

Université de Montréal

La formation académique des étudiants de premier cycle en psychologie  
à l'Université de Montréal : aspects situationnels,  
contextuels et globaux

par  
Isabelle Cagiotti

Département de psychologie  
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de maître ès sciences  
en psychologie

Octobre, 2003  
© Isabelle Cagiotti, 2003



BF

22

U54

2004

v.022

**Direction des bibliothèques**

**AVIS**

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

**NOTICE**

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.



Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

La formation académique des étudiants de premier cycle en psychologie  
à l'Université de Montréal : aspects situationnels,  
contextuels et globaux

présenté par :

Isabelle Cagiotti

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

**Jean-Pierre Blondin**

.....  
président-rapporteur

**Jacques Perron**

.....  
directeur de recherche

**Luc Granger**

.....  
membre du jury



## Sommaire

L'objectif de la présente recherche consiste à se demander jusqu'à quel point la clientèle du premier cycle en psychologie peut s'avérer diversifiée en termes d'un ensemble de facteurs susceptibles de déterminer ses choix sur le plan académique et professionnel. À un niveau plus spécifique, il serait intéressant de voir si les étudiants qui débutent dans le programme de baccalauréat sont semblables à ceux qui terminent cette formation au niveau de leurs motivations et satisfaction envers les études, de leurs aspirations, de leur performance académique, de leur conception de la profession et de leurs valeurs.

L'étude se fait auprès de 223 étudiants inscrits au département de psychologie à l'UdeM. L'échantillon se divise en deux groupes : le premier comprend des étudiants ayant complété 15 crédits de cours ou moins dans la formation et le second se compose d'étudiants ayant complété 54 crédits de cours ou plus.

Les instruments de mesure utilisés sont : Ma formation en Psychologie (FEP; Cagiotti, 2002), l'Échelle de motivation en Éducation (ÉMÉ; Vallerand et al., 1989), un sommaire des types de personnalité et des aptitudes (Holland, 1997), le Questionnaire de Valeurs de Travail (QVT; Perron & Dupont, 1974) et l'Inventaire de Valeurs (IV; Perron, 1999) qui est une traduction et une adaptation du Value Survey (VS; Rokeach, 1973). Les principales analyses statistiques effectuées sont : l'analyse par classification en nuées dynamiques (« cluster analysis »), le test du Chi carré et l'analyse de variance.

Mots clés : psychologie, formation académique, profil étudiant, motivation, aspiration, rendement académique, valeur, conception de la psychologie.

## Abstract

The objective of the present research consists of questioning to which extent the students admitted to the Bachelor's in psychology differ in a variety of aspects, all of which determine their academic and vocational choices. It would be interesting to explore the motivations, aspirations, satisfaction, academic performance, personal values and conception of psychology between the freshmen and senior students.

The research is comprised of two groups of study of 223 subjects: the first group is composed of students who have completed 15 credits related to the program or less; the second group is composed of students who have completed 54 credits or more.

The psychometric instruments used are : Ma formation en Psychologie (FEP; Cagiotti, 2002), the Échelle de motivation en Éducation (ÉMÉ; Vallerand et al., 1989), a summary of the different types of personalities and aptitudes (Holland, 1997), the Questionnaire de Valeurs de Travail (QVT; Perron & Dupont, 1974) and the Inventaire de Valeurs (IV; Perron, 1999) which is a translation and adaptation of the Value Survey (VS; Rokeach, 1973). The principal statistical analyses realized are : Cluster Analysis, Chi Square Test and Analysis of Variance.

Key words : psychology, university studies, student profiles, motivation, aspiration, academic performance, values, and conception of psychology.

## Table des matières

Sommaire .....	III
Table des matières .....	V
Liste des tableaux .....	VII
Liste des figures .....	X
Liste des abréviations .....	XI
Remerciements .....	XIII
Dédicace .....	XV
Avant-propos .....	XVI
Introduction .....	1
Chapitre 1 : Contexte théorique .....	7
Orientation théorique .....	8
Perspective d'avenir .....	9
Motivation en éducation .....	12
Déterminants motivationnels .....	13
Conséquences motivationnelles .....	14
Types de personnalité et aptitudes .....	15
Valeurs .....	16
Valeurs de vie .....	16
Valeurs de travail .....	17
Un Modèle Hiérarchique .....	19
Hypothèses de recherche .....	20
Chapitre 2 : Méthodologie .....	22
Participants .....	23
Instrument de mesures .....	24
Niveau situationnel .....	24
Ma formation en Psychologie .....	24
Niveau contextuel .....	27
Échelle de motivation en éducation .....	27
Sommaire des types de personnalité et aptitudes .....	29
Questionnaire de valeurs de travail .....	29
Niveau global .....	30
Inventaire de valeurs .....	30
Déroulement .....	32
Analyses statistiques .....	37
Chapitre 3 : Résultats .....	38
Variable contrôle : ordre de passation des questionnaires .....	39
Variables indépendantes .....	40
Catégories de cours .....	40

Profils d'étudiants .....	42
Profils d'étudiants et Cheminement .....	44
Profil, Cheminement et variables dépendantes.....	45
Variables situationnelles.....	46
Effet principal du Profil .....	48
Effet principal du Cheminement .....	52
Variables contextuelles.....	53
Effet d'interaction du Profil et du Cheminement .....	54
Effet principal du Profil .....	59
Effet principal du Cheminement .....	63
Variables globales .....	66
Chapitre 4 : Discussion .....	67
Cheminement.....	68
Profil.....	70
Profil Fr.....	71
Profil Rf.....	73
Profil fr .....	77
Cheminement et Profil .....	81
Conclusion.....	86
Bibliographie.....	92
Notes .....	98
Appendice A : Tableaux de résultats.....	99
Appendice B : Instruments de mesure, formulaire de consentement .....	113
Appendice C : Messages en classe et consignes données aux participant.....	136

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Recrutement des étudiants et formation de l'échantillon .....	100
Tableau 2 : Caractéristiques de l'ensemble des participants (N = 223) .....	101
Tableau 3 : Cohérence interne et fidélité test-retest des mesure des variables contextuelles et globales lors de l'étude préliminaire (N = 39) .....	102
Tableau 4 : Cohérence interne des mesures des variables contextuelles de la présente étude (N = 223) .....	103
Tableau 5 : Caractéristiques des étudiants, variables indépendantes, variables dépendantes et variable contrôle .....	103
Tableau 6 : Analyse factorielle de l'utilité perçue des dix cours obligatoires (N = 223) .....	41
Tableau 7 : Classification en nuées dynamiques. Répartition des étudiants (N = 223) en fonction de l'utilité moyenne accordée aux facteurs de type Restrictif et Fluide .....	42
Tableau 8 : Analyse de variance des trois regroupements d'étudiants selon l'utilité accordée aux facteurs de type Restrictif et Fluide .....	42
Tableau 9 : Répartition des étudiants à l'intérieur des trois profils (nombre et pourcentage) en fonction de leur cheminement dans la formation .....	45
Tableau 10 : Analyse factorielle effectuée sur les scores d'aspirations calculés (importance X probabilité) pour six niveaux d'études .....	46
Tableau 11 : Variables situationnelles : effet d'interaction du Profil et du Cheminement .....	104
Tableau 12 : Variables situationnelles : effet principal du Profil .....	48
Tableau 13 : Répartition des étudiants à l'intérieur des catégories de rendement (nombre et pourcentage) en fonction du Profil .....	50
Tableau 14 : Variables situationnelles : effet principal du Cheminement .....	52

Tableau 15 : Moyenne et écart-type aux variables situationnelles des étudiants du Cheminement 1 (N = 110) et des Profils, Fr (N = 59), Rf (N = 16) et fr (N = 35) et des étudiants du Cheminement 2 (N = 113) et des Profils Fr (N = 24), Rf (N = 39) et fr (N = 50) .....	104
Tableau 16 : Moyenne et écart-type aux variables situationnelles pour l'ensemble des étudiants (N = 223) en fonction des Profils .....	105
Tableau 17 : Moyenne et écart-type aux types de motivation en éducation des étudiants du Cheminement 1 (N = 110) et des Profils, Fr (N = 59), Rf (N = 16) et fr (N = 35) et des étudiants du Cheminement 2 (N = 113) et des Profils Fr (N = 24), Rf (N = 39) et fr (N = 50) .....	105
Tableau 18 : Moyenne et écart-type aux types de motivation en éducation pour l'ensemble des étudiants (N = 223) en fonction des Profils .....	106
Tableau 19 : Moyenne et écart-type aux types de personnalité et aptitudes des étudiants du Cheminement 1 (N = 110) et des Profils, Fr (N = 59), Rf (N = 16) et fr (N = 35) et des étudiants du Cheminement 2 (N = 113) et des Profils Fr (N = 24), Rf (N = 39) et fr (N = 50) .....	107
Tableau 20 : Moyenne et écart-type aux types de personnalité et aptitudes pour l'ensemble des étudiants (N = 223) en fonction des Profils .....	108
Tableau 21 : Moyenne et écart-type aux valeurs de travail des étudiants du Cheminement 1 (N = 110) et des Profils, Fr (N = 59), Rf (N = 16) et fr (N = 35) et des étudiants du Cheminement 2 (N = 113) et des Profils Fr (N = 24), Rf (N = 39) et fr (N = 50) .....	108
Tableau 22 : Moyenne et écart-type aux valeurs de travail pour l'ensemble des étudiants (N = 223) en fonction des Profils .....	109
Tableau 23 : Motivations en éducation: effet d'interaction du Profil et du Cheminement .....	54
Tableau 24 : Types de personnalité et aptitudes : effet d'interaction du Profil et du Cheminement .....	57
Tableau 25 : Valeurs de travail : effet d'interaction du Profil et du Cheminement .....	57
Tableau 26 : Motivations en éducation : effet principal du Profil.....	60
Tableau 27 : Types de personnalité et aptitudes : effet principal du Profil .....	61

Tableau 28 : Valeurs de travail : effet principal du Profil .....	63
Tableau 29 : Motivations en éducation : effet principal du Cheminement.....	64
Tableau 30 : Types de personnalité et aptitudes : effet principal du Cheminement .....	65
Tableau 31 : Valeurs de travail : effet principal du Cheminement .....	109
Tableau 32 : Moyenne et écart-type aux domaines de valeurs de vie des étudiants du Cheminement 1 (N = 110) et des Profils, Fr (N = 59), Rf (N = 16) et fr (N = 35) et des étudiants du Cheminement 2 (N = 113) et des Profils Fr (N = 24), Rf (N = 39) et fr (N = 50) .....	110
Tableau 33 : Moyenne et écart-type aux domaines de valeurs de vie pour l'ensemble des étudiants (N = 223) en fonction des Profils .....	111
Tableau 34 : Valeurs de vie : effet d'interaction du Profil et du Cheminement .....	111
Tableau 35 : Valeurs de vie : effet principal du Profil.....	112
Tableau 36 : Valeurs de vie : effet principal du Cheminement.....	112

## Liste des figures

Figure 1 : Moyenne (score T) des trois profils d'étudiants à l'utilité perçue des cours du facteur Restrictif et du facteur Fluide.....	43
Figure 2 : Motivation intrinsèque à l'accomplissement : effet d'interaction du Profil et du Cheminement.....	55
Figure 3 : Motivation intrinsèque à la connaissance : effet d'interaction du Profil et du Cheminement.....	56
Figure 4 : <u>Statut</u> : effet d'interaction du Profil et du Cheminement.....	58
Figure 5 : <u>Liberté</u> : effet d'interaction du Profil et du Cheminement.....	59

## Liste des abréviations

A: Aptitude

A: Artistique

AM ou Amotiv : Amotivation

APA : American Psychological Association

Asp. court terme: Aspirations à court terme

Asp. long terme : Aspirations à long terme

Asp. PsyD: Aspiration au Psy. D.

B.Sc : Baccalauréat spécialisé

Bacc.: Baccalauréat

C: Conventio~~n~~nel

C1: Cheminement 1

C2: Cheminement 2

Chemin.: Cheminement

CREPUQ : Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec

E: Entreprenant

ÉMÉ : Échelle de motivation en éducation

FEP : Ma Formation en Psychologie

fr : Peu d'utilité accordée aux cours des facteurs Fluide et Restrictif

Fr: Plus grande utilité accordée aux cours du facteur Fluide que Restrictif

I: Investigateur

IV : Inventaire de valeurs

M.Ps. : Maîtrise en psychologie

M.Sc.: Maîtrise en science

ME Régex : Motivation extrinsèque par régulation externe

ME Régid : Motivation extrinsèque par régulation identifiée

ME Régin : Motivation extrinsèque par régulation introjectée

ME : Motivation extrinsèque

MI Acc: Motivation intrinsèque à l'accomplissement

MI Con: Motivation intrinsèque à la connaissance

MI Sens : Motivation intrinsèque aux sensations

MI : Motivation intrinsèque

P: Personnalité

Pers-Apt : Sommaire des types de personnalité et aptitudes

Ph.D. RI : Philosophia doctor profil recherche/intervention

Ph.D.: Philosophia doctor

Psy.D. : Docteur en psychologie

QVT : Questionnaire de valeurs de travail

R: Réaliste

Rf: Plus grande utilité accordée aux cours du facteur Restrictif que Fluide

S: Social

SCP : Société Canadienne de Psychologie

UdeM : Université de Montréal

## Remerciements

Je remercie d'abord mon directeur de recherche, Jacques Perron, qui a su détecter très tôt que j'avais l'âme du chercheur et qui, en me prenant sous son aile, m'a permis de vivre, à ce jour, l'expérience la plus enrichissante tant sur le plan intellectuel que sur le plan humain. Directeur à juste titre à certains moments, mais collègue, ami et père la plupart du temps, Jacques m'a proposé une relation basée sur l'égalité et le respect dans laquelle je me suis toujours bien sentie. Nous avons travaillé ensemble pendant deux ans à l'accomplissement de cette recherche et je tiens à lui exprimer toute ma reconnaissance pour son implication et son intérêt sans limite dans mon cheminement académique. Jacques est doté d'un calme qui m'a parfaitement rassurée pendant mes crises de panique. Je retiens par-dessus tout sa fine habileté et sa grande passion pour le partage de ses connaissances, lesquelles renchérissent sa belle personnalité. Je me souviendrai toujours de nos échanges sur des sujets aussi diversifiés que le golf et les politiques éducatives dans les universités américaines. J'ai retiré beaucoup de plaisir à l'écouter et à discuter avec lui et je peux dire que j'ai appris énormément à ses côtés. Au-delà de son aide et de son enseignement, je retiens l'homme.

Un merci tout particulier à Luc Granger qui m'a donné la chance de concentrer tous mes efforts à la rédaction de mon mémoire. Sans son soutien financier, l'accomplissement de ce projet aurait été plus long et plus difficile.

Je remercie Jean-Pierre Blondin pour ses précieux conseils qui m'ont aidé à mettre sur pied cette recherche et à orienter ma rédaction.

Amoureusement merci à mon copain, Dominic, dont la présence à ce moment précis de mon existence fut un cadeau de la vie. Ses conseils judicieux et son affection m'ont particulièrement aidé à surmonter les périodes de grands stress. Il a agrémenté chaque instant de mon quotidien et a su m'apporter réconfort aux moments opportuns.

Merci à ma mère qui m'a aidé à voir clair durant les moments de découragement et de déprime et qui m'a permis de croire en mes capacités. Je la remercie aussi pour sa grande disponibilité et pour les heures consacrées à la lecture et à la correction de ce travail.

Merci à mon père pour sa présence et son implication de plus en plus constantes durant les derniers milles. Merci papa, j'en avais plus que besoin.

Infiniment merci à ma grand-mère qui m'a offert un logis pendant toute la durée de mes études universitaires.

Sincèrement merci à mes amis qui ont toujours été là pour moi et qui ne m'ont jamais abandonnée malgré les moments difficiles. Je me suis vraiment sentie comprise et écoutée en leur partageant mes inquiétudes et ils ont très bien su me changer les idées quand j'en avais besoin.

Je remercie les étudiants du département de psychologie de l'UdeM qui ont accepté de participer à cette recherche ainsi que les professeurs : Marie Achille, Hélène Dymetryszyn, Antoine Devinat, Robert Haccoun, Serge Lecours, Dominique Paré et Antonio Zadra qui m'ont si bien accueillie dans leur classe.

Un merci tout spécial à deux assistantes à la gestion des dossiers étudiants du département de psychologie, Monique Wolfe et Carole Lapalme, pour leur aide précieuse.

Enfin, un merci tout spécial à Gabriel, Marie-Anick, Michel, Rachel et Sarah-Jane pour leur aide très appréciée à la réalisation de ce projet.

## Dédicace

*« La vie c'est comme une boîte de chocolat,  
on ne sait jamais sur quoi on peut tomber. »*

*Vivement les chocolats purs et rares qui se sont mis  
au travers de ma route ces dernières années.*

*À mon copain Dominic,  
pour son soutien et son amour*

## Avant-propos

Dans le présent ouvrage, la forme masculine dans les mots relatifs aux personnes est employée pour désigner aussi bien les femmes que les hommes. Cette forme est utilisée dans le seul but d'alléger le texte.

## Introduction

Au cours des dix dernières années en Amérique du Nord, le nombre d'étudiants admis à un programme de premier cycle universitaire a augmenté considérablement (CREPUQ, 1999; Norcross, Mayne, & Sayette, 1994; Norcross, Mayne, Sayette, Karg, & Turkson, 1998). Pour une quatrième année d'affilée, la clientèle inscrite à temps plein dans les universités québécoises est en hausse, et ce, à chacun des niveaux d'études (CREPUQ, 2001). Au trimestre d'automne 2001, le nombre total des inscriptions dans les universités québécoises subit une hausse de 2,3% par rapport à l'année précédente. Les inscriptions des nouveaux étudiants à temps plein au premier cycle augmentent quant à elles de 2,7% (CREPUQ, 2001). Cette problématique affecte un bon nombre de programmes universitaires offerts présentement dont le programme de premier cycle de psychologie de l'Université de Montréal (UdeM) pour lequel la capacité d'accueil était de 225 nouveaux étudiants au trimestre d'automne 1998 comparativement à 300 nouveaux étudiants à l'automne 2002. Le nombre d'étudiants au département ne cesse d'augmenter : au premier cycle, 104 étudiants de plus à l'automne 2002 qu'à l'automne 1998 (Statistiques officielles du Registraire de l'UdeM, 1998-2002).

Paradoxalement, le nombre d'étudiants inscrits à un programme d'études supérieures en psychologie à l'UdeM (M.Ps., M.Sc., Ph.D., Ph.D. RI) est en baisse : de 404 inscriptions à l'automne 1998 à 313 à l'automne 2002 (Statistiques officielles du Registraire de l'UdeM, 1998-2002). Cette baisse de population étudiante aux cycles supérieurs s'accompagne d'une baisse du nombre d'étudiants nouvellement admis : de 106 étudiants à l'automne 1998 à 75 étudiants en 2002. Cette diminution est particulièrement

marquée au niveau du nombre d'étudiants inscrits au programme de M.Ps. (105 vs 56) puisqu'il ne sera plus offert dans les années à venir. Il appert donc que l'accès aux études supérieures et au diplôme requis (doctorat) pour l'exercice de la profession de psychologue est limité à un très petit nombre de diplômés du premier cycle.

### Structure du programme de premier cycle

Le programme de premier cycle de psychologie de l'UdeM comprend trois voies d'accès aux cycles supérieurs : le Majeur en psychologie (60 crédits de cours), le Baccalauréat spécialisé en psychologie d'orientation générale (90 crédits de cours) et le Baccalauréat spécialisé en psychologie d'orientation « Honors » (90 crédits de cours). Les trois programmes se composent d'un tronc commun de dix-sept cours obligatoires qui totalisent 51 crédits. En sus de ce tronc commun, chaque programme a ses particularités. Ainsi, le Majeur comprend 6 crédits de cours à option et 3 au choix. Le Baccalauréat spécialisé d'orientation générale comprend 24 crédits de cours à option et 15 au choix. Enfin, le Baccalauréat spécialisé profil « Honors » comprend 12 crédits de cours obligatoires, 12 crédits de cours à option et 15 au choix. Le délai maximum alloué pour compléter chaque programme est de deux ans dans le cas du Majeur et de trois ans en ce qui concerne les Baccalauréats spécialisés d'orientation générale et « Honors ».

Répondant aux normes de l'American Psychological Association (APA) et de la Société Canadienne de Psychologie (SCP), les 51 crédits de cours obligatoires du tronc commun représentent dix-sept cours répartis en cinq blocs: *Méthodes et systèmes* (e.g. *Mesure en psychologie*), *Bases biologiques* (e.g. *Psychologie physiologique*), *Bases*

*cognitives et affectives (e.g. Motivation et émotion), Bases sociales (e.g. Psychologie sociale) et Bases individuelles et développementales (e.g. Psychologie du développement).*

Le bloc *Méthodes et systèmes* comprend cinq cours qui totalisent quinze crédits de cours obligatoires. Les quatre autres blocs se composent chacun de trois cours pour un total respectif de neuf crédits de cours obligatoires. Dans le cas du Bacc. spécialisé orientation « Honors », un segment qui comprend trois cours à caractère scientifique rajoute 12 crédits supplémentaires de cours obligatoires à ce programme.

Les cours à option sont choisis par l'étudiant parmi une banque de cours offerts par le département de psychologie. Ce segment regroupe des cours de trois crédits lesquels, de par leur nature, répondent tous aux critères de l'APA et de la SCP. Les crédits de cours au choix peuvent être utilisés pour suivre des cours offerts par d'autres départements, facultés ou même offerts dans une autre université. Ils peuvent aussi être utilisés pour suivre d'autres cours offerts dans la banque de cours à option du département.

Pour tous les programmes, les cours obligatoires doivent être pris dans en début d'études. Un étudiant inscrit à temps plein (cinq cours par trimestre) consacre les quatre premiers trimestres de sa formation à suivre ces dix-sept cours obligatoires. Le département recommande fortement aux étudiants de suivre deux de ces cours obligatoires que sont Laboratoire I et Histoire critique de la psychologie dans la deuxième année de formation. À partir du quatrième trimestre, les cours à option et au choix sont répartis de façon personnelle par l'étudiant sur les trimestres restants selon le programme choisi. Pour être admissible à l'orientation « Honors », l'étudiant doit être inscrit au Baccalauréat spécialisé d'orientation générale, le programme de Majeur ne donnant pas accès au programme de « Honors ». Il doit avoir complété tous les cours du tronc commun à

l'intérieur des quatre premiers trimestres et s'être trouvé un superviseur de recherche qui l'encadrera durant sa dernière année de formation. L'excellence du dossier académique ainsi que les réalisations de l'étudiant sont aussi prises en compte dans le choix des candidats.

### Structure du programme des cycles supérieurs

Au niveau des cycles supérieurs, le département de psychologie offre deux genres de programme : un de type scientifique et l'autre de type recherche/intervention. Le premier se compose d'un programme de maîtrise (M.Sc.) et d'un programme de doctorat (Ph.D.). Le deuxième est sous forme d'un programme doctoral (Ph.D. R/I) qui comprend trois spécialisations : Psychologie clinique, Neuropsychologie clinique et Travail et Organisation.

## Problématique

Les rendez-vous scientifiques de Boulder et de Vail ont été les préludes à de grands changements dans la formation des psychologues (APA, 1949, 1967; Baker & Benjamin, 2000; Korman, 1974; Levy, Burton, Mickler, & Vigorito, 1999; Lunt, Donn, & Routh, 2000; Routh, 1994, 2000). Lors de la conférence tenue à Boulder (août, 1949), la communauté scientifique insiste sur l'importance de mettre sur pied un programme standardisé qui reconnaît l'aspect scientifique et pratique dans la formation des futurs psychologues. La conférence de Vail (juillet, 1973) ouvre la porte à une re-conceptualisation de la discipline puisqu'une partie de la communauté scientifique de l'époque réclame des alternatives au programme de formation des psychologues tel que mis sur pied suite à la conférence de Boulder. Dès lors, les programmes comme le Psy.D. et la maîtrise (M.Ps.) acheminent les étudiants vers la pratique du métier de psychologue au même titre que le programme de doctorat (Ph.D.).

Depuis, la discipline de la psychologie a été plusieurs fois repensée et se définit aujourd'hui sur un continuum de recherche et d'intervention (Levy et al., 1999; Norcross, 1996; Norcross et al., 1994; Norcross et al., 1998; Routh, 1994). L'état actuel de la discipline donne lieu, aux cycles supérieurs, à des programmes de formation dont l'accent est mis à des degrés divers sur l'aspect soit scientifique, soit professionnel (Norcross, 1996; Norcross et al., 1994; Norcross et al., 1998; Routh, 1994, 2000). Pour sa part, le programme de psychologie de l'UdeM offre un éventail de programmes d'études supérieures qui s'inscrivent sur ce continuum de recherche et d'intervention (M.Sc., Ph.D → Ph.D. R/I).

Il est donc pertinent de se demander jusqu'à quel point les programmes offerts aux cycles supérieurs conviennent à la population étudiante. Est-ce que la formation du premier cycle, celle qui prépare les étudiants en vue des études supérieures et du métier de psychologue, est conforme aux attentes des nombreux étudiants qui entament le programme de psychologie à l'UdeM chaque année? Quelle image ces nouveaux étudiants ont-ils d'une formation universitaire en psychologie? Certains s'attendent à faire de l'intervention dès les premiers instants au baccalauréat, d'autres s'attendent à étudier scientifiquement le comportement humain, d'autres s'y retrouvent par pur intérêt pour la discipline ou parce qu'ils ne savaient trop que faire après le cégep.

Dans les faits, la clientèle du premier cycle en psychologie peut s'avérer diversifiée en termes d'un ensemble de facteurs susceptibles de déterminer ses choix sur le plan académique et professionnel. À un niveau plus spécifique, il serait intéressant de voir si les étudiants qui débutent dans le programme de baccalauréat sont semblables à ceux qui le terminent, et ce, en termes de leurs motivations et satisfaction envers les études, de leurs aspirations, de leur performance académique, de leur conception de la profession et de leurs valeurs.

Chapitre 1 :  
Contexte théorique

## Orientation théorique

À l'origine, la discipline de la psychologie relève-t-elle des sciences naturelles ou des arts? Cette dichotomie dans la manière de concevoir la psychologie a donné lieu à une série de Conférences (Boulder, Stanford, Miami, Chicago, Vail, Salt Lake City) au cours desquelles la communauté scientifique débattait de la question.

Dans son ouvrage Psychologist (1979), Coan fait ce qu'il appelle de la « psychology of psychology » et observe, dans cette discipline, deux principales orientations qui reflètent les deux grandes positions subsistant depuis toujours en sciences : celles de l'inné et de l'acquis. Le premier pôle qu'il nomme « restrictive » soutient que la psychologie s'exerce selon les mêmes lois que les sciences exactes et qu'elle se fonde sur des faits observables. Le deuxième pôle qu'il nomme « fluid » préconise que la psychologie doit tenir compte des notions subjectives qui ne sont pas directement observables. En somme, le premier pôle rend compte des concepts tels que l'objectivité, l'élémentarisme et les notions quantitatives tandis que le deuxième soutient des notions subjectives, holistes et qualitatives dans la façon de concevoir la psychologie.

À partir de ses constats, Coan (1979) met sur pied un instrument de mesure The Theoretical Orientation Survey (TOS). Pour en établir la validité, un comité d'évaluation formé de psychologues a comme tâche de prédire le score à tous les items du TOS des plus grands psychologues actifs de 1880 à 1950. Ces résultats lui permettent d'expliquer comment se classent les grandes orientations théoriques en psychologie (psychanalytique, comportementale, cognitive, humaniste) selon qu'elles adoptent une position objectiviste ou subjectiviste de la discipline. Les théoriciens qui adoptent une orientation de type restrictif

vont par exemple expliquer le comportement humain en faisant référence à l'hérédité, aux influences environnementales et aux faits empiriques qui s'y rattachent. Les théoriciens de tendance fluide vont plutôt faire référence à l'apprentissage, aux émotions et aux méthodes d'introspection par exemple.

Il ressort des travaux de Coan (1979) qu'une grande diversité est présente chez les psychologues dans leur manière de concevoir la psychologie. Cette hétérogénéité en termes d'orientation théorique qui est présente dans la communauté scientifique soulève une question : dans quelle mesure les différences individuelles influencent-elles la façon de percevoir et de concevoir la discipline? Plus spécifiquement, est-ce que le programme de formation en psychologie permet l'expression des différences individuelles de tous les étudiants futurs-psychologues?

### Perspective d'avenir

Vers la fin du secondaire, la motivation intrinsèque aux études et l'intérêt à apprendre diminuent considérablement (Harter & Jackson, 1992; Lens, Simons, & Dewitte, 2001). Dès lors, les élèves poursuivent leurs études pour des raisons extrinsèques : récompenses matérielles, punitions ou pression des pairs et des parents (Corriveau & Castonguay, 2001; Lens & al., 2001). Une partie d'entre eux trouvent cependant de l'intérêt dans une matière et sont assez motivés (intrinsèquement) pour continuer alors que d'autres jugent que de poursuivre leur cheminement académique est important pour leur avenir (Vallerand & Sénécal, 1992). Ces raisons qui poussent les jeunes d'aujourd'hui à poursuivre leur carrière académique démontrent que l'apprentissage et la performance

scolaire deviennent de plus en plus des activités instrumentales orientées vers des objectifs futurs.

À ce jour, beaucoup de recherches dans le domaine de la motivation s'interrogent sur les types de motivation (e.g., intrinsèque et extrinsèque) en milieu éducatif mais peu d'entre elles s'intéressent à la motivation comme pouvant provenir d'une projection future de l'individu par rapport à sa carrière (Lens & al., 2001; Vallerand, 1993). Nuttin (1964), pour sa part, postule que grâce à ses fonctions cognitives élaborées, l'individu transforme certains besoins généraux et vagues en but spécifique, plan ou projet. Selon lui, la notion de perspective temporelle déterminerait le comportement humain en ce sens que les individus posent des gestes au moment présent en fonction d'objets-buts qui se situent dans un avenir plus ou moins rapproché et qui ne sont pas en lien immédiat avec l'action posée.

