

Université de Montréal

Valeurs, études, identité, quel rapport ?

par
Christian Méthot

Département de sociologie
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 (M.Sc.)
en sociologie

Décembre 2009

© Christian Méthot, 2009

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
Valeurs, études, identité, quel rapport ?

présenté par :
Christian Méthot

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Président-rapporteur : Paul Sabourin

Directeur de recherche : Jacques Hamel

Membre du Jury : Stéphane Moulin

RÉSUMÉ

Le présent mémoire repose sur la notion de « valeur », vue sous l'angle du *rapport* que tout individu entretient avec son action et, par extension, avec autrui et l'environnement social dans lequel il évolue. Dans ce contexte, les valeurs teintent le *rapport aux études* susceptible d'expliquer l'identité étudiante. Sous cette optique, ce mémoire établit une distinction analytique entre valeurs *expressives* et *instrumentales*. Les valeurs peuvent être qualifiées *instrumentales* lorsqu'elles relèvent d'une conception fondée sur la relation d'un moyen par rapport à une fin, tandis qu'elles sont conçues comme *expressives* lorsqu'elles intègrent des « sentiments », voire des symboles d'accomplissement personnel.

Ce mémoire étudiera les valeurs à l'œuvre chez les étudiants inscrits en médecine et en sociologie. En toute hypothèse, les valeurs instrumentales seraient le fait des futurs médecins, par opposition aux apprentis sociologues qui afficheraient des valeurs expressives.

Or, l'analyse menée dans le cadre de ce mémoire démontre que s'il existe des différences sur le plan des valeurs entre les étudiants des deux filières d'études mentionnées précédemment, elles sont loin d'être radicales. Sur la lancée, on découvrira aussi que s'il existe encore une identité étudiante, celle-ci se décline à l'aune du programme d'études plutôt que par rapport à une appartenance plus générale au statut d'étudiant.

Mots-clés : Étudiants, études, rapport aux études, valeurs, identité étudiante.

ABSTRACT

Key words : Students, studies, relation to studies, values, student identity.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----|
| RÉSUMÉ | ii |
| TABLE DES MATIÈRES..... | iv |
| LISTE DES TABLEAUX..... | vi |
| LISTE DES FIGURES..... | vii |
| REMERCIEMENTS | ix |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE 1..... | 5 |
| 1.1 - DÉFINITION THÉORIQUE DES VALEURS | 5 |
| 1.2 – LES VALEURS, UNE DISTINCTION ANALYTIQUE | 8 |
| 1.3 – SUR LA NOTION D’IDENTITÉ | 10 |
| 1.4 – L’IDENTITÉ ÉTUDIANTE SOUS L’OPTIQUE SOCIOLOGIQUE | 12 |
| CHAPITRE 2..... | 17 |
| 2.1 – LA POPULATION CONCERNÉE PAR L’ENQUÊTE | 17 |
| 2.2 – LE SONDAGE EN LIGNE DE L’ÉTÉ 2007 | 18 |
| 2.3 – LES VALEURS DES ÉTUDIANTS EN MOTS, UNE ANALYSE QUALITATIVE | 20 |
| 2.3.1 – L’ÉCHANTILLONNAGE QUALITATIF..... | 20 |
| 2.3.2 – QUELQUES NOTES SUR L’ENTREVUE QUALITATIVE | 21 |
| 2.3.4 – L’ANALYSE DES ENTREVUES AU MOYEN D’ATLAS.TI | 24 |
| 2.4 – L’OBJET D’ANALYSE | 28 |
| CHAPITRE 3..... | 30 |
| 3.1 – PORTRAIT DES ÉTUDIANTS QUI ONT ACCORDÉ UNE ENTREVUE..... | 30 |
| 3.2 – APERÇU DE L’ANALYSE DU SONDAGE EN LIGNE | 40 |
| 3.2.1 – L’ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES SUPÉRIEURES | 40 |
| 3.2.2 – LE TEMPS ALLOUÉ AUX ÉTUDES DANS LES RANGS DES ÉTUDIANTS EN MÉDECINE ET EN SOCIOLOGIE | 44 |
| 3.2.3 – LA VIE ÉTUDIANTE SOUS LE SIGNE DES RELATIONS AVEC LES PROFESSEURS | 46 |

| | |
|---|-----|
| 3.2.4 – LA PERCEPTION À L’ÉGARD DES ASSOCIATIONS ÉTUDIANTES | 47 |
| 3.3 – EN GUISE DE CONCLUSION..... | 48 |
| CHAPITRE 4..... | 49 |
| 4.1 – ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES, VALEURS ET IDENTITÉ..... | 49 |
| 4.2 – MOTIVATIONS À L’ORIGINE DU CHOIX DE PROGRAMME..... | 49 |
| 4.3 – LA VALEUR DES SAVOIRS ACQUIS EN SOCIOLOGIE ET EN MÉDECINE | 53 |
| 4.4 – QUE SIGNIFIE RÉUSSIR ? | 56 |
| 4.5 – RAPPORT AU TRAVAIL ACADÉMIQUE..... | 59 |
| 4.6 – QUELLES VALEURS SOUS-TENDENT LE RYTHME DES ÉTUDES ? | 62 |
| 4.7 – L’IDENTITÉ FONDÉE SUR L’ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES | 65 |
| CHAPITRE 5..... | 68 |
| 5.1 – LES ASSOCIATIONS ÉTUDIANTES | 69 |
| 5.2 – LE TEMPS PASSÉ DANS LES MURS DE L’ÉTABLISSEMENT | 75 |
| 5.3 - LE PROFESSEUR : MAÎTRE, MENTOR OU COLLÈGUE ?..... | 78 |
| 5.4 – VIE ENTRE ÉTUDIANTS ET ESPRIT DE CORPS ?..... | 80 |
| CHAPITRE 6..... | 84 |
| 6.1 – LE RAPPORT À L’EMPLOI ET LA POSITION SOCIALE ANTICIPÉE..... | 84 |
| 6.2 – LE STATUT ÉTUDIANT..... | 89 |
| 6.3 – CULTURE ÉTUDIANTE..... | 93 |
| CONCLUSION..... | 99 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 107 |
| ANNEXES | 112 |
| ANNEXE 1 – SCHÉMA D’ENTREVUE..... | 112 |
| ANNEXE 2 - TABLEAUX DE RÉGRESSION | 122 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|----|
| TABLEAU 1 – DISTINCTIONS ENTRE LES VALEURS INSTRUMENTALES ET EXPRESSIVES | 10 |
| TABLEAU 2 – LES FACETTES DE L’OBJET D’ANALYSE..... | 29 |
| TABLEAU 3 – RÉPARTITION DES RÉPONDANTS EN FONCTION DU PROGRAMME D’ÉTUDES, DU NIVEAU ET DE LA LOCALITÉ | 31 |
| TABLEAU 4 – L’ÂGE DES INTERVIEWÉS..... | 33 |
| TABLEAU 5 – PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS ESTUDIANTINES SELON LE PROGRAMME ET L’INSTITUTION FRÉQUENTÉE..... | 39 |
| TABLEAU 6 – ANALYSE FACTORIELLE DES ÉNONCÉS LIÉS AUX MOTIVATIONS AYANT PRÉSIDÉ AU CHOIX DU PROGRAMME ET DES COURS..... | 41 |
| TABLEAU 7 – LES MODALITÉS DE L’ENGAGEMENT SELON LE PROGRAMME D’ÉTUDES..... | 66 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|--|-----|
| FIGURE 1 – ILLUSTRATION D’UN ÉLÉMENT DU SONDAGE EN LIGNE | 19 |
| FIGURE 2 – ATLAS.TI : UNE ILLUSTRATION | 25 |
| FIGURE 3 – L’OBJET D’ANALYSE..... | 29 |
| FIGURE 4 – LE SEXE DES RÉPONDANTS EN FONCTION DU PROGRAMME D’ÉTUDES | 32 |
| FIGURE 5 – TRAVAIL PARALLÈLE AUX ÉTUDES EN FONCTION DU PROGRAMME..... | 34 |
| FIGURE 6 – LE NOMBRE D’HEURES CONSACRÉES HEBDOMADAIREMENT AUX ÉTUDES EN FONCTION DE LA FILIÈRE D’ÉTUDES | 35 |
| FIGURE 7 – AVEZ-VOUS DÉJÀ INTERROMPU VOS ÉTUDES ?..... | 37 |
| FIGURE 8 – POSITION DES ÉTUDIANTS SUR LE PLAN DES VALEURS SELON LE PROGRAMME, LA COHORTE, LE NIVEAU ET LA LOCALITÉ..... | 42 |
| FIGURE 9 – RAPPORT À LA RÉUSSITE ET DÉFINITION DE SOI SELON LE PROGRAMME D’ÉTUDES | 58 |
| FIGURE 10 – ORIENTATION DES VALEURS SELON LE PROGRAMME D’ÉTUDES | 104 |

REMARQUES

Dans le présent document :

- Le masculin a valeur épiciène. Le genre masculin du mot est employé uniquement afin d'alléger le texte.
- Les valeurs « instrumentales » ou « expressives » n'ont pas de connotation politique et ne sont pas formulées sous un mode normatif. Elles visent simplement à décrire le rapport aux études sous l'angle de la théorie.

REMERCIEMENTS

Mes plus sincères remerciements vont en premier lieu à Jacques Hamel, mon directeur, qui, en m'embauchant comme assistant de recherche, a largement contribué à créer les conditions optimales à la rédaction de ce mémoire. Travailler dans le milieu stimulant de la recherche m'a permis de joindre l'utile à l'agréable, en m'offrant une expérience unique sous les auspices de laquelle j'ai pu réaliser le projet exposé dans les prochaines pages.

Je souhaite également exprimer ma gratitude envers les étudiants qui ont accepté de collaborer à notre sondage en ligne ainsi qu'à ceux qui ont ensuite participé de bon cœur aux entrevues auxquelles nous les avons conviés. Sans leur précieuse collaboration, ce mémoire n'aurait pu voir le jour.

Je tiens aussi à remercier chaleureusement Joanne Baillargeon et Francis Méthot, mes parents, qui ont grandement facilité ma vie d'étudiant, en m'offrant leur support indéfectible et en me donnant la chance de poursuivre des études supérieures dans d'excellentes conditions.

Enfin, Roxane, merci d'avoir été à mes côtés depuis le tout début de ce projet : ta présence a fait de toi mon précis de grammaire interactif favori. Par la rigueur et la discipline dont tu fais preuve, tu as été pour moi une source d'inspiration et ta contribution s'étend d'ailleurs aux autres raisons que toi seule connais...

INTRODUCTION

Ce mémoire de maîtrise cherche à cerner l'identité étudiante issue des valeurs affichées par les collégiens et universitaires à l'égard de leur programme d'études et des institutions dans lesquelles ils évoluent. En d'autres termes, la recherche présentée dans les prochaines pages vise à savoir comment se forme l'identité des étudiants selon les valeurs qu'ils affichent à l'égard du programme d'études, de la vie étudiante, de la culture qu'ils partagent et du statut social qu'ils tendent à se reconnaître.

Cette recherche s'emploie donc à étudier les valeurs sous-jacentes à l'identité des étudiants québécois inscrits aux programmes collégiaux et universitaires en médecine et en sociologie. En bref, elle veut éclairer les manières dont se décline l'identité étudiante à la lumière des valeurs affichées par les universitaires et les collégiens, en posant que celles-ci donnent corps à l'identité actuelle des étudiants.

En toute hypothèse, on est fondé à penser que la massification récente des études supérieures a largement contribué à l'éclatement de l'identité étudiante, en vertu de laquelle « l'étudiant moyen », correspondant à l'individu astreint à son programme d'études et dont la vie se déroule essentiellement dans les murs de son institution, « n'existe plus » (Grignon et Gruel, 2002 : 8). En effet, l'expérience étudiante se décline désormais à l'aune d'une multitude de valeurs, laquelle se répercute sur le rapport aux études et contribue à l'éclatement de l'identité étudiante.

Force est de constater qu'au Québec les études sur le sujet brillent par leur absence, si l'on fait exception des enquêtes conduites par Jacques Roy (2006 et 2008)

sur la réussite scolaire au cégep. L'identité étudiante au Québec a toutefois été envisagée en sociologie sous l'angle de la conception des études induite par les programmes auxquels s'inscrivent les étudiants (Simard, 1992) et, en histoire (Hébert, 2008), sous l'optique des activités et organisations étudiantes (parades, participation aux associations étudiantes, mouvements de revendication, etc.) infléchies par le contexte sociopolitique. L'enquête exposée dans les prochaines pages vient donc enrichir ces études en envisageant l'identité étudiante du point de vue des valeurs.

Le présent mémoire, on le devine, repose sur la notion de « valeur », vue sous l'angle du *rapport* que tout individu entretient avec son action et, par extension, avec autrui et l'environnement social dans lequel il évolue. Dans cette perspective, les valeurs teintent le *rapport aux études* susceptible d'expliquer l'identité étudiante, du fait que « les principes d'identification et de construction des expériences étudiantes doivent être aujourd'hui recherchés dans les rapports des étudiants à leurs études » (Dubet, 1994 : 512). Ces rapports désignent la relation qu'entretient l'étudiant avec, par exemple, le programme d'études, la vie étudiante ou l'institution. En somme, c'est à travers ce rapport que les étudiants affichent leurs valeurs et qu'il devient possible de les analyser dans l'intention d'exhiber l'identité étudiante en vigueur de nos jours.

La notion d'identité se conçoit dans cette veine, comme on le verra dans le prochain chapitre. Sous ce chef, l'identité étudiante correspond à l'importance attribuée au statut d'étudiant, au partage d'une culture commune et à l'affiliation à un statut social. Les études supérieures se font dans cette voie vecteur d'identité, puisque

« l'entrée au collège ou à l'université procède d'une rencontre entre une nouvelle culture scolaire et un nouveau statut social de même que d'une transformation des cadres et modes de vie qui contribuent à façonner l'identité de l'étudiant » (Erlich, 2008 : 61).

Dans cette optique, il est requis de savoir comment se forme l'identité étudiante à l'heure où, selon nombre d'auteurs (Erlich, 2008; Le Bart et Merle, 1997; Lapeyronnie et Marie, 1992), l'implication dans les études, la vie sur le campus et les associations étudiantes qui, hier encore, donnaient corps à l'identité étudiante, connaissent de sérieux ratés.

L'analyse des valeurs sera ici opérée à la lumière de la distinction entre valeurs *instrumentales* et *expressives*, en vertu de laquelle les études prennent une couleur instrumentale quand elles sont conçues selon une perspective purement utilitariste, tandis qu'elles se révèlent inversement expressives lorsqu'elles apparaissent sources d'accomplissement personnel et de réalisation de soi.

L'enquête a été conduite dans cette perspective auprès des étudiants en médecine et en sociologie inscrits aux établissements collégiaux et universitaires suivants : Cégep du Vieux-Montréal, Université de Montréal, Cégep de Sainte-Foy, Université Laval, Cégep de Sherbrooke et Université de Sherbrooke. La totalité de cette population a d'abord été invitée à participer à un sondage en ligne basé sur une série d'énoncés de type sémiométrique. Un échantillon des répondants a ensuite été invité à accorder une entrevue qualitative afin de bien cerner la teneur instrumentale ou

expressive des valeurs repérées au moyen du sondage en ligne et susceptibles de former l'identité étudiante.

L'analyse exposée plus loin se fonde principalement sur les entrevues et a été conduite au moyen du logiciel ATLAS.ti. Les résultats ainsi obtenus montrent qu'on ne peut plus parler d'une seule identité étudiante, à l'instar de ce qu'avancent nombre de chercheurs français (Erich, 2008). Les données semblent bel et bien révéler une fragmentation de ces identités, lesquelles ne peuvent plus se fonder sur une origine de « classe sociale », sur des conditions d'études et des destins similaires. De plus, l'analyse démontre que la plupart des étudiants ciblés par la recherche sont loin d'être des « consommateurs » de diplômes. Au contraire, leur personnalité colore fortement leur engagement aux études.

SUR LES NOTIONS DE VALEUR ET D'IDENTITÉ : ÉLÉMENTS THÉORIQUES

Ce mémoire de maîtrise, on s'en doute, se fonde sur les notions de valeur et d'identité, qu'il convient de définir exactement dans ce premier chapitre. Après avoir survolé les conceptions que génèrent ces deux notions en sociologie, on cherchera à concevoir une perspective susceptible de les combiner afin d'élaborer sur le plan théorique l'objet d'étude au programme : l'identité étudiante issue des *rappports* que nourrissent aujourd'hui les collégiens et les universitaires à l'égard de leur programme d'études, de la vie étudiante et des établissements dans lesquels ils évoluent.

Sur le plan théorique, la notion de *rapport à* fait actuellement florès dans les études sociologiques, notamment celles consacrées aux valeurs des jeunes (Galland et Roudet, 2001, 2005) et des étudiants (Dubet, 1994; Erlich, 2008). En effet, nombre de sociologues traitent du « rapport au travail », du « rapport à la religion » ou encore du « rapport à l'environnement » en englobant, souvent indistinctement, la notion — *rapport à* — et ce qu'elle prend pour objet. Dans notre cas, on est fondé à penser que, sur le registre théorique, le *rapport à* donne corps aux valeurs affichées à l'échelle individuelle ou collective.

1.1 - DÉFINITION THÉORIQUE DES VALEURS

Force est de noter, d'entrée de jeu, que la notion de valeur fait l'objet d'une foule de définitions différentes en sociologie comme en anthropologie. Le terme *valeur* est fréquemment employé dans ces deux disciplines sans toutefois que sa signification

soit clairement définie. La notion est utilisée indistinctement et son sens recoupe souvent la définition communément partagée de ce terme (Hechter, Nadel et Michod, 1993). Sous ce chef, une valeur correspond à « ce qui revêt de l'importance, ce qui est estimable » ou à « ce qui constitue la meilleure manière d'agir dans une situation donnée ». En bref, les valeurs ont trait aux préférences et aux inclinations qui marquent d'une pierre blanche ou noire ce que chacun, à son niveau, juge valable et estimable dans sa vie ou, inversement, détestable et inacceptable au vu de son expérience en société.

La notion de valeur se conçoit plus exactement chez Weber et Parsons, pour ne citer qu'eux. Selon le premier, on s'en rappelle, les valeurs propres à l'éthique protestante tendent à magnifier le travail, conçu comme la manifestation de la prédestination divine chez qui s'y livre corps et âme. La valeur conférée au travail se combine à celles associées à la discipline, au dévouement, à la rigueur et à l'ascétisme, largement responsables du surgissement de l'économie capitaliste qui domine encore aujourd'hui, malgré la dilution de la couleur religieuse des valeurs en vigueur chez les protestants de l'époque (2002 [1904]). Selon Weber, les valeurs correspondent aux orientations significatives propres à gouverner l'action des individus et des groupes en société.

Chez Parsons (1951), les valeurs sont conçues sous l'angle de leur fonction, du rôle qu'elles jouent dans les mécanismes en vertu desquels la société prend corps. Sous sa plume, les valeurs engendrent des règles propres à gouverner les conduites et comportements grâce auxquels se forment les institutions sociales légitimes, comme la famille et l'école qui, par ricochet, répercutent les valeurs à l'échelle sociale.

Sur cette base, une valeur correspond à une « manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquelles elle est attribuée » (Rocher, 1969 : 70). Sous cette optique, elle fait office d'« étalon de mesure » (Schwartz, 2006 : 931) pour qualifier sur le plan pratique « les actions, les personnes et les événements afin de décider de “ce qui est bon ou mauvais, justifié ou illégitime, de ce qui vaut la peine d'être fait ou de ce qui doit être évité en fonction des conséquences possibles” » (*ibid.* : 931). En bref, les valeurs filtrent la perception des individus et des groupes en présence et, du coup, façonnent leurs actions. Sous ce chef, les valeurs teintent sous un signe positif ou négatif ce que sont et font les individus à leur niveau et à leur échelle. Les valeurs conçues dans cette perspective « appartiennent aux orientations profondes qui structurent les représentations et les actions d'un individu » (Bréchon, 2003 : 13) et « contribuent à influencer les multiples rapports qu'il noue » (Rezohazy, 2006 : 171).

Dans cette voie, la notion de valeur se rattache dans la foulée à ce que désigne généralement la notion de culture en sociologie, « au sens global et anthropologique du terme, la représentation et l'institution d'un ensemble de relations entre les uns et les autres dans une configuration donnée » (Augé, 2006 : 33), susceptibles d'activer des manières d'être, de penser et d'agir stéréotypées.

Dans cette voie, il est requis de penser que les valeurs se forment par interaction, sous le coup des relations que quiconque, consciemment ou non, noue avec les objets et les individus qui l'entourent. En d'autres termes, les valeurs prennent différentes couleurs en vertu du jeu des relations grâce auxquelles les individus font sens et

développent des préférences et des inclinations. Les valeurs donnent le ton à la connaissance qu'ont les individus de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font en société, au gré de ce jeu interactif dont ils sont simultanément partie et produit. Elles font donc office de vecteur de l'action individuelle et collective sous forme de boussole capable de donner le cap. En résumé, les valeurs...

proposent les objectifs : l'un sera préféré à d'autres parce qu'il est plus attractif, plus désirable, plus apprécié. Elles suggèrent les moyens : lequel est meilleur, moins coûteux, plus approprié, plus efficace. Elles motivent les acteurs, influencent leurs besoins et leurs aspirations (puisqu'on aspire à ce qu'on valorise), ordonnent leurs perceptions (puisqu'on regarde le monde à travers les lunettes de ses valeurs), servent de critère pour leurs jugements sur la situation où ils se trouvent et sur les autres acteurs (Rezsohazy, 2006 : 11-12).

Force est toutefois de noter que les valeurs sont loin de s'imposer également aux individus et aux groupes évoluant dans l'orbite sociale. Les enquêtes sociologiques révèlent des différences notables à ce chapitre, génératrices de distinction sociale. En effet, les études basées sur de larges populations (Bréchon, 2003; Galland et Lemel, 2007; Schwartz, 2006; Tchernia, 1995) révèlent des différences et des contrastes notables entre groupes sociaux. L'âge, l'ethnie ou le niveau de scolarité tendent par exemple à infléchir les valeurs à l'œuvre à l'échelle individuelle ou collective, comme le montrent les analyses sur le sujet.

1.2 – LES VALEURS, UNE DISTINCTION ANALYTIQUE

Sur le plan analytique, la sociologie a établi une distinction entre valeurs *instrumentales* et valeurs *expressives*. Les valeurs acquièrent une qualité instrumentale lorsqu'elles relèvent d'une conception fondée sur la relation d'un moyen par rapport à une fin, tandis qu'elles sont qualifiées expressives quand cette

conception intègre des « sentiments », voire des symboles d'accomplissement personnel.

Dans cette veine, Jürgen Habermas note que les valeurs expressives ont trait à « l'émancipation, l'individualisation et l'extension de la communication exempte de domination » (Habermas, 2005 [1973] : 24), par contraste avec les valeurs instrumentales fondées sur des moyens orientés vers une fin, dont le sens découle de règles techniques ou de stratégies axées sur la maximisation des « bénéfices » d'une activité.

