

Valeurs Éducatives des Enseignants : Comparaison Entre les Milieux Alternatifs et Réguliers au Lendemain de la Réforme Québécoise de l'Éducation de 1997

Olivier Bégin-Caouette

Université d'Ottawa

Véronique Angers

Université Laval

Sophia-Karen Magalhaes Grave

Université de Montréal

Résumé

Faisant suite aux travaux de Cormier, Lessard, Valois et Toupin (1981) selon lesquels les enseignants n'entretiennent pas toutes les mêmes conceptions par rapport à l'éducation, cette étude vise à vérifier si les enseignants québécois qui œuvrent dans des milieux éducatifs distincts préconisent des valeurs éducatives différentes. Pour ce faire, Le Questionnaire de Valeurs en Éducation (Perron, 1981b) a été administré à 88 enseignants de la région métropolitaine de Montréal qui œuvrent dans des écoles publiques alternatives ou régulières et de niveau primaire ou secondaire. Les résultats tendent à démontrer que les enseignants des écoles alternatives privilégient la participation et la liberté alors que ceux des écoles régulières valorisent la sécurité. De plus, qu'ils enseignent dans une école régulière ou alternative, les enseignants des écoles secondaires valorisent davantage la sécurité que ceux du primaire. Ainsi, même si la réforme de l'éducation de 1997 a rapproché les modèles alternatifs et réguliers, les enseignants qui travaillent dans ces milieux préconisent des valeurs différentes.

Mots clés : valeurs, enseignants, école alternative, école régulière, éducation

Abstract

Building on the findings of Cormier, Lessard, Valois and Toupin (1981), which showed teachers' diverse perspectives on education, the objective of this study is to determine whether teachers

who work in alternative or regular school setting have different values regarding education. The study *Questionnaire de Valeurs en Éducation* (Perron, 1981a) was administered to 88 teachers in Greater Montreal working in alternative public schools and regular public schools at both elementary and secondary levels. The results show that alternative school teachers place greater emphasis on participation and student freedom (i.e., self-esteem, freedom for students to self-direct their learning), while those in regular schools place greater value on maintaining consistency and predictability in their teaching (i.e., classroom structure, tasks organization, etc.). The results show that high school teachers placed more value on security aspects such as classroom structure, tasks organization, etc. than primary teachers. Despite the 1997 educational reform that has made alternative and regular schools more similar by promoting the values associated with the alternative model, this study finds that teachers working in different settings do not have the same values. The implications for students is discussed.

Keywords: values, teachers, alternative school, regular schools, education

Valeurs Éducatives des Enseignants : Comparaison Entre les Milieux Alternatifs et Réguliers au Lendemain de la Réforme Québécoise de l'Éducation de 1997

Problématique

Le système scolaire public québécois comprend une pluralité d'établissements d'enseignement: écoles internationales, alternatives, à vocation particulière, etc. Selon Cameron (1992), « la manière dont les établissements sont organisés sert à promouvoir certaines valeurs et à en restreindre d'autres [traduction libre]» (p. 167). En ce sens, la présente étude s'intéresse aux valeurs éducatives des enseignants des écoles alternatives et régulières (primaires et secondaires) à la suite de la réforme québécoise de l'éducation de 1997; une réforme qui a rapproché les deux modèles éducatifs en faisant la promotion de valeurs associées au modèle alternatif (Beaudry, 2000) et en promouvant des pratiques associées aux écoles régulières dans certaines écoles alternatives (Charbonneau, 2000). Il est à noter que les termes « écoles » et « établissements d'enseignement » sont utilisés dans ce texte de manière interchangeable et définis comme des établissements publics de niveau primaire et secondaire qui, sous l'autorité du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dispensent des services éducatifs aux élèves de 5 à 18 ans.

Le système éducatif québécois et les valeurs préconisées par l'école régulière

La publication du rapport Parent en 1963 constitue un des fondements de la modernisation de l'instruction publique québécoise. Ce système moderne valorise la démocratie scolaire (participation citoyenne aux décisions éducatives), l'accessibilité (formation adaptée aux aptitudes des élèves), l'égalité, l'équité (soutien aux élèves en difficulté) et une formation intégrale qui assure le développement tout au long de la vie (Conseil supérieur de l'éducation, 2001). En plus de cet idéal démocratique, d'autres réformes ont réaffirmé le rôle de l'école régulière (i.e. école publique qui atteint les objectifs ministériels à l'aide de méthodes pédagogiques éprouvées et uniformes) dans la socialisation, l'évaluation et la préparation de à la vie professionnelle. Ainsi, l'énoncé politique et plan d'action *L'école québécoise* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1979) indique que l'école « propose [aux élèves] un certain nombre de valeurs déjà reconnues par la société » (p. 27), assure un encadrement et valorise les devoirs à la maison.

Certains auteurs postulent donc que les écoles régulières respectent l'uniformisation des pratiques (Barlosky, 2003) et valorisent, en plus du développement de l'élève, l'ordre social et la performance (Young & Levin, 2002; Wiles & Lundt, 2004). Nous croyons que ces valeurs constituent une facette du système éducatif et qu'elles ont contribué à l'augmentation du taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires, soit de 14% à 72% entre 1960 et 1985 (Dufour, 1997).