Pour Nuttin (1980), le rôle essentiel de la perspective future réside dans le fait qu'elle est « l'espace » dans lequel peut se développer la motivation humaine : « le futur est l'espace des constructions motivationnelles ou projet, comme le monde est l'espace des constructions matérielles » (p.35). Il conclut qu'une absence de regard sur le futur peut être une source importante de démotivation chez les jeunes d'aujourd'hui. Par ailleurs, Vallerand (1993) affirme que les implications futures du cheminement académique peuvent être une source de motivation pour les étudiants.

Atkinson (1966) et Raynor (1969) ont d'abord postulé une influence de la perspective future sur le besoin d'accomplissement (Nuttin, 1980, 1985; Thill, 1993). Par la suite, les chercheurs se sont intéressés à la relation entre la perspective future et la performance scolaire (Atkinson & Raynor, 1974; De Volder & Lens, 1982; Nuttin, 1980, 1985). Les recherches ont montré que deux aspects de la perspective future semblent plus

particulièrement reliés aux réalisations académiques : le premier étant la valeur accordée à l'objet-but et le second étant le degré d'utilité perçue de ce dernier (De Volder & Lens, 1982; Husman & Lens, 1999; Lens, 1987; Shell & Husman, 2001; Van Calster, Lens, & Nuttin, 1987).

En ce sens, De Volder et Lens (1982) trouvent que les étudiants qui accordent une grande valeur aux buts futurs et qui reconnaissent une valeur instrumentale dans le fait d'étudier intensément pour atteindre leurs buts sont plus performants à l'école et obtiennent de meilleurs résultats académiques. L'étude de Shell et Husman (2001) ajoute aux précédents résultats que 1- plus l'utilité perçue est élevée, plus la tendance à prévoir [dans le futur] les conséquences des actes posés [dans le présent] sera élevée 2- un fort degré d'utilité perçue et une grande valeur accordée sont associés à un niveau d'étude avancé.

Dans un autre ordre d'idées, les recherches sur la relation entre l'engagement dans les études et la perspective future révèlent que les étudiants avec de bons résultats académiques ont un degré d'engagement plus élevé envers leurs études et possèdent de plus grandes perspectives futures à long terme que ceux pour qui les résultats académiques sont plus faibles (Peetsma, 2000; Van Calster, Lens, & Nuttin 1987).

Dans la même optique, Lens (1987) montre que les différences entre les étudiants - c'est-à-dire comment ils perçoivent et expérimentent divers aspects de la perspective future - affectent la motivation aux études, le temps consacré à étudier, l'efficacité et le niveau de performance en situation d'apprentissage ou d'évaluation. La recherche de Van Calster, Lens et Nuttin (1987) confirme les résultats de Lens (1987) en montrant qu'une attitude positive envers l'avenir combinée à un fort degré d'instrumentalité perçue dans les actions présentes a pour conséquence une forte motivation aux études et de meilleures

performances académiques. En s'inspirant de ces résultats, l'attitude positive des étudiants dans le cas de la présente recherche pourrait correspondre à la volonté de devenir psychologue qui se reflète dans leurs aspirations et dans leurs intérêts pour les cours du programme.

### Motivation en éducation

Deci (1980) postule que l'individu est le principal agent causal de son comportement (Deci & Ryan, 1985a). Ce besoin d'autodétermination est fondamental chez l'être humain et fait référence au sentiment de liberté et de compétence personnelle lors de l'émission d'un comportement. Plus la personne se sent libre et compétente lors d'une activité, plus elle retire un plaisir intrinsèque à faire cette activité (Deci & Ryan, 1985a, 2002; Vallerand, 1993).

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985a) postule la présence de sept types de motivation qui se regroupent en deux grandes catégories. Pour eux, la motivation intrinsèque (MI) et la motivation extrinsèque (ME) se présentent respectivement sous trois et quatre formes qui constituent des catégories distinctes : MI à l'Accomplissement, à la Connaissance et aux Sensations; ME par Régulation externe, Régulation introjectée, Régulation identifiée et Régulation intégrée. Dans le cas des motivations intrinsèques, l'individu se livre à une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'il en retire (Deci & Ryan, 1985a, 2002; Vallerand, 1993). En ce qui concerne les motivations extrinsèques, la personne fait l'activité pour une raison instrumentale : soit pour en retirer quelque chose de plaisant ou d'éviter quelque chose de déplaisant. Ces quatre types de motivation, dans l'ordre mentionné ci-haut, se situent sur un continuum

allant d'un niveau d'autodétermination plus faible à plus élevé (Deci & Ryan, 2002; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Vallerand, 1993). Deci & Ryan (1985a) font aussi mention du concept d'Amotivation (AM) qui désigne une absence de motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque. Bien qu'elle ne représente pas une motivation en soi, l'Amotivation est un construit motivationnel important dans la théorie de l'autodétermination.

La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985a) sert à comprendre les raisons qui poussent les individus à agir dans diverses sphères importantes de leur vie (Vallerand, 1993). Dans le domaine de l'éducation, les études de la motivation ont démontré que les individus entreprennent et poursuivent une formation académique pour différentes raisons (Deci et al., 1991; Vallerand 1993; Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal, & Vallières, 1992). Vallerand et al. (1989) ont créé l' Échelle de Motivation en Éducation (ÉMÉ) qui permet d'identifier les différents types de motivation en milieu scolaire (intrinsèque, extrinsèque et amotivation) et qui simplifie leur compréhension en synthétisant l'information en catégories. Dans le cas qui nous concerne, l'utilisation de l'ÉMÉ amène une compréhension plus générale de la motivation des étudiants à suivre une formation en psychologie.

*Déterminants motivationnels.* Des recherches entreprises dans les domaines de l'éducation et du travail ont démontré que certains types de milieu amènent les personnes à se sentir plus autodéterminées et favorisent le développement de motivations différentes (Deci & al., 1991; Sénécal, Vallerand, & Pelletier, 1992; Vallerand, 1993; Vallerand et al., 1989, 1992). La recherche de Sénécal et al. (1992) a démontré que le type de programme d'études universitaire a des impacts sur la motivation scolaire. De façon plus spécifique,

ces auteurs trouvent qu'un environnement académique contrôlant, qui laisse très peu de choix et de latitude aux étudiants, les amène à se sentir moins autodéterminés dans leur formation comparativement à un milieu informel, qui leur offre beaucoup de choix et de possibilités. De plus, d'autres recherches montrent qu'un environnement scolaire où règne la compétition contribue à faire diminuer le degré de motivation intrinsèque chez les jeunes (Deci & Ryan, 2002; Vallerand, 1993; Vallerand, Gauvin, & Halliwell, 1986a) et qu'un milieu coopératif l'augmente (Vallerand et al., 1992).

*Conséquences motivationnelles.* Un des plus grand défis de l'éducation à l'heure actuelle est d'entretenir chez les jeunes un désir de poursuivre et de terminer leurs études (Vallerand, 1993). En ce sens, la motivation joue un rôle essentiel au niveau de la persévérance dans les études, de la performance académique et de la satisfaction envers la formation. Les recherches réalisées au niveau de la persévérance démontrent que plus la motivation de l'étudiant est intrinsèque et autodéterminée (Régulation identifiée) plus son intention de persévérer dans ses études est élevée (Sénécal, Vallerand, & Pelletier, 1992). Les résultats obtenus par Vallerand et Bissonnette (1992) viennent corroborer ceux obtenus précédemment et démontrent, en plus, qu'il est possible de prédire le choix de l'étudiant de persévérer ou non dans le cours en connaissant la nature de sa motivation à suivre ce cours.

Les études ont aussi montré l'existence d'une relation positive entre la motivation intrinsèque et la performance scolaire (Gottfried, 1985; Vallerand, 1993; Vallerand & Sénécal, 1992). En lien avec la performance, d'autres recherches ont montré que le fait d'apprendre dans des conditions intrinsèques (e.g. apprendre dans le but d'enseigner les notions à autrui) mène à un meilleur apprentissage de la matière (Deci & Ryan, 2002, Vallerand, 1993). Par ailleurs, Vallerand et al. (1989) montrent que des motivations de

type intrinsèque et autodéterminé sont positivement corrélées à un degré de satisfaction élevé envers les études.

### Types de personnalité et aptitudes

La typologie de Holland (1973, 1997) soutient que la plupart des individus se classent dans l'un ou l'autre des six types de personnalité suivants : Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entreprenant ou Conventionnel. De plus, les gens possèdent des intérêts et développent des aptitudes qui sont particuliers à leur type (Holland, 1997). Par ailleurs, les environnements dans lesquels évoluent les individus se caractérisent par la dominance d'un type de personnalité donné (Holland, 1973, 1997).

L'hypothèse de la congruence stipule que les individus recherchent des environnements qui correspondent à leurs intérêts et à leurs compétences (Bujold & Gingras, 2000; Holland, 1973, 1997). Les recherches supportent l'hypothèse que le choix des cours, d'un domaine d'étude ou d'une carrière soit corrélé aux types de personnalité (Holland, 1973, 1997; Niles, 1993; Perron, 1981; Spokane, Meir, & Catalano, 2000). L'étude de Martin et Bartol (1986) révèle, entre autre chose, que le phénomène de congruence est un prédicteur de l'accomplissement dans les études universitaires (Spokane et al., 2000). Ainsi, le programme d'étude universitaire représente un environnement qui reflète les aptitudes et la personnalité des étudiants qui évoluent dans le domaine de la psychologie.

Par ailleurs, les études ont démontré que les principales conséquences du concept de congruence personne-environnement (« Person-Environment Fit Model ») sont, entre

autres, la satisfaction, le rendement académique et la persévérance dans les études ou dans l'emploi (Bujold & Gingras 2000; Harris, Moritzen, Robitschek, Imhoff, & Lynch, 2001; Holland, 1997; Spokane et al., 2000). À l'inverse, l'incongruence est corrélée à l'indécision envers le choix d'une carrière (Chartrand, Camp, & McFadden, 1992; Lent, Brown, & Larkin, 1987). Les travaux réalisés sur la théorie de l'adaptation au travail (« Theory of Work Adjustment ») de Dawis (1996) supportent l'hypothèse à l'effet que les personnes recherchent une certaine correspondance avec leur environnement de travail et qu'une fois cette correspondance atteinte, leur satisfaction professionnelle tend à augmenter (Bujold & Gingras 2000). De plus, les résultats de l'étude longitudinale de Bizot et Goldman (1993) révèlent qu'il est possible de prédire dans une certaine mesure la satisfaction d'une personne envers son environnement de travail en établissant une correspondance entre ses aptitudes lorsqu'elle est élève au secondaire et celles exigées dans son emploi ultérieur.

### Valeurs

*Valeurs de vie.* Plusieurs scientifiques ont tenté de comprendre le lien entre les valeurs personnelles et le comportement de l'individu. Les recherches ont démontré que les attitudes et le comportement dérivent directement du système de valeurs de l'individu (Holland, 1973, 1997; Perron, 1981; Rokeach, 1968; Schwartz, 1992; Schwartz & Bilsky 1987, 1990). Rokeach (1968, 1973) identifie trente-six valeurs qui se regroupent en deux grandes catégories (Perron, 1981). Dix-huit de ces valeurs dites « Terminales » correspondent à des fins de l'existence personnelle (e.g., Santé) ou sociale (e.g., Paix dans

le monde) tandis que les autres dites « Instrumentales » correspondent à des modalités d'être ou d'agir de nature morale (e.g., Honnête) ou de compétence (e.g., Capable). Les travaux de Schwartz et ses collaborateurs (Schwartz, 1992, 1994; Schwartz & Bardi, 2001; Schwartz & Bilsky, 1987, 1990; Schwartz & Sagie, 2000) ont entre autre démontré le caractère universel des valeurs et la capacité des individus à distinguer clairement les valeurs selon cette conceptualisation dichotomique (Terminales vs Instrumentales).

Selon Rokeach (1973), une des fonctions des valeurs est l'actualisation de soi (Perron, 1981). Dernièrement, Osipow et Fitzgerald (1996) ont souligné que la plupart des résultats de recherche appuient l'idée que le choix professionnel représente l'actualisation du concept de soi (Bujold & Gingras, 2000).

*Valeurs de travail.* La question du rôle des valeurs dans le processus de développement de la carrière est à la base de plusieurs recherches effectuées ces dernières années (Bujold & Gingras, 2000; Perron, 1967, 1981; Schwartz, 1994; Super, 1995). À cette fin, Perron et Dupont (1974) élaborent un instrument de mesure, le Questionnaire de Valeurs de Travail (QVT), qui sert à identifier différents aspects valorisables dans le travail (Perron, 1981). Dernièrement, une étude révèle entre autre chose que le travail est en corrélation positive avec toutes les catégories de valeurs, que les étudiants le perçoivent comme étant compatible avec la poursuite de toutes les catégories de valeurs et qu'ils le considèrent comme un véhicule potentiel pour permettre la réalisation et l'expression des différentes valeurs (Ros, Schwartz, & Surkiss, 1999).

Les études antérieures ont aussi démontré que le choix professionnel est lié au système de valeurs et que les buts recherchés dans l'exercice d'une profession ne sont pas les mêmes selon ce que l'individu valorise dans sa formation (Holland, 1973, 1997; Perron,

1981; Super, 1995). Bujold (1972) observe une grande correspondance entre les valeurs de vie d'élèves du secondaire et les valeurs qu'ils attribuent aux membres de la profession envisagée (Bujold & Gingras, 2000), ce qui supporte l'hypothèse à l'effet que le choix professionnel est fonction de la perception que l'individu a de lui-même et des personnes qui exercent la profession à laquelle il aspire (Bujold & Gingras, 2000).

Dans un même ordre d'idées, Perron (1967) a trouvé que les élèves du collégial formulent des buts professionnels plus précis que les élèves de cinquième secondaire. Une étude plus récente réalisée auprès d'élèves du secondaire, du collégial et de l'université a montré que le travail représente le rôle de vie le plus important en termes d'engagement et de réalisation de ses valeurs (Bujold, Fournier, Drolet, & Monette, 1996). Sur le plan développemental, les recherches ont montré que la maturité vocationnelle s'accroît avec l'âge (Bujold & Gingras, 2000; Perron, 1967; Super, 1995). Il est alors justifié de penser que les étudiants qui commencent une formation en psychologie ont une idée moins précise de leur choix de carrière que ceux qui terminent dans le programme.

À la lumière de ces informations, il est donc pertinent de s'interroger sur les aspirations des étudiants et les motivations qui les conduisent à poursuivre une carrière universitaire en psychologie; sur leur type de personnalité ainsi que les aptitudes correspondantes à ces types; sur certaines conséquences directes de la motivation et de la théorie de la congruence personne-environnement dont la satisfaction générale des étudiants envers le programme d'études et la performance académique (moyenne cumulative); ainsi que sur les valeurs que prônent les étudiants qui suivent un même

cheminement académique et sur les valeurs de travail préconisées par cette population étudiante.

### Un Modèle Hiérarchique

La démarche choisie pour la présente recherche s'inspire d'un modèle théorique de la motivation élaboré par Vallerand et ses collaborateurs (Vallerand, 1993, 1997; Vallerand & Ratelle, 2002) pour faciliter l'intégration des différentes conclusions issues des travaux faits jusqu'à ce jour dans le domaine de la motivation intrinsèque et extrinsèque. Ce modèle porte sur les diverses façons qu'ont les individus de se représenter la motivation, sur la structure de ces représentations ainsi que sur leurs déterminants et conséquences. D'après le modèle, les construits motivationnels se positionnent selon trois niveaux hiérarchisés : global, contextuel et situationnel.

Dans le cadre des travaux effectués dans le domaine de la motivation, on retrouve au niveau global des caractéristiques motivationnelles générales et stables. Le niveau contextuel traite des motivations de l'individu pour différentes sphères d'activité comme le domaine de l'éducation ou du travail. Le niveau situationnel fait quant à lui référence aux motivations qui poussent l'individu à s'engager dans une activité spécifique à un moment précis dans le temps.

Dans le cas de la présente recherche, les valeurs de vie sont traités au niveau global. Au niveau contextuel, il est question des motivations en éducation, des types de personnalité et des aptitudes des étudiants, ainsi que des valeurs préconisées dans le travail. Enfin le rendement académique, la satisfaction envers la formation et les aspirations des

étudiants sont les variables traitées au niveau situationnel. Par ailleurs, en principe, les mesures prélevées aux trois niveaux sont intercorrelées et permettent d'établir un portrait intégré de l'ensemble des construits considérés (Vallerand & Ratelle, 2002).

### Hypothèses

Lors d'une étude préliminaire, il avait été possible de constituer trois profils d'étudiants en fonction de leur motivation à suivre dix cours obligatoires du programme de premier cycle en psychologie. La mesure de motivation avait alors été obtenue en calculant le produit de l'intérêt par l'utilité accordé aux dix cours obligatoires. Des analyses corrélationnelles ont cependant révélé que la mesure d'utilité à elle seule permettait la formation de ces mêmes trois regroupements d'étudiants. Seule cette mesure d'utilité a donc été retenue pour la présente recherche afin d'alléger le questionnaire FEP. En s'inspirant des résultats préalablement obtenus, quelques ajustements sont apportés aux hypothèses de départ telles que mentionnées dans le projet de mémoire. Les hypothèses de recherche sont donc les suivantes :

1. Le fait que les participants répondent aux questionnaires selon deux séquences de présentation n'entraîne pas de différences significatives au niveau des variables de nature générale, contextuelle et situationnelle (hypothèse 1)
2. On s'attend à retrouver trois profils basés sur l'utilité perçue des cours obligatoires: Profil A : les étudiants accordent une utilité plus grande aux deux types de cours, Fluides et Restrictifs, que la moyenne des étudiants; Profil B : les étudiants trouvent plus utiles les cours Fluides que

les cours Restrictifs; Profil C : les étudiants accordent moins d'utilité aux cours Fluides et Restrictifs que la moyenne des étudiants (hypothèse 2).

3. Les proportions d'étudiants du Cheminement 1 (crédits complétés = 15 ou moins ) et du Cheminement 2 (crédits complétés = 54 ou plus) sont différentes à l'intérieur de chacun des trois profils (hypothèse 3a); plus particulièrement, à cause de leur plus longue expérience dans le programme de formation, on retrouve une plus grande proportion d'étudiants du Cheminement 2 au sein du profil A (hypothèse 3b).
4. Si l'hypothèse 3a n'est pas confirmée: a) les étudiants des trois Profils (A, B, C), indépendamment du Cheminement (1 et 2), se distinguent par rapport aux variables de nature situationnelle (satisfaction, rendement académique, aspirations), contextuelle (motivations en éducation, valeurs de travail, type de personnalité, aptitudes) et globale (domaines de valeurs) (hypothèse 4a). Si l'hypothèse 3a est confirmée: b) les étudiants se distinguent, à la fois en termes de Cheminement (1 et 2) et de Profils (A, B, C), sur les variables de nature situationnelle, contextuelle et globale (hypothèse 4b).

Chapitre 2 :  
Méthodologie

## Participants

À l'hiver 2003, 368 étudiants inscrits à sept cours du programme de premier cycle en psychologie sont sollicités pour participer à cette recherche. De l'ensemble des étudiants de première année présélectionnés (débutants), 145 participent à la recherche. De ces derniers, 117 étudiants rapportent leur enveloppe de questionnaires remplis pour un taux moyen de participation de 80,7%. De l'ensemble des étudiants en fin de formation sollicités (finissants), 142 participent et, de ceux-ci, 123 rapportent leur enveloppe de questionnaires remplis pour un taux moyen de participation de 86,7%. Bien que les étudiants plus avancés dans la formation présentent un taux moyen de participation supérieur à celui des étudiants qui débutent dans le programme, le taux moyen de participation totale (79,2%) à cette recherche s'avère excellent. Le taux de participation pour chacun des sept cours varie de 70,8% à 92,5% et est détaillé au Tableau 1 (Appendice A). Après examen du matériel, sept participants du groupe de débutants et dix du groupe de finissants sont éliminés de l'échantillon soit pour n'avoir répondu à aucun questionnaire ou soit parce que leurs réponses étaient trop incomplètes pour être valides.

L'exclusion de ces 17 étudiants permet donc d'obtenir un échantillon final de 223 participants qui se divisent en deux groupes : le premier (Cheminement 1) comprend 110 étudiants ayant complété 15 crédits de cours ou moins; le deuxième (Cheminement 2) se compose de 113 étudiants ayant complété 54 crédits de cours ou plus.

L'échantillon total se compose de 189 participants de sexe féminin (84,8%) et de 34 de sexe masculin (15,2%). La plupart des étudiants sont inscrits au Baccalauréat spécialisé (92,8%), une faible partie d'entre eux font partie de l'orientation « Honors » (2,2%), du

Majeur (4,0%) et du Mineur (0,9%). Par ailleurs, 80 d'entre eux disent n'avoir jamais envisagé d'autre choix que celui de la psychologie lors de leur(s) demande(s) d'admission à l'université (35,9%). Au total, 165 participants (74,0%) travaillent en moyenne près de 16 heures par semaine pendant leurs études ( $M = 15,9$ ;  $E.T. = 8,3$ ), les autres (26,0%) ne travaillent pas. En termes de gestion de vie, la hiérarchie de l'investissement d'énergie des étudiants dans six secteurs d'activité se présente comme suit : études ( $M = 41,4$ ;  $E.T. = 16,5$ ), vie intime et amoureuse ( $M = 15,6$ ;  $E.T. = 11,8$ ), travail ( $M = 12,8$ ;  $E.T. = 12,0$ ), vie sociale et relations interpersonnelles ( $M = 11,9$ ;  $E.T. = 7,5$ ), loisirs ( $M = 9,8$ ;  $E.T. = 6,7$ ) et famille ( $M = 8,4$ ;  $E.T. = 6,0$ ). Les participants de l'échantillon passent en moyenne environ 19 heures par semaine à étudier ( $M = 19,2$ ;  $E.T. = 10,3$ ). Un peu plus de la moitié des étudiants (54,3%) a l'intention de devenir psychologue, tandis que 43,5% n'en ont pas l'intention et 2,2% d'entre eux ne le savent plus. De ceux qui ont l'intention d'exercer cette profession, 67 désirent être praticiens (53,2%), 26 veulent être praticiens et chercheurs (20,6%), 12 aspirent à devenir chercheurs et enseignants (9,5%) et 21 étudiants restent indécis (16,7%) (Tableau 2, Appendice A).

### Instruments de mesure

*Niveau situationnel.* Le questionnaire Ma Formation en Psychologie (FEP; Cagiotti, 2002) a été élaboré pour les fins de la présente recherche et il évalue la position personnelle des étudiants envers leur formation en psychologie à l'UdeM. Ce questionnaire comprend deux versions : une pour les étudiants qui sont en début de formation

(Cheminement 1) et une autre pour les étudiants plus avancés dans le programme (Cheminement 2). La différence se trouve au niveau de la question #11. À cause de leur faible connaissance du programme, les étudiants du Cheminement 1 expriment leur degré de satisfaction envers le contenu des cours de façon générale. Par contre, à cause de leur expérience plus longue dans le programme, les étudiants du Cheminement 2 se prononcent sur leur degré de satisfaction par rapport à différents apprentissages acquis depuis le début de leur formation en psychologie.

Le degré d'intérêt envers les études est défini par l'utilité qu'accorde l'étudiant à 10 cours obligatoires (cinq d'orientation Fluide et cinq d'orientation Restrictive) choisis parmi l'ensemble des cours obligatoires du programme de premier cycle. Ces cours sont préalables à d'autres cours et doivent être suivis dans les trois premiers trimestres de la formation. L'utilité perçue des cours est mesurée sur une échelle de type Likert graduée en sept points (1 = Aucune utilité; 7 = La plus grande utilité).

La mesure du rendement académique correspond à une auto-révélation de la moyenne cumulative la plus récente selon cinq catégories (entre 1,0 et 1,6; entre 1,7 et 2,3; entre 2,4 et 3,1; entre 3,2 et 3,7; entre 3,8 et 4,3). Cette catégorisation est établie en fonction de certaines exigences du département de psychologie quant à l'accès aux cycles supérieurs. Pour être admissible aux cycles supérieurs, l'étudiant doit avoir une moyenne supérieure ou égale à 3,2 à la fin de ses études de premier cycle. Cependant, un nombre élevé d'étudiants remplissent cette condition en terminant leur formation, ce qui crée un fort contingentement au niveau de l'admission aux études supérieures étant donné qu'un

nombre limité de places sont disponibles chaque année. Depuis quelques années, la réalité est donc qu'avec une moyenne inférieure à 3,8 à la fin du premier cycle, l'accès aux programmes de doctorat, Ph.D R/I ou Ph.D, est presque impossible à l'UdeM.

Le degré de satisfaction de l'étudiant envers le programme de formation est évalué à plusieurs niveaux et de façon plus approfondie chez les étudiants en fin de formation. Tous les étudiants répondent aux questions suivantes : « Jusqu'à quel point vous sentez-vous actuellement satisfait(e) :

- 1- du style d'enseignement que vous recevez en classe?
- 2- des professeurs?
- 3- des modes d'évaluation (examens. travaux. quiz etc.)?
- 4- de ce que votre formation académique vous apporte en termes de connaissance de vous-même?
- 5- de ce que vos études vous apportent sur le plan de vos relations interpersonnelles?

Pour mesurer le degré de satisfaction des étudiants en terme de contenu théorique des cours, les étudiants de première année répondent à la question suivante : « Jusqu'à quel point vous sentez-vous actuellement satisfait(e) du contenu théorique des cours? ». Pour leur part, les étudiants en fin de programme se prononcent sur différents apprentissages acquis au cours de leur formation : « Jusqu'à quel point vous sentez-vous actuellement satisfait(e) des apprentissages réalisés à propos

- 1- des aspects biologiques du comportement ?
- 2- des aspects cognitifs et affectifs du comportement?
- 3- des aspects sociaux et culturels du comportement ?
- 4- des différences individuelles dans le comportement ?
- 5- de la mesure en psychologie ?

- 6- de l'histoire de la psychologie?
- 7- du développement humain ?
- 8- du comportement dysfonctionnel ou pathologique?

Enfin, pour tous les étudiants, le degré de satisfaction générale est évalué par la réponse à la question « Jusqu'à quel point vous sentez-vous actuellement satisfait(e) de l'ensemble de votre formation en psychologie à l'Université de Montréal? ». Toutes les réponses aux différents aspects de la satisfaction sont indiquées sur une échelle de type Likert graduée en sept points (1 = Aucunement satisfait; 7 = Extrêmement satisfait).

Les aspirations sont mesurées par le produit de l'importance par la probabilité (Perron, 1996) d'obtenir différents diplômes universitaires : Majeur, Baccalauréat spécialisé, Baccalauréat orientation « Honors », Maîtrise autre qu'en psychologie (note 1), Psy.D, Ph.D R/I, Ph.D. L'importance et la probabilité sont définies par la réponse à la question « Jusqu'à quel point trouvez-vous important et probable de compléter l'un ou l'autre des niveaux d'études suivants? » et sont évaluées sur une échelle de type Likert graduée en sept points (1 = Aucune importance; Extrêmement improbable; 7 = La plus grande importance; Extrêmement probable).

*Niveau contextuel.* L'Échelle de Motivation en Éducation (ÉMÉ; Vallerand et al., 1989) est composée de 28 items qui permettent d'identifier les raisons pour lesquelles une personne poursuit des études. On en dérive trois motivations intrinsèques (MI) : Accomplissement (e.g., « Pour le plaisir que je ressens à me surpasser »), Connaissance (e.g., « Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles

choses »), Sensations (e.g., « Pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train de communiquer mes propres idées aux autres »); trois motivations extrinsèques (ME) : Régulation identifiée (e.g., « Parce que, selon moi, des études à l'université vont m'aider à mieux me préparer à la profession que j'ai choisie »), Régulation introjectée (e.g., « Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mieux que juste une formation courte »), Régulation externe (e.g., « Parce que sans diplôme je ne pourrais pas me trouver un emploi assez bien payé ») et un score d'Amotivation (Amotiv) (e.g., « Honnêtement, je ne sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'université »). Chaque type de motivation est défini par la somme des scores à un regroupement de quatre items . Les items de l'ÉMÉ sont évalués à l'aide d'une échelle de type Likert graduée en sept points (1 = Ne correspond pas du tout; 7 = Correspond très fortement).

Une étude préliminaire réalisée à l'automne 2002 (Perron & Cagiotti, 2002) a permis d'établir les coefficients de consistance interne ( $\alpha_1$  = alpha de Cronbach au temps 1;  $\alpha_2$  = alpha de Cronbach au temps 2) et les corrélations test-retest ( $r$  de Pearson) pour les instruments de mesure du niveau contextuel et global utilisés dans la présente recherche (Tableau 3, Appendice A). Les coefficients de consistance interne pour les sept types de motivation en éducation varient de 0,20 à 0,83 au Temps 1 et de 0,54 à 0,85 au Temps 2. D'un temps de mesure à l'autre, les corrélations test-retest varient de 0,45 à 0,89. Pour la présente étude, les coefficients de consistance interne varient de 0,62 à 0,86. Comparativement à l'étude préliminaire, les coefficients alpha de cette étude montrent une plus grande fiabilité de la mesure qui peut être attribuable à la taille de l'échantillon et, surtout, à une plus grande variance des scores à l'échelle d'Amotivation. Les résultats d'analyses sont détaillés au Tableau 4 (Appendice A).

Un sommaire des six types de personnalité et des aptitudes correspondantes définis par Holland (1997) se trouve en Appendice B : Réaliste (R), Investigateur (I), Artistique (A), Social (S), Entrepreneur (E), Conventionnel (C). La personne doit se définir par rapport à chaque type de personnalité et aptitudes sur une échelle de type Likert graduée en sept points (1 = Ne me correspond pas du tout; 7 = Me correspond tout à fait). Chaque aptitude se définit par la somme des scores à deux aptitudes semblables : R : aptitudes 1 et 7; I : aptitudes 2 et 8; A : aptitudes 3 et 9; S : aptitudes 4 et 10; E : aptitudes 5 et 11; C : aptitudes 6 et 12.