Sur ce registre, Galland et Roudet (2002, 2005) proposent de distinguer l'« esprit de réussite », l'« application dans une activité » et la « conformité aux règles », qui forment les valeurs instrumentales, et l'« individualité », la « capacité d'initiative » et l'« esprit d'indépendance » qui donnent corps aux valeurs expressives. L'opposition binaire induite en bonne méthode entre valeurs *expressives* et *instrumentales* paraît propice et féconde pour envisager les valeurs affichées par les étudiants ciblés dans la présente enquête.

En clair, ici, la notion d'*individualité* correspond à la tendance en vertu de laquelle l'étudiant se conçoit et conçoit ses études en axant ses aptitudes et compétences sur les qualités qu'il se reconnaît, et s'oppose à la notion d'*application dans une activité*, grâce à laquelle l'étudiant se conçoit et conçoit ses études en axant ses qualités sur les aptitudes et compétences qu'il pense avoir. La *conformité aux règles* pousse l'étudiant à se concevoir et à concevoir ses études sur la base des règles en vigueur, par contraste avec l'*esprit d'indépendance* en vertu duquel l'étudiant se conçoit et

conçoit ses études sans s'aligner sur les règles et normes ambiantes. Enfin, l'*esprit de réussite* traduit l'inclination à se concevoir et à concevoir ses études en fonction d'objectifs déterminés sans égard à sa personne, à l'inverse de la *capacité d'initiative* par laquelle l'étudiant se conçoit et conçoit ses études en fonction de projets fondés sur sa personne et ses aspirations. Le tableau suivant synthétise cette opposition.

TABLEAU 1
DISTINCTION ENTRE LES VALEURS INSTRUMENTALES ET EXPRESSIVES

| | | | |
|-------------------------------|---------------------------|------------------------|-----------------------|
| APPLICATION DANS UNE ACTIVITÉ | VALEURS INSTRUMENTALES | VALEURS EXPRESSIVES | INDIVIDUALITÉ |
| CONFORMITÉ AUX RÈGLES | | | ESPRIT D'INDÉPENDANCE |
| ESPRIT DE RÉUSSITE | | | CAPACITÉ D'INITIATIVE |

Sans avoir une forme matérielle ou tangible, les valeurs peuvent donc être décelées à la lumière de l'analyse entreprise dans l'intention de dégager le *rapport à* sous les couleurs expressives et instrumentales qui, en termes théoriques, renvoient soit à la « réalisation de soi », soit à l'atteinte d'une fin par un moyen.

1.3 – SUR LA NOTION D'IDENTITÉ

Sur cette base, la notion d'identité représente ici l'aptitude à se reconnaître et à être reconnu comme une entité propre, aptitude née des relations avec des vis-à-vis — individu, groupe ou collectivité — susceptibles de générer la sécurité ontologique que Giddens (1994 : 98) conçoit comme « la confiance des êtres humains dans la continuité de leur propre identité et dans la constance de leurs environnements d'actions sociaux et matériels ».

La notion d'identité est une notion clé en sociologie sans toutefois y être exactement conçue. Néanmoins, sous l'optique sociologique, il est entendu que l'identité ne correspond pas à une « essence » immuable, mais se forme par interaction avec autrui¹ (Berger et Luckmann, 1989 [1966]; Dubar, 2000; Kaufmann, 2004; Ruano-Borbalan, 2004). Sous ce mode, l'identité se fait vecteur d'assimilation et de distinction par rapport à autrui. L'identité désigne en théorie ce qui est propre à un individu et, inversement, ce qui le rend semblable à autrui (Marc, 2004). Cette conception de l'identité semble au premier abord paradoxale, puisqu'elle associe deux termes antinomiques : distinction et similitude. Dans cette voie, l'identité des individus se forme sur la base de leurs traits ou caractéristiques propres, sources de distinction, et du sentiment de faire bloc avec les autres, qui les amène à partager leurs valeurs et leurs visions des choses sous le signe de la similitude.

De plus, les théories contemporaines sur l'identité individuelle avancent que celle-ci se construit à travers la « négociation » (de Gaulejac, 2009; Kaufmann, 2004; Marchal, 2006) entre, d'une part, les qualités attribuées à un individu — par les autres ou par les institutions — et, d'autre part, celles qu'il se reconnaît en fonction des valeurs qui l'animent. Ces qualités découlent de la position des individus en société et se manifestent sous la forme des statuts qui leur sont conférés et qui, par ricochet, donnent corps à l'identité exprimable en termes objectifs, extérieurs aux individus, comme ceux figurant dans les registres civils ou ceux assimilables au statut

¹ Une telle affirmation peut cependant semer une certaine confusion que nous tenons à dissiper. La construction de l'identité ne signifie pas que l'individu s'invente totalement et librement : il doit le faire sur la base de contraintes, liées par exemple au statut social qui lui est attribué et aux valeurs dominantes de son milieu.

professionnel. L'identité fondée sur cette base peut être mise en cause par l'individu ou, au contraire, celui-ci peut s'y conformer de bonne grâce pour agir et penser (Dubar, 2000). À cet égard, l'identité se nourrit des pensées et des représentations de l'individu, sans qu'il puisse toutefois l'inventer totalement et librement. Sous ce chef, l'identité se conçoit en théorie comme « une notion carrefour. Elle désigne à la fois l'ensemble des assignations identitaires “objectives” — biologiques juridiques et sociologiques — et l'ensemble des sentiments subjectifs qui s'expriment dans la formule “être soi-même” » (de Gaulejac, 2009 : 57).

1.4 – L'IDENTITÉ ÉTUDIANTE SOUS L'OPTIQUE SOCIOLOGIQUE

L'identité étudiante sera envisagée dans la foulée de recherches déjà conduites sur le sujet. Afin de déterminer les dimensions primordiales de la construction de l'identité étudiante, il serait pertinent de se baser sur les travaux de plusieurs chercheurs ayant travaillé sur le monde étudiant et qui fournissent à ce sujet des pistes intéressantes.

Sur la base d'une enquête réalisée auprès d'étudiants inscrits en travail social et à l'École des hautes études commerciales (HEC), Gilles Simard (1992) montre que l'identité étudiante se conçoit différemment selon le programme d'études. S'inspirant de la distinction qu'établit Habermas entre valeurs expressives et valeurs instrumentales, il y décèle une opposition du fait que les programmes d'études — caractérisés par des contenus pédagogiques, un rapport au savoir et à la réussite, voire

même à la société² — infléchissent des conceptions différentes à l'égard des études et des établissements fréquentés. D'après Simard (1992 : 23), l'identité étudiante se forme selon le rapport au savoir qu'impose le programme de prédilection et les perspectives d'emploi qui s'y rattachent. Les étudiants peuvent être envisagés sous cette optique comme :

des acteurs individuels, mobilisés dans des systèmes d'appropriation interactive de connaissances, bref [des] acteurs dont les identités socioculturelles se structurent dans un rapport interactif aux savoirs et savoir-faire produits et mis en marché par l'université (Simard, 1992 : 23).

Les programmes en question induisent donc des valeurs différentes par rapport aux connaissances et aux compétences acquises dans leur cadre. Les étudiants fréquentant les HEC affichent des valeurs instrumentales du fait que l'enseignement s'oriente résolument sur l'emploi convoité, lequel devra mobiliser principalement des savoirs d'ordre technique. Inversement, les étudiants en service social nourrissent des valeurs expressives à l'égard de leur programme d'études qui, à leurs yeux, doit contribuer à enrichir leur personnalité et développer leur capacité d'initiative. L'identité étudiante est infléchiée en conséquence dans l'un et l'autre cas. Ainsi, en fonction du rapport à l'avenir et au savoir qu'elles proposent, les filières d'études attirent des étudiants différents et contribuent à former des identités étudiantes qui leur sont propres et qui se démarquent des autres filières.

² Ce n'est pas le programme en tant que tel qui véhicule des contenus et des *rappports* à, mais bien davantage les multiples interactions sociales qui se déroulent et prennent corps au sein de l'institution scolaire et qui sont réactualisées dans la pratique au fil des jours, contribuant par le fait même à l'existence de cette institution à travers le temps (Bourdieu, 1980).

D'autre part, Mathias Millet (2003) montre que la manière dont les étudiants en médecine et en sociologie orchestrent leur « travail universitaire » traduit des différences notables, pour ne pas dire des conceptions opposées, dans les « valeurs » attribuées aux études selon la discipline de prédilection. Les futurs médecins, inscrits à un programme d'études strict et axé sur la profession, font preuve de rigueur dans leurs travaux et recherches, respectent scrupuleusement les règles, les délais et les échéances et sont mus par un esprit de réussite indéfectible. Inversement, les sociologues en herbe veulent mettre leur grain de sel dans le programme d'études choisi et, à cette fin, cherchent à choisir de leur propre chef les cours susceptibles de le composer en faisant preuve d'une capacité d'initiative propre à refléter leur personnalité. Le laxisme — ou un certain laxisme — est de mise à l'égard de la présence aux cours, des heures consacrées aux travaux et recherches et du respect des échéances.

Bref, sous l'optique développée plus haut, les valeurs dites instrumentales semblent en toute hypothèse le fait des futurs médecins, par contraste avec les valeurs expressives en vigueur chez les sociologues en herbe. Les valeurs en vigueur chez les uns et les autres s'expliquent selon Millet par la nature des programmes en question, qu'il conçoit comme des « matrices disciplinaires » propres à former des valeurs différentes et à infléchir l'identité des étudiants en sociologie ou en médecine.

Selon Alain Coulon (1997) et Lesley Scanlon (2007), la familiarité avec le lieu, le programme, les professeurs, les autres étudiants et les activités offertes dans les murs des institutions véhicule des valeurs et, par là même, modèlent l'identité étudiante marquée au coin de la sécurité ontologique, basée sur la continuité et la constance

génératrices de la confiance dans ce qu'est et fait l'individu. Cette familiarité s'acquiert progressivement au fil de l'« entrée dans le métier étudiant » (Coulon, 1997), mais se forme également sous l'impulsion des connaissances et des habiletés que savent communiquer les professeurs, par exemple. Scanlon note à cet égard que « *the academic staff, by the virtue of their qualifications and position, possesses the cultural capital that students need to acquire if they are to successfully construct new student identities and hence persist at university* » (2007 : 231)³. La vie étudiante, mue par l'interaction entre les parties en présence dans l'institution, se révèle cruciale dans la formation identitaire.

La perspective est confortée par Karine Hébert (2008) qui, s'appuyant sur une fine analyse historique de l'évolution de l'identité étudiante du XIX^e siècle aux années 1960, montre avec force détails combien les activités estudiantines — rites d'initiation, fêtes, matchs sportifs, parades, remises de diplômes — et les manifestations militantes contribuent à insuffler les valeurs propices au développement de l'identité étudiante et du sentiment d'appartenance à l'institution fréquentée. Selon cette historienne, le dénominateur commun que représente cette identité s'est érodé peu à peu avec la venue massive des femmes sur les campus et la diversification de la population étudiante depuis les premières heures de la massification des études supérieures, selon l'expression consacrée.

³ « Les enseignants, par leurs qualifications et leurs positions sociales, possèdent le capital culturel que les étudiants doivent acquérir s'ils veulent construire avec succès de nouvelles identités étudiantes qui leur permettront de poursuivre des études universitaires (traduction libre). »

La vie étudiante comme vecteur d'identité est d'autre part sérieusement minée par l'emploi parallèle aux études qui conduit les étudiants à fréquenter leurs établissements uniquement pour s'acquitter de leurs obligations. Le fait de travailler parallèlement aux études semble contribuer à la réduction de la participation à la vie étudiante et pousse l'étudiant à enfreindre — de gré ou de force — les règles édictées à propos des cursus, des horaires et des délais à respecter. Certes, la tendance varie selon les programmes d'études (voir Le Bart et Merle, 1997) et les institutions, plus ou moins sévères en la matière. Elle se révèle facteur d'inflexion des valeurs propres à donner corps à l'identité étudiante, valeurs susceptibles de s'exprimer sous le mode de l'opposition entre valeurs expressives et valeurs instrumentales.

En somme, dans le cadre du présent mémoire, on est fondé à penser que les étudiants en médecine tendent à afficher des valeurs instrumentales par contraste avec leurs vis-à-vis en sociologie au cégep et à l'université. La différence devrait surgir de l'analyse du rapport aux études conçu ici comme le vecteur des valeurs génératrices de l'identité étudiante affichée par les uns et les autres.

UNE ENQUÊTE SUR LES VALEURS DES ÉTUDIANTS : ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Sur cette base, nous avons décidé de conduire une enquête sur le « rapport aux études », conçu sous l'angle des valeurs affichées par les collégiens et les universitaires à l'égard de leurs études et de la vie menée sous le toit de leurs établissements, susceptibles de donner corps à l'identité étudiante.

2.1 – LA POPULATION CONCERNÉE PAR L'ENQUÊTE

La population visée inclut l'ensemble des étudiants inscrits aux programmes collégiaux en sciences sociales et en sciences de la santé (technique) et aux programmes universitaires en médecine, en sociologie et en travail social au sein des établissements suivants : Cégep du Vieux-Montréal, Cégep de Sainte-Foy et Cégep de Sherbrooke; Université de Montréal, Université de Sherbrooke et Université Laval. Ce sont les seules institutions francophones au Québec à offrir le programme de médecine. Cette population a été choisie dans l'optique de lui conférer valeur d'échantillon sur la base des trois facteurs que sont : 1) les filières suivies, 2) les types d'établissements fréquentés et 3) leur localisation. Ces facteurs sont conçus comme autant de vecteurs de différenciation des valeurs des étudiants, instrumentales ou expressives, qui teintent l'identité étudiante.

Le choix des filières s'est fait à la lumière de la recherche éloquent de Millet (2003) sur les différentes façons dont les étudiants en médecine et en sociologie orchestrent leur « travail universitaire » et qui, selon cet auteur, traduisent des différences notables, pour ne pas dire des oppositions, dans les « significations »

qu'ils attribuent à leurs études ainsi qu'à leur identité d'étudiant. En bref, les valeurs dites instrumentales sont en toute hypothèse le fait des futurs médecins, par contraste avec les valeurs expressives qu'afficheraient les sociologues en herbe. Dans l'un ou l'autre cas, ces valeurs se répercutent sur l'identité étudiante en vigueur dans leurs rangs.

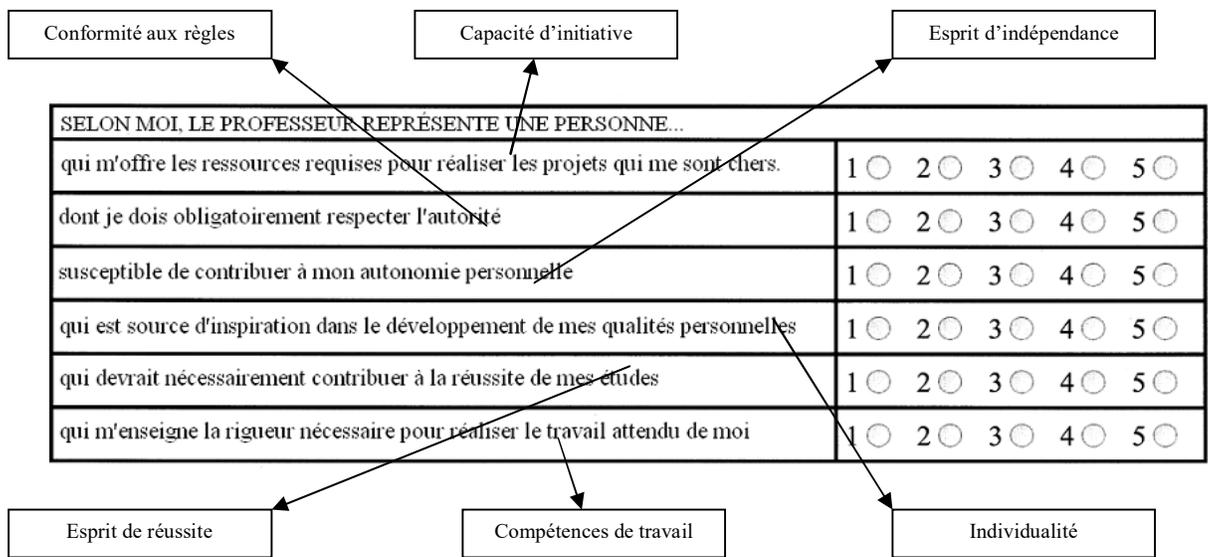
Sur cette base, la population étudiante concernée par l'enquête correspond exactement aux individus membres en septembre 2007 des cohortes suivantes : 1) les débutants (1^{er} trimestre), 2) les finissants (les étudiants qui peuvent être envisagés selon ce statut en vertu des règles et des délais officiels sans être nécessairement diplômés ou avoir mis fin à leurs études), 3) les étudiants qui après avoir suivi l'un de ces programmes ont décroché leur diplôme d'études collégiales, de baccalauréat, de maîtrise ou de doctorat depuis *deux* ou *trois* ans. L'analyse du sondage en ligne se fonde sur ces trois cohortes pour considérer l'évolution des valeurs dans les rangs étudiants, selon une vision longitudinale basée sur la comparaison entre l'une et l'autre de ces cohortes. On le devine, dans le cadre d'une enquête financée pendant seulement trois ans, il nous était impossible de suivre nos sujets durant toute la durée de leurs études.

2.2 – LE SONDRAGE EN LIGNE DE L'ÉTÉ 2007

La totalité de la population étudiante ciblée (N = 5 813) a d'abord été invitée à répondre à un questionnaire en ligne, visant à identifier les valeurs à l'œuvre dans leur « rapport aux études », selon la perspective de la « sémiométrie » (Lebart, 2003). Cette dernière consiste à présenter aux répondants une liste assez longue d'énoncés et

à demander leur degré d'adhésion à chacun. Les énoncés sont évidemment élaborés en vue d'exprimer les valeurs en question, mais également de façon à signifier un trait « instrumental » ou « expressif », dans l'idée qu'en approuvant plus ou moins chacun des énoncés, les répondants révèlent des « orientations profondes » qui traduisent leur « rapport aux études » sous forme de valeurs. L'illustration suivante montre une des questions posées dans le sondage en ligne et assortie des énoncés, formulés de manière à révéler la teneur instrumentale ou expressive des valeurs à la lumière des distinctions élaborées plus haut.

FIGURE 1
ILLUSTRATION D'UN ÉLÉMENT DU SONDRAGE EN LIGNE



Le sondage en ligne renferme également une section utile à la collecte de données dites sociodémographiques, comme l'âge, le sexe, le niveau scolaire et le revenu des parents, le lieu de résidence, etc.

Sur l'ensemble de la population ciblée, 1 702 étudiants ont bien voulu répondre au sondage en ligne, ce qui correspond à un taux de réponse de 31 %⁴, pleinement satisfaisant dans la mesure où la représentativité statistique a été largement atteinte. Les répondants ont valeur d'échantillon puisqu'ils reflètent globalement les propriétés de la population envisagée au départ.

2.3 – LES VALEURS DES ÉTUDIANTS EN MOTS, UNE ANALYSE QUALITATIVE

Afin d'analyser les couleurs expressives et instrumentales des valeurs propres à donner corps à l'identité étudiante, il nous a semblé opportun de conduire une série d'entrevues qualitatives auprès de 120 étudiants⁵, ayant valeur d'échantillon des répondants au sondage en ligne. Les entrevues ont été réalisées à Montréal, Québec et Sherbrooke auprès des étudiants de l'une et l'autre institution ciblée.

L'échantillon des étudiants invités à accorder une entrevue a été sélectionné en fonction : 1) des programmes d'études, 2) du niveau d'études, 3) de la cohorte d'appartenance et 4) de la localisation géographique, afin de cerner les facteurs de différenciation des valeurs à l'œuvre.

2.3.1 – L'ÉCHANTILLONNAGE QUALITATIF

Dans cette voie, la représentativité se conçoit sous l'obédience qualitative en vertu de laquelle « l'accent est mis sur les rapports entre l'échantillon et l'objet plus que sur les règles techniques d'échantillonnage » (Pires, 1997 : 116). Dans cette voie,

⁴ Ce taux de réponse a été calculé après avoir soustrait du total des 5 813 répondants ciblés les 333 lettres qui n'ont pas atteint leur destinataire pour diverses raisons.

l'échantillon doit se conformer à l'objet d'étude qui est, dans le présent mémoire, la formation de l'identité étudiante sur la base du rapport aux études conçu en termes de valeurs. Il doit également renfermer les « variables spécifiques » (Pires, 1997 : 158) en vertu desquelles se fera l'analyse fondée sur la comparaison (Vigour, 2006), notamment le programme d'études, la cohorte et le niveau d'études. Sous cette optique, l'échantillon contient un nombre similaire de répondants pour chaque programme d'études considéré dans l'analyse.

2.3.2 – QUELQUES NOTES SUR L'ENTREVUE QUALITATIVE

Afin de cerner à fond les couleurs des valeurs génératrices de l'identité étudiante, l'entrevue semi-dirigée (Poupart, 1997) constitue à notre avis la méthode de collecte par excellence : elle permet de saisir à l'œuvre les valeurs sur le fond desquelles s'orchestrent les propos des interlocuteurs dans l'optique qui veut, depuis Weber, que l'« appréhension du monde social passe par une activité de sélection et d'interprétation liée aux valeurs » (Laperrière, 1997 : 368). En d'autres termes, le *rapport aux études* en vertu duquel se forme l'identité étudiante se « construit à travers les significations que les acteurs sociaux assignent à la réalité à partir des valeurs » (*ibid.*).

Dans cette voie, l'entrevue cherche à débusquer la toile de fond des valeurs génératrices d'identité en repérant sur le vif, dans les réponses données, l'importance qu'attribuent les étudiants interviewés à leur programme d'études et aux établissements qu'ils fréquentent, par exemple. L'enjeu de l'entrevue est donc de

⁵ Ce nombre inclut les étudiants inscrits au programme de travail social, au cégep et à l'université, qui

percer à jour les valeurs affichées spontanément, en cherchant à « faire parler » les sujets de l'enquête de manière à dégager les éléments du social susceptibles d'expliquer la couleur instrumentale ou expressive des valeurs productrices de l'identité étudiante. La conception que développe Bourdieu dans la *Misère du monde* illustre éloquemment les qualités de l'entrevue qualitative à cette fin. En effet, il écrit pertinemment...

qu'on ne peut entendre vraiment ce qui se dit dans la conversation, en apparence tout à fait banale, entre trois lycéennes que si, évitant de réduire les trois adolescentes aux prénoms qui les désignent, comme dans tant de sociologie au magnétophone, on sait lire, dans leurs paroles, la structure des relations objectives, présentes et passées, entre leur trajectoire et la structure des établissements scolaires du système d'enseignement qui s'y exprime : contrairement à ce que pourrait faire croire une vision naïvement personnaliste de la singularité des personnes sociales, c'est la mise au jour des structures immanentes aux propos conjoncturels tenus dans une interaction ponctuelle qui, seule, permet de ressaisir l'essentiel de ce qui fait *l'idiosyncrasie* de chacune des jeunes filles et toute la complexité singulière de ses actions et de ses réactions (Bourdieu, 1993 : 916).