Les valeurs préconisées par l'école alternative

Le mouvement alternatif a été officialisé au niveau de l'enseignement primaire et secondaire par la conférence « Redonner à l'institution scolaire sa signification communautaire » présentée à la Fédération des Commissions scolaires catholiques et par la fondation de la première école publique alternative au Québec en 1974 (Dionne, Denis, Malouin, & Sabourin, 1976). Le Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ, 2008) définit les écoles alternatives comme étant des écoles publiques qui ont pour mission d'offrir aux élèves un environnement adapté à leurs besoins et leurs intérêts à l'intérieur duquel ils peuvent choisir leurs propres objectifs d'apprentissages. Les matières académiques sont généralement décloisonnées,

les classes sont multiâges et les pédagogies sont individualisées selon les besoins des élèves (Oxley, 2000). En outre, les écoles alternatives conçoivent l'éducation comme un processus de découvertes par lequel l'enfant (accompagné par des enseignants) se développe et devient un être humain responsables. En ce sens, elles valoriseraient la collaboration, le respect des différences, l'égalité des chances, l'autonomie, la responsabilité, le partage, l'engagement, la démocratie et l'innovation (Caouette, 1992; RÉPAQ, 2008).

La réforme de l'éducation de 1997 et ses valeurs

À la suite des recommandations de la Commission des États généraux de 1996 sur l'éducation, un projet de réforme s'initie et est soutenu par quatre documents : *Prendre le virage du succès* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008), *Le Renouveau pédagogique* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005), *L'école, tout un programme* (Ministère de l'Éducation, 1997) et la *Loi modifiant la Loi sur l'Instruction publique* (Gouvernement du Québec, 2009). Le projet vise trois finalités, c'est-à-dire instruire, qualifier et socialiser (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006), et celles-ci réfèrent aux valeurs de la connaissance, de la réussite et de l'implication. Pour les atteindre, la réforme s'appuie sur une conception dynamique de l'apprentissage selon laquelle l'enseignant oriente l'acquisition de savoirs (Gauthier & Saint-Jacques, 2000) tout en favorisant une culture de rigueur et d'effort (Ministère de l'Éducation, 1997).

La réforme de 1997 s'inscrit cependant en continuité avec le système en réaffirmant la prépondérance du développement intellectuel (Gouvernement du Québec, 1964), recentrant l'apprentissage sur les matières de base (Comité des États généraux, 1986) et en établissant les domaines d'apprentissages proposés par le Groupe de travail sur les profils de formation du primaire et du secondaire (1994). Toutefois, elle se démarque notamment par son approche socioconstructiviste de l'éducation. Inspirée des travaux de Vygotski (1934/1997) et de Berger et Luckmann (1966), cette approche soutient que l'apprenant construit son savoir, entre autres par essais et erreurs, en interactions avec autrui, et qu'il importe de favoriser son autonomie et son esprit d'initiative (Boutin, 2000). Ainsi, la réforme valorise l'autonomie, la mobilisation de la communauté, l'individualisme, la compétence, la réussite, la laïcité et l'éducation permanente (Royer, 2006).

La réforme fait donc la promotion de valeurs (ex : liberté et participation de l'élève) et induit l'utilisation de méthodes (ex : pédagogie par projets et de la découverte) associées au modèle alternatif (Boutin & Julien, 2000). Cette promotion se perçoit aussi dans le Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum (Inchauspé, 1997) qui affirme que les écoles alternatives visent un idéal démocratique par le pluralisme, l'autogestion, le partage, le dépassement et la coopération.

Or, si la réforme a fait cette promotion auprès des écoles régulières, elle a aussi amené les acteurs du milieu alternatif à se questionner sur la pertinence de leur modèle dans ce nouveau contexte et sur l'opportunité de transmettre leur expertise (Beaudry, 2000). Charbonneau (2000) constate toutefois un effet inattendu de la réforme, soit une transformation du modèle de cogestion suite à l'instauration des conseils d'établissement. En effet, avant la réforme, l'assemblée générale des parents et le conseil de cogestion (composé des comités de l'école, des membres du personnel et des élèves) disposaient de pouvoirs qui, avec la réforme, furent transférés aux directions d'écoles et aux conseils d'établissement (dont le nombre de participants relève de la commission scolaire). Cette restructuration aurait permis à des directions et à des commissions scolaires de discipliner certaines écoles alternatives plus dissidentes (*idem*). Ces

écoles auraient alors adopté des modèles de gestion, d'organisation des classes et d'évaluation des apprentissages semblables à ce qui se fait dans les écoles régulières.

Cadre Théorique

Valeurs éducatives

Les valeurs, au sens large, sont définies comme des croyances durables ou des sentiments qui orientent les attitudes, les comportements, les jugements et les décisions de l'individu (Schermerhorn, Hunt, Osborn, & de Billy, 2006). Plus précisément, en s'inspirant de la définition opérationnelle des valeurs de travail de Perron et Ouellet (1969), Perron (1981a) définit les valeurs d'éducation (ou valeurs éducatives) comme « une conception explicite du degré d'importance qu'un individu accorde à des modalités d'être et d'agir propres à ses environnements éducatifs » (p. 360). Afin de déterminer de façon spécifique les représentations axiologiques des individus par rapport à l'éducation, Perron (1981b), a élaboré les modalités suivantes: le statut (reconnaissance sociale, réputation, popularité), la réalisation (actualisation de soi, efficacité personnelle, satisfaction de soi), le climat (confiance, acceptation, respect), le risque (défis, audace), la liberté (affirmation de soi, autonomie dans l'emploi du temps, façon d'apprendre), la participation (expression d'opinion, remise en question) et la sécurité (structuration, organisation des tâches, la stabilité du milieu, assurance de réussir).

Le Questionnaire des Valeurs d'Éducation (QVE) de Perron (1981a) intègre ces modalités et a été employé à de nombreuses reprises pour comparer les valeurs des étudiants français et québécois (Perron, 1981a) et celles des élèves fréquentant une école privée et ceux fréquentant une école publique (Perron & Boulard, 1981). En outre, Perron, Caouette et Boulard (1981, cité par Perron, 1981b) ont questionné 112 parents d'élèves fréquentant une école primaire régulière ou alternative et, suite à une analyse multivariée, ils sont arrivés à la conclusion que les parents d'élèves fréquentant l'école régulière valorisaient le statut, le climat et la sécurité alors que les parents d'élèves fréquentant une école alternative valorisaient davantage le risque, la liberté et la participation. Cette étude permet de postuler que les individus qui choisissent de fréquenter une école régulière plutôt qu'alternative préconisent des valeurs différentes. Dès lors, il importe de vérifier si une telle différence s'observe également auprès des enseignants.

Pluralité des valeurs chez les enseignants

Les études portant sur les valeurs éducatives des enseignants sont peu nombreuses. Warfield, Wood et Lehman (2005) ont mené une expérience auprès de sept enseignants en mathématique à qui ils ont demandé de changer leurs méthodes pédagogiques afin de favoriser l'apprentissage individuel et les discussions en équipe. À la suite de l'expérimentation, les résultats révèlent que les enseignants se sont répartis en deux groupes. Le premier appréciait la liberté consentie aux élèves ainsi que leur participation alors que le second groupe préférait enseigner de manière magistrale pour assurer leur réussite. Cela rejoint Bardi et Schwartz (2003) quant à la possibilité que des individus aient des comportements semblables, tout en ayant des valeurs différentes.

De plus, en observant le processus de recrutement des enseignants par 115 directeurs d'écoles, Winter, Newton et Kirkpatrick (1998) ont observé que les enseignants possédaient différentes valeurs de travail (équité, honnêteté, performance et considération pour l'autre) et que celles-ci guidaient le choix de l'école et des stratégies pédagogiques. Lange (1998) soutient aussi que les enseignants animés de valeurs différentes choisissent de travailler dans des écoles différentes. En effet, il révèle que, parmi 73 enseignants d'écoles alternatives du Minnesota

interviewés, 89% se disent satisfaits de travailler dans une école alternative puisqu'elle leur offre plus de liberté et qu'elle correspond davantage à leur conception de l'éducation.

Au Québec, Cormier, Lessard, Valois et Toupin (1981) ont montré que les enseignants préconisaient des valeurs éducatives différentes. À l'aide d'un questionnaire administré à 75% des 3 900 enseignants du primaire et du secondaire, les chercheurs ont analysé comment se positionnaient les enseignants québécois par rapport aux trois approches de l'institution scolaire décrites par Angers (1976) : mécaniste/traditionnelle (l'enseignant contrôle les contingences de l'environnement pour faire apprendre des contenus prédéterminés), organique (l'enseignant favorise un enseignement coopératif et vise un équilibre entre la liberté individuelle les contraintes du milieu) et personnaliste (l'élève détermine lui-même les contenus à apprendre en fonction de son expérience subjective). L'approche organique-personnaliste serait d'ailleurs plus liée à une perspective progressiste et corrélée aux valeurs éducatives de climat, risque, liberté et participation alors que l'approche mécaniste/traditionnelle serait corrélée à la sécurité et au statut (Perron, cité par Perron, 1981b).

Cormier et al. (1981) ont donc observé que 10% des enseignants valorisaient une approche organique-personnaliste et que 38% valorisaient une approche mécaniste/traditionnelle, les autres se situant entre ces deux points du continuum. Plus spécifiquement, 87% des enseignants estiment qu'il faut inculquer la discipline et le sens du travail et 56% croient que l'enseignement collectif est préférable à une approche individualisée. D'un autre côté, 42% des répondants jugent que l'école doit permettre à l'élève de vivre sa vie et 27% croient que l'élève devrait pouvoir organiser sa journée à son gré. Cette étude montre que les enseignants indiquent des valeurs éducatives différentes et, si les enseignants choisissent un milieu qui corresponde à leurs valeurs, une comparaison des enseignants travaillant dans une école régulière et alternative pourrait donc révéler une différence au niveau des valeurs éducatives.

Objectifs et limites de la recherche

Cette étude pose quatre postulats. Tout d'abord, les enseignants québécois n'entretiennent pas tous les mêmes valeurs éducatives (Cormier et al., 1981). Le système éducatif québécois comprend différentes écoles qui, du moins, avant la réforme, préconisaient des valeurs distinctes (REPAQ, 2008). Troisièmement, les personnes (élèves, parents ou enseignants) qui fréquentent des milieux éducatifs distincts tendent à préconiser des valeurs différentes (Lange, 1998; Perron, Caouette, & Boulard, 1981, cité par Perron, 1981b). Finalement, en s'inspirant de valeurs associées au modèle alternatif et en modifiant le modèle de cogestion des écoles alternatives, la réforme québécoise de l'éducation de 1997 a rapproché les modèles alternatifs et réguliers (Boutin & Julien, 2000; Charbonneau, 2000). Dès lors, si la réforme amenuise la différence entre les écoles régulières et alternatives, qu'en est-il des valeurs des enseignants qui œuvrent dans ces milieux? Afin d'apporter quelques éléments de réponse, la présente étude vise donc à infirmer ou confirmer les hypothèses suivantes :

1. Considérant les différences entre les milieux alternatifs et réguliers, il existe une différence entre les valeurs éducatives des enseignants qui travaillent dans une école régulière et les valeurs des enseignants qui travaillent dans une école alternative.
2. Postulant une cohérence et une continuité des valeurs entre les niveaux primaires et secondaires dans les modèles réguliers et alternatifs, il n'existe pas de différence entre les valeurs éducatives des enseignants qui travaillent dans une école primaire et celles des enseignants qui travaillent dans une école secondaire.

Limites

Depuis 30 ans, de nombreux changements politiques, technologiques et pédagogiques ont transformé le système éducatif. Ainsi, il importe de se demander comment s'adaptent et se distinguent les différents milieux éducatifs suite aux différentes réformes. La contribution de cette étude sera donc de s'intéresser aux valeurs des enseignants car les valeurs orientent les attitudes, les comportements et la prise de décision. L'étude comporte toutefois plusieurs limites. Tout d'abord, l'échantillon composé de 88 enseignants francophones ne permet pas une généralisation à l'ensemble du corps enseignant. En effet, un plus grand échantillon incluant des écoles anglophones, à vocations particulières, de milieux socioéconomiques plus diversifiés et d'autres régions que celle du Grand Montréal aurait rehaussé la représentativité. De plus, l'échantillonnage non probabiliste et le fait que le QVE n'ait jamais été validé auprès d'enseignants nuisent à la justesse des résultats. En outre, l'absence de comparaison entre les valeurs des enseignants avant et après la réforme rend toute étude de l'évolution des valeurs difficile. Enfin, des méthodes complémentaires tels que des entretiens auprès des enseignants auraient pu être utilisées afin d'approfondir notre compréhension des valeurs éducatives.

Méthodologie

Participants

L'échantillon composé uniquement d'enseignants du primaire et du secondaire des milieux alternatifs et réguliers a été recruté dans la région du Montréal métropolitain entre février et mars 2008. Des raisons d'accessibilité aux écoles alternatives ont justifié le choix de cette région. Compte tenu des contraintes administratives des écoles, une stratégie «boule de neige» a été privilégiée dans les milieux acceptant le projet. Pour que les enseignants soient éligibles, ils devaient occuper un poste à temps complet dans une école primaire ou secondaire francophone. Au total, 88 personnes ont participé, soit 66 femmes et 22 hommes âgés majoritairement entre 31 et 50 ans. 53% des participants possèdent plus de 6 ans d'ancienneté. Au sein de l'échantillon, 28,4% des enseignants travaillent dans une école primaire régulière, 13,6% dans une école primaire alternative, 45,5% dans une école secondaire régulière et 12,5% dans une école secondaire alternative. Le plus petit nombre d'enseignants venant du milieu alternatif concorde avec le fait que les écoles alternatives représentent un faible pourcentage du nombre total d'écoles. Enfin, 94% des participants affirment avoir choisi l'école dans laquelle ils travaillent.

Instrument de collecte de données

Les valeurs en éducation ont été mesurées par le Questionnaire de Valeurs d'Éducation (QVE) de Perron (1981a). Ce test s'inspire des travaux de Rokeach (1973) et de Feather (1975), mais s'en différencie par son intention de mesurer quantitativement des aspects spécifiques et circonstanciés des représentations axiologiques des étudiants par rapport à l'éducation. Il a été largement utilisé auprès d'étudiants (Perron, 1981a) et de parents (Perron, Caouette, & Boulard, 1981, cité par Perron, 1981b), mais n'a pas été validé auprès d'enseignants. Toutefois, le QVE est construit selon une définition des valeurs éducatives conforme à la définition des valeurs de travail (Perron & Ouellet, 1969) et il est corrélé au Questionnaire de Valeurs de Travail (QVT, Perron & Dupont, 1974). Si l'étude pouvait se baser sur le QVT, l'objectif n'était pas d'évaluer l'importance accordée aux modalités de travail, mais de comparer les conceptions des enseignants par rapport à l'éducation. Ainsi, le QVE est pertinent parce qu'il réfère aux modalités du système éducatif, qu'il est validé auprès de divers groupes de la société québécoise, qu'il est

corrélé à d'autres tests de valeurs et de personnalité (Perron, 1981b) et parce qu'il possède des qualités psychométriques non négligeables.

La version à 92 items du QVE, selon une échelle de type Likert en 6 points, demande aux enseignants : « Quel degré d'importance accordez-vous réellement au fait que l'étudiant(e) puisse... ». Les items sont distribués parmi les sept modalités des valeurs d'éducation (voir section *Valeurs éducatives*): le statut, la réalisation, le climat, le risque, la liberté, la participation et la sécurité. Les validités d'apparence, de contenu et de construit sont satisfaisantes puisque les corrélations d'homogénéité des items de la forme finale de l'instrument se situent entre $r = 0,50$ et $r = 0,85$ (Perron, 1981a; Levasseur, 1975). La validité de contenu a été vérifiée par une analyse qualitative détaillée lors de la préexpérimentation et le nombre d'items est passé de 205 à 92 pour ne garder que les items qui mesurent avec le plus de précision les valeurs en éducation (Levasseur, 1975). Quant à la fidélité, la consistance interne de tous les alphas est supérieure à 0,80, sauf en ce qui concerne la dimension sécurité ($\alpha = 0,70$) (Perron, 1981b).

Collecte et analyse des données

Dans chaque établissement sélectionné, une personne-ressource était attitrée à la distribution, à la réception et au retour aux chercheurs des questionnaires et des formulaires de consentement. Ces personnes pouvaient répondre aux questions d'ordre général puisqu'une courte formation leur avait été donnée par les chercheurs. Aussi, les coordonnées de ces derniers figuraient sur les formulaires, au cas où les participants avaient d'autres questions. Les personnes-ressources étaient volontaires et faisaient partie du personnel non enseignant (ex. psychologues, orthopédagogues). Les questionnaires (d'une durée de 20 minutes) ont tous été distribués au début du mois de février dans les écoles participantes. Les personnes ressources s'occupaient, par la suite, de présenter l'instrument. Les enseignants disposaient d'un mois pour le remplir. Après deux semaines, 66% des questionnaires avaient été complétés. En ce qui concerne le taux de participation, 96% des enseignants des écoles alternatives étudiées ont répondu au questionnaire et 76% des enseignants des écoles régulières, la moyenne étant de 80% (voir Tableau 1). En ce qui a trait au 20% de non-répondants, ces derniers ont simplement remis un questionnaire non complété après un mois. Nous ne pouvons établir le profil de ceux-ci, toutefois certains auraient rapporté à la personne-ressource un manque de temps et/ou d'intérêt.

Tableau 1.

Taux de réponse aux questionnaires distribués selon le type d'établissement d'enseignement.

Établissement d'enseignement	Distribués	Questionnaires	
		Complétés	Taux de participation
Primaire régulier	30	25	83,3%
Primaire alternatif	13	12	92,3%
Secondaire régulier	56	40	71,4%
Secondaire alternatif	11	11	100%
Totaux	110	88	80%

L'analyse des résultats s'est faite par une comparaison entre les écoles primaires et secondaires ainsi qu'entre les écoles alternatives et régulières, basée sur les dimensions du QVE. Pour ce faire, le test U bilatéral de Mann-Whitney (SPSS, 2006) a été privilégié. Il est à noter que les résultats ont été analysés à partir d'un test non paramétrique car l'échantillon présente une faible probabilité de se distribuer selon une courbe normale (Rasch & Guiard, 2004).

Résultats

En s'appuyant sur le QVE (1981b), la présente étude vise à vérifier si, au lendemain de la réforme québécoise de l'éducation de 1997, les enseignants qui œuvrent dans des écoles régulières et alternatives, primaires ou secondaires, se distinguent par les valeurs éducatives qu'ils préconisent. Plus précisément, cette section vise à répondre à deux hypothèses, soit qu'il existe une différence entre les valeurs des enseignants qui travaillent dans une école régulière et celles des enseignants qui travaillent dans une école alternative, et qu'il n'existe pas de différence entre les valeurs éducatives indiquées par les enseignants qui œuvrent dans une école primaire et ceux qui œuvrent dans une école secondaire. Avant de décrire les résultats, rappelons que 94% des participants affirment avoir choisi l'école où ils travaillent, signifiant ainsi qu'ils n'ont pas été obligés de travailler dans un milieu qui ne correspondait pas à leurs valeurs.

Comparaison entre les enseignants des écoles alternatives et régulières

La comparaison des valeurs des enseignants des écoles régulières et alternatives (primaires et secondaires) à l'aide du test de Mann-Whitney confirme la première hypothèse. Tel que le montre le Tableau 2, la somme des rangs et les Z montrent que les enseignants des écoles alternatives se différencient des enseignants des écoles régulières sur les dimensions liberté ($Z=-2,68$, $p<0,01$), participation ($Z=-2,58$, $p<0,01$) et sécurité ($Z=3,46$, $p<0,001$). En ce sens, ils apprécient davantage que l'élève soit autonome dans sa façon d'apprendre (liberté), participe aux décisions et émette son opinion (participation). Les résultats font aussi ressortir que les enseignants des écoles régulières valorisent davantage le fait que l'élève évolue dans un milieu structuré qui assure sa réussite (sécurité). Toutefois, les deux groupes d'enseignants valorisent similairement que l'élève soit reconnu par son entourage (statut), développe ses ressources (réalisation), évolue dans un milieu respectueux (climat) et persévère devant les obstacles (risque).

Tableau 2.

Comparaison des valeurs des enseignants des milieux alternatifs et réguliers selon les dimensions du QVE (1981b).

Dimensions	Somme des rangs		Z
	Alternatif (n=23)	Régulier (n=65)	
Statut	1091,50	2824,50	0,65
Réalisation	1015,50	2900,50	0,08
Climat	894,00	3022,00	1,23
Risque	1184,00	2732,00	1,52
Liberté	1305,00	2611,00	2,68**
Participation	1265,00	2476,00	2,58**
Sécurité	660,50	3255,50	3,46***

** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Comparaison entre les enseignants des écoles primaires et secondaires

La seconde hypothèse est partiellement confirmée. En effet, le Tableau 3 révèle que seule la dimension de la sécurité permet de distinguer les enseignants des écoles primaires et secondaires ($Z = -2,86$, $p < 0,01$). Les enseignants des écoles secondaires valorisent davantage que ceux des écoles primaires le fait que l'élève évolue dans un milieu structuré afin qu'il obtienne de meilleurs résultats (sécurité). Ainsi, même les enseignants des écoles secondaires alternatives accorderaient plus d'importance à la structuration du milieu et à la réussite que leurs homologues du primaire, infirmant ainsi en partie le postulat de continuité des valeurs entre les niveaux primaires et secondaires. Par contre, il n'y a aucune différence significative en ce qui concerne la valorisation du statut, de la réalisation, du climat, du risque, de la liberté et de la participation.

Tableau 3.

Comparaison des valeurs des enseignants du primaire et du secondaire selon les dimensions du QVE (1981b).

Dimensions	Sommes des rangs		Z
	Primaire (n=37)	Secondaire (n=51)	
Statut	1513,50	2402,50	1,13
Réalisation	1629,50	2286,50	0,14
Climat	1592,50	2323,50	0,46
Risque	1637,00	2279,00	0,08
Liberté	1581,50	2334,50	0,55
Participation	1441,50	2299,50	0,71
Sécurité	1309,00	2607,00	2,86**

** $p < 0,01$.

Discussion

Comparaison les enseignants des écoles alternatives et régulières

La première des deux hypothèses de cette étude postule que, malgré une réforme de l'éducation de 1997 qui aurait rapproché les modèles alternatifs et réguliers, les enseignants qui œuvrent dans ces milieux préconisent des valeurs éducatives différentes. Les résultats confirment cette hypothèse puisque les enseignants des milieux alternatifs prônent davantage la liberté et la participation, alors que les enseignants des milieux réguliers valorisent davantage la sécurité. Ainsi, à l'instar des différences constatées entre les parents d'élèves fréquentant ces écoles (Perron, Caouette, & Boulard, 1981, cité par Perron, 1981b), l'étude révèle que les enseignants des écoles régulières apprécient davantage que l'élève évolue à l'intérieur d'un encadrement académique traditionnel, alors que leurs collègues du milieu alternatif préfèrent que l'élève suive un cheminement en fonction de ses intérêts et qu'il participe à l'évaluation de ses apprentissages.

L'étude n'évalue toutefois pas s'il y a eu des changements au niveau des valeurs des enseignants au cours de la réforme de 1997 et si les différences entre les enseignants de ces milieux sont plus ou moins importantes qu'avant. Cependant, elle confirme l'étude de Cormier et al. (1981) à l'effet que certains enseignants s'identifient davantage à un modèle organique-personnaliste de l'éducation et d'autres à un modèle mécaniste-traditionnel. Elle corrobore aussi la relation négative entre la sécurité et la liberté qu'avait observée Perron (1981b).

Globalement, les résultats présentés sont cohérents avec la description des modèles alternatifs et réguliers. En effet, les écoles alternatives favorisent la participation de la communauté, des parents et des élèves dans le processus de prise de décision (Oxley, 2000) et la pédagogie ouverte et interactive (Paquette, 1992) conduit à un processus de décision partagé entre l'enseignant et l'élève afin que ce dernier intègre les apprentissages à son expérience subjective. En ce sens, même si la réforme québécoise de l'éducation de 1997 a permis à certaines commissions scolaires et directions d'établissement d'instaurer certaines pratiques managériales et pédagogiques propres aux écoles régulières (Charbonneau, 2000), cette étude révèle que, pour leur part, les enseignants de ces écoles se différencient des enseignants des écoles régulières.

Les enseignants du régulier, quant à eux, valorisent davantage la sécurité, soit le fait que tous les élèves suivent un cycle de progression normalisé et soient évalués de manière à favoriser leur réussite. Ces valeurs correspondent d'ailleurs à une vision des écoles régulières selon laquelle elles emploieraient des méthodes d'enseignement uniformes pour enseigner des savoirs jugés essentiels à la réussite (Young & Levin, 2002; Huebner, 1974/1999). Toutefois, étant donné que la réforme de 1997 fait la promotion de la liberté et de la participation des élèves, il aurait été possible que ces différences observées disparaissent. Dès lors, dans le contexte de la réforme, comment expliquer que les enseignants des écoles régulières se distinguent des enseignants des écoles alternatives par rapport aux valeurs de sécurité, de liberté et de participation?

Trois hypothèses peuvent l'expliquer, mais elles demeurent toutefois à confirmer. Tout d'abord, étant donné que les valeurs sont reconnues pour être stables dans le temps (Schermerhorn et al., 2006) et que les participants avaient en moyenne plus de six ans d'ancienneté, il est possible que les valeurs de la réforme n'aient pas encore été intégrées complètement par tous les enseignants.

La deuxième hypothèse est celle de la résistance au changement. 94% des participants affirment avoir choisi l'école dans laquelle ils travaillent et, selon Winter et al. (1998), les enseignants tendent à choisir une école en fonction de leurs valeurs. Ainsi, les enseignants des écoles alternatives adhéraient déjà aux valeurs reprises par la réforme alors que certains

enseignants du régulier ont dû s'adapter à des changements dans « les affaires de la classe » (Beaudry, 2000). Or, les valeurs des enseignants agissent comme des médiateurs entre ce qui est conçu et ce qui est implanté (Vulliamy, Kimonen, Nevalainen, & Webb, 1997). En ce sens, les enseignants des milieux réguliers auraient résisté au changement de valeurs. La formation continue aurait pu favoriser l'implantation (Dello-Iacovo, 2009) mais, au Québec, un accompagnement limité des enseignants aurait retardé la diffusion des valeurs (Mellouki, 2010).

La dernière hypothèse explicatrice postule que les enseignants des écoles alternatives et régulières préconiseraient des valeurs éducatives différentes parce que la réforme de l'éducation de 1997 serait suffisamment ambiguë et contradictoire pour permettre à chaque groupe de conforter ses valeurs tout en intégrant la réforme. Cerqua et Gauthier (2010) ont dressé une liste des multiples contradictions de la réforme et Boutin et Julien (2000), pour leur part, constatent que cette réforme promeut l'élève comme acteur principal de son apprentissage tout en demeurant constituée de programmes d'études et de compétences à évaluer. Ainsi, l'autonomie de l'élève suscitée par des projets intégrateurs serait limitée par une approche par compétence qui conduirait à enseigner en fonction de l'évaluation selon un modèle plus traditionnel. En outre, Beaudry (2000) rapporte que, même si les écoles alternatives et régulières adoptent une pédagogie par projets, une différence demeure dans son instigation. Dans les écoles alternatives, l'élève propose et réalise le projet alors que, dans les écoles régulières, l'enseignant propose des idées et développe le projet avec les élèves. Cette deuxième méthode peut être efficace, mais elle relève de la valeur de la sécurité car l'enseignant dirige les projets et s'assure que les élèves acquièrent les savoirs à évaluer. Ainsi, des différences entre les enseignants persisteraient parce qu'ils seraient en mesure de puiser dans la réforme des éléments qui justifieraient leurs valeurs initiales.

Comparaison entre les enseignants des écoles primaires et secondaires

La seconde hypothèse de l'étude n'est que partiellement confirmée puisque les enseignants des écoles secondaires valorisent davantage la sécurité que ceux du primaire. Ainsi, le postulat de cohérence entre le primaire et le secondaire dans chaque milieu est contredit par le fait que les enseignants du secondaire apprécient un milieu plus contrôlé qui favorise la performance. Il se peut que la différence soit attribuable au petit nombre de participants provenant des écoles secondaires alternatives (n=11) qui n'aurait pas été suffisant pour changer le résultat de l'équation. Toutefois, cette différence peut aussi s'expliquer par le fait que les enseignants des écoles secondaires (qu'elles soient alternatives ou régulières), sont confrontés à des enjeux éducatifs et développementaux beaucoup plus rares au primaire. Tout d'abord, l'adolescence est une période où peuvent surgir plusieurs problématiques sociales et psychologiques et, pour y répondre, 90,5% des écoles secondaires fournissent des services professionnels (Conseil supérieur de l'éducation, 2004). Conscients de ces problématiques, les enseignants du secondaire préconiseraient donc un milieu stable et encadré qui favorise la réussite.

En outre, si les écoles primaires et secondaires ont pour finalité d'instruire et de socialiser les élèves, c'est l'école secondaire (même alternative) qui porte la responsabilité de les qualifier, soit de leur assurer l'accès à un diplôme, au marché du travail et aux études supérieures (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). Cela ne signifie aucunement que la réussite soit négligeable pour les enseignants des écoles primaires, mais plutôt que les enseignants du secondaire, même quand ils enseignent dans une école alternative, doivent s'assurer que chaque élève acquiert les savoirs fondamentaux, réussisse les examens ministériels et termine ses études. Pour y parvenir, les écoles secondaires ont d'ailleurs mis en place de

nombreuses mesures d'encadrement pédagogique comme le regroupement des élèves en difficulté, le titulariat, et l'aide aux devoirs (Conseil supérieur de l'éducation, 2004). Ainsi, même si leur approche pédagogique peut varier, tous les enseignants des écoles secondaires valorisent jusqu'à un certain point l'encadrement et la performance puisqu'il en va d'un des objectifs principaux de leur profession: faire réussir les élèves.

Conclusion

Afin de vérifier si les enseignants qui travaillent dans des milieux éducatifs distincts indiquent des valeurs éducatives différentes, la présente étude a administré le QVE à 88 enseignants provenant d'écoles alternatives et régulières de niveau primaire et secondaire. Les résultats suggèrent qu'il existe des différences car, en premier lieu, les enseignants qui œuvrent dans le réseau alternatif préconisent davantage la participation et la liberté des élèves alors que leur contrepartie du réseau régulier valorise davantage la sécurité. De plus, les enseignants des écoles secondaires valorisent davantage la sécurité que ceux du primaire.

La réforme de l'éducation de 1997 est réputée pour avoir rapproché les modèles alternatifs et réguliers en faisant la promotion de valeurs « alternatives » et en permettant à certaines commissions scolaires d'instaurer des méthodes pédagogiques et de gestion « régulières » dans certaines écoles alternatives. Cette étude montre que les enseignants qui travaillent dans ces milieux se distinguent toutefois par les valeurs éducatives qu'ils préconisent.

Les résultats viennent donc suggérer que la pluralité des valeurs en éducation demeure une réalité au Québec. À notre avis, cette pluralité des établissements d'enseignement et des valeurs de ceux qui y travaillent contribue aux finalités du système éducatif: instruire, socialiser et qualifier (Ministère de l'éducation du Québec, 1997). En effet, si toutes les écoles doivent assurer le développement cognitif des élèves, la pluralité permet de tenir compte des caractéristiques particulières des élèves, de refléter le pluralisme de la société québécoise et de rehausser le caractère démocratique et inclusif du système éducatif.

Références

- Angers, P. (1976). *Les modèles de l'institution scolaire: Contribution à l'analyse institutionnelle*. Trois-Rivières: UQTR & Centre de développement et environnement scolaire.
- Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Society for Personality and Social Psychology*, 29(10), 1207-1220.
- Barlosky, M. (2003). In search of leadership standards: quest or quagmire? Some philosophical and practical reflections. *Leadership and policy in schools*, 2(1), 47-64.
- Beaudry, N. (2000). La raison d'être des écoles alternatives. In R. Pallascio, & N. Beaudry (Eds), *L'école alternative et la réforme de l'éducation* (pp.153-160). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. New York: Doubleday.
- Boutin, G. (2000). Le behaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes. *Québec français*, 119(1), 37-40.
- Boutin, G., & Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Cameron, D. (1992). Institutional management: How should the governance and management of universities in Canada accommodate changing circumstances. In J. Cutt, & R. Dobell (Eds.), *Public purse, public purposes* (pp. 167-184). Halifax: Policy Research Institute.
- Caouette, C.E. (1992). *Si on parlait d'éducation: Pour un nouveau projet de société*. Montréal: VLB éditeur.
- Cerqua, A., & Gauthier, C. (2010). En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec. In M. Mellouki (Ed), *Promesses et ratées de la réforme de l'éducation au Québec* (pp. 21-50). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Charbonneau, F. (2000). L'école alternative et le conseil d'établissement. In R. Pallascio, & N. Beaudry (Eds), *L'école alternative et la réforme de l'éducation* (pp.171-172). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Comité des États généraux. (1986). *Les États généraux sur la qualité de l'éducation: Objectif 100%*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2001). *La gouverne de l'éducation: Logique marchande ou processus politique? Rapport annuel sur l'état des besoins en éducation 2000-2011*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *L'encadrement des élèves au secondaire: Au-delà des mythes, un bilan positif*. Avis au Ministre de l'Éducation. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Cormier, R.A., Lessard, C., Valois, P., & Toupin, L. (1981). La conception organique de l'éducation chez les enseignantes et les enseignants du Québec. In R. A. Cormier, & M. Gagnon (Éds), *Innovation en éducation au Québec* (pp.177-191). Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dello-Iacovo, B. (2009). Curriculum reform and "Quality Education" in China: An overview. *International Journal of Educational Development*, 29(1), 241-249.
- Dionne, R., Denis, J., Malouin, J., & Sabourin, L. (1976). *Document synthèse de l'an III de l'école Jonathan*. Document inédit, Université de Montréal.
- Dufour, A. (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*. Montréal: Boréal.
- Feather, N.T. (1975). *Values in education and society*. New York: Free Press.
- Gauthier, C., & Saint-Jacques, D. (2000). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Saint-Nicolas, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Québec. (1964). *Rapport Parent: Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Deuxième partie: Les structures pédagogiques du système scolaire, deuxième partie*. Québec: Publications du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Loi sur l'Instruction publique, L.R.Q., chapitre I-13.3*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. (1994). *Préparer les jeunes au XXIe siècle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Huebner, D. (1974/1999). Toward a Remaking of Curricular Language. In V. Hillis (Ed.), *The Lure of The Transcendent*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école: Prendre le virage du succès*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Lange, C.M. (1998). Characteristics of alternative schools and programs serving at-risk students. *The high school journal*, 81(4), 183-199.
- Levasseur, J. (1975). *Questionnaire de valeurs d'éducation: Étude de l'homogénéité des items et de la consistance interne des échelles S.I., M.A. et R.D.* Unpublished master thesis, Université de Montréal, Montréal, Québec.

- Mellouki, M. (2010). La réforme de l'éducation: Contexte, cadre d'analyse et présentation de l'ouvrage. In M. Mellouki (Ed.), *Promesses et ratées de la réforme de l'éducation au Québec* (pp. 1-18). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1979). *L'école québécoise: Énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *L'école tout un programme: Énoncé de politique éducative*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Le Renouveau pédagogique: Ce qui définit le changement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Le programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire 1^{er} cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Prendre le virage du succès: Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Oxley, D. (2000). The school reform movement opportunities for community psychology. In J. Rappaport, & E. Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp. 565-590). New York: Kluwer Academic.
- Paquette, C. (1992). *Pédagogie ouverte et interactive, tome 2*. Montréal, Québec: Québec/Amérique.
- Perron, J. (1981a). Éducation et valeurs: Analyse des qualités métrologiques d'un instrument de mesure québécois utilisé auprès de sujets français. *Bulletin de Psychologie*, 35(1-5), 193-200.
- Perron, J. (1981b). *Valeurs et choix en éducation*. Montréal, Québec: Edisem.
- Perron, J., & Boulard, R. (1981). École secondaire publique et privée au Québec: Étude des valeurs, des attitudes et de la satisfaction des étudiants. In L. Morin & A. Adan (Eds.), *L'école et les valeurs, Actes du Congrès mondial des sciences de l'éducation* (pp. 359-364). Québec: Serge Fleury.
- Perron, J., & Dupont, R. M. (1974). *Questionnaire de valeurs de travail*. Document inédit, Université de Montréal.
- Perron J., & Ouellet, G. (1969). Recherche sur la personne efficace: Quelques relations entre les valeurs de travail et de loisir. *Conseiller canadien*, 3(4), 41-48.
- Rasch, D., & Guiard, V. (2004). The robustness of parametric statistical methods. *Psychology Science*, 46(2), 175-208.

- Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (2008). *Référentiel des écoles publiques alternatives du Québec*. Brossard, Québec: RÉPAQ. Retrieved November 28, 2011, from http://repaq.qc.ca/IMG/pdf/REFERENTIEL_DU_REPAQ-AVRIL_2008.pdf
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Royer, D. (2006). *Du rôle des acteurs dans le processus d'élaboration de la politique éducative: L'école, tout un programme*. Unpublished doctoral dissertation, Université Laval, Québec, Québec.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N., & de Billy, C. (2006). *Comportement humain et organisation* (3rd ed.). Montréal, Québec: Éditions ERPI.
- SPSS. (2006). *Comprehensive Statistical Software*. Retrieved April 4 2008, from <http://www.spss.com/pdfs/S14SPClr.pdf>
- Vygotsky, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vulliamy, G., Kimonen, E., Nevalainen, R., & Webb, R. (1997). Teacher identity and curriculum change: A comparative case-study analysis of small schools in England and Finland. *Comparative Education*, 33(1), 97-115.
- Warfield, J., Wood, T., & Lehman, J.D. (2005). Autonomy, beliefs and the learning of elementary mathematics teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 439-456.
- Wiles, J.W., & Lundt, J. (2004). *Leaving school: Finding education*. St-Augustine, FL: Matanzas Press.
- Winter, P.A., Newton R.M., & Kirkpatrick, R.L. (1998). The influence of work values on teacher selection decisions: The effects of principal values, teacher values and principal-teacher value interactions. *Teaching and Teacher Education*, 14(4), 385-400.
- Young, J., & Levin, B. (2002). *Understanding Canadian schools: An introduction to educational administration* (3rd ed.). Scarborough, Ontario: Thomson Nelson.