Pour les mesures des types de personnalité et aptitudes, l'étude préliminaire montre des coefficients de corrélation entre les deux temps de mesure qui varient de 0,72 à 0,89 (Tableau 3, Appendice A).

Le Questionnaire de Valeurs de Travail (QVT; Perron & Dupont, 1974) se compose de 58 énoncés qui définissent cinq dimensions valorisables dans le travail. La personne doit indiquer le degré d'importance qu'elle accorde à chaque énoncé. Le Statut (14 items) (e.g., « Susciter l'admiration des autres »), la Réalisation (11 items) (e.g., « Imaginer et élaborer des choses nouvelles »), le Climat (10 items) (e.g., « Avoir affaire à un patron compréhensif »), le Risque (12 items) (e.g., « Affronter des difficultés d'envergure ») et la Liberté (11 items) (e.g., « Établir vos propres règles de conduite »). Les dimensions sont définies par la somme des items à chaque dimension. Cette sommation est ensuite divisée par le nombre d'items de chaque dimension et multipliée par 10 pour rendre possible la comparaison des scores aux cinq dimensions. Les items du QVT sont évalués à l'aide

d'une échelle de type Likert graduée en six points (1 = Presque pas d'importance; 6 = Très grande importance).

Les coefficients alpha et les coefficients test-retest obtenus lors de l'étude préliminaire pour les cinq dimensions du QVT sont les suivants : Statut ( $\alpha_1 = 0,88$  ;  $\alpha_2 = 0,94$ ;  $r = 0,80$ ), Réalisation ( $\alpha_1 = 0,70$ ;  $\alpha_2 = 0,73$ ;  $r = 0,57$ ), Climat ( $\alpha_1 = 0,79$ ;  $\alpha_2 = 0,89$ ;  $r = 0,87$ ), Risque ( $\alpha_1 = 0,87$ ;  $\alpha_2 = 0,88$ ;  $r = 0,75$ ), Liberté ( $\alpha_1 = 0,82$ ;  $\alpha_2 = 0,86$ ;  $r = 0,86$ ) (Tableau 3, Appendice A). Pour la présente étude, les coefficients de consistance interne varient de 0,77 à 0,91 (Tableau 4, Appendice A).

*Niveau global.* L'Inventaire de Valeurs (IV : Perron, 1999) est une traduction et une adaptation du Value Survey (VS; Rokeach, 1973). L'instrument est formé de trente-six valeurs qui se regroupent en deux grandes catégories : dix-huit valeurs dites « Terminales » et dix-huit autres dites « Instrumentales ». Les valeurs Terminales correspondent à des fins de l'existence personnelle (e.g., « Santé ») ou sociale (e.g., « Paix dans le monde ») tandis que les valeurs Instrumentales correspondent à des modalités d'être ou d'agir de nature morale (e.g., « Honnête ») ou de compétence (e.g., « Capable »). L'instrument se compose de deux listes de valeurs inscrites sur des étiquettes autocollantes amovibles. La personne doit décoller chacune des étiquettes et les placer en rang numérotés de 1 à 18. Dans ses travaux, Rokeach a démontré que la validité de construit de la version de son instrument de mesure avec étiquettes amovibles est supérieure à celle sans étiquette parce qu'elle permet un changement immédiat de la position de chaque valeur dans le rang. Pour cette recherche, la version avec étiquettes amovibles est donc utilisée. Par la suite, sur une feuille-réponse, l'étudiant transpose en points le rang attribué à chaque valeur. Pour

chacune des deux listes, 18 points sont attribués à la valeur qui occupe le premier rang puisque c'est celle qui est la plus importante et 1 point à celle qui occupe le dernier rang. L'étape de transposition des rangs en points est préalable et nécessaire au calcul du score total qui définit sept domaines de valeurs.

Sur la base des travaux de Schwartz et Bilsky (1987, 1990), 35 de ces 36 valeurs se regroupent en sept dimensions plus générales que sont : Sécurité (santé; sécurité de la famille; sécurité nationale; responsable), Autodirection (liberté; capable; indépendant; intellectuel; logique), Prosociale (égalité; amitié véritable; paix dans le monde; indulgent; serviable; honnête; aimant; loyale), Maturité (paix intérieure; amour; respect de soi; sagesse; beauté dans le monde; large d'esprit; courageux), Hédonisme (vie aisée; vie passionnante; plaisir), Réussite (accomplissement; reconnaissance; ambitieux; imaginatif), Conformité (propre; obéissant; poli; maître de soi). Les domaines de valeurs sont définis par la somme des points accordés à chaque valeur qui compose la dimension. Cette sommation est ensuite divisée par le nombre de valeurs pour chaque domaine et multipliée par 3 (le plus petit nombre de valeur formant une dimension) pour rendre possible la comparaison des scores des sept domaines.

La stabilité temporelle de l'IV a été préalablement établie pour les sept domaines de valeurs: Sécurité ( $r = 0,78$ ), Autodirection ( $r = 0,83$ ), Prosociale ( $r = 0,88$ ), Maturité ( $r = 0,84$ ), Hédonisme ( $r = 0,65$ ), Réussite ( $r = 0,76$ ), Conformité ( $r = 0,91$ ) (Tableau 3, Appendice A).

Une synthèse des variables à l'étude est présentée au Tableau 5 (Appendice A) et une description plus détaillée des instruments de mesure utilisés dans cette recherche est jointe en Appendice B.

## Déroulement

*Sélection.* Le processus de sélection des participants se fait par le biais des cours obligatoires et à option du programme de premier cycle et selon le nombre de crédits de cours accumulés dans la formation. Parmi l'ensemble des cours qui sont à compléter obligatoirement lors de la première année de formation, les cours de Techniques d'analyse en psychologie (communément appelé Statistique), Mesure en psychologie et Motivation et émotion ont été choisis à cause du nombre élevé d'étudiants de première année dans ces classes. Les étudiants plus avancés dans la formation sont rejoints par l'entremise des cours à option. Les cours de Psychologie des rêves, Psychologie de la santé, Stress et anxiété et Troubles mentaux graves sont choisis à cause du nombre élevé d'étudiants qui les fréquentent et qui ont complété 54 crédits de cours ou plus. Une liste exhaustive pour chacun des cours est dressée (note 2) sur laquelle apparaît le nom de l'étudiant et le nombre de crédits de cours auxquels il est présentement inscrit. Le maximum d'étudiants est retenu dans chacun des cours. Tous ceux qui respectent le critère soit de 15 crédits ou moins, soit de 54 crédits de cours ou plus sont sélectionnés pour cette recherche. Une fois que les étudiants éligibles sont clairement identifiés pour chacun des 7 cours, la direction du département de psychologie (note 3) informe les professeurs concernés de la nature et des buts de la recherche et fait appel à leur collaboration dans le déroulement de ce projet. La chercheuse s'entretient ensuite avec les professeurs pour préciser les phases du déroulement de la recherche (note 4).

*Recrutement.* Le recrutement des participants se fait par sollicitation en classe et en plusieurs étapes. Dans un premier temps, la chercheuse se rend dans tous les cours trois semaines avant l'étape de passation afin de faire l'annonce de la recherche (message 1, Appendice C). Elle mentionne aux étudiants qu'une recherche au département aura lieu sous peu (à quel moment), elle en indique les buts et précise qu'une liste avec le nom des étudiants qui répondent au critère de recherche (crédits de cours) est fournie par la direction du département. La chercheuse assure la confidentialité des réponses aux participants en précisant que les listes sont un outil de recherche indispensable car elle s'intéresse à des étudiants qui répondent à des critères précis relatifs à leur cheminement dans la formation. Elle les rassure en leur mentionnant qu'en aucun temps ils doivent s'identifier sur les questionnaires et que d'aucune façon il est possible de retracer ceux et celles qui participent ou non à cette recherche. Elle met l'accent sur l'importance de la participation du plus grand nombre d'étudiants pour avoir un échantillon représentatif de la population à l'étude. Elle termine son message en répétant la date à laquelle elle revient dans cette classe pour l'étape de passation.

*Passation.* Dans un second temps, la chercheuse retourne dans les cours en date préalablement annoncée pour faire la passation des instruments de mesure. D'abord, elle s'adresse à tout le groupe pour rappeler les objectifs de recherche et l'importance de cette dernière autant pour les étudiants que pour le département. Ensuite, elle nomme devant le groupe tous les étudiants de la classe qui sont présélectionnés pour la recherche. Une fois l'annonce terminée, elle donne quelques consignes au groupe (consigne 1, Appendice C) et invite les étudiants qui viennent d'être nommés et qui désirent participer à la recherche à

venir chercher une enveloppe. La chercheuse et ses assistants (note 5) distribuent les enveloppes aux étudiants et demande à tous les participants possibles de faire un X à côté de leur nom pour avoir un contrôle plus juste du taux de participation par classe. Une fois cette opération terminée la chercheuse remercie les étudiants et leur rappelle qu'elle revient dans le cours de la semaine suivante pour récupérer les enveloppes.

*Préparation du matériel.* Le Questionnaire de Valeurs de Travail (QVT), l'Échelle de Motivation en Éducation (ÉMÉ) et le Sommaire des types de personnalité et aptitudes (Pers-Apt) sont imprimés en 400 exemplaires. La version au féminin de l'Inventaire de valeurs (IV) est imprimée en 320 exemplaires et celle au masculin en 80 exemplaires. Chacune des deux versions du questionnaire Ma formation en psychologie (FEP) est imprimée en 200 copies.

Une fois l'impression terminée, le matériel est divisé également en deux piles. Un numéro (1 à 5) est apposé sur chaque instrument de mesure (note 6) de manière à contrôler la séquence selon laquelle les participants répondent aux questionnaires. Ensuite, les enveloppes sont assemblées par la chercheuse et ses assistants (note 7) de manière ordonnée. Dans la première série d'enveloppes, les questionnaires sont placés selon l'ordre suivant : 1 = FEP; 2 = IV; 3 = QVT; 4 = Pers-Apt; 5 = ÉMÉ. Dans la deuxième série d'enveloppes, l'ordre est : 1 = FEP; 2 = ÉMÉ; 3 = Pers-Apt; 4 = QVT; 5 = IV. La feuille de consignes (Appendice C) est placée sur le dessus de la pile de façon à ce que ce soit le premier document vu par l'étudiant lorsqu'il ouvre l'enveloppe. Viennent ensuite les deux copies identiques du formulaire (Appendice B) de consentement et, enfin, débute la séquence de questionnaires. Lors de la passation, les enveloppes contenant des ordres

différents sont préalablement placées en alternance pour s'assurer d'une distribution aléatoire des deux ordres aux participants.

*Récolte.* Le processus de récupération des instruments de mesure se fait en deux temps. Une semaine après l'étape de passation, la chercheuse aidée de ses assistants se rendent au début des cours pour récupérer les enveloppes et les formulaires de consentement (consigne 2, Appendice C). Les participants déposent dans une première boîte la copie blanche du formulaire de consentement et dans une autre boîte leur enveloppe. L'anonymat du participant est ainsi assuré. Une semaine après la première récolte, la chercheuse répète la même procédure pour récupérer le reste des enveloppes (consigne 3, Appendice C).

*Organisation et vérification du matériel.* Suite à la récolte des enveloppes, tous les questionnaires sont placés dans l'ordre de la première séquence afin de faciliter la saisie de données et la pile de questionnaires est ensuite brochée. Un numéro de participant est inscrit dans le coin supérieur gauche du premier questionnaire (FEP) et en dessous est inscrit le chiffre 1 ou 2 qui indique dans quelle séquence (première ou deuxième séquence) les questionnaires étaient initialement placés dans l'enveloppe (note 8). Avant la saisie des données, la chercheuse prend connaissance de tous les documents reçus et vérifie si tous les questionnaires ont été bien remplis. Elle vérifie aussi pour tous les participants si la transposition des rangs en points pour l'IV a été bien effectuée et si le participant a bien réparti les 100 points la question #6 du questionnaire FEP. Dans le cas où le participant n'a pas réparti correctement les 100 points, la chercheuse répartit également la différence des

points manquants (ou soustrait la différence en trop) sur les six secteurs pour ne pas affecter le poids accordé à chacun d'eux par le participant.

*Saisie des données.* Deux équipes formées de quatre étudiants sont mandatées pour faire la saisie des données. La saisie se fait en équipe de deux personnes pour minimiser les erreurs (une personne dicte et l'autre tape les chiffres) et les équipes sont supervisées par la chercheure. Les données sont stockées dans le logiciel SPSS (note 9). Une catégorie de réponse a été ajoutée aux questions #9 et #15 du questionnaire FEP. La question #9 concerne le rendement académique et 12 participants (#62, #77, #79, #87, #103, #104, #105, #108, #135, #147, #179, #196) ont répondu qu'ils n'ont pas encore leur moyenne car ils n'en sont qu'à leur première session. La valeur « 6 » à cette question correspond donc à la réponse « je ne connais pas encore ma moyenne ». Pour ce qui est de la question #15, quelques participants « ne savent plus » s'ils ont l'intention de devenir psychologue. La valeur « 3 » à la question #15 désigne la réponse « je ne le sais plus ».

*Vérification de la base de données.* La chercheure, aidée de son assistant (note 10), procède à des vérifications de la base de données. Elle effectue des analyses de fréquence sur les items du QVT, Pers-Apt et ÉMÉ pour s'assurer que la valeur entrée à chaque question correspond à une possibilité de réponse comprise à l'échelle du questionnaire. Un calcul sur la somme des points attribués aux 36 valeurs de l'IV est effectué pour vérifier si des erreurs ont eu lieu lors de la saisie. Par la suite, les valeurs manquantes sont identifiées en faisant une récapitulation des observations au niveau de chaque item de la base de données. Les items manquants sont remplacés par la moyenne du groupe à cet item. Les

participants qui n'ont pas complété en totalité les cinq questionnaires sont éliminés de l'échantillon.

### Analyses statistiques

Les analyses suivantes sont préconisées pour mettre à l'épreuve les hypothèses de recherche préalablement mentionnées :

H<sub>1a</sub> : Chi carré : 2 (Ordre de passation 1 et 2) X 2 (Cheminement 1 et 2);

H<sub>1b</sub> : Comparaisons de moyennes (Test t) aux variables dépendantes selon l'ordre de passation des questionnaires;

H<sub>2</sub> : Analyse par classification en nuées dynamiques (« cluster analysis ») sur les scores d'utilité perçue des cours obligatoires;

H<sub>3</sub> : Chi carré : 2 (Cheminement 1 et 2) X 3 ( Profils A, B et C);

H<sub>4a</sub> : Analyse de variance à un facteur (Profils A, B et C) sur les variables dépendantes; comparaison a posteriori selon la technique B de Tukey;

H<sub>4b</sub> : Analyse de variance à deux facteurs : 2 (Cheminement 1 et 2) X 3 (Profils A, B et C).

Chapitre 3 :

Résultats

Cette section traite des résultats obtenus suite aux différentes analyses effectuées afin de mettre à l'épreuve les hypothèses de recherche précédemment mentionnées. Les résultats des analyses de comparaisons de moyennes (Test t) servent d'abord à démontrer les effets de l'ordre de passation des instruments de mesure sur la manière de répondre aux différents questionnaires. Par la suite, une analyse factorielle au niveau de la variable d'utilité perçue pour les cours obligatoires ainsi que les résultats d'une analyse par classification en nuées dynamiques (« cluster analysis » ; Hair & Black, 2000) sont présentés. En lien avec la troisième hypothèse de recherche, sont exposés les résultats d'une analyse de Chi carré 2 (Cheminevements 1 et 2) X 3 ( Profils A, B et C) . Enfin, les résultats des analyses de variance à un ou à deux facteurs sont présentées et permettent de vérifier les différentes parties de la quatrième hypothèse de recherche.

#### Variable contrôle : ordre de passation des questionnaires

Des comparaisons de moyennes entre deux groupes de participants établis selon l'ordre de passation des questionnaires (Séquence 1; Séquence 2) sont effectuées sur les 35 variables dépendantes à l'étude. Les tests t de Student ne révèlent aucune différence significative entre les deux groupes sauf dans le cas de deux variables pour lesquelles le seuil de signification de 0,05 est atteint. On sait cependant qu'avec un tel seuil, la probabilité de commettre une erreur de première espèce est de 5%. Comme les résultats à seulement deux variables sur trente-cinq (5,7%) sont significatifs, il est probable qu'ils soient dus au hasard. En conséquence, on peut conclure que l'ordre de passation des questionnaires n'a pas eu d'influence sur le contenu des réponses des participants.

### Variables indépendantes

*Catégories de cours.* En prenant appui sur les travaux de Coan (1979), on s'attend à ce que, en fonction de leur utilité perçue, les cours se regroupent selon deux grandes catégories : Restrictive et Fluide. À cette fin, les scores d'utilité obtenus aux dix cours sont soumis à une analyse factorielle avec contrainte de deux facteurs. Les méthodes d'extraction et de rotation retenues sont respectivement l'analyse en composantes principales et Varimax avec normalisation de Kaiser. Les résultats montrent que les dix cours se regroupent pour former deux facteurs comprenant chacun cinq cours. Les cours Méthodologie scientifique, Techniques d'analyse en psychologie, Perception, Psychologie physiologique et Processus cognitif constituent le facteur Restrictif (valeur propre = 2,474; variance expliquée = 24,7%) tandis que les cours Psychologie de la personnalité, Motivation et émotion, Psychologie sociale, Psychologie du développement, Psychopathologie forment le facteur Fluide (valeur propre = 2,448; variance expliquée = 24,5%). Au total, les deux facteurs expliquent 49,2% de la variance. Le Tableau 6, ci-dessous, présente le degré de saturation des cours sur chacun des deux facteurs.

Tableau 6. Analyse factorielle de l'utilité perçue des dix cours obligatoires (N = 223).

Utilité perçue	Facteur	
	Restrictif	Fluide
Méthodologie scientifique	0,738	
Techniques d'analyse en psychologie	0,735	
Perception	0,698	
Psychologie physiologique	0,697	
Processus cognitifs	0,582	
Psychologie de la personnalité		0,794
Motivation et émotion		0,745
Psychologie sociale		0,705
Psychologie du développement		0,644
Psychopathologie		0,479
Valeur propre	2,474	2,448
% de la variance expliquée	24,741	24,478
% cumulé	24,474	49,219

Les facteurs ainsi constitués appuient la validité de construit des deux grandes orientations théoriques en psychologie telles que définies par Coan (1979) dans ses travaux. Ils illustrent aussi le contraste entre l'utilité perçue des matières à caractère objectif, élémentariste et quantitatif (Restrictif), d'une part, et à caractère subjectif, holiste et qualitatif (Fluide), d'autre part.

Au terme de cette analyse, les dix mesures d'utilité perçue des cours sont réduites à deux scores factoriels dont la distribution varie de -2,654 à 2,776 pour le facteur Restrictif et de -3,431 à 2,042 pour le facteur Fluide avec, dans chaque cas, une moyenne de 0,000 et un écart type égal à 1,000. Afin d'utiliser des valeurs uniquement positives, ces scores sont transformés en T ( $M = 50$ ;  $E.T. = 10$ ).

*Profils d'étudiants.* Dans le but de reproduire les résultats obtenus lors de l'étude préliminaire, une analyse par classification en nuées dynamiques (« cluster analysis » : Hair & Black, 2000) est effectuée pour vérifier le regroupement des étudiants en fonction de leur score T d'utilité perçue aux facteurs Restrictif et Fluide (Tableau 7). Contrainte à trois classes, l'analyse de « clusters » révèle en effet trois groupes d'étudiants qui se distinguent significativement au niveau des facteurs Restrictif ( $F = 136,348$ ;  $dl = 220$ ;  $p = 0,000$ ) et Fluide ( $F = 133,124$ ;  $dl = 220$ ;  $p = 0,000$ ). Ces résultats sont exposés ci-dessous au Tableau 8.

Tableau 7. Classification en nuées dynamiques. Répartition des étudiants (N = 223) en fonction de l'utilité moyenne accordée aux facteurs de type Restrictif et Fluide.

Facteur	Regroupement		
	1 (N = 83)	2 (N = 55)	3 (N = 85)
Restrictif	53,04	59,25	41,05
Fluide	59,15	41,12	46,81

Tableau 8. Analyse de variance des trois regroupements d'étudiants selon l'utilité accordée aux facteurs de type Restrictif et Fluide.

Facteur	Regroupement		Erreur		F	p
	Carré moyen	dl	Carré moyen	dl		
Restrictif	6143,603	2	45,058	220	136,348	0,000
Fluide	6077,865	2	45,656	220	133,124	0,000

Le premier regroupement se compose de 83 étudiants (37,2% de l'effectif total) qui trouvent une plus grande utilité aux cours du facteur Fluide ( $M = 59,15$ ) qu'à ceux du

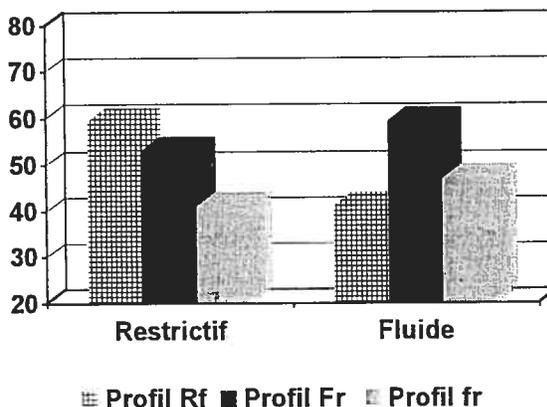
facteur Restrictif ( $M = 53,04$ ). Ils sont désignés comme faisant partie du **Profil Fr**. On remarque, de plus, que pour les deux types de cours, ils accordent en moyenne une utilité supérieure à la moyenne de l'effectif total.

Le deuxième regroupement se compose de 55 étudiants (24,7% de l'effectif total) qui accordent une plus grande utilité aux cours du facteur Restrictif ( $M = 59,25$ ) qu'à ceux du facteur Fluide ( $M = 41,12$ ). Ce regroupement constitue le **Profil Rf**. Sa moyenne au facteur Restrictif est supérieure à celle du groupe total tandis que sa moyenne au facteur Fluide lui est inférieure.

Le troisième regroupement comprend 85 étudiants (38,1% de l'effectif total) qui reconnaissent moins d'utilité aux cours du facteur Restrictif ( $M = 41,05$ ) qu'à ceux du facteur Fluide ( $M = 46,81$ ). Comme, dans les deux cas, ils présentent des moyennes inférieures à celles de l'échantillon total, ce groupe est désigné comme représentant le **Profil fr**.

La Figure 1 illustre les moyennes des étudiants des trois profils en termes de l'utilité qu'ils accordent aux cours du facteur Restrictif et du facteur Fluide.

Figure 1. Moyenne (score T) des trois profils d'étudiants à l'utilité perçue des cours du facteur Restrictif et du facteur Fluide.



Les résultats de ces analyses appuient, en partie, la seconde hypothèse de recherche au sens où ils permettent d'établir trois groupes distincts d'étudiants en fonction de l'utilité perçue d'un ensemble de cours obligatoires dans la formation de premier cycle en psychologie. Dans la section sur la discussion des résultats, il sera question de la manière dont les profils se sont formés et des caractéristiques propres à chacun d'eux, et ce, comparativement aux profils de l'étude préliminaire.

*Profils d'étudiants et cheminement.* De façon globale, les résultats de l'analyse par Chi carré indiquent que la proportion d'étudiants du Cheminement 1 et du Cheminement 2 n'est pas la même à l'intérieur des trois profils d'utilité perçue des cours ( $\chi^2 = 26,989; dl = 2; p = 0,000$ ). En principe, si les étudiants de chaque cheminement étaient représentés de façon semblable dans chacun des trois profils, leurs proportions respectives seraient de 33,3%. Toutefois, les données du Tableau 9 montrent que les étudiants du Cheminement 1 sont sur-représentés dans le **Profil Fr** (53,6%), sous-représentés dans le **Profil Rf** (14,5%) et représentés de manière à peu près proportionnelle dans le **Profil fr** (31,8%). Par ailleurs, les étudiants du Cheminement 2 sont sous-représentés dans le **Profil Fr** (21,2%), représentés de manière à peu près proportionnelle dans le **Profil Rf** (34,5%) et sur-représentés dans le **Profil fr** (44,2%). Enfin, il s'ensuit que la proportion d'étudiants du Cheminement 1 au sein du **Profil Fr** (71,1%) est supérieure à celle d'étudiants du Cheminement 2 (28,9%) et que l'inverse se produit au sein du **Profil Rf** (Cheminement 1 = 29,1%; Cheminement 2 = 70,9%). Pour le **Profil fr**, l'écart entre la proportion d'étudiants du Cheminement 2 (58,8%) et du Cheminement 1 (41,2%) est moins prononcé.

Tableau 9. Répartition des étudiants à l'intérieur des trois profils (nombre et pourcentage) en fonction de leur cheminement dans la formation.

Cheminement	Profil			Total
	Fr (N = 83)	Rf (N = 55)	fr (N = 85)	
Chemin.1	59 (53,6%)	16 (14,5%)	35 (31,8%)	110 (100,0%)
Chemin.2	24 (21,2%)	39 (34,5%)	50 (44,2%)	113 (100,0%)
Total	83 (37,2%)	55 (24,7%)	85 (38,1%)	223 (100,0%)

Il s'agit donc d'une confirmation de l'hypothèse 3a plutôt que de l'hypothèse 3b puisque la plus grande proportion d'étudiants du Cheminement 2 ne se retrouve pas dans le **Profil Fr** mais bien dans le **Profil Rf**.

#### Profil, Cheminement et variables dépendantes

Comme mentionné dans l'hypothèse 4b, étant donné que les proportions d'étudiants du Cheminement 1 et du Cheminement 2 ne sont pas les mêmes à l'intérieur des trois profils, il y a lieu d'analyser, au niveau des variables dépendantes (situationnelles, contextuelles, globales), les différences possibles selon l'interaction des deux variables indépendantes ou bien selon le Profil ou le Cheminement.

### Variables situationnelles

Les variables situationnelles sont au nombre de neuf : le Rendement académique et la Satisfaction générale proviennent chacune d'une réponse à une seule question; par contre, les Aspirations, sont définies par des réponses à sept questions différentes.

Pour tenter de réduire la quantité d'analyses ultérieures, les scores obtenus aux sept (7) mesures d'aspirations sont soumis à une première analyse factorielle avec contrainte à deux facteurs. Les méthodes d'extraction et de rotation retenues sont respectivement l'analyse en composantes principales et Varimax avec normalisation de Kaiser. Les résultats de cette analyse, présentés au Tableau 10, montrent que les sept (7) types d'aspirations se regroupent pour former deux facteurs. Cependant, ils montrent aussi que l'aspiration pour le Psy.D. sature à peu près également les deux facteurs. En conséquence, cette dernière mesure d'aspirations est traitée séparément des six autres pour lesquelles une autre analyse factorielle est envisagée.

Tableau 10. Analyse factorielle effectuée sur les scores d'aspirations calculés (importance X probabilité) pour six niveaux d'études.

Aspiration	Facteur	
	long terme	court terme
Ph.D. recherche/intervention	0,853	
Ph.D.	0,839	
Bacc. « honors »	0,822	
Maîtrise		0,770
Bacc. spécialisé		0,650
Majeur		0,571
Valeur propre	2,223	1,300
% de la variance expliquée	37,042	21,659
% cumulé	37,042	58,701

Une deuxième analyse factorielle montre que les six autres mesures d'aspirations se regroupent en deux facteurs qui expliquent 58,7% de la variance (Tableau 10). La valeur propre du premier facteur (Aspirations à long terme) est de 2,223 et les aspirations qui le saturent sont celles pour les diplômes de Ph.D. R/I, Ph.D., et Bacc. « Honors ». Par ailleurs, la valeur propre du deuxième facteur (Aspirations à court terme) est de 1,300 et les aspirations qui le saturent sont celles pour les diplômes de Maîtrise, de Bacc. spécialisé et de Majeur. Les scores de régression factorielle varient de  $-1,357$  à  $3,457$  pour le premier facteur et de  $-2,817$  à  $2,178$  pour le second avec une moyenne de  $0,000$  et un écart type égal à  $1,000$ . Pour être en mesure d'utiliser des valeurs uniquement positives lors des analyses, les scores de régression factorielle sont transformés en scores T ( $M = 50$ ;  $E.T. = 10$ ). Pour le facteur « Aspirations à long terme » les scores varient de  $36,43$  à  $84,57$  alors qu'ils vont de  $21,83$  à  $71,78$  pour le facteur « Aspirations à court terme ».

Des analyses de variance à deux facteurs sur l'échantillon total sont effectuées afin de vérifier si les étudiants se distinguent à la fois en termes de Profil et de Cheminement au niveau du Rendement, de la Satisfaction et des trois mesures d'Aspirations (long terme; court terme; Psy.D.). Pour toutes les analyses effectuées, l'effet d'interaction du Profil et du Cheminement n'atteint jamais le seuil de la signification (Tableau 11, Appendice A).

Les résultats des analyses effectuées sur les différentes variables situationnelles sont présentés dans les Tableaux 12 à 14. Les Tableaux 15 et 16 (Appendice A) détaillent les moyennes et écart-types de chaque cheminement et profil pour toutes ces variables.

### Effet principal du Profil

*Rendement.* Au niveau du Rendement, les résultats font état d'un effet principal du Profil (Tableau 12). De fait, l'analyse de variance montre que les moyennes des **Profils Fr** ( $M = 3,83$ ; E.T. = 1,05), **Rf** ( $M = 4,07$ ; E.T. = 0,86) et **fr** ( $M = 3,58$ ; E.T. = 0,84) sont significativement différentes ( $F = 3,924$ ;  $dl = 2$ ;  $p = 0,021$ ). Les comparaisons a posteriori selon la méthode B de Tukey révèlent que la moyenne du **Profil fr** est significativement plus faible que celle du **Profil Rf** et que la moyenne du **Profil Fr** ne se distingue de ni l'une ni l'autre des moyennes des deux profils précédents.

Tableau 12. Variables situationnelles : effet principal du Profil.

Variable situationnelle	Profil						F	dl	p	Comparaison a posteriori
	Fr		Rf		fr					
	(N = 83)		(N = 55)		(N = 85)					
M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.					
Rendement	3.83	1.05	4.07	0.86	3.58	0.84	3.924	2	0.021	fr < Rf
Satisfaction	4.80	1.15	4.64	1.13	4.00	1.25	8.052	2	0.000	fr < Fr = Rf
Asp. PsyD	22.00	12.76	16.31	11.60	15.91	11.66	4.519	2	0.012	Fr > Rf = fr
Asp. long terme	50.68	9.65	55.72	11.18	45.63	7.20	19.761	2	0.000	fr < Fr < Rf
Asp. court terme	49.94	10.45	49.64	9.66	50.28	9.87	0.588	2	0.557	Fr = Rf = fr

Afin d'observer plus en détail la réussite académique des participants, une analyse par Chi carré est effectuée en prenant en compte les différentes catégories de rendement et les trois profils d'étudiants. De façon globale, l'analyse révèle que les proportions d'étudiants des **Profils Fr**, **Rf** et **fr** sont différentes ( $\chi^2 = 22,650$ ;  $dl = 8$ ;  $p = 0,004$ ) à l'intérieur de quatre catégories (aucun étudiant ne se trouve dans la catégorie entre 1,0 et 1,6) de rendement académique telles que définies dans le questionnaire FEP. Pour être

représentées de manière équivalente, les proportions d'étudiants de chaque profil devraient être de 25,0 % à l'intérieur de chaque catégories de rendement. Les données présentées au Tableau 13 montrent cependant que les étudiants du **Profil Fr** sont sous-représentés dans la première (4,8% des étudiants de ce profil se situent entre 1,7 et 2,3) et dans la quatrième catégorie (9,6% se situent entre 3,8 et 4,3) et sur-représentés dans la deuxième (38,5% se situent entre 2,4 et 3,1) et dans la troisième (36,1% se situent entre 3,2 et 3,7) catégorie de moyenne. Les étudiants appartenant au **Profil Rf** sont, pour leur part, sous-représentés dans la première catégorie (1,8%), représentés de manière à peu près proportionnelle dans la deuxième (23,6%) et dans la quatrième catégorie (27,3%) et sur-représentés (43,6%) dans la troisième catégorie de moyenne. Les étudiants du **Profil fr** sont sous-représentés dans la première (4,7%) et dans la quatrième catégorie (14,1%), sur-représentés dans la deuxième (49,4%) et représentés de façon à peu près proportionnelle dans la troisième catégorie (30,6%). Dans le cas des **Profils Fr** et **fr**, il est à noter qu'un plus grand nombre d'étudiants appartenant à ces regroupements se classent dans la seconde catégorie (entre 2,4 et 3,1) de moyenne (**Fr** = 38,5%; **fr** = 49,4%); tandis qu'une plus grande proportion d'étudiants du **Profil Rf** (43,6%) se situent dans la troisième catégorie (entre 3,2 et 3,7).

En conclusion, au programme de premier cycle en psychologie, les étudiants du **Profil Rf** sont plus performants que ceux du **Profil fr** et, par voie de conséquence, sont plus nombreux à avoir une moyenne cumulative plus élevée.

Tableau 13. Répartition des étudiants à l'intérieur des catégories de rendement (nombre et pourcentage) en fonction du Profil.

Catégorie	Profil			Total
	Fr (N = 83)	Rf (N = 55)	fr (N = 85)	
Entre 1,7 et 2,3	4 (44,4%; 4,8%)	1 (11,1%; 1,8%)	4 (44,4%; 4,7%)	9 (100,0%; 4,0%)
Entre 2,4 et 3,1	32 (36,8%; 38,5%)	13 (14,9%; 23,6%)	42 (48,3%; 49,4%)	87 (100,0%; 39,0%)
Entre 3,2 et 3,7	30 (37,5%; 36,1%)	24 (30,0%; 43,6%)	26 (32,5%; 30,6%)	80 (100,0%; 35,9%)
Entre 3,8 et 4,3	8 (22,9%; 9,6%)	15 (42,9%; 27,3%)	12 (34,3%; 14,1%)	35 (100,0%; 15,7%)
Total	83 (37,2%; 100,0%)	55 (24,7%; 100,0%)	85 (38,1%; 100,0%)	223 (100,0%)

*Satisfaction.* Au Tableau 12, on constate que les trois profils, **Fr** (M = 4,80; E.T. = 1,15), **Rf** (M = 4,64; E.T. = 1,13) et **fr** (M = 4,00; E.T. = 1,25), présentent des moyennes significativement distinctes l'une de l'autre ( $F = 8,052$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,000$ ). Des comparaisons a posteriori (Tukey B) révèlent que le **Profil fr** possède une moyenne plus faible que celles des **Profils Rf** et **Fr** et que les moyennes de ces derniers ne sont statistiquement pas différentes. En conclusion, les étudiants qui perçoivent le moins d'utilité aux cours du facteur Restrictif et du facteur Fluide (**Profil fr**) sont aussi les moins satisfaits de l'ensemble de la formation en psychologie à l'UdeM.

*Aspirations.* Les analyses révèlent un effet principal du Profil au niveau du facteur d'Aspirations à long terme et de la variable Aspirations au Psy.D. Les résultats montrent

que les moyennes des **Profils Fr** ( $M = 50,68$ ;  $E.T. = 9,65$ ), **Rf** ( $M = 55,72$ ;  $E.T. = 11,18$ ) et **fr** ( $M = 45,63$ ;  $E.T. = 7,20$ ) sont significativement différentes ( $F = 19,761$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,000$ ) pour les Aspirations à long terme. Des comparaisons a posteriori (Tukey B) établissent que la moyenne du **Profil Rf** est plus élevée que la moyenne du **Profil Fr** et que cette dernière est plus élevée que celle du **Profil fr**. Il en résulte donc que les étudiants qui perçoivent une plus grande utilité aux cours du facteur Restrictif qu'à ceux du facteur Fluide (**Profil Rf**) trouvent aussi plus important et plus probable de compléter des études universitaires de troisième cycle que les étudiants qui trouvent plus utiles les cours du facteur Fluide que ceux du facteur Restrictif (**Profil Fr**) qui, eux-mêmes, aspirent davantage aux études supérieures que les étudiants qui perçoivent une utilité moindre aux cours de chacun des deux facteurs.

L'analyse de variance s'avère être significative aussi pour les Aspirations au Psy.D. ( $F = 4,519$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,012$ ). Les comparaisons a posteriori (Tukey B) montrent que la moyenne du **Profil Fr** ( $M = 22,00$ ;  $E.T. = 12,76$ ) est supérieure aux moyennes des **Profil Rf** ( $M = 16,31$ ;  $E.T. = 11,60$ ) et **fr** ( $M = 15,91$ ;  $E.T. = 11,66$ ) qui, toutes deux, sont semblables sur le plan statistique. Ces différences de moyennes en termes d'Aspirations au Psy.D. sont cohérentes avec le fait que ce diplôme davantage orienté vers la formation professionnelle que vers la recherche soit envisagé par les étudiants qui trouvent une plus grande utilité aux cours du facteur Fluide qu'à ceux du facteur Restrictif (**Profil Fr**).

### Effet principal du Cheminement

Les résultats du Tableau 14 font voir qu'en fonction du Cheminement il n'y a pas de différence significative en ce qui concerne les variables Rendement ( $F = 0,000$ ;  $dl = 1$ ;  $p = 0,994$ ) et Aspirations au PsyD ( $F = 1,281$ ;  $dl = 1$ ;  $p = 0,259$ ).

Tableau 14. Variables situationnelles : effet principal du Cheminement.

Variable situationnelle	Cheminement				F	dl	p	Interprétation
	1		2					
	(N = 110)		(N = 113)					
M	E.T.	M	E.T.					
Rendement	3.79	1,08	3.80	0.79	0,000	1	0,994	C1 = C2
Satisfaction	4.67	1.25	4.24	1.18	4.792	1	0.030	C1 > C2
Asp. PsyD	20.01	12.92	16.58	11,58	1,281	1	0,259	C1 = C2
Asp. long terme	51.18	10,07	48,85	9,84	5,556	1	0,019	C1 > C2
Asp. court terme	48.05	10,52	51.90	9.11	9,997	1	0,002	C1 < C2

*Satisfaction.* A la variable Satisfaction, on note toutefois une différence de moyennes significative en fonction des deux cheminements ( $F = 4,792$ ;  $dl = 1$ ;  $p = 0,030$ ). En effet, les étudiants en début de programme (Cheminement 1 :  $M = 4,67$ ;  $E.T. = 1,25$ ) se sentent plus satisfaits de l'ensemble de la formation de premier cycle en psychologie à l'UdeM que ceux qui sont sur le point de terminer leurs études (Cheminement 2 :  $M = 4,24$ ;  $E.T. = 1,18$ ).

*Aspirations.* Pour les Aspirations à long terme, l'analyse de variance révèle que les moyennes des étudiants du Cheminement 1 ( $M = 51,18$ ;  $E.T. = 10,07$ ) et du Cheminement 2 ( $M = 48,85$ ;  $E.T. = 9,84$ ) sont statistiquement différentes ( $F = 5,556$ ;  $dl = 1$ ;  $p = 0,019$ ).

Ainsi, les étudiants en début de formation trouvent plus important et plus probable que ceux qui sont en fin de formation de compléter un niveau d'études de troisième cycle en psychologie.

En ce qui a trait aux Aspirations à court terme, les résultats montrent que les moyennes des étudiants du Cheminement 1 ( $M = 48,05$ ;  $E.T. = 10,52$ ) et du Cheminement 2 ( $M = 51,90$ ;  $E.T. = 9,11$ ) diffèrent de manière significative ( $F = 9,997$ ;  $df = 1$ ;  $p = 0,002$ ). Il apparaît donc que les finissants trouvent plus important et plus probable que les débutants le fait d'accomplir des études de premier cycle en psychologie et/ou des études de deuxième cycle dans une autre discipline (maîtrise autre qu'en psychologie).

#### Variables contextuelles

Les variables contextuelles sont issues des analyses effectuées sur les réponses des participants à l'ÉMÉ, au sommaire des types de personnalité et aptitudes et au QVT. Comme mentionné dans la méthodologie, les scores bruts obtenus aux items de l'ÉMÉ sont transformés pour former sept types de motivation : MI Accomplissement (MI Acc), MI Connaissance (MI Con), MI Sensation (MI Sens), ME Régulation identifiée (ME Régid), ME Régulation introjectée (ME Régin), ME Régulation externe (ME Régex), Amotivation (Amotiv). Par ailleurs, les scores bruts obtenus aux mesures des six types de personnalité et d'aptitudes sont transformés en pourcentage. Enfin, les scores au QVT sont regroupés en cinq échelles : Statut, Réalisation, Climat, Risque, Liberté.

D'abord, les scores aux variables contextuelles sont analysés en fonction de l'interaction du Profil et du Cheminement. Viennent ensuite les résultats d'analyses selon les effets principaux respectifs du Profil et du Cheminement. Les Tableaux 17 à 22

(Appendice A) détaillent les moyennes et écart-types à chaque variable contextuelle selon le Cheminement et le Profil.

### Effet d'interaction du Profil et du Cheminement

*Motivation en éducation.* Les effets d'interaction du Profil et du Cheminement sont exposés au Tableau 23. Les analyses de variance s'avèrent significatives seulement au niveau des motivations intrinsèques à l'accomplissement et à la connaissance : MI Acc ( $F = 4,284$ ;  $dl = 2$ ;  $p = 0,015$ ); MI Con ( $F = 3,369$ ;  $dl = 2$ ;  $p = 0,036$ ). Les figures 2 et 3 illustrent les résultats de l'interaction à chacune des deux variables.

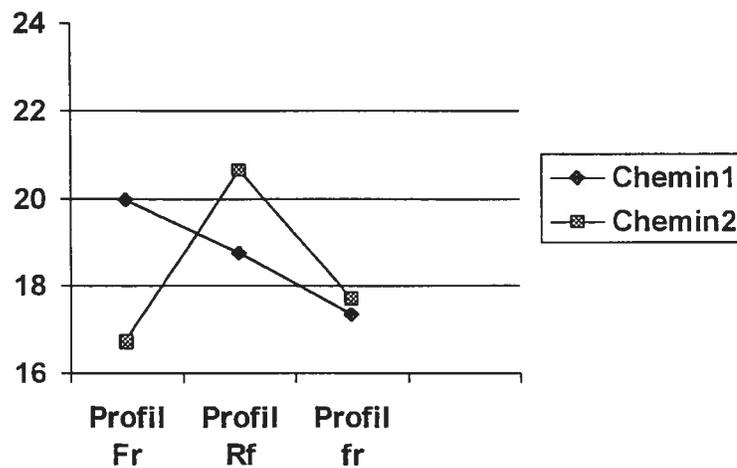
Tableau 23. Motivations en éducation: effet d'interaction du Profil et du Cheminement.

Motivation	Carré moyen	F	dl	p
MI Acc	104,815	4,284	2	0,015*
MI Con	45,259	3,369	2	0,036*
MI Sens	69,642	2,893	2	0,058
ME Régid	21,163	1,678	2	0,189
ME Régin	0,715	0,020	2	0,980
ME Régex	25,349	0,783	2	0,458
Amotiv	21,678	1,524	2	0,220

On observe, à la Figure 2, qu'au sein du **Profil Fr** les étudiants du Cheminement 1 possèdent un score plus élevé à la variable motivation intrinsèque à l'accomplissement ( $M = 19,97$ ; E.T. = 4,63) que les étudiants du Cheminement 2 ( $M = 16,71$ ; E.T. = 5,11). On peut conclure que les étudiants du Cheminement 1 poursuivent davantage leurs études dans une optique autodéterminée de réalisation de soi que les étudiants du Cheminement 2 appartenant au même profil. La différence entre les deux cheminements est aussi présente à l'intérieur du **Profil Rf** : cette fois, à l'inverse du premier résultat, la moyenne des

étudiants du Cheminement 2 ( $M = 20,64$ ;  $E.T. = 4,02$ ) est plus élevée que celle des étudiants du Cheminement 1 ( $M = 18,75$ ;  $E.T. = 5,37$ ). Enfin, à l'intérieur du **Profil fr**, aucune différence significative n'est observée entre les moyennes des étudiants du Cheminement 1 ( $M = 17,34$ ;  $E.T. = 5,55$ ) et du Cheminement 2 ( $M = 17,70$ ;  $E.T. = 5,29$ ).

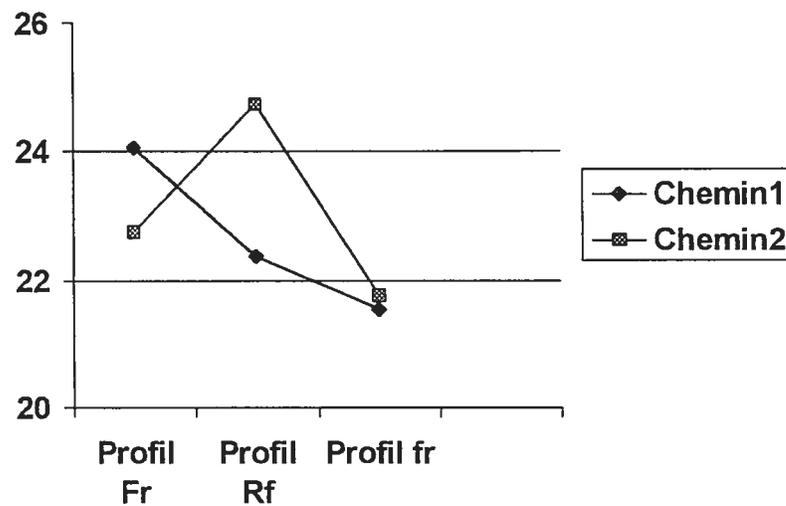
Figure 2. Motivation intrinsèque à l'accomplissement : effet d'interaction du Profil et du Cheminement.



En ce qui a trait à la motivation intrinsèque à la connaissance, on observe une différence significative entre les deux cheminements à l'intérieur du **Profil Fr** (Figure 3). En effet, la moyenne des étudiants du Cheminement 1 ( $M = 24,05$ ;  $E.T. = 3,22$ ) est plus élevée que celle des étudiants du Cheminement 2 ( $M = 22,75$ ;  $E.T. = 3,50$ ). On en retient que, chez les étudiants qui accordent plus d'utilité aux cours du facteur Fluide qu'à ceux du facteur Restrictif (**Profil Fr**), les débutants sont intrinsèquement plus motivés à connaître que les finissants. À l'intérieur du **Profil Rf** c'est l'effet contraire qui se produit puisque la moyenne des étudiants du Cheminement 2 ( $M = 24,72$ ;  $E.T. = 3,28$ ) est supérieure à celle des étudiants du Cheminement 1 ( $M = 22,37$ ;  $E.T. = 3,05$ ). Ce sont donc les étudiants qui

trouvent plus utiles les cours du facteur Restrictif que ceux du facteur Fluide et qui appartiennent au Cheminement 2 qui font preuve d'une plus grande motivation à la connaissance. Aucune différence n'est remarquée entre les moyennes du Cheminement 1 ( $M = 21,54$ ; E.T. = 4,20) et du Cheminement 2 ( $M = 21,76$ ; E.T. = 4,24) au sein du **Profil fr**.

Figure 3. Motivation intrinsèque à la connaissance : effet d'interaction du Profil et du Cheminement.



*Types de personnalité et aptitudes.* Pour les analyses effectuées au niveau de tous les types de personnalité et aptitudes, les résultats du Tableau 24 montrent que l'interaction du Profil et du Cheminement n'atteint jamais le seuil de la signification.

Tableau 24. Types de personnalité et aptitudes : effet d'interaction du Profil et du Cheminement.

Type P = Personnalité; A = Aptitude	Carré moyen	<u>F</u>	<u>dl</u>	<u>p</u>
P-Réaliste	545,684	1,572	2	0,210
P-Investigateur	206,773	0,451	2	0,638
P-Artistique	131,083	0,228	2	0,796
P-Social	148,263	0,510	2	0,601
P-Entreprenant	244,970	0,414	2	0,661
P-Conventionnel	113,485	0,220	2	0,803
A-Réaliste	580,318	1,556	2	0,213
A-Investigateur	776,810	2,410	2	0,092
A-Artistique	946,092	1,992	2	0,139
A-Social	85,177	0,374	2	0,688
A-Entreprenant	50,510	0,138	2	0,872
A-Conventionnel	33,608	0,094	2	0,910

*Valeurs de travail.* Les résultats consignés au Tableau 25 montrent que l'effet d'interaction du Profil et du Cheminement est significatif en ce qui concerne les échelles de valeurs de travail Statut ( $F = 3,138$ ;  $dl = 2$ ;  $p = 0,045$ ) et Liberté ( $F = 3,348$ ;  $dl = 2$ ;  $p = 0,037$ ). Les Figures 4 et 5 illustrent en détail les effets d'interaction observés.

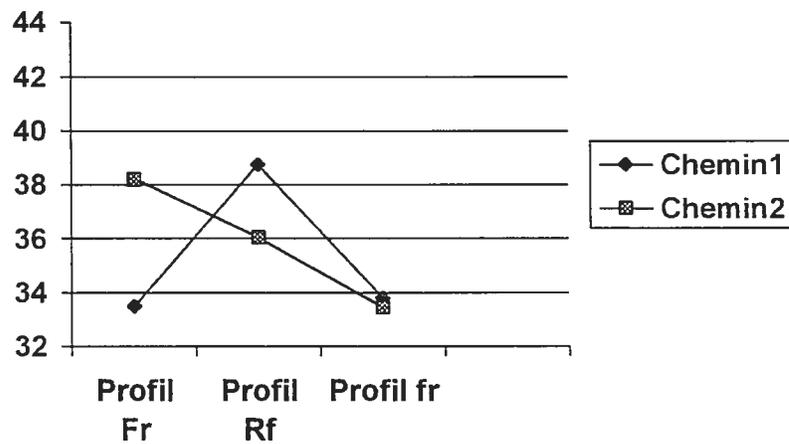
Tableau 25. Valeurs de travail : effet d'interaction du Profil et du Cheminement.

Valeur de travail	Carré moyen	<u>F</u>	<u>dl</u>	<u>p</u>
Statut	216,709	3,138	2	0,045*
Réalisation	43,827	1,087	2	0,339
Climat	31,152	0,778	2	0,461
Risque	9,018	0,159	2	0,853
Liberté	167,376	3,348	2	0,037*

En ce qui a trait à la variable Statut, les étudiants des deux cheminements se distinguent de manière significative à l'intérieur des **Profils Fr** et **Rf** (Figure 4). On

constate qu'à l'intérieur du **Profil Fr** les étudiants du Cheminement 2 ( $M = 38,21$ ; E.T. = 8,81) valorisent davantage les aspects du travail reliés au Statut que les étudiants du Cheminement 1 ( $M = 33,46$ ; E.T. = 8,56). On remarque l'effet contraire au sein du **Profil Rf** (Cheminement 1 :  $M = 38,75$ ; E.T. = 7,28; Cheminement 2 :  $M = 36,02$ ; E.T. = 7,91). Pour le **Profil fr**, les moyennes des étudiants des deux cheminements (Cheminement 1 :  $M = 33,77$ ; E.T. = 8,91; Cheminement 2 :  $M = 33,44$ ; E.T. = 7,93) ne sont pas statistiquement différentes l'une de l'autre.

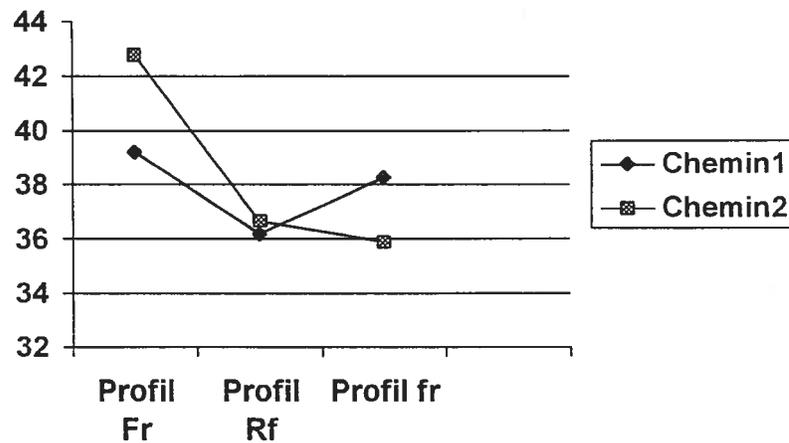
Figure 4. Statut : effet d'interaction du Profil et du Cheminement.



En ce qui a trait à la variable Liberté, les moyennes des deux cheminements sont significativement différentes au niveau des **Profils Fr** et **fr** (Figure 5). On constate que de tous les étudiants qui composent le **Profil Fr**, les finissants (Cheminement 2 :  $M = 42,76$ ; E.T. = 7,77) accordent une plus grande importance que les débutants (Cheminement 1 :  $M = 39,18$ ; E.T. = 7,11) aux aspects du travail reliés à la Liberté. Les résultats sont à l'inverse

au sein du **Profil fr** dans lequel se sont les étudiants du Cheminement 1 ( $M = 38,26$ ; E.T. = 7,62) qui valorisent davantage les aspects de la Liberté au travail que ceux du Cheminement 2 ( $M = 35,85$ ; E.T. = 6,09). Aucune différence n'est observée entre les moyennes des étudiants du Cheminement 1 ( $M = 36,14$ ; E.T. = 7,23) et du Cheminement 2 ( $M = 36,64$ ; E.T. = 7,15) à l'intérieur du **Profil Rf**.

Figure 5. Liberté : effet d'interaction du Profil et du Cheminement.



#### Effet principal du Profil

*Motivations en éducation.* Les données du Tableau 26 montrent que l'analyse de variance est significative en ce qui concerne les variables MI Sens ( $F = 7,920$ ;  $dl = 2$ ;  $p = 0,000$ ) et MI Con ( $F = 5,827$ ;  $dl = 2$ ;  $p = 0,003$ ). L'effet principal du Profil n'est pas considéré dans le cas de la motivation intrinsèque à la connaissance puisque l'effet d'interaction des variables indépendantes au niveau de cette variable a été préalablement traité. De manière globale, les comparaisons a posteriori (Tukey B) montrent que la

moyenne du **Profil fr** ( $M = 14,02$ ;  $E.T. = 4,99$ ) se distingue de celles des **Profils Fr** ( $M = 17,35$ ;  $E.T. = 4,97$ ) et **Rf** ( $M = 17,25$ ;  $E.T. = 4,81$ ) qui sont statistiquement semblables. Il appert donc que, plus que les étudiants du **Profil fr**, ceux des **Profils Fr** et **Rf** éprouvent, de façon équivalente, des sensations positives (e.g. plaisir) reliées au fait de poursuivre des études universitaires en psychologie.

Tableau 26. Motivations en éducation : effet principal du Profil.

Motivation	Profil						$\underline{F}$	$\underline{dl}$	$\underline{p}$	Comparaison a posteriori
	Fr		Rf		fr					
	(N = 85)		(N = 55)		(N = 83)					
M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.					
MI Acc	19,02	4,97	20,09	4,49	17,55	5,37	2,828	2	0,061	Fr = Rf = fr
MI Con	23,67	3,34	24,04	3,37	21,67	4,20	5,827	2	0,003	fr < Fr = Rf
MI Sens	17,35	4,97	17,25	4,81	14,02	4,99	7,920	2	0,000	fr < Fr = Rf
ME Régid	23,41	3,68	22,45	2,79	22,52	3,87	0,791	2	0,455	Fr = Rf = fr
ME Régin	16,35	6,30	16,20	5,31	16,96	6,04	0,754	2	0,471	Fr = Rf = fr
ME Régex	17,14	5,96	17,14	4,91	16,54	5,85	0,572	2	0,565	Fr = Rf = fr
Amotiv	6,12	3,72	5,60	2,64	7,33	4,40	2,800	2	0,063	Rf < fr

*Types de personnalité et aptitudes.* On observe au Tableau 27 un effet principal du Profil au niveau des types de personnalité  $\underline{I}$  et  $\underline{S}$  et des aptitudes de type  $\underline{I}$ . La différence est en effet significative ( $\underline{F} = 14,687$ ;  $\underline{dl} = 2$ ;  $\underline{p} = 0,000$ ) entre les moyennes des **Profils Fr** ( $M = 54,22$ ;  $E.T. = 22,73$ ), **Rf** ( $M = 68,05$ ;  $E.T. = 20,20$ ) et **fr** ( $M = 45,88$ ;  $E.T. = 20,92$ ) au niveau de la variable P-Investigateur. Les résultats montrent aussi que les moyennes des **Profils Fr** ( $M = 61,01$ ;  $E.T. = 19,99$ ), **Rf** ( $M = 73,63$ ;  $E.T. = 14,92$ ) et **fr** ( $M = 58,40$ ;  $E.T. = 17,91$ ) au niveau de la variable A-Investigateur sont significativement différentes l'une de l'autre ( $\underline{F} = 10,714$ ;  $\underline{dl} = 2$ ;  $\underline{p} = 0,000$ ). Les comparaisons a posteriori (Tukey B) montrent

que pour le type de personnalité I, la moyenne du **Profil fr** est inférieure à celle du **Profil Fr** qui, elle-même, est plus faible que celle du **Profil Rf**. Pour l'aptitude I, les moyennes des **Profils fr** et **Fr** sont inférieures à celle du profil **Rf**. Il apparaît donc que les étudiants appartenant au **Profil Rf** se définissent comme ayant une personnalité de type Investigateur et des aptitudes du même type plus marquées que les étudiants des deux autres profils. Par contre, on remarque que les étudiants du regroupement **Fr** se définissent plus comme appartenant au type I que les étudiants du **Profil fr**.

Tableau 27. Types de personnalité et aptitudes : effet principal du Profil.

Type P = Personnalité; A = Aptitude	Profil						<u>F</u>	<u>dl</u>	<u>p</u>	Comparaison a posteriori
	Fr (N = 83)		Rf (N = 55)		fr (N = 85)					
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.				
P-Réaliste	37,35	18,24	39,22	19,09	34,28	19,24	2,327	2	0,100	Fr = Rf = fr
P-Investigateur	54,22	22,73	68,05	20,20	45,88	20,92	14,687	2	0,000	fr < Fr < Rf
P-Artistique	58,86	25,18	56,88	20,48	52,94	24,53	1,281	2	0,280	Fr = Rf = fr
P-Social	83,82	16,36	75,32	20,47	84,20	14,95	5,298	2	0,006	Rf < Fr = fr
P-Entreprenant	55,25	25,61	46,49	23,20	52,44	23,68	2,601	2	0,076	Fr = Rf = fr
P-Conventionnel	38,55	22,83	35,06	19,60	43,02	24,10	1,888	2	0,154	Fr = Rf = fr
A-Réaliste	49,05	17,91	49,22	20,37	47,06	20,21	0,801	2	0,450	Fr = Rf = fr
A-Investigateur	61,01	19,99	73,63	14,92	58,40	17,91	10,714	2	0,000	Fr = fr < Rf
A-Artistique	65,58	21,17	62,34	21,97	57,73	22,40	2,089	2	0,126	Fr = Rf = fr
A-Social	75,90	15,88	73,77	14,29	77,14	14,61	1,207	2	0,301	Fr = Rf = fr
A-Entreprenant	62,82	19,15	59,61	19,98	61,01	18,33	0,563	2	0,571	Fr = Rf = fr
A-Conventionnel	69,53	19,23	69,35	19,18	69,16	18,18	0,036	2	0,964	Fr = Rf = fr

L'analyse de variance montre aussi que les moyennes des trois profils se distinguent de façon significative (F = 5,298; dl = 2; p = 0,006) au niveau du type de personnalité S.

La comparaison a posteriori (Tukey B) révèle que la moyenne du regroupement **Rf** ( $M = 75,32$ ;  $E.T. = 20,47$ ) est inférieure à celles des regroupements **Fr** ( $M = 83,82$ ;  $E.T. = 16,36$ ) et **fr** ( $M = 84,20$ ;  $E.T. = 14,95$ ) qui ne présentent, par ailleurs, aucune différence significative entre elles. Il semble que les étudiants des **Profils Fr** et **fr** se décrivent davantage comme de type Social que les étudiants du **Profil Rf**.

*Valeurs de travail.* Le Tableau 28 présente l'effet principal du Profil en ce qui concerne les cinq valeurs de travail. On observe des différences significatives entre les moyennes des trois profils dans le cas de la Réalisation ( $F = 10,065$ ;  $dl = 2$ ;  $p = 0,000$ ) et du Risque ( $F = 9,467$ ;  $dl = 2$ ;  $p = 0,000$ ). Pour la Réalisation, les comparaisons a posteriori (Tukey B) révèlent que la moyenne du **Profil fr** ( $M = 43,59$ ;  $E.T. = 6,59$ ) est inférieure à celles des **Profils Fr** ( $M = 48,07$ ;  $E.T. = 6,65$ ) et **Rf** ( $M = 46,99$ ;  $E.T. = 5,49$ ) qui ne sont pas significativement différentes l'une de l'autre. Il en est de même pour la variable Risque : **fr** ( $M = 24,17$ ;  $E.T. = 6,20$ ); **Fr** ( $M = 29,13$ ;  $E.T. = 8,42$ ); **Rf** ( $M = 27,97$ ;  $E.T. = 7,76$ ). Ces résultats suggèrent que les étudiants appartenant au **Profil fr** semblent accorder moins de valeur aux différents aspects de la Réalisation (e.g. Imaginer et élaborer de nouvelles choses) et du Risque (e.g. Affronter des difficultés d'envergure) que les étudiants des deux autres profils.

Puisque l'effet d'interaction du Profil et du Cheminement est significatif au niveau des valeurs de Statut et Liberté, les résultats obtenus sur l'effet du Profil en lien avec ces deux variables ne sont pas traités. Aucune différence significative n'est observée pour la variable Climat ( $F = 0,081$ ;  $dl = 2$ ;  $p = 0,923$ ).

Tableau 28. Valeurs de travail : effet principal du Profil.

Valeur de travail	Profil						F	dl	p	Comparaison a posteriori
	Fr (N = 83)		Rf (N = 55)		fr (N = 85)					
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.				
Statut	34,84	8,85	36,82	7,77	33,58	8,29	3,277	2	0,040	Fr = Rf = fr
Réalisation	48,07	6,65	46,99	5,49	43,59	6,59	10,065	2	0,000	fr < Fr = Rf
Climat	45,82	7,02	46,47	6,15	45,76	5,68	0,081	2	0,923	Fr = Rf = fr
Risque	29,13	8,42	27,97	7,76	24,17	6,20	9,467	2	0,000	fr < Fr = Rf
Liberté	40,22	7,44	36,49	7,11	36,84	6,82	7,808	2	0,001	Rf = fr < Fr

#### Effet principal du Cheminement

*Motivations en éducation.* On observe, au Tableau 29, un effet principal du Cheminement sur la variable motivation extrinsèque par régulation introjectée ( $F = 4,130$ ;  $dl = 1$ ;  $p = 0,043$ ). L'analyse de variance suggère que la moyenne des étudiants du Cheminement 1 ( $M = 17,33$ ;  $E.T. = 6,11$ ) est significativement différente de celle des étudiants du Cheminement 2 ( $M = 15,79$ ;  $E.T. = 5,73$ ). Les débutants sont donc plus motivés extrinsèquement par régulation introjectée que les finissants, ce qui signifie qu'ils intériorisent davantage les raisons pour lesquelles ils poursuivent des études universitaires (e.g. pour me prouver que je suis une personne intelligente). Dans le cas des autres variables, l'effet du Cheminement n'atteint jamais le seuil de signification (Tableau 29).

Tableau 29. Motivations en éducation : effet principal du Cheminement.

Motivation	Cheminement				F	dl	p	Interprétation
	1		2					
	(N = 110)		(N = 113)					
M	E.T.	M	E.T.					
MI Acc	18,95	5,13	18,50	5,06	0,213	1	0,645	C1 = C2
MI Con	23,01	3,69	22,99	3,97	0,604	1	0,438	C1 = C2
MI Sens	16,33	5,31	15,80	5,04	0,064	1	0,801	C1 = C2
ME Régid	23,21	3,36	22,47	3,75	0,448	1	0,504	C1 = C2
ME Régin	17,33	6,11	15,79	5,73	4,130	1	0,043	C1 > C2
ME Régex	17,19	5,56	16,65	5,76	0,824	1	0,365	C1 = C2
Amotiv	6,46	4,03	6,44	3,63	0,080	1	0,778	C1 = C2

*Types de personnalité et aptitudes.* En ce qui concerne le Cheminement, le Tableau 30 montrent que les analyses de variance n'atteignent jamais le seuil de la signification ( $p < 0,05$ ) au niveau des aptitudes de types R, I, A, S, E, C et des types de personnalité I, A, S, E, C. On remarque, cependant, qu'un effet principal du Cheminement ( $F = 6,055$ ;  $dl = 1$ ;  $p = 0,015$ ) est présent au niveau du type de personnalité Réaliste (Tableau 30). Pour cette dernière variable, les résultats d'analyse montrent que la moyenne des étudiants en début de formation (Cheminement 1 :  $M = 39,22$ ;  $E.T. = 19,68$ ) est supérieure à celle des étudiants en fin de formation (Cheminement 2 :  $M = 34,13$ ;  $E.T. = 17,75$ ). On peut donc conclure qu'en moyenne les débutants se perçoivent plus comme étant de type Réaliste que les finissants.

Tableau 30. Types de personnalité et aptitudes : effet principal du Cheminement.

Type P = Personnalité; A = Aptitude	Cheminement				<u>F</u>	<u>dl</u>	<u>p</u>	Interprétation
	1		2					
	M	E.T.	M	E.T.				
	(N = 110)		(N = 113)					
P-Réaliste	39,22	19,68	34,13	17,75	6,055	1	0,015	C1 > C2
P-Investigateur	51,43	22,58	57,39	23,14	2,607	1	0,108	C1 = C2
P-Artistique	57,27	24,28	54,99	23,55	0,285	1	0,594	C1 = C2
P-Social	82,60	17,24	81,16	17,42	0,076	1	0,783	C1 = C2
P-Entrepreneur	50,91	24,29	53,10	24,63	1,487	1	0,224	C1 = C2
P-Conventionnel	40,26	23,40	38,56	22,09	0,251	1	0,617	C1 = C2
A-Réaliste	50,39	19,39	46,33	19,21	3,571	1	0,060	C1 = C2
A-Investigateur	60,97	18,85	65,23	18,98	0,719	1	0,397	C1 = C2
A-Artistique	62,99	21,83	60,61	22,22	0,254	1	0,615	C1 = C2
A-Social	75,39	15,74	76,29	14,33	0,634	1	0,427	C1 = C2
A-Entrepreneur	61,23	18,22	61,44	19,83	0,125	1	0,724	C1 = C2
A-Conventionnel	70,52	18,49	68,20	18,99	0,742	1	0,390	C1 = C2

*Valeurs de travail.* Les résultats montrent que la variable Cheminement n'a pas d'impact significatif au niveau des cinq valeurs de travail : Statut ( $F = 0,213$ ;  $dl = 1$ ;  $p = 0,645$ ); Réalisation ( $F = 2,410$ ;  $dl = 1$ ;  $p = 0,122$ ); Climat ( $F = 1,086$ ;  $dl = 1$ ;  $p = 0,298$ ); Risque ( $F = 0,004$ ;  $dl = 1$ ;  $p = 0,947$ ); Liberté ( $F = 0,290$ ;  $dl = 1$ ;  $p = 0,591$ ) Les analyses de variance n'atteignent en aucun cas le seuil de signification (Tableau 31, Appendice A).

## Variables globales

*Valeurs de vie.* Cette dernière section cherche à démontrer que les étudiants se distinguent à la fois en termes de Profil et de Cheminement sur les variables de nature globale. Afin de mettre à l'épreuve la quatrième hypothèse de recherche, des analyses de variance sont effectuées sur les sept domaines de valeurs de vie définis précédemment dans la méthodologie. Les moyennes et les écart-types des trois profils pour chaque domaine de valeur sont présentés aux Tableaux 32 et 33 (Appendice A). Les Tableaux 34 à 36 (Appendice A) montrent que pour toutes les analyses effectuées, le seuil de signification ( $p < 0,05$ ) n'est jamais atteint. Il semble que les variables indépendantes à l'étude ne soient pas reliées significativement au système de valeurs des participants dont la hiérarchie, en fonction des domaines, s'établit comme suit : Sécurité, Prosocial, Maturité, Auto-direction, Hédonisme, Réussite, Conformité.

Chapitre 4 :

Discussion

La présente recherche avait comme objectif d'étudier comment les étudiants de premier cycle en psychologie diffèrent en fonction de leur ancienneté dans le programme et de la façon dont ils perçoivent l'utilité des cours obligatoires. Les résultats démontrent bien que les différences significatives entre les étudiants sont beaucoup moins nombreuses dans le premier type de comparaison que dans le second. En effet, la variable Profil permet de mieux distinguer les étudiants que la variable Cheminement, ce qui tend à soutenir que la population étudiante de psychologie ne constitue pas un groupe homogène. On s'aperçoit que le fait d'appartenir à un profil plutôt qu'à un autre s'accompagne de différences au plan de la performance académique, de la satisfaction générale envers la formation et des aspirations des étudiants. On note aussi que les étudiants des trois profils se distinguent au niveau des motivations en éducation, des valeurs de travail et des types de personnalité et aptitudes.

Même si elle traite d'abord de la variable Cheminement, la discussion qui suit porte davantage sur les trois profils d'étudiants puisqu'ils représentent une donnée centrale à partir de laquelle sont effectuées la plupart des analyses. La discussion s'oriente de façon telle que les éléments sont discutés dans un ordre établi à partir de l'envergure des tests d'analyse de variance qui reflètent ainsi l'importance relative des liens entre les variables indépendantes et les variables dépendantes.

### Cheminement

Les résultats de l'étude permettent de conclure que les étudiants du Cheminement 2 (finissants) possèdent un degré d'aspiration à court terme plus élevé que les étudiants du

Cheminement 1 (débutants). Ils ont comme but premier de terminer le Bacc. spécialisé ou le Majeur, selon le cas, et envisagent la possibilité de poursuivre des études de deuxième cycle dans une discipline autre que celle de la psychologie.

Pour leur part, les étudiants appartenant au Cheminement 1 se caractérisent particulièrement par une personnalité de type Réaliste. Ce sont donc des personnes qui possèdent des habiletés manuelles ou techniques et qui aiment s'en servir dans le cadre de leur profession. Ils sont ambitieux, persévérants, ont un bon sens pratique et des valeurs plus traditionnelles tels le conformisme et la maîtrise de soi. En générale, ils se sentent assez satisfaits de l'ensemble de leur formation comparativement aux étudiants du Cheminement 2 qui se disent moins satisfaits. Ils portent aussi un plus grand intérêt aux programmes d'études d'orientation « Honors », Ph.D. et Ph.D. R/I.

Les aspirations plus élevées en début de programme qu'en fin de formation pourraient s'expliquer en partie par un changement des attentes personnelles des étudiants envers la formation. Le temps passé dans le programme et les apprentissages réalisés peuvent amener les étudiants à se redéfinir par rapport à la psychologie. Il est possible que cette nouvelle façon d'entrevoir la discipline ne convienne plus à certains finissants qui n'aspirent plus autant qu'avant à poursuivre une carrière dans ce domaine.

Faisant référence à la théorie de Nuttin (1979, 1980), les projets d'avenir sont fonction d'une bonne connaissance des objets-buts visés. Si les informations reçues sur la nature et la structure du parcours académique qui mène à l'exercice de la profession (objet-but) sont incomplètes alors il se peut que certains étudiants entament et terminent des études en psychologie pour des raisons illusoire. Aussi faut-il s'assurer de bien informer les nouveaux arrivants afin de ne pas générer chez eux de fausses attentes qui pourraient

retarder leur entrée sur le marché du travail ou même avoir des conséquences adverses au niveau de leur motivation à poursuivre leurs études universitaires.

On remarque enfin que les débutants ont un niveau de motivation extrinsèque par régulation introjectée plus élevé que les finissants. Les étudiants qui commencent dans le programme internalisent les raisons de poursuivre des études universitaires en psychologie (Deci & Ryan, 1985a). Par exemple, les étudiants motivés de cette façon vont faire leurs lectures quotidiennes pour ne pas se sentir coupables de ne pas les faire. Ils ne participent donc pas à leurs activités scolaires par pur plaisir mais le font généralement pour éviter le déplaisir lié au fait de ne pas étudier. Les études empiriques sur la motivation ont aussi montré que la motivation extrinsèque peut enrayer la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 1985a, 2002). À la lumière de ces informations, la motivation des débutants concernant leur avenir académique mérite une attention particulière.

### Profil

La formation des trois profils permet de comprendre la façon dont les étudiants se représentent leurs études en psychologie et illustre comment ils catégorisent les différentes informations reçues au cours de leur formation. Les groupes **Fr** et **Rf**, formés à partir de la perception de l'utilité des cours, démontrent qu'on retrouve la même division que celle qui est présente dans la communauté scientifique en ce qui a trait à la manière d'entrevoir la psychologie. Le premier groupe reflète davantage la position préconisée en faveur d'une formation surtout professionnelle et axée sur l'intervention (modèle Vail), tandis que le deuxième traduit davantage une conception scientifique-professionnelle de la formation (modèle Boulder). Par ailleurs, leur répartition en trois groupes montre qu'en plus de

s'entendre sur la manière de concevoir leur formation académique, les étudiants qui composent un même profil possèdent des traits qui sont particuliers au profil auquel ils appartiennent.

### Profil Fr

Les étudiants de ce profil accordent en moyenne une utilité supérieure à la moyenne des participants pour les deux types de cours, tout en percevant une plus grande utilité pour les cours du facteur Fluide. Les étudiants de ce profil possèdent un niveau moyen d'aspirations à long terme et expriment un grand désir de compléter un programme de Psy.D. Ils se définissent comme ayant une personnalité qui se rapproche moyennement du type Investigateur, mais se perçoivent comme possédant peu d'aptitudes de ce type Investigateur. En ce qui a trait aux valeurs de travail, ces étudiants valorisent surtout les aspects du travail en lien avec la Réalisation et le Risque. Ils se disent assez satisfaits de l'ensemble de la formation en psychologie à l'UdeM. Les motifs qui les poussent à poursuivre des études universitaires correspondent moyennement à des motivations de type intrinsèque à la sensation. Ils se définissent principalement comme des personnes de type Social et présentent un rendement académique dans la moyenne.

Ces étudiants conçoivent le champ de la psychologie d'une manière plus subjective qu'objective (Coan, 1979). Ils aiment apprendre des théories qui surpassent les limites de l'observable pour apporter une explication possible à un phénomène. Ils reconnaissent l'utilité des méthodes qualitatives telles que l'entrevue pour l'avancement de la science. Ils sont généralement très à l'aise pour travailler, communiquer et interagir avec les gens. Sur la base des travaux de Coan (1979), il est possible d'affirmer que les étudiants du **Profil Fr** ont plus de chance de poursuivre une carrière dans laquelle ils ont un rôle d'agent social.

Ils sont donc plus susceptibles d'entamer un programme d'étude comme le Psy.D. et d'orienter leurs activités professionnelles vers la pratique clinique ou le counseling. On remarque que ce portrait d'étudiant cadre davantage avec un modèle de formation professionnelle axée plus sur l'intervention que sur la recherche (Vail, 1973).

L'intérêt porté aux cours du programme ainsi que l'importance accordée à la poursuite d'études aux cycles supérieurs suggèrent que ces étudiants ont développé une certaine perspective temporelle (Nuttin, 1979, 1980). Leur comportement envers leurs études universitaires est en partie déterminé par les buts futurs auxquels ils aspirent. Ils réalisent parfaitement que les décisions prises et les actions posées par rapport à leurs études auront des conséquences sur leur avenir académique et professionnel. Le niveau moyen d'aspiration à long terme et le niveau élevé pour l'accomplissement d'un Psy.D. suggèrent qu'ils aspirent à exercer le métier de psychologue mais en ayant plus d'intérêt pour l'intervention que pour la recherche.

Le niveau d'aspiration élevé de ces étudiants à faire partie d'un programme Psy.D. peut aussi s'expliquer par le principe de congruence développé par Holland (Holland, 1973, 1997). En effet, le type de personnalité Social est celui qui les caractérise le mieux et le fait qu'ils se définissent comme étant peu de type Investigateur renforcent leur caractère Social puisque selon Holland (1973) ces deux types sont antagonistes. Il s'ensuit que les étudiants du **Profil Fr** montrent plus d'affinité pour un domaine d'études ou de travail à caractère social plutôt que scientifique. Puisque ces étudiants présentent un certain désir de poursuivre des études avancées en psychologie, ils ont plus de chance de choisir un programme, comme le Psy.D., qui rejoint au maximum leur intérêt pour la relation d'aide et

leur procure un sentiment de bien-être étant donné leur affinité avec les exigences du milieu.

### Profil Rf

Les étudiants qui forment le **Profil Rf** reconnaissent plus d'utilité aux cours du facteur Restrictif qu'à ceux du facteur Fluide auxquels ils attribuent moins d'utilité que la moyenne de l'effectif total. Ces étudiants se caractérisent surtout comme ayant un haut niveau d'aspiration à long terme et un faible intérêt pour le programme de PsyD. Leur type de personnalité est principalement dominé par le type Investigateur et par des aptitudes du même type. Le type de personnalité Social contribue faiblement à la définition qu'il ont d'eux-mêmes. Ce groupe d'étudiants valorisent davantage les valeurs de travail reliées à la Réalisation et au Risque. De façon globale, ils se sentent actuellement assez satisfaits de l'ensemble de leur formation en psychologie et poursuivent des études universitaires pour des raisons qui correspondent moyennement à des motivations intrinsèques à la sensation. Ils possèdent enfin une forte moyenne de rendement académique.

Du point de vue des travaux de Coan (1979), les étudiants de ce profil attendent de la psychologie qu'elle soit une discipline scientifique qui fait appel aux méthodes de recherche quantitatives pour étudier le comportement humain. Ces étudiants préfèrent les conclusions qui s'appuient sur des faits empiriques. Ils ont un intérêt pour l'analyse quantitative et une facilité à expliquer et à comprendre les relations possibles entre les différentes variables à l'étude. Pour eux, la recherche est indispensable en psychologie. Coan (1979) a démontré que les personnes avec une orientation théorique de type Restrictif ont plus de chance de s'engager dans des activités de recherche ou d'enseignement. Une autre étude a démontré que l'orientation théorique est liée à l'intérêt

porté à la recherche (Chambers, Tazeau, & Rozensky, 1993). Les étudiants du **Profil Rf** sont donc plus susceptibles de poursuivre une carrière de chercheur-enseignant qu'une carrière de praticien. Leurs caractéristiques personnelles (intérêts et habiletés scientifiques, bon rendement académique) font en sorte qu'ils sont plus près de la réalité des études supérieures qui correspond en fait au modèle Boulder.

Ce groupe d'étudiants possède un haut niveau d'aspiration à long terme qui se traduit d'abord dans leur réponse à la question : « Jusqu'à quel point trouvez-vous important et probable de compléter l'un ou l'autre des niveaux d'études suivants? », mais peut aussi se refléter dans l'utilité perçue des cours obligatoires. Nuttin (1979) affirme que les personnes qui ont une perspective future très développée réalisent davantage l'importance de leurs actions présentes pour leurs projets d'avenir. On peut dire de ces étudiants qu'ils ont une perspective d'avenir très développée puisqu'ils semblent bien comprendre la relation qui unit leurs activités académiques à leur future carrière. Ils possèdent donc une perspective future étendue qui, combinée à leur bon rendement académique, s'avère être une source motivationnelle importante dans la poursuite et l'accomplissement d'une carrière académique (Nuttin, 1979, 1980). Cette conclusion appuie un des résultats de l'étude de De Volder (1980) que les élèves avec des résultats scolaires supérieurs rattachent à leurs études un degré plus élevé d'instrumentalité dans la poursuite d'objet-buts éloignés (e.g. devenir psychologue) et situés dans le présent (e.g. avoir des A+) (Nuttin, 1980).

Le fort désir d'atteindre et de compléter un niveau d'étude avancé en psychologie peut s'expliquer en partie par la théorie de la congruence personne-environnement (Holland, 1973, 1997). Les étudiants de ce profil se définissent surtout comme étant de

type Investigateur et possédant à un fort degré les aptitudes du même type. Leur type de personnalité est congruent avec les caractéristiques du programme de psychologie qui accorde beaucoup d'importance à une formation qui combine à la recherche et aux habiletés scientifiques, l'intervention et les habiletés sociales. En se basant sur les résultats de Martin et Bartol (in Spokane et al., 2000), ces étudiants ont alors plus de chances de terminer le programme de premier cycle et de vouloir éventuellement poursuivre leur formation en psychologie à l'UdeM. Il est donc justifié de croire que les étudiants du **Profil Rf** évoluent dans un environnement qui correspond à leurs intérêts et permet de développer au maximum leurs compétences (Holland, 1973, 1997).

La théorie de la congruence personne-environnement (Holland, 1973, 1997) peut aussi contribuer à expliquer le fait que les étudiants de ce profil présentent un sentiment de satisfaction élevé envers l'ensemble de la formation et présentent un haut niveau de performance académique. Comme il a été démontré dans les études, une hausse de la satisfaction et de la performance scolaire des étudiants sont des conséquences qui peuvent être attribuables à la ressemblance entre les caractéristiques d'un individu et des celles du milieu qu'il fréquente (Bujold & Gingras 2000; Harris, Moritzen, Robitschek, Imhoff, & Lynch, 2001; Holland, 1973, 1997; Spokane et al., 2000).

En ce qui a trait aux valeurs de travail, les étudiants des **Profils Fr** et **Rf** accordent plus d'importance aux aspects de la Réalisation et du Risque. La première dimension évoque principalement la créativité, la découverte, l'utilisation des ressources personnelles, la connaissance, l'expression de soi, la persévérance et la participation active. La seconde fait référence à des difficultés à surmonter, aux situations imprévues, inconnues et dangereuses ainsi qu'à des conditions compétitives qui pourraient survenir au travail. Ces

différents aspects permettent de mieux comprendre certains éléments et buts recherchés par ces étudiants dans l'exercice de leur future profession (Perron, 1981). Le travail étant étroitement relié à la formation de niveau universitaire, il est aussi possible de voir en quoi ces étudiants se démarquent des étudiants du **Profil fr** dans leur façon de vivre leurs études, de persévérer et de surmonter les obstacles rencontrés pendant leur parcours universitaire.

Au niveau de la motivation en éducation, les résultats montrent que, de façon globale, les étudiants appartenant aux **Profils Fr** et **Rf** ont un niveau relativement élevé de motivation intrinsèque. Bien que le plaisir rattaché à leurs études est un peu affaibli par un niveau moyen de motivation intrinsèque à la sensation, il est cependant possible d'affirmer que ces participants ressentent qu'ils sont à l'université parce qu'ils le désirent et en ont décidé ainsi (Deci & Ryan, 1985a). Ces étudiants retirent donc du plaisir à être à l'université et à poursuivre leurs études dans le domaine de la psychologie.

Le fort sentiment de satisfaction ressenti et les bonnes moyennes cumulatives obtenues par les étudiants des **Profils Fr** et **Rf** peuvent être le résultat du sentiment d'autodétermination élevé associé à leurs études. En effet, les conclusions de Deci (1980) et de Vallerand (1993) ont montré que plus le niveau d'autodétermination est élevé, plus les conséquences associées sont positives. Il est justifié de croire que ces deux regroupements d'étudiants sont plus susceptibles de persévérer dans le programme (Vallerand & Bissonnette, 1992) et plus aptes à emmagasiner d'une manière plus complète et juste leurs apprentissages (Deci & Ryan, 2002; Vallerand, 1993).

Il en ressort aussi que des trois profils constitués, le **Profil Rf** est plus compatible avec les exigences du programme que ne le sont les **Profil Fr** et **fr**, ce qui a pour conséquence que les étudiants du **Profils Rf** réussissent mieux dans leurs études que les

étudiants des deux autres profils. En observant en détail les résultats d'analyse, on remarque que 70,9% des étudiants du **Profil Rf** ont une moyenne cumulative supérieure ou égale à 3,2 comparativement à 45,7% pour les étudiants du **Profil Fr** et 44,7% pour ceux du **Profil fr**. De plus, la proportion d'étudiants du **Profil Rf** (27,3%) ayant une moyenne cumulative supérieure ou égale à 3,8 est plus élevée que celle des étudiants des **Profil Fr** (9,6%) et **fr** (14,1%) se classant dans cette catégorie. Or, il est à noter que pour accéder à un programme des cycles supérieurs en psychologie à l'UdeM, le département exige que l'étudiant termine ses études de premier cycle avec une moyenne cumulative supérieure ou égale à 3,2. Toutefois, l'accès aux études supérieures en psychologie à l'UdeM étant très contingenté depuis quelques années, il est préférable pour un étudiant d'avoir une moyenne cumulative supérieure à 3,7 pour que sa demande soit traitée et pour avoir des chances d'être admis à un programme de doctorat. Avec de tels résultats, il est possible de conclure que les étudiants du **Profil Rf** ont un meilleur rendement scolaire au programme de premier cycle en psychologie et qu'ils sont aussi plus susceptibles d'être admis aux études supérieures que les deux autres types.

### Profil fr

Les étudiants qui constituent ce profil perçoivent une faible utilité aux deux types de cours obligatoires offerts par le programme de premier cycle. Ils ont un faible niveau d'aspirations à long terme de même qu'un faible niveau d'aspirations pour le Psy.D. Ils ne se caractérisent pas comme des personnes de type Investigateur et ne possèdent pas non plus les aptitudes du même type. Ils se perçoivent davantage comme des gens ayant une personnalité de type Social. Ils ne valorisent pas particulièrement les aspects du travail en

lien avec la Réalisation et le Risque. Ils se disent actuellement satisfaits de leur formation académique même s'il possèdent peu de motivation intrinsèque à la sensation à poursuivre des études universitaires et présentent une faible moyenne cumulative dans le programme de formation. Même si l'analyse de variance n'a pas atteint le seuil de la signification au niveau de la variable Amotivation, la comparaison a posteriori montre que les étudiants de ce profil présentent le score le plus élevé à cette échelle.

Les étudiants de ce profil s'identifient vraisemblablement peu aux deux grandes orientations théoriques en psychologie (Coan, 1979). Ils semblent plutôt avoir une façon de concevoir la psychologie qui diffère de celles préconisées par les modèles de Boulder (1949) et de Vail (1973). En plus d'un enthousiasme peu marqué pour l'accomplissement d'un niveau d'études avancées en psychologie, leur faible rendement académique laisse croire que la plupart de ces étudiants ne poursuivront pas leurs études dans cette discipline.

Le fait que ces étudiants reconnaissent peu d'utilité aux cours obligatoires du programme combiné à de faibles aspirations envers la poursuite d'études en psychologie démontre un manque d'intérêt envers leurs présentes études et porte à croire que leur perspective future est moins développée. Ils intègrent moins bien la signification de leurs activités scolaires actuelles en rapport à leur carrière professionnelle. Selon Nuttin (1979, 1980), l'individu qui fait preuve de peu d'intégration temporelle se construit moins d'objectifs ou poursuit des objectifs irréalistes qui peuvent freiner le développement de la motivation, voire entraîner une perte totale de motivation envers l'avenir.

On remarque un manque de congruence entre les caractéristiques des étudiants appartenant à ce profil et celles du programme de psychologie (Holland, 1973). En effet, le programme offre une formation qui reconnaît l'importance de la recherche et qui fait appel

aux habiletés scientifiques et mathématiques. Or, les étudiants de ce profil ne se définissent pas ou très peu comme étant de type Investigateur ce qui peut expliquer en partie pourquoi ils sont ceux qui se sentent les moins satisfaits de l'ensemble de la formation et qui possèdent les résultats scolaires les plus faibles.

On peut aussi penser que leur insatisfaction et leur faible rendement académique sont directement rattachés au manque d'intérêt envers la formation offerte puisqu'une relation positive entre la satisfaction et une motivation caractérisée par l'autodétermination est établie (Vallerand et al., 1989). Or, les étudiants de ce groupe ont les moyennes les plus basses aux trois échelles de motivation intrinsèque (Accomplissement, Connaissance, Sensation). De façon plus spécifique, les résultats permettent de conclure que, de tous les participants, ceux qui forment le **Profil fr** possèdent le plus bas niveau de motivation intrinsèque à la sensation. En se basant sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985), on peut en conclure qu'ils ont moins de raisons affectives de poursuivre une formation en psychologie que les étudiants des deux autres profils. Les résultats de cette recherche corroborent les conclusions des études antérieures (Gottfried, 1985; Vallerand, 1993; Vallerand & Sénécal, 1992) qui soutiennent qu'un bas niveau de motivation intrinsèque a des conséquences négatives sur la performance scolaire.

De plus, les étudiants qui composent ce profil possèdent le score moyen le plus élevé à la mesure d'Amotivation. Même si l'analyse de variance n'a pas atteint le seuil de la signification pour cette variable, la comparaison a posteriori montre que le regroupement **fr** se distingue du regroupement **Rf**. Cette constatation renforce l'idée à l'effet que plus l'utilité perçue des cours offerts au premier cycle en psychologie est faible, moins le degré d'autodétermination de l'étudiant envers ses études est élevé. En observant ce profil, on

remarque que le manque de motivation pour la poursuite des études en psychologie peut se traduire par un manque d'utilité perçue des cours obligatoires, par un faible niveau d'aspiration et un faible degré d'autodétermination envers la formation.

Les trois portraits d'étudiants décrits précédemment confirment partiellement la seconde hypothèse de recherche. En effet, les **Profils Fr** et **fr** correspondent à ceux imaginés au départ mais le **Profil Rf** ne s'est pas dessiné comme prévu. À l'inverse de ce qui avait été prédit pour le Profil B (hypothèse 2), le **Profil Rf** se compose d'étudiants qui accordent une plus grande utilité aux cours du facteur Restrictif qu'aux cours du facteur Fluide. La différence est d'autant plus marquée puisque le score d'utilité perçue est supérieur à la moyenne de l'effectif total pour les cours du facteur Restrictif et inférieur à la moyenne pour les cours du facteur Fluide.

Malgré que le **Profil Rf** se soit formé différemment, la proportion d'étudiants à l'intérieur de chaque profil est différente ce qui confirme l'hypothèse 3a. Cependant, on retrouve un plus grand nombre d'étudiants du Cheminement 2 au sein du **Profil fr** et non au sein du **Profil Fr** tel qu'envisagé au départ (hypothèse 3b). La répartition inégale des étudiants d'un même Cheminement à l'intérieur des trois profils pourrait signifier que la conception de la discipline change selon le temps passé dans le programme. En effet, la sur-représentation des débutants dans le **Profil Fr** et leur sous-représentation dans le **Profil Rf** de même que la sous-représentation des finissants dans le **Profil Fr** et leur représentation proportionnelle dans le **Profil Rf** suggèrent peut-être que les nouveaux étudiants ont une définition plus Fluide de la discipline et que cette conception de départ se

transforme au cours de leurs études pour converger vers une définition de la psychologie qui rejoint davantage la philosophie du département.

On note enfin que les finissants sont sur-représentés dans le **Profil fr**. Pourquoi sont-ils si nombreux à terminer le programme de psychologie alors qu'ils cadrent très peu avec sa philosophie? On sait que ces étudiants ont débuté leur formation au même moment où survenaient d'importants changements dans le programme : abolition de la M.Ps., ajout de l'orientation « Honors », modifications au niveau des cours de premier cycle. Peut-être ces derniers étaient-ils moins bien informés des nouvelles exigences et conditions d'admission aux études supérieures. Leur niveau d'aspirations montre bien qu'ils sont plus enclins à arrêter leur études après le premier cycle ou à poursuivre des études de maîtrise dans une autre discipline que celle de la psychologie. Cependant, leur persistance dans la formation force à croire qu'ils ont un intérêt marqué pour l'être humain ce qui peut suggérer qu'après l'obtention de leur Baccalauréat, certains feront leur entrée sur le marché du travail fort possiblement dans un domaine où un minimum de rapports humains sont présents; d'autres poursuivront leur carrière académique dans une autre sphère des sciences sociales.

### Cheminement et Profil

*Motivations en éducation.* En observant les résultats obtenus, on constate que les **finissants** qui appartiennent au **Profil Fr** possèdent des degrés de motivation intrinsèque à l'accomplissement et à la connaissance plus faibles que les **débutants** appartenant à ce même Profil. Autrement dit, les étudiants du Cheminement 2 qui trouvent les cours du facteur Fluide plus utiles que ceux du facteur Restrictif se sentent moins libres et moins

compétents dans la pratique d'activités académiques que les étudiants du Cheminement 1 qui se classent dans le même profil qu'eux. Les finissants de ce profil se sentent, en plus, moins satisfaits de la formation reçue que les débutants. Ce résultat trouvé appuie les conclusions de Vallerand (1993) qui soutient que le degré de satisfaction est une conséquence du type de motivation en éducation.

On remarque que les **finissants** du **Profil Rf** possèdent le score le plus élevé aux mesures de motivation intrinsèque à l'accomplissement et à la connaissance. Les recherches entreprises sur la motivation en contexte scolaire ont démontré que le type de milieu peut influencer le degré d'autodétermination des étudiants (Deci & al., 1991; Sénécal & al., 1992; Vallerand, 1993; Vallerand et al., 1989, 1992). On peut donc conclure que la motivation des finissants est renforcée par le fait que ces derniers appartiennent à un profil qui, par ses particularités, est davantage stimulé par la structure et le contenu du programme de premier cycle en psychologie. En se basant sur les conclusions des recherches de Sénécal et al. (1992) et de Vallerand et Bissonnette (1992), les finissants de ce profil sont aussi plus susceptibles de persévérer et de performer dans le programme et donc de ressentir de la satisfaction envers leur carrière académique.

*Valeurs de travail.* En ce qui concerne les étudiants appartenant au **Profil Fr**, on peut conclure que les **finissants** valorisent davantage les aspects du travail en lien avec la Liberté et le Statut que les **débutants**. De plus, on constate que les étudiants en fin de formation de ce profil valorisent plus les aspects du travail reliés à la Liberté que le reste des participants de l'échantillon. Par ailleurs, les **débutants** qui accordent peu d'utilité aux cours obligatoires du programme valorisent plus les aspects de Liberté au travail que les

**finissants**. Sur l'ensemble des étudiants à l'étude, les **finissants** du **Profil fr** sont ceux qui accordent le moins d'importance à la valeur de travail Liberté.

En regardant les caractéristiques du métier de psychologue, on s'aperçoit que la Liberté est une valeur très présente que ce soit dans la pratique du métier ou dans la planification et la gestion du temps de travail. Une étude réalisée par Perron (1986) compare les valeurs de travail de plusieurs groupes de travailleurs à un échantillon québécois composés d'élèves du secondaire et du collégial, d'étudiants universitaires et de professionnels en exercice. Les résultats révèlent que l'échantillon de psychologues québécois accordent plus d'importance à la Liberté que la moyenne de la population à l'étude. Alors, on peut penser que les buts recherchés dans le travail par les débutants du **Profil Fr** ressemblent davantage à ceux recherchés par les psychologues, tandis que les valeurs préconisées dans le travail par les finissants du **Profil fr** semblent peu s'en rapprocher. Leurs types de motivations et d'aspirations envers leur études démontrent que ces étudiants ne terminent pas la formation de premier cycle en psychologie dans l'optique de devenir psychologue. Cependant, on peut supposer que leur expérience dans le programme leur a permis d'orienter différemment leur carrière académique et professionnelle et de clarifier ainsi leurs attentes par rapport à leur future profession. Cette interprétation permet de comprendre pourquoi ils n'accordent pas la même importance aux aspects du travail fortement valorisés par les psychologues ou les étudiants qui aspirent à le devenir.

On remarque que les étudiants en début de formation qui se classent dans le **Profil Rf** accordent plus d'importance aux aspects du travail reliés au Statut que les étudiants de ce Profil en fin de formation. L'ajout du programme d'orientation « Honors » peut

expliquer ce résultats. En effet, la dimension Statut réfère entre autre au fait d'être admiré, reconnu et d'occuper une position privilégiée. Faire partie du programme « Honors » est, entre autre chose, une bonne manière de se démarquer des autres étudiants, de se faire connaître auprès des professeurs du département et de faire partie de groupes de recherche. Par ailleurs, avec l'abolition du programme de M.Ps. et le fort contingentement au niveau des cycles supérieurs en psychologie depuis quelques années, il devient très difficile d'accéder aux programmes de doctorat. Il en résulte un accroissement de la compétition au premier cycle et une hausse de pression ressentie en lien avec le rendement académique. On comprend alors mieux pourquoi le « Honors » est si convoité puisque, à la limite, la place aux études supérieures d'un étudiant qui est admis à ce programme est presque assurée.

Les résultats obtenus permettent de conclure que la quatrième hypothèse de recherche est partiellement confirmée. En effet, les résultats d'analyse démontrent que les étudiants se distinguent à la fois en termes de Profil et de Cheminement au niveau de quelques variables contextuelles seulement (MI Acc, MI Con, Statut, Liberté). En ce qui a trait aux autres variables à l'étude, on constate que parfois les étudiants des trois profils se distinguent indépendamment de leur Cheminement sur certaines variables situationnelles (Rendement, Satisfaction, Asp. long terme, Asp. PsyD) et contextuelles (MI Sens, A-Investigateur, P-Investigateur, P-Social, Réalisation, Risque). Les résultats montrent aussi qu'indépendamment du Profil les étudiants du Cheminement 1 et du Cheminement 2 se distinguent sur certaines variables situationnelles (Satisfaction, Asp. long terme, Asp. court terme) et contextuelles (ME Régis, P-Réaliste).

Les résultats ne démontrent cependant pas de différence significative entre les participants à l'étude en ce qui concerne les variables de nature globale. Les recherches antérieures ont montré que les valeurs des élèves du secondaire et du collégial changent peu pendant ces périodes de la vie. La présente recherche ne révèle pas non plus un changement dans le système de valeurs des débutants et des finissants, pour la plupart âgés entre 18 et 25 ans. Ces conclusions supportent l'hypothèse que l'organisation et la cristallisation des valeurs en un système se concrétisent au tout début de l'adolescence. Les résultats montrent aussi que les valeurs sont stables chez les participants à l'étude. Malgré que les étudiants des trois profils se distinguent sur plusieurs aspects de leur personnalité, l'ordre d'importance relative qu'ils accordent aux différents domaines de valeurs de vie est semblable pour tous : Sécurité, Prosocial, Maturité, Autodirection, Hédonisme, Réussite, Conformité. Une explication à cette ressemblance rejoint certaines conclusions antérieures qui suggèrent que plutôt que de changer de valeurs pour s'adapter au programme de psychologie, l'étudiant qui voit les valeurs véhiculées au département entrer en conflit avec les siennes va préférer quitter le programme plutôt que de modifier son système de valeurs. On peut alors penser que les étudiants qui ne partagent pas les valeurs présentes dans la formation abandonnent très tôt le programme et ne font donc pas partie de notre échantillon. Cette explication renforce les hypothèses de Rokeach (1973) à l'effet que la fonction première des valeurs est d'orienter les choix de l'individu et qu'un changement de valeurs se produit habituellement suite à un bouleversement dans l'environnement (Perron, 1981). Il semble donc justifié de penser que les participants à l'étude représentent une population homogène en ce qui a trait aux domaines de valeurs de vie.

## Conclusion

Le présent travail permet de conclure que les étudiants du programme de premier cycle en psychologie à l'UdeM ne forment pas un groupe homogène. Les différences entre eux se situent aux niveaux situationnel et contextuel. Le niveau global ne permettant pas de faire de distinction entre les participants à l'étude puisque leurs valeurs semblent stables et leur hiérarchisation apparaît la même pour tous. Il ressort de cette étude que l'hétérogénéité de la population étudiante découle surtout de l'utilité que les étudiants accordent aux cours obligatoires, même si parfois des différences sont observées entre les étudiants des deux cheminements et que, d'autres fois, elles proviennent de l'interaction du Profil et du Cheminement.

Les nouveaux étudiants de premier cycle sont très diversifiés et beaucoup plus nombreux qu'avant à être admis au département puisque depuis quelques années on assiste à un dé-contingement majeur au niveau de cette discipline. Aujourd'hui, les cégepiens avec une cote R égale à 24 sont admis en psychologie comparativement à il y a 5 ans où le derniers admis avait une cote R de 27. Les types de programmes offerts aux cycles supérieurs, par contre, ne semble pas convenir à tous les étudiants de premier cycle. La réalité est telle que le programme de psychologie est conçu pour des étudiants ayant des traits de personnalité précis, des aptitudes particulières et une façon donnée de concevoir la discipline. Or, on remarque que près de 40% de la clientèle du premier cycle ne cadre pas dans le moule des études supérieures. Pourquoi autant de personnes sont-elles admises au premier cycle en psychologie alors que si peu de places au doctorat sont disponibles chaque année? On peut penser qu'une admission aussi large peut nuire à la qualité de la formation offerte : les cours sont offerts dans des amphithéâtres, le degré d'implication dans les études n'est pas le même pour tous, ce qui peut affecter les relations entre étudiants et la

normalisation des notes fait en sorte qu'il est difficile de se démarquer de la moyenne. On peut se demander ce qu'il advient des étudiants du **Profil fr** ou des autres qui ne correspondent pas au modèle d'étudiant préconçu? Une réponse à cette question pourrait être que la place de ces étudiants se trouve soit dans une autre institution universitaire s'ils désirent poursuivre des études avancées en psychologie ou soit dans un autre programme offert à l'UdeM.

### Limites

D'abord, l'approche choisie pour la présente étude a permis d'étudier et de comparer plusieurs aspects du comportement des étudiants qui commencent et terminent leur formation académique. Cependant, en employant une approche de type synchronique, il est impossible de savoir si les variations observées chez les participants sont attribuables uniquement aux variables indépendantes. Une approche diachronique qui étudierait pendant trois ans un même échantillon d'étudiants sélectionnés au hasard dès leur arrivée dans le programme permettrait quant à elle d'établir une relation évolutive plus solide entre les variables indépendantes et les variables dépendantes à l'étude. Il deviendrait alors possible de savoir si les caractéristiques individuelles des étudiants de psychologie sont présentes chez cette population avant qu'ils débutent leur formation ou bien si le programme a une quelconque influence sur leur comportement pendant leurs années d'études.

Une autre limite de cette étude réside dans le mode d'administration des instruments de mesure. Les participants de cette recherche ont répondu aux questionnaires à la maison et ont disposé d'une semaine pour y répondre. Cette condition expérimentale a pour

avantages que les participants ont pu répondre à leur rythme, prendre plus de temps pour réfléchir à leur réponse et ont eu la possibilité de corriger leur réponse. Par contre, avec une telle procédure, le taux de participation à la recherche est certes inférieur au taux qui aurait été obtenu si un temps en classe avait été alloué pour répondre à la batterie des tests. Un autre inconvénient réside dans le fait que l'opinion ou l'attitude du participant peuvent être influencées par l'activité qui précède sa réponse aux instruments de mesure. Il est justifié de croire qu'un étudiant qui répond aux questionnaires un matin en prenant son déjeuner ne répondra pas de la même façon que s'il le fait à la suite d'un travail d'équipe particulièrement exigeant.

Il faut aussi être prudent en ce qui concerne la généralisation des résultats de cette recherche à la population de futurs étudiants au département. Depuis septembre 2001, de nouveaux programmes de Baccalauréat, Majeur et Mineur sont en vigueur et, de fait, on retrouve dans notre échantillon des étudiants qui appartiennent au nouveau régime et d'autres à l'ancien. Or, l'information donnée aux nouveaux étudiants sur le programme de premier cycle en psychologie est différente de celle reçue par certains participants en fin de formation au moment de leur entrée dans le programme. Les étudiants du nouveau régime sont mieux informés à l'effet que le programme offre une formation générale en psychologie et en sciences du comportement qui peut préparer au métier de psychologue mais qui peut aussi mener à une variété d'autres formations en sciences humaines. Ils connaissent aussi davantage l'orientation « Honors » que les étudiants en fin de formation qui l'ont vu naître au milieu de leur parcours académique. Les conditions d'admission et le contingentement aux cycles supérieurs suscitent aussi de plus en plus d'interrogations et d'inquiétudes chez les nouveaux étudiants, surtout depuis l'abolition du programme de

M.Ps. Depuis environ trois ans, on remarque que les nouveaux arrivants sont préoccupés par ces questions dès leur première journée au département et questionnent beaucoup plus les anciens étudiants sur ces sujets. On peut penser que l'information reçue par les nouveaux étudiants les aide à formuler des attentes envers leur formation qui sont plus près de la réalité du programme offert. Pour ces raisons, un certain nombre de participants de cette recherche ne sont peut-être pas représentatifs des futurs étudiants du programme de premier cycle en psychologie.

Pour de futures recherches, une étude longitudinale permettrait d'étudier l'influence du programme sur la personnalité des étudiants qui entament une formation universitaire en psychologie. Les étudiants qui accèdent aux études supérieures possèdent-ils, à leur entrée dans le programme, les caractéristiques individuelles requises pour faciliter leur cheminement académique ou le programme leur impose-t-il de changer en vue de pouvoir exercer la profession de leur choix? Il serait intéressant aussi de comparer les caractéristiques des étudiants des trois profils à celles des étudiants aux cycles supérieurs et du corps professoral au premier cycle. Retrouve-t-on une typologie d'étudiants aux cycles supérieurs? Le type **Rf** subsiste-t-il toujours chez les étudiants de deuxième et troisième cycles en psychologie?

Étant donné qu'un fort contingentement aux cycles supérieurs perdure dans le domaine de la psychologie depuis quelques années, les réponses à ces questions pourraient éventuellement permettre une sélection plus juste des candidats et ce, dès leur entrée au programme de premier cycle. En ce sens, on peut penser à une phase de sélection des étudiants qui tiendrait compte des caractéristiques de ces derniers dans l'admission au

programme de premier cycle. Toutes ces questions constituent à ce jour de bonnes voies de recherche pour des études à venir.

## Bibliographie

- American Psychological Association, Committee on Training in Clinical Psychology. (1949). Doctoral training program in clinical psychology. American Psychologist, 4, 331-341.
- American Psychological Association, Committee on Scientific and Professional Aims of Psychology. (1967). The scientific and professional aims of psychology. American Psychologist, 22, 48-76.
- Atkinson, J.W., & Raynor, J.O. (1974). Motivation and achievement. Washington, DC: Winston & Sons, 461pp.
- Baker, D.B. & Benjamin, L.T., Jr. (2000). The affirmation or the scientist-practitioner: A look back at Boulder. American Psychologist, 55, 241-247.
- Bizot, E.B., & Goldman, S.H. (1993). Prediction of satisfactoriness and satisfaction : A 8-years follow-up. Journal of Vocational Behavior, 43, 19-29.
- Blais, M.R., Lachance, L., Vallerand, R.J., Brière, N.M., & Riddle, A.S. (1993). L'inventaire de motivation au travail de Blais. Revue Québécoise de Psychologie, 14, 185-215.
- Bujold, C. & Gingras, M. (2000). Choix professionnel et développement de carrière : Théories et recherches (2e édition) (pp.29-66). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 421 pp.
- Bujold, C., Fournier, G., Drolet, J-L., & Monette, M. (1996). L'importance du rôle du travail par rapport à d'autres rôles de la vie et sa valeur prédictive dans la transition études-travail. Revue canadienne de counseling, 30, 71-85.
- Chartrand, J.M., Camp, C.C., & McFadden, K.L. (1992). Predicting academic adjustment and career indecision: A comparison of self-efficacy, interest congruence, and commitment. Journal of College Student Development, 33, 293-300.
- Chambers, M.J., Tazeau, Y.N., & Rozensky, R.H. (1993). The relationship between scientific and theoretical orientation among clinical psychology doctoral students. Professional Psychology: Research and Practice, 24, 21-26.
- Coan, R.W. (1979). Psychologists: Personal and theoretical pathways. New York: Irvington Publishers, Inc., 195 pp.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). Quelques données et indicateurs significatifs sur le système universitaire québécois, janvier 1999. Site de la CREPUQ : [www.crepuq.qc.ca](http://www.crepuq.qc.ca)

- Corriveau, L., & Castonguay, C. (2001). Le paradoxe de la motivation des élèves à l'école secondaire : la collaboration vs la compétition. In J.P. Brunet, & L. Brunet (Eds.), Les paradoxes en éducation (chapitre 6). Outremont, Québec : Éditions Logiques Inc.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985a). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press, 371 pp.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002) An overview of self-determination theory. In E.L. Deci, & R.M. Ryan (Eds.), Handbook of self-determination research. (pp.3-34). Rochester, NY, US: University of Rochester Press., 470 pp.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G, & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. Educational Psychologist, 26, 325-346
- De Volder, M.L. & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. Journal of Personality and Social Psychology, 42, 566-571.
- Gottfried, A.E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. Journal of Educational Psychology, 77, 631-645.
- Harris, I.J., Moritzen, S., Robitschek, C., Imhoff, A., & Lynch, J.L.A. (2001). The comparative contribution of congruence and social support in career outcomes. Career Development Quarterly, 49, 314-323.
- Harter, S, & Jackson, B.K. (1992). Trait vs. non-trait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. Motivation & Emotion, 16, 209-230.
- Holland, J.L. (1973). Making vocational choices: a theory of careers. Englewood Cliffs, New-Jersey: Prentice-Hall, Inc., 150 pp.
- Holland, J.L. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3<sup>rd</sup> eds). Englewood Cliff, NJ : Prentice-Hall, 211 pp.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. Educational Psychologist, 34, 113-125.
- Korman, M. (1974). National conference on levels and patterns of professional training in psychology: The major themes. American Psychologist, 29, 441-449.
- Lens, W. (1987). Future time perspective, motivation and school performance. Learning and instruction : European research in an international context, 1, 181-189.

- Lens, W., Simons, J., & Dewitte, S. (2001). Student motivation and self-regulation as a function of future time perspective and perceived instrumentality. In S. Volet, & S. Jaervelae (Eds.), Motivation in learning contexts: theoretical advances and methodological implication, (pp.233-248). Elmsford, New York: Pergamon Press, Inc. 342 pp.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Larkin, K.C. (1987). Comparison of three theoretically derived variables in predicting career and academic behavior: Self-efficacy, interest congruence, & consequence thinking. Journal of Counseling Psychology, 34, 293-298.
- Levy, J., Burton, G., Mickler, S., & Vigorito, M. (1999). A curriculum matrix for psychology program review. Teaching of Psychology, 26, 291-294.
- Niles, S.G. (1993). The relationship between Holland types preferences for career counseling. Journal of Career Development, 19, 209-220.
- Norcross, J.C., Mayne, T.J., & Sayette, M.A. (1994). Admission requirements, acceptance rates, and financial assistance in clinical psychology programs: Diversity across the practice-research continuum. American Psychologist, 49, 806-811.
- Norcross, J.C., Mayne, T.J., Sayette, M.A., Karg, R.S., & Turkson, M.A. (1998). Selecting a doctoral program in professional psychology: Some comparisons among PhD counseling, PhD clinical, and PsyD clinical psychology programs. Professional Psychology: Research and Practice, 29, 609-614.
- Nuttin, J.R. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. Acta Psychologica, 23, 60-82.
- Nuttin, J.R. (1979). La perspective temporelle dans le comportement humain : étude théorique et revue de recherches. In P. Fraisse (Eds.), Du temps biologique au temps psychologique, (pp.307-363). Presses Universitaires de France, 386 pp.
- Nuttin, J.R. (1980). Motivation et perspectives d'avenir. Louvain, Belgique : Presses Universitaires de Louvain, 288 pp.
- Nuttin, J.R. (1985). Théorie de la motivation humaine: du besoin au projet d'action. Paris : Presses Universitaires de France, 383 pp.
- Peetsma, T.T.D. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. Scandinavian Journal of Educational Research, 44, 177-192.
- Perron, J. (1967). Quelques facteurs de décision vocationnelle en fonction de l'imminence du choix à faire. In R. Charrette & J. Perron (Eds.), Problèmes d'orientation (pp.31-38). Montréal : Corporation des psychologues de la province de Québec.

- Perron, J. (1981). Valeurs et choix en éducation. St-Hyacinthe : Edisem Inc, 225 pp.
- Perron, J. (1986). Questionnaire de valeurs de travail: manuel technique. Document inédit. Université de Montréal, 56 pp.
- Perron, J. (1996). Ethnicity and educational aspirations of high-school students. In B. Galaway & J. Hudson (Eds.), Youth in transition: Perspectives on research and policy (pp. 127-134). Toronto: Thompson Educational Publishing.
- Rokeach, M. (1968). A theory of organization and change within value-attitude systems. Journal of Social Issues, 24, 13-33.
- Ros, M., Schwartz, S.H., & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, works values, and the meaning of work. Applied Psychology: An International Review, 48, 49-71.
- Routh, D.K.(1994). Clinical psychology since 1917: Science, practice, and organization. New York: Plenum Press, 281 pp.
- Routh, D.K. (2000). Clinical psychological training: A history of ideas and practices prior to 1946. American Psychologist, 55, 236-241.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and emperical tests in 20 countries. Advances in Experimental Social Psychology, 25, 1-65.
- Schwartz, S.H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? Journal of Social Issues, 50, 19-45.
- Schwartz, S.H. & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. Journal of Cross-Cultural Psychology, 32, 268-290.
- Schwartz, S.H. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. Journal of Personality and Social Psychology, 53, 550-562.
- Schwartz, S.H. & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of universal content and structure of values: Extensions a cross-cultural replication. Journal of Personality and Social Psychology, 58, 878-891.
- Schwartz, S.H. & Sagie, G. (2000). Value concensus and importance: A cross-national study. Journal of Cross-Cultural Psychology, 31, 465-497.
- Sénécal, C., Vallerand, R.J., & Pelletier, L.G. (1992). Les effets du types de programme universitaire et du sexe de l'étudiant sur la motivation académique. Revue des Sciences de l'Éducation, 18, 375-388.

- Shell, D.F. & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. Contemporary Educational Psychology, *26*, 481-506.
- Spokane, A.R., Meir, E.I., & Catalano, M. (2000). Person-environment congruence and Holland's theory: a review and reconsideration. Journal of Vocational Behavior, *57*, 137-187.
- Statistiques officielles de l'Université de Montréal (1998-2002). Site du Registraire de l'UdeM : [www.regis.umontreal.ca/publications/statistiques.html](http://www.regis.umontreal.ca/publications/statistiques.html)
- Super, D.E. (1995). Values : Their nature, assessment, and practical use. In D.E. Super & B. Sverko (Eds), Life roles, values, and careers: International findings of the work importance study. (pp.54-61). San-Francisco: Jossey-Bass.
- Thill, E.E. (1993). Les théories de l'expectation et de la valeur. In R.J. Vallerand, & E.E. Thill (Eds.). Introduction à la psychologie de la motivation, (pp.361-399). Laval, Québec : Études Vivantes.
- Vallerand, R.J. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. In R.J. Vallerand, & E.E. Thill (Eds.), Introduction à la psychologie de la motivation, (pp.533-582). Laval, Québec : Études Vivantes.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic motivation. Advance in Experimental Social Psychology, *29*, 271-360.
- Vallerand, R.J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study. Journal of Personality, *60*, 599-620.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (ÉME). Revue Canadienne des Sciences du comportement, *21*, 323-349.
- Vallerand, R.J., Gauvin, L.I., & Halliwell, W.R. (1986a). Negative effects of competition on children's intrinsic motivation. Journal of Social Psychology, *126*, 365-372.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G, Blais, M.R., Brière, N.M., Sénécal, C., & Vallières, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale : A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. Educational and Psychological Measurement, *52*, 1003-1019.
- Vallerand, R.J & Ratelle, C.F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E.L. Deci, & R.M. Ryan (Eds.) Handbook of self-determination research. (pp. 37-63). Rochester, NY, US: University of Rochester Press.

- Vallerand, R.J., & Sénécal, C.B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. Apprentissage et Socialisation, 15, 49-62.
- Vallerand, R.J., & Thill, E.E. (1993). Conclusion : vue d'ensemble des théories de la motivation et perspective des développements futurs. In R.J. Vallerand, & E.E. Thill (Eds.), Introduction à la psychologie de la motivation, (pp.583-606). Laval, Québec : Études Vivantes.
- Van Calster, K., Lens, W., & Nuttin, J.R. (1987). Affective attitude toward the personal future: impact on motivation in high school boys. American Journal of Psychology, 100, 1-13.

## Notes

- 1- Le programme de maîtrise en psychologie (M.Ps) n'est plus offert aux étudiants admis en psychologie à l'UdeM après l'année 1999-2000.
- 2- Je tiens à remercier Mme Carole Lapalme et Mme Monique Wolfe (assistantes à la gestion des dossiers étudiants) pour avoir scruter les dossiers académiques afin de constituer la liste des étudiants en fin de formation qui étaient inscrits à 54 crédits de cours ou plus.
- 3- Je remercie grandement M. Jean-Pierre Blondin, M. Luc Granger et M. Jacques Perron. Sans leur aide et leur appui la réalisation de ce projet de recherche aurait été plus que difficile.
- 4- Je remercie spécialement Mme Marie Achille, Mme Hélène Dymetryszyn, M. Antoine Devinat, M. Robert Haccoun, M. Serge Lecours, Mme Dominique Paré, M. Antonio Zadra pour leur précieuse collaboration. Ces professeurs m'ont très bien accueilli dans leur salle de cours et ont accepté de consacrer du temps d'enseignement à la réalisation de cette recherche. Sans leur coopération, la réalisation de la recherche (processus de recrutement, de passation, de récupération) aurait été très difficile compte tenu de la population visée.
- 5- Je remercie Rachel Caron, Marie-Anick Duchesne, Michel Fortin et Sarah-Jane Parent qui m'ont accompagné dans les salles de classe lors des étapes de passation, de récupération du matériel et de la saisie des données.
- 6- Un merci tout spécial à Gabriel Morin pour m'avoir aidé à confectionner et apposer les étiquettes numérotées sur les questionnaires.
- 7- Je remercie Marie-Anick Duchesne pour sa collaboration à l'assemblage des enveloppes psychométriques.
- 8- Je tiens à remercier Sarah-Jane Parent pour son aide dans la récupération et l'organisation du matériel.
- 9- Les deux équipes de saisie de donnée sont composées de Rachel Caron, Marie-Anick Duchesne, Michel Fortin et Sarah-Jane Parent. Au total, ils ont consacré 16h à la saisie des données.
- 10- Merci à Michel Fortin pour son aide lors de la vérification de la base de données.

## Appendice A

Tableau 1. Recrutement des étudiants et formation de l'échantillon.

Cheminement	Cours	Participants sollicités	Enveloppes distribuées	Enveloppes retours complétées	Taux de participation (%)
Chemin. 1	Statistique	33	24	17	70,8
	Psychométrie	76	55	44	80,0
	Motivation	78	66	56	84,8
	Total	187	145	117	80,7
Chemin. 2	Rêves	95	69	60	86,9
	Santé	47	40	37	92,5
	Stress	21	18	15	83,3
	Tr.Mentaux	21	15	11	73,3
	Total	184	142	123	86,7
Total		368	303	240	79,2

Tableau 2. Caractéristiques de l'ensemble des participants (N = 223).

Variable à l'étude	Catégorie	Fréquence	Pourcentage	M	E.T.
Cheminement	15 crédits ou moins	110	49,3		
	54 crédits ou plus	113	50,7		
Ordre de passation	Séquence 1	108	48,4		
	Séquence 2	115	51,6		
Genre	Féminin	189	84,8		
	Masculin	34	15,2		
Programme	Bacc. spécialisé.	207	92,8		
	Honors	5	2,2		
	Majeur	9	4,0		
	Mineur	2	0,9		
Choix de la psychologie	Jamais autre	80	35,9		
	Autre choix	143	64,1		
Travail	Non	58	26,0		
	Oui	165	74,0		
	Nombre h/semaine			15,9	8,3
Secteurs d'activité	Études			41,4	16,5
	Vie intime			15,6	11,8
	Travail			12,8	12,0
	Vie sociale			11,9	7,5
	Loisirs			9,8	6,7
	Famille			8,4	6,0
Étude	Nombre h/semaine			19,2	10,3
Intention d'être psychologue	Oui	121	54,3		
	Non	97	43,5		
	Ne sais plus	5	2,2		
Genre de psychologue	Praticien	67	53,2		
	Praticien et chercheur	26	20,6		
	Chercheur et enseignant	12	9,5		
	Ne sais pas	21	16,7		

Tableau 3. Cohérence interne et fidélité test-retest des mesure des variables contextuelles et globales lors de l'étude préliminaire (N = 39).

Niveau de variable	Questionnaire	Dimension	Coefficient alpha Temps1	Coefficient alpha Temps2	Corrélation test-retest	
Contextuel	ÉME	MI Accomplissement	0,75	0,73	0,70	
		MI Connaissance	0,53	0,77	0,47	
		MI Sensation	0,65	0,85	0,71	
		ME Rég.identifiée	0,47	0,66	0,67	
		ME Rég.introjectée	0,78	0,84	0,82	
		ME Rég.externe	0,83	0,85	0,89	
		Amotivation	0,20	0,54	0,45	
	Aptitudes	Réaliste				0,86
		Investigateur				0,89
		Artistique				0,86
		Social				0,75
		Entreprenant				0,82
		Conventionnel				0,85
	Personnalité	Réaliste				0,72
		Investigateur				0,85
		Artistique				0,87
		Social				0,86
		Entreprenant				0,73
		Conventionnel				0,83
	QVT	Statut		0,88	0,94	0,80
Réalisation			0,70	0,73	0,57	
Climat			0,79	0,89	0,87	
Risque			0,87	0,88	0,75	
Liberté			0,82	0,86	0,86	
Global	IV	Sécurité			0,78	
		Autodirection			0,83	
		Prosocial			0,88	
		Maturité			0,84	
		Hédonisme			0,65	
		Réussite			0,76	
		Conformité			0,91	

Seuil de signification au niveau de 0,01

Tableau 4. Cohérence interne des mesures des variables contextuelles de la présente étude (N = 223).

Niveau de variable	Questionnaire	Dimension	Coefficient alpha
Contextuel	ÉME	MI Accomplissement	0,86
		MI Connaissance	0,85
		MI Sensation	0,84
		ME Rég.identifiée	0,62
		ME Rég.introjectée	0,86
		ME Rég.externe	0,84
		Amotivation	0,83
	QVT	Statut	0,91
		Réalisation	0,84
		Climat	0,77
		Risque	0,88
		Liberté	0,81

Tableau 5. Caractéristiques des étudiants, variables indépendantes, variables dépendantes et variable contrôle.

Caractéristique des étudiants	Variable indépendante	Variable dépendante	Variable contrôle
Genre	Regroupements d'étudiants selon l'utilité perçue des cours obligatoires du programme de premier cycle	Rendement académique	Séquence de passation des questionnaires
Choix de la psychologie		Satisfaction envers la formation	
Programme d'étude		Aspirations	
Travail	Cheminement selon le nombre de crédits accumulés	Motivation en éducation	
Gestion du temps			
Étude		Aptitudes et types de personnalité	
Profession de psychologue		Valeurs de travail	
Genre de psychologue		Valeurs de vie (système de valeurs)	

Tableau 11. Variables situationnelles : effet d'interaction du Profil et du Cheminement.

Variable situationnelle	Carré moyen	F	dl	p
Rendement	0,168	0,194	2	0,823
Satisfaction	2,387	1,741	2	0,178
Asp. PsyD	33,996	0,232	2	0,793
Asp. long terme	6,433	0,076	2	0,926
Asp. court terme	130,446	1,350	2	0,262

Tableau 15. Moyenne et écart-type aux variables situationnelles des étudiants du Cheminement 1 (N = 110) et des Profils, Fr (N = 59), Rf (N = 16) et fr (N = 35) et des étudiants du Cheminement 2 (N = 113) et des Profils Fr (N = 24), Rf (N = 39) et fr (N = 50)

Variable situationnelle	Profil						Total	
	Fr		Rf		fr		M	E.T.
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.		
<b>Chemin.1</b>								
Rendement	3,86	1,17	4,00	1,09	3,57	0,88	3,79	1,08
Satisfaction	5,00	1,10	4,94	0,85	4,00	1,39	4,67	1,25
Asp. PsyD	22,29	12,40	19,06	13,71	16,60	13,00	20,01	12,92
Asp. long terme	51,43	9,47	58,52	13,39	47,41	7,28	51,18	10,07
Asp. court terme	49,57	10,55	44,86	7,81	46,94	11,32	48,05	10,52
<b>Chemin.2</b>								
Rendement	3,75	0,67	4,10	0,75	3,58	0,81	3,80	0,79
Satisfaction	4,29	1,12	4,51	1,21	4,00	1,16	4,24	1,18
Asp. PsyD	21,29	13,86	15,18	10,61	15,42	10,74	16,58	11,58
Asp. long terme	48,85	10,06	54,57	10,10	44,38	6,95	48,85	9,84
Asp. court terme	50,87	10,37	51,60	9,74	52,63	8,04	51,90	9,11

Tableau 16. Moyenne et écart-type aux variables situationnelles pour l'ensemble des étudiants (N = 223) en fonction des Profils.

Variable situationnelle	Profil						Total	
	Fr (N = 83)		Rf (N = 55)		fr (N = 85)			
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.
Rendement	3,83	1,04	4,07	0,86	3,58	0,84	3,79	0,94
Satisfaction	4,79	1,14	4,64	1,13	4,00	1,25	4,45	1,23
Asp. PsyD	22,00	12,76	16,31	11,60	15,90	11,66	18,27	12,35
Asp. long terme	50,68	9,65	55,72	11,18	45,63	7,20	50,00	10,00
Asp. court terme	49,94	10,45	49,64	9,66	50,28	9,87	50,00	10,00

Tableau 17. Moyenne et écart-type aux types de motivation en éducation des étudiants du Cheminement 1 (N = 110) et des Profils, Fr (N = 59), Rf (N = 16) et fr (N = 35) et des étudiants du Cheminement 2 (N = 113) et des Profils Fr (N = 24), Rf (N = 39) et fr (N = 50)

Motivation	Profil						Total	
	Fr		Rf		fr			
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.
<b>Chemin.1</b>								
MI Acc	19,97	4,63	18,75	5,37	17,34	5,55	18,95	5,13
MI Con	24,05	3,22	22,37	3,05	21,54	4,20	23,01	3,69
MI Sens	17,91	4,72	15,44	5,41	14,06	5,41	16,33	5,31
ME Régid	23,86	3,52	21,81	1,76	22,74	3,44	23,21	3,36
ME Régin	16,93	6,50	17,31	4,56	18,00	6,13	17,33	6,11
ME Régex	17,07	5,70	18,81	4,97	16,66	5,58	17,19	5,56
Amotiv	5,78	3,42	6,37	3,74	7,66	4,86	6,46	4,03
<b>Chemin.2</b>								
MI Acc	16,71	5,11	20,64	4,02	17,70	5,29	18,50	5,06
MI Con	22,75	3,50	24,72	3,28	21,76	4,24	22,99	3,97
MI Sens	15,96	5,38	18,00	4,39	14,00	4,72	15,80	5,04
ME Régid	22,29	3,92	22,72	3,09	22,36	4,17	22,47	3,75
ME Régin	14,92	5,65	15,74	5,58	16,24	5,93	15,79	5,73
ME Régex	17,33	6,69	16,46	4,78	16,46	6,08	16,65	5,76
Amotiv	6,96	4,32	5,28	2,00	7,10	4,07	6,44	3,63

Tableau 18. Moyenne et écart-type aux types de motivation en éducation pour l'ensemble des étudiants (N = 223) en fonction des Profils.

Motivation	Profil						Total	
	Fr (N = 83)		Rf (N = 55)		fr (N = 85)			
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.
MI Acc	19,02	4,97	20,09	4,49	17,55	5,37	18,73	5,09
MI Con	23,67	3,34	24,04	3,37	21,67	4,20	23,00	3,83
MI Sens	17,35	4,97	17,25	4,81	14,02	4,99	16,06	5,17
ME Régid	23,41	3,68	22,45	2,79	22,52	3,87	22,83	3,57
ME Régin	16,35	6,30	16,20	5,31	16,96	6,04	16,55	5,95
ME Régex	17,14	5,96	17,14	4,91	16,54	5,85	16,91	5,66
Amotiv	6,12	3,72	5,60	2,63	7,33	4,39	6,45	3,82

Tableau 19. Moyenne et écart-type aux types de personnalité et aptitudes des étudiants du Cheminement 1 (N = 110) et des Profils, Fr (N = 59), Rf (N = 16) et fr (N = 35) et des étudiants du Cheminement 2 (N = 113) et des Profils Fr (N = 24), Rf (N = 39) et fr (N = 50).

Type P = Personnalité; A = Aptitude	Profil						Total	
	Fr		Rf		fr		M	E.T.
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.		
<b>Chemin.1</b>								
P-Réaliste	37,77	18,33	49,11	24,45	37,14	18,72	39,22	19,68
P-Investigateur	51,82	22,65	64,28	22,74	44,90	20,24	51,43	22,58
P-Artistique	59,08	23,50	60,71	21,82	52,65	26,56	57,27	24,28
P-Social	84,50	16,84	72,32	21,17	84,08	14,61	82,60	17,24
P-Entrepreneur	52,78	26,16	46,43	23,03	49,79	21,74	50,91	24,29
P-Conventionnel	38,26	23,19	36,61	22,11	45,31	24,12	40,26	23,40
A-Réaliste	51,21	18,39	56,25	22,26	46,33	19,40	50,39	19,39
A-Investigateur	58,11	19,15	74,55	15,42	59,59	17,49	60,97	18,85
A-Artistique	67,80	20,90	64,73	19,25	54,08	22,27	62,99	21,83
A-Social	75,30	15,77	70,98	15,53	77,55	15,80	75,39	15,74
A-Entrepreneur	61,98	19,01	60,27	18,06	60,41	17,35	61,23	18,22
A-Conventionnel	70,70	19,11	70,09	20,57	70,41	16,90	70,52	18,49
<b>Chemin.2</b>								
P-Réaliste	36,31	18,35	35,16	14,96	32,28	19,53	34,13	17,75
P-Investigateur	60,12	22,28	69,60	19,16	46,57	21,56	57,39	23,14
P-Artistique	58,33	29,46	55,31	19,98	53,14	23,28	54,99	23,55
P-Social	82,14	15,33	76,56	20,33	84,28	15,34	81,16	17,42
P-Entrepreneur	61,31	23,63	46,52	23,57	54,28	24,99	53,10	24,63
P-Conventionnel	39,28	22,39	34,43	18,75	41,43	24,19	38,56	22,09
A-Réaliste	43,75	15,81	46,34	19,10	47,57	20,94	46,33	19,21
A-Investigateur	68,15	20,63	73,26	14,90	57,57	18,33	65,23	18,98
A-Artistique	60,12	21,26	61,35	23,16	60,28	22,36	60,62	22,22
A-Social	77,38	16,40	74,91	13,79	76,86	13,88	76,29	14,33
A-Entrepreneur	64,88	19,75	59,34	20,93	61,43	19,14	61,44	19,83
A-Conventionnel	66,67	19,61	69,05	18,85	68,28	19,15	68,20	18,99

Tableau 20. Moyenne et écart-type aux types de personnalité et aptitudes pour l'ensemble des étudiants (N = 223) en fonction des Profils.

Type P = Personnalité; A = Aptitude	Profil						Total	
	Fr (N = 83)		Rf (N = 55)		fr (N = 85)			
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.
P-Réaliste	37,35	18,24	39,22	19,09	34,28	19,24	36,64	18,86
P-Investigateur	54,22	22,73	68,05	20,20	45,88	20,92	54,45	23,01
P-Artistique	58,86	25,18	56,88	20,48	52,94	24,53	56,12	23,89
P-Social	83,82	16,36	75,32	20,47	84,20	14,95	81,87	17,31
P-Entrepreneur	55,25	25,61	46,49	23,20	52,44	23,68	52,02	24,43
P-Conventionnel	38,55	22,83	35,06	19,60	43,02	24,10	39,40	22,71
A-Réaliste	49,05	17,91	49,22	20,37	47,06	20,21	48,33	19,36
A-Investigateur	61,01	19,99	73,64	14,92	58,40	17,91	63,13	19,00
A-Artistique	65,58	21,17	62,34	21,97	57,73	22,40	61,79	22,01
A-Social	75,90	15,88	73,77	14,29	77,14	14,61	75,85	15,01
A-Entrepreneur	62,82	19,15	59,61	19,98	61,01	18,33	61,34	19,01
A-Conventionnel	69,53	19,23	69,35	19,18	69,16	18,18	69,35	18,74

Tableau 21. Moyenne et écart-type aux valeurs de travail des étudiants du Cheminement 1 (N = 110) et des Profils, Fr (N = 59), Rf (N = 16) et fr (N = 35) et des étudiants du Cheminement 2 (N = 113) et des Profils Fr (N = 24), Rf (N = 39) et fr (N = 50).

Valeur de travail	Profil						Total	
	Fr		Rf		fr			
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.
<b>Chemin.1</b>								
Statut	33,46	8,56	38,75	7,28	33,77	8,91	34,33	8,63
Réalisation	47,89	6,44	44,49	5,04	43,48	6,67	45,99	6,61
Climat	46,00	7,22	45,12	6,47	44,80	4,16	45,49	6,26
Risque	28,85	8,68	28,33	8,94	24,28	6,68	27,32	8,33
Liberté	39,18	7,11	36,14	7,23	38,26	7,62	38,45	7,30
<b>Chemin.2</b>								
Statut	38,21	8,81	36,02	7,91	33,44	7,93	35,35	8,26
Réalisation	48,52	7,25	48,02	5,40	43,67	6,59	46,20	6,70
Climat	45,37	6,63	47,02	6,01	46,44	6,49	46,41	6,33
Risque	29,79	7,88	27,82	7,35	24,08	5,90	26,58	7,20
Liberté	42,76	7,77	36,64	7,15	35,85	6,09	37,59	7,31

Tableau 22. Moyenne et écart-type aux valeurs de travail pour l'ensemble des étudiants (N = 223) en fonction des Profils.

Valeur de travail	Profil						Total	
	Fr (N = 83)		Rf (N = 55)		fr (N = 85)			
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.
Statut	34,84	8,85	36,82	7,77	33,58	8,29	34,85	8,44
Réalisation	48,07	6,65	46,99	5,49	43,59	6,59	46,10	6,64
Climat	45,82	7,02	46,47	6,15	45,76	5,68	45,96	6,30
Risque	29,12	8,42	27,97	7,76	24,17	6,20	26,95	7,77
Liberté	40,22	7,44	36,49	7,11	36,84	6,82	38,01	7,30

Tableau 31. Valeurs de travail : effet principal du Cheminement.

Valeur de travail	Cheminement				F	df	p	Interprétation
	1 (N = 110)		2 (N = 113)					
	M	E.T.	M	E.T.				
Statut	34,33	8,63	35,35	8,26	0,213	1	0,645	C1 = C2
Réalisation	45,99	6,61	46,20	6,70	2,410	1	0,122	C1 = C2
Climat	45,49	6,26	46,41	6,33	1,086	1	0,298	C1 = C2
Risque	27,32	8,33	26,58	7,20	0,004	1	0,947	C1 = C2
Liberté	38,45	7,30	37,59	7,31	0,290	1	0,591	C1 = C2

Tableau 32. Moyenne et écart-type aux domaines de valeurs de vie des étudiants du Cheminement 1 (N = 110) et des Profils, Fr (N = 59), Rf (N = 16) et fr (N = 35) et des étudiants du Cheminement 2 (N = 113) et des Profils Fr (N = 24), Rf (N = 39) et fr (N = 50).

Domaine de valeur	Profil						Total	
	Fr		Rf		fr		M	E.T.
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.		
<b>Chemin.1</b>								
Maturité	32,72	4,27	31,10	5,26	30,23	5,39	31,69	4,89
Conformité	15,22	5,39	15,84	5,39	17,06	7,56	15,89	6,44
Prosocial	32,29	5,54	32,65	8,06	33,61	6,25	32,76	6,15
Sécurité	32,53	6,29	33,14	4,78	34,41	5,82	33,22	5,96
Hédonisme	27,68	8,64	31,50	9,35	29,03	9,92	28,66	9,18
Réussite	25,70	7,67	26,11	7,39	23,93	6,64	25,20	7,30
Autodirection	30,90	7,02	29,44	7,29	30,07	6,29	30,42	6,80
<b>Chemin.2</b>								
Maturité	31,98	5,36	32,03	4,31	32,54	4,92	32,24	4,78
Conformité	14,97	6,96	14,31	6,67	15,91	7,07	15,16	6,89
Prosocial	32,61	6,50	30,72	6,88	31,87	4,81	31,63	5,95
Sécurité	33,06	6,56	34,48	5,19	35,31	5,71	34,55	5,74
Hédonisme	25,50	7,17	27,49	7,24	28,16	8,61	27,36	7,86
Réussite	25,75	7,27	28,38	7,87	24,49	6,86	26,10	7,45
Autodirection	32,35	5,17	32,03	6,99	30,18	5,87	31,28	6,18

Tableau 33. Moyenne et écart-type aux domaines de valeurs de vie pour l'ensemble des étudiants (N = 223) en fonction des Profils.

Domaine de valeur	Profil						Total	
	Fr (N = 83)		Rf (N = 55)		fr (N = 85)			
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.
Maturité	32,50	4,59	31,76	4,58	31,59	5,21	31,97	4,83
Conformité	15,14	6,23	14,75	6,31	16,38	7,25	15,52	6,67
Prosocial	32,38	5,80	31,28	7,22	32,59	5,48	32,19	6,06
Sécurité	32,68	6,34	34,09	5,06	34,94	5,74	33,89	5,87
Hédonisme	27,05	8,29	28,65	8,03	28,52	9,13	28,00	8,54
Réussite	25,72	7,51	27,72	7,74	24,26	6,74	25,66	7,37
Autodirection	31,32	6,54	31,28	7,11	30,13	6,01	30,86	6,49

Tableau 34. Valeurs de vie : effet d'interaction du Profil et du Cheminement.

Domaine de valeur	Carré moyen	F	dl	p
Maturité	43,083	1,865	2	0,157
Conformité	6,520	0,146	2	0,864
Prosocial	25,241	0,686	2	0,505
Sécurité	2,230	0,065	2	0,937
Hédonisme	36,363	0,499	2	0,608
Réussite	17,772	0,332	2	0,718
Autodirection	23,662	0,560	2	0,572

Tableau 35. Valeurs de vie : effet principal du Profil.

Domaine de valeur	Profil						F	dl	p	Comparaison a posteriori
	Fr		Rf		fr					
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.				
Maturité	32,50	4,59	31,76	4,58	31,59	5,21	0,801	2	0,450	Fr = Rf = fr
Conformité	15,14	6,23	14,75	6,31	16,38	7,25	1,047	2	0,353	Fr = Rf = fr
Prosocial	32,38	5,80	31,28	7,22	32,59	5,48	0,449	2	0,639	Fr = Rf = fr
Sécurité	32,68	6,34	34,09	5,06	34,94	5,74	2,342	2	0,099	Fr = Rf = fr
Hédonisme	27,05	8,26	28,65	8,03	28,52	9,13	1,813	2	0,166	Fr = Rf = fr
Réussite	25,72	7,51	27,72	7,74	24,26	6,74	2,592	2	0,077	Fr = Rf = fr
Autodirection	31,32	6,54	31,28	7,11	30,13	6,01	1,000	2	0,369	Fr = Rf = fr

Tableau 36. Valeurs de vie : effet principal du Cheminement.

Domaine de valeur	Cheminement				F	dl	p	Interprétation
	1		2					
	(N = 110)		(N = 113)					
	M	E.T.	M	E.T.				
Maturité	31,69	4,89	32,24	4,78	1,390	1	0,240	C1 = C2
Conformité	15,89	6,44	15,16	6,89	0,980	1	0,323	C1 = C2
Prosocial	32,76	6,15	31,63	5,95	1,553	1	0,214	C1 = C2
Sécurité	33,22	5,96	34,55	5,74	1,150	1	0,285	C1 = C2
Hédonisme	28,66	9,18	27,36	7,86	3,503	1	0,063	C1 = C2
Réussite	25,20	7,30	26,10	7,45	0,795	1	0,374	C1 = C2
Autodirection	30,42	6,80	31,28	6,18	2,087	1	0,150	C1 = C2

## Appendice B

## Ψ MA FORMATION EN PSYCHOLOGIE Ψ

©Isabelle Cagiotti 2003

Selon le cas, répondez aux questions suivantes en complétant l'espace approprié, en mettant un **X** dans l'espace approprié ou en encerclant le chiffre.

- |          |          |       |
|----------|----------|-------|
| 1. Genre | Féminin  | [ ] 1 |
|          | Masculin | [ ] 2 |

### Choix de la psychologie

2. Lors de ma (mes) demande(s) d'admission à l'université :
- |   |       |
|---|-------|
| Je n'ai jamais envisagé d'autre choix que celui de la psychologie | [ ] 1 |
| J'ai envisagé d'autres choix, mais j'ai choisi la psychologie     | [ ] 2 |

### Choix de programme

3. À quel programme êtes-vous présentement inscrit(e)?
- |                                |       |
|--------------------------------|-------|
| Baccalauréat en psychologie    | [ ] 1 |
| Baccalauréat profil « Honors » | [ ] 2 |
| Majeur en psychologie          | [ ] 3 |
| Mineur en psychologie          | [ ] 4 |

### Cheminement

4. Jusqu'à présent, excluant ceux de la session actuelle, combien de crédits de cours avez-vous complétés dans votre programme de baccalauréat ou de majeur (1 cours = 3 crédits)?
- |             |       |
|-------------|-------|
| 15 ou moins | [ ] 1 |
| 54 ou plus  | [ ] 2 |

### Travail

5. Travaillez-vous pendant vos études?

Oui  1  
Non  2

5.1. Si vous avez répondu oui, combien d'heure(s) par semaine travaillez-vous? \_\_\_\_\_ hre(s)/sem.

### Secteurs d'activité

6. En fonction de l'énergie que vous y investissez, répartissez 100 points sur les six (6) secteurs d'activités suivants :

6.1. Études  points  
6.2. Travail  points  
6.3. Loisirs  points  
6.4. Famille  points  
6.5. Vie intime et amoureuse  points  
6.6. Vie sociale et relations interpersonnelles  points

Total : 100 points

### Implication

7. Indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec chaque énoncé.

1 = Fortement en désaccord  
4 = Un peu en accord

2 = En désaccord  
5 = En accord

3 = Un peu en désaccord  
6 = Fortement en accord

Mes études exigent énormément de travail.	1	2	3	4	5	6
Mes études représentent ma principale source de satisfaction dans la vie.	1	2	3	4	5	6
Les événements les plus importants pour moi sont liés à mes études.	1	2	3	4	5	6
Mes études, j'en vis, j'en mange et j'en respire.	1	2	3	4	5	6
Je suis très engagé(e) personnellement dans mes études.	1	2	3	4	5	6

## Études

8. À part le temps consacré à votre présence aux cours, combien d'heure(s) par semaine consacrez-vous à vos études? \_\_\_\_\_hre(s)/sem.

## Rendement académique

9. Quelle est votre moyenne cumulative la plus récente?

- |                  |                            |
|------------------|----------------------------|
| entre 1,0 et 1,6 | <input type="checkbox"/> 1 |
| entre 1,7 et 2,3 | <input type="checkbox"/> 2 |
| entre 2,4 et 3,1 | <input type="checkbox"/> 3 |
| entre 3,2 et 3,7 | <input type="checkbox"/> 4 |
| entre 3,8 et 4,3 | <input type="checkbox"/> 5 |

## Choix de cours

10. Les cours suivants sont obligatoires au baccalauréat et au majeur en psychologie. Ils ont donc tous une importance équivalente. Évaluez l'utilité que vous portez à chacun de ces cours en fonction de vos projets d'avenir.

### Utilité :

- 1 = aucune utilité
- 2 = très peu d'utilité
- 3 = peu d'utilité
- 4 = une certaine utilité
- 5 = une grande utilité
- 6 = une très grande utilité
- 7 = la plus grande utilité

Cours	Utilité						
	1	2	3	4	5	6	7
Psychologie sociale	1	2	3	4	5	6	7
Psychologie physiologique	1	2	3	4	5	6	7
Psychologie du développement	1	2	3	4	5	6	7
Techniques d'analyse en psychologie	1	2	3	4	5	6	7
Perception	1	2	3	4	5	6	7
Psychologie de la personnalité	1	2	3	4	5	6	7
Processus cognitifs	1	2	3	4	5	6	7
Méthodologie scientifique	1	2	3	4	5	6	7
Psychopathologie : introduction	1	2	3	4	5	6	7
Motivation et émotion	1	2	3	4	5	6	7

## Satisfaction

11. Répondez à cette section selon l'échelle suivante :

- 1 = aucunement satisfait(e)
- 2 = très peu satisfait(e)
- 3 = peu satisfait(e)
- 4 = satisfait(e)
- 5 = assez satisfait(e)
- 6 = très satisfait(e)
- 7 = extrêmement satisfait(e)

Jusqu'à quel point vous sentez-vous actuellement satisfait(e) :

du style d'enseignement que vous recevez en classe?	1	2	3	4	5	6	7
du contenu théorique des cours?	1	2	3	4	5	6	7
des professeurs?	1	2	3	4	5	6	7
des modes d'évaluation (examens, travaux, quiz etc.)?	1	2	3	4	5	6	7
de ce que votre formation académique vous apporte en termes de connaissance de vous-même?	1	2	3	4	5	6	7
de ce que vos études vous apportent sur le plan de vos relations interpersonnelles?	1	2	3	4	5	6	7
de l'ensemble de votre formation en psychologie à l'Université de Montréal?	1	2	3	4	5	6	7

## Représentations des études en psychologie

12. Comment qualifiez-vous vos études en psychologie à l'UdeM? Inscrire une seule réponse par couple d'adjectifs.

Exemple :

	Très	Assez	Peu		Peu	Assez	Très	
<b>Courtes</b>	3	2	1	<b>ou</b>	1	2	3	<b>Longues</b>

	Très	Assez	Peu		Peu	Assez	Très	
<b>Inutiles</b>	3	2	1	<b>ou</b>	1	2	3	<b>Utiles</b>
<b>Ennuyantes</b>	3	2	1	<b>ou</b>	1	2	3	<b>Intéressantes</b>
<b>Superficielles</b>	3	2	1	<b>ou</b>	1	2	3	<b>Profondes</b>
<b>Compétitives</b>	3	2	1	<b>ou</b>	1	2	3	<b>Coopératives</b>
<b>Difficiles</b>	3	2	1	<b>ou</b>	1	2	3	<b>Faciles</b>
<b>Pratiques</b>	3	2	1	<b>ou</b>	1	2	3	<b>Théoriques</b>
<b>Stressantes</b>	3	2	1	<b>ou</b>	1	2	3	<b>Relaxes</b>
<b>Inéquitables</b>	3	2	1	<b>ou</b>	1	2	3	<b>Équitables</b>
<b>Générales</b>	3	2	1	<b>ou</b>	1	2	3	<b>Spécifiques</b>
<b>Dévalorisantes</b>	3	2	1	<b>ou</b>	1	2	3	<b>Valorisantes</b>

## Orientation théorique

13. Les seize (16) énoncés suivants se rapportent aux grandes orientations théoriques en psychologie. Indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec chaque énoncé.

1 = Fortement en désaccord  
4 = Un peu en accord

2 = En désaccord  
5 = En accord

3 = Un peu en désaccord  
6 = Fortement en accord

Il est vraisemblable que le progrès d'une science s'accélère si les chercheurs se consacrent avant tout à une accumulation systématique d'information factuelle et s'engagent dans peu de spéculation et d'élaboration théorique.	1	2	3	4	5	6
A long terme, les chercheurs peuvent mieux réussir s'ils font porter chacune de leurs études sur un problème spécifique et circonscrit.	1	2	3	4	5	6
Dans tous ses aspects, le comportement humain se caractérise par une régulation ordonnée et, par conséquent, en principe, peut être complètement prédit.	1	2	3	4	5	6

1 = Fortement en désaccord  
4 = Un peu en accord

2 = En désaccord  
5 = En accord

3 = Un peu en désaccord  
6 = Fortement en accord

Chez un individu, la configuration de forces et de faiblesses relatives en termes d'habiletés verbales, mathématiques et perceptuelles est grandement régie par des facteurs génétiques.	1	2	3	4	5	6
Il est mieux de définir la perception simplement en termes de relations stimulus-réponse plutôt qu'en termes d'événements internes qui ne peuvent être publiquement observés.	1	2	3	4	5	6
Le but premier des psychologues devrait être d'expliquer le comportement observable plutôt que les expériences conscientes.	1	2	3	4	5	6
Dans les théories, le recours à des modèles mathématiques et à des équations sert souvent à créer une fausse impression de respectabilité scientifique plutôt qu'à faire avancer la compréhension.	1	2	3	4	5	6
Il est tout aussi important pour les chercheurs en psychologie d'élaborer des interprétations théoriques que d'accumuler des faits spécifiques à propos du comportement.	1	2	3	4	5	6
Des expériences hautement contrôlées donnent souvent un portrait trompeur des interactions complexes qui se produisent dans des circonstances naturelles.	1	2	3	4	5	6
En principe, le comportement humain ne peut être complètement prédit parce que les gens peuvent choisir des modalités d'agir pour lesquelles nous n'avons pas de bases de prédiction.	1	2	3	4	5	6
La directionnalité du comportement humain est en grande partie régie par des prédispositions innées.	1	2	3	4	5	6
Sauf pour quelques pulsions élémentaires comme la faim et la soif, toutes les motivations humaines sont apprises.	1	2	3	4	5	6
Les psychologues devraient être aussi préoccupés d'expliquer l'expérience personnelle consciente que d'expliquer le comportement manifeste.	1	2	3	4	5	6
Tout comportement, sauf quelques réflexes élémentaires, est appris.	1	2	3	4	5	6
Autant que possible, les variables de stimulus et de réponse utilisées dans les théories psychologiques devraient être définies en des termes strictement physiques.	1	2	3	4	5	6
Les équations mathématiques ne sont pas un moyen très approprié pour exprimer les principes les plus fondamentaux dans une théorie psychologique.	1	2	3	4	5	6



## Ψ MA FORMATION EN PSYCHOLOGIE Ψ

©Isabelle Cagiotti 2003

Selon le cas, répondez aux questions suivantes en complétant l'espace approprié, en mettant un **X** dans l'espace approprié ou en encerclant le chiffre.

- |          |          |       |
|----------|----------|-------|
| 1. Genre | Féminin  | [ ] 1 |
|          | Masculin | [ ] 2 |

### Choix de la psychologie

2. Lors de ma (mes) demande(s) d'admission à l'université :
- |   |       |
|---|-------|
| Je n'ai jamais envisagé d'autre choix que celui de la psychologie | [ ] 1 |
| J'ai envisagé d'autres choix, mais j'ai choisi la psychologie     | [ ] 2 |

### Choix de programme

3. À quel programme êtes-vous présentement inscrit(e)?
- |                                |       |
|--------------------------------|-------|
| Baccalauréat en psychologie    | [ ] 1 |
| Baccalauréat profil « Honors » | [ ] 2 |
| Majeur en psychologie          | [ ] 3 |
| Mineur en psychologie          | [ ] 4 |

### Cheminement

4. Jusqu'à présent, excluant ceux de la session actuelle, combien de crédits de cours avez-vous complétés dans votre programme de baccalauréat ou de majeur (1 cours = 3 crédits)?
- |             |       |
|-------------|-------|
| 15 ou moins | [ ] 1 |
| 54 ou plus  | [ ] 2 |

### Travail

5. Travaillez-vous pendant vos études?

Oui [ ] 1

Non [ ] 2

5.1. Si vous avez répondu oui, combien d'heure(s) par semaine travaillez-vous? \_\_\_\_\_ hre(s)/sem.

### Secteurs d'activité

6. En fonction de l'énergie que vous y investissez, répartissez 100 points sur les six (6) secteurs d'activités suivants :

6.1. Études [ ] points

6.2. Travail [ ] points

6.3. Loisirs [ ] points

6.4. Famille [ ] points

6.5. Vie intime et amoureuse [ ] points

6.6. Vie sociale et relations interpersonnelles [ ] points

Total : 100 points

### Implication

7. Indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec chaque énoncé.

1 = Fortement en désaccord

2 = En désaccord

3 = Un peu en désaccord

4 = Un peu en accord

5 = En accord

6 = Fortement en accord

Mes études exigent énormément de travail.	1	2	3	4	5	6
Mes études représentent ma principale source de satisfaction dans la vie.	1	2	3	4	5	6
Les événements les plus importants pour moi sont liés à mes études.	1	2	3	4	5	6
Mes études, j'en vis, j'en mange et j'en respire.	1	2	3	4	5	6
Je suis très engagé(e) personnellement dans mes études.	1	2	3	4	5	6

### Études

8. À part le temps consacré à votre présence aux cours, combien d'heure(s) par semaine consacrez-vous à vos études? \_\_\_\_\_hre(s)/sem.

### Rendement académique

9. Quelle est votre moyenne cumulative la plus récente?

- |                  |                            |
|------------------|----------------------------|
| entre 1,0 et 1,6 | <input type="checkbox"/> 1 |
| entre 1,7 et 2,3 | <input type="checkbox"/> 2 |
| entre 2,4 et 3,1 | <input type="checkbox"/> 3 |
| entre 3,2 et 3,7 | <input type="checkbox"/> 4 |
| entre 3,8 et 4,3 | <input type="checkbox"/> 5 |

### Choix de cours

10. Les cours suivants sont obligatoires au baccalauréat et au majeur en psychologie. Ils ont donc tous une importance équivalente. Évaluez l'utilité que vous portez à chacun de ces cours en fonction de vos projets d'avenir.

#### Utilité :

- 1 = aucune utilité
- 2 = très peu d'utilité
- 3 = peu d'utilité
- 4 = une certaine utilité
- 5 = une grande utilité
- 6 = une très grande utilité
- 7 = la plus grande utilité

Cours	Utilité						
	1	2	3	4	5	6	7
Psychologie sociale	1	2	3	4	5	6	7
Psychologie physiologique	1	2	3	4	5	6	7
Psychologie du développement	1	2	3	4	5	6	7
Techniques d'analyse en psychologie	1	2	3	4	5	6	7
Perception	1	2	3	4	5	6	7
Psychologie de la personnalité	1	2	3	4	5	6	7
Processus cognitifs	1	2	3	4	5	6	7
Méthodologie scientifique	1	2	3	4	5	6	7
Psychopathologie : introduction	1	2	3	4	5	6	7
Motivation et émotion	1	2	3	4	5	6	7

## Satisfaction

11. Répondez à cette section selon l'échelle suivante :

- 1 = aucunement satisfait(e)
- 2 = très peu satisfait(e)
- 3 = peu satisfait(e)
- 4 = satisfait(e)
- 5 = assez satisfait(e)
- 6 = très satisfait(e)
- 7 = extrêmement satisfait(e)

Jusqu'à quel point vous sentez-vous actuellement satisfait(e) :

du style d'enseignement que vous recevez en classe?	1	2	3	4	5	6	7
des apprentissages réalisés à propos des aspects biologiques du comportement ?	1	2	3	4	5	6	7
des apprentissages réalisés à propos des aspects cognitifs et affectifs du comportement ?	1	2	3	4	5	6	7
des apprentissages réalisés à propos des aspects sociaux et culturels du comportement ?	1	2	3	4	5	6	7
des apprentissages réalisés à propos des différences individuelles dans le comportement ?	1	2	3	4	5	6	7
des apprentissages réalisés à propos de la mesure en psychologie ?	1	2	3	4	5	6	7
des apprentissages réalisés à propos de l'histoire de la psychologie?	1	2	3	4	5	6	7
des apprentissages réalisés à propos du développement humain ?	1	2	3	4	5	6	7
des apprentissages réalisés à propos du comportement dysfonctionnel ou pathologique ?	1	2	3	4	5	6	7
des professeurs?	1	2	3	4	5	6	7
des modes d'évaluation (examens, travaux, quiz etc.)?	1	2	3	4	5	6	7
de ce que votre formation académique vous apporte en termes de connaissance de vous-même?	1	2	3	4	5	6	7
de ce que vos études vous apportent sur le plan de vos relations interpersonnelles?	1	2	3	4	5	6	7
de l'ensemble de votre formation en psychologie à l'Université de Montréal?	1	2	3	4	5	6	7

## Représentations des études en psychologie

12. Comment qualifiez-vous vos études en psychologie à l'UdeM? Inscrivez une seule réponse par couple d'adjectifs.

Exemple :

	Très	Assez	Peu		Peu	Assez	Très	
Courtes	3	2	1	ou	1	2	3	Longues

	Très	Assez	Peu		Peu	Assez	Très	
Inutiles	3	2	1	ou	1	2	3	Utiles
Ennuyantes	3	2	1	ou	1	2	3	Intéressantes
Superficielles	3	2	1	ou	1	2	3	Profondes
Compétitives	3	2	1	ou	1	2	3	Coopératives
Difficiles	3	2	1	ou	1	2	3	Faciles
Pratiques	3	2	1	ou	1	2	3	Théoriques
Stressantes	3	2	1	ou	1	2	3	Relaxes
Inévitables	3	2	1	ou	1	2	3	Équitables
Générales	3	2	1	ou	1	2	3	Spécifiques
Dévalorisantes	3	2	1	ou	1	2	3	Valorisantes

## Orientation théorique

13. Les seize (16) énoncés suivants se rapportent aux grandes orientations théoriques en psychologie. Indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec chaque énoncé.

1 = Fortement en désaccord  
4 = Un peu en accord

2 = En désaccord  
5 = En accord

3 = Un peu en désaccord  
6 = Fortement en accord

Il est vraisemblable que le progrès d'une science s'accélère si les chercheurs se consacrent avant tout à une accumulation systématique d'information factuelle et s'engagent dans peu de spéculation et d'élaboration théorique.	1	2	3	4	5	6
A long terme, les chercheurs peuvent mieux réussir s'ils font porter chacune de leurs études sur un problème spécifique et circonscrit.	1	2	3	4	5	6
Dans tous ses aspects, le comportement humain se caractérise par une régulation ordonnée et, par conséquent, en principe, peut être complètement prédit.	1	2	3	4	5	6

1 = Fortement en désaccord  
4 = Un peu en accord

2 = En désaccord  
5 = En accord

3 = Un peu en désaccord  
6 = Fortement en accord

Chez un individu, la configuration de forces et de faiblesses relatives en termes d'habiletés verbales, mathématiques et perceptuelles est grandement régie par des facteurs génétiques.	1	2	3	4	5	6
Il est mieux de définir la perception simplement en termes de relations stimulus-réponse plutôt qu'en termes d'événements internes qui ne peuvent être publiquement observés.	1	2	3	4	5	6
Le but premier des psychologues devrait être d'expliquer le comportement observable plutôt que les expériences conscientes.	1	2	3	4	5	6
Dans les théories, le recours à des modèles mathématiques et à des équations sert souvent à créer une fausse impression de respectabilité scientifique plutôt qu'à faire avancer la compréhension.	1	2	3	4	5	6
Il est tout aussi important pour les chercheurs en psychologie d'élaborer des interprétations théoriques que d'accumuler des faits spécifiques à propos du comportement.	1	2	3	4	5	6
Des expériences hautement contrôlées donnent souvent un portrait trompeur des interactions complexes qui se produisent dans des circonstances naturelles.	1	2	3	4	5	6
En principe, le comportement humain ne peut être complètement prédit parce que les gens peuvent choisir des modalités d'agir pour lesquelles nous n'avons pas de bases de prédiction.	1	2	3	4	5	6
La directionnalité du comportement humain est en grande partie régie par des prédispositions innées.	1	2	3	4	5	6
Sauf pour quelques pulsions élémentaires comme la faim et la soif, toutes les motivations humaines sont apprises.	1	2	3	4	5	6
Les psychologues devraient être aussi préoccupés d'expliquer l'expérience personnelle consciente que d'expliquer le comportement manifeste.	1	2	3	4	5	6
Tout comportement, sauf quelques réflexes élémentaires, est appris.	1	2	3	4	5	6
Autant que possible, les variables de stimulus et de réponse utilisées dans les théories psychologiques devraient être définies en des termes strictement physiques.	1	2	3	4	5	6
Les équations mathématiques ne sont pas un moyen très approprié pour exprimer les principes les plus fondamentaux dans une théorie psychologique.	1	2	3	4	5	6



Échelle de Motivation en Éducation (ÉMÉ : Vallerand et al. , 1989)

Pour les trois formes de la motivation intrinsèque, la personne se livre à une activité (ses études) pour le plaisir et pour la satisfaction qu'elle en retire. La personne effectue l'activité volontairement et par intérêt, soit dans une optique de surpassement de soi, d'apprentissage ou de sensation éprouvée à faire l'activité en question.

**MI – Accomplissement**

- 6. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser
- 13. Pour le plaisir que je ressens quand je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles
- 20. Pour la satisfaction que j'éprouve lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles
- 27. Parce que l'université me permet d'éprouver de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence au plan scolaire

**MI – Connaissance**

- 2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses
- 9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant
- 16. Pour le plaisir d'en savoir plus sur les matières scolaires qui m'attirent
- 23. Parce que mes études me permettent d'apprendre une foule de choses qui m'intéressent

**MI – Sensations**

- 4. Pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train de communiquer mes propres idées aux autres
- 11. Pour le plaisir que je ressens à lire des auteurs intéressants
- 18. Pour le plaisir que je ressens à être complètement absorbé(e) par ce que certains auteurs ont écrit
- 25. Parce que j'aime « tripper » en lisant différents sujets intéressants

**ME – Régulation identifiée**

Dans ce cas, le comportement est émis par choix, il est valorisé et jugé important par la personne.

- 3. Parce que, selon moi, des études à l'université vont m'aider à mieux me préparer à la profession que j'ai choisie
- 10. Parce que plus tard cela va me permettre de trouver un travail dans un domaine que j'aime
- 17. Parce que cela va m'aider à mieux choisir mon orientation professionnelle
- 24. Parce que je crois que quelques années d'études supplémentaires vont augmenter ma compétence de travailleur(euse)

**ME – Régulation introjectée**

Au niveau de cette motivation, la source de contrôle s'internalise tout en demeurant contrôlante.

- 7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mieux que juste une formation courte
- 14. Parce que le fait de réussir à l'université me permet de me sentir important(e) à mes propres yeux
- 21. Pour me prouver que je suis une personne intelligente
- 28. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études

### **ME – Régulation externe**

Ce type de motivation provient d'une source complètement externe à la personne.

- 1. Parce que sans diplôme je ne pourrais pas me trouver un emploi assez bien payé
- 8. Pour pouvoir décrocher un emploi prestigieux plus tard
- 15. Parce que je veux « avoir une vie facile » plus tard
- 22. Pour avoir un meilleur salaire plus tard

### **Amotivation**

Cette catégorie représente un score de démotivation envers les études.

- 5. Honnêtement, je ne sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'université
- 12. J'avais de bonnes raisons pour aller à l'université, mais maintenant je me demande si je devrais continuer d'y aller
- 19. Je ne parviens pas à savoir pourquoi je vais à l'université et franchement je m'en fous
- 26. Je ne sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'université

## Sommaire des types de personnalité et des aptitudes définis par Holland (1997)

### Types de personnalité

**R** – J'aime les activités qui comportent la manipulation d'objets et d'outils. Je possède des aptitudes manuelles, mécaniques ou techniques et j'éprouve du plaisir à les utiliser dans des professions ou des situations qui les exigent. J'évite par contre les activités à caractère social. L'ambition et la maîtrise de soi figurent parmi mes valeurs, qui sont traditionnelles. Le sens pratique, le réalisme, le conformisme et la persévérance font partie des traits qui me caractérisent.

**I** – Je me définis par mon goût pour la recherche sous ses diverses formes et dans divers domaines (physique, biologique, culturel) ainsi que par mon aversion pour les activités à caractère persuasif, social ou répétitif. J'ai des aptitudes pour les sciences et les mathématiques et je sais les reconnaître. L'indépendance et la curiosité font partie de mes valeurs et je suis ouvert(e) aux nouvelles idées. Le sens critique, la curiosité, une attitude introspective et de la réserve sont au nombre de mes traits caractéristiques.

**A** – Chez moi, domine un attrait pour les activités à caractère libre, non systématique, impliquant la création par la manipulation de matériaux divers. Par contraste, les activités ordonnées et systématiques me rebutent. Je possède des aptitudes artistiques dans un ou plusieurs domaines (e.g., langage, musique, écriture). Je valorise les qualités artistiques, mon système de croyances est très ouvert et je me perçois comme une personne originale, intuitive, non conformiste, complexe, désordonnée, impulsive et dénuée de sens pratique.

**S** – Je m'intéresse au travail avec les autres, que ce soit dans une perspective éducative ou curative et je valorise les activités de ce genre. Par contre, je n'aime pas les activités de nature ordonnée ou systématique impliquant l'utilisation de matériaux, d'outils ou de machines. J'ai des aptitudes pour les relations interpersonnelles et, par ailleurs, des lacunes en matière d'aptitudes manuelles et techniques. Mes valeurs sont de nature égalitaire. L'image que j'ai de moi-même est celle d'une personne aimant aider les autres et les comprendre. J'ai des aptitudes pour l'enseignement et le travail à caractère social plutôt que pour les domaines de la mécanique et de la science. Je me vois comme une personne coopérative, généreuse, idéaliste, responsable, compréhensive et chaleureuse.

**E** – J'aime travailler avec les autres, surtout en vue d'organiser, de diriger ou encore dans une perspective de gains économiques. Par contre, je ne suis pas porté(e) vers les activités à caractère systématique. Mes aptitudes scientifiques sont plus faibles que mes capacités interpersonnelles pour diriger et persuader. Je valorise la réussite sur le plan économique et politique. Je me perçois comme dynamique, populaire, sociable et ayant de la facilité à m'exprimer. Je suis une personne ambitieuse, énergique, exhibitionniste, extravertie et optimiste.

**C** – Je préfère les activités impliquant la manipulation ordonnée et systématique de données (e.g., tenue de dossiers, classification, travail avec des machines de bureau) au sein d'une organisation. Par contre, je déteste les activités qui ne sont pas bien définies. Mes aptitudes se situent dans le secteur du travail de bureau et du travail avec les chiffres, mais non dans le domaine des arts : je préfère les professions à caractère conventionnel aux professions de nature artistique. Je valorise le succès dans le domaine des affaires et de l'économie et, en général, je prône des valeurs conservatrices. Je suis une personne consciencieuse, efficace, inflexible, inhibée, persévérante et pratique.



Questionnaires de Valeurs de Travail (QVT : Perron & Dupont, 1974)

**Statut**

Cette dimension réfère au fait d'être admiré(e), populaire et reconnu(e), d'occuper un poste élevé, d'être influent(e) et de toucher un revenu élevé.

1. Susciter l'admiration des autres
2. Jouir d'une grande popularité
3. Faire des choses remarquées
4. Être admiré(e) dans ce que vous faites
5. Vous faire un nom
6. Détenir un poste qu'on accorde à peu de personnes
7. Exercer une grande influence sur les autres
8. Être un modèle pour les autres
9. Vous retrouver dans l'entourage de gens importants
10. Être reconnu(e) à cause de vos réussites
11. Toucher un revenu très élevé
12. Occuper un poste très élevé
13. Exercer une autorité qui n'est pas mise en doute
14. Jouir de certains privilèges

**Réalisation**

Cette dimension évoque principalement la créativité et la découverte, l'utilisation des ressources personnelles, la connaissance et l'expression de soi, la persévérance et la participation active.

15. Imaginer et élaborer des choses nouvelles
16. Mettre en application ce que vous avez découvert
17. Découvrir des choses nouvelles
18. Vivre des expériences nouvelles
19. Poursuivre votre action malgré des obstacles de toutes sortes
20. Élargir le champ de vos connaissances
21. Utiliser toutes vos ressources
22. Tirer au clair des situations confuses
23. Mieux connaître vos possibilités et vos limites
24. Participer activement aux réalisations de votre milieu
25. Exprimer librement ce que vous ressentez

**Climat**

Cette dimension correspond à la compréhension et à l'acceptation de la part des autres, au fait d'être dans un milieu organisé, plaisant et avec des gens agréables.

26. Avoir affaire à un patron compréhensif
27. Être accepté(e) facilement par les gens avec qui vous travaillez
28. Être dirigé(e) par un patron compétent
29. Être compris(e) par les autres
30. Participer à des activités bien organisées
31. Savoir clairement de qu'on attend de vous
32. Être dans un milieu bien organisé et bien équipé
33. Avoir une vie équilibrée

- 34. Rencontrer des gens agréables
- 35. Évoluer dans un milieu physique plaisant

### **Risque**

Cette dimension évoque des difficultés à surmonter des situations imprévues, inconnues, dangereuses ainsi que des conditions compétitives.

- 36. Affronter des difficultés d'envergure
- 37. Entreprendre des projets difficiles à réaliser
- 38. Prendre beaucoup de risques
- 39. Être placé(e) dans des situations menaçantes
- 40. Vous retrouver dans des situations qui comportent beaucoup d'imprévu
- 41. Vous attaquer à des problèmes qui semblent sans solution
- 42. Affronter des situations dangereuses
- 43. Entreprendre des projets audacieux
- 44. Entreprendre une action au risque d'en être blâmé(e)
- 45. Participer à toutes sortes de compétitions
- 46. Entrer en compétition avec les autres
- 47. Tenter votre chance dans un domaine que vous connaissez peu

### **Liberté**

Cette dimension a trait à l'indépendance, à la liberté, à l'autodétermination, à l'individualisme et au fait d'être différent(e) des autres.

- 48. Établir vos propres règles de conduite
- 49. Établir vos propres règles de conduite
- 50. Être indépendant(e) des autres
- 51. Jouir d'une grande liberté individuelle
- 52. Agir comme vous l'entendez
- 53. Être différent(e) des autres
- 54. Défendre votre indépendance
- 55. Être votre propre patron
- 56. Effectuer vos tâches de façon individuelle
- 57. Être vu(e) comme un individu différent des autres
- 58. Ne vous fier qu'à vous-même
- 59. Poursuivre seul(e) les buts que vous vous êtes fixés

L'Inventaire de Valeurs (IV : Perron, 1999) est une traduction de Value Survey (VS; Rokeach, 1983).

La répartition des valeurs Terminales (T) et Instrumentales (I) en sept domaines :

#### **Sécurité**

La santé (T); La sécurité de la famille (T); La sécurité nationale (T) ; Responsable (I)

#### **Autodirection**

La liberté (T); Capable (I); Indépendant (I); Intellectuel (I); Logique (I)

#### **Prosociale**

L'égalité (T); L'amitié véritable (T); La paix dans le monde (T); Indulgent (I); Serviable (I); Honnête (I); Aimant (I); Loyale (I)

#### **Maturité**

La paix intérieure (T); L'amour (T); Le respect de soi (T); La sagesse (T); La beauté dans le monde (T); Large d'esprit (I); Courageux (I)

#### **Hédonisme**

Une vie aisée (T); Une vie passionnante (T); Le plaisir (T)

#### **Réussite**

L'accomplissement (T); La reconnaissance (T); Ambitieux (I); Imaginatif (I)

#### **Conformité**

Propre (I); Obéissant (I); Poli (I); Maître de soi (I)

Étudiante,  
Étudiant,

La recherche à laquelle vous pourrez participer est réalisée conformément aux règles d'éthique de la Société canadienne de psychologie et de l'Ordre des psychologues du Québec. Nous vous demandons de prendre connaissance des informations suivantes.

**Nature, effets, buts et conditions de la recherche**

Les questions auxquelles vous allez répondre portent sur votre formation académique, vos aspirations, vos motivations, vos aptitudes, votre personnalité et vos valeurs. Ces questions font appel à vos intérêts, perceptions et attitudes. Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses à ces questions : est valide toute réponse qui correspond à ce que vous pensez et ressentez personnellement.

Le fait de répondre à ces questions pourrait vous apporter comme bénéfice personnel de faire le point sur divers aspects de votre carrière académique et professionnel. Votre contribution permettra de mieux connaître les caractéristiques et les besoins des étudiant(e)s de premier cycle en psychologie à l'Université de Montréal. Il n'y a pas d'inconvénient à participer à cette recherche outre le fait de prendre quelques minutes de votre temps pour répondre aux questions.

Votre participation à cette recherche est anonyme : aucun questionnaire ne requiert de vous identifier personnellement. Le fait de répondre aux questionnaires à votre résidence ajoute à la confidentialité de l'opération.

Vos réponses seront remises directement au chercheur soussigné qui en a la propriété exclusive et s'est engagé à ce qu'aucune information de nature individuelle ne soit transmise au personnel enseignant et à la direction du département de psychologie de l'université.

Vous n'êtes pas obligé(e) de participer à cette recherche. Vous avez aussi le droit d'interrompre votre participation si vous le désirez.

Après avoir lu les informations précédentes, je comprends la nature, les effets, les buts et les conditions de cette recherche et j'accepte librement d'y participer.

Je consens à participer à l'étude

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Nom et lettres moulées

\_\_\_\_\_  
Date

Ce formulaire de consentement a été préparé par :

Isabelle Cagiotti, étudiante à la M.Sc. en psychologie  
Sous la direction de Jacques Perron, Ph.D.  
Professeur titulaire  
Département de psychologie  
Université de Montréal

## Appendice C

## Messages et consignes

### Message 1

Excusez-moi tous le monde,

Bonjour,

D'abord, je m'appelle Isabelle Cagiotti, plusieurs d'entre vous me connaissez déjà. J'ai terminé mon Bacc. l'année passée, j'ai été dans l'asso pendant deux ans, vous m'avez sûrement déjà vu faire des messages dans les classe. Là je suis présentement inscrite à la maîtrise recherche ici en psycho. Je m'intéresse à la formation académique des étudiant(e)s de psycho et je viens vous annoncer qu'une recherche aura lieu bientôt au département. Comme mes intérêts de recherche intéressent particulièrement la direction du département de psycho, j'ai leur appui et leur aide dans ce projet. Mes objectifs de recherche consistent à avoir une meilleure connaissance de vous, étudiant(e)s, qui poursuivez des études en psycho, je m'intéresse à vos valeurs, votre personnalité, vos motivations... En participant à ma recherche, ce sera aussi la chance pour vous de vous exprimer sur le programme, sur votre degré de satisfaction et de motivation envers les cours, sur vos aspirations par rapport au études supérieures et bien plus. Plus particulièrement je m'intéresse à deux groupes d'étudiant(e)s : premièrement des étudiant(e)s qui débutent dans leur formation c'est-à-dire des personnes qui ont complété 15 crédits ou moins de cours jusqu'à présent; deuxièmement je m'intéresse à des étudiant(e)s qui ont plus de vécu dans le programme et qui ont complété 54 crédits ou plus de cours. Pour m'aider à savoir où aller chercher tout ce beau monde, les secrétaires m'ont préparé des listes d'étudiant(e)s qui répondent à ces critères très précis. Comme vous êtes

nombreux dans ce cours à répondre au critère, je vais donc revenir solliciter votre participation à ma recherche dans trois semaines, c'est-à-dire en date du [...]. J'en profite pour remercier « M. ou Mme le (la) prof » d'avoir accepté de collaborer à mon projet. Votre participation est essentielle à ma recherche parce que sans un bon taux de participation je ne pourrai pas avoir un échantillon représentatif des étudiants de psycho. Est-ce que vous avez des questions? Je vous remercie de votre attention et j'espère que vous aller participer en grand nombre. À bientôt!

### Consigne 1

J'ai quelques consignes à vous donner. À l'intérieur de l'enveloppe se trouve une feuille de consignes. Je vous demande de la lire avec attention avant de commencer à répondre aux questionnaires. Vous trouverez aussi deux copies du formulaire de consentement : une que vous gardez et l'autre que vous allez me ramener la semaine prochaine. Pour assurer votre anonymat, il va y avoir une boîte pour déposer votre enveloppe et une autre pour le formulaire de consentement. Ne mettez pas votre formulaire dans l'enveloppe. N'oubliez pas de me rapporter votre enveloppe dans le cours de la semaine prochaine. Je récupère toutes les enveloppes, même si vous n'avez pas répondu aux questionnaires.

### Consigne 2

Salut tout le monde,

Je vous invite à venir porter votre enveloppe en avant de la classe. Je vous rappelle qu'il y a deux boîtes : une pour l'enveloppe et l'autre pour le formulaire de consentement.

Il me manque beaucoup d'enveloppe alors, pour ceux et celles qui ont oublié de rapporter leur enveloppe aujourd'hui, je vais revenir dans le cours de la semaine prochaine. Je tiens à vous dire qu'en prenant une enveloppe la semaine dernière, vous vous êtes engagé à rapporter le matériel alors j'apprécierais que vous me rapportiez votre enveloppe même si vous n'avez pas répondu aux questionnaires. Un gros merci à vous tous pour votre participation! Bon cours et à la semaine prochaine!

### Consigne 3

Salut tout le monde,

Alors, ceux et celles qui avaient oublié leur enveloppe la semaine passée, vous pouvez me les ramener en avant. N'oubliez pas de sortir votre formulaire de consentement de l'enveloppe. Il me manque encore quelques enveloppes, alors vous pourrez toujours me les glisser sous la porte de mon labo qui se trouve au D-310 du PMV. Je tiens à vous remercier encore, le taux de participation dans cette classe est excellent. Si les résultats de la recherche vous intéressent, vous les trouverez dans mon mémoire prochainement. Merci et bonne fin de session!

## Consignes

- **Rapporter** les questionnaires complétés **au prochain cours**.
- Remplir les deux **formulaire de consentement**. Conserver la **copie rose**. Me remettre la **copie blanche** lors du prochain cours.
- Si pour une quelconque raison **vous ne complétiez que partiellement** un ou les questionnaires, remplir le formulaire de consentement et rapporter l'enveloppe lors du prochain cours.
- Si pour une quelconque raison **vous ne répondez pas** aux questionnaires, ne pas remplir le formulaire de consentement et rapporter l'enveloppe lors du prochain cours.
- Répondre aux questionnaires selon **l'ordre de numérotation**.
- Répondre sur les feuilles-réponses ou sur les questionnaires selon le cas.
- Après avoir répondu à l'**Inventaire de valeurs**, inscrire sur la feuille-réponse le **rang** attribué à chacune des 36 valeurs puis **transposer ces rangs en points** selon la légende au bas de la feuille.
- Les résultats de cette recherche paraîtront dans un mémoire de maîtrise que vous pourrez consulter dès son dépôt à la bibliothèque.
- Si vous éprouvez des difficultés à répondre aux questionnaires ou si vous avez des questions, vous pouvez me rejoindre à l'adresse suivante : [REDACTED]

Merci grandement de votre précieuse collaboration.