L'analyse doit outrepasser les propos tenus en entrevue pour les considérer et les transposer dans les termes de la théorie — sociologique —, seule capable de mettre au jour les éléments du social susceptibles d'expliquer ici la teneur instrumentale ou expressive des valeurs qui donnent corps à l'identité étudiante. Voilà l'enjeu de l'analyse que Bourdieu rappelle pertinemment en soulignant, entre autres, l'importance des questions au menu des entrevues dans le but de mettre au jour les « structures des relations objectives » sur la base de « propos conjoncturels tenus dans une interaction ponctuelle ».

ne sont toutefois pas considérés dans ce mémoire de maîtrise.

À cet égard, il va de soi que les entrevues effectuées ici se fondent sur des questions analogues à celles du sondage en ligne et, dans la foulée, sur les résultats obtenus à cette étape. Voilà pourquoi ces entrevues peuvent être très certainement qualifiées de *semi-dirigées*. Il ne s'agit pas d'entrevues exploratoires puisque l'objet de la recherche a été cerné au préalable grâce au sondage en ligne. Les entrevues ont conséquemment pour objectif d'éclairer les points aveugles surgis des résultats du sondage et de mettre en perspective les couleurs instrumentales et expressives des valeurs dégagées par ce moyen pour en donner une vue globale.

Sur cette base, on notera que le schéma d'entrevue embrasse l'une et l'autre dimensions du rapport aux études qui donnent corps aux valeurs affichées par les étudiants et modèlent l'identité étudiante⁶. En bref, y sont tour à tour abordés : 1) l'engagement dans les études supérieures, 2) le rapport au savoir, 3) le rapport à la réussite, 4) le rythme des études, 5) le temps consacré aux études et celui passé dans les établissements, 6) le calendrier des études, 7) la perception de l'identité étudiante, 8) les conditions de vie, 9) les études de la famille et, pour les diplômés ayant terminé leurs études depuis trois ans, 10) un regard rétrospectif sur le programme d'études.

Sans conteste, nos entrevues sont riches d'information sur les motifs ayant présidé au choix de la filière d'études de nos interviewés, à leurs aspirations professionnelles, à l'importance qu'ils accordent à leur domaine d'études ou encore à leur conception de l'identité étudiante, et cela, formulé dans les termes de la connaissance pratique.

⁶ Les questions des entrevues au programme apparaissent à l'annexe 1.

Force est de constater que les étudiants ayant consenti à nous accorder une entrevue ont fait preuve de sérieux et se sont pliés de bonne grâce à l'exercice, en y prenant même du plaisir, à la satisfaction de l'intervieweur ! Ils « se sont pris au jeu » comme le note Poupart (1997 : 191) selon lequel, bien menées, les entrevues donnent l'occasion aux interviewés de faire état de leur situation et de la verbaliser.

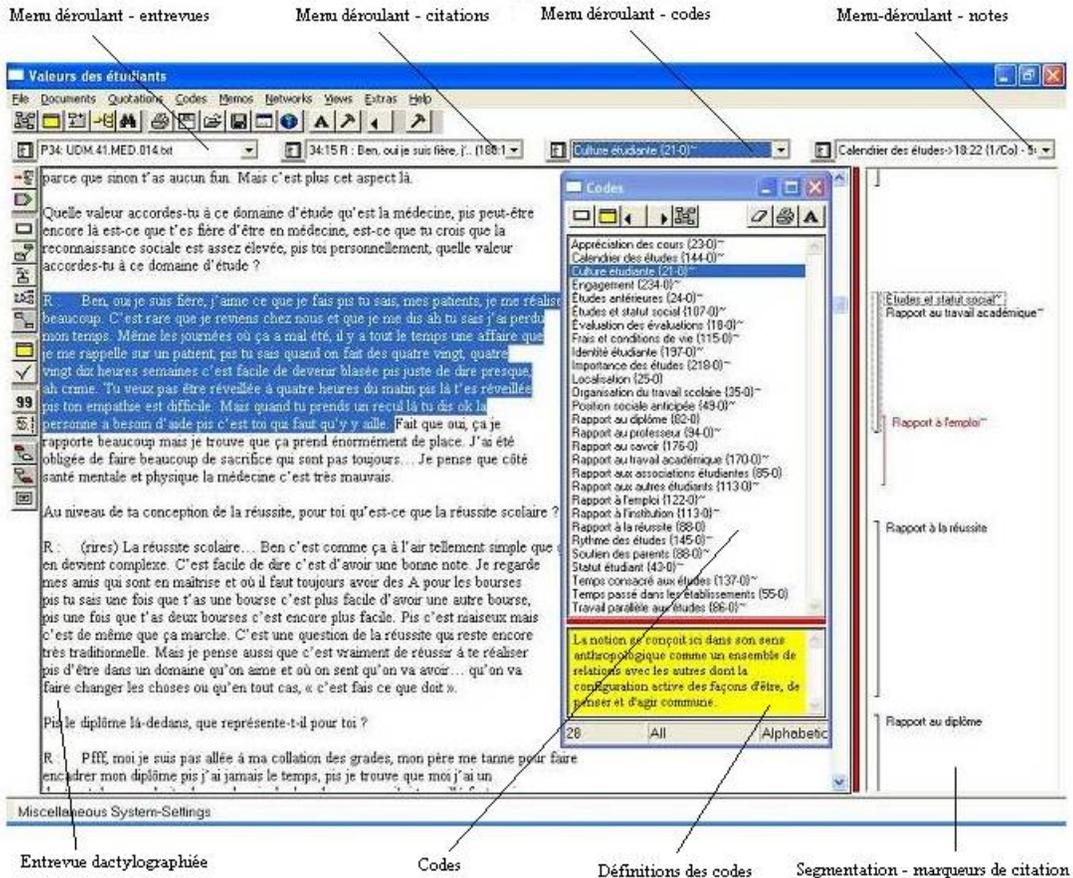
Précisons que ces derniers savaient fort bien, dès le départ, à quoi ils s'engageaient : conformément aux règles de la Commission d'accès à l'information, les étudiants ont d'abord été rejoints par courrier et mis au fait de l'enquête à laquelle ils étaient invités à collaborer. D'une durée moyenne de 60 minutes, les entrevues ont été réalisées en face à face ou par téléphone. La conversation, recueillie sur magnétophone, a ensuite été dactylographiée et utilisée comme matériau d'analyse sous forme de verbatim. Le nombre d'entrevues collectées s'élève à 120; une dizaine d'entre elles ont été toutefois écartées de l'analyse pour diverses raisons techniques et pratiques. De ce nombre, 82 entrevues font l'objet de l'analyse exposée dans ce mémoire de maîtrise⁷.

2.3.4 – L'ANALYSE DES ENTREVUES AU MOYEN D'ATLAS.TI

L'analyse des entrevues a été conduite à l'aide du logiciel d'analyse qualitative ATLAS.ti, version 4.1, qui permet d'ordonner et de classer les citations sélectionnées dans les entrevues et de les associer aux notions et catégories grâce auxquelles l'analyse prend progressivement corps, comme l'illustre la figure suivante.

⁷ Ce nombre, on l'a noté, exclut les entrevues réalisées auprès des étudiants en travail social.

FIGURE 2
ATLAS.TI : UNE ILLUSTRATION



Ce logiciel, on le constate, permet de parcourir rapidement la totalité de chaque entrevue à l'aide d'un menu déroulant où apparaît sa transcription à l'état brut. Sur cette base, l'analyse consiste d'abord à ordonner et à classer les éléments du verbatim jugés pertinents selon des « codes » créés dans des « fenêtres » où ils sont exactement définis et qui s'ouvrent au besoin. Sur l'élan, les entrevues passées au crible sont alors segmentées à la lumière de ces « codes » — assimilables à des catégories — qui peuvent être rectifiés ou nuancés en cours d'analyse. Les modifications sont immédiatement notées et les codes conservent un sens constant, qu'ils soient fondés ou non sur des catégories de nature théorique. L'analyse s'orchestre sur cette base de

manière itérative et obéit aux principes de la « théorisation ancrée » (*Grounded Theory*) mise au point, voilà longtemps, par Glaser et Strauss (1967). On le devine, l'analyse fait boule de neige, puisque les codes peuvent être associés à des dénominations de plus en plus abstraites, susceptibles de donner corps aux notions ouvertes à la théorie qui, ultimement, rendra raison des éléments du verbatim soumis à l'analyse.

Si les catégories, ou codes, épousent à bien des égards les ensembles surgis de l'analyse du sondage en ligne, certaines ont été développées et ajustées à la lumière des règles à suivre dans pareille entreprise. Dans tous les cas, des règles bien précises encadrent l'élaboration des catégories. Celles-ci doivent d'abord être *homogènes* : les segments doivent être regroupés en fonction d'un ou de plusieurs critères communs. Ensuite, elles doivent être *exhaustives* : aucun segment du verbatim ne doit être associé à une catégorie non définie ou définie de manière négative⁸. Elles doivent être par conséquent *exclusives* : aucun segment ne doit être arbitrairement amalgamé à deux catégories. Enfin, les catégories doivent être *objectives*, c'est-à-dire suffisamment abstraites et exactement formulées, afin que deux analystes puissent « segmenter » ou codifier le verbatim de la même façon (Sabourin et Briand, 2007).

Sans entrer dans les détails techniques, disons qu'ATLAS.ti recèle d'opérations grâce auxquelles l'analyse s'orchestre avec précision. Quelques clics de souris suffisent à faire apparaître l'ensemble des extraits d'entrevues liés à des variables définies par le chercheur : par exemple, les extraits relatifs aux étudiants de certains

programmes spécifiques, des institutions fréquentées ou de la participation aux associations étudiantes, etc. L'analyse sous ce mode s'élargit à la « théorisation ancrée » que ses auteurs Glasner et Strauss (1967) conçoivent en six étapes :

- 1) La *codification*, laquelle s'emploie à décrire par un ou plusieurs mots le contenu des données, dans les termes mêmes qui leur donnent forme et leur sont fidèles.
- 2) La *catégorisation* consiste à jumeler le même extrait d'entrevue à une catégorie, définie par un terme susceptible de le décrire à un niveau plus élevé d'abstraction, puisqu'il exprime en partie l'interprétation qu'en donne l'analyste. L'analyste doit avoir soin ici de définir ce qu'il entend par cette catégorie en utilisant des mots qui laissent déjà poindre la « théorie » en passe de se former dans son esprit.
- 3) À cette étape, des ponts sont forcément jetés entre les catégories mises en œuvre. La *mise en relation* incite l'analyste à les systématiser et à les expliciter en cherchant à savoir si les liens établis entre les catégories sur le plan de la théorie naissante trouvent leur pendant au sein du corpus de l'entrevue, qui lui s'établit sur le registre pratique ou empirique.
- 4) La quatrième étape est celle de l'*intégration*, en vertu de laquelle l'objet apparaît sous sa forme définitive en étant borné par la théorie en voie de formation, qui se formule par ricochet avec rigueur et stabilité. Il est dorénavant possible de reproduire fidèlement la configuration des relations nouées entre les éléments de

⁸ Chaque catégorie doit être définie par ce qu'elle est et non ce qu'elle n'est pas. Elles ne doivent pas être formulées sur le modèle, par exemple, de « X n'est pas Y ».

l'entrevue à la lumière des liens établis entre catégories et d'opérer ainsi la *modélisation*.

- 5) La modélisation correspond à la cinquième opération propre à donner corps à la *théorisation* capable en dernier lieu de représenter l'objet au moyen des catégories surgies de l'analyse.

Les entrevues collectées seront donc analysées selon les règles qui viennent d'être exposées, sans que l'analyse se réclame résolument de la théorisation ancrée, du fait que la théorie propre à en rendre raison est issue en partie de l'analyse du sondage en ligne. Il en sera fait état dans le prochain chapitre où certains des résultats obtenus sur cette base seront exposés, afin de donner du relief à l'analyse des valeurs génératrices d'identité à l'œuvre dans les entrevues collectées à la suite du sondage en ligne.

2.4 – L'OBJET D'ANALYSE

Ajoutons pour conclure que l'objet d'analyse — c'est-à-dire les données ou informations soumises à l'analyse exposée plus loin — a trait à l'un et l'autre des trois aspects du « rapport aux études » en vertu duquel prennent corps les valeurs productrices de l'identité étudiante : 1) l'engagement dans les études supérieures, 2) la vie étudiante et 3) l'image des étudiants, que la figure et le tableau suivants exposent en détail en y rattachant les travaux et recherches passés en revue dans le précédent chapitre.

FIGURE 3
L'OBJET D'ANALYSE

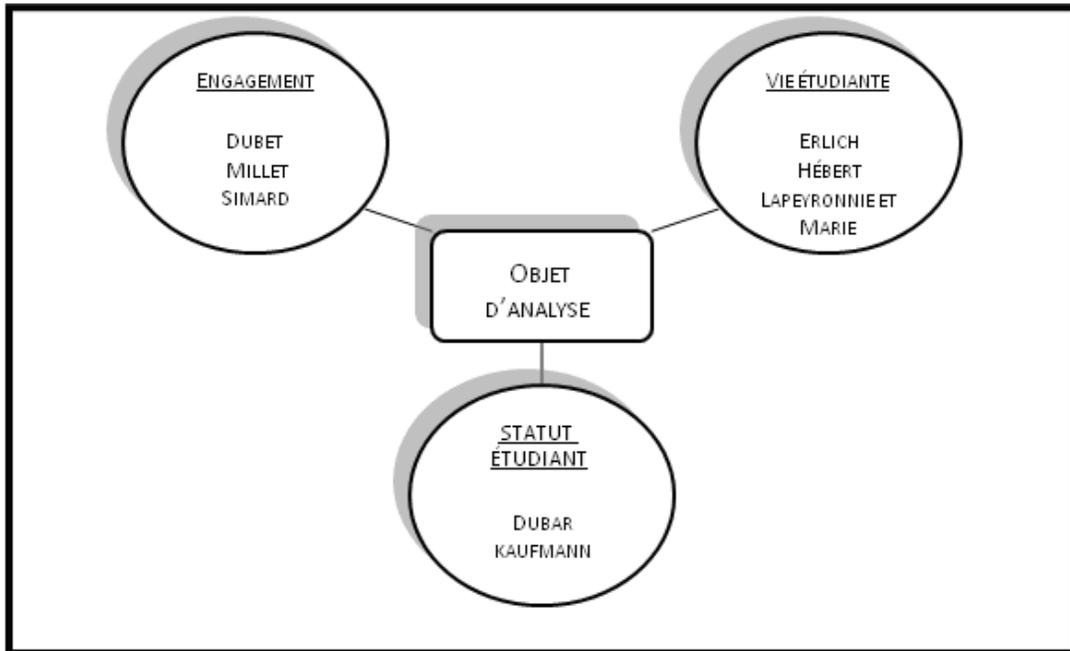


TABLEAU 2
LES FACETTES DE L'OBJET D'ANALYSE

| ENGAGEMENT | VIE ÉTUDIANTE | IMAGE DES ÉTUDIANTS |
|----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|
| Motivation du choix de programme | Rapport aux associations étudiantes | Rapport à l'emploi |
| Rapport au savoir | Temps passé dans l'institution | Statut social de l'étudiant |
| Rapport à la réussite | Rapport au professeur | Culture étudiante |
| Rapport au travail académique | Rapport aux autres étudiants | |
| Rythme des études | | |

Avant de passer à l'analyse des entrevues, nous dresserons un portrait statistique des interviewés et résumerons les résultats du volet quantitatif de la recherche de laquelle est issu le présent travail.

BRÈVE REVUE DE L'ANALYSE QUANTITATIVE DES VALEURS DES ÉTUDIANTS

Ce chapitre s'appuie sur les résultats du sondage en ligne réalisé auprès de l'ensemble de la population ciblée par l'enquête sur les valeurs des étudiants. Sous les premières rubriques, à la lumière de leurs réponses aux questions dites factuelles, on s'emploiera à dessiner le portrait des étudiants qui ont bien voulu accorder une entrevue après avoir collaboré au questionnaire hébergé sur un site Internet. Sur l'élan, la seconde partie du chapitre exposera rapidement les résultats du sondage en ligne, en lien avec les points au programme des entrevues destinées à les étoffer et à éclairer les zones d'ombre, dont l'analyse fait l'objet du quatrième chapitre.

3.1 – PORTRAIT DES ÉTUDIANTS QUI ONT ACCORDÉ UNE ENTREVUE

D'entrée de jeu, il importe d'énumérer les diverses caractéristiques des étudiants ayant bien voulu accorder une entrevue à l'été 2008 après avoir collaboré l'année précédente au sondage en ligne, à la suite de l'invitation qui leur avait été adressée à cet effet par courrier.

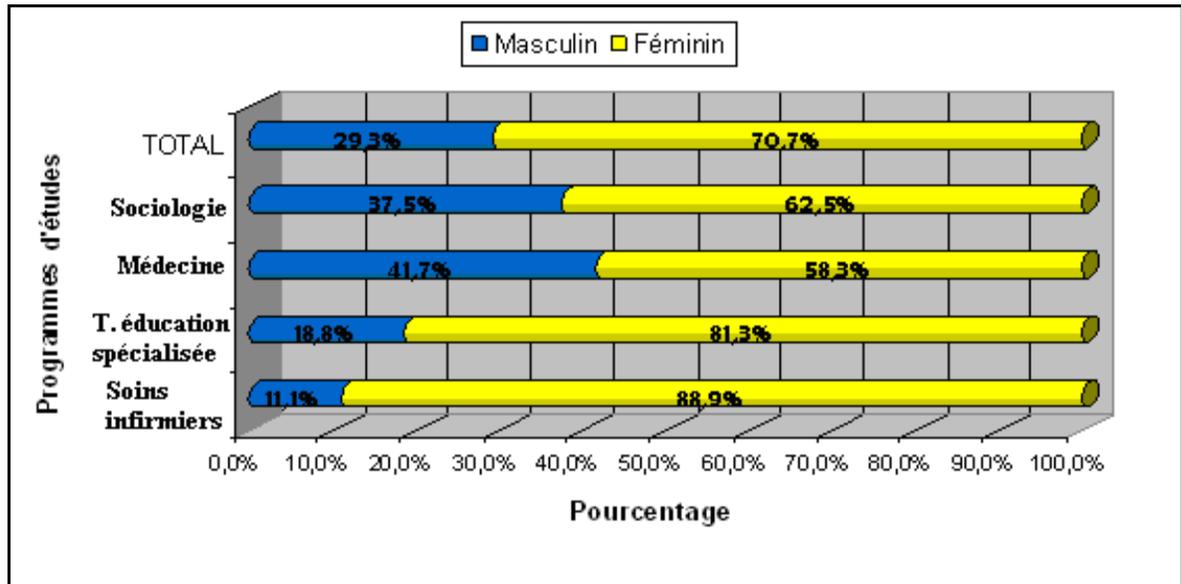
Si l'on envisage d'abord l'échantillon des 120 étudiants auprès desquels ont été réalisées les entrevues, on constate que seulement 82 entretiens ont été retenus pour les besoins de l'analyse exposée plus loin. La ventilation des répondants selon le programme d'études, le niveau et la localité où sont situés l'un et l'autre des établissements ciblés s'établit comme suit :

TABLEAU 3
RÉPARTITION DES RÉPONDANTS EN FONCTION DU PROGRAMME D'ÉTUDES,
DU NIVEAU ET DE LA LOCALITÉ

| DIMENSIONS | NOMBRE | POURCENTAGE |
|--|-----------|-------------|
| <i>Programmes</i> | | |
| Techniques d'éducation spécialisée | 18 | 22,0 |
| Techniques de soins infirmiers | 16 | 19,5 |
| Médecine | 24 | 29,3 |
| Sociologie | 24 | 29,3 |
| Total | 82 | 100 |
| <i>Niveaux</i> | | |
| Collégial | 34 | 41,5 |
| Baccalauréat en sociologie et doctorat en médecine | 30 | 36,6 |
| Maîtrise | 5 | 6,1 |
| Doctorat | 3 | 3,7 |
| Résidence en médecine | 10 | 12,2 |
| Total | 82 | 100 |
| <i>Localités</i> | | |
| Montréal | 39 | 47,5 |
| Québec | 25 | 30,5 |
| Sherbrooke | 18 | 22,0 |
| Total | 82 | 100 |

Notre échantillon est conforme à la tendance constatée par plusieurs études sur le sujet : les filles dament le pion aux garçons dans l'orbite des études supérieures et de plus en plus d'étudiants universitaires sont de sexe féminin (Frenette et Zeman, 2007). Si certains programmes d'études restent la chasse gardée des hommes, force est de constater que les femmes ont fait une percée fulgurante dans les collèges et universités, ici comme ailleurs (Baudelot et Establet, 2006 [1992]). La tendance se manifeste avec éclat dans les programmes d'études ciblés dans ce mémoire de maîtrise, comme en fait foi le prochain tableau révélant que ceux-ci sont composés en moyenne de plus de 70 % d'étudiantes.

FIGURE 4
LE SEXE DES RÉPONDANTS EN FONCTION DU PROGRAMME D'ÉTUDES



Sur l'élan, comme le montre le prochain tableau, l'âge des étudiants ayant bien voulu collaborer à l'entrevue est en moyenne de 25 ans, y compris dans les rangs des collégiens qui, en principe, s'inscrivent au cégep un peu plus tôt dans la vie. Il est vrai toutefois que l'échantillon englobe ici des finissants et des diplômés ayant bouclé leur programme depuis trois ans. C'est dans le programme collégial en soins infirmiers que l'âge moyen des répondants est le plus élevé, dépassant de quasiment cinq ans celui des collégiens inscrits en éducation spécialisée, programme collégial qui ici fait pendant au programme universitaire de sociologie.

Il va de soi que les moyennes d'âge les plus élevées apparaissent dans les rangs des étudiants de maîtrise et de doctorat. D'ailleurs, à ce niveau, l'âge n'est en rien uniforme et varie fortement par rapport à la moyenne. L'âge fluctue également en soins infirmiers, programme collégial qui fait ici pendant au programme universitaire

de médecine, ainsi qu'en sociologie, puisqu'en termes statistiques l'écart-type est de neuf ans. Inversement, l'écart-type de quatre ans en vigueur chez les médecins résidents, bien qu'ils soient plus âgés que la moyenne des étudiants, révèle une plus grande homogénéité à ce chapitre.

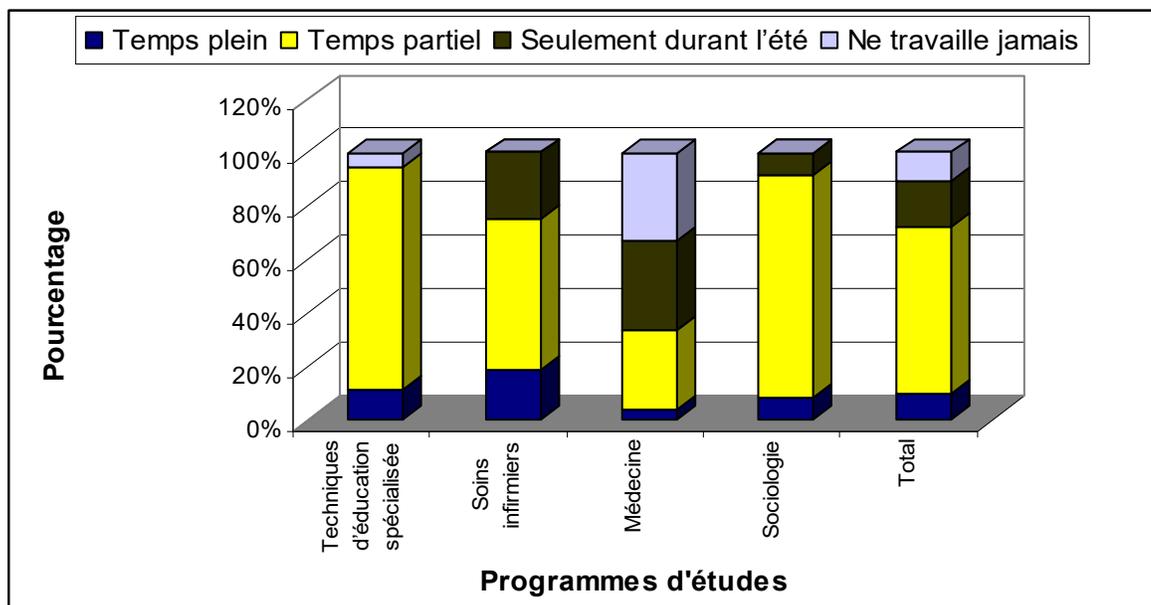
TABLEAU 4
L'ÂGE DES INTERVIEWÉS

| Dimensions | Âge moyen | Âge médian | Écart- type |
|--------------------------------------|-----------|------------|-------------|
| <i>Programmes</i> | | | |
| Techniques d'éducation spécialisée | 22,1 | 21,5 | 4,2 |
| Techniques de soins infirmiers | 26,9 | 24,0 | 8,9 |
| Médecine | 26,8 | 25,5 | 4,9 |
| Sociologie | 27,0 | 25,0 | 9,1 |
| Total | 25,8 | 24,0 | 7,2 |
| <i>Niveaux</i> | | | |
| Collégial | 24,3 | 22,0 | 7,1 |
| Baccalauréat et doctorat en médecine | 24,4 | 24,0 | 5,4 |
| Maîtrise | 30,8 | 28,0 | 10,7 |
| Doctorat | 40,0 | 40,0 | 14,1 |
| Résidence en médecine | 30,0 | 31,5 | 4,0 |
| Total | 25,8 | 24,0 | 7,2 |

De nos jours, le travail en parallèle aux études est monnaie courante (Eckert, 2009), et cela, pour diverses raisons sur lesquelles il est inutile de s'étendre. Il n'est pas étonnant de constater à cet égard que seulement 11 % des étudiants ayant accordé une entrevue déclarent ne pas travailler parallèlement aux études ou n'avoir pas travaillé durant les vacances d'été. Les futurs médecins sont nettement plus nombreux à s'astreindre à leur programme d'études sans occuper d'emploi en parallèle. Force est toutefois de noter que, pour la majorité d'entre eux, détenir un emploi à *un moment ou à un autre* pendant les études est de rigueur. De nettes différences surgissent à ce chapitre selon les programmes d'études : en médecine, 71,5 % des

étudiants qui détiennent un emploi à temps partiel affirment y consacrer moins de 15 heures par semaine, tandis que cela vaut pour seulement 20,5 % des étudiants des autres programmes qui déclarent travailler sous ce régime. Soulignons au passage que les futurs médecins affirment en masse ne jamais travailler à temps partiel parallèlement à leurs études, tandis que ce pourcentage tombe à zéro chez les étudiants inscrits en soins infirmiers et en sociologie. Le graphique suivant montre que, dans l'ensemble, la grande majorité des étudiants occupent un emploi durant leurs études.

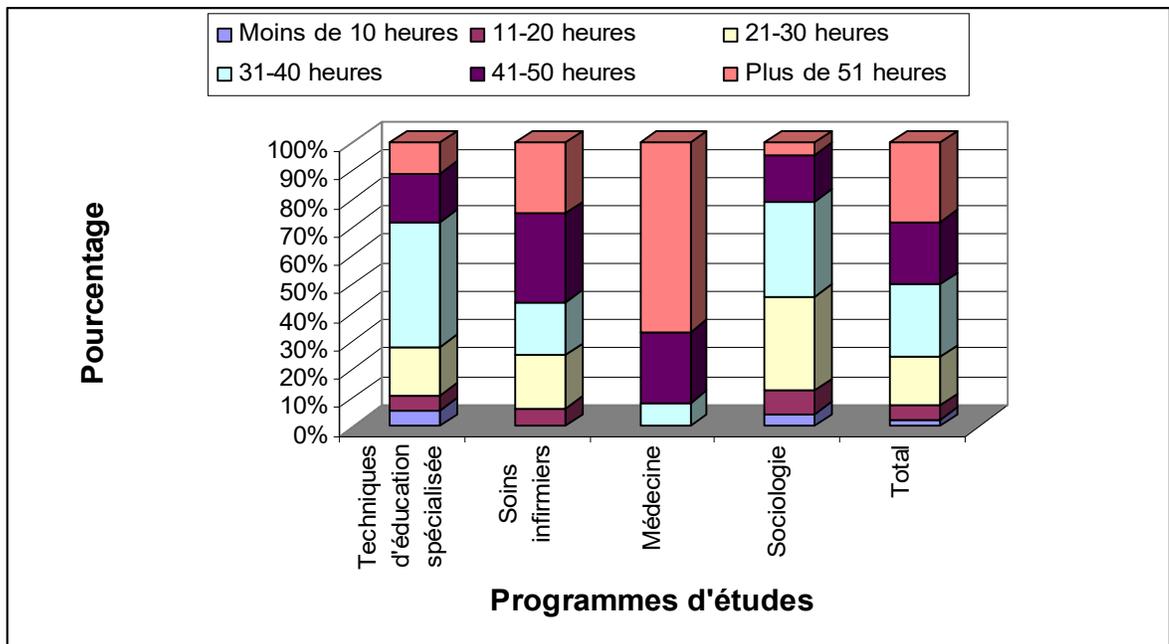
FIGURE 5
TRAVAIL PARALLÈLE AUX ÉTUDES EN FONCTION DU PROGRAMME



96 % des étudiants interviewés déclarent être inscrits à plein temps à leur programme d'études. Le temps consacré à leurs travaux et recherches s'établit en moyenne à 30 heures, mais varie selon les programmes d'études. En médecine, par exemple, aucun étudiant n'y consacre moins de 31 heures par semaine, alors que c'est

la norme pour 46 % des étudiants en sociologie, comme l'illustre la prochaine figure. Notons toutefois à ce sujet que les futurs médecins doivent également consacrer nombre d'heures à la formation pratique nécessaire pour exercer la profession. Le temps requis pour être à la hauteur du programme auquel ils sont inscrits s'allonge en conséquence.

FIGURE 6
LE NOMBRE D'HEURES CONSACRÉES HEBDOMADAIREMENT AUX ÉTUDES
EN FONCTION DE LA FILIÈRE D'ÉTUDES

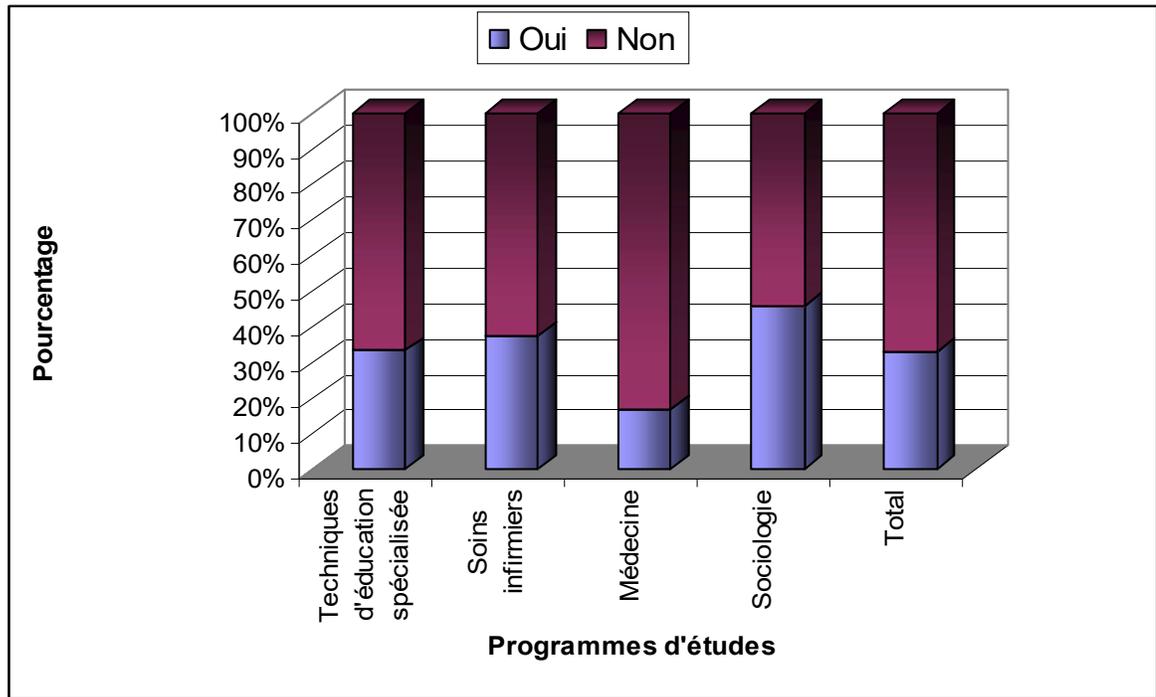


De nos jours, le rythme des études fondé sur le déroulement continu du programme d'études bat de l'aile au cégep comme à l'université. Selon Millet (2003 : 36), de nettes différences se font jour entre novices en sociologie et en médecine à cet égard. Les futurs médecins tendent à respecter à la lettre le cursus de leur programme d'études, auquel une forte proportion d'entre eux se destinait d'emblée, contrairement aux sociologues en herbe qui proviennent plus souvent d'une autre discipline et ne

souhaitent pas forcément mener leur programme d'études à terme. La tendance ne se manifeste toutefois pas outre mesure chez les étudiants qui ont accordé une entrevue. En effet, 59 % des étudiants en médecine et 50 % des sociologues en herbe mentionnent avoir exploré un tout autre programme d'études. Sur le sujet, les étudiants en éducation spécialisée — équivalent à la sociologie au cégep — viennent en première position puisque 68 % d'entre eux déclarent s'être inscrits à un autre programme avant d'avoir finalement opté pour celui dans lequel ils évoluent actuellement. Au total, environ 58 % des étudiants interviewés ont connu ce genre de bifurcations.

Sur cette base, si le pourcentage des futurs sociologues enclins à déclarer n'avoir jamais étudié dans une autre filière est moins élevé que la moyenne, ils avouent en grand nombre l'avoir interrompu, comparativement à 17 % d'étudiants médecins seulement. La figure suivante permet d'être clair et précis à ce sujet.

FIGURE 7
 AVEZ-VOUS DÉJÀ INTERROMPU VOS ÉTUDES?



La vie étudiante — orchestrée à certains égards par les associations étudiantes et les activités organisées sous leur tutelle — fait office de vecteur de l'identité étudiante aux yeux de nombreux auteurs (Erlich, 1998 et 2008; Hébert, 2008; Lapeyronnie et Marie, 1992; Le Bart et Merle, 1997). Or, selon le tableau 5, on constate un faible taux de participation des étudiants interviewés aux associations étudiantes chargées de les représenter et de défendre leurs intérêts. Les étudiants en médecine semblent toutefois plus actifs dans leurs rangs, tout au moins plus enclins à prendre part aux activités organisées par ces instances.

Les activités étudiantes, de nature festive et sportive, semblent prisées chez les étudiants en sociologie et en médecine, sauf chez ceux inscrits en soins infirmiers au cégep. En médecine au niveau universitaire, pratiquement la totalité des interviewés y a pris part et la tendance tranche par rapport aux étudiants des autres programmes.

Environ le tiers des collégiens affirment par ailleurs encourager l'une ou l'autre des équipes sportives de leur établissement, activité vectrice d'identité aux yeux de certains auteurs comme Kaufmann (2004 : 92-93). Le sentiment d'identité se manifeste également en affichant des objets à l'effigie de l'institution, mais c'est une pratique peu courante chez nos interviewés. Seulement le quart des étudiants évoluant à l'Université de Montréal et à l'Université Laval mentionnent s'en être procuré. Les étudiants de l'Université de Sherbrooke tranchent par rapport à leurs vis-à-vis : 60 % d'entre eux détiennent des objets aux couleurs de leur institution. Sur cette base, on est fondé à penser, à la lumière du prochain tableau, que le sentiment d'appartenance, voire le sentiment identitaire rattaché à l'institution est plus fort chez les universitaires que chez les cégépiens.

Au chapitre des activités, seuls les étudiants de l'Université de Montréal tranchent par rapport aux autres, universitaires et collégiens, notamment ceux inscrits dans les établissements des autres localités ciblées par l'enquête, en se montrant plus actifs au sein de leurs associations étudiantes, comme en fait foi le tableau suivant.

TABLEAU 5
PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS ESTUDIANTINES SELON LE PROGRAMME ET L'INSTITUTION
FRÉQUENTÉE

| Dimensions | Participe aux associations étudiantes | Participe à des activités militantes | Participe à des activités festives (4 à 7, etc.) | Encourage une équipe sportive | Porte des vêtements ou possède des objets à l'effigie de l'institution |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|--|-------------------------------|--|
| <i>Programmes</i> | | | | | |
| Techniques d'éducation spécialisée | 22 % | 22 % | 78 % | 6 % | 0 % |
| Soins infirmiers | 13 % | 13 % | 38 % | 38 % | 6,3 % |
| Médecine | 52 % | 25 % | 96 % | 42 % | 29 % |
| Sociologie | 42 % | 29 % | 63 % | 30 % | 38 % |
| <i>Localités et institutions</i> | | | | | |
| Montréal | 42 % | 26 % | 64 % | 35 % | 32 % |
| Cégep du Vieux-Montréal | 31 % | 25 % | 50 % | 25 % | 6,3 % |
| Université de Montréal | 52 % | 26 % | 78 % | 44 % | 26 % |
| Québec | 29 % | 17 % | 74 % | 23 % | 14 % |
| Cégep de Sainte-Foy | 10 % | 0 % | 60 % | 10 % | 0 % |
| Université Laval | 47 % | 33 % | 87 % | 36 % | 27 % |
| Sherbrooke | 17 % | 23 % | 71 % | 28 % | 30 % |
| Cégep de Sherbrooke | 0 % | 25 % | 75 % | 36 % | 0 % |
| Université de Sherbrooke | 33 % | 20 % | 67 % | 20 % | 60 % |
| Total (ensemble des étudiants) | 35 % | 23 % | 70 % | 30 % | 21 % |
| n | 28 | 19 | 57 | 24 | 17 |

3.2 – APERÇU DE L'ANALYSE DU SONDAGE EN LIGNE

Il va de soi qu'il est impossible ici d'exposer les résultats de l'analyse du sondage en ligne en totalité et dans toutes les nuances surgies au fil de l'analyse. Si on les expose en bref, on aboutit à un vaste portrait basé sur le jeu d'opposition entre valeurs expressives et instrumentales à l'œuvre dans le rapport aux études envisagé sous les différents aspects énumérés plus haut, relatifs à l'engagement dans les études et à la vie étudiante (voir section 2.4). C'est donc l'analyse des questions posées dans le sondage en ligne que nous décrivons dans la présente section.

3.2.1 – L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES SUPÉRIEURES

Par engagement dans les études, on entend ce qui a motivé les étudiants à choisir leur programme, ce qu'il représente à leurs yeux ainsi que le rapport au savoir dispensé dans le cadre de l'enseignement postsecondaire. Pour des motifs méthodologiques, la section du sondage en ligne portant sur l'engagement est composée de trois questions dont les énoncés sont amalgamés.

En premier lieu, il importe de noter que l'analyse statistique a fait surgir un troisième facteur en parallèle aux deux autres associés aux valeurs expressives et aux valeurs instrumentales, comme l'indique le tableau suivant qui touche aux motivations des étudiants concernant le choix du programme d'études et, le cas échéant, des cours susceptibles d'y figurer.

TABLEAU 6
ANALYSE FACTORIELLE DES ÉNONCÉS LIÉS AUX MOTIVATIONS AYANT PRÉSIDÉ
AU CHOIX DU PROGRAMME ET DES COURS

| ANALYSE FACTORIELLE (MAXIMUM LIKELIHOOD) | FACTEUR 1 | FACTEUR 2 | FACTEUR 3 |
|---|--------------|--------------|--------------|
| parce que je serai capable de me démarquer par de bons résultats ¹ . | ,556 | ,278 | -,018 |
| est d'obtenir les meilleurs résultats possible ² . | ,750 | ,085 | ,119 |
| de les réussir selon mon objectif d'avoir les meilleurs résultats ³ . | ,745 | ,129 | ,011 |
| est de respecter le plus possible les étapes et les exigences du programme ² . | ,495 | ,059 | ,335 |
| du programme recommandé par l'institution ³ . | ,360 | -,026 | ,248 |
| parce qu'il correspond à mes talents et savoirs personnels ¹ . | ,080 | ,402 | ,304 |
| est d'acquérir des connaissances qui vont me permettre de m'épanouir comme individu ² . | ,105 | ,409 | ,272 |
| des qualités et connaissances que je possède et que je veux améliorer ³ . | ,129 | ,416 | ,220 |
| parce qu'il me permet d'élaborer ma propre formation ¹ . | ,097 | ,633 | ,121 |
| est de pouvoir faire preuve d'originalité ² . | ,283 | ,441 | -,047 |
| de ma façon de concevoir ma propre formation ³ . | -,041 | ,481 | -,009 |
| parce qu'il me donne la latitude nécessaire pour acquérir de nouvelles connaissances ¹ . | ,141 | ,565 | ,308 |
| parce qu'il me permet de développer mes compétences de travail ¹ . | ,074 | ,314 | ,639 |
| est de développer des compétences de travail qui me seront utiles ² . | ,125 | ,121 | ,700 |

1. Réponses à la question « J'ai choisi le programme auquel je suis inscrit... »

2. Réponses à la question « Sur la base de mon programme et de mes choix, ce qui me motive à poursuivre mes études... »

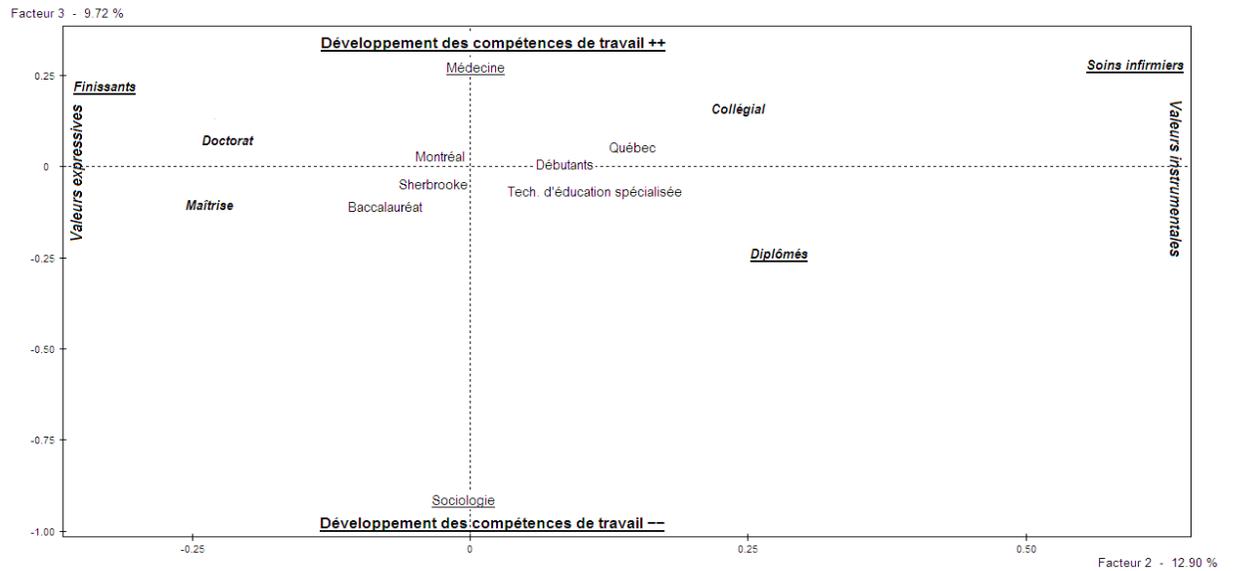
3. Réponses à la question « Si j'en ai la possibilité, je choisirai mes cours en fonction... »

Rotation Varimax

KMO ,815; Alpha Cronbach 1^{re} échelle (instrumentale) : ,74; 2^e échelle (expressive) : ,71; 3^e échelle (travail) : ,66

Dans cette voie, la figure suivante, fondée sur les trois questions du sondage en ligne destinées à cerner l'engagement dans les études, illustre l'envergure de l'analyse opérée sur cette base. Elle compare ainsi les étudiants en fonction de l'importance qu'ils attribuent aux valeurs instrumentales et expressives et du développement des compétences de travail, sur la base du programme, de la cohorte, du niveau et de la localité.

FIGURE 8
 POSITION DES ÉTUDIANTS SUR LE PLAN DES VALEURS
 SELON LE PROGRAMME, LA COHORTE, LE NIVEAU ET LA LOCALITÉ



NOTE : Les variables en *italiques* sont significatives sur le deuxième facteur à $p \leq 0,05$ et les variables soulignées sont significatives sur le deuxième facteur à $p \leq 0,05$ en fonction de la régression linéaire multiple⁹. Le premier facteur manifeste l'appréciation générale des études et correspond aux résultats de l'analyse factorielle avant la rotation. Aux fins de l'analyse des valeurs, l'accent a été mis sur les deuxième et troisième facteurs qui correspondent davantage aux résultats de l'analyse factorielle avec rotation.

Cette vue d'ensemble apporte d'entrée de jeu des nuances, puisque l'analyse est venue fragiliser l'opposition entre valeurs expressives et valeurs instrumentales fondée sur le programme d'études. En effet, elle montre que, globalement, les aspirants sociologues ne favorisent pas plus que les apprentis médecins les valeurs expressives que représentent l'acquisition de connaissances sur une base personnelle et originale ainsi que la réalisation de soi dans les études, valeurs s'opposant en théorie aux valeurs instrumentales qui correspondent à la réussite grâce à d'excellents résultats et au respect des exigences du programme. Les programmes universitaires

⁹ Voir tableaux A et B de l'annexe 2.

en médecine et en sociologie à l'université n'infléchissent pas différemment les valeurs instrumentales ou expressives sur plan de l'engagement dans les études.

Il en est autrement chez les étudiants en techniques de soins infirmiers. En effet, ils affichent à ce chapitre des valeurs instrumentales et cherchent résolument à acquérir les compétences de travail qui leur seront utiles en emploi. Les diplômés, peu importe leur domaine, les imitent à certains égards puisqu'ils estiment important de respecter les exigences du programme d'études et de briller sur la base des notes obtenues, sans toutefois que les compétences de travail aient une valeur névralgique. À l'inverse, les étudiants au doctorat et à la maîtrise cherchent davantage à se réaliser et à mettre en œuvre des projets qui leur tiennent à cœur, sans doute du fait que, parvenus à l'un ou l'autre de ces niveaux, ils souhaitent gagner en autonomie et considèrent leurs études comme une fin en soi.

Les futurs médecins et les sociologues en herbe semblent aux antipodes en ce qui a trait aux compétences de travail. L'opposition à ce sujet s'explique par le fait que la médecine s'avère être un programme d'études axé d'entrée de jeu sur l'exercice de la profession, contrairement à la sociologie. 85 % des étudiants médecins ont l'impression d'évoluer dans leur « milieu de travail » alors que c'est le cas pour seulement 16 % des étudiants en sociologie.

On est donc fondé à penser que les étudiants inscrits au programme de sociologie tranchent par rapport aux étudiants en médecine sur le plan des compétences de travail, du fait que celles-ci revêtent à leurs yeux peu d'importance, bien qu'elles soient requises à bien des égards sur le marché du travail. Selon Millet, cette tendance

s'explique par le fait que le programme de sociologie, « en raison même de l'étroitesse de [ses] débouchés professionnels, de l'incertitude et de l'indétermination des lendemains auxquels il prépare, [définit] une situation objective dans laquelle toute formulation du futur et toute projection de l'action présente sont rendues difficiles » (Millet, 2003 : 58).

Les finissants affichent quant à eux des valeurs expressives par rapport à l'engagement dans les études, mais souhaitent toutefois développer des compétences de travail, probablement du fait qu'ils s'appêtent, dans bien des cas, à intégrer le marché du travail.

Sans apparaître dans la figure 8, l'analyse de régression¹⁰ révèle que les étudiants actifs dans les associations étudiantes et les activités susceptibles de faire connaître leurs revendications sur la place publique — pour promouvoir la gratuité des études supérieures, par exemple — donnent valeur d'or à l'esprit d'indépendance et au développement de l'individualité et tendent à négliger l'importance des compétences de travail susceptibles d'englober les connaissances et les aptitudes immédiatement utiles en emploi.

3.2.2 – LE TEMPS ALLOUÉ AUX ÉTUDES DANS LES RANGS DES ÉTUDIANTS EN MÉDECINE ET EN SOCIOLOGIE¹¹

Au sujet du temps alloué aux études, l'analyse des données recueillies par le sondage en ligne n'a pas permis d'établir une opposition entre valeurs instrumentales

¹⁰ Voir tableaux A et B de l'annexe 2.

¹¹ Voir tableau C de l'annexe 2.

et expressives. Néanmoins, l'analyse factorielle opérée à la lumière de la question « le temps alloué à mes études m'apparaît principalement être... », révèle un facteur fondé sur cinq des six énoncés relatifs à cette question. Si l'on additionne les scores attribués à l'un et à l'autre, on obtient une échelle d'appréciation marquée d'un signe plus ou moins positif selon le cas.

Il ressort en premier lieu que l'ensemble des répondants au sondage en ligne conçoit favorablement le temps alloué aux études en attribuant des scores élevés aux énoncés sur le sujet. Dans leurs rangs, les nouveaux venus — c'est-à-dire les étudiants nouvellement inscrits à leur programme — attribuent des notes supérieures à la moyenne, ce qui signifie que le temps consacré aux études revêt une valeur positive dans leur esprit.

Les finissants et les diplômés valorisent à un moindre degré le temps consacré aux études, conçu ici comme un moment propice pour développer divers talents et pour acquérir des compétences. Les étudiants en sociologie tranchent par rapport à leurs collègues, à ce sujet : ils tendent à attribuer des scores supérieurs à la moyenne sur l'échelle d'appréciation du temps consacré aux études, élaborée sur la base de la première question citée plus haut.

Le fait d'étudier à temps partiel interfère dans l'appréciation des répondants concernés. Il en va de même chez les sujets du sondage en ligne ayant déclaré avoir interrompu leurs études. Sur la lancée, le fait de lire les journaux de l'institution, de participer à des conférences et débats publics, de prendre part à des équipes sportives

aux couleurs de l'institution et de collaborer à des associations étudiantes contribue à former une appréciation positive du temps consacré aux études.

Le fait de participer à des activités militantes contribue à une appréciation mitigée du temps alloué aux études, au collège comme à l'université. Les étudiants favorables à la baisse des droits de scolarité tendent inversement à le concevoir positivement.

3.2.3 – LA VIE ÉTUDIANTE SOUS LE SIGNE DES RELATIONS AVEC LES PROFESSEURS¹²

Les professeurs jouent un rôle crucial dans la formation de l'identité étudiante en transmettant, sous divers modes, la culture requise pour se concevoir comme étudiant et pour tirer son épingle du jeu dans l'orbite des études collégiales ou universitaires (Coulon, 1997; Scanlon et al., 2007). Sous la couleur des valeurs expressives, le professeur se fait vecteur d'autonomie personnelle, Pygmalion susceptible de contribuer à enrichir les qualités de chaque étudiant, par-delà les connaissances et compétences qu'il doit lui inculquer. Le professeur, sous le signe des valeurs instrumentales, fait figure d'autorité aux yeux de l'étudiant et s'emploie à lui communiquer l'esprit de réussite et le sens de la rigueur.

À ce sujet, les finissants nourrissent une conception expressive de leurs professeurs. Au contraire, s'ils en sont au début de leurs études collégiales, les étudiants tendent à percevoir leurs professeurs comme de simples ressources pour réussir. Avec l'âge, cette vision s'estompe progressivement et cède la place à une conception selon laquelle les professeurs sont à même de les aider à développer leurs

¹² Voir le tableau D de l'annexe 2

qualités personnelles. Les répondants au sondage en ligne actifs dans les associations étudiantes et dans les organisations militantes, qui collaborent au journal étudiant, par exemple, tendent également à considérer ainsi leurs professeurs.

3.2.4 – LA PERCEPTION À L'ÉGARD DES ASSOCIATIONS ÉTUDIANTES¹³

L'identité étudiante se rattache sous divers aspects à l'image des associations étudiantes, responsables certes de la défense des droits et intérêts, mais également de l'organisation d'activités collectives dans l'enceinte des collèges et universités. À ce sujet, on doit noter entre parenthèses que le sondage en ligne a connu des ratés. Les répondants ont en effet cherché à donner leur opinion en la matière plutôt que de qualifier les associations en fonction de valeurs instrumentales ou expressives. Les entrevues, analysées plus loin, s'emploient à remédier aux problèmes du questionnaire rempli sur Internet.

Cela dit, on constate que les étudiants débutants ont généralement une image positive de ces associations; les collégiens tendent cependant à les percevoir négativement, ce qui expliquerait leur faible participation. Sous la bannière des institutions universitaires, les étudiants inscrits au programme de sociologie tranchent par rapport à leurs vis-à-vis en médecine par leur vision dépréciative des associations étudiantes. Il en va de même chez ceux inscrits aux programmes d'études supérieures, en maîtrise et au doctorat, qui nourrissent une vision peu favorable des organisations chargées de les représenter et de défendre leurs intérêts.

¹³ Voir de tableau E de l'annexe 2.

3.3 – EN GUISE DE CONCLUSION...

À ce stade, force est d'admettre que la présente analyse nuance à bien des égards l'enquête de Millet selon laquelle, en France, les étudiants en sociologie affichent des valeurs résolument expressives, contrairement à leurs collègues en médecine qui envisagent les études comme des moyens congruents à une fin. Les étudiants en médecine, au Québec tout au moins, adoptent également des valeurs expressives, et ce, de plus en plus à mesure qu'ils avancent dans leur programme, un peu moins contraignant au fil du temps et qui laisse place à davantage d'initiatives personnelles.

Les pages précédentes étaient fondées sur l'analyse de données quantitatives. Le volet qualitatif exposé dans le prochain chapitre sera quant à lui conduit sur la base d'une analyse menée à partir des propos des répondants. En nous donnant accès à leurs représentations et à leur expérience, les étudiants nous fournissent des données dont l'analyse enrichira les conclusions issues de la section quantitative de la recherche. Le chapitre suivant exposera la manière dont se déclinent les identités et cherchera à rendre compte de leur formation ainsi que des variables qui contribuent à sa formation.

L'IDENTITÉ ÉTUDIANTE FONDÉE SUR L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES

Ce chapitre, on l'a dit, se fonde sur l'analyse des entrevues menées auprès des étudiants ciblés par la présente enquête afin d'éclairer les points aveugles de l'analyse du sondage en ligne, notamment en ce qui a trait à l'engagement dans les études et à la vie étudiante. L'engagement dans les études correspond en termes analytiques aux motivations qui, ici, gouvernent : 1) le choix du programme d'études, 2) le « rapport au travail académique », 3) le « rapport au savoir », 4) le « rapport à la réussite » et 5) le rythme des études chez les étudiants en sociologie et en médecine.

4.1 – ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES, VALEURS ET IDENTITÉ

Sur le plan théorique, l'identité se fonde en partie sur l'« engagement dans une activité spécifique », en vertu de laquelle l'individu se définit (Dubar, 2000). Sous ce chef, l'engagement dans les études supérieures donne corps à l'identité étudiante propre à enrichir la « définition de soi ». L'engagement se définit par la manière dont l'étudiant conçoit son investissement dans les études, par la conception qu'il a des connaissances et des compétences dispensées dans son cursus ou encore par sa perception de la réussite scolaire.

4.2 – MOTIVATIONS À L'ORIGINE DU CHOIX DE PROGRAMME

En premier lieu, on constate que le fait de s'inscrire en sociologie, sans être un projet formé de longue date, correspond à un choix électif, contrairement à ce qu'on observe chez les étudiants français inscrits là par dépit ou après avoir mordu la

poussière dans d'autres filières plus prometteuses sur le plan de l'emploi (Millet, 2003 : 58). Au Québec, la plupart des novices en la matière ont opté pour ce programme parce qu'il répond à leurs intérêts personnels et pour y acquérir une « culture » susceptible d'enrichir leur personnalité. En bref, attirés par les sciences sociales après s'être frottés une première fois à la sociologie au cégep ou à l'université, ils décident d'adopter cette discipline pour se « cultiver » bien plus que pour se former à une profession, comme le laisse entendre cet étudiant :

comparativement à d'autres étudiants qui seraient plus dans le domaine technique ou en génie, moi je vais pas à l'école pour avoir une job. J'ai jamais été à l'école dans le but d'avoir une job. Alors ça je pense que c'est une grosse différence. [...] Je pense sincèrement que tout le monde devrait aller étudier dans quelque chose qui les passionne parce que, bon, si tu vas à l'école dans le but d'avoir un emploi, d'avoir un bon salaire, c'est pas un gage que tu vas être heureux, que tu vas t'accomplir là-dedans¹⁴.

Les étudiants s'inscrivent en sociologie pour la matière qui y est enseignée, sans véritable égard pour la profession, bien que cela risque de les conduire à une impasse dans un proche avenir. Ce manque de perspective influence toutefois l'opinion des débutants au baccalauréat qui hésitent à compléter leur programme d'études ou à persévérer en envisageant de poursuivre aux cycles supérieurs. Néanmoins, pour le moment, la matière les intéresse fortement et correspond à leur volonté d'enrichir leur bagage culturel, sous le signe de valeurs expressives propices à mettre en relief leurs qualités individuelles.

Les étudiants en médecine vont également en ce sens en affirmant que leur programme d'études leur permet de développer une individualité, de manifester un

¹⁴ Finissant à la maîtrise en sociologie à l'Université Laval.

esprit d'indépendance et de faire preuve d'initiative. Ainsi, c'est parce que la matière enseignée en médecine les intéresse au premier chef qu'ils adoptent ce programme d'études. Nombre d'entre eux affirment qu'ils se reconnaissent dans le programme, que leur intérêt pour les sciences de la santé peut y être rassasié. Toutefois, contrairement aux étudiants en sociologie, ils choisissent aussi ce programme pour trouver un emploi aisément ou, en d'autres termes, pour répondre à leur besoin de sécurité financière et pour certains, notamment ceux issus de familles à revenus modestes, pour juguler les problèmes d'argent qu'ils ont connus par le passé.

Les études dans le domaine correspondent de la sorte à une fin devant être atteinte à tout prix pour l'une ou l'autre de ces raisons. La traversée du désert chez certains — le détour par des programmes apparentés tels que pharmacie, biologie ou biochimie — se solde malgré tout par l'entrée en médecine à un âge plus avancé, conformément à leur objectif. S'inscrire en médecine relève d'un projet formé de longue date chez la plupart de nos interlocuteurs et qui leur tient à cœur, comme en témoigne cette étudiante :

J'ai fait deux ans de cégep en sciences de la nature parce que j'aimais les sciences. J'ai choisi ce programme-là en particulier. Après j'ai fait un bac en biologie moléculaire et cellulaire. Maintenant je suis en médecine à Sherbrooke. Mon parcours est très précis, je voulais faire ma médecine au début, j'ai pas pu après le cégep fait que j'ai fait un bac mais toujours dans le même domaine, les sciences¹⁵.

Le contingentement extrêmement sévère qui encadre l'inscription en médecine pousse les collégiens incapables d'afficher les notes requises à opter pour des programmes d'études universitaires dans lesquels ils mettront les bouchées doubles

afin de s'inscrire ultérieurement en médecine, comme ils le souhaitent. En effet, l'intérêt pour la médecine ne s'est pas développé chez ces étudiants alors qu'ils passaient par d'autres filières universitaires ou collégiales; il était toujours présent en filigrane. Pour ceux qui ont pu s'inscrire en médecine immédiatement après leurs études collégiales, cette filière constituait généralement un rêve qu'ils entretenaient bien avant de s'y inscrire.

En somme, même si l'engagement des étudiants en médecine et en sociologie diffère sur certains points, notamment en ce qui a trait à l'emploi futur, il n'en reste pas moins que les motivations à l'origine de la sélection du programme d'études sont, dans les deux cas, essentiellement animées par des valeurs expressives.

Inversement, les cégépiens exhibent pour leur part des valeurs instrumentales en la matière, puisque dans leur esprit, le programme d'études sert résolument à décrocher l'emploi convoité. Toutefois, des nuances se manifestent selon le programme dans lequel évoluent les collégiens ciblés par la présente enquête. En effet, en techniques d'éducation spécialisée, le pendant collégial de la sociologie, les étudiants optent pour ce programme parce qu'il leur est utile pour satisfaire leur intérêt à aider autrui sans avoir besoin de fréquenter l'université. L'accent est rarement placé sur la matière enseignée au cégep : le programme est presque toujours conçu par rapport au métier qu'il permet d'obtenir. Cette tendance est illustrée par les mots de cet étudiant : « Moi

¹⁵ Débutante au doctorat en médecine à l'Université de Sherbrooke.

mon but c'est vraiment juste avoir le diplôme pour exercer une profession... la profession d'éducateur spécialisé. Le reste je m'en fous un peu, honnêtement¹⁶. »

En techniques de soins infirmiers, équivalent de la médecine au collégial, les étudiants affichent résolument des valeurs instrumentales, puisqu'étudier dans ce domaine garantit l'emploi en raison de la pénurie de main-d'œuvre qui frappe de plein fouet le secteur de la santé. La majorité d'entre eux s'inscrivent en soins infirmiers pour l'emploi qu'ils sont susceptibles de décrocher après leur formation et qui leur permettra, à l'instar de leurs vis-à-vis en techniques d'éducation spécialisée, d'exercer un emploi en relation d'aide.

4.3 – LA VALEUR DES SAVOIRS ACQUIS EN SOCIOLOGIE ET EN MÉDECINE

Sur l'élan, on observe des valeurs différentes à l'égard des savoirs acquis dans l'une et l'autre discipline. En effet, les sociologues en herbe tendent à acquérir les connaissances sur la base de leur propre personne, c'est-à-dire selon ce qui les touche ou les concerne au premier chef. Inversement, même si les connaissances qu'acquièrent les étudiants en médecine se révèlent « passionnantes » et « enrichissantes », elles doivent être tournées vers autrui, vers les futurs patients. Dans ce cas, les connaissances apprises font rarement écho à leur individualité. Elles débouchent d'abord et avant tout sur les compétences que réclame l'exercice de la profession réglé selon des protocoles devant être suivis à la lettre, comme le souligne cet étudiant :

¹⁶ Débutant en techniques d'éducation spécialisée au Cégep du Vieux-Montréal.

Aussi, ça diminue mon niveau de stress, d'avoir les connaissances qu'il faut au bon moment. Parce que sinon, tu peux arriver puis dire « je sais pas quel diagnostic poser ». Puis là je me sens pas bien, puis ça peut être dangereux pour les gens d'aller chercher dans mes livres. Tu sais, on le fait, on n'a pas le choix, on ne peut pas tout savoir; mais il y a des choses de base que c'est bon de maîtriser. Ça fait que c'est surtout pour ça à la fin qu'on est plus motivé à apprendre¹⁷.

L'acquisition de la théorie se conçoit donc différemment selon la discipline en question. En sociologie, la théorie vient enrichir la « culture personnelle » capable d'éclairer ce que l'on est et ce que l'on fait en tant qu'individu. En médecine, par contraste, la théorie reflète moins la personnalité des étudiants parce qu'elle vise à transmettre un savoir-faire utile pour intervenir efficacement. Les connaissances théoriques serviront à traiter des cas cliniques et, dans cette optique, la théorie elle-même revêt peu d'intérêt dès qu'on n'en perçoit pas l'utilité.

Par contraste, la théorie dont se dotent les sociologues leur apparaît toujours opportune, puisque, faute d'être utile en pratique, elle leur permet de « mieux se connaître en tant qu'individu » et d'éclairer leur propre position en société. La théorie vient enrichir leurs connaissances personnelles et leur permet de jeter un nouveau regard sur eux-mêmes comme sur le monde dans lequel ils évoluent.

Les tendances illustrées ici se retrouvent chez les étudiants en formation technique au cégep. En effet, dans le domaine des soins infirmiers, voisin de la médecine, les expressions « connaissances pratiques », « connaissances concrètes », « connaissances utiles » sont monnaie courante. La théorie pure apparaît péjorativement comme étant « du pelletage de nuage », sans retombées

¹⁷ Débutant à la résidence en médecine à l'Université de Montréal.

immédiatement applicables. L'utilitarisme est de rigueur en la matière. Les connaissances théoriques qui trouvent grâce aux yeux de nos interlocuteurs sont celles qui peuvent être immédiatement exploitées dans le cadre de la future profession.

À l'instar de leurs vis-à-vis en sociologie, les collégiens inscrits en techniques d'éducation spécialisée tendent également à fonder la théorie sur leur propre personne en affirmant à ce propos : « la théorie, ça nous change nous, on fait beaucoup de travail sur nous-mêmes, ça reste en dedans de nous¹⁸ ». La théorie les éclaire sur eux-mêmes en tant qu'individus avant de s'appliquer à une plus large échelle :

Je me suis rendu compte que ça m'aidait à être mieux avec moi-même [...] il faut que je me pose des questions à moi, avant de pouvoir comprendre les autres. J'ai appris plein de choses sur moi-même, sur mon vécu, mon enfance, pis ça m'aide beaucoup à comprendre des choses sur moi que je ne savais pas¹⁹.

Selon les étudiants en éducation spécialisée, c'est sur la base de cette formation personnelle qu'ils exerceront convenablement leur future profession : « Je pense que c'est un cheminement. Oui, c'est pour mon emploi, mais en même temps, toutes ces compétences-là, ça nous aide à nous définir autant dans notre vie personnelle que dans notre emploi²⁰. »

Ces résultats à propos de la nature des savoirs acquis dans l'une ou l'autre des disciplines au programme confirment ceux obtenus dans le sondage en ligne. En effet, les médecins et leurs homologues au collégial accordaient beaucoup d'importance au

¹⁸ Finissante en techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Sherbrooke.

¹⁹ Débutante en techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Sainte-Foy.

développement des compétences de travail, ce qui n'était pas le cas des sociologues, loin d'en faire une priorité. À ce sujet, les étudiants en techniques d'éducation spécialisée ne se démarquaient pas, sans doute du fait que les compétences de travail qu'ils cherchent à développer sont toujours étroitement liées à leur expérience personnelle et à leurs sentiments, assimilables aux valeurs expressives.

4.4 – QUE SIGNIFIE RÉUSSIR ?

Sur cette base, la réussite chez les étudiants en médecine s'exprime essentiellement en termes de notes décrochées au fil du programme d'études. Elles se révèlent le moyen par excellence de qualifier l'acquisition des connaissances et la pratique du métier. Le fait d'avoir de bonnes notes prouve que l'on détient les aptitudes et les savoirs essentiels à la profession :

Je pense que l'université a un certain rôle éliminatoire pour déterminer les gens qui ont travaillé et qui ont les connaissances. Je pense que les bons résultats, c'est ce qui est nécessaire pour avoir les connaissances adéquates pour pouvoir pratiquer ton métier²¹.

Toutefois, les novices du domaine voudraient voir l'importance des notes diminuer en avouant avoir temporairement relâché leurs efforts avant de mettre les bouchées doubles pour être admis en résidence, surtout aux échelons supérieurs que représentent certaines spécialités contingentées de la médecine.

Les bonnes notes témoignent des efforts consentis pour acquérir les connaissances de pointe qui permettront de « bien faire son emploi » et, du coup, de se réaliser en

²⁰ Diplômée en techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Sainte-Foy.

²¹ Débutant en résidence en médecine à l'Université de Sherbrooke.

tant que personne. Les connaissances et compétences acquises dament le pion aux notes, chez les résidents, qui visent avant tout à exercer adéquatement leur profession : « Depuis que je suis en résidence, ça a complètement changé de bord. Je pense plus à la performance dans le sens pour plaire à quelqu'un ou à un éventuel quelque chose. C'est plus pour moi, puis pour m'améliorer²². »

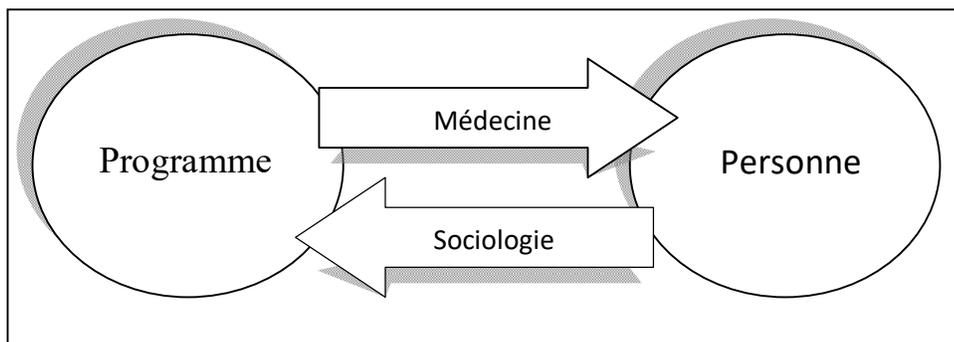
La conception de la réussite s'exprime tout autrement chez les étudiants en sociologie. Pour eux, la réussite ne se jauge pas au regard des notes obtenues. Il s'agit davantage de « ressortir transformé, de ressortir grandi de tout ça, d'avoir appris quelque chose et d'être prêt à amener ton grain de sel²³ » et, dans la foulée, d'atteindre une satisfaction personnelle. La réussite se conçoit donc essentiellement sous des couleurs expressives : on étudie pour le plaisir d'étudier sans vouloir forcément décrocher un diplôme. Réussir dans cette voie signifie « pouvoir se dépasser ou [...] faire quelque chose qu'on ne pensait pas être capable de réaliser²⁴ », atteindre un objectif personnel. Sous cette optique, force est de noter des conceptions inverses en ce qui à trait à la réussite : en médecine, le programme d'études doit modeler l'étudiant en tant que personne, tandis qu'en sociologie, les étudiants cherchent à façonner le programme sur la base de leur propre personne, comme en témoigne la figure suivante.

²² Débutant en résidence en médecine à l'Université de Montréal.

²³ Débutante au baccalauréat en sociologie à l'Université Laval.

²⁴ Débutante au baccalauréat en sociologie à l'Université de Montréal.

FIGURE 9
RAPPORT À LA RÉUSSITE ET DÉFINITION DE SOI SELON LE PROGRAMME D'ÉTUDES



Cette figure illustre également les conceptions de la réussite en vigueur chez les collégiens inscrits dans les domaines apparentés à la médecine. En effet, les notes constituent pour eux le premier critère de réussite. Les bons résultats ont valeur instrumentale en se révélant le moyen par excellence d'évaluer les futures compétences professionnelles des étudiants. Dans cette perspective, une étudiante note pertinemment que « si tu as des notes moyennes, tu seras une infirmière moyenne²⁵ », remarque qui répercute la valeur conférée à la réussite sous le signe d'un moyen congruent à une fin. Un paradoxe se fait toutefois jour dans leurs rangs. S'ils sont enclins à affirmer d'emblée que les bonnes notes traduisent une réussite, ils reconnaissent du même souffle qu'ils peinent à être à la hauteur, avec des résultats qui sont loin d'être éclatants.

Pour les étudiants évoluant dans le programme technique en éducation spécialisée, la réussite correspond à l'acquisition d'un bagage de connaissances et de compétences, sans qu'il soit nécessaire d'afficher d'excellents résultats, les notes « dans la moyenne » semblant suffire. Pour eux, la réussite renvoie à des valeurs

expressives : il s'agit d'enrichir sa propre personnalité en ayant « l'impression d'avoir appris quelque chose puis d'avoir grandi de ça²⁶ ». Elle se conçoit dans cette veine sur la base des aptitudes personnelles démontrées en pratique : « pour moi la réussite c'est pas de la performance, c'est vraiment le fait de le réussir comme il faut et de savoir que la matière que j'ai intégrée, je l'ai vraiment intégrée comme il faut²⁷ ». Les capacités individuelles en emploi sont gage de réussite si elles permettent de trancher par rapport aux autres, et cela, sans avoir à son crédit les meilleures notes.

4.5 – RAPPORT AU TRAVAIL ACADÉMIQUE

Sur cette base, il importe d'envisager à présent la conception du travail académique en vigueur chez les étudiants ayant bien voulu nous accorder une entrevue. Sous cette rubrique, on cherche à connaître les valeurs conférées à l'orchestration des études, celle qu'ils choisissent ou celle que leur impose le programme, notamment en médecine. Les différences se font nettes entre futurs médecins et recrues en sociologie. En effet, les premiers tendent à former une vision instrumentale des cours au programme. L'utilitarisme est de rigueur à propos des cours, puisqu'ils sont enclins à y assister s'ils permettent l'acquisition d'éléments théoriques et pratiques absents des notes et des ouvrages à lire. Ils développent toutes sortes de stratégies dans cette voie. La matière sera par exemple acquise à la lumière d'anciennes copies d'examens qui circulent librement dans leurs rangs, dans l'esprit de fraternité naguère décrit par Becker (2008 [1961] : 158). Les premiers pas en

²⁵ Débutante en soins infirmiers au Cégep du Vieux-Montréal.

²⁶ Diplômée en techniques d'éducation spécialisée au Cégep du Vieux-Montréal.

²⁷ Diplômée en techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Sherbrooke.

médecine se font sur la base de moyens congruents à une fin, celle de réussir et de tirer son épingle du jeu. Le programme, par ses contingences et ses contraintes, leur laisse peu de marge pour organiser à leur gré le travail académique.

La tendance s'inverse chez les sociologues qui orchestrent leurs études — cours et travaux — de leur propre chef et, pour certains, « en faisant toujours ce que j'aime le plus en premier²⁸ ». Ils affichent aussi une nette préférence pour les travaux effectués à la maison, qui leur permettent d'étudier les sujets de leur choix. Ils valorisent l'autonomie qui, à leurs yeux, enrichit leur propre personne et, dans la foulée, les amène à faire désormais preuve de sérieux. L'individualité se révèle ainsi vecteur des valeurs en la matière.

Leurs collègues au cégep, les étudiants en techniques d'éducation spécialisée, épousent à bien des égards la conception du travail académique développée par les novices en sociologie. Le fait d'orchestrer soi-même ses activités prend sa valeur quand « on est bien dans ses études²⁹ » et traduit une certaine autonomie. Il s'agit moins d'organiser ses études en vue de décrocher des « résultats de 90 % » que d'acquérir des connaissances sur des sujets qui soulèvent leur intérêt. Ainsi, nombre d'étudiants chercheront à approfondir certaines connaissances de leur propre gré : « lorsqu'il y a des clientèles que j'avais un intérêt pis que je juge que le professeur n'a pas assez élaboré les caractéristiques qui leur sont propres, moi ce que je fais c'est que je me rends à la bibliothèque et je me procure un livre qui traite de ces

²⁸ Débutante au baccalauréat en sociologie (baccalauréat multidisciplinaire) à l'Université de Sherbrooke.

²⁹ Finissante en techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Sherbrooke.

clientèles³⁰ ». Les travaux exigés en cours de route doivent permettre d'exprimer les qualités personnelles qu'on pense avoir : « Oui, les travaux longs j'aime ça, ça me demande plus de moi-même, il faut que ça vienne de moi, ça va être mes idées³¹ ». D'ailleurs, le programme des travaux académiques à réaliser se conçoit sur la base des préférences personnelles : « J'ai un peu de difficulté à me discipliner. Si je suis passionnée, si j'ai une idée, ça va bien. Mais les choses plus difficiles pour moi c'est sûr que ça traîne jusqu'à la fin³². »

Les collégiens inscrits au programme de techniques en soins infirmiers, considéré ici comme le pendant de médecine, tendent au contraire à concevoir leurs activités académiques sous le signe de l'application au travail. Ils s'astreignent à suivre leurs cours pour acquérir les aptitudes professionnelles requises sans chercher outre mesure à élargir leurs connaissances et compétences, comme le dicte en filigrane leur programme résolument axé sur le marché du travail. D'ailleurs, ils font preuve d'application, sans trop de distinction entre les divers cours au menu, du fait que leurs efforts présents se reflèteront dans leur profession future : « Souvent on dit que l'école, ce que tu fais au niveau collégial, ce que tu fais dans tes cours, si tu respectes les délais, plus tard tu vas les respecter aussi et ça va bien aller³³. »

³⁰ Débutant en techniques d'éducation spécialisée au Cégep du Vieux-Montréal.

³¹ Débutante en techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Sainte-Foy.

³² Diplômée en techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Sainte-Foy.

³³ Débutante en soins infirmiers au Cégep de Sherbrooke.

4.6 – QUELLES VALEURS SOUS-TENDENT LE RYTHME DES ÉTUDES ?

S’inscrire à un programme et respecter à la lettre les délais prescrits a de nos jours valeur d’or dans les murs des institutions collégiales et universitaires. Sans épouser ce crédo, il importe ici de savoir si les étudiants attribuent de l’importance au fait de compléter leur programme d’études dans les délais alloués, et cela, en franchissant dans l’ordre les étapes requises. En d’autres termes, le fait de suivre le programme peut s’établir sous le signe de l’esprit d’indépendance et de la capacité d’initiative propres aux valeurs expressives ou, inversement, de la conformité aux règles et de l’esprit de réussite amalgamé aux valeurs instrumentales.

En médecine, les étudiants sont résolument enclins à se conformer aux règles en s’astreignant à suivre fidèlement leur programme et en respectant les délais prescrits, sans que cela pose problème. Faire preuve de sérieux à ce sujet relève de l’évidence : « ça allait de soi », « ça se faisait bien comme ça », « la question ne se posait pas », « j’étais *mindée* sur ce que je voulais faire », « je voulais pas éterniser ça », « ça aurait été une perte de temps³⁴. »

La pression se fait forte selon certains de nos interlocuteurs pour être fidèle au programme et aux exigences en ce qui a trait au rythme des études et des étapes à franchir. Le respect des règles a force de loi et quiconque s’en soustrait le paie au prix de la stigmatisation en « apparaissant lâche, faible³⁵. »

³⁴ Finissants et finissantes au doctorat en médecine à l’Université de Montréal, Laval et Sherbrooke.

³⁵ Débutante à la résidence en médecine à l’Université de Montréal.

L'application est par conséquent de rigueur et rarement vécue comme une contrainte chez les étudiants inscrits au programme, toutefois perçue comme exigeant et ne laissant aucun répit. S'astreindre à son cursus correspond dans cette voie à un défi, pour ne pas dire le moyen par excellence de briller dans son domaine : « Je pense que c'est juste parce que c'est la norme. C'est une manière de se prouver un peu. Mes sources de motivation, c'est de réussir dans les délais³⁶ ». La perspective d'exercer la profession à laquelle leur programme les prépare sans relâche les motive à terminer dans les délais imposés.

Inversement, dans le domaine de la sociologie, en l'absence d'un projet professionnel précis, les étudiants ne manquent pas d'enfreindre les règles et les délais de leur programme d'études. Nombre d'entre eux semblent incapables de concevoir la prochaine étape de leur parcours et, de surcroît, ignorent si elle s'établira sur le terrain universitaire ou professionnel : « vu que j'ai pas concrètement un chemin tracé, je ne suis pas plus pressé qu'il faut pour terminer en trois ans pile, je ne suis pas stressé par ça³⁷. »

À ce chapitre, les ratés ne sont pas vus comme des échecs. Au contraire, dans de nombreux cas, l'interruption momentanée des études, la bifurcation d'un programme à un autre ou le non-respect des délais prescrits se teintent de couleurs expressives, puisqu'il y a eu enrichissement de la personne : « Je me suis promenée un petit peu, je pense que j'ai eu des expériences dans les autres cours et tout ça, ça valait vraiment

³⁶ Débutant en résidence en médecine à l'Université de Sherbrooke.

³⁷ Débutant au baccalauréat en sociologie à l'Université de Montréal.

la peine de me tromper trois fois. J'ai rencontré des gens super qui m'ont ouvert les yeux sur plein de trucs³⁸ »; « Je regrette pas mes trois années de cégep, mon année à l'Université de Sherbrooke dans un autre programme... Si je l'avais pas fait, j'aurais pas vu que j'aimais pas ça dans le fond... J'aurais toujours eu des questions là-dessus comme par exemple j'aurais tu aimé ça voir d'autres programmes³⁹. »

Si certains vont jusqu'à plaider l'ignorance des délais pour expliquer la prolongation de leur baccalauréat au-delà des limites imposées, la plupart font fi des obligations en la matière.

Les collégiens inscrits aux programmes qui font pendant à médecine et sociologie à l'université affichent des valeurs similaires à leurs vis-à-vis en ce qui a trait au rythme des études. En effet, les étudiants du programme technique en soins infirmiers valorisent le respect des règles et des délais, dans un esprit proprement instrumental, celui d'intégrer au plus tôt le marché du travail. Nombre d'entre eux se fixent des « objectifs précis », un « âge limite » pour terminer le programme dans les délais, évitant le risque de paraître trop âgé après des études trop longues.

En techniques d'éducation spécialisée, dans bien des cas, les règles et délais susceptibles d'établir une ligne droite entre le début et la fin du programme ont inversement valeur expressive. En effet, le fait de déroger aux normes ne pose pas de problème et permet même de « faire le point », de « prendre du repos » et de prendre soin de soi : « J'aime ça, moi, avoir du temps pour moi, avoir des activités pis pas

³⁸ Débutante au baccalauréat en sociologie à l'Université Laval.

³⁹ Finissant au baccalauréat en sociologie à l'Université Laval.

juste “je rentre chez nous, j’étudie je mange pis je me couche”, j’aime ça avoir du temps autre que juste aller à l’école, revenir, étudier, aller à l’école, revenir, étudier... Je l’apprécie, j’ai du temps pour moi⁴⁰. »

Toutefois, un paradoxe surgit en la matière : si les étudiants inscrits à ce programme affirment volontiers ne pas accorder d’importance au rythme continu des études, ils sont en revanche nombreux à s’y être pliés de bonne grâce au motif d’être pressés de gagner le marché du travail. Certains envisagent de retourner sur les bancs d’école une fois en poste, mais sans s’astreindre à un rythme d’études qui ne leur conviendrait pas.

4.7 – L’IDENTITÉ FONDÉE SUR L’ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES

À ce stade, il semble y avoir une différenciation dans la configuration des valeurs affichées par les étudiants à l’égard de l’engagement dans les études. Le tableau suivant illustre et synthétise ces tendances.

⁴⁰ Débutantes en techniques d’éducation spécialisée au Cégep de Sainte-Foy.

TABLEAU 7
 LES MODALITÉS DE L'ENGAGEMENT SELON LE PROGRAMME D'ÉTUDES

| | | | |
|--|--|---|------------------------------------|
| | Rythme des études, rapport au savoir, à la réussite et au travail académique expressif | Rythme des études, rapport au savoir, à la réussite et au travail académique instrumental | |
| Motivations et choix de programme expressif | Sociologie | Médecine | FONDÉS SUR SES INTÉRÊTS PERSONNELS |
| Motivations et choix de programme instrumental | Techniques d'éducation spécialisée | Techniques de soins infirmiers | FONDÉS SUR L'EMPLOI ANTICIPÉ |
| | FORMATIONS À DOMINANCE PERSONNELLE | FORMATIONS À DOMINANCE PROFESSIONNELLE | |
| |  |  | |
| | IDENTITÉ AXÉE SUR CE QUE L'ON EST EN TANT QU'ÉTUDIANT | IDENTITÉ AXÉE SUR CE QUE L'ON FAIT EN TANT QU'ÉTUDIANT | |

Une identité étudiante fondée sur ce que l'on « est » ou sur ce que l'on « fait » ne renvoie pas aux mêmes réalités ni aux mêmes valeurs. Ceux qui s'apparentent au premier type placeront l'accent sur les qualités mises en exergue par les apprentissages qu'ils font au cours de leur formation et qui les touchent profondément, au point de transformer ce qu'ils sont en tant que personne. Inversement, les étudiants aux yeux de qui l'identité est axée sur ce qu'ils font

mettront de l'avant les apprentissages qu'ils jugent rentables, pas nécessairement en termes monétaires, mais plutôt en termes d'utilité pour l'emploi appréhendé.

LA VIE ÉTUDIANTE COMME MOTEUR DE L'IDENTITÉ

Les prochaines pages sont consacrées à l'analyse des entrevues entreprise dans l'intention de débusquer la teneur instrumentale ou expressive des valeurs des étudiants à l'égard de la vie étudiante, c'est-à-dire des associations étudiantes, du temps passé dans les établissements, des professeurs et des autres étudiants, valeurs qui, sous ces différents chefs, donnent corps à l'identité étudiante.

La vie en commun sous le toit des établissements, afin de suivre des cours, participer aux activités organisées par les associations étudiantes, chercher à rencontrer les professeurs ou se livrer à des activités parallèles, ne manque pas de générer un esprit de corps entre étudiants. La présence assidue aux cours et dans les murs des institutions crée en effet des liens, pour ne pas dire une sociabilité entre étudiants. La vigueur des activités organisées sous l'égide des départements ou des facultés et la disponibilité des professeurs dans l'un ou l'autre de ces cadres contribuent à la cohésion du corps étudiant.

Ces activités sont d'ailleurs considérées par nombre d'auteurs (Galland, 1995; Galland et Oberti, 1996; Le Bart et Merle, 1997; Scanlon et al. 2007) comme le moteur de l'identité étudiante, plus ou moins forte selon la vigueur des activités organisées sous le toit des établissements et susceptibles d'insuffler un sentiment d'appartenance dans les rangs étudiants.

5.1 – LES ASSOCIATIONS ÉTUDIANTES

Les associations étudiantes, par les activités qu'elles organisent, contribuent à modeler le monde étudiant et font office de vecteur d'identité. En effet, par les intérêts et les valeurs défendus en leur sein, elles constituent des instances chargées de représenter les étudiants et de défendre leurs droits et intérêts à l'échelle des établissements et, plus largement, sur la scène publique. Les associations étudiantes contribuent à façonner les étudiants dans leur environnement social et à donner tout son sens à l'identité étudiante. Toutefois, de nos jours, elles semblent battre de l'aile et, conséquemment, leur pouvoir d'inflexion sur les institutions et la société paraît dérisoire. Du fait qu'en proportion peu d'étudiants participent aux activités des associations étudiantes⁴¹ susceptibles de les amener à faire cause commune, on est fondé à penser que ces associations ont peu de résonance dans les valeurs des étudiants.

Néanmoins, les associations étudiantes sont loin d'avoir disparu : elles continuent de jouer un rôle dans l'orbite des études supérieures et d'avoir de l'influence. L'analyse du sondage en ligne⁴² démontre que les étudiants actifs dans les associations étudiantes affichent des valeurs expressives à l'égard de leurs études et tendent, sur ce point, à se démarquer de leurs condisciples. Les associations étudiantes contribuent donc encore, d'une manière ou d'une autre, à façonner les valeurs et l'identité de certains étudiants.

⁴¹ Voir tableau 5, chapitre 3.

⁴² Voir la section 3.2.1 du présent mémoire.

Si elles restent vivantes et recrutent encore des dirigeants et des militants, elles soulèvent généralement l'indifférence, comme en témoigne la faible participation électorale, apparemment faute d'être en phase avec la communauté étudiante qu'elles sont censées représenter. En effet, les étudiants briguent rarement les rangs des associations étudiantes, tout comme ils désertent les instances que les universités leur offrent pour exprimer leur point de vue. L'analyse des entrevues révèle à ce propos que les valeurs affichées à l'égard des associations étudiantes fluctuent chez les étudiants selon les programmes auxquels ils sont inscrits au cégep ou à l'université.

Ainsi, les étudiants en médecine se montrent bien plus solidaires des organisations chargées de les représenter que leurs vis-à-vis en sociologie. Les expressions qui teignent leurs propos à ce sujet sont parfaitement éloquentes. Les associations doivent permettre aux étudiants de « parler d'une voix » et « d'être informés ». Dans la plupart des cas, leurs activités paraissent légitimes aux yeux des aspirants médecins. Nombre d'entre eux s'y reconnaissent, même s'ils n'y participent pas activement, comme l'affirme ce futur médecin :

Une fois rendu à l'université, en médecine, je trouvais que c'était quelque chose qui me ressemblait plus, puis que c'était tous des gens qui me ressemblaient un peu puis qui avaient les mêmes valeurs et les mêmes intérêts que moi. Ça fait que c'est sûr que je m'y reconnaissais plus⁴³.

Le programme d'études en médecine, comme l'a jadis montré Becker (2008 [1961] : 217), contribue davantage à former des valeurs communes qu'une filière comme celle de sociologie. En effet, dans les premières années, les étudiants inscrits à ce programme sont répartis en cohortes qui, sans conteste, les lient et les rendent

solidaires les uns des autres. Les associations étudiantes deviennent ainsi porte-voix et levier pour organiser des activités aux allures corporatistes, à visée instrumentale, du fait qu'elles s'adressent toujours à leurs propres membres et se déroulent en circuit fermé. Elles s'ouvrent rarement aux questions et aux revendications des étudiants inscrits à d'autres programmes et dans d'autres établissements. Ainsi, nombre d'étudiants en médecine affirment trouver les activités de leur association légitimes parce que celle-ci s'occupe de problèmes qui les touchent directement, en offrant par exemple des ressources psychologiques, en organisant des conférences et des activités sociales qui leur permettent de se rencontrer, bref, en développant la sociabilité susceptible de donner corps à une identité commune. Les associations étudiantes jouent un rôle névralgique à cet égard du fait que, pour nombre de futurs médecins, on ne « s'inscrit pas en médecine en gang. Tu connais personne souvent quand t'arrives. Les associations génèrent des occasions de rencontre et d'échange entre les gens, avec les 5 à 7 et les partys⁴⁴. »

Les étudiants en sociologie restent pour leur part réservés à l'égard de leurs associations étudiantes et les jugent sévèrement. Ils n'en partagent pas les revendications ni les mots d'ordre. Elles ont par conséquent un pouvoir de mobilisation extrêmement limité. Leurs membres font la sourde oreille aux revendications globales, comme la gratuité scolaire, que les associations veulent mettre en vigueur à l'échelle de la société. Ils préfèrent de loin voir les instances

⁴³ Débutant en résidence en médecine à l'Université de Montréal.

⁴⁴ Finissante en résidence en médecine à l'Université de Montréal.

chargées de les représenter s'occuper des besoins qui les concernent au premier chef, comme en témoigne cet étudiant :

Des fois ça te donne l'impression que, c'est vrai, il y a des idées, mais on est toujours dans la défensive, les revendications. Il faut, je pense, passer à une étape de partenariat, de s'impliquer de façon professionnelle dans tout ce qui peut aider les étudiants à mieux profiter de leur formation, à résoudre des problèmes concrets, etc.⁴⁵.

Bref, dans leur esprit, les associations étudiantes devraient se plier à des valeurs instrumentales avec l'organisation d'activités visant à faciliter le cheminement des étudiants dans leur scolarité et contribuer à leur réussite scolaire.

On constate en sociologie un important décalage à propos de l'appréciation affichée à l'égard des associations étudiantes entre les étudiants qui ont participé activement à celles-ci⁴⁶ et ceux qui les boudent. Chez les premiers, les associations jouent un rôle fondamental dans la formation de l'identité étudiante en organisant maintes activités destinées à fédérer les sociologues en herbe et à faire valoir leurs droits. Ils soutiennent dans la foulée qu'elles doivent prendre part aux revendications qui outrepassent les intérêts des étudiants en sociologie, comme le gel des frais de scolarité. De plus, certains militants affirment que les associations et les activités protestataires qu'elles organisent représentent une fin en soi, un milieu propice à la réalisation personnelle, faisant ainsi preuve de valeurs expressives, comme en témoigne cette apprentie sociologue :

Je pense que c'est une belle formation, faire des revendications. C'est une très belle école, faire la grève. C'est la confrontation avec le système. Comprendre

⁴⁵ Débutant au doctorat en sociologie à l'Université de Montréal.

⁴⁶ Comme membres actifs du comité exécutif.

comment ça fonctionne, comprendre aussi la dynamique d'un syndicat étudiant, de faire valoir ton message, tout ça, les revendications étudiantes font partie des études⁴⁷.

À l'inverse, ceux qui n'y participent pas tendent à trouver les membres des associations « trop » militants, extrémistes à bien des égards, au grand dam de leurs dirigeants. L'identification des étudiants sociologues à ces instances connaît donc des ratés, alors que les aspirants médecins les voient d'un bon œil. Les propos de cet étudiant en sociologie illustrent éloquemment le sentiment mitigé que nourrissent ses vis-à-vis à l'égard de leur propre association étudiante :

Pas tellement non. Je sais pas, je trouve qu'ils sont justement plus militants pas mal que moi je le suis vraiment. Je les connais le monde de l'association. Du monde très sympathique, mais peut-être que je m'identifie un peu moins à ça. Côté... nos pensées sont différentes un peu⁴⁸.

Les étudiants de sociologie sont donc loin de se conformer au crédo de leurs associations et de leurs collègues actifs dans leurs rangs. La faible participation à ces instances s'explique par le fait que, comme on l'a vu au précédent chapitre, l'identité étudiante en vigueur chez les sociologues en herbe paraît d'emblée fragmentée, infléchie par des valeurs qui sont loin d'être au diapason, contrairement à ce qu'on observe chez les étudiants en médecine.

Les collégiens affichent également des valeurs instrumentales à l'égard de leurs associations étudiantes et s'y impliquent le cas échéant, uniquement si « ça me touche personnellement⁴⁹ ». En d'autres termes, ils valorisent les associations qui servent

⁴⁷ Diplômée en maîtrise en sociologie à l'Université Laval.

⁴⁸ Débutant à la maîtrise en sociologie à l'Université Laval.

⁴⁹ Finissante en techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Sainte-Foy.

leurs propres desseins et ignorent les motifs qui débordent leur propre personne. La cause étudiante leur semble étrangère et ne suscite aucune conviction susceptible de les amener à se mobiliser sous l'égide de leur association étudiante, dirigée à leurs yeux par des opportunistes qui cherchent à briller sur la place publique. En bref, ils affichent une indifférence et une méconnaissance des revendications et des activités, militantes et sociales, orchestrées en leur nom par les associations étudiantes.

Les cégépiens inscrits aux formations techniques ciblées par la présente enquête boudent aussi leurs associations étudiantes, infléchies selon eux par les « valeurs » des étudiants évoluant dans les programmes collégiaux jugés « moins exigeants ». Ils font donc la sourde oreille aux mots d'ordre lancés par leurs dirigeants et rechignent à participer aux activités militantes et aux mobilisations organisées en principe pour leur bénéfice :

J'ai jamais embarqué dans les grèves, bon dans le fond, je trouvais, des fois, qu'on chialait pour rien les étudiants, mais aussi j'étais en soins infirmiers, donc c'était catastrophique pour nous, si on manquait nos stages, on ne pouvait pas les reprendre après et si on coule nos stages, on est dans le trouble, donc ça amenait énormément de problématiques, donc j'étais pas mal « antimobilisation » dans mes trois ans de soins infirmiers⁵⁰.

Les associations étudiantes ont en conséquence un faible pouvoir d'inflexion chez les collégiens inscrits en soins infirmiers et en éducation spécialisée et font difficilement office de vecteur d'identité.

Le sondage en ligne, on s'en rappelle, révèle à ce sujet que les étudiants qualifiaient leur association étudiante en termes d'appréciation plutôt qu'en termes de

⁵⁰ Diplômé en soins infirmiers au Cégep de Sainte-Foy.

valeurs instrumentales ou expressives. L'analyse des entrevues nuance cette conclusion et montre que la vaste majorité de nos interviewés, peu importe leur programme d'études, tendent à adopter une vision instrumentale de leur association étudiante. Sous ce chef, celle-ci doit servir à orchestrer des activités dont ils pourront percevoir concrètement les répercussions, comme celles reliées à la sociabilité estudiantine. Ils recherchent donc des associations qui répondent à leurs besoins immédiats.

À ce titre, l'association étudiante de médecine semble davantage afficher des valeurs instrumentales qui, parce qu'elles sont en phase avec celles affichées par les étudiants, la rendent plus apte à mobiliser ses membres à travers diverses activités, contribuant ainsi à la formation d'une identité étudiante axée sur le programme d'études.

Inversement, les associations représentant les étudiants en sociologie, à l'université et dans les programmes collégiaux ciblés par l'enquête, mettent de l'avant des valeurs et des projets rarement appréciés par leurs membres qui, par conséquent, peinent à s'y reconnaître. Elles se révèlent donc, dans ces programmes, un faible vecteur de cohésion, hormis pour ceux qui s'y impliquent activement.

5.2 – LE TEMPS PASSÉ DANS LES MURS DE L'ÉTABLISSEMENT

En toute hypothèse, on est fondé à penser que les valeurs affichées par les étudiants à l'égard de leur programme d'études et des savoirs qui les composent laissent transparaître leur intérêt à fréquenter l'établissement, intérêt exprimable en termes de valeurs. L'établissement, par ses qualités physiques et organisationnelles,

peut d'ailleurs générer des valeurs susceptibles de teinter le rapport aux études. À ce sujet, des différences surgissent entre futurs médecins et sociologues en herbe, sous l'angle du temps passé dans les établissements.

Premièrement, les étudiants en médecine passent beaucoup de temps sur le campus, même après les heures de cours. Ils vivent davantage en vase clos, pour étudier, certes, mais également pour se divertir en participant à une foule d'activités, souvent organisées à leur initiative et qui contribuent à les rendre solidaires. Ils font bloc à tous égards et n'hésitent pas à s'afficher individuellement sous l'identité collective de l'étudiant en médecine. La tendance est d'autant plus forte à Sherbrooke, puisque la taille et l'organisation de l'institution se révèlent facteurs de cohésion. En effet, la Faculté de médecine, isolée du campus principal, exerce une force centripète sur ses étudiants, du fait qu'ils doivent évoluer collectivement dans un périmètre limité :

Il y avait un nouveau pavillon à l'Université de Sherbrooke pour la médecine, des nouveaux locaux pour des sessions de groupe, c'était l'apprentissage par problème. L'ambiance était bonne, on était un petit peu seuls sur le campus; la Faculté de médecine est comme à part du campus principal à Sherbrooke, ça fait qu'il y avait une belle ambiance de groupe; les résidences, on avait beaucoup de plaisir; il y avait une tonne d'activités sportives d'organisées. Ça fait qu'on s'est pas ennuyé⁵¹.

En médecine, le temps passé sur les lieux est marqué par des valeurs expressives, le campus est plus qu'un simple moyen d'accéder à la réussite. Au contraire, les aspirants médecins peuvent y faire preuve d'individualité en participant à des activités qui correspondent à leurs qualités personnelles.

⁵¹ Débutant en résidence en médecine à l'Université de Sherbrooke.

Quant aux étudiants inscrits en sociologie, ils sont nombreux à évoluer dans les murs de leur institution uniquement pour assister aux cours et pour utiliser, au besoin, les services de la bibliothèque. À cet égard, ils tendent à afficher une conception utilitariste des lieux assimilables aux valeurs instrumentales, pour diverses raisons. Pour nombre d'entre eux, c'est le fait de travailler parallèlement aux études et la distance entre le campus et le lieu de résidence qui expliquent avant tout cette tendance à venir sur place uniquement pour suivre les cours. L'horaire est déterminé en conséquence, puisqu'on cherche dans ces conditions à concentrer les cours auxquels on doit assister dans un bref laps de temps afin de limiter les déplacements au minimum.

Quant aux cégépiens, ils se conforment à la tendance observée chez les étudiants en sociologie, puisqu'ils se limitent à fréquenter leur établissement pour suivre les cours au programme ou aller à la bibliothèque, restant rarement sur place pour participer à la vie étudiante. La présence dans les lieux se limite aux heures de cours et s'établit souvent selon l'horaire de l'emploi parallèle aux études. Ils boudent généralement les activités et les services qui leur sont destinés, comme en faisaient déjà foi les résultats du sondage en ligne⁵². Sous ce chef, le temps passé dans les établissements s'établit sous le signe des valeurs instrumentales que sont la conformité aux règles, l'esprit de réussite et l'application dans une activité.

⁵² Voir tableau 5, chapitre 3.

5.3 - LE PROFESSEUR : MAÎTRE, MENTOR OU COLLÈGUE ?

Dans cette voie, comment perçoit-on les professeurs qui incarnent le programme auquel nos étudiants sont inscrits ?

En médecine, au début du programme, lorsque les cours se déroulent en amphithéâtre ou sous forme d'APP⁵³, les liens avec les professeurs s'avèrent somme toute conventionnels : le maître communique son savoir et guide le novice dans la matière. À ce stade, les étudiants entretiennent des valeurs instrumentales à l'égard de leurs professeurs, valeurs résolument axées sur l'acquisition des connaissances et des compétences utiles pour avoir de bons résultats aux examens et, à terme, briller dans la future profession. Lors de l'externat⁵⁴, ils tendent à les considérer comme des patrons — l'expression est courante dans leur bouche — dont ils doivent respecter l'autorité. En tant que médecins résidents, ils les considèrent finalement sous le visage du « maître » qui a soin de communiquer des « secrets » et des « astuces », au fil d'une initiation analogue à la transmission du métier au Moyen-âge. Si le professeur est perçu à un moment donné comme un patron, il se métamorphose progressivement en collègue avec lequel il est permis de communiquer sur un pied d'égalité, comme le note cet étudiant :

On a plus un rapport de collègues, je pourrais dire, que durant la formation de doctorat en médecine où là c'est des professeurs, où il y a moins de liens personnels, donc qui donnent leur cours et après ils s'en vont. Ils ne nous

⁵³ Les APP, ou *apprentissages par problèmes*, sont une forme de cours employée au doctorat en médecine. Ils visent à favoriser l'apprentissage en soumettant un problème (un cas clinique « fictif ») à une équipe d'étudiants. Chacun des membres doit effectuer des recherches personnelles et en discuter ultérieurement avec ses collègues afin d'établir un diagnostic et un traitement.

⁵⁴ Période de stages non rémunérés en milieu hospitalier effectués dans les dernières années du doctorat.

connaissent pas vraiment. Tandis qu'ici, on est intégré au sein d'une équipe. On est un membre de l'équipe comme les autres, donc l'interaction est quand même conviviale, je pourrais dire⁵⁵.

Les étudiants attendent de ce patron des connaissances immédiatement applicables, faisant preuve d'utilitarisme. Toutefois, ils sont rapidement enclins à vouloir développer des compétences personnelles qui, elles, requièrent d'autres moyens que la théorie acquise sous ce mode instrumental. L'autonomie se forme dans cette voie et devient une qualité convoitée pour être bon médecin et apparaître ainsi aux yeux des autres.

Les futurs sociologues tendent à concevoir leurs professeurs comme des mentors susceptibles de leur communiquer les connaissances propres au programme d'études, mais également des savoirs qui répondent directement à leurs intérêts personnels. Les professeurs qui dérogent à cette conception font pâle figure et sont l'objet de railleries quant aux qualités qu'on peut leur reconnaître en tant que chercheurs ou intellectuels. La matière professée par les mauvais pédagogues se révèle d'emblée sans intérêt et peu d'efforts sont consentis pour y prendre goût. L'évaluation des professeurs se fonde donc chez les étudiants en sociologie sur leur propre personne. S'ils ne répondent pas à leurs attentes, à leurs intérêts et à leurs préférences, les professeurs sont décriés, comme du reste la matière qu'ils se chargent de communiquer. Les étudiants enclins à tisser des relations avec leurs professeurs le font en cherchant à exprimer leur individualité, par exemple en les informant des retombées positives de leur enseignement sur ce qu'ils sont et font en tant qu'individu.

⁵⁵ Débutant en résidence en médecine à l'Université de Montréal.

Les tendances à l'œuvre à l'université, en médecine et en sociologie, se répercutent dans les programmes collégiaux qui leur correspondent. En techniques de soins infirmiers, les étudiants voient en leurs professeurs des personnes aptes à leur inculquer les connaissances et les compétences dont ils ont besoin pour exercer la profession à laquelle ils se destinent. La relation pédagogique doit se limiter à la matière au programme, sans intégrer « la vie personnelle » des professeurs ni la leur, pour ne pas empiéter sur les savoirs qu'ils veulent acquérir à tout prix. Entre étudiants et professeurs se développent des relations semblables à celles nouées entre employés et employeurs, les premiers cherchant expressément à développer des compétences de travail.

Les étudiants en techniques d'éducation spécialisée cherchent inversement à ce que les professeurs puissent les identifier personnellement et veulent développer avec eux des « contacts humains » familiers qui les autorisent par exemple à passer à leur bureau à l'improviste. Les professeurs gagnent leur faveur si leurs cours font place à des « expériences personnelles » dont le partage paraît susceptible d'enrichir leur éventuelle pratique professionnelle étendue à leur vie individuelle : « Moi je trouve que leur enseignement est beaucoup plus basé sur la pratique et le vécu aussi... Leur vécu à eux, en tant qu'éducateurs et en tant que personne⁵⁶. »

5.4 – VIE ENTRE ÉTUDIANTS ET ESPRIT DE CORPS ?

L'analyse des entrevues basée sur la distinction entre valeurs instrumentales et valeurs expressives connaît des ratés en ce qui a trait aux interactions avec les pairs.

En effet, pour les étudiants, le sujet se limite au fait d'avoir des amis dans l'orbite du programme d'études sans chercher à qualifier ce lien entre pairs sous la couleur des valeurs. Selon les auteurs qui ont envisagé la question (Erllich, 2004; Lapeyronnie et Marie, 1992), l'établissement de liens d'amitié entre collègues d'un même programme d'études manifeste l'existence d'une « vie étudiante » marquée au coin de valeurs expressives, selon les termes de la perspective analytique privilégiée ici. La vie étudiante se forme ainsi sous le signe de l'*esprit de corps*, susceptible d'infléchir l'identité individuelle vers la capacité de faire bloc et le sentiment d'appartenance, assimilables en théorie aux valeurs expressives. Inversement, ne pas chercher à se faire des amis parmi les étudiants inscrits à son programme d'études signifie que les liens avec ses collègues logent à l'enseigne de l'utilitarisme, pouvant être conçu comme une valeur instrumentale si l'on reste fidèle à la distinction en vertu de laquelle s'orchestre l'analyse élaborée jusqu'à présent.

Sous cette optique, les futurs médecins, on l'a vu, se montrent solidaires avec les autres étudiants du programme, au point de voir naître en eux le sentiment de former une cohorte, d'être partie prenante du groupe auquel chacun est lié dès le départ et durant tout le programme⁵⁷. Ils n'ont aucune peine à s'insérer dans des « réseaux » qui, de fil en aiguille, leur permettent de développer des amitiés suffisamment solides pour qu'elles perdurent après la période d'études. Les amis sont souvent englobés dans les cohortes auxquelles chacun appartient, lesquelles suscitent un fort sentiment

⁵⁶ Débutant en techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Sainte-Foy.

⁵⁷ Il faut savoir que les aspirants médecins formeront dès le départ une « classe » qui évoluera exactement au même rythme et qui suivra *de facto* les mêmes cours et les mêmes étapes tout au long du cheminement dans le doctorat.

d'appartenance. Chez les apprentis médecins, il n'est pas rare de reconnaître que le cercle d'amis se restreint aux autres étudiants de médecine. Les cohortes se différencient progressivement au fil du programme et cela induit une sorte de hiérarchie entre elles. Certaines activités scientifiques et sociales sont en effet destinées aux débutants, tandis que d'autres sont réservées aux étudiants en passe d'être résidents, lesquels vont dès lors se considérer mutuellement comme collègues.

Si la rivalité existe entre étudiants de médecine, elle correspond à une « saine compétition » qui n'empêche jamais l'entraide. Ils se perçoivent sur un pied d'égalité du fait qu'ils se considèrent les uns les autres comme de bons étudiants. L'âge peut faire une différence au départ, mais finalement le déroulement du programme vient l'aplanir en forçant les étudiants à se serrer les coudes pour se familiariser avec la future profession. Les activités sociales organisées en parallèle sont appréciées et contribuent à façonner un esprit de corps, comme l'affirme cette étudiante :

En médecine à Sherbrooke, on a un genre de petite famille d'étudiants. On est environ 150 étudiants, on vit ensemble pis on se comprend très bien, on est devenus vraiment très attachés, contrairement aux autres programmes où il y a beaucoup d'étudiants. En médecine il y a vraiment des liens forts qui se forment entre les étudiants parce que c'est un parcours assez difficile déjà pour entrer en médecine et après pendant les études. Alors on se soutient beaucoup⁵⁸.

Inversement, le programme de sociologie semble inapte à créer des cohortes susceptibles d'engendrer une identité communément partagée. Les étudiants manifestent de l'indifférence envers leurs collègues, rarement perçus comme de véritables amis, sauf s'ils sont membres actifs de l'association étudiante. Ils se perdent de vue rapidement, sans avoir eu l'occasion de se connaître, ni de s'identifier

à un groupe. Ainsi, ils déclarent faire partie « d'une masse », sans pouvoir sortir la tête du lot afin de se faire reconnaître dans leur singularité. Le fait de suivre le programme et de fréquenter l'établissement se décline chez les étudiants en sociologie sous le signe de l'utilitarisme : « l'université... je vais là plus pour mes études⁵⁹. »

Les collégiens et collégiennes, nonobstant les programmes en présence, cherchent à devenir amis avec leurs collègues, afin que se forme sur cette base un sentiment d'appartenance au sein du programme d'études. En techniques de soins infirmiers comme en médecine, les exigences et impératifs du programme d'études obligent les étudiants à se montrer solidaires : « Bien c'est beaucoup de solidarité parce qu'on est tous comme vraiment conscients qu'on vit quelque chose de quand même assez *hardcore*, tu sais, pis on est fiers de le faire⁶⁰. » Les collégiens en éducation spécialisée tendent pour leur part à partager de vive voix les expériences rattachées à leur programme qui, on s'en rappelle, les amène à « travailler sur eux-mêmes ». Ces échanges contribuent par ricochet à les rendre solidaires et à former dans leurs rangs le sentiment d'être membres d'une même cohorte : « Ben mettons qu'on était 100 élèves en éducation spécialisée, ben on était 100 élèves qui mangeaient à peu près aux mêmes tables, qui passaient les mêmes moments de vie ensemble⁶¹ ». L'âge, comme chez les futurs médecins, se révèle facteur de clivage, lequel tend toutefois à s'éclipser en avançant dans le programme.

⁵⁸ Débutante au doctorat en médecine à l'Université de Sherbrooke.

⁵⁹ Finissant au baccalauréat en sociologie à l'Université Laval.

⁶⁰ Finissant en soins infirmiers au Cégep du Vieux-Montréal.

LE STATUT SOCIAL DES ÉTUDIANTS

L'analyse de l'identité étudiante surgie du programme d'études auquel on est inscrit se termine dans ce mémoire de maîtrise avec la représentation que se font les étudiants de leur propre identité. À cette fin, elle s'emploie à la débusquer en envisageant la conception qu'ils ont : 1) de l'emploi auquel les destinent leurs programmes d'études, 2) du statut d'étudiant et 3) de la culture en vigueur dans les rangs étudiants. Les thèmes au programme de ce chapitre étaient absents du sondage en ligne. L'analyse des entrevues vient donc enrichir les résultats de l'enquête conduite sur Internet dans l'intention de rendre raison des valeurs génératrices de l'identité étudiante à l'œuvre chez les collégiens et les universitaires concernés par la présente recherche.

6.1 – LE RAPPORT À L'EMPLOI ET LA POSITION SOCIALE ANTICIPÉE

L'identité étudiante, on l'a vu, se construit sur la base de la vie étudiante (voir chapitre 5) et de l'engagement dans les études (voir chapitre 4). L'identité étudiante découle aussi de la manière dont se projette l'étudiant dans l'avenir. Dans cette veine, certains chercheurs avancent que l'anticipation de l'emploi futur façonne le rapport aux études :

l'étude des perceptions de l'avenir constitue une [...] entrée essentielle à la compréhension du rapport des étudiants à leurs études en spécifiant la façon dont est subjectivement vécue l'activité universitaire. Les déclarations relatives aux perceptions de l'avenir explicitent le projet scolaire et professionnel, révèlent les

⁶¹ Débutante en techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Sainte-Foy.

diverses significations liées au travail quotidien, éclairent pour partie la considération subjective que les étudiants accordent à leur filière (Le Bart et Merle, 1997 : 43).

Dans une optique similaire, Valérie Erlich souligne à ce sujet que l'identité étudiante est étroitement liée aux prévisions formulées par l'étudiant à l'égard de son avenir professionnel et à la place qu'il compte occuper sur le marché du travail.

Ainsi,

[l]’identité étudiante est renforcée par l’anticipation d’une mobilité sociale ascendante, mais aussi par l’anticipation d’un avenir professionnel [...]. Le principe d’unité de l’identité étudiante réside donc ici dans la fonction sociale future à laquelle destinent les études supérieures (Erlich, 2004 : 127).

La conception de l'emploi anticipé au terme de son programme d'études se révèle vecteur d'identité étudiante et se fait levier pour y consentir les efforts requis. Sur ce plan, la vision de l'emploi a valeur expressive quand ce dernier requiert la mise en œuvre de connaissances et de compétences acquises en générant le sentiment de s'accomplir comme individu, la capacité de prendre des initiatives et l'esprit d'indépendance. Inversement, elle a valeur instrumentale si elle s'amalgame à l'application dans une activité, à la conformité et à l'esprit de réussite.

Assez étonnamment, les étudiants en sociologie, enclins à afficher des valeurs expressives dans le cadre de leur programme d'études, basculent vers une conception instrumentale de l'emploi auquel ils se destinent. En bref, faute de pouvoir cibler un emploi précis, ils devront se résoudre selon eux à occuper n'importe quel emploi qui leur sera offert, « parce que ça adonne » selon l'expression courante dans leurs rangs : « Je veux être capable de travailler en sortant de l'école. Fait que oui les débouchés dans le marché de l'emploi jouent un rôle important. Je veux une possibilité d'emploi

le plus rapidement possible en finissant⁶² ». Les novices en sociologie cherchent également à décrocher « un emploi pour l'argent », à vivre « convenablement », souvent au détriment de la formation reçue et à laquelle ils attribuent personnellement de la valeur. Les emplois susceptibles d'être décrochés devront idéalement s'établir sous le mode pratique, celui de l'application concrète. L'impression de ne jamais être suffisamment qualifiés les conduit à accepter le premier emploi venu ou éventuellement à « faire autre chose » pour tirer leur épingle du jeu, au prix d'un soudain désintérêt pour leur discipline. Lorsqu'on songe à l'avenir, la pertinence des apprentissages effectués en sociologie, bien qu'intéressants, suscite des inquiétudes au point où l'on envisage de s'orienter vers une profession plus « concrète » :

J'aimais apprendre, mais je voyais pas ce que j'allais faire après. T'apprends Bourdieu, Weber, Durkheim, mais qu'est-ce que j'allais faire ? [...] Je me demandais souvent si j'étais pas mieux d'aller vers des trucs plus pratiques que tu peux mettre en application comme travail social⁶³.

En ce qui a trait à l'emploi, les valeurs instrumentales semblent prendre le pas sur les valeurs expressives qui animaient les apprentis sociologues au sujet de l'engagement dans les études. L'emploi devient alors le moyen d'atteindre un statut social spécifique. Celui-ci devrait idéalement leur permettre d'occuper une position sociale supérieure à celle de leurs parents, bien que rien ne soit joué d'avance à cet égard. Les études en sociologie ne représentent pas forcément le levier requis pour grimper des échelons sociaux, mais, dans le meilleur des cas, elles permettent d'accéder à des rétributions et des conditions de travail auxquelles ils attribuent de

⁶² Débutante au baccalauréat en sociologie à l'Université Laval.

⁶³ Débutante en maîtrise en sociologie à l'Université de Montréal.

l'importance, parce qu'elles les rendent susceptibles d'« avoir l'essentiel » et d'« être heureux ». Ils demeurent dans l'expectative, laquelle témoigne d'incertitudes à peine voilées sur leur position dans la hiérarchie sociale.

Les étudiants en médecine, par contraste, projetés rapidement dans leur pratique professionnelle, font preuve de valeurs expressives à propos de la profession. Selon eux, l'exercice du métier leur paraît « gratifiant » et susceptible de leur permettre de se « réaliser » en faisant une « différence », en tant que personne dont les connaissances et compétences sont honorées. La continuité entre études et profession génère un sentiment de sécurité qui leur permet de ne pas redouter l'avenir, autant professionnel que personnel. En effet, la profession répondra aux aspirations et motivations formées avant même l'engagement dans le programme d'études, notamment celle d'aider, primordiale à leurs yeux.

Leur position sur l'échiquier social sera atteinte sans problème et marquera une ascension par rapport à leurs parents. Elle a valeur expressive, nonobstant le revenu de la profession, puisque celle-ci leur donne toute latitude pour occuper une « position qui te permet d'être libre, d'avoir le choix de faire ce que tu veux⁶⁴ ». L'échelon occupé dans la hiérarchie sociale importe moins que le fait de se sentir différent dans sa « façon d'être » en tant que personne grâce à la profession exercée. Bref, la position sociale qui leur échoit d'emblée en étant médecin semble moins valorisée que les qualités susceptibles d'enrichir leur propre personne.

⁶⁴ Débutante au doctorat en médecine à l'Université de Sherbrooke.

Les collégiens associés à la médecine, les futurs techniciens en soins infirmiers, conçoivent leur programme d'études comme un moyen d'accéder à une fin. En effet, ils s'y sont inscrits dans bien des cas afin d'occuper un poste en phase avec leur formation, sans que la réussite repose uniquement sur l'obtention du diplôme. L'esprit de réussite se manifeste dans leurs rangs en se conformant à un modèle de perfection en vertu duquel ils se conçoivent comme pièce d'un engrenage qui ne doit jamais s'enrayer, considérant les conséquences fâcheuses de cette éventualité :

Une infirmière, c'est un modèle de femme parfaite. Elle performe. C'est un peu ça. Je vous dis que je fais tout, mais ça va quand même bien. Mais le modèle infirmière qu'on a en tête, puis je pense qu'il y a beaucoup d'étudiantes, je suis pas toute seule à avoir ce modèle-là : il faut performer, il faut être parfaite, puis tu as pas droit à l'erreur, puis m'apercevoir que je suis pas parfaite, je fais des erreurs, puis d'accepter ça. C'est un peu ça. J'ai trouvé ça dur, beaucoup, beaucoup, puis encore. L'estime de moi en a pris un coup⁶⁵.

La position sociale qu'ils sont susceptibles d'atteindre s'établit sur le même registre, instrumental, puisqu'ils la rattachent au salaire, lequel sera plus élevé que celui de leurs parents, sans être pour autant mirobolant chez ces techniciens qui n'auront pas de diplôme universitaire.

En éducation spécialisée, l'emploi doit permettre d'exprimer les qualités qu'on pense avoir comme personne. Intervenir en tant qu'éducateur fait appel à l'expérience personnelle, dont la valeur semble supérieure à la théorie issue du programme d'études. La profession, fondée en partie sur la personne qui l'exerce, doit par conséquent rendre « heureux » et ouvrir sur la « vraie vie », comme l'affirme cette

⁶⁵ Diplômée en soins infirmiers au Cégep de Sainte-Foy.

étudiante : « dans mon domaine, c'est surtout la vie, parce que c'est des expériences de vie et du vécu très important, émotionnellement, personnellement⁶⁶. »

La position sociale à laquelle ils se hissent sur cette base est loin de correspondre à celle de « l'élite », ni même souvent à celle de leurs propres parents, parce que la profession est peu ou pas valorisée en société, ce qu'ils déplorent car pour eux « aider les gens, c'est une belle valeur⁶⁷ ». Dans ces conditions, s'ils souhaitent pour certains « se péter les bretelles et dire “ah moi je suis en éducation spécialisée pis faire autant d'effet que si je disais que ah moi je suis avocate ou médecin” », j'aimerais bien ça, mais c'est pas ça la réalité⁶⁸ ». L'exercice de la profession est source de fierté et d'accomplissement faute de reconnaissance sociale.

6.2 – LE STATUT ÉTUDIANT

Si l'emploi anticipé contribue à déterminer la perception qu'a l'étudiant de sa propre identité, le statut social qu'il occupe en tant qu'étudiant participe aussi à la définition de soi. Force est de souligner à cet égard que, de nos jours, la durée moyenne des études tend à s'allonger et cette tendance concerne un large pourcentage de la jeunesse occidentale. Outre le fait qu'une vaste partie des jeunes accède désormais aux études supérieures (Statistique Canada, 2008), la durée prolongée des études amène certains auteurs à assimiler le fait d'étudier à une profession ou à un métier basé sur des savoir-faire et une culture propres à engendrer un statut social (Coulon, 1997; Galland, 1995).

⁶⁶ Débutant en techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Sainte-Foy.

À ce chapitre, il ressort de l'analyse que les futurs médecins conçoivent positivement le statut d'étudiant en médecine et ne doutent pas qu'il soit valorisé en société. À leurs yeux, étudier représente en germe leur contribution utile à la société. Ce statut traduit une position sociale enviable, puisqu'il reflète la capacité de développer sa personnalité au moyen de connaissances et de compétences susceptibles d'être capitalisées à l'avenir par l'emploi approprié. Le statut d'étudiant *en général* devrait toutefois être revalorisé, car pour certains d'entre eux, le fait d'être étudiant ne va pas nécessairement de soi et est loin de convenir à tout le monde :

Je trouve que les études ne sont pas encore assez valorisées à mon goût. De ce fait même là, que les études ne sont pas assez valorisées, je pense que le fait d'être étudiant n'est pas assez valorisé non plus. [...] Moi je ne viens pas d'un milieu fortuné mais j'ai eu la chance de changer trois fois, ben deux fois de domaine. Pis maintenant faire qu'est-ce que j'aime. Pis je pense qu'on ne donne pas la chance aux gens, je pense qu'on se prive de beaucoup de potentiel. Je ne pense pas nécessairement que c'est dévalorisé d'être étudiant, mais je pense qu'on ne leur laisse pas assez de chance. Je pense que quelqu'un qui vient d'un milieu défavorisé n'est pas si épaulé que ça⁶⁹.

Dans cette voie, les médecins en devenir entretiennent une conception plus instrumentale du statut d'étudiant en le définissant comme une période propice à l'acquisition de connaissances et de compétences permettant de tirer son épingle du jeu dans le marché de l'emploi : « j'ai juste pas fini d'étudier, je suis encore rendue au stade d'étudier pour éventuellement travailler⁷⁰ ». L'emploi futur, comme nous l'avons observé plus haut, donne son éclat au statut d'étudiant, et cela d'autant plus qu'après quatre ou cinq ans d'études, le statut social des novices en médecine se

⁶⁷ Débutante en techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Sainte-Foy.

⁶⁸ *Idem.*

⁶⁹ Débutante en résidence en médecine à l'Université de Montréal.

⁷⁰ Débutante au doctorat en médecine à l'Université de Montréal.

fonde simultanément sur le programme d'études et sur la profession en voie d'être exercée.

Bien, aux yeux des gens de l'extérieur, je pense que tu restes un étudiant, aux yeux des patients, tout ça; mais à mes yeux, moi je suis résident. C'est comme une étape de plus. Je suis pas totalement étudiant. Je reste quand même étudiant, mais je suis plus proche de mon travail, plus un travailleur. Ça fait que je pense que c'est un mélange des deux⁷¹.

Comme nous l'avons souligné à la fin du quatrième chapitre, il semble donc que les futurs médecins axent leur identité d'étudiant sur les compétences ou connaissances qu'ils se font fort d'acquérir pour leur emploi, socialement valorisé à leurs yeux. Les études de médecine et le statut d'étudiant qui s'y rattache ne semblent pas se concevoir hors de l'emploi anticipé, ce qui est tout le contraire de la sociologie où, comme on le verra, le statut étudiant est davantage défini par des connaissances acquises sans fin déterminée et parfois sans qu'on en saisisse « l'utilité immédiate », connaissances néanmoins intéressantes et qui confèrent à l'étudiant un bagage intellectuel qui modifie et enrichit sa vision du monde.

Dans cette voie, les sociologues en herbe sont pour leur part rétifs à reconnaître que le statut d'étudiant a sa valeur en société. Il fait l'objet de conceptions diverses et nombre d'entre eux répondent que « ça dépend des interlocuteurs ». Ils vont ainsi reconnaître qu'au-delà du cercle dans lequel ils évoluent, au cégep ou à l'université, le fait d'être étudiant ne correspond pas à un statut enviable et peut même susciter un certain malaise chez leurs interlocuteurs :

⁷¹ Débutant à la résidence en médecine à l'Université de Montréal.

Des fois, quand tu es entre universitaires ou tu parles avec du monde qui sont encore à l'école, c'est correct. Mais quand je rencontre mon oncle à Noël où on va une fois par année, puis que je lui dis que je suis encore aux études à presque 30 ans (rires), lui il pense pas la même affaire de moi. Mais, bon, le statut d'étudiant, je le renie pas. C'est correct⁷².

Les futurs sociologues vont toutefois soutenir qu'à leurs yeux, le statut d'étudiant est enviable en ce qu'il représente une période dédiée à l'acquisition de connaissances qui les passionnent : « je me trouvais chanceux de pouvoir étudier à temps plein dans un domaine que j'aime⁷³ ». Selon eux, la période des études constitue un moment propice à l'acquisition de savoirs. Les études constituent à ce titre une expérience intéressante, un « monde à part⁷⁴ », une période durant laquelle on peut se former en tant que personne et en tant que citoyen, afin de ne pas traverser « la vie en aveugle⁷⁵ » et de saisir les nuances et la complexité propres aux sociétés contemporaines. Dans cette voie, des valeurs expressives animent la conception du statut étudiant chez les aspirants sociologues. Ainsi, ils font preuve d'individualité et d'esprit d'indépendance en fondant leur statut étudiant sur l'acquisition de connaissances sans finalité précise, parce que les études représentent pour eux une occasion de satisfaire leurs goûts et leurs inclinaisons personnelles à l'égard du savoir.

En techniques d'éducation spécialisée et en soins infirmiers, le statut social associé à l'étudiant n'a rien d'enviable à leurs yeux, car il constitue un moment de galère où l'on doit se résigner à la simplicité volontaire, faute d'avoir décroché l'emploi

⁷² Finissant en maîtrise en sociologie à l'Université Laval.

⁷³ Diplômé au baccalauréat en sociologie à l'Université de Sherbrooke.

⁷⁴ Débutant au baccalauréat en sociologie à l'Université de Montréal.

permettant de voler de ses propres ailes. La période des études demande des sacrifices de nature économique et contraint les étudiants à se serrer la ceinture :

Quand tu es étudiant, tu passes pour quelqu'un qui a vraiment pas d'argent. Le monde le savent. Tu essayeras d'aller emprunter quand tu es étudiant. Tu vas voir ! Ils vont te revirer, ils vont dire : « Va finir d'étudier, puis tu reviendras »⁷⁶.

Les études correspondent à leurs yeux à une obligation à laquelle il faut s'astreindre pour éventuellement décrocher le diplôme qui donnera accès à la profession convoitée. Cette dernière fait office « d'objectif⁷⁷ » ou de « but⁷⁸ » à atteindre à tout prix. Dans cette optique, le statut d'étudiant chez les techniciens renvoie à cette valeur instrumentale qu'est la conformité aux règles : les études se révèlent un passage obligé duquel il importe de s'extirper rapidement et qui oblige à reporter tout projet personnel, comme l'affirme cette infirmière en devenir : « c'est un passage que t'as à faire, c'est pas un état que tu vas vivre pendant des années, c'est un temps que t'as à passer par là pour arriver à une meilleure vie⁷⁹. »

6.3 – CULTURE ÉTUDIANTE

La culture, on s'en souvient, est susceptible d'entraîner des manières d'être, de penser et d'agir stéréotypées pouvant produire un dénominateur commun entre les membres d'un groupe, qui la partagent à différents égards. Sous cette optique, la culture étudiante donne sens au programme d'études dans lequel on évolue et, plus

⁷⁵ Diplômée au baccalauréat en sociologie à l'Université de Montréal.

⁷⁶ Diplômée en techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Sainte-Foy.

⁷⁷ Diplômée en techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Sainte-Foy.

⁷⁸ Diplômée en techniques d'éducation spécialisée au Cégep du Vieux-Montréal.

⁷⁹ Finissante en soins infirmiers au Cégep de Sherbrooke.

globalement, à la vie d'étudiant dans et hors les murs des établissements fréquentés. Les prochaines lignes seront donc consacrées aux valeurs qui éclairent la culture étudiante en vigueur chez les étudiants ayant bien voulu collaborer à l'enquête.

Sur ce plan, les aspirants médecins sont enclins à reconnaître qu'ils partagent communément la culture étudiante à laquelle donne corps leur programme d'études. À leurs yeux, une distinction se fait jour entre jeunes qui ont décidé de ne pas entreprendre d'études supérieures et jeunes qui, au contraire, ont choisi de fréquenter l'université. Cette dernière option les amène à renoncer, pour l'instant, au revenu requis pour obtenir le confort matériel. La simplicité volontaire est de rigueur, mais elle leur apparaît comme une traversée du désert temporaire, puisque l'exercice prochain de la profession leur assure un avenir. La culture étudiante s'établit donc dans leur esprit sous un signe positif :

[être étudiante] c'est être pauvre et étudier... et là, je la vois plus la différence parce que mes amis sont ingénieurs ou pharmaciens et ce n'est pas la même réalité honnêtement. Mais, c'est le fun être étudiant, moi je pense pas que je serais encore à l'école si j'aimais pas ça. J'aime ça, je trouve que c'est le fun, tu rencontres plein de monde encore, pis t'apprends tout le temps plein de choses et tu te rends compte que tu sais jamais rien (rires)⁸⁰.

Les futurs médecins ne manifestent pas de regrets à l'égard de leur entrée tardive en emploi, puisque leurs études leur permettent d'acquérir des connaissances propres à nuancer leur vision des choses. La culture étudiante s'exprime sous le signe de l'individualité, une valeur expressive, en ce qu'elle est propice à l'acquisition de savoirs susceptibles d'enrichir leur propre personne, comme le souligne ce résident en médecine :

Oui quand même, plus les études vont loin je te dirais, plus il y a une forme de plus grande réflexion à ce moment-là. Donc souvent on est des gens plus éduqués, plus actifs finalement comme citoyen global. À ce moment-là oui c'est quand même différent⁸¹.

Les étudiants en médecine affichent également des valeurs liées à l'esprit d'indépendance à l'égard de la culture étudiante. Malgré les obligations et les contraintes de leur programme d'études (en termes d'heures de cours et de formation pratique), ils associent le fait d'être étudiant à une liberté qui les abrite des vicissitudes de la « vie adulte⁸² » et au pouvoir d'orchestrer son temps à sa guise. Cette vision s'érode toutefois en résidence, période qui correspond pratiquement à l'exercice de la profession :

C'est le fun d'être étudiant, pis il y a plein d'amis, pis il y a une vie étudiante [...] on peut vraiment en profiter [...] on était capable de faire ce qu'on voulait quand on le voulait. Pis c'est pour ça quand t'es étudiant t'as vraiment plus de liberté de faire qu'est-ce que tu veux quand tu le veux, que là présentement où je travaille à tous les jours et je suis obligée de rentrer à l'hôpital à 8 h pis sortir quand j'ai fini⁸³.

En bref, les étudiants en médecine, lorsqu'ils décrivent la culture en vigueur dans leurs rangs, font référence à un mode de vie qui, malgré ses difficultés, notamment sur le plan monétaire, se teinte de valeurs expressives : les études représentent une occasion de développement personnel.

⁸⁰ Débutante au doctorat en médecine à l'Université de Montréal.

⁸¹ Débutant en résidence en médecine à l'Université de Montréal.

⁸² Par vie adulte, nous entendons le franchissement de quatre bornes définies par Galland (2006) : 1) la fin des études, 2) l'accession à une carrière, 3) la vie en couple stable et 4) le départ du domicile familial.

⁸³ Débutante en résidence en médecine à l'Université de Sherbrooke.

Les novices en sociologie, par les valeurs qu'ils affichent, tendent aussi à dépeindre la culture étudiante aux couleurs des valeurs expressives en évoquant par exemple la capacité à prendre des initiatives dans le cadre de son programme d'études. Dans cette perspective, la culture étudiante correspond à :

Un bouillonnement d'idées, où pendant que tu es à l'école, soit au cégep ou au bac, c'est le moment où tu fais des expérimentations, que tu pars en voyage, que tu t'ouvres sur le monde, que tu es dans un milieu super stimulant, qu'il y a plein de monde de réseaux différents que tu rencontres⁸⁴.

En sociologie, cette conception de la culture étudiante semble le fait d'étudiants actifs dans les associations étudiantes, enclins par conséquent à participer aux activités, militantes et festives, susceptibles de donner corps à la culture étudiante, activités boudées par leurs vis-à-vis.

Toutefois, la plupart des étudiants de sociologie s'entendent pour affirmer que les études viennent aussi enrichir leur personne en donnant accès à des savoirs qui transforment leur vision de la société et qui les distinguent des autres jeunes et des étudiants d'autres programmes; des savoirs qui les intéressent au premier chef parce qu'ils correspondent à leurs qualités et à leurs talents personnels, grâce auxquels ils développent leur capacité d'initiative. Nombre d'entre eux, membres ou non d'associations étudiantes, conçoivent la culture étudiante en termes d'ouverture d'esprit, d'intérêt intellectuel et d'acquisition de connaissances qui ne sont pas forcément axées sur un objectif précis.

⁸⁴ Finissant en maîtrise de sociologie à l'Université Laval.

Les étudiants en sociologie tendent à concevoir la culture étudiante non comme un « mode de vie », à l'image des aspirants médecins, mais comme une somme de connaissances aussi bien savantes que personnelles, bref, comme un savoir acquis pour soi-même. La culture étudiante s'établit donc différemment chez les futurs sociologues et chez leurs collègues en médecine, tout en se marquant également au coin des valeurs expressives.

Pour leur part, les étudiants en techniques d'éducation spécialisée ne distinguent pas la culture étudiante de celle des autres jeunes sur la base de leur programme d'études collégiales. À leurs yeux, la différence se fonde sur leur choix d'entrer tardivement dans le marché du travail et d'ainsi repousser à plus tard l'obtention d'un salaire. La culture étudiante se plie toutefois à leurs yeux à la valeur instrumentale qu'est l'application dans une activité. Nombre d'entre eux affirment en effet que les études permettent d'acquérir la discipline, les compétences et les aptitudes utiles en emploi comme dans la vie personnelle : « il faut que tu sois plus responsable dans ton horaire, dans tes études, c'est comme si dans ta vie en général ça se transmet⁸⁵ ». D'ailleurs, à ce sujet, l'esprit de réussite est de rigueur et le fait d'être étudiant tient « au sérieux avec lequel on veut mener nos études, se couper de notre vie sociale et se consacrer pratiquement uniquement à notre champ d'études⁸⁶. »

En soins infirmiers, les étudiants attribuent d'emblée à la culture étudiante les valeurs instrumentales liées à l'esprit de réussite, à l'application dans une activité et à

⁸⁵ Débutant en techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Sainte-Foy.

⁸⁶ Débutant en techniques d'éducation spécialisée au Cégep du Vieux-Montréal.

la conformité aux règles. À leurs yeux, la culture étudiante est infléchie par la réussite et le respect des exigences du programme : « oui, c'est sûr qu'ils doivent s'imposer des limites. Ils ne sont pas aussi libres que ceux qui sont au travail. C'est parce que leurs résultats sont en jeu⁸⁷ ». Sous la bannière de ce programme d'études, la culture étudiante se forme au gré des stages et de l'acquisition du métier et cela explique le fait que, pour eux, la culture étudiante ne tranche pas véritablement par rapport à la culture des autres jeunes :

Je ne pense pas qu'il y a grand-chose qui les différencie, je pense que c'est important d'aller chercher ce qui t'intéresse. Si en allant sur le marché du travail à 19-20 ans, t'aimes ce que tu fais, bien c'est correct. Que tu sois médecin ou pas, ça ne me dérange pas, quand même tu sois allé à l'université ou que t'en aies pas fait pantoute, c'est pas grave⁸⁸.

⁸⁷ Débutante en techniques de soins infirmiers au Cégep de Sainte-Foy.

⁸⁸ Diplômé en techniques de soins infirmiers au Cégep de Sainte-Foy.

CONCLUSION

Sur cette base, on est fondé à penser que l'identité étudiante est largement façonnée par le programme d'études auquel sont inscrits les étudiants qui ont bien voulu collaborer à notre enquête. En bref, si nos interlocuteurs étudient tous, cette activité revêt des valeurs différentes selon les filières dans lesquelles ils évoluent au cégep ou à l'université. On le constate, le fait d'étudier se teinte de différentes couleurs, instrumentales ou expressives, conçues en théorie sous forme de valeurs.

Ainsi, en fonction de leur discipline de prédilection, les étudiants affichent des valeurs différentes dans leur conception de la vie sur le campus, des savoirs acquis, de la réussite et de la culture étudiante, pour citer ces exemples. L'analyse menée dans ce mémoire, essentiellement qualitative, montre que le programme d'études infléchit singulièrement la configuration des valeurs à l'œuvre chez les collégiens et universitaires ayant collaboré à notre recherche.

Sur cette base, l'identité étudiante se manifeste sous la forme plurielle d'identités étudiantes, comme le révèle l'analyse. La majorité des étudiants interrogés, qu'ils affichent des valeurs de nature expressive ou instrumentale, se conçoivent d'office comme des étudiants, mais cette qualité apparemment commune se fonde sur des valeurs et des conceptions spécifiques à leur programme.

En conclusion, force est de souligner que les étudiants en médecine affichent à maints égards des valeurs utilitaristes, mais à un moindre degré que celui prévu au départ. En effet, le programme de médecine semblait peu propice à la formation et à la manifestation de valeurs expressives : fortement contingenté, il est uniquement

ouvert aux candidats enclins à se conformer à l'esprit de réussite et à suivre à la lettre les règles en vigueur, comme en témoigne éloquentement leur parcours antérieur. Leur programme d'études, résolument axé sur l'exercice de la profession, prend de ce fait la couleur de l'utilité et de l'application pratique avec le développement des compétences de travail, se révélant ainsi sous-tendu par des valeurs instrumentales.

Toutefois, leur conception des études se teinte de couleurs expressives. Si leur programme d'études requiert temps et énergie (voir figure 6, chapitre 3), les futurs médecins participent massivement aux activités organisées par leurs associations étudiantes comme par leur Faculté. Celles-ci leur semblent susceptibles d'enrichir leur individualité ou de développer leur propre personne, ce qui renvoie en théorie à des valeurs expressives.

L'identité étudiante en vigueur dans leurs rangs se base principalement sur la profession à laquelle ils se destinent et s'articule donc à l'identité sociale fondée sur le rôle et le statut que la société est susceptible de leur octroyer dans le futur. L'identité étudiante se renforce au gré de leