnes : dans la première étaient listées 24 valeurs par ordre alphabétique (pour ne pas influencer le choix des répondants), tandis qu'une dernière ligne avait été prévue pour préciser, le cas échéant, une valeur non exprimée. La deuxième colonne était destinée à la sélection des valeurs vécues, et la troisième colonne,

aux valeurs à développer. Enfin, en dernière partie, il était demandé de suggérer un moyen pour promouvoir la première valeur choisie comme la plus importante à développer.

3.3 DESCRIPTION DES DONNÉES

À des fins d'étude, 19 tableaux (tableaux 1 à 19) constituent les bases du point 3.4. Le tableau 1 détaille la participation globale au questionnaire. Les 16 tableaux suivants (tableaux 2 à 17A) explicitent les résultats obtenus pour chacune des catégories de répondants concernant les deux aspects retenus : valeurs vécues et valeurs à développer (point 3.5), tandis que les deux derniers tableaux (tableaux 18 et 19) s'attardent aux moyens proposés pour faire vivre de nouvelles valeurs (point 3.6).

La description des résultats suit un schéma identique pour les tableaux 2 à 17A (point 3.5). En ce qui concerne les tableaux des moyens (tableaux 18 et 19), ils seront expliqués au point 3.6. Afin de faciliter la lecture des tableaux, le tableau 2 sert de modèle de lecture : d'abord verticalement; ensuite horizontalement, en finissant avec un bref résumé des points forts.

En nous référant au «tableau modèle» : Valeurs vécues chez les étudiants de 1^{re} année, on peut observer en ordonnée, (tel qu'expliqué plus haut) la présence de 24 valeurs suggérées et la possibilité d'en ajouter une «Autre» à la 25^e ligne. Pour chacune de ces valeurs, on retrouvera en abscisse le résultat en pourcentage des réponses pour chacune des cinq positions et (en bout de ligne) la moyenne générale en pourcentage qu'a reçue chaque valeur.

Dans le but de faciliter la lecture des résultats, pour chaque position, la première valeur retenue est en caractère gras (à la première colonne) et le pourcentage correspondant est mis en évidence au moyen d'un tramé. On notera que les cinq premières positions obtenues dans la «Moyenne en %» sont marquées par un chiffre ordinal entre parenthèses.

Quant à la présence des flèches dans chaque colonne respective, elles font passer de la première à la deuxième position. Enfin, on retrouvera au bas de chaque tableau, exprimé en nombre de répondants et en pourcentage, la participation d'ensemble.

Pour illustrer ce qui précède, on peut comprendre pour le tableau 2, qu'en lecture verticale, *qualité de la langue* se place au 1^{er} rang de la position 1 avec un pourcentage de 18,2%, suivie au 2^e rang d'*esprit d'équipe* (15,2%). En lecture horizontale revient *qualité de la langue* au 1^{er} rang avec un pourcentage total de 13,64%; cette valeur ayant surtout été choisie pour les deux 1^{res} positions avec respectivement un pourcentage de 18,2% et de 25,0%.

Au tableau 2 est jumelé le 2A qui doit se lire comme suit : en abscisse, apparaissent en ordre les cinq premières valeurs retenues après avoir reçu un indicateur de pondération relatif à la position obtenue, c'est-à-dire que les résultats pour chacune des valeurs du tableau 2 ont été multipliés par un coefficient proportionnel au classement.

Par exemple, *qualité de la langue*, choisie en 1^{re} position, obtient un pourcentage de 18,2% (tableau 2) multiplié par 5, chiffre représentant la plus-value sur l'échelle du questionnaire, ce qui donne un résultat (avec indicateur de pondération) de 91 (tableau 2A). Ainsi, pour la même compétence, en 5^e position, le

résultat obtenu (9,4%) sera multiplié par 1, chiffre représentatif de la position la moins importante dans l'ordre des choix, et conservera son 9,4% après la pondération (vocable qui sera parfois utilisé en substitution d'indicateur de pondération); sur les 5 positions, ainsi de suite pour les autres tableaux. Par conséquent, le total des résultats pondérés se traduira, en bout de ligne, par une pondération moyenne. Comme on le constatera plus loin, cette façon de faire sert à réduire la confusion de lecture pour les valeurs ayant obtenu des résultats similaires (souvent à quelques décimales près).

Il faut spécifier, pour en faciliter la lecture, que les valeurs de 1^{er} rang ou de 1^{re} position, selon le cas, sont mises en relief par l'identification de la valeur en caractère gras et par un tramé sur le carreau pour le nombre de répondants. De même, chacun des tableaux rapporte trois ou cinq colonnes selon le nombre de positions attribuées aux valeurs : trois positions pour les valeurs à développer et cinq positions pour les valeurs vécues.

Enfin, les nombreuses données chiffrées ayant été compilées à l'aide du logiciel informatique *StacPac Gold; Statistical Analysis*, 1992, il se peut, lors du regroupement de certaines données (par exemple au tableau 7) que les résultats puissent différer en raison des facteurs d'arrondissement.

3.4 PARTICIPATION

Pour les fins de cette première analyse, le tableau 1 présente la participation globale au questionnaire. Pour cela, seront exprimés sur trois colonnes, trois résultats pour chacune des catégories de répondants (identifiées dans la première colonne) : le nombre de répondants sur le total de questionnaires distribués; le pourcentage total de répondants pour l'ensemble de la catégorie; le pourcentage total sur l'ensemble des répondants.

TABLEAU NUMERO 1
TAUX DE PARTICIPATION

Identification des répondants	Nombre de répondants sur le nombre de questionnaires distribués	% total de répondants pour la catégorie	% de répondants sur la totalité des répondants
Étudiants 1 ^{re} année	33/74	44,5	14,0
Étudiants 2 ^e année	86/97	88,6	36,5
Étudiants 3 ^e année	71/116	61,2	30,2
Professeurs	21/27	77,7	8,9
Chargés de cours	24/32	75,0	10,2
TOTAL	235/346	67,9	100

La participation globale pour ce tableau 1 se chiffre à 235 répondants sur 346 questionnaires distribués, soit un taux de participation de 67,9%. Chez les étudiants de 1^{re} année, on observe 33 répondants sur les 74 questionnaires distribués, ce qui représente 44,5% des étudiants de cette catégorie et 14% sur le total des répondants. Chez ceux de 2^e année, on peut constater que la participation est relativement élevée : 86 répondants sur 97, soit 88,6% pour cette catégorie et 36,5% de l'ensemble des répondants. En ce qui concerne les étudiants de 3^e année, on dénombre 71 répondants sur 116, ce qui représente 61,2% de cette catégorie et 30,2% de l'ensemble des répondants.

Par ailleurs, il faut noter que les professeurs et chargés de cours invités à répondre devaient être «actifs» au Module au moins à l'une ou l'autre des sessions de l'année universitaire concernée (1996-1997). Cela dit, chez les professeurs, on dénombre une participation de 21 répondants sur 27, soit 77,7% de cette catégorie et 8,9% de l'ensemble des répondants. Enfin, chez les chargés de cours, c'est un total de 24/32, ce qui donne 75% de la catégorie, et par conséquent, 10,2% de l'ensemble des répondants.

3.5 DESCRIPTION PAR CATÉGORIE DES VALEURS VÉCUES (tableaux 2 à 9A) ET DES VALEURS À DÉVELOPPER (tableaux 10 à 17A)

Pour cette partie de l'analyse des données, les huit tableaux qui suivent (2 à 9A) font état des valeurs vécues selon les répondants. Plus précisément, les trois premiers (2 à 4A) exposent les choix de valeurs vécues pour les trois catégories d'étudiants : 1^{re}, 2^e et 3^e année; le tableau 5, celles des professeurs; le 6^e, les chargés de cours; le 7^e, les étudiants des trois années regroupées; le 8^e, le regroupement des professeurs et chargés de cours et finalement, le 9^e fait état de celles de tous les intervenants réunis. Toutefois, il faut rappeler, comme il en a été question au point 3.1, que ce dernier ne sera commenté qu'au bilan des tableaux descriptifs (point 3.7). Dans l'ensemble, il sera toujours possible de se référer au point 3.3 qui explique en détail la façon de lire ces tableaux.

Afin de poursuivre cette analyse, le tableau suivant (tableau 2) fait état des données concernant les valeurs vécues au Module selon les étudiants de 1^{re} année.

TABLEAU NUMÉRO 2
VALEURS VÉCUES : ÉTUDIANTS DE 1^{RE} ANNÉE

Résultat en %	Position	Position	Position	Position	Position	Moyenne
Valeur	1	2	3	4	5	en %
Autonomie	12,1	3,1	0,0	3,1	3,1	4,28
Coopération	3,0	18,8	3,1	9,4	9,4	8,70 (3)
Créativité et initiative	3,0	0,0	6,3	0,0	0,0	1,86
Discipline personnelle	3,0	3,1	3,1	15,6	9,4	6,84
Dépassement de soi	3,0	0,0	3,1	0,0	0,0	1,22
Dynamisme	12,1	3,1	0,0	6,3	6,3	5,56
Esprit d'équipe	15,2	9,4	12,5	9,4	9,4	11,18 (2)
Fierté	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00
Générosité	0,0	0,0	0,0	0,0	3,1	0,62
Honnêteté intellectuelle	0,0	0,0	0,0	3,1	0,0	0,62
Implication	0,0	3,1	6,3	3,1	6,3	3,76
Ouverture d'esprit	0,0	0,0	9,4	0,0	6,3	3,14
Ouverture à la culture	0,0	0,0	3,1	0,0	0,0	0,62
Ouverture au monde	0,0	0,0	0,0	3,1	0,0	0,62
Ouverture aux autres	0,0	3,1	3,1	6,3	0,0	2,50
Persévérance	0,0	3,1	9,4	0,0	0,0	2,50
Professionalisme	6,1	9,4	6,3	6,3	0,0	5,62
Respect d'autrui	12,1	3,1	15,6	6,3	3,1	8,04 (4)
Sens des responsabilités	6,1	6,3	3,1	9,4	3,1	5,60
Solidarité	0,0	6,3	3,1	3,1	3,1	3,12
Qualité de la langue	18,2	25,0	12,5	3,1	9,4	13,64 (1)
Sentiment d'appartenance	0,0	0,0	0,0	3,1	3,1	1,24
Travail bien fait	6,1	3,1	0,0	6,3	18,8	6,86 (5)
Tolérance	0,0	0,0	0,0	3,1	6,3	1,88
Autre	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00

Nombre de répondants: 33/74; 44,5% de la catégorie; 14,0% de l'ensemble des répondants.

La lecture verticale de ce tableau 2, pour la position 1, fait ressortir *qualité de la langue* au premier (1^{er}) rang avec un pourcentage de 18,2%, suivie au 2^e rang d'*esprit d'équipe* avec un résultat de 15,2%. En position 2, *qualité de la langue* revient au 1^{er} rang avec un pourcentage de 25,0% suivie au 2^e rang de *coopération* (18,8%). En position 3 domine *respect d'autrui* au 1^{er} rang avec un pourcentage de 15,6%, suivi au 2^e rang des valeurs *esprit d'équipe* et *qualité de la langue* qui obtiennent un même pourcentage (12,5%). La position 4 révèle que *discipline personnelle* est au 1^{er} rang (15,6%), suivie au 2^e rang de *coopération*, *esprit d'équipe* et *sens des responsabilités* avec un pourcentage identique (9,4%). Finalement, pour la position 5, *travail bien fait* arrive au 1^{er} rang (18,8%), suivi de *coopération*, *discipline personnelle*, *esprit d'équipe* et *qualité de la langue* qui ont toutes obtenu respectivement 9,4%.

Toujours pour ce tableau, les résultats de la dernière colonne montrent, en lecture horizontale, que *qualité de la langue* occupe le 1^{er} rang (13,64%), grâce d'une part à un 1^{er} rang en 1^{re} (18,2%) et en 2^e (25,0%) position; d'autre part, à un 2^e rang en 3^e (12,5%) et en 5^e (9,4%) position. En suivant les flèches verticales de ladite colonne, on voit qu'*esprit d'équipe* se classe au 2^e rang (11,18%), cela en raison de quatre 2^e rang : en 1^{re} (15,2%), en 3^e (12,5%), en 4^e et en 5^e (9,4% respectivement).

En poursuivant l'étude de la moyenne en pourcentage, *coopération* occupe le 3^e rang (8,70%). En revenant sur l'horizontale, on remarque qu'elle obtient un 2^e rang en 2^e (18,8%), en 4^e et en 5^e (9,4% respectivement). Par ailleurs, *respect d'autrui* arrive au 4^e rang (8,04%), grâce à un 1^{er} rang en 3^e (15,6%) et à un 3^e rang en 1^{re} (12,1%) position. Enfin, *travail bien fait* occupe le 5^e rang (6,86%) en raison d'un 1^{er} rang en 5^e (18,8%).

Le tableau qui suit (2A) présente les données sur les valeurs vécues (avec indicateur de pondération), pour les étudiants de 1^{re} année; ainsi, il sera possible d'observer avec plus de précision le classement général des valeurs vécues de cette catégorie de répondants.

TABLEAU NUMÉRO 2A
VALEURS VÉCUES AVEC INDICATEUR DE PONDÉRATION :
ÉTUDIANTS DE 1^{RE} ANNÉE

Pondération Valeur	Position 1	Position 2	Position 3	Position 4	Position 5	Moyenne en %
Qualité de la langue	91,0	100,0	37,5	6,2	9,4	48,82
Esprit d'équipe	76,0	37,6	37,5	18,8	9,4	35,86
Respect d'autrui	60,5	12,4	46,8	12,6	3,1	27,08
Coopération	15,0	75,2	9,3	18,8	9,4	25,54
Discipline personnelle	15,0	12,4	9,3	31,2	9,4	15,46

Si l'on observe les pourcentages les plus élevés pour les deux types précédents de lecture (horizontale et verticale), il faut retenir (colonne de la moyenne en %) *qualité de la langue* au 1^{er} rang avec un indicateur de pondération de 48,82 (se référer, si nécessaire, au point 3.3 pour l'explication de l'indicateur de pondération). Celle-ci est suivie au 2^e rang d'*esprit d'équipe* (35,86). Suit, au 3^e rang, *respect d'autrui* (27,08). Pour ce qui est du 4^e rang, on retiendra *coopération* avec un total de 25,54. Enfin, *discipline personnelle* se classe au 5^e avec un total de 15,46.

Les 5 valeurs à retenir sont dans l'ordre : *qualité de la langue*, *esprit d'équipe*, *respect d'autrui*, *coopération* et *discipline personnelle*. On le sait maintenant, ces valeurs ont été sélectionnées par le plus grand nombre de répondants selon leur positionnement, comme étant les valeurs vécues chez les étudiants de 1^{re} année. Le tableau qui suit fait état des valeurs vécues chez les étudiants de 2^e année.

TABLEAU NUMÉRO 3
VALEURS VÉCUES : ÉTUDIANTS DE 2^E ANNÉE

Valeur	Résultat en %					Moyenne
	1	2	3	4	5	
Autonomie	▲ 11,8	4,7	5,9	5,9	▲ 8,3	7,32 (3)
Coopération	7,1	5,9	7,1	4,7	3,6	5,68
Créativité et initiative	1,2	2,4	8,2	4,7	4,8	4,26
Dépassement de soi	0,0	3,5	8,2	2,4	3,6	3,54
Discipline personnelle	10,6	12,9	2,4	5,9	4,8	7,32 (3)
Dynamisme	2,4	8,2	2,4	▲ 8,2	▲ 8,3	5,96
Esprit d'équipe	9,4	5,9	11,8	3,5	4,8	7,08 (5)
Fierté	1,2	2,4	1,2	1,2	2,4	1,68
Générosité	1,2	0,0	0,0	1,2	0,0	0,48
Honnêteté intellectuelle	0,0	1,2	1,2	0,0	1,2	0,72
Implication	3,5	4,7	1,2	1,2	6,0	3,32
Ouverture d'esprit	0,0	1,2	0,0	7,1	1,2	1,90
Ouverture à la culture	0,0	1,2	2,4	1,2	1,2	1,20
Ouverture au monde	0,0	0,0	1,2	1,2	0,0	0,48
Ouverture aux autres	1,2	8,2	2,4	0,0	2,4	2,84
Persévérance	0,0	3,5	3,5	5,9	2,4	3,06
Professionnalisme	▲ 11,8	5,9	▲ 9,4	▲ 8,2	4,8	8,02 (2)
Respect d'autrui	2,4	3,5	3,5	0,0	3,6	2,60
Qualité de la langue	22,4	4,7	11,8	10,6	19,0	13,70 (1)
Sens des responsabilités	5,9	5,9	1,2	10,6	7,1	6,14
Sentiment d'appartenance	2,4	0,0	3,5	5,9	3,6	3,08
Solidarité	1,2	0,0	3,5	2,4	3,6	2,14
Tolérance	0,0	2,4	1,2	2,4	0,0	1,20
Travail bien fait	4,7	11,8	7,1	5,9	3,6	6,62
Autre	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00

Nombre de répondants: 86/97; 88,6% de la catégorie; 36,5% de l'ensemble des répondants.

La lecture verticale de ce tableau révèle en 1^{re} position un 1^{er} rang occupé par *qualité de la langue* (22,4%), suivie au 2^e rang de deux valeurs qui obtiennent un pourcentage identique (11,8%) : *autonomie* et *professionnalisme*. Quant à la position 2, *discipline personnelle* occupe le 1^{er} rang (12,9%) suivie au 2^e rang de *travail bien fait* (11,8%). Deux valeurs occupent la position 3 avec un 1^{er} rang (11,8%) : *esprit d'équipe* et *qualité de la langue*, suivies de *professionnalisme* (9,4%). On note également, pour la position 4, deux valeurs se classant au 1^{er} rang : *qualité de la langue* et *sens des responsabilités* (10,6% respectivement), suivies de deux autres valeurs pour le 3^e rang : *dynamisme* et *professionnalisme* (8,2%). Enfin, la position 5 est occupée par *qualité de la langue* (19,0%), suivie de deux valeurs : *autonomie* et *dynamisme* (8,3% respectivement).

Pour ce tableau 3, une lecture horizontale montre que *qualité de la langue* occupe le 1^{er} rang avec une moyenne totale de 13,70%. En revoyant les différentes positions qu'occupe cette valeur, on voit qu'elle revient quatre fois comme 1^{er} choix : en 1^{re} (22,4%), en 3^e (11,8%), en 4^e (10,6%) et en 5^e (19,0%) position. Ensuite, *professionnalisme* arrive au 2^e rang (8,02%). Concernant les positions, cette valeur fait l'objet d'un 2^e rang pour 3 positions : en 1^{re} (11,8%), en 3^e (9,4%) et en 4^e (8,2%).

Toujours pour la moyenne en pourcentage, *autonomie* et *discipline personnelle* arrivent *ex equo* au 3^e rang (7,32%). Cela est dû au fait d'une part, qu'*autonomie* occupe le 2^e rang en 1^{re} (11,8%) et en 5^e position (8,3%); d'autre part, que *discipline personnelle* occupe le 1^{er} rang en 2^e position (12,9%) et le 3^e rang en 1^{re} position (10,6%). Enfin, *esprit d'équipe* arrive au 5^e rang avec 7,08%. Cela est dû au fait que cette valeur occupe le 1^{er} rang en 3^e position (11,8%) et le 5^e en 1^{re} position (9,4%).

Le tableau suivant (3A) montre l'ordre retenu par les étudiants de 2^e année pour les valeurs vécues (incluant la pondération, tel qu'expliqué antérieurement).

TABLEAU NUMÉRO 3A

**VALEURS VÉCUES AVEC INDICATEUR DE PONDÉRATION :
ÉTUDIANTS DE 2^E ANNÉE**

Valeur	Pondération	Position 1	Position 2	Position 3	Position 4	Position 5	Moyenne en %
Qualité de la langue		112,0	18,8	35,4	21,2	19,0	41,28
Professionnalisme		59,0	23,6	28,2	16,4	4,8	26,40
Discipline personnelle		53,0	51,6	7,2	11,8	4,8	25,68
Esprit d'équipe		47,0	23,6	35,4	7,0	4,8	25,56
Autonomie		59,0	18,8	17,7	11,8	8,3	23,12

Les pourcentages les plus élevés pour ce tableau révèlent que *qualité de la langue* est la valeur au 1^{er} rang (moyenne en %) avec un pourcentage (avec indicateur de pondération) de 41,28. Celle-ci est suivie au 2^e rang de *professionnalisme* avec un total de 26,40. Ensuite, au 3^e rang, sera retenue *discipline personnelle* (25,68), suivie en 4^e d'*esprit d'équipe* (25,56); enfin, la valeur occupant le 5^e rang est *autonomie* (23,12). Les cinq valeurs à retenir pour le choix des étudiants de 2^e année concernant les valeurs vécues sont dans l'ordre : *qualité de la langue, professionnalisme, discipline personnelle, esprit d'équipe et autonomie*.

Le tableau qui suit (tableau 4) montre les résultats obtenus pour une autre catégorie de répondants, les étudiants de 3^e année.

TABLEAU NUMÉRO 4
VALEURS VÉCUES : ÉTUDIANTS DE 3^E ANNÉE

Résultat en %	Position	Position	Position	Position	Position	Moyenne en %
Valeur	1	2	3	4	5	
Autonomie	15,5	4,2	9,9	4,2	5,6	7,88 (4)
Coopération	9,9	2,8	1,4	8,5	1,4	4,80
Créativité et initiative	2,8	7,0	5,6	4,2	1,4	4,20
Dépassement de soi	0,0	0,0	0,0	0,0	4,2	0,84
Discipline personnelle	4,2	2,8	5,6	4,2	5,6	4,48
Dynamisme	0,0	2,8	4,2	2,8	5,6	3,08
Esprit d'équipe	21,1	8,5	8,5	4,2	5,6	9,58 (2) ▲
Fierté	0,0	0,0	0,0	0,0	2,8	0,56
Générosité	0,0	1,4	0,0	1,4	0,0	0,56
Honnêteté intellectuelle	0,0	1,4	4,2	0,0	2,8	1,68
Implication	0,0	5,6	1,4	5,6	4,2	3,36
Ouverture d'esprit	0,0	5,6	2,8	5,6	4,2	3,64
Ouverture à la culture	0,0	0,0	0,0	2,8	0,0	0,56
Ouverture au monde	0,0	2,8	0,0	0,0	1,4	0,84
Ouverture aux autres	1,4	2,8	2,8	2,8	0,0	1,96
Persévérance	2,8	4,2	9,9	7,0	0,0	4,78
Professionnalisme	14,1	2,8	4,2	5,6	5,6	6,46
Respect d'autrui	0,0	7,0	5,6	2,8	2,8	3,64
Qualité de la langue	9,9	21,1	12,7	7,0	14,1	12,96 (1)
Sens des responsabilités	5,6	4,2	5,6	9,9	8,5	6,76 (5)
Sentiment d'appartenance	2,8	0,0	0,0	2,8	1,4	1,40
Solidarité	0,0	2,8	5,6	0,0	5,6	2,80
Tolérance	4,2	2,8	1,4	5,6	5,6	3,92
Travail bien fait	5,6	7,0	8,5	12,7	11,3	9,02 (3)
Autre	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00

Nombre de répondants : 71/116; pourcentage de la catégorie : 61,2% ; 30,2% de l'ensemble des répondants.

La lecture verticale de ce tableau montre, pour la 1^{re} position, qu'*esprit d'équipe* se classe au 1^{er} rang avec un résultat de 21,1%, suivi au 2^e rang d'*autonomie* (15,5%). En 2^e position, *qualité de la langue* se classe au 1^{er} rang (21,1%), suivie d'*esprit d'équipe* (8,5%). En position 3, *qualité de la langue* revient au 1^{er} rang (12,7%), suivie au 2^e rang de deux valeurs : *autonomie* et *persévérance* (9,9% respectivement). Quant à la position 4, *travail bien fait* se démarque au 1^{er} rang (12,7%), devançant ainsi *sens des responsabilités* au 2^e rang (9,9%). Enfin, *qualité de la langue* revient en position 5, pour le 1^{er} rang (14,1%), suivie de *travail bien fait* (11,3%).

Une lecture horizontale de ce même tableau présente un 1^{er} rang occupé par *qualité de la langue* (12,96%). En revoyant les résultats de cette ligne, on remarque que cette valeur revient trois fois comme 1^{er} choix: en position 2 (21,1%); 3 (12,7%) et 5 (14,1%). Ensuite, *esprit d'équipe* arrive au 2^e rang (9,58%). Cette valeur a surtout été sélectionnée au 1^{er} rang en 1^{re} position (21,1%) et au 2^e pour la position 2 (8,5%).

Concernant le 3^e rang, il est occupé par *travail bien fait* (9,02%). Ainsi, un retour sur la ligne des positions laisse remarquer que cette valeur se classe au 1^{er} rang de la position 4 (12,7%) et au 2^e rang de la position 5 (11,3%). Au 4^e rang se classe *autonomie* (7,88%). Cela est dû au fait que cette valeur obtient un 2^e rang pour deux positions : en 1^{re} (15,5%) et en 3^e (9,9%). Enfin, pour le 5^e rang, on retient *sens des responsabilités* (6,76%), ayant été sélectionné au 2^e rang de la position 4 (9,9%).

Le tableau suivant (tableau 4A) cumule les cinq positions les plus importantes avec indicateur de pondération, pour les valeurs vécues de cette même catégorie de répondants.

TABLEAU NUMÉRO 4A
VALEURS VÉCUES AVEC INDICATEUR DE PONDÉRATION :
ÉTUDIANTS DE 3^E ANNÉE

Pondération Valeur	Position 1	Position 2	Position 3	Position 4	Position 5	Moyenne en %
Qualité de la langue	49,5	84,4	38,1	14,0	14,1	40,02
Esprit d'équipe	105,5	34,0	25,5	8,4	5,6	35,80
Autonomie	77,5	16,8	29,7	8,4	5,6	27,60
Travail bien fait	28,0	28,0	25,5	25,4	11,3	23,64
Professionnalisme	70,5	11,2	12,6	11,2	5,6	22,22

De ce tableau, on déduit que *qualité de la langue* se place au 1^{er} rang avec une pondération de 40,02. Ensuite, *esprit d'équipe* obtient le 2^e rang (35,80). C'est *autonomie* qui se précise au 3 rang (27,60), suivie au 4^e de *travail bien fait* (23,64). Finalement, *professionnalisme* se classe au 5^e rang avec un total de 22,22. Globalement, pour ce tableau 4A, les cinq valeurs à retenir sont respectivement : *qualité de la langue, esprit d'équipe, autonomie, travail bien fait et professionnalisme.*

Les trois tableaux des catégories d'étudiants ayant été décrits (tableaux 2 à 4A), le prochain tableau (tableau 5) présente les données de la perception des valeurs vécues selon les professeurs.

TABLEAU NUMÉRO 5
VALEURS VÉCUES : PROFESSEURS

Résultat en %	Position	Position	Position	Position	Position	Moyenne
Valeur	1	2	3	4	5	en %
Autonomie	0,0	20,0	5,0	10,0	5,3	8,06 (5)
Coopération	5,0	5,0	0,0	0,0	10,5	4,10
Créativité et initiative	0,0	5,0	0,0	10,0	10,5	5,10
Dépassement de soi	5,0	5,0	0,0	0,0	0,0	2,00
Discipline personnelle	15,0	0,0	5,0	10,0	10,5	8,10 (4)
Dynamisme	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00
Esprit d'équipe	20,0	5,0	25,0	0,0	10,5	12,10 (2)
Fierté	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00
Générosité	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,00
Honnêteté intellectuelle	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00
Implication	0,0	0,0	5,0	0,0	0,0	1,00
Ouverture d'esprit	5,0	5,0	0,0	0,0	0,0	2,00
Ouverture à la culture	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,00
Ouverture au monde	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,00
Ouverture aux autres	0,0	5,0	0,0	5,0	0,0	2,00
Persévérance	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00
Professionalisme	0,0	0,0	5,0	5,0	5,3	3,06
Respect d'autrui	0,0	15,0	5,0	0,0	15,8	7,16
Qualité de la langue	0,0	15,0	15,0	20,0	10,5	12,10(2)
Sens des responsabilités	10,0	10,0	15,0	0,0	0,0	7,00
Sentiment d'appartenance	5,0	0,0	5,0	5,0	0,0	3,00
Solidarité	0,0	0,0	0,0	10,0	5,3	3,06
Tolérance	5,0	0,0	5,0	5,0	5,3	4,06
Travail bien fait	15,0	10,0	10,0	20,0	10,5	13,10 (1)
Autre	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00

Nombre de répondants : 21/27; 77,7% de la catégorie; 8,9% de l'ensemble des répondants.

Pour ce tableau, une lecture verticale montre qu'*esprit d'équipe* se lit au 1^{er} rang (20,0%) de la 1^{re} position, suivi au 2^e rang de *discipline personnelle* et *travail bien fait* (15,0% respectivement). La position deux est occupée par *autonomie* au 1^{er} rang (20,0%), plaçant ainsi deux valeurs au 2^e rang : *respect d'autrui* et *qualité de la langue* (15,0%). Vient ensuite *esprit d'équipe* au 1^{er} rang de la 3^e position (25,0%), suivi de deux valeurs au 2^e rang : *qualité de la langue* et *sens des responsabilités* (15,0% respectivement). Ensuite, *qualité de la langue* revient en 4^e position, partageant le 1^{er} rang avec *travail bien fait* (20,0%); suivent quatre valeurs au 2^e rang : *autonomie*, *créativité et initiative*, *discipline personnelle* et *solidarité* (10,0% respectivement). Finalement, *respect d'autrui* occupe le 1^{er} rang de la 5^e position (15,8%), suivi, avec un même pourcentage (10,5%), des valeurs *coopération*, *créativité et initiative*, *discipline personnelle*, *esprit d'équipe*, *qualité de la langue* et *travail bien fait*.

Toujours pour ce tableau 5, on observe, à l'horizontale (moyenne en %), que *travail bien fait* occupe le 1^{er} rang (13,10%). Cette position se précise en raison d'un 1^{er} rang en 4^e position (20,0%) et d'un 2^e rang en 1^{re} (15,0%) et en 5^e (10,5%) position. Deux valeurs, *esprit d'équipe* et *qualité de la langue*, occupent le 2^e rang (12,10%). Cela est dû au fait d'une part, qu'*esprit d'équipe* occupe un 1^{er} rang pour deux positions : en 1^{re} (20,0%) et en 3^e (25,0%) position; d'autre part, *qualité de la langue* obtient un 1^{er} rang en 4^e position (20,0%) et un 2^e rang en position 2, 3 (15,0% respectivement) et 5 (10,5%).

Au 4^e rang, on retient *discipline personnelle* (8,10%), obtenant un 2^e rang en 1^{re} position (15,0%), en 4^e (10,0%) et en 5^e (10,5%). Enfin, en ce qui concerne le 5^e rang, il est occupé par *autonomie* (8,06%), ce qui s'explique par un 1^{er} rang en 2^e position (20,0%) et par un 2^e rang en 4^e (10,0%).

Au tableau qui suit (5A), il est question de classer ces mêmes valeurs avec indicateur de pondération.

TABLEAU NUMÉRO 5A
VALEURS VÉCUES AVEC INDICATEUR DE PONDÉRATION :
PROFESSEURS

Pondération	Position	Position	Position	Position	Position	Moyenne
Valeur	1	2	3	4	5	en %
Esprit d'équipe	100,0	20,0	75,0	0,0	10,5	41,10
Travail bienfait	75,0	40,0	30,0	40,0	10,5	39,10
Qualité de la langue	0,0	60,0	45,0	40,0	10,5	31,10
Sens des responsabilités	50,0	40,0	45,0	0,0	0,0	27,00
Discipline personnelle	75,0	0,0	15,0	20,0	10,5	24,10

De ce tableau 5A, on peut lire qu'*esprit d'équipe* arrive au 1^{er} rang (41,10). Pour le 2^e rang, retenons *travail bien fait* (39,10), suivi de *qualité de la langue* au 3^e rang avec une pondération de 31,10. Concernant le 4^e rang, il est accordé à *sens des responsabilités* (27,00). Finalement, le 5^e rang va à *discipline personnelle* (24,10). Bref, les cinq valeurs à retenir sont donc, dans l'ordre : *esprit d'équipe, travail bien fait, qualité de la langue, sens des responsabilités et discipline personnelle*.

Le tableau suivant (tableau 6) présente, pour les chargés de cours, les cinq principales valeurs vécues au Module.

TABLEAU NUMÉRO 6
VALEURS VÉCUES : CHARGÉS DE COURS

Résultat en %	Position	Position	Position	Position	Position	Moyenne
Valeur	1	2	3	4	5	en %
Autonomie	16,7	8,3	4,2	4,2	12,5	9,18 (5)
Coopération	0,0	4,2	0,0	0,0	0,0	0,84
Créativité et initiative	0,0	4,2	0,0	0,0	8,3	2,50
Dépassement de soi	0,0	0,0	4,2	4,2	0,0	1,68
Discipline personnelle	12,5	8,3	0,0	12,5	4,2	7,50
Dynamisme	0,0	0,0	8,3	0,0	0,0	1,66
Esprit d'équipe	16,7	8,3	8,3	8,3	8,3	9,98 (4)
Fierté	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00
Générosité	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00
Honnêteté intellectuelle	4,2	0,0	0,0	4,2	4,2	2,52
Implication	0,0	0,0	4,2	0,0	4,2	1,68
Ouverture d'esprit	0,0	0,0	4,2	0,0	0,0	0,84
Ouverture à la culture	0,0	0,0	0,0	0,0	8,3	1,66
Ouverture au monde	0,0	0,0	0,0	4,2	4,2	1,68
Ouverture aux autres	8,3	4,2	0,0	4,2	0,0	3,34
Persévérance	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00
Professionalisme	8,3	8,3	8,3	4,2	0,0	5,82
Respect d'autrui	0,0	0,0	0,0	4,2	4,2	1,68
Qualité de la langue	12,5	12,5	25,0	20,8	4,2	15,00 (1)
Sens des responsabilités	12,5	20,8	16,7	8,3	12,5	14,16 (2)
Sentiment d'appartenance	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00
Solidarité	0,0	0,0	4,2	4,2	4,2	2,52
Tolérance	0,0	0,0	0,0	4,2	0,0	0,84
Travail bien fait	8,3	20,8	12,5	12,5	16,7	14,16 (2)
Autre	0,0	0,0	0,0	0,0	4,2	0,00

Nombre de répondants : 24/32; 75% de la catégorie; 10,2% de l'ensemble des répondants.

Eu égard de la lecture verticale de ce tableau 6, on peut lire que les valeurs *autonomie* et *esprit d'équipe* se classent au 1^{er} rang de la 1^{re} position (16,7% respectivement), suivies des valeurs *discipline personnelle*, *qualité de la langue* et *sens des responsabilités* (12,5% respectivement). En 2^e position, *sens des responsabilités* et *travail bien fait* partagent, *ex equo* le 1^{er} rang (20,8%), suivis de *qualité de la langue* (12,5%), valeur qui revient au 1^{er} rang (25,0%) de la 3^e position, suivie de *sens des responsabilités* (16,7%).

En ce qui concerne la 4^e position, on observe *qualité de la langue* qui occupe le 1^{er} rang (20,8%), suivie des valeurs *discipline personnelle* et *travail bien fait* (12,5% respectivement). Enfin, au 1^{er} rang de la 5^e position, on retrouve *travail bien fait* (16,7%), suivi, *ex equo* des valeurs *autonomie* et *sens des responsabilités* (12,5%).

À la lumière de la lecture horizontale de ce tableau (moyenne en %), on peut confirmer que *qualité de la langue* occupe le 1^{er} rang (15,0%) en raison, d'une part, d'un 1^{er} rang en 3^e (25,0%) et en 4^e (20,8%) position; d'autre part, d'un 2^e rang en 1^{re} et en 2^e position avec un même pourcentage de 12,5%. Au 2^e rang, se classent *sens des responsabilités* et *travail bien fait* avec un pourcentage identique (14,16%); la première obtenant un 1^{er} rang (20,8%) en 2^e position et la seconde, un 1^{er} rang en 2^e (20,8%) et en 5^e (16,7%) position. Quant au 4^e rang, on peut déduire qu'*esprit d'équipe* domine avec une moyenne totale de 9,98%. Cette position au classement est due à un 1^{er} rang en 1^{re} position (16,7%). Enfin, le 5^e rang est occupé par *autonomie* (9,18%), en raison d'un 1^{er} rang (16,7%) en 1^{re} position et d'un 2^e rang en 5^e position (12,5%).

Comme son nom l'indique, le tableau suivant (tableau 6A) se propose de classer les données de ces mêmes valeurs, par le biais d'un résultat avec indicateur de pondération.

TABLEAU NUMÉRO 6A
VALEURS VÉCUES AVEC INDICATEUR DE PONDÉRATION :
CHARGÉS DE COURS

Pondération	Position	Position	Position	Position	Position	Moyenne
Valeur	1	2	3	4	5	en %
Qualité de la langue	62,5	50,0	75,0	41,6	4,2	46,66
Sens des responsabilités	62,5	83,2	50,1	16,6	12,5	44,98
Travail bien fait	41,5	83,2	37,5	25,0	16,7	40,68
Esprit d'équipe	83,5	33,2	24,9	16,6	8,3	33,30
Autonomie	83,5	33,2	12,6	8,4	12,5	30,04

Les résultats avec indicateur de pondération de ce tableau nous révèlent que *qualité de langue* occupe le 1^{er} rang (46,66%). Pour ce qui est du 2^e rang, il faut y lire *sens des responsabilités* avec une moyenne en pourcentage de 44,98 suivi au 3^e rang de *travail bien fait*, valeur qui obtient un résultat de 40,68. Ensuite, retenons *esprit d'équipe* qui obtient un résultat de 33,30. Enfin, au 5^e rang, c'est *autonomie* qu'il faut considérer avec un résultat de 30,04. Les valeurs à retenir sont dans l'ordre les suivantes : *qualité de la langue*, *sens des responsabilités*, *travail bien fait*, *esprit d'équipe* et *autonomie*.

Au tableau suivant (7), il est question des valeurs vécues selon la perception du regroupement de tous les répondants étudiants, c'est-à-dire les étudiants de 1^{re}, 2^e et 3^e année.

TABLEAU NUMÉRO 7
VALEURS VÉCUES : ÉTUDIANTS DE 1^{RE}, 2^E ET 3^E ANNÉE

Résultat en %	Position	Position	Position	Position	Position	Moyenne en %
Valeur	1	2	3	4	5	
Autonomie	13,2	4,3	6,4	4,8	6,4	7,02 (4)
Coopération	7,4	6,9	4,3	6,9	3,7	5,84
Créativité et initiative	2,1	3,7	6,9	3,7	2,7	3,82
Dépassement de soi	0,5	1,6	4,3	1,1	3,2	2,14
Discipline personnelle	6,9	7,4	3,7	6,9	5,9	6,16
Dynamisme	3,2	5,3	2,7	5,9	7,0	4,82
Esprit d'équipe	14,8	7,4	10,6	4,8	5,9	8,70 (2)
Fierté	0,5	1,1	0,5	0,5	2,1	0,94
Générosité	0,5	0,5	0,0	1,1	0,5	0,52
Honnêteté intellectuelle	0,0	1,1	2,1	0,5	1,6	1,06
Implication	1,6	4,8	2,1	3,2	5,3	3,40
Ouverture d'esprit	0,0	2,7	2,7	5,3	3,2	2,78
Ouverture à la culture	0,0	0,5	1,6	1,6	0,5	0,84
Ouverture au monde	0,0	1,1	0,5	1,1	0,5	0,64
Ouverture aux autres	1,1	5,3	2,7	2,1	1,1	2,46
Persévérance	1,1	3,7	6,9	5,3	1,1	3,62
Professionnalisme	11,6	5,3	6,9	6,9	4,3	7,00 (5)
Respect d'autrui	3,2	4,8	6,4	2,1	3,2	3,94
Qualité de la langue	16,9	14,4	12,2	8,0	15,5	13,40 (1)
Sens des responsabilités	5,8	5,3	3,2	10,1	7,0	6,28
Sentiment d'appartenance	2,1	0,0	1,6	4,3	2,7	2,14
Solidarité	0,5	2,1	4,3	1,6	4,3	2,56
Tolérance	1,6	2,1	1,1	3,7	3,2	2,34
Travail bien fait	5,3	8,5	6,4	8,5	9,1	7,56 (3)
Autre	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00

Nombre de répondants : 190/287; 66,2% de la catégorie; 80,8% de l'ensemble des répondants.

Concernant la lecture verticale de ce tableau 7, on peut observer un 1^{er} rang en 1^{re} position occupé par *qualité de la langue* (16,9%), suivie d'*esprit d'équipe* (14,8%). *Qualité de la langue* revient au 1^{er} rang de la 2^e position, (14,4%), suivie de *travail bien fait* (8,5%), et au 1^{er} rang de la 3^e position (12,2%), suivie d'*esprit d'équipe* (10,6%). Pour ce qui est de la position 4, on y retrouve au 1^{er} rang *sens des responsabilités* (10,1%), suivi de *travail bien fait* (8,5%). Finalement, *qualité de la langue*, qui occupait les trois premières positions, revient au 1^{er} rang de la 5^e position (15,5%), suivie de *travail bien fait* (9,1%).

Concernant la lecture horizontale (moyenne en %) de ce même tableau, il faut lire que la valeur *qualité de la langue* occupe le 1^{er} rang avec un pourcentage de 13,40%. En revenant sur les résultats importants de la ligne, on remarque que ce positionnement est dû à un 1^{er} rang pour quatre positions : en 1^{re} (16,9%); en 2^e (14,4%); en 3^e (12,2%) et enfin, en 5^e position (15,5%).

Au 2^e rang, on y retrouve *esprit d'équipe* (8,70%), en raison d'un 2^e rang en 1^{re} (14,8%) et en 3^e (10,6%) position. Ensuite, la valeur *travail bien fait* occupe le 3^e rang (7,56%), obtenant trois 2^e rang : en 2^e (8,5%) en 4^e (8,5%) et en 5^e (9,1%) position. Concernant le 4^e rang, la valeur *autonomie* l'occupe (7,02%), devançant de quelques décimales *professionnalisme*, qui se classe au 5^e rang (7,00%). Cela est dû au fait qu'*autonomie* obtient un 3^e rang (13,2%) en 1^{re} position et que *professionnalisme* obtient un 4^e rang (11,6%) pour cette même position.

Au prochain tableau (7A), se trouve la classification des valeurs vécues (avec indicateur de pondération) pour l'ensemble des étudiants (1^{re}, 2^e et 3^e année).

TABLEAU NUMÉRO 7A

**VALEURS VÉCUES AVEC INDICATEUR DE PONDÉRATION :
ÉTUDIANTS DE 1^{RE}, 2^E ET 3^E ANNÉE**

Pondération Valeur	Position 1	Position 2	Position 3	Position 4	Position 5	Moyenne en %
Qualité de la langue	84,5	57,6	36,6	16,0	15,5	42,04
Esprit d'équipe	74,0	29,6	31,8	9,6	5,9	30,18
Autonomie	66,0	17,2	19,2	9,6	6,4	23,68
Professionnalisme	58,0	21,2	20,7	13,8	4,3	23,60
Travail bien fait	26,5	34,0	19,2	17,0	9,1	21,16

De ce tableau, on peut déduire que *qualité de la langue* se classe au 1^{er} rang, avec une moyenne en pourcentage de 42,04. Au 2^e rang, on retient *esprit d'équipe* (30,18), suivie de la valeur *autonomie* (23,68). Pour le 4^e rang, c'est *professionnalisme* qui suit de près (23,60). Finalement, pour le 5^e rang, se classe *travail bien fait* (21,16). L'ensemble des étudiants ont ainsi sélectionné, dans l'ordre, les valeurs suivantes : *qualité de la langue, esprit d'équipe, autonomie, professionnalisme et travail bien fait.*

Au prochain tableau (8), il est question de lire les résultats pour les valeurs vécues, selon la perception regroupée des professeurs et des chargés de cours.

TABLEAU NUMÉRO 8
VALEURS VÉCUES : PROFESSEURS ET CHARGÉS DE COURS

Résultat en %	Position	Position	Position	Position	Position	Moyenne
Valeur	1	2	3	4	5	en %
Autonomie	9,1	▲ 13,6	4,5	6,8	▲ 9,3	8,66 (5)
Coopération	2,3	4,5	0,0	0,0	4,7	2,30
Créativité et initiative	0,0	4,5	0,0	4,5	▲ 9,3	3,66
Dépassement de soi	2,3	2,3	2,3	2,3	0,0	1,84
Discipline personnelle	▲ 13,6	4,5	2,3	11,4	7,0	7,76
Dynamisme	0,0	0,0	4,5	0,0	0,0	0,90
Esprit d'équipe	18,2	6,8	▲ 15,9	4,5	▲ 9,3	10,94 (3)
Fierté	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00
Générosité	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,46
Honnêteté intellectuelle	2,3	0,0	0,0	2,3	2,3	1,38
Implication	0,0	0,0	4,5	0,0	2,3	1,36
Ouverture d'esprit	2,3	2,3	2,3	0,0	0,0	1,38
Ouverture à la culture	2,3	0,0	0,0	0,0	4,7	1,40
Ouverture au monde	2,3	0,0	0,0	2,3	2,3	1,38
Ouverture aux autres	4,5	4,5	0,0	4,5	0,0	2,70
Persévérance	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00
Professionnalisme	4,5	4,5	6,8	4,5	2,3	4,52
Respect d'autrui	0,0	6,8	2,3	2,3	▲ 9,3	4,14
Qualité de la langue	6,8	▲ 13,6	20,5	20,5	7,0	13,68 (2)
Sens des responsabilités	11,4	▲ 15,9	▼ 15,9	4,5	7,0	10,94 (3)
Sentiment d'appartenance	2,3	0,0	2,3	2,3	0,0	1,38
Solidarité	0,0	0,0	2,3	6,8	4,7	2,70
Tolérance	2,3	0,0	2,3	4,5	2,3	2,28
Travail bien fait	11,4	15,9	11,4	▼ 15,9	14,0	13,72 (1)
Autre	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00

Nombre de répondants : 45/59; 76,2% de la catégorie; 19,1% de l'ensemble des répondants.

En ce qui concerne la lecture verticale de ce tableau 8, on peut déduire qu'*esprit d'équipe* se classe au 1^{er} rang (18,2%) de la 1^{re} position, suivi de *discipline personnelle* (13,6%). En ce qui concerne la 2^e position, deux valeurs occupent le 1^{er} rang : *sens des responsabilités* et *travail bien fait* (15,9% respectivement), suivies de deux autres valeurs au 2^e rang : *autonomie* et *qualité de la langue* (13,6% respectivement).

C'est la valeur *qualité de la langue* qui prend le 1^{er} rang de la position 3 (20,5%). Suivent *esprit d'équipe* et *sens des responsabilités* (15,9%), pour cette même position. La valeur *qualité de la langue* revient au 1^{er} rang de la position 4 (20,5%), suivie de *travail bien fait* (15,9%). Pour finir, en position 5, on retrouve *travail bien fait* au 1^{er} rang (14,0%). Quatre valeurs suivent avec un même pourcentage (9,3%) : *autonomie*, *créativité et initiative*, *esprit d'équipe* et *respect d'autrui*.

À l'horizontale (moyenne en %) de ce même tableau, on comprend que *travail bien fait* occupe le 1^{er} rang (13,72%). Ce positionnement s'explique par deux 1^{er} rang : en 2^e (15,9%) et en 5^e position (14,0%); d'un 2^e rang en position 4 (15,9%). C'est la valeur *qualité de la langue* qui occupe le 2^e rang (13,68%), en raison d'un 1^{er} rang en 3^e et en 4^e position (20,5% respectivement) et d'un 2^e rang (13,6%) en 2^e position. Quant au 3^e rang, deux valeurs ayant un même pourcentage (10,94%) l'occupent : *esprit d'équipe* et *sens des responsabilités*. Un retour sur les résultats importants de la ligne nous indique, d'une part, qu'*esprit d'équipe* se classe au 1^{er} rang de la 1^{re} position (18,2%) et au 2^e rang des positions 3 (15,9%) et 5 (9,3%); d'autre part, *sens des responsabilités* obtient un 1^{er} rang en 2^e position (15,9%) et un 2^e rang en 3^e position (15,9%). Enfin, le 5^e rang est occupé par *autonomie* (8,66%), valeur obtenant un 2^e rang en position 2 (13,6%) et 5 (9,3%).

Au tableau 8A, sont classifiées les cinq premières valeurs considérées comme vécues (avec indicateur de pondération) selon les professeurs et chargés de cours.

TABLEAU NUMÉRO 8A
VALEURS VÉCUES AVEC INDICATEUR DE PONDÉRATION :
PROFESSEURS ET CHARGÉS DE COURS

Pondération Valeur	Position 1	Position 2	Position 3	Position 4	Position 5	Moyenne en %
Travail bien fait	57,0	63,6	34,2	31,8	14,0	40,12
Qualité de la langue	34,0	54,4	61,5	41,0	7,0	39,58
Sens des responsabilités	57,0	63,6	47,7	9,0	7,0	36,86
Esprit d'équipe	91,0	27,2	47,7	9,0	9,3	36,84
Autonomie	45,5	54,4	13,5	13,6	9,3	27,26

Les résultats du présent tableau démontrent (pour la moyenne en %) que quatre des valeurs qui y sont exprimées se suivent de très près : *travail bien fait* se classe au 1^{er} rang (40,12); au 2^e rang, *qualité de la langue* suit avec une moyenne de 39,58; au 3^e rang, c'est *sens des responsabilités* qui domine (36,86), suivi au 4^e rang par *esprit d'équipe* (36,84). Finalement, pour le 5^e rang, on retient *autonomie* avec une moyenne de 27,26. Les professeurs et chargés de cours ont ainsi choisi, dans l'ordre, les cinq valeurs suivantes comme celles qui sont vécues : *travail bien fait, qualité de la langue, sens des responsabilités, esprit d'équipe et autonomie*.

Au tableau suivant (9), il est question d'observer le cumulatif des valeurs vécues pour l'ensemble des répondants. Par ailleurs, il faut se souvenir que ce tableau n'est pas décrit; il est cependant considéré plus loin (point 3.7). Suite au tableau 9A, la description des valeurs à développer (avec indicateur de pondération) suivra pour cette même catégorie de répondants.

TABLEAU NUMÉRO 9

VALEURS VÉCUES : ÉTUDIANTS, PROFESSEURS ET CHARGÉS DE COURS

Valeur	Pondération	Position	Position	Position	Position	Position	Moyenne
		1	2	3	4	5	en %
Autonomie		11,1	8,9	5,4	5,8	7,8	7,81 (5)
Coopération		4,8	5,7	2,1	3,9	4,2	4,04
Créativité et initiative		1,0	4,1	3,4	4,1	6,0	3,72
Dépassement de soi		1,4	1,9	3,3	1,7	1,6	1,98
Discipline personnelle		10,2	5,9	3,0	9,1	6,4	6,92
Dynamisme		1,6	2,6	3,6	2,9	3,5	2,84
Esprit d'équipe		16,5	7,1	13,2	4,6	6,6	9,80 (3)
Fierté		0,2	0,5	0,2	0,2	1,0	0,42
Générosité		1,4	0,2	0,0	0,5	0,2	0,46
Honnêteté intellectuelle		1,1	0,5	1,0	1,4	1,9	1,18
Implication		0,8	2,4	3,3	1,6	3,8	2,38
Ouverture d'esprit		1,1	2,5	2,5	2,6	1,6	2,06
Ouverture à la culture		1,1	0,2	0,8	1,8	2,6	1,30
Ouverture au monde		1,1	0,5	0,2	1,7	1,4	0,98
Ouverture aux autres		2,8	4,9	1,3	3,3	0,5	2,56
Persévérance		0,5	1,8	3,4	2,6	0,5	1,76
Professionnalisme		8,0	4,9	6,8	5,7	3,3	5,74
Respect d'autrui		1,6	5,9	4,3	2,2	6,2	4,02
Qualité de la langue		11,8	14,9	16,3	14,2	11,2	13,50 (1)
Sens des responsabilités		8,6	10,6	9,5	7,3	7,0	8,60 (4)
Sentiment d'appartenance		2,2	0,0	1,9	4,4	1,3	1,96
Solidarité		0,2	1,0	3,3	4,2	4,5	2,64
Tolérance		1,9	1,0	1,7	4,1	2,7	2,28
Travail bien fait		8,3	12,2	8,9	12,2	11,5	10,62(2)
Autre		0,0	0,0	0,0	0,0	1,1	0,22

Nombre de répondants : 233/346; 67,9% de l'ensemble des répondants.

TABLEAU NUMÉRO 9A

VALEURS VÉCUES AVEC INDICATEUR DE PONDÉRATION : ÉTUDIANTS, PROFESSEURS ET CHARGÉS DE COURS

Valeur	Pondération	Position	Position	Position	Position	Position	Moyenne
		1	2	3	4	5	en %
Qualité de la langue	59,0	56,0	48,9	28,4	11,2		40,70
Esprit d'équipe	82,5	28,4	39,6	9,2	7,6		33,46
Travail bien fait	41,5	48,8	26,7	24,4	11,5		30,58
Sens des responsabilités	43,0	42,4	28,5	14,6	7,0		27,10
Autonomie	55,5	35,6	17,4	11,6	7,8		25,58

Si d'une part, les tableaux des pages précédentes (tableaux 2 à 9A) ont fait état des valeurs vécues pour chacune des catégories de répondants; d'autre part, les prochains tableaux (10 à 17A) se chargent de révéler celles qui seraient à développer. De façon plus précise, les tableaux 10 à 12A font état des valeurs à développer selon les étudiants par catégorie (1^{re}, 2^e et 3^e année); les tableaux 13 et 13A sont représentatifs des valeurs à développer pour les professeurs; les tableaux 14 et 14A regroupent les valeurs à développer pour les chargés de cours; les tableaux 15 et 15A font état du choix de l'ensemble des étudiants; les tableaux 16 et 16A font de même pour professeurs et chargés de cours; enfin, aux tableaux 17 et 17A, il est question des valeurs à développer concernant le regroupement de tous les répondants. Pour ces deux derniers, il faut se rappeler qu'ils ne sont pas accompagnés d'une description, mais qu'ils servent de référence au bilan descriptif du point 3.7.

Tout d'abord, le premier tableau de cette série (tableau 10) représente les valeurs à développer selon les étudiants de 1^{re} année.

TABLEAU NUMÉRO 10
VALEURS À DÉVELOPPER : ÉTUDIANTS DE 1^{RE} ANNÉE

Résultat en %	Position	Position	Position	Moyenne
Valeur	1	2	3	en %
Autonomie	6,3	3,1	0,0	3,13
Coopération	9,4	3,1	3,1	5,20
Créativité et initiative	6,3	0,0	6,3	4,20
Dépassement de soi	0,0	0,0	6,3	2,10
Discipline personnelle	9,4	3,1	6,3	6,27 (3)
Dynamisme	0,0	6,3	6,3	4,20
Esprit d'équipe	3,1	6,3	6,3	5,23
Fierté	0,0	9,4	3,1	4,17
Générosité	0,0	0,0	3,1	1,03
Honnêteté intellectuelle	0,0	0,0	3,1	1,03
Implication	6,3	12,5	9,4	9,40 (2) 
Ouverture d'esprit	3,1	0,0	0,0	1,03
Ouverture à la culture	9,4	6,3	0,0	5,23
Ouverture au monde	6,3	3,1	3,1	4,17
Ouverture aux autres	0,0	3,1	6,3	3,13
Persévérance	0,0	9,4	0,0	3,13
Professionnalisme	12,5	3,1	0,0	5,20
Respect d'autrui	0,0	0,0	3,1	1,03
Qualité de la langue	12,5	3,1	0,0	5,20
Sens des responsabilités	3,1	9,4	3,1	5,20
Sentiment d'appartenance	3,1	6,3	6,3	5,23
Solidarité	9,4	12,5	9,4	10,43 (1)
Tolérance	0,0	0,0	12,5	4,17
Travail bien fait	0,0	0,0	3,1	1,03
Autre	0,0	0,0	0,0	0,00

Nombre de répondants : 33/74; 44,5% de la catégorie; 14,0% de l'ensemble des répondants.

Pour la lecture verticale de ce tableau 10, les valeurs *professionnalisme* et *qualité de la langue* occupent le 1^{er} rang de la position 1 (12,5% respectivement), suivies des valeurs *coopération*, *discipline personnelle*, *ouverture à la culture* et *solidarité*, qui obtiennent toutes trois un pourcentage de 9,4%. En 2^e position, se retrouvent deux valeurs au 1^{er} rang (12,5% respectivement); il s'agit d'*implication* et de *solidarité*, suivies de *fierté*, *persévérance* et *sens des responsabilités* avec un pourcentage identique (9,4%). Pour la 3^e position, *tolérance* occupe le 1^{er} rang (12,5%), suivie des valeurs *implication* et *solidarité* avec un même pourcentage(9,4%).

À l'horizontale (moyenne en %), pour ce même tableau, on peut observer que *solidarité* occupe le 1^{er} rang (10,43%). Ce positionnement s'explique en raison d'un 1^{er} rang (12,5%) en 2^e position et d'un 2^e rang en 1^{re} et en 3^e position (9,4% respectivement). Au deuxième rang, on peut lire qu'*implication* domine (9,40%), en raison d'un 1^{er} rang (12,5%) en 2^e position et d'un 2^e rang (9,4%) en 3^e position. Pour ce qui est du 3^e rang, c'est *discipline personnelle* qu'il faut considérer (6,27%). Un retour sur la ligne nous indique un 2^e rang (9,4%) en 1^{re} position.

Par ailleurs, le tableau 10A reprend les valeurs (avec indicateur de pondération), ayant récolté un plus grand nombre de répondants parmi les étudiants de 1^{re} année.

TABLEAU NUMÉRO 10A

VALEURS À DÉVELOPPER AVEC INDICATEUR DE PONDÉRATION : ÉTUDIANTS DE 1^{RE} ANNÉE

Valeur	Pondération	Position	Position	Position	Moyenne
		1	2	3	en %
Solidarité	28,2	25,0	9,4	20,87	
Implication	18,9	25,0	9,4	17,78	
Professionnalisme	37,5	6,2	0,0	14,57	
Qualité de la langue	37,5	6,2	0,0	14,57	

Du présent tableau (10A), on peut déduire que *solidarité* occupe le 1^{er} rang avec une moyenne pondérée de 20,87. Ensuite, *implication* occupe le 2^e rang (17,78), suivie de deux valeurs égalitaires : *professionnalisme* et *qualité de la langue* (14,57). En résumé, les quatre valeurs suivantes sont à retenir : *solidarité*, *implication*, *professionnalisme* et *qualité de la langue*.

Au tableau suivant (11), sont présentées les valeurs à développer selon les étudiants de 2^e année.

TABLEAU NUMÉRO 11
VALEURS À DÉVELOPPER : ÉTUDIANTS DE 2^E ANNÉE

Valeur	Résultat en %	Position	Position	Position	Moyenne
	1	2	3	en %	
Autonomie	2,3	2,4	3,5	2,73	
Coopération	4,7	7,1	4,7	5,50	
Créativité et initiative	8,1	7,1	7,1	7,43 (3)	
Dépassement de soi	3,5	2,4	2,4	2,76	
Discipline personnelle	3,5	1,2	3,5	2,73	
Dynamisme	5,8	1,2	3,5	3,50	
Esprit d'équipe	10,5	5,9	4,7	7,03	
Fierté	1,2	2,4	1,2	2,40	
Générosité	0,0	0,0	1,2	0,40	
Honnêteté intellectuelle	1,2	2,4	0,0	1,20	
Implication	8,1	14,1	11,8	11,33 (1)	
Ouverture d'esprit	7,0	10,6	8,2	8,60 (2)	▼
Ouverture à la culture	5,8	3,5	5,9	5,06	
Ouverture au monde	3,5	2,4	10,6	5,50	
Ouverture aux autres	2,3	2,4	2,4	2,36	
Persévérance	1,2	3,5	0,0	1,56	
Professionnalisme	4,7	9,4	7,1	7,06	
Respect d'autrui	3,5	2,4	3,5	3,13	
Qualité de la langue	4,7	4,7	4,7	4,70	
Sens des responsabilités	1,2	0,0	2,4	1,20	
Sentiment d'appartenance	10,5	5,9	3,5	6,63	
Solidarité	3,5	5,9	4,7	4,70	
Tolérance	2,3	2,4	3,5	2,73	
Travail bien fait	1,2	1,2	0,0	0,80	
Autre	0,0	0,0	0,0	0,00	

Nombre de répondants : 86/97; 88,6 % de la catégorie; 36,6% de l'ensemble des répondants.

En ce qui a trait à la lecture verticale de ce tableau 11, *esprit d'équipe* et *sentiment d'appartenance* se classent au 1^{er} rang de la position 1 (10,5% respectivement). Suivent deux valeurs avec un pourcentage de 8,1% : *créativité* et *initiative* et *implication*. Pour la position 2, *implication* se classe au 1^{er} rang avec un pourcentage de 14,1%, suivie d'*ouverture d'esprit* au 2^e rang (10,6%). La position 3 est occupée par *implication* au 1^{er} rang (11,8 %); suit la valeur *ouverture au monde*, obtenant un pourcentage de 10,6%.

C'est la valeur *implication* qui occupe le 1^{er} rang de la lecture horizontale (11,33%). Cela s'explique par deux 1^{er} rang : en 2^e (14,1%) et en 3^e (11,8%) position, et d'un 2^e rang (8,1%) en 1^{re} position. Au 2^e rang, *ouverture d'esprit* suit plus loin derrière (8,60%), ayant obtenu un 2^e rang (10,6%) en 2^e position, de même qu'un 3^e rang en 1^{re} (7,0%) et en 3^e (8,2%) position. Vient ensuite au 3^e rang, *créativité* et *initiative* (7,43%). Un retour sur les résultats importants de la ligne nous indique que cette valeur obtient un 2^e rang (8,1%) en 1^{re} position et un 3^e rang en 2^e et 3^e position (7,1% respectivement).

Le tableau suivant (11A) exprime les résultats des valeurs à développer (avec indicateur de pondération), pour les étudiants de la même catégorie de répondants qu'au tableau précédent, soit les étudiants de 2^e année.

TABLEAU NUMÉRO 11A

VALEURS À DÉVELOPPER AVEC INDICATEUR DE PONDÉRATION : ÉTUDIANTS DE 2^E ANNÉE

Pondération Valeur	Position 1	Position 2	Position 3	Moyenne en %
Implication	24,3	28,2	11,8	21,43
Ouverture d'esprit	21,0	21,2	8,2	16,80
Esprit d'équipe	31,5	11,8	4,7	16,00

Pour ce tableau 11A, il est possible d'observer qu'*implication* obtient une 1^{er} rang (21,43). Pour le 2^e rang, on saisit que la valeur *ouverture d'esprit* obtient un total de 16,80. En revanche, *esprit d'équipe* suit de près (16,00). Bref, les valeurs à retenir dans l'ordre sont : *implication, ouverture d'esprit et esprit d'équipe*.

Le choix des valeurs à développer pour la dernière catégorie d'étudiants, soit ceux de 3^e année, fait l'objet du tableau suivant (tableau 12).

TABLEAU NUMÉRO 12
VALEURS À DÉVELOPPER : ÉTUDIANTS DE 3^E ANNÉE

Résultat en %	Position	Position	Position	Moyenne en %
Valeur	1	2	3	
Autonomie	4,2	2,8	2,8	3,26
Coopération	8,5	5,6	5,6	6,56
Créativité et initiative	8,5	5,6	4,2	6,10
Dépassement de soi	5,6	2,8	4,2	4,20
Discipline personnelle	5,6	1,4	5,6	4,20
Dynamisme	11,3	8,5	8,5	9,43 (1)
Esprit d'équipe	5,6	7,0	5,6	6,06
Fierté	4,2	5,6	0,0	3,26
Générosité	0,0	1,4	0,0	0,46
Honnêteté intellectuelle	0,0	0,0	1,4	0,46
Implication	4,2	8,5	9,9	7,53 (3)
Ouverture d'esprit	2,8	8,5	4,2	5,16
Ouverture à la culture	1,4	0,0	0,0	0,46
Ouverture au monde	1,4	2,8	5,6	3,26
Ouverture aux autres	1,4	4,2	1,4	2,33
Persévérance	1,4	2,8	2,8	2,33
Professionalisme	4,2	5,6	2,8	4,20
Respect d'autrui	5,6	4,2	11,3	7,03
Qualité de la langue	5,6	1,4	4,2	3,73
Sens des responsabilités	2,8	2,8	1,4	2,33
Sentiment d'appartenance	9,9	8,5	8,5	8,96 (2)
Solidarité	5,6	5,6	7,0	6,06
Tolérance	0,0	0,0	2,8	0,93
Travail bien fait	0,0	4,2	0,0	1,40
Autre	0,0	0,0	0,0	0,00

Nombre de répondants : 71/116; 61,2% de la catégorie; 30,2% de l'ensemble des répondants.

Concernant la lecture verticale de ce tableau, on remarque que le 1^{er} rang est occupé par la valeur *dynamisme* (11,3%), suivie au 2^e rang de *sentiment d'appartenance* (9,9%). Pour la position 2, quatre valeurs occupent le 1^{er} rang : *dynamisme*, *implication*, *ouverture d'esprit* et *sentiment d'appartenance* (8,5% respectivement), suivies d'*esprit d'équipe* (7,0%). Finalement, la position 3 est occupée au 1^{er} rang par *respect d'autrui* (11,3 %), suivi au 2^e rang d'*implication* (9,9%).

Une lecture horizontale de ce même tableau révèle que *dynamisme* occupe le 1^{er} rang (9,43%). En revoyant les différentes positions qu'occupe cette valeur, on remarque deux 1^{er} rang : en 1^{re} (11,3%) et en 2^e (8,5%) position. Au 2^e rang, *sentiment d'appartenance* domine (8,96%); cela s'explique par un 1^{er} rang (8,5%) en 2^e position et un 2^e rang (9,9%) en 1^{re} position. Enfin, la valeur *implication* occupe le 3^e rang (7,53%), se classant au 1^{er} rang (8,5%) en 2^e position et au 2^e rang (9,9%) en 3^e position.

À la lumière du tableau suivant (12A), il est possible de distinguer le classement des trois valeurs à développer (avec indicateur de pondération) selon les étudiants de 3^e année.

TABLEAU NUMÉRO 12A

**VALEURS À DÉVELOPPER AVEC INDICATEUR DE PONDÉRATION :
ÉTUDIANTS DE 3^E ANNÉE**

Pondération Valeur	Position 1	Position 2	Position 3	Moyenne en %
Dynamisme	33,9	17,0	8,5	19,8
Sentiment d'appartenance	29,7	17,0	8,5	18,4
Coopération	25,5	11,2	5,6	14,1

Pour compléter les lectures verticale et horizontale de ce tableau, on peut déduire que *dynamisme* occupe la 1^{er} rang (19,8). Pour le 2^e rang, *sentiment d'appartenance* domine, avec une moyenne en pourcentage de 18,4. Finalement, pour le 3^e rang, *coopération* se démarque (14,1). En résumé, les trois valeurs à retenir pour ce tableau sont *dynamisme*, *sentiment d'appartenance* et *coopération*.

Grâce au tableau 13, qui suit, il est possible de distinguer les valeurs à développer selon les professeurs.

TABLEAU NUMÉRO 13
VALEURS À DÉVELOPPER : PROFESSEURS

Valeur	Résultat en %			Moyenne en %
	Position 1	Position 2	Position 3	
Autonomie	4,8	4,8	0,0	3,20
Coopération	0,0	0,0	0,0	0,00
Créativité et initiative	▲ 19,0	0,0	0,0	6,33
Dépassement de soi	4,8	0,0	▲ 9,5	4,76
Discipline personnelle	14,3	4,8	▲ 19,0	12,70 (3)
Dynamisme	0,0	4,8	0,0	1,60
Esprit d'équipe	0,0	0,0	4,8	1,60
Fierté	4,8	0,0	0,0	1,60
Générosité	0,0	0,0	0,0	0,00
Honnêteté intellectuelle	0,0	0,0	0,0	0,00
Implication	4,8	9,5	0,0	4,76
Ouverture d'esprit	4,8	4,8	4,8	4,80
Ouverture à la culture	4,8	4,8	4,8	4,80
Ouverture au monde	0,0	0,0	4,8	1,60
Ouverture aux autres	0,0	0,0	0,0	0,00
Persévérance	0,0	0,0	0,0	0,00
Professionnalisme	23,8	23,8	▲ 9,5	19,03 (1)
Respect d'autrui	4,8	0,0	0,0	1,60
Qualité de la langue	4,8	9,5	▲ 9,5	7,93
Sens des responsabilités	0,0	9,5	▲ 9,5	6,33
Sentiment d'appartenance	4,8	▼ 19,0	▲ 19,0	14,26 (2)
Solidarité	0,0	0,0	0,0	0,00
Tolérance	0,0	0,0	0,0	0,00
Travail bien fait	0,0	4,8	4,8	3,20
Autre	0,0	0,0	0,0	0,00

Nombre de répondants : 21/27; 77,7% de la catégorie; 8,9% de l'ensemble des répondants.

Eu égard de la lecture verticale de ce tableau 13, on peut remarquer que *professionnalisme* se classe au 1^{er} rang (23,8%), suivi de *créativité et initiative* (19,0%). En position 2, *professionnalisme* revient avec une même tendance qu'en 1^{re} position (23,8%), suivi de *sentiment d'appartenance* (19,0%). Finalement, la position 3 est occupée au 1^{er} rang par les valeurs *discipline personnelle* et *sentiment d'appartenance* (19,0% respectivement). Toujours pour cette position, suivent les valeurs *dépassement de soi*, *professionnalisme*, *qualité de la langue* et *sens des responsabilités* avec un même pourcentage (9,5%).

À l'horizontale de ce même tableau (moyenne en %), *professionnalisme* occupe le 1^{er} rang (19,03%), cela en raison d'un 1^{er} rang en 1^{re} et en 2^e position (23,8% respectivement), et d'un 2^e rang (9,5%) en 3^e position. Cela dit, on peut observer *sentiment d'appartenance* au 2^e rang (14,26%), en raison d'un 1^{er} rang (19,0%) en 3^e position et d'un 2^e rang (19,0%) en 2^e position. Quant au 3^e rang, on peut y lire que *discipline personnelle* l'occupe (12,70%), obtenant un 1^{er} rang (19,0%) en 3^e position et un 3^e rang (14,3%) en 1^{re} position.

Pour faire suite à l'analyse des valeurs à développer selon les professeurs, le tableau qui suit (13A), fait état du classement de ces mêmes valeurs, avec indicateur de pondération.

TABLEAU NUMÉRO 13A

VALEURS À DÉVELOPPER AVEC INDICATEUR DE PONDÉRATION :
PROFESSEURS

Pondération	Position	Position	Position	Moyenne
Valeur	1	2	3	en %
Professionnalisme	71,4	47,6	9,5	42,83
Discipline personnelle	42,9	9,6	19,0	23,83
Sentiment d'appartenance	14,4	38,0	19,0	23,80

Selon la perception des professeurs, on peut comprendre que pour les valeurs à développer, *professionnalisme* occupe le 1^{er} rang (42,83). Au 2^e rang (assez loin derrière), arrive *discipline personnelle* avec un total de 23,83. Par contre, pour la 3^e rang, *sentiment d'appartenance* suit de très près (23,80). Bref, les trois valeurs à retenir sont dans l'ordre : *professionnalisme*, *discipline personnelle* et *sentiment d'appartenance*.

Le tableau qui suit (14) fait état des trois valeurs à développer selon la perception des chargés de cours.

TABLEAU NUMÉRO 14
VALEURS À DÉVELOPPER : CHARGÉS DE COURS

Valeur	Résultat en %	Position	Position	Position	Moyenne en %
		1	2	3	
Autonomie	0,0	0,0	4,2		1,40
Coopération	4,2	0,0	0,0		1,40
Créativité et initiative	4,2	4,2	4,2		4,20
Dépassement de soi	4,2	0,0	0,0		1,40
Discipline personnelle	4,2	12,5	4,2		6,96
Dynamisme	4,2	0,0	16,7		6,96
Esprit d'équipe	4,2	4,2	4,2		4,20
Fierté	0,0	0,0	0,0		0,00
Générosité	0,0	0,0	0,0		0,00
Honnêteté intellectuelle	0,0	0,0	8,3		2,76
Implication	16,7	4,2	0,0		6,96
Ouverture d'esprit	4,2	0,0	0,0		1,40
Ouverture à la culture	0,0	8,3	4,2		4,16
Ouverture au monde	0,0	0,0	4,2		1,40
Ouverture aux autres	0,0	4,2	0,0		1,40
Persévérance	0,0	4,2	0,0		1,40
Professionalisme	29,2	4,2	8,3	13,90 (1)	
Respect d'autrui	0,0	8,3	0,0		2,76
Qualité de la langue	0,0	16,7	0,0		5,56
Sens des responsabilités	4,2	8,3	0,0		4,16
Sentiment d'appartenance	8,3	16,7	16,7	13,90 (1)	
Solidarité	4,2	0,0	8,3		4,16
Tolérance	0,0	0,0	4,2		1,40
Travail bien fait	8,3	4,2	12,5	8,33 (3)	
Autre	0,0	0,0	0,0		0,00

Nombre de répondants : 24/32 75% de la catégorie; 10,2% de l'ensemble des répondants.

La lecture verticale de ce tableau 14 révèle que *professionnalisme* occupe le 1^{er} rang de la position 1 (29,2%), suivi d'*implication* (16,7%). En 2^e position, *qualité de la langue* et *sentiment d'appartenance* se placent au 1^{er} rang (16,7% respectivement), suivis de *discipline personnelle* (12,5%). Finalement, la position 3 est occupée au 1^{er} rang par *dynamisme* et *sentiment d'appartenance* au 1^{er} rang (16,7%), suivis de *travail bien fait* (12,5%).

La lecture horizontale de ce même tableau (moyenne en %) laisse observer deux valeurs au 1^{er} rang : *professionnalisme* et *sentiment d'appartenance* (13,90% respectivement). Cela est dû au fait d'une part, que *professionnalisme* obtient un 1^{er} rang (29,2%) en 1^{re} position; d'autre part, *sentiment d'appartenance* obtient deux 1^{er} rang : en 2^e et en 3^e position (16,7% respectivement). Concernant le 3^e rang, il est occupé par *travail bien fait* (8,33%), en raison d'un 2^e rang (12,5%) en 3^e position.

Le tableau suivant (14A) permet d'identifier les trois valeurs à développer (avec indicateur de pondération) selon la perception des chargés de cours.

TABLEAU NUMÉRO 14A

**VALEURS À DÉVELOPPER AVEC INDICATEUR DE PONDÉRATION :
CHARGÉS DE COURS**

Valeur	Pondération			Total
	Position 1	Position 2	Position 3	
Professionnalisme	87,6	8,4	8,3	34,76
Sentiment d'appartenance	24,9	33,4	16,7	25,00
Implication	50,1	8,4	0,0	19,50

À la lecture de ce tableau, on remarque que *professionnalisme* se classe au 1^{er} rang (34,76). Suit, au 2^e rang, *sentiment d'appartenance* (25,00). Finalement, *implication* arrive au 3^e rang avec un résultat de 19,50. En résumé, il faut retenir, dans l'ordre, les valeurs suivantes : *professionnalisme*, *sentiment d'appartenance* et *implication*.

Au tableau suivant, il est question d'observer les valeurs à développer par le regroupement de l'ensemble des étudiants (1^{re}, 2^e et 3^e année).

TABLEAU NUMÉRO 15
VALEURS À DÉVELOPPER : ÉTUDIANTS DE 1^{RE}, 2^E ET 3^E ANNÉE

Valeur	Résultat en %	Position	Position	Position	Moyenne
	1	2	3	en %	
Autonomie	3,7	2,7	2,7	3,03	
Coopération	6,9	5,9	4,8	5,86	
Créativité et initiative	7,9	5,3	5,9	6,36 (2)	▲
Dépassement de soi	3,7	2,1	3,7	3,16	
Discipline personnelle	5,3	1,6	4,8	3,90	
Dynamisme	6,9	4,8	5,9	5,86	
Esprit d'équipe	7,4	6,4	5,3	6,36 (2)	▲
Fierté	2,1	4,8	1,1	2,66	
Générosité	0,0	0,5	1,1	0,53	
Honnêteté intellectuelle	0,5	1,1	1,1	0,90	
Implication	6,3	11,7	10,6	9,53 (1)	
Ouverture d'esprit	4,8	8,0	5,3	6,03	
Ouverture à la culture	4,8	2,7	2,7	3,40	
Ouverture au monde	3,2	2,7	7,4	4,43	
Ouverture aux autres	1,6	3,2	2,7	2,50	
Persévérance	1,1	4,3	1,1	2,16	
Professionalisme	5,8	6,9	4,3	5,66	
Respect d'autrui	3,7	2,7	6,4	4,26	
Qualité de la langue	6,3	3,2	3,7	4,40	
Sens des responsabilités	2,1	2,7	2,1	2,30	
Sentiment d'appartenance	9,0	6,9	5,9	6,26	
Solidarité	5,3	6,9	6,4	6,20	
Tolérance	1,1	1,1	4,8	2,33	
Travail bien fait	0,5	2,1	0,5	1,03	
Autre	0,0	0,0	0,0	0,00	

Nombre de répondants : 190/287; 66.2% de la catégorie; 80,8% de l'ensemble des répondants.

La lecture verticale de ce tableau (15), fait ressortir, pour la position 1, *sentiment d'appartenance* au 1^{er} rang (9,0%), suivi de *créativité et initiative* (7,9%). En position 2, *implication* occupe le 1^{er} rang (11,7%), suivie d'*ouverture d'esprit* (8,0%). Finalement, en position 3, *implication* domine le 1^{er} rang (10,6%), suivie au 2^e rang d'*ouverture au monde* (7,4%).

Une lecture horizontale (moyenne en %) de ce même tableau exprime qu'*implication* occupe le 1^{er} (9,53%). Cela s'explique par un 1^{er} rang en 2^e (11,7%) et en 3^e (10,6%) position. Deux valeurs se classent au 1^{er} rang de la position 2 : *créativité et initiative* et *esprit d'équipe* (6,36% respectivement); *créativité et initiative* obtient un 2^e rang (7,9%) en 1^{re} position et *esprit d'équipe* un 3^e rang (7,4%) pour cette même position.

Au tableau suivant, il est question de retrouver, avec indicateur de pondération, les trois valeurs à développer selon l'ensemble des étudiants.

TABLEAU NUMÉRO 15A

**VALEURS À DÉVELOPPER AVEC INDICATEUR DE PONDÉRATION :
ÉTUDIANTS DE 1^{RE}, 2^E ET 3^E ANNÉE**

Valeur	Pondération			Moyenne en %
	Position 1	Position 2	Position 3	
Implication	18,9	23,4	10,6	17,63
Sentiment d'appartenance	27,0	13,8	5,9	15,56
Esprit d'équipe	22,2	12,8	5,3	13,43

Ce tableau démontre qu'*implication* se situe au 1^{er} rang (17,63). En ce qui a trait au 2^e rang, c'est *sentiment d'appartenance* qu'il faut retenir (15,56), suivi enfin, pour le 3^e rang, d'*esprit d'équipe* (13,43). Les trois valeurs à considérer comme les valeurs à développer selon l'ensemble des étudiants sont : *implication*, *sentiment d'appartenance* et *esprit d'équipe*.

Le tableau suivant (16) fait état des valeurs à développer selon les professeurs et chargés de cours regroupés.

TABLEAU NUMÉRO 16
VALEURS À DÉVELOPPER : PROFESSEURS ET CHARGÉS DE COURS

Résultat en %	Position	Position	Position	Moyenne en %
Valeur	1	2	3	
Autonomie	2,2	2,2	2,2	2,20
Coopération	2,2	0,0	0,0	0,73
Créativité et initiative	11,1	2,2	2,2	15,50 (2)
Dépassement de soi	4,4	0,0	4,4	2,93
Discipline personnelle	8,9	8,9	11,1	9,63
Dynamisme	2,2	2,2	8,9	4,43
Esprit d'équipe	2,2	2,2	4,4	2,93
Fierté	2,2	0,0	0,0	0,73
Générosité	0,0	0,0	0,0	0,00
Honnêteté intellectuelle	0,0	0,0	4,4	1,46
Implication	11,1	6,7	0,0	5,93
Ouverture d'esprit	4,4	2,2	2,2	2,93
Ouverture à la culture	2,2	6,7	4,4	4,43
Ouverture au monde	0,0	0,0	4,4	1,46
Ouverture aux autres	0,0	2,2	0,0	0,73
Persévérance	0,0	2,2	0,0	0,73
Professionnalisme	26,7	13,3	8,9	16,30 (1)
Respect d'autrui	2,2	4,4	0,0	2,20
Qualité de la langue	2,2	13,3	4,4	6,63
Sens des responsabilités	2,2	8,9	4,4	5,16
Sentiment d'appartenance	6,7	17,8	17,8	14,10 (3)
Solidarité	2,2	0,0	4,4	2,20
Tolérance	0,0	0,0	2,2	0,73
Travail bien fait	4,4	4,4	8,9	5,90
Autre	0,0	0,0	0,0	0,00

Nombre de répondants : 45/59; 76,2 % de la catégorie; 19,1% de l'ensemble des répondants.

La lecture verticale de ce tableau 16 révèle que *professionnalisme* occupe le 1^{er} rang (26,7%) de la 1^{re} position, suivi des valeurs *créativité et initiative* et *implication* avec un pourcentage identique (11,1%). En position 2, *sentiment d'appartenance* occupe le 1^{er} rang (17,8%). Suivent au 2^e rang les valeurs *professionnalisme* et *qualité de la langue* (13,3% respectivement). Finalement, en position 3, *sentiment d'appartenance* revient avec un pourcentage de 17,8%, suivi de *discipline personnelle* (11,1%).

En ce qui concerne la lecture horizontale (moyenne en %) de ce même tableau, on peut remarquer que *professionnalisme* occupe le 1^{er} rang (16,30%), grâce à un 1^{er} rang (26,7%) en 1^{re} position et à un 2^e rang (13,3%) en 2^e position. Quant au 2^e rang, il est occupé par la valeur *créativité et initiative* (15,50%), en raison d'un 2^e rang (11,1%) en 1^{re} position. Enfin, la valeur *sentiment d'appartenance* se classe au 3^e rang avec un pourcentage de 14,10%. On remarque que celle-ci occupe un 1^{er} rang (17,8% respectivement), en 2^e et 3^e position.

Le tableau suivant (16A) porte sur le classement des valeurs à développer (avec indicateur de pondération) pour les professeurs et chargés de cours.

TABLEAU NUMÉRO 16A

VALEURS À DÉVELOPPER AVEC INDICATEUR DE PONDÉRATION : PROFESSEURS ET CHARGÉS DE COURS

Valeur	Pondération	Position 1	Position 2	Position 3	Moyenne en %
Professionnalisme		80,1	26,6	8,9	38,53
Sentiment d'appartenance		20,1	35,6	17,8	24,50
Discipline personnelle		26,7	17,8	11,1	18,63

De ce tableau (16A), il faut retenir que *professionnalisme* occupe le 1^{er} rang (38,53). Pour le 2^e rang, *sentiment d'appartenance* est retenu (24,50), suivi enfin de *discipline personnelle* avec une moyenne en pourcentage de 18,63. Les professeurs et chargés de cours retiennent les trois valeurs suivantes comme étant celles à développer : *professionnalisme*, *sentiment d'appartenance* et *discipline personnelle*.

Les deux tableaux qui suivent (17 et 17A), permettent d'observer les valeurs à développer selon la perception de tous les intervenants regroupés, c'est-à-dire les étudiants de 1^{re}, 2^e et 3^e année, les professeurs et les chargés de cours. Par ailleurs, ces tableaux sont explicités au point 3.7, eu égard du bilan des tableaux descriptifs.

TABLEAU NUMÉRO 17

VALEURS À DÉVELOPPER : ÉTUDIANTS, PROFESSEURS ET CHARGÉS DE COURS

Valeur	Résultat en %	Position 1	Position 2	Position 3	Moyenne en %
Autonomie	2,9	2,4	2,4		2,56
Coopération	4,5	2,9	2,4		3,26
Créativité et initiative	▲ 9,5	3,7	4,0		5,73
Dépassement de soi	4,0	1,0	4,0		3,00
Discipline personnelle	7,1	5,2	▲ 7,9		6,73
Dynamisme	4,5	3,5	7,4		5,13
Esprit d'équipe	4,8	4,3	4,8		4,63
Fierté	2,1	2,4	0,5		1,66
Générosité	0,0	0,7	0,5		0,40
Honnêteté intellectuelle	0,2	0,2	2,7		1,03
Implication	8,7	9,2	5,3		7,73 (3)
Ouverture d'esprit	4,6	5,1	3,7		4,46
Ouverture à la culture	3,5	4,7	3,5		3,90
Ouverture au monde	1,6	1,3	5,9		2,93
Ouverture aux autres	0,8	2,7	1,3		1,60
Persévérance	0,5	3,2	0,5		1,40
Professionnalisme	16,2	▲ 10,1	6,6		10,96 (1)
Respect d'autrui	2,9	3,5	3,2		3,20
Qualité de la langue	4,2	8,2	4,0		5,46
Sens des responsabilités	2,1	5,8	3,2		3,70
Sentiment d'appartenance	7,8	12,3	11,8		10,63 (2)
Solidarité	3,7	3,4	5,4		4,16
Tolérance	0,5	0,5	3,5		1,50
Travail bien fait	2,4	3,2	4,7		3,43
Autre	0,0	0,0	0,0		0,00

Nombre de répondants : 235/346; 67,92% de l'ensemble des répondants.

TABLEAU NUMÉRO 17A

VALEURS À DÉVELOPPER AVEC INDICATEUR DE PONDÉRATION : ÉTUDIANTS, PROFESSEURS ET CHARGÉS DE COURS

Valeur	Pondération	Position 1	Position 2	Position 3	Moyenne en %
Professionalisme		48,6	20,2	6,6	25,13
Sentiment d'appartenance		23,4	24,6	11,8	19,93
Implication		26,1	12,4	5,3	14,60

Pour présenter les relations possibles entre les tableaux 9A (valeurs vécues avec indicateur de pondération : étudiants, professeurs et chargés de cours) et 17A (valeurs à développer avec indicateur de pondération : étudiants, professeurs et chargés de cours) il faudra attendre au bilan des tableaux descriptifs du point 3.7; ceux-ci également résumés en conclusion. Dans la foulée des statistiques retenues, un 3^e volet sera maintenant étudié : celui des moyens suggérés. Après avoir fait le choix de cinq valeurs vécues (tableaux 2 à 9A) et de trois valeurs à développer (tableaux 10 à 17A), les répondants devaient suggérer, en deuxième partie du questionnaire (Annexe 2), un moyen permettant de promouvoir la valeur choisie comme la plus importante à développer. Le tableau suivant (18) fait état des moyens qui y ont été colligés.

3.6 MOYENS SUGGÉRÉS POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA VALEUR LA PLUS IMPORTANTE

Afin de promouvoir la valeur à développer identifiée en première position, 157 répondants sur une possibilité de 235 ont bien voulu répondre à ce type de question ouverte, ce qui représente 66,8% de la totalité des répondants. Ces moyens sont présentés sur le tableau suivant (18), par nombre décroissant de réponses cumulées.

Afin de colliger le plus fidèlement possible les idées émises par les répondants, il faut souligner que la terminologie employée a été rigoureusement respectée. C'est d'ailleurs pour cette raison que les énoncés sont exprimés dans une syntaxe variée, y allant d'expressions verbales autant que de phrases nominales. Il est important d'observer que certaines réponses ne peuvent être considérées comme des moyens; elles s'apparentent plutôt à des constats. Par exemple, *solidarité au module* suggère probablement que cette dernière est faible ou absente, mais cette expression ne contient aucun moyen. Il en est de même, entre autres, pour *favoriser le dynamisme et l'implication*. De même, certaines réponses sont formulées négativement, telles qu'*expulser ceux qui n'ont pas la vocation ou moins de travaux d'équipe*.

TABLEAU NUMÉRO 18**MOYENS SUGGÉRÉS POUR PROMOUVOIR LA VALEUR LA PLUS IMPORTANTE**

Moyens proposés :	Nombre de répondants
Activités, ateliers thématiques obligatoires	20
Solidarité, esprit d'équipe au module	17
Plus de communication entre tous les intervenants	15
Activités et cours sur différentes cultures	11
Liberté, originalité et expression dans les cours	11
Donner le l'information sur la profession, nouveautés, trucs	11
Favoriser le dynamisme et l'implication	10
Voyages et activités culturelles	8
Plus de responsabilité donnée aux étudiants, autonomie	8
Moins de travaux d'équipe	7
Professeurs plus exigeants, favorisant motivation et discipline	6
Valoriser, redorer l'image du Module et du Baccalauréat	6
Bannir l'esprit de compétition, éviter la formation de clans	4
Plus de cours de français	4
Engager des professeurs qui ont déjà pratiqué le métier	3
Partager avec les autres modules, rencontres modulaires	3
Axer les cours sur les valeurs	2
Plus d'encadrement pour les étudiants, aller au-delà de la note	2
Projet éducatif	1
Adaptation, amélioration des programmes	1
Groupes moins nombreux	1
Bourses et « méritas »	1
Favoriser la recherche	1
Inviter à s'analyser	1
Respect des droits	1
Expulser ceux qui n'ont pas la vocation	1
Direction du module compétente	1

Nombre de répondants : 157/235; 66,8% de l'ensemble des répondants

Il est possible, tout d'abord, d'observer que certains moyens obtiennent la faveur d'un plus grand nombre de répondants. C'est notamment le cas pour *activités thématiques obligatoires*, qui obtient la faveur de 20 répondants sur 157 (12,7%). Il en est de même, dans l'ordre, pour *solidarité, esprit d'équipe au module* (17 répondants : 10,8%); *plus de communication entre tous les intervenants* (15 répondants : 9,5%); et enfin, pour *liberté, originalité et expression dans les cours; donner de l'information sur la profession, nouveautés, trucs; et activités sur différentes cultures* qui obtiennent un même nombre de répondants, soit 11 sur 157 (7,0%) et ainsi de suite pour certains autres moyens.

Si, d'une part les moyens suggérés au paragraphe précédent obtiennent la faveur de plusieurs répondants, il n'en demeure pas moins que les moyens suggérés par un ou deux répondants aient suffisamment de pertinence pour qu'il faille les retenir. C'est le cas, par exemple, pour *axer les cours sur les valeurs et plus d'encadrement pour les étudiants, aller au-delà de la note* (2 répondants : 1,2% respectivement) et de *projet éducatif et adaptation, amélioration des programmes*, suggérés respectivement par un seul répondant (0,6%). Il sera question, plus loin, de les analyser eu égard à leur pertinence plus qu'au nombre de répondants qui les ont suggérés.

Avant d'aller plus loin, il serait bon d'observer le tableau 19 qui regroupe, aux fins de clarification, les divers moyens suggérés (sans faire apparaître le nombre de répondants), autour de deux thèmes : *relations entre intervenants* (qui implique une communication entre personnes) et *cours : exigences et formules pédagogiques* (plus directement axé sur les activités de formation proprement dites incluant leur organisation et leur fonctionnement). Ce regroupement tient compte de toutes les suggestions, même si elles n'expriment pas un moyen; dans une étude plus approfondie, il serait possible de questionner ces énoncés pour en déduire des moyens; la présente étude ne s'attardera.

TABLEAU NUMÉRO 19
MOYENS SUGGÉRÉS : REGROUPEMENT THÉMATIQUE

Relations entre intervenants :
Donner de l'information sur la profession, nouveautés, trucs
Favoriser le dynamisme et l'implication
Liberté, originalité et expression dans les cours
Partager avec les autres modules, rencontres modulaires
Plus de communication entre tous les intervenants
Plus de responsabilité donnée aux étudiants, autonomie
Respect des droits
Solidarité, esprit d'équipe au module
Valoriser, redorer l'image du module

Cours : exigences et formules pédagogiques
Activités, ateliers thématiques obligatoires
Activités et cours sur différentes cultures
Adaptation, amélioration des programmes
Axer les cours sur les valeurs
Bourses et « méritas »
Direction du module compétente
Engager des professeurs qui ont déjà pratiqué le métier
Expulser ceux qui n'ont pas la vocation
Favoriser la recherche
Groupes moins nombreux
Inviter à s'analyser
Moins de travaux d'équipe
Plus de cours de français
Plus d'encadrement pour les étudiants : aller au-delà de la note
Projet éducatif
Professeurs plus exigeants, favorisant motivation et discipline
Voyages et activités culturelles

Ainsi, la 1^{re} partie du tableau regroupe 9 énoncés concernant les «*Relations entre intervenants*», tels *liberté, originalité et expression dans les cours; partager avec les autres modules, rencontres modulaires; plus de communication entre tous les intervenants* et la 2^e partie du tableau présente un autre groupe de 17 énoncés relatifs aux «*Cours : exigences et formules pédagogiques*», tels *activités, ateliers thématiques obligatoires; activités et cours sur différentes cultures; groupes moins nombreux; voyages et activités culturelles*.

Il aurait probablement été intéressant de jumeler (pour chaque répondant) valeurs à développer et moyen proposé; par ailleurs, cette étude ne s'est pas avérée nécessaire. En raison d'un principe fondamental de croissance humaine bien connu, on sait maintenant qu'une intervention sur un seul élément se répercute sur tous les autres. Conséquemment, il a semblé plus économique de retenir le moyen le plus englobant pour développer la (ou les) valeur(s) à promouvoir.

On le sait maintenant, les valeurs proposées par l'ensemble des intervenants comme les valeurs qu'il faudrait développer au Module (tableau 17A) sont, dans l'ordre : *professionnalisme; sentiment d'appartenance et implication*. Sur cette base, il est possible d'observer que le 1^{er} groupe de moyens proposés (Relations entre intervenants) se veut précisément des moyens généraux pour promouvoir les trois valeurs ci-haut mentionnées. En effet, certains moyens tels que *bannir l'esprit de compétition; favoriser le dynamisme et l'implication; solidarité, esprit d'équipe au module*, sont des moyens qui sont susceptibles de favoriser le *sentiment d'appartenance*, valeur choisie comme la 2^e plus importante à développer (il sera question plus loin de la valeur choisie comme la plus importante).

De plus, l'ensemble des intervenants ont proposé plusieurs moyens qui peuvent se greffer à la 3^e valeur choisie parmi celles à développer, *implication*. Par exemple, on peut citer *favoriser le dynamisme et l'implication; partager avec les autres modules; plus de responsabilités données aux étudiants, autonomie*.

Enfin, on peut comprendre que la majorité des moyens proposés, qu'ils soient en rapport avec les «Relations entre intervenants» ou relatifs aux «Cours : exigences et méthodologie», peuvent être considérés comme des propositions valables pour que soit développée la première valeur choisie : *professionnalisme*.

Il reste maintenant à savoir quel(s) moyen(s) il faudrait préconiser et comment actualiser ces choix. La conclusion se chargera de proposer une voie de solution. Mais à des fins éclairantes, passons au bilan (point 3.7) des données étudiées aux points 3.3 à 3.6.

3.7 BILAN DES TABLEAUX DESCRIPTIFS

À la lumière des données décrites concernant les lectures verticale et horizontale des tableaux 2 à 17A, il est de toute évidence possible de dégager certains liens entre les valeurs vécues choisies par les intervenants au module de Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi et les valeurs qu'il faudrait développer, même si, comme il en a été fait mention à plusieurs reprises dans ce chapitre III, la sélection des valeurs est différente entre les diverses catégories d'intervenants.

À des fins de clarification, ce point 3.7 se divise en deux parties : premièrement, le point 3.7.1 rappelle les valeurs vécues les plus choisies par les répondants; le point 3.7.2, celles qu'il faudrait développer et le (ou les) moyen(s) pour y parvenir. Cependant, il est important de préciser que les résultats rapportés sont ceux exprimés avec indicateur de pondération, par rapport aux tableaux pondérés, puisqu'il a déjà été mention (point 3.2) de la justesse de cette façon de compiler les données. Pour ce faire, les chiffres entre parenthèses font référence soit à un résultat avec indicateur de pondération ou au renvoi dans le tableau où il a été question de la ou les données.

3.7.1 Valeurs vécues

Tout d'abord, en ce qui concerne les valeurs vécues, les étudiants de 1^{re}, 2^e et 3^e année (7A) placent *qualité de la langue* au 1^{er} rang (42,04), suivie *d'esprit d'équipe* (30,18), *autonomie* (23,68), *professionnalisme* (23,60) et *travail bien fait* (21,16). Cependant, il faut noter qu'*esprit d'équipe* se classe au 2^e rang chez les 1^{re} (35,86) (2A) et les 3^e (35,80) (4A) année, comparativement à un 4^e rang (25,56) chez les étudiants de 2^e année (3A), qui lui préfèrent *professionnalisme* pour ce rang (26,40).

En ce qui concerne les professeurs et chargés de cours (8A), leur choix pour les valeurs vécues suit cet ordre : *travail bien fait* (40,12); *qualité de la langue* (39,58); *sens des responsabilités* (36,86); *esprit d'équipe* (36,84) et *autonomie* (27,26). De façon plus détaillée, le choix des valeurs pour ces deux catégories de répondants est globalement dans la même lignée mais dans des rapports différents d'importance. À cet effet, le choix des professeurs (5A) s'oriente vers

l'esprit d'équipe (41,10) et le *travail bien fait* (39,10), tandis que les chargés de cours (6A) ont choisi *qualité de la langue* (46,66) et *sens des responsabilités* (44,98). Ainsi, le 1^{er} choix des professeurs (5A) : *esprit d'équipe* (41,10) passe au 4^e rang (33,30) pour les chargés de cours (6A). Le même scénario se répète pour *qualité de la langue*, choisie au 1^{er} rang (46,66) chez les chargés de cours (6A) et au 3^e (31,10) pour les professeurs (5A).

Par ailleurs, en comparant les deux catégories de répondants pour les valeurs vécues, c'est-à-dire tous les étudiants (7A) d'une part, au choix des professeurs et chargés de cours (8A), d'autre part, on peut comprendre que *qualité de la langue* semble plus présente chez les étudiants (7A) puisqu'elle est au 1^{er} rang (42,04), tandis que professeurs et chargés de cours (8A) lui ont préféré *travail bien fait* (40,12). Qui plus est, la valeur *esprit d'équipe* se porte au 2^e rang (30,18) chez les étudiants (7A), tandis que professeurs et chargés de cours (8A) la placent en 4^e (36,84). Quant au *professionnalisme*, au 4^e rang (23,60) chez les étudiants (7A), cette valeur ne fait pas partie des cinq choix retenus par professeurs et chargés de cours (8A). Il en est de même pour *sens des responsabilités*, valeur placée au 3^e rang (36,86) chez les professeurs et chargés de cours (8A), qui n'a pas été sélectionnée par les étudiants (7A). Autre fait, *travail bien fait*, choisi au 1^{er} rang (40,12) chez les professeurs et chargés de cours (8A), se classe au 5^e rang (21,16) chez les étudiants (7A).

Toujours pour les valeurs vécues, le tableau 9A fait état du regroupement du choix de l'ensemble des répondants. Dans celui-ci, *qualité de la langue* a été choisie par le plus grand nombre de fois au 1^{er} rang (40,70), ce qui respecte le choix proposé par tous les répondants (tableaux 2A,3A et 4A), sauf pour les professeurs (5A) qui la placent plutôt au 3^e rang. Globalement, les résultats

démontrent que la valeur qui vient en 1^{er} choix (9A) pour un 2^e rang est *esprit d'équipe* (33,46). Suit, au 3^e rang, *travail bien fait* (30,58), suivi de *sens des responsabilités* (27,10) et *d'autonomie* au 5^e rang (25,58). On peut considérer que le portrait de famille du Module privilégie, dans l'ordre : *qualité de la langue, esprit d'équipe, travail bien fait, sens des responsabilités et autonomie*.

3.7.2 Valeurs à développer

En ce qui concerne les valeurs à développer, l'ensemble des étudiants (15A) ont sélectionné dans l'ordre les valeurs suivantes : *implication* (17,63); *sentiment d'appartenance* (15,56) et *esprit d'équipe* (13,43). De ces résultats, il faut remarquer que la valeur dominante, *implication*, a été choisie dans un rapport différent d'importance chez les étudiants : les étudiants de 1^{re} année (10A) la placent au 2^e rang (17,78), ceux de 2^e année (11A) au 1^{er} rang (21,43), tandis que ceux de 3^e année (12A) n'ont pas choisi cette valeur; ils y placent plutôt *dynamisme* (19,8) comme valeur de tête. En ce qui concerne le choix des autres valeurs à développer, elles sont différentes pour les trois types d'étudiants mais s'appellent mutuellement : *sentiment d'appartenance* et *esprit d'équipe* lesquelles sont des valeurs très proches l'une de l'autre.

Chez les professeurs et chargés de cours (16A), les trois valeurs à développer sont les suivantes : *professionnalisme* (38,53); *sentiment d'appartenance* (24,50) et *discipline personnelle* (18,63). Par ailleurs, les valeurs sélectionnées chez les professeurs sont différentes des valeurs choisies par les chargés de cours, sauf pour *professionnalisme* qui se classe au 1^{er} rang dans les deux cas

(13A et 14A). Ainsi, les professeurs (13A) classent *discipline personnelle* au 2^e rang (23,83), tandis que pour les chargés de cours (14A), cette valeur ne fait pas partie des trois premiers choix. En outre, cette catégorie d'intervenants classe *sentiment d'appartenance* au 2^e rang (25,00), valeur qui se classe au 3^e (23,80) chez les professeurs (13A).

Quant au tableau 17A, il détaille les résultats concernant le regroupement des valeurs à développer pour l'ensemble des répondants. Ainsi, *professionnalisme* a été sélectionné par le plus grand nombre de répondants au 1^{er} rang (25,13). Au 2^e rang, domine *sentiment d'appartenance* (19,93), suivi d'*implication* (14,60). Cependant, il faut souligner que *professionnalisme* ne fait pas partie des cinq premières positions chez les étudiants (15A) mais arrive en 1^{re} position (38,53) chez les professeurs et chargés de cours (16A). Cela dit, il est possible d'affirmer que pour l'ensemble des répondants, les trois valeurs suivantes sont celles qu'il faudrait développer : *professionnalisme, sentiment d'appartenance et implication*.

Concernant les moyens proposés par les intervenants pour promouvoir la valeur qu'ils ont inscrite en 1^{re} position des valeurs à développer (tableaux 18 et 19), il faut rappeler que, d'une part, plus de la moitié des répondants (66,8%) se sont exprimés à ce sujet; d'autre part, la qualité des réponses obtenues justifie qu'on s'y attarde, et pour cause. Certains moyens sont mentionnés à maintes reprises : c'est le cas d'*activités, ateliers thématiques obligatoires, solidarité, esprit d'équipe au module* ou encore, *plus de communication entre tous les intervenants*. Par ailleurs, d'autres ne sont suggérés qu'une fois ou deux : *plus d'encadrement pour les étudiants, aller au-delà de la note, groupes moins nombreux, partager avec les autres modules ou encore projet éducatif*.

Avant d'aller plus loin relativement au choix des moyens, il est essentiel d'établir une comparaison entre le portrait de famille du Module à l'heure actuelle (9A) et les visions d'avenir des intervenants concernés (17A) pour évaluer comment le futur peut être envisagé à partir du présent. Ainsi, des deux tableaux, on peut déjà déduire (sans l'affirmer tout de suite) que les valeurs à développer (17A) sont plus englobantes que les valeurs vécues (9A).

Par exemple, si l'on compare *professionnalisme, sentiment d'appartenance et implication* (les trois valeurs vécues) à des valeurs telles que *qualité de la langue, esprit d'équipe, travail bien fait, sens des responsabilités et autonomie* (les trois valeurs à développer), on peut facilement déduire que les dernières sont contenues dans les premières : *professionnalisme, sentiment d'appartenance et implication* étant des nominatifs plus englobants que *qualité de la langue*, etc. Par exemple, pour agir avec *professionnalisme*, il faut avoir le souci de la *qualité de la langue*, être capable de *travailler avec des pairs*, être exigeant envers la *qualité de son travail, responsable* et faire preuve d'*autonomie*. Qui plus est, le *sentiment d'appartenance* ne peut s'exprimer sans que soient développées des valeurs telles que l'*esprit d'équipe* ou encore le *sens des responsabilités*. Il en est de même pour *implication*, valeur choisie au 3^e rang, qui doit se traduire par des valeurs telles que *sens des responsabilités, travail d'équipe ou encore autonomie* qui sont toutes des valeurs choisies comme des valeurs vécues au Module. Bref, les valeurs à développer supposent l'existence de valeurs plus limitées, telles qu'on les trouve au portrait de famille (9A).

Au surplus, les valeurs à développer proposées par les intervenants sont des valeurs nouvelles de société et, par conséquent, elles sont socialement nécessaires et tributaires les unes des autres.

De même, comme il le sera explicité en conclusion, elles semblent entretenir certains liens en rapport avec celles qui sont proposées dans le programme de Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi. C'est précisément ce que tentera de récupérer la dernière partie de cette recherche.

Pour ce faire, la conclusion reviendra au contenu du 1^{er} chapitre (Cadre de référence), à la suite de quoi seront revus les points essentiels du chapitre II (Recension des écrits), de même que les résultats importants du chapitre III (Analyse des données du questionnaire). Enfin, un parallèle sera établi entre les questions de recherche et les éléments de réponses recueillis dans l'analyse des données, le tout s'ouvrant sur quelques recommandations éducatives.

CONCLUSION

Considérant que le programme de Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi fait la promotion de certaines valeurs (Chapitre II, point 2.4) et que les intervenants de dudit Programme se sont exprimés sur les valeurs à développer et les moyens de réalisation (chapitre III), il est maintenant possible de répondre aux questions de ce rapport de recherche.

Au premier chapitre, le problème de recherche a été exposé; ses buts et son importance ont été soulevés; la méthodologie employée expliquée de même que ses questionnements et ses limites exposés. Par conséquent, le deuxième chapitre aura servi à comprendre les ouvrages généraux relatifs aux concepts-clés.

Enfin, une partie du troisième chapitre a permis d'enrichir la recherche en présentant les composantes et les objectifs du questionnaire. Par la suite, les données de ce questionnaire ont été présentées sous forme de tableaux à partir desquels il a été possible de décrire et de comparer quelques résultats. Cette dernière partie du mémoire veut donc répondre aux questions formulées au point 1.4 (chapitre I). Afin de mieux comprendre la complexité de certains faits dont il a été question précédemment, certaines notions abordées au chapitre II seront rappelées succinctement.

Tout d'abord, il faut se remémorer, comme il en a été question au point 2.1 du chapitre II, que vers la fin des années 1970, après la foulée réflexive du *Rapport Parent* (1963) voulant entre autres donner aux jeunes des moyens pour comprendre leur société (CSÉ, 1998, p.31), l'idée de *projet éducatif* est proposée pour la première fois dans le *Livre Vert* (1977). Il est alors question de faire la promotion de certaines valeurs.

Cependant, c'est le *Livre Orange* (1979) qui viendra confirmer la réflexion amorcée dans le *Livre Vert* en jetant les bases d'une politique d'action mais surtout, en définissant plus précisément le projet éducatif comme une démarche dynamique, en concertation de tous les acteurs de l'école pour un plan d'action (*Ibid.*, p.35). De plus, en posant certaines conditions, il y était question de s'approprier certaines valeurs à travailler de façon à ce qu'elles se traduisent dans le quotidien (*op. cit.*). Bref, passer de la théorie à une pratique effective.

Qui plus est, malgré les conditions clairement exprimées du *Livre Orange* (1979), il fut soulevé très tôt (et on comprendra plus loin que c'est encore le cas), que les maîtres ne sont pas suffisamment préparés à éduquer aux valeurs (CSÉ, 1980, p.11). Afin de contrer ce qu'il appelait à l'époque «le grand vide» (*Ibid.*, p.14), le Conseil fait plusieurs recommandations. Mais s'il faut en retenir une, on doit considérer celle où il est souhaité que les centres de formation des maîtres intègrent dans leurs objectifs de formation une «place centrale» (p.141) à «l'éducation aux valeurs» (*op. cit.*). C'est pourquoi, le Conseil supérieur de l'éducation suggère, à l'époque, un «cours spécial sur l'éducation aux valeurs, obligatoire pour tous les futurs éducateurs» (*op. cit.*), permettant que soient approfondies les valeurs qu'il faut promouvoir en éducation (p.142).

Si, d'une part les années qui suivent marquent la réflexion d'auteurs et de chercheurs qui se penchent sur l'importance et la complexité du concept valeur, permettant de mieux comprendre la relation entretenue avec l'individu et par le fait même, la société et le système éducatif; d'autre part, certains élaborent sur le projet éducatif.

De ceux-ci, Paquette (1997a, 1997b, 1996b, 1991a, 1982) pousse davantage la réflexion en présentant un cadre d'action pour la gestion d'un tel projet, mais aussi en soulevant que les maîtres doivent prendre conscience de leur influence; pour ce faire, ils doivent être constamment à la recherche de la cohérence et de l'harmonie (*Ibid.*, 1996b, p.37).

Néanmoins, quoique bien défini et toutes conditions posées telles que l'appropriation des valeurs du système, le partage d'une même volonté d'action et le transfert dans le quotidien (MÉQ, 1979; Paquette 1997b, 1996b, 1991a); généralement en application dans les écoles primaire et secondaire de la province (Brassard, 1979; Paquette, 1996a), on se demande encore, en cette fin de siècle, si ces nombreuses recommandations (CSÉ, 1980; MÉQ, 1979, 1977; Paquette 1997a, 1997b, 1996b, 1991a), surtout celles concernant les enseignants, ont suffi pour que le projet éducatif ait les résultats escomptés. Ce qui a été dit lors des *États généraux sur l'éducation* des années 1996-1997 (MÉQ, 1996) laisse un bilan plutôt perplexe à propos des résultats espérés de cette éducation aux valeurs.

En tout état de cause, le Conseil supérieur de l'éducation (1998), fait son bilan en rappelant l'importance de l'éducation aux valeurs et en réitérant le souhait que les centres de formation des maîtres intègrent dans leurs objectifs de formation «une préoccupation concrète concernant le développement d'une conscience sociale» (CSÉ, 1998, p.56). Or, on doit se souvenir que c'est un vœu qui avait déjà été exprimé douze ans auparavant (CSÉ, 1980, pp.141-142). Bref, il est à espérer que ce souhait devienne réalité pour le prochain millénaire.

À cet effet, on rappellera ici qu'au début des années 90 toutes les universités du Québec ont été appelées par le Ministère de l'éducation à renouveler leur programme de formation des maîtres et qu'effectivement cela a été réalisé dans la première moitié de cette décennie. Par exemple, à l'Université du Québec à Chicoutimi, le programme révisé de Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire (étudié au point 2.4) a été présenté en 1994 eu égard à ce courant de renouveau. Pour satisfaire aux nouvelles variables démographique, économique et culturelle (MÉQ, 1994, dans UQAC, 1994, p.7), il a fallu «repenser l'acte d'enseigner selon une dynamique entièrement renouvelée» (*op. cit.*). Ainsi repensé, on s'attend à ce que le Programme soit dorénavant en mesure de répondre (espérons-le) à l'attente de la société québécoise qui veut des enseignants «profondément engagés» (CSÉ, 1990-1991, p.14, dans UQAC, 1994, p.7); «prêts à participer à l'élaboration d'un curriculum adapté localement» (*op. cit.*) et enfin, «se sentant solidairement responsables de la qualité des résultats éducatifs» (*op. cit.*). Or, considérant qu'une première cohorte d'enseignants formés dans l'esprit de ce nouveau Programme sort à peine (juin 1999) de l'Université, il ne sera possible d'en mesurer les effets que dans plusieurs années.

Par ailleurs, afin de préciser ses fondements, le Programme reprend les termes du Conseil supérieur de l'éducation (1990-1991) et du MEQ (1992) pour souligner l'aspect professionnel, réflexif, interactif, complexe et humaniste de l'acte d'enseigner (p.8). Si, d'une part, cette vision de l'acte d'enseigner propose des valeurs à promouvoir, d'autre part, l'importance est accordée au développement «d'une qualité fondamentale : le professionnalisme» (p.11). Toutefois, il est entendu que cela implique le développement de plusieurs autres compétences qui rejoignent des valeurs de référence (implicites ou explicites) telles qu'*autonomie, sens des responsabilités* (*op. cit.*), *esprit d'équipe, coopération, sentiment d'appartenance*, etc. (nommées au point 2.4, chapitre II).

Dans un autre ordre d'idées, comme il a été écrit et réécrit que le projet éducatif semble le moyen par excellence pour la promotion des valeurs (CSÉ, 1998; MÉQ, 1980b, 1979, 1977; Paquette, 1996b, 1991a) et que le programme révisé de Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'UQAC se propose de promouvoir certaines valeurs, qu'en est-il du choix des intervenants dudit Module? Quelles sont les valeurs qu'ils perçoivent comme vécues; quelles sont celles qu'ils voudraient voir se développer et par quel moyen? C'est ce type de questionnement qui a été soulevé au chapitre III. Les paragraphes qui suivent en résument l'essentiel.

Tout d'abord, en ce qui concerne les valeurs vécues, l'ensemble des étudiants ont choisi *qualité de la langue* au 1^{er} rang, suivie d'*esprit d'équipe, respect d'autrui, coopération et discipline personnelle*. Quant aux professeurs et chargés de cours, ils ont d'abord choisi *travail bien fait*, puis *qualité de la langue, sens des responsabilités, esprit d'équipe et autonomie*. Enfin, pour l'ensemble des intervenants regroupés, se présentent dans l'ordre les valeurs suivantes : *qualité de la langue, esprit d'équipe, travail bien fait, sens des responsabilités et autonomie*.

Tout bien pesé, quelques comparaisons (dont il a été question au chapitre III) peuvent être établies entre les choix de valeurs des diverses catégories de répondants. Ainsi, l'ensemble des intervenants placent *qualité de la langue* au 1^{er} rang, sauf les professeurs qui lui préfèrent *esprit d'équipe*, valeur placée au 2^e rang par tous les autres répondants.

Une observation plus fine des résultats pour chacune des catégories révèle que cette valeur occupe un rang fluctuant : ainsi, les étudiants de 1^{re} et 3^e année la placent au 2^e rang; les 2^e année et les chargés de cours au 4^e et les professeurs au 1^{er}. Il en est ainsi pour *travail bien fait* qui se classe au

3^e rang en regroupant tous les intervenants; au 2^e rang chez les professeurs; au 3^e chez les chargés de cours et au 4^e chez les étudiants de 3^e année, mais qui n'est pas retenue dans les cinq 1^{ers} rangs par les 1^{re} et 2^e années. Également pour *sens des responsabilités* qui revient en finale au 4^e rang; pourtant choisi par les professeurs et chargés de cours, au 4^e et 2^e rang respectivement. Enfin, pour l'ensemble, *autonomie* reçoit le 5^e rang qui se détaille comme suit : 5^e chez les étudiants de 2^e année et les chargés de cours, 3^e chez les étudiants de 3^e année et n'est pas retenue par les autres catégories.

Par ailleurs, concernant le choix des valeurs à développer, *implication, sentiment d'appartenance* et *esprit d'équipe* dominent respectivement, dans l'ordre, au regroupement de tous les étudiants. Pour les professeurs et chargés de cours, l'ordre des valeurs est le suivant : *professionnalisme, sentiment d'appartenance* et *discipline personnelle*. Enfin, les données confirment que *professionnalisme, sentiment d'appartenance* et *implication* se retrouvent dans cet ordre, au regroupement final.

De façon plus détaillée, *professionnalisme*, au 1^{er} rang de tous les intervenants regroupés, se classe au 1^{er} rang chez les professeurs et chargés de cours, au 3^e chez les 1^{re} année et n'est pas retenu par les 2^e et 3^e année. *Sentiment d'appartenance*, au 2^e rang pour l'ensemble occupe le 2^e rang chez les 3^e année et les chargés de cours, le 3^e chez les professeurs et n'a pas été choisi par les 1^{re} et 2^e année. Finalement, *implication* au 3^e rang pour l'ensemble est choisie au 1^{er} par les 2^e année, au 2^e par les 1^{re} année et au 3^e par les chargés de cours mais n'est ni retenue par les 3^e année ni par les professeurs.

Quant aux moyens proposés par les intervenants concernant la valeur la plus importante à promouvoir, on retiendra que le taux de participation à cette question a été de 66,8% et que les moyens totalisent 27 suggestions différentes; que l'analyse de ces moyens a mis en valeur la pertinence de la suggestion plus que le nombre de répondants qui en faisait état. Qui plus est, il a été possible de les regrouper en deux catégories : l'une concernant les relations entre intervenants; l'autre se rapportant aux cours : exigences et méthodologie.

Enfin, s'il faut retenir quelques points importants du chapitre III, soulignons que même si les valeurs vécues par les intervenants au Module (*qualité de la langue, travail d'équipe, travail bien fait, sens des responsabilités et autonomie*) sont différentes de celles qui seraient à développer (*professionnalisme, sentiment d'appartenance et implication*), il n'en demeure pas moins que ces deux catégories de valeurs aient certains points en commun. En effet, les valeurs à développer ne s'écartent pas des valeurs vécues mais les englobent en leur conférant non seulement une terminologie récente, mais un sens plus actuel, une vision davantage élargie et un avenir qui sera de plus en plus important pour faire advenir l'éducation à la citoyenneté.

Une analyse plus fine des données des chapitres II et III permettra d'établir des corrélations entre certains écrits et quelques données de terrain et de répondre aux questions de recherche.

D'abord, examinons la première question de recherche (point 1.4) qui concerne l'étude des valeurs et leur promotion dans le Programme de baccalauréat (d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi) en vue d'assurer une formation qui vise la transférabilité de ces valeurs dans le quotidien professionnel des futurs maîtres. Plusieurs valeurs

sont mises en évidence (comme il en a été question précédemment, point 2.4); valeurs qui cadrent avec les visées du Ministère de l'éducation qui s'attend à ce que «le futur maître vise la poursuite de l'excellence, qu'il ait une volonté et une capacité de renouvellement, une bonne culture générale et bien d'autres qualités essentielles à ses buts primordiaux : revaloriser la profession et accroître la qualité des services» (CSÉ 1990-1991 et MÉQ, 1992, repris dans UQAC, 1994, 1994, p.4).

En tout état de cause, c'est dans cette optique qu'a été mis en application le programme renouvelé de 1994 (*op.cit.*) particulièrement explicite quant il définit les façons nouvelles de voir l'acte d'enseigner en reprenant les écrits du MÉQ (*acte professionnel, réflexif, interactif, complexe et humaniste*), définitions qui introduisent à une réflexion sur les valeurs qui doivent entre autres se traduire dans le quotidien professionnel et scolaire et de façon continue.

(...) enseigner, dans le monde contemporain, est un service public qui doit s'exécuter selon de hauts standards de compétence et avec une intégrité morale soucieuse d'*éthique professionnelle* dans les gestes quotidiens. (p.8) (...) une formation initiale et continue qui met en interaction la théorie et la pratique, l'action et la réflexion durant toute la carrière de l'enseignant. (MÉQ, 1994, p.15, repris dans UQAC, 1994, p.8).

Et ces valeurs sont nombreuses. Entre autres, le *professionnalisme* qui revient avec insistance, comme une lame de fond, parce qu'il sous-tend toutes les autres : *discipline personnelle, dépassement de soi, fierié, implication, persévérance, sens de l'effort, honnêteté, respect d'autrui, sens des responsabilités, solidarité, coopération, travail d'équipe, tolérance*, etc.

Dans le but d'actualiser ces valeurs, plusieurs activités sont proposées. D'abord, les activités théoriques (psychologie, didactique, insertion scolaire et sociale des élèves en difficulté de comportements) lesquelles permettent aux futurs enseignants d'acquérir des bases solides en éducation et de se préparer aux activités pratiques, dont tout particulièrement les stages, pour lesquels de nombreuses exigences et

attitudes (voire des valeurs) sont demandées. Enfin, le dernier type d'activités, dites réflexives, vise une réflexion continue sur sa pratique et aussi sur ses attitudes (on parle alors encore de valeurs).

Bref, en relation à la première question de recherche, l'étude du Programme est concluante : il contient des valeurs importantes pour assurer une formation adéquate à la tâche qui attend le futur maître et il privilégie des moyens théoriques et pratiques de formation à cet effet. Ainsi, le futur enseignant doit prendre conscience du rôle qui lui est attribué, de transmettre des connaissances et des habiletés, mais aussi des attitudes inspirées par les valeurs qui l'habitent.

Mais le plan de formation que propose le Programme est une chose et ce qui se vit au Module en est une autre. Pour répondre à la deuxième question de recherche, à savoir ce que pourrait révéler un sondage concernant des valeurs à promouvoir et des moyens à se donner pour bâtir un projet éducatif en milieu universitaire, les intervenants ont été questionnés sur leurs perceptions en rapport avec les valeurs vécues, les valeurs à développer au Module et les moyens à privilégier pour ce faire.

L'analyse des données recueillies a révélé que les valeurs vécues au Module se rejoignent (à quelques détails près) dans l'ensemble pour les deux grandes catégories d'intervenants : étudiants, d'une part, professeurs et chargés de cours, d'autre part. Ainsi, *qualité de la langue* a été choisie au 1^{er} rang par l'ensemble des étudiants, tandis que professeurs et chargés de cours la classent au 2^e rang; de même pour *esprit d'équipe, autonomie et travail bien fait*, choisies par les deux catégories, mais dans un ordre de priorité différent. Par contre, *professionnalisme*, valeur choisie par l'ensemble des étudiants, ne fait pas partie des choix retenus par les professeurs et chargés de cours, qui la remplacent par *sens des responsabilités*.

Si les données confirment que les intervenants ont une perception similaire des valeurs vécues, par ailleurs, le constat est différent pour les valeurs à développer. En effet, il n'y a qu'une valeur sur les trois qui rejoint l'ensemble des répondants : *sentiment d'appartenance*, qui se situe au 2^e rang. Quant aux autres valeurs, les étudiants ont choisi *implication* au 1^{er} rang et *esprit d'équipe* au 3^e rang, tandis que les professeurs placent *professionnalisme* au 1^{er} rang et *discipline personnelle* au 3^e rang. Enfin, en y regardant de plus près, ces résultats, qui semblaient s'éloigner au départ, se complètent en s'unifiant dans l'ordre suivant : *professionnalisme, sentiment d'appartenance et implication*.

Parallèlement, en ce qui concerne les moyens proposés (pour la valeur à développer), bien que de nombreuses suggestions aient été relevées, certaines dominent par le nombre. C'est le cas entre autres pour *activités thématiques obligatoires; plus de communication entre les divers intervenants au module; davantage de solidarité au module; liberté, originalité et expression dans les cours; activités et cours sur différentes cultures*. Par contre, d'autres moyens ont été exprimés une seule fois. Bien que pertinentes (pour la plupart), toutes ces suggestions ne sont pas à retenir. C'est le *projet éducatif* qui sera sélectionné (dont on reparlera plus loin) parce que plus général et plus englobant.

À la lumière de ce qui précède, il convient de noter l'émergence de certaines constantes entre les deux questions de recherche et les résultats de l'analyse des données recueillies. Ainsi, les trois valeurs à développer choisies des intervenants : *professionnalisme, sentiment d'appartenance et implication*, répondent sans contredit à un besoin exprimé dans le programme révisé du Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi (1994) qui, rappelons-le, soutient que la qualité de la formation des enseignants «est

l'une des clefs essentielles pour améliorer les résultats du système d'éducation» (*Ibid.*, p.6) et que «la formation initiale doit viser (...) le développement de compétences qui font de l'enseignant un véritable professionnel» (p.1).

Plus loin dans ce document, il est ajouté qu'une formation «à caractère professionnel implique le développement d'une qualité fondamentale, le professionnalisme» (p.11). Qui plus est, il est ajouté que la «société québécoise requiert des enseignants (...) profondément engagés dans l'organisation collective de l'école» et prêts «à participer à l'élaboration d'un curriculum adapté localement et se sentant solidairement responsables de la qualité des résultats éducatifs (...)» (CSE, *op. cit.*, p.14, repris dans UQAC, p.7). En définitive, on souhaite des capacités d'*implication*, valeur à développer choisie au 3^e rang.

Au surplus, après le *professionnalisme*, les intervenants ont identifié *sentiment d'appartenance* comme 2^e valeur à développer. Or, rappelons que le Conseil supérieur (1998), en parlant du rôle des universités, écrit qu'«il y aurait sans doute lieu de chercher des moyens de valoriser davantage l'engagement et la participation (...)» (*Ibid.*, p.32). Il insiste aussi sur le rôle des futurs diplômés universitaires : «(...) un rôle actif en matière de cohésion sociale et de promotion des valeurs (...)» (*Ibid.*, p.56). De même, il les invite à intégrer dans leurs objectifs de formation «une préoccupation concrète concernant le développement d'une conscience sociale» (p.56). Déjà, il est clair et sans équivoque que les valeurs à développer qui ont été retenues doivent être dès maintenant prises en compte.

Enfin, relevons certains points de cette étude en vue d'en faire des recommandations. Entre autres, le projet éducatif semble encore (après toutes ces années) un moyen privilégié (CSÉ, 1998, 1980; Fortin, 1980; Gagnon, Morin et Perreault, 1993; MÉQ, 1980b, 1979, 1977; Paquette, 1996b, 1991a) pour l'éducation aux valeurs en milieu scolaire. Par ailleurs, il faut éviter «l'écueil» (CSÉ, 1998, p.38) de croire que l'éducation aux valeurs ne concerne que les écoles primaires et secondaires (*op. cit.*) de la province; au contraire, cette éducation doit s'enraciner plus que jamais dans les centres de formation des maîtres.

Conséquemment, il est recommandé que les centres de formation des maîtres privilégient certaines valeurs essentielles à l'agir professionnel des futurs maîtres et prennent des moyens adéquats pour réaliser ces objectifs. À ce titre, la recension des écrits et les résultats de l'étude du questionnaire ont été concluants : il y a bien des valeurs dont on veut faire la promotion au programme de Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'UQAC.

Mais bien que certaines valeurs aient été identifiées (comme il a été explicité plus haut), que des moyens aient été ciblés, tels que les cours révisés, certains cours ajoutés, les heures de stage augmentées, etc., il faut se demander si cela suffit pour s'assurer que les futurs maîtres aient si bien intégré lesdites valeurs au sortir de l'université qu'elles soient devenues des savoir être. La réponse ne va pas de soi. **Par conséquent, afin d'assurer que les valeurs de préférence (nommées dans le Programme et retenues par les intervenants) deviennent des valeurs de référence (Paquette, 1997a, 1996a, 1996b, 1991a, 1982), il est recommandé l'implantation dans les plus brefs délais d'un projet éducatif au Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'UQAC.**

Cependant, dans l'éventualité d'un tel projet, il est illusoire de croire qu'il faille obtenir la mobilisation de tous les intervenants d'un milieu pour mener à bien un projet éducatif : «mission impossible», dira Paquette (1996b, p.39). L'importance doit plutôt être mise sur la nécessité de respecter les étapes d'un tel projet (certaines étant très longues mais nécessaires), se donner un plan d'action et des stratégies et surtout ne promouvoir que quelques valeurs autour desquelles peuvent en graviter quelques autres moins englobantes.

Comme il ressort de cette étude que certaines valeurs sont de premier ordre, parce qu'elles ont été choisies par les intervenants et qu'elles ont une présence marquée dans le programme de Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi (*professionnalisme*, par exemple), il ne faudrait pas pour autant laisser de côté certaines valeurs dont il est de plus en plus question, à l'aube du nouveau millénaire.

D'une part, les valeurs des jeunes, avec lesquels les futurs maîtres auront fort à faire : l'argent, la famille, l'amitié, l'honnêteté et l'instruction (Paquette, 1996, p.15) sont à prendre en compte dans l'éducation parce qu'elles représentent la réalité des jeunes d'aujourd'hui (*op. cit.*). D'autre part, il est à noter, qu'en cette fin de siècle où le monde est devenu un «village global» (Mc Luan), qu'*ouverture au monde* doit être aussi retenue, alors que le Programme lui fait une place explicite, notamment au volet des cours optionnels (*Introduction à la carte du monde, Histoire et épistémologie des sciences, Langues étrangères*, etc. (UQAC, 1994, p.92). Qui plus est, cette valeur semble de plus en plus faire partie du vocabulaire de la mondialisation des marchés et est considérée maintenant comme une compétence qui sera de plus en plus exigée chez les diplômés (CSÉ, 1998, p.58) : «L'université est, par essence, ouverte sur le monde (...) (*Ibid.*, p.57). Le Conseil l'a dit et

redit (...), l'éducation à la citoyenneté a pour objectif ultime de développer la capacité d'œuvrer, tous *ensemble* à l'édification d'une société juste et équitable; objectif qui ne peut être atteint que dans un esprit d'ouverture – ouverture sur l'autre et ouverture sur le monde». (p.76). Par ailleurs, il est clair que cette ouverture au monde n'est pas seulement l'apanage des cours en génie ou en administration, mais «dans l'intérêt des diplômés, (...), ce sont tous les programmes universitaires qui devraient prévoir de tels objectifs de formation.» (p.58).

Ainsi, pour que le projet éducatif concerne véritablement la clientèle visée et prenne en compte les conditions existentielles de notre monde d'aujourd'hui, il est recommandé que les valeurs des jeunes et l'ouverture au monde fassent partie des valeurs à développer.

Enfin, dans l'esprit des écrits du Conseil Supérieur, il est souhaité que les universités intègrent dans leurs objectifs de formation une préoccupation concrète à la conscience sociale, soit par des cours obligatoires, mais plus encore, il les invite «et c'est tout un défi» (p.57) à «entériner les objectifs de formation du projet d'éducation à la citoyenneté afin d'en intégrer les principes et les orientations» (*op. cit.*), jusque «(...) dans les stratégies d'enseignement et les modalités d'évaluation» (*op. cit.*).

Compte tenu de ce qui précède, il est recommandé de voir cette invitation plutôt comme une obligation, ce qui pourrait d'ailleurs contribuer, lors de futurs *États généraux sur l'éducation*, à ne plus jamais parler d'un «grand vide» (CSÉ, 1980, p.14), concernant la mission des enseignants d'éduquer aux valeurs. Ces quatre recommandations constituent l'essentiel de la réponse apportée aux deux questions de recherche formulées au départ.

À l'Université du Québec à Chicoutimi, grâce à cette étude, une première étape a été franchie : lumière a été faite sur les valeurs, l'«âme» du Module. Le portrait qui s'en est dégagé est clair : les valeurs à développer selon les intervenants sont les mêmes que celles du programme révisé du Baccalauréat concerné. Il serait maintenant souhaitable qu'un comité soit formé pour mettre en place un «véritable plan d'éducation aux valeurs» (CSÉ, 1998, p.139), un projet éducatif au Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi. Il ne fait aucun doute qu'un tel projet puisse porter des fruits, car les valeurs à promouvoir dans cette recherche sont celles qui ont été sélectionnées par les intervenants eux-mêmes. Par ailleurs, l'étude de faisabilité d'un tel projet, son développement et son suivi pourraient faire l'objet d'une autre recherche.

Ce projet, en plus de s'inscrire tout à fait dans le prolongement des propositions du Conseil supérieur et du Ministère de l'éducation, serait des plus avant-gardistes pour donner libre cours aux forces de la synergie éducative (le tout étant beaucoup plus fort que chacune de ses parties).

En référence à la phrase liminaire qui introduit cette recherche, il est pertinent de reprendre ici la citation de Paquette : *«Tout système, même le plus bureaucratique et le plus technocratique, possède ses «propres trous», dans lesquels les passionnés de l'éducation s'immiscent pour mettre en œuvre leurs idées, leurs projets et leur vision novatrice»* (Claude Paquette)

ANNEXE I
LETTRE DE PRÉSENTATION



Université du Québec à Chicoutimi

555, boulevard de l'Université

Chicoutimi, Québec, Canada

G2H 2B1

Etudes d'enseignement au préscolaire-primaire

Le 12 mars 1997

À : Tous les professeur(e)s, chargé(e)s de cours et étudiant(e)s du module préscolaire-primaire

DE : Renaud Gagnon, directeur du module

OBJET: Notre projet éducatif

Madame,
Monsieur,

En juin dernier, à la suite d'une rencontre pédagogique de professeur(e)s et chargé(e)s de cours, naissait l'idée d'instaurer un projet éducatif pour le module d'enseignement au préscolaire-primaire de notre université. L'idée a fait son chemin et, depuis septembre dernier, un comité travaille à la réalisation dudit projet auquel contribueront tous les intervenants du module.

Pour résumer ce qu'il y a de fait, le concept de projet éducatif et les étapes d'élaboration du projet ont été précisés. Quelques projets éducatifs vécus en milieu scolaire ont été étudiés et des personnes-ressources ont été consultées afin de clarifier certaines notions et de déterminer la démarche à suivre.

C'est sur la définition qui suit que nous basons et orientons notre travail.

Le projet éducatif de l'école, c'est un processus continu et permanent fondé sur une éducation cohérente aux valeurs et sur une vision partagée du présent et de l'avenir. Il crée le mouvement de mise en oeuvre de cette vision et il est orienté par la concertation dans l'action. (...) Il est un travail sur les valeurs qui inspirent et qui rassemblent. (...) C'est la valeur qui inspire tout projet éducatif⁽¹⁾.

Dans un premier geste collectif, la présente sollicite votre participation pour dresser deux portraits du module: celui qui existe présentement et celui qu'on voudrait pour le futur, de même que les moyens pour y parvenir. À cet effet, nous vous demandons de répondre au questionnaire ci-joint. Les consignes sont simples; il s'agit

- 1) de mettre en ordre les valeurs telles qu'elles sont vécues présentement au module;
- 2) de reprendre la liste des valeurs et de lui donner l'ordre d'importance que vous souhaiteriez pour améliorer le vécu au module;
- 3) de suggérer un moyen pour développer la valeur la plus importante que vous avez identifiée.

Nous vous ferons connaître les résultats de ce questionnaire dès que possible.

Merci de nous aider à devenir plus ensemble. À bientôt!

Le Comité du projet

Renaud Gagnon

Renaud Gagnon, directeur du module

(1) PAQUETTE, Claude, *Vers un projet éducatif nouveau*, Vie pédagogique, Numéro 100, septembre-octobre 1996, p. 37.

ANNEXE II
QUESTIONNAIRE

MODULE D'ENSEIGNEMENT AU PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE
QUESTIONNAIRE

IDENTIFICATION :

Étudiant(e) : 1^{re} année _____

2^{re} année _____

3^{re} année _____

Professeur(e) _____

Charge(e) de cours _____

CONSIGNES :

PARTIE I

- 1- Pour la 2^e colonne, choisissez dans l'ordre les 5 valeurs qui sont d'après vous les plus intensément vécues au Module en apposant les chiffres de 1 à 5.
- 2- Pour la 3^e colonne, choisissez dans l'ordre les 3 valeurs à développer au Module en apposant les chiffres de 1 à 3.

PARTIE II

Identifiez un moyen qui permettrait de développer la valeur la plus importante que vous avez choisie en 3^e colonne.

Liste des valeurs	Valeurs à développer	Valeurs vécues
Autonomie		
Coopération		
Créativité et initiative		
Discipline personnelle et sens de l'effort		
Dépassement de soi		
Dynamisme		
Esprit d'équipe		
Fierté		
Générosité		
Honnêteté intellectuelle		
Implication		
Ouverture d'esprit		
Ouverture à la culture		
Ouverture au monde		
Ouverture aux autres		
Persévérance		
Professionnalisme		
Respect d'autrui		
Sens des responsabilités		
Sentiment d'appartenance		
Solidarité		
Souci de la qualité de la langue		
Souci du travail bien fait		
Tolérance		
Autre (précisez)		

PARTIE II

Moyen permettant de développer la valeur la plus importante:

BIBLIOGRAPHIE

- ANGERS, P. et BOUCHARD, C. (1985). «*De l'expérience à l'intuition*», *L'activité éducative*. Québec : Les éditions Bellarmin.
- BERTRAND, Y. et VALOIS, P. (1980). *Les options en éducation*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.
- BLAIS, M. et FOURNIER, F. (1994). *Styles et valeurs des jeunes, essai sur les modèles culturels des jeunes au Québec*. Québec : Bureau de consultation jeunesse. inc.
- BLALOCK, H. (1970). *Introduction à la recherche sociale*. Belgique : Duculot.
- BROSSARD, L. (1997a). «*Mettre en place un projet éducatif pédagogique et moderne*». *Vie Pédagogique*, Numéro 104, septembre-octobre, p.15.
- BROSSARD, L. (1997b). *Des écoles qui ont un projet éducatif pédagogique et moderne*. *Vie Pédagogique*, Numéro 104, pp.31-40.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Éduquer à la citoyenneté, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, 1997-1998*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1980). *L'esquive, L'école et les valeurs*. Étude préparée par NAUD, A. et MORIN, L. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1971). *L'activité éducative, Rapport annuel 1969-1970*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1966). *La participation au plan scolaire. Rapport annuel 1969-1970*. Québec : Éditeur officiel de la Reine.
- FORTIN, R. (1980). *Réflexions sur le projet éducatif de l'école*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.
- GAGNON, R., MORIN, A. et PERREAULT, G. (1993). *Projets d'école et anthropopédagogie*. Québec : Collection pratiques éducatives et innovations Béhaviora.
- GAGNON, R., HÉBERT, M.-M. et MOROSE, J. (1993). *Pour un stage réussi, guide pratique*. Québec : Collection pratiques éducatives et innovations Béhaviora.
- GAUTHIER, B. et al. (1993). *Recherche sociale. De la problématique à la cueillette de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GAUVIN, R. (1980). *Le projet éducatif*. Carrefour administratif, Numéro 13.

GINGRAS, M. et MORISSETTE, D. (1990). *Enseigner des attitudes? Planifier, intervenir, évaluer.* Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

GINGRAS, P.-É. (1984). *Le projet éducatif ou comment donner une âme à l'école* dans prospectives, décembre.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1980). *Le projet éducatif dans quelques écoles du primaire, Rapport d'observation.* Québec : Ministère de l'éducation du Québec, Secteur de la planification.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1963-1966). Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent).* Québec : Gouvernement du Québec (5 tomes).

GOULET, M. et LÉPINE, G. (1987). *Cahier de méthodologie*, 4^e édition. Québec : Université du Québec à Montréal.

GRAND'MAISON, J. (1978). *L'école enfirouapée.* Montréal : Éditions internationales Alain Stanké Ltée.

GRAND'MAISON, J. (1975). *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation.* Montréal : Éditions internationales Alain Stanké Ltée.

LALIBERTÉ, G.-R. et ROBERT M. (1987). *Étude de projets éducatifs québécois, tome I : problématique et analyse générale.* Québec : Les cahiers du LABRAPS, série Études et recherche/Volume 3, tome 1.

LAMOUREUX, A. (1995). *Recherche et méthodologie en sciences humaines.* Québec : Éditions études vivantes.

LANTEIGNE, L. (1995). *À la recherche d'un sens dans un monde confus.* Québec : Les éditions de Mortagne.

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Montréal : Guérin.

MACCIO, C. (1991). *Valeurs pour notre temps, L'humanité face aux changements.* Lyon : Chronique Sociale, en co-édition avec Bruxelle : Vie Ouvrière.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998a). Site officiel du ministère de l'éducation. Voir l'adresse Internet : <http://cmeec.ca/indexf.htm>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998b). *Une école d'avenir, Prendre le virage du succès, Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.* Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997). *L'école, tout un programme, Prendre le virage du succès, Énoncé de politique éducative.* Québec

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996). *Commission des états généraux sur l'éducation. Exposé de la situation.* Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996). *Commission des états généraux sur l'Éducation. Exposé de la situation.* Québec : Ministère de l'éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994a). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement au primaire. Orientations et compétences attendues.* Québec : Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale de la formation et des qualifications.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994b). *Préparer les jeunes au 21^e siècle. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire.* Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1991). *L'intériorisation d'une valeur.* Québec : Direction de l'enseignement catholique (vidéocassette), 18 minutes.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1980a). *L'école s'adapte à son milieu, Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible.* Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1980b). *Le projet éducatif de l'école.* Québec : Direction générale des réseaux.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1979). *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action.* Québec : Service général des communications du Ministère de l'éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1977). *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec.* Québec : Service général des communications du Ministère de l'éducation du Québec.

MORIN, A (1992a). *Recherche-action intégrale et participation coopérative, Méthodologie et étude de cas, Volume I.* Montréal : Éditions Agence D'ARC.

MORIN, A (1992b). *Recherche-action intégrale et participation coopérative, Théorie et rédaction du rapport, Volume II.* Montréal : Éditions Agence D'ARC.

NAUD, A. (1965). *Le Rapport Parent et l'humanisme nouveau.* Ottawa : Éditions Fides.

OUELLET, A. (1994). *Processus de recherche. Une introduction à la méthodologie de la recherche, 2^e édition.* Québec : Presses de l'université du Québec.

PAQUETTE, C. (1997a). *La grammaire du changement en profondeur.* Vie pédagogique, Numéro 104, pp.20-26.

PAQUETTE, C. (1997b). *Les haut et les bas de quatre écoles en changement.* Vie pédagogique, Numéro 104, pp.27-31.

PAQUETTE, C. (1996a). *Portrait d'une école qui a de l'avenir*. Vie Pédagogique, Numéro 100, pp.6-20.

PAQUETTE, C. (1996b). *Vers un projet éducatif nouveau*. Vie Pédagogique, Numéro 100, pp.37-41.

PAQUETTE , C. (1991a). *Éducation aux valeurs et projet éducatif*. Montréal : Québec/Amérique.

PAQUETTE , C. (1991b). *Des idées d'avenir pour un monde qui vacille*. Montréal : Québec/Amérique, Collection Autodéveloppement.

PAQUETTE , C. (1990). *L'effet caméléon*. Montréal : Québec/Amérique.

PAQUETTE , C. (1982). *Analyse de ses valeurs personnelles, s'analyser pour mieux décider*. Montréal : Québec/Amérique.

REBOUL, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

ROY, P.-É. (1994). *Réforme ou maquillage? La réforme de l'éducation au Québec*. Québec : Éditions du Méridien.

SCHOEB F. (1995) *Les écoles en projet..., Rapport de recherche sur le projet éducatif des écoles francophones des commissions scolaires catholiques du Québec*. Québec : CEQ.

STATPAC GOLD (1992). *Statistical Analysis, Professional Version, release 4.31*, StacPac Inc., Minneapolis

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (1994). *Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire, # 7991, Programme révisé*. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.