

Les valeurs d'éducation d'un groupe d'étudiants-maîtres au début, au milieu et à la fin d'un programme de formation

Jacques Perron, Michel Béranek and Valmont Ouellet

Volume 3, Number 3, Fall 1977

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900054ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900054ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Perron, J., Béranek, M. & Ouellet, V. (1977). Les valeurs d'éducation d'un groupe d'étudiants-maîtres au début, au milieu et à la fin d'un programme de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(3), 317-330.
<https://doi.org/10.7202/900054ar>

Article abstract

Étude longitudinale faite auprès de 37 étudiants-maîtres inscrits au Certificat d'Études Pédagogiques pour l'Enseignement Professionnel (CEPEP) à l'Université de Montréal. Sur une période de dix-sept (17) mois, c'est-à-dire du début à la fin de leur formation, les sujets ont répondu trois fois à un questionnaire de valeurs d'éducation. Les changements de valeurs enregistrés semblent attribuables au programme de formation et contribuent à une plus grande convergence du système de valeurs des étudiants et de celui des intervenants et administrateurs du CEPEP.

Les valeurs d'éducation d'un groupe d'étudiants-maîtres au début, au milieu et à la fin d'un programme de formation

Jacques Perron, Michel Béranek et Valmont Ouellet *

RÉSUMÉ

Étude longitudinale faite auprès de 37 étudiants-maîtres inscrits au Certificat d'Études Pédagogiques pour l'Enseignement Professionnel (CEPEP) à l'Université de Montréal. Sur une période de dix-sept (17) mois, c'est-à-dire du début à la fin de leur formation, les sujets ont répondu trois fois à un questionnaire de valeurs d'éducation. Les changements de valeurs enregistrés semblent attribuables au programme de formation et contribuent à une plus grande convergence du système de valeurs des étudiants et de celui des intervenants et administrateurs du CEPEP.

But de la recherche

L'objectif de cette recherche consiste à vérifier si, concurremment à la poursuite d'un programme de formation des maîtres, il se produit des changements dans les valeurs d'éducation d'un groupe d'étudiants-maîtres. Afin de situer cet objectif dans son contexte, il est nécessaire d'abord de décrire le programme de formation dans ses grandes lignes et ensuite de faire état d'un certain nombre de recherches ayant déjà traité de questions semblables à celles qui font l'objet de notre démarche.

* Perron, Jacques, Béranek, Michel et Ouellet, Valmont : professeurs, Université de Montréal.

Le programme CEPEP

Le Certificat d'Études Pédagogiques pour l'Enseignement Professionnel (CEPEP) est un programme expérimental mis en place à l'automne 1973 à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal. Il a pour fonction de répondre tant aux besoins des milieux scolaires de l'enseignement professionnel qu'à une demande du Ministère de l'Éducation au Québec (MEQ).

Structures générales, orientation et tâches se trouvent définies dans leurs grandes lignes par un plan directeur publié en mars 1973¹. Le programme CEPEP vise à fournir une formation de base aux enseignants se destinant au secteur professionnel. Comme tel, il doit offrir un minimum de 10 cours, soit 30 crédits universitaires, agréés par le MEQ; par voie de conséquence, il qualifie son diplômé pour obtenir un brevet légal d'enseignant.

Deux points principaux ont contribué à faire de ce programme un projet expérimental.

La population étudiante — Les conditions de recrutement impliquent qu'il s'agit d'*adultes*, moins scolarisés dans le sens institutionnel du terme que d'autres étudiants-maîtres, mais possédant par contre une formation pratique dans le champ de la matière d'enseignement acquise par l'exercice d'un métier. Ils forment un *groupe très hétérogène* quant à leur culture générale, l'âge, les spécialisations, les motivations, etc...

Les conditions d'étude — Ces personnes sont recrutées directement dans les milieux de travail et placées, sans aucune préparation préalable, à la tête de classes d'élèves du secondaire, de niveau III, IV ou V. Elles doivent donc affronter conjointement les problèmes d'adaptation à une nouvelle occupation, à d'autres conditions de travail et à la reprise de leurs études. Enseignants durant la journée, les candidats se retrouvent étudiants deux soirs par semaine, pendant deux ans.

Il a fallu tenir compte de ces conditions spécifiques pour organiser les activités de formation. Objectifs, contenus et démarches pédagogiques en ont été influencés et ont contribué à donner au programme CEPEP des caractéristiques qui lui sont propres :

- 1) *progression* dans les contenus offerts tendant vers une spécialisation professionnelle de plus en plus poussée ;
- 2) *niveau* d'exigences de recherches, études et participation, s'élevant du début à la fin ;
- 3) *contenus* professionnels minima, tels que requis par le MEQ, mais davantage inspirés par la pratique que par les théories de l'enseignement ;
- 4) *encadrement* enrichi par la présence de nombreux praticiens de l'enseignement professionnel (3 cours sur 10) ;
- 5) *utilisation* des ressources audio-visuelles, pédagogiques et psychologiques, offertes par des enregistrements vidéoscopiques ;
- 6) *pédagogie de situation*, inspirée par, et orientée vers le vécu enseignant quotidien des étudiants ;
- 7) *sensibilisation* des formateurs aux étudiants, aux conditions d'étude et aux objectifs généraux du programme.

Le tout se passant au sein de structures bien définies, mais autorisant une grande souplesse d'invention quant aux démarches pédagogiques et tentant de répondre aux besoins exprimés.

Les objectifs généraux du programme peuvent s'énoncer ainsi : 1) qualification légale ; 2) formation professionnelle de base comme enseignants ; 3) réorientation et réaménagement des acquis dans la perspective de ce nouveau métier d'enseignant ; 4) prise de conscience des caractéristiques de l'enseignement ; 5) sensibilisation aux différentes dimensions de la tâche d'enseigner ; 6) réponses concrètes aux réalités professionnelles vécues.

Et, pédagogiquement, la distribution des contenus et l'orientation des approches didactiques peut se concevoir comme six étapes successives, soit : a) *introduction* au métier d'enseignant et aux études ; b) *pratique*, développement d'habiletés et de capacités concrètes en vue d'organiser un enseignement ; c) *fondements* justifiant, à travers des réflexions personnelles et collectives, les orientations et les actes de l'enseignement ; d) *spécialisation*, ou ce qui caractérise l'enseignement ; e) *moyens* et techniques de soutien d'un enseignement.

Une sixième et dernière étape étant celle d'une évaluation et d'une synthèse, avec l'intention de permettre à l'étudiant-enseignant la découverte de nouveaux et prochains horizons.

Historique de la question

Deux thèmes d'investigation sont propres à fournir des appuis théoriques et expérimentaux à une recherche comme la présente : les valeurs comme caractéristiques de la personnalité ; et les changements qu'elles subissent au cours ou à la suite d'un programme de formation.

Valeurs et personnalité — Les valeurs représentent l'un des éléments centraux du fonctionnement de la personnalité. Aux frontières du cognitif, de l'affectif et de l'action, elles sont, comme le souligne Rokeach (1973), assez stables pour rendre compte de la continuité du développement de la personne sans pour autant être immuables et, partant, impropres à en refléter le changement.

Il est possible, comme en témoigne une littérature abondante, d'étudier les valeurs sous de multiples angles. En outre, on retrouve un intérêt particulier à les aborder telles qu'elles se manifestent à travers le fonctionnement d'un rouage important de l'organisation sociale : le système d'éducation. On traite alors de valeurs d'éducation, c'est-à-dire d'un ensemble de contenus qu'une personne juge désirables en vue de se développer dans un tel secteur d'activité sociale.

En psychologie et en éducation, peu d'études ont porté sur les valeurs d'éducation comme telles, même si des auteurs comme Jervis et Congdon (1958), Wilson et Goetals (1960), Butcher (1965), McIntyre et Morrison (1967) et Marsh (1969) ont fait porter leurs efforts sur des concepts très connexes,

Plus récemment, en milieu québécois, les valeurs d'éducation ont retenu l'attention de divers chercheurs (Piédalue, 1973 ; Poupard, 1973 ; Lespérance, 1974 ; Levasseur, 1974 ; Lelièvre, 1975 ; Perron, 1975) qui ont contribué à élaborer un instrument de mesure et à l'expérimenter auprès de nombreux groupes de sujets. Il se dégage de ces études que l'instrument s'avère valable, que les valeurs d'éducation varient en fonction de certains déterminants et qu'elles évoluent durant l'adolescence.

L'étude de Poupard (1973) a particulièrement porté sur les valeurs d'éducation de deux groupes d'étudiantes en formation des maîtres. Au même titre que celles de Corey (1955), de Freeland (1961) et de Hamilton (1969) cette recherche permet de tracer le profil des valeurs d'étudiants-maîtres : en termes d'importance, des dimensions comme le développement personnel et les liens interhumains priment sur le statut social autant que sur les gains matériels.

Bref, à cause de leur position centrale dans le fonctionnement et le développement de la personne, les valeurs méritent d'être retenues comme objet d'études. De plus, il s'avère utile de les définir dans un contexte comme celui de l'éducation et de s'en servir à titre de caractéristiques des étudiants-maîtres. Il reste à considérer si elles sont susceptibles de changer à la suite d'une intervention pédagogique.

Valeurs et intervention pédagogique — Si l'on se reporte aux conclusions de Rathes *et al.* (1966), il ne fait pas de doute que, de façon générale, l'expérience éducative a une influence directe sur le processus de valorisation.

Comme l'a aussi soutenu Peterson (1970) dans le cas du counseling, tout intervenant est susceptible de produire auprès de sa clientèle des changements au niveau des valeurs et du processus de valorisation. De nombreuses études rapportées par Kessel et McBrearty (1967) ont même démontré que le changement thérapeutique était en rapport avec le degré de ressemblance des valeurs du thérapeute et de celles du client.

En ce qui concerne la formation des maîtres, il est très fréquent comme le souligne Khan et Weiss (1973) que des études soient faites sur les changements d'attitudes consécutifs à l'application de programmes tant expérimentaux que réguliers. Toutefois, dans ce même ordre de considérations, peu nombreuses sont les recherches portant sur le changement des valeurs.

Trois recherches (Kirchner et Hogan, 1968 ; Evans, 1967 ; Kakkar, 1970) faites à l'aide du *Study of Values* aboutissent à la conclusion que très peu sinon aucun changement de valeurs accompagne ou suit soit un cours de philosophie de l'éducation, soit un an de formation des maîtres. Il est cependant à noter que les valeurs mesurées par l'instrument utilisé dans ces recherches sont de nature très générale et probablement insensibles au changement à si courte échéance. Il y a lieu de penser que tel ne serait peut-être pas le cas si les valeurs mesurées étaient plus spécifiques et surtout si cette spécificité les rattachait directement au système d'éducation.

C'est pourquoi, sans en faire une hypothèse au sens strict du terme, il est à prévoir que des changements de valeurs d'éducation accompagneront le déroulement du processus de formation des étudiants-maîtres inscrits au programme CEPEP.

Sujets

Les sujets impliqués dans cette recherche sont tous des étudiants inscrits dans le programme CEPEP. Trente-sept (37) d'entre eux ont répondu trois fois à un même questionnaire de valeurs : en novembre 1974, en octobre 1975 et en avril 1976, ces trois moments correspondant au début (I), à la mi-temps (II) et à la fin (III) du programme de formation. Pour les caractériser davantage, soulignons qu'il s'agit de vingt-cinq (25) hommes et douze (12) femmes dont l'âge moyen est de 37.7 ans. Ajoutons enfin qu'au niveau de leur évolution de carrière, tous les sujets sont en processus de changement de profession : délaissant des postes de techniciens, d'infirmières ou d'esthéticiennes, ils deviendront tous professeurs au secondaire.

Comme il arrive souvent dans un tel genre de recherche, un certain nombre de sujets n'ont pas répondu trois fois au questionnaire.

Ainsi, sept (7) étudiants ne furent testés qu'à la phase I. Il s'agit de candidats qui ont abandonné le programme peu de temps après s'y être inscrits. Des tests de différences entre les moyennes (t de Student)² ont indiqué qu'à la phase I leurs valeurs d'éducation étaient semblables à celles des trente-sept (37) sujets retenus comme groupe final.

Par ailleurs, onze (11) sujets ne furent testés qu'aux phases I et II. Ils ont cependant tous complété le programme ; divers facteurs situationnels expliquent leur absence lors de la phase III de l'expérimentation. On n'a décelé aucune différence¹ entre leurs valeurs d'éducation et celles des sujets du groupe final (N : 37), et ce, autant à la phase I qu'à la phase II. De plus, il s'agit de six (6) hommes et cinq (5) femmes dont l'âge moyen ne diffère pas de celui des sujets du groupe final (N : 37).

Enfin, un (1) sujet ne fut testé qu'à la phase II, un (1) autre aux phases I et III et un (1) dernier aux phases II et III. Représentant une quantité négligeable en termes d'échantillonnage, ils furent éliminés pour les fins d'analyse statistique.

Questionnaire

Le *Questionnaire de Valeurs d'Éducation* (Q.V.E.) (Perron, 197a) est l'instrument auquel les sujets ont répondu trois fois. Élaboré dans le but de faire une étude descriptive des valeurs des étudiants québécois (Perron, 1974b), le Q.V.E. est constitué de 92 énoncés dont le sujet doit estimer l'importance relative à l'aide d'une échelle en six (6) points de type Likert.

De ces 92 énoncés, dix (10) constituent un score de déviation dont il ne sera pas question dans la présente étude. Les 82 autres énoncés se répartissent en sept (7)

TABLEAU 1

Données psychométriques de base sur le *Questionnaire de Valeurs d'Éducation* (Q.V.E.)
prélevées auprès d'un groupe de 292 étudiants québécois de niveaux
secondaire et collégial (Lespérance, 1974)

Échelles	Contenu	Items	Consistance ¹ interne	Homogénéité ²	Intercorrélation ³
STAT	Reconnaissance sociale, statut, prestige, leadership	16	.92	.66	.30
REAL	Expression et satisfaction de soi, créativité, accomplissement	13	.87	.63	.44
CLIM	Bonne entente, acceptation, support, compréhension	10	.85	.76	.41
RISQ	Audace, défi, persévérance	10	.85	.61	.39
LIB	Autonomie, liberté, indépendance, auto-régulation	10	.83	.53	.30
PART	Implication sociale, remise en question, contestation	13	.88	.66	.38
SEC	Stabilité, assurance, réussite	10	.84	.55	.45

1. Coefficient de Kuder-Richardson

2. Valeur médiane du coefficient de corrélation (r biserial) entre chaque item et le total de l'échelle

3. Valeur médiane du coefficient de corrélation (r de Pearson) entre une échelle et les six autres.

échelles identifiées comme suit : 1. *Statut* (STAT), 2. *Réalisation* (REAL), 3. *Climat* (CLIM), 4. *Risque* (RISQ), 5. *Liberté* (LIB), 6. *Participation* (PART) et 7. *Sécurité* (SEC). Le tableau 1 donne un aperçu des contenus et des qualités métrologiques de base de chacune de ces échelles.

Déroulement de l'expérience

Le Q.V.E. a été administré aux sujets aux trois moments déjà mentionnés, et ce, à l'occasion de périodes régulières de cours. À chaque fois, les sujets remplissaient aussi un questionnaire contenant quelques éléments d'information non contenus sur la feuille de réponse du Q.V.E.

Étant donné que les étudiants acceptèrent de répondre au Q.V.E. à condition de ne pas être évalués à partir de leurs valeurs, la confidentialité des résultats individuels leur fut assurée.

Méthode d'analyse

La question de la mesure du changement a fait l'objet de nombreuses controverses et a donné lieu à toutes sortes de prises de positions théoriques et pratiques. La méthode utilisée pour le traitement des données dans le cadre de cette étude est à la fois simple et conventionnelle : il s'agit, pour chacune des échelles du Q.V.E., d'une analyse de variance simple avec mesures répétées (Winer, 1962). Si le test F s'avère significatif, l'analyse de variance est suivie de comparaisons de moyennes *a posteriori* selon la méthode de Newman-Keuls afin de détecter le lieu des différences.

Résultats

Comme en font preuve les résultats des analyses de variance (tableau 2), les scores à trois échelles de valeurs d'éducation (REAL, CLIM, SEC) subissent des changements concomitants à la durée du programme CEPEP. De façon plus précise, grâce aux comparaisons de moyennes *a posteriori*, il ressort que pour chacune de ces trois échelles, les différences sont également significatives ($p < .01$) entre les phases I et II, I et III et II et III. Le tableau 3, qui contient les moyennes du groupe à chaque échelle du Q.V.E. et à chaque phase de l'expérimentation, permet d'ailleurs de constater que les changements enregistrés sont dans le sens d'une diminution des moyennes aux échelles REAL, CLIM et SEC.

Par ailleurs, durant la même période de temps, les scores aux échelles STAT, RISQ, LIB et PART sont demeurés stables. Dans un autre ordre de considérations, les écarts-types ont systématiquement tendance à augmenter d'une phase à l'autre, et ce, pour les sept échelles du Q.V.E.

Enfin, aucun changement ne s'est produit dans la hiérarchie des valeurs d'éducation du groupe d'étudiants-maîtres. En effet, si l'on s'en tient à la grandeur de la moyenne à chacune des échelles (tableau 3) il arrive qu'à chacune des trois phases l'ordre est identique : REAL, SEC, CLIM, LIB, RISQ, PART, STAT.

Interprétation des résultats

Il semble pertinent de situer l'interprétation des résultats à deux plans différents bien que complémentaires. D'abord, le fait qu'il y ait eu des différences de valeurs d'une phase à l'autre mérite d'être expliqué. Ensuite, compte tenu des limites de la recherche, il sera possible de suggérer des significations à ces différences de valeurs.

Climat, Sécurité et Réalisation. Les moyennes à ces trois échelles du Q.V.E. ont diminué d'une phase à l'autre de l'expérimentation. Dans le cas du *Climat* et de la

TABLEAU 2

Analyse de variance des résultats obtenus aux sept échelles du Q.V.E.
par un groupe d'étudiants-maîtres (N : 37) testés trois fois
sur une période de 17 mois

Echelle	Source	Carré moyen	dl	F	P
STAT	Total	72.99	110		
	Essais	1.45	2	0.06	.940
	Erreur	23.93	72		
REAL	Total	33.31	110		
	Essais	102.59	2	6.37	.003
	Erreur	16.11	72		
CLIM	Total	55.74	110		
	Essais	81.12	2	3.82	.026
	Erreur	21.24	72		
RISQ	Total	49.69	110		
	Essais	13.12	2	0.52	.603
	Erreur	25.25	72		
LIB	Total	66.54	110		
	Essais	7.14	2	0.19	.828
	Erreur	37.27	72		
PART	Total	49.30	110		
	Essais	42.67	2	2.15	.122
	Erreur	19.86	72		
SEC	Total	41.57	110		
	Essais	97.33	2	6.40	.003
	Erreur	15.21	72		

Sécurité, il semble que la satisfaction de ces valeurs soit la raison d'être de leur diminution en termes d'importance. Une telle interprétation est fondée sur la nature de ces deux échelles. En effet, les éléments qu'elles contiennent (v.g. être compris, supporté dans une atmosphère non menaçante, terminer ses études, obtenir de bonnes notes, etc...) sont susceptibles d'être acquis sur une période de 18 mois. Or, une fois acquis, ils ne se présentent plus comme désirables car ils deviennent situationnellement périmés. Ainsi, il n'est plus nécessaire d'aspirer à terminer ses études au moment où le programme est fini bien que le contraire fût vrai au début du même programme. Une baisse d'importance à des échelles de cette nature est d'ailleurs tout à fait conforme aux observations faites par Herzberg (1966) dans le cas de ce qu'il a désigné comme étant des facteurs d'hygiène dans ses études sur la motivation au travail.

Les changements à l'échelle *Réalisation* — ils apparaissent entre la phase II et la phase III — pourraient s'expliquer par la même raison que ceux enregistrés aux échelles *Climat* et *Sécurité*. Cependant, comme la réalisation ne saurait se ramener uniquement à des dimensions impressionnantes (Perron, 1975), on doit aussi y voir une explication additionnelle. En ce sens, il faut retourner au tableau 3 pour constater que la moyenne à cette échelle est la plus élevée, et ce, pour les trois phases. Or, de toutes les échelles, la *Réalisation* est celle qui est la plus sujette à être teintée de désirabilité sociale. C'est pourquoi on est tenté d'expliquer la différence entre les phases II et III comme provenant d'une baisse de stéréotypie dans la manière de répondre des sujets : sentant moins de pressions en termes de climat et de sécurité, ils éprouvent moins le besoin de projeter une image exagérément positive et font preuve de plus de nuances dans leurs jugements de valeur.

Enfin, la stabilité des résultats en ce qui concerne la hiérarchie des valeurs, d'une part, et les échelles *Statut*, *Risque*, *Liberté* et *Participation*, d'autre part, témoigne du

TABLEAU 3

Moyennes d'un groupe d'étudiants-maîtres (N : 37)
aux sept échelles du Q.V.E. à trois phases
différentes d'une même expérimentation

Échelle	Phase I	Phase II	Phase III
STAT	31.66	31.62	31.91
REAL	51.36	50.72	48.22
CLIM	46.41	45.38	43.49
RISQ	38.19	38.30	37.22
LIB	41.32	41.03	41.89
PART	38.10	36.38	36.13
SEC	48.81	46.70	45.62

fait que les changements concomitants au programme CEPEP n'ont pas un caractère tellement central. En effet, en moyenne, les candidats ne bougent pas en termes de structure de valeurs, non plus que sur des dimensions intimement reliées à l'expression personnelle dans l'éducation. Il faut sans doute comprendre que si jamais ils changent sous ce rapport, ce sera plus à cause de leur expérience comme enseignant que consécutivement à un programme de formation.

Causes possibles du changement de valeurs

En guise de conclusion à ces résultats, il devient intéressant, compte tenu des limites de la présente recherche, de formuler des hypothèses générales quant aux facteurs susceptibles d'avoir entraîné les changements observés.

Si l'on ne considère que le temps écoulé entre les phases I, II et III de même que l'âge des sujets, il semble que ce soient deux facteurs peu susceptibles d'expliquer les changements de valeurs enregistrés. En effet, d'une part, les changements de valeurs attribuables à la maturation se produisent généralement entre 15 et 30 ans ; d'autre part, lorsque des changements dus à la maturation se manifestent après l'âge de 35 ans, ils s'étalent sur des périodes plus longues que celles qui séparent les phases d'expérimentation de la présente recherche. Il est évident que le recours à un groupe témoin testé aux mêmes moments que les 37 sujets du programme C.E.P.E.P. aurait grandement aidé à préciser si ce facteur de maturation avait influencé les changements de valeurs. Malheureusement, des contingences de temps et de ressources n'ont pas permis d'approfondir la recherche à ce point.

Par contre, la réorientation professionnelle de tous les sujets est de nature à expliquer les changements de valeurs (Rosenberg, 1957). En effet, il est possible que, telles que mesurées à la phase I, les valeurs des sujets soient en continuité avec la profession abandonnée alors que ce ne serait plus le cas aux phases II et III de l'expérimentation. Encore ici un autre groupe témoin — des professeurs au secondaire — aurait permis de vérifier l'incidence de la réorientation professionnelle sur le changement des valeurs : autrement dit, si en termes de valeurs, les 37 sujets avaient été différents de professeurs du secondaire à la phase I et leur avaient ressemblé aux phases II et III, il eut alors été plausible d'imputer le changement de valeurs à la réorientation professionnelle.

Enfin, il est probable que le fait qu'ils aient été exposés à un programme de formation des maîtres soit le facteur déclenchant du changement de valeurs d'éducation chez les sujets. D'abord, il s'agit d'une condition d'intervention à laquelle tous les sujets ont été soumis. Ensuite, nombreuses sont les recherches qui démontrent que les interventions éducatives ou thérapeutiques produisent des changements de valeurs chez ceux qui en sont l'objet.

D'ailleurs, une confirmation partielle de cette explication se retrouve dans les résultats du tableau 5. En effet, si l'on compare les valeurs des étudiants à celles d'un

TABLEAU 5

Comparaisons (t de Student) aux sept échelles du Q.V.E. des moyennes des étudiants (E) aux phases I, II et III et de celles d'un groupe de professeurs et d'administrateurs (PA) du programme C.E.P.E.P.

Échelle		(N=37)	(N=37)	(N=37)	(N=26)	E-I/PA		E-II/PA		E-III/PA	
						t	p	t	p	t	p
	moyenne	31.66	31.52	31.91	30.14	0.76	.45	0.63	.53	0.86	.39
	écart-type	8.21	9.20	8.41	7.19						
RÉALISATION	moyenne	51.37	50.72	48.22	49.73	1.35	.18	0.75	.46	0.95	.35
	écart-type	4.44	5.24	6.99	5.11						
CLIMAT	moyenne	46.41	45.38	43.49	41.85	2.44	.02*	1.87	.07	0.76	.45
	écart-type	6.66	6.79	8.68	8.14						
RISQUE	moyenne	38.19	38.30	37.22	41.85	2.11	.04*	1.99	.05*	2.23	.03*
	écart-type	6.15	6.49	8.44	7.58						
LIBERTÉ	moyenne	41.32	41.03	41.89	40.62	0.34	.73	0.19	.85	0.64	.52
	écart-type	8.26	8.70	7.68	7.94						
PARTICIPATION	moyenne	38.10	36.38	36.13	36.89	0.66	.51	0.28	.78	0.37	.72
	écart-type	6.37	6.52	8.08	8.17						
SÉCURITÉ	moyenne	48.81	46.70	45.62	44.08	3.28	.00*	1.60	.11	0.90	.37

* Seuil de probabilité de .05 ou moins.

groupe de professeurs et d'administrateurs en charge du programme C.E.P.E.P., il ressort que les différences entre les moyennes des deux groupes s'estompent ou s'effacent d'une phase à l'autre, et ce, pour toutes les échelles du Q.V.E. à l'exception du *risque*. D'ailleurs, un phénomène semblable a déjà été observé chez des étudiants de niveau collégial (Séguin, 1975) sur une période de trois ans d'études.

De toute façon, les limites de la présente recherche réduisent à un niveau relativement spéculatif les explications possibles des changements observés. C'est pourquoi, il sera indiqué, dans des études ultérieures, de raffiner la méthodologie en vue précisément d'établir le bien-fondé de telles intuitions.

RÉFÉRENCES

- Butcher, H.J. The attitudes of student teachers to education : a comparison with the attitudes of experienced teachers and a study of changes during training course. *British journal of clinical psychology*, 1965, 4, 17-24.
- Corey, F. *Values of future teachers*. New York : Columbia University Teachers College Bureau of Publications, 1955.
- Evans, K.M. Teacher training courses and student's personal qualities. *Educational research*, 1967, 10, 72-77.
- Freeland, A. What do future teachers value ? *Childhood education*, 1961, 37, 424-428.
- Hamilton, J.T. Values held by teachers. *Peabody journal of education*, 1969, 46, 278-281.
- Herzberg, F. *Work and the nature of man*. Cleveland World Publishers, 1966.
- Jervis, F.M., Congdon, R.C. Student and faculty perception of educational values. *American psychologist*, 1958, 13, 464-466.
- Kakkar, S.B. Influence of teacher's training on student's values. *Psychologia*, 1970, 13, 192-202.
- Kessel, P., McBrearty, J.F. Values and psychotherapy : a review of the literature. *Perceptual and motor skills*, 1967, 25, 669-690.
- Khan, S.B., Weiss, J. The teaching of affective responses. In R.M.W. Travers (Ed.) : *Second handbook of research on teaching*. Chicago : Rand, McNally, 1973, pp. 759-804.
- Kirchner, J.H., Hogan, R.A. Value patterns of future teachers. *Journal of teacher education*, 1968, 19, 349-353.
- Lelièvre, L. Étude comparative des valeurs d'éducation des étudiants des secteurs d'enseignement secondaire privé et public. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1975.
- Lespérance, J. Questionnaire de valeurs d'éducation : étude de l'homogénéité des items et de la consistance interne des échelles Réalisation, Liberté et Participation. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1974.
- Levasseur, J. Questionnaire de valeurs d'éducation : étude de l'homogénéité des items et de la consistance interne des échelles Sécurité, Climat et Risque. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1974.
- McIntyre, D., Morrison, A. The educational opinion of teachers in training. *British journal of social and clinical psychology*, 1967, 6, 32-37.
- Marsh, L.M. The development of an educational value scale for the prediction of college drop-outs using Rotter's social learning theory. *Dissertation abstracts*, 1969, 30, 988-989.

- Perron, J. Questionnaire de valeurs d'éducation. Document inédit, Université de Montréal, 1974a.
- Perron, J. Les valeurs en éducation : vers un portrait psychosocial de l'étudiant québécois. *Conseiller canadien*, 1974b, 3, 23-35.
- Perron, J. Les valeurs de notre système d'éducation : version d'adolescents. *L'école coopérative*, 1975, No 30, 24-30.
- Peterson, J.A. *Counseling and values*. Scranton : International Textbook, 1970.
- Piedalue, M. Valeurs d'éducation d'étudiants et d'étudiantes de niveaux secondaire et collégial. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1973.
- Poupard, D. Étude exploratoire des valeurs d'éducation, de la satisfaction et des expériences vécues chez deux groupes d'étudiantes en formation des maîtres. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1973.
- Raths, L.E., Harmin, M., Simon, S. *Values and teaching*. Columbus : Charles E. Merrill, 1966.
- Rokeach, M. *The nature of human values*. New York : Free Press, 1973.
- Rosenberg, M. *Occupations and values*. Glencoe : Free Press, 1957.
- Séguin, D. Étude de l'évolution des valeurs de loisir d'un groupe d'étudiants en techniques de loisir. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1976.
- Wilson, C.W., Goetals, G.W. Relation between teacher's background and their educational values. *Journal of educational psychology*, 1960, 51, 292-298.
- Winer, B.J. *Statistical principles in experimental design*. New York : McGraw-Hill, 1962.

NOTES :

1. La formation des maîtres de l'enseignement professionnel. Direction générale de l'enseignement supérieur, Ministère de l'Éducation.
2. Afin de ne pas allonger indûment le texte, ces résultats ne sont pas présentés. Il est possible de se les procurer en faisant la demande à l'auteur principal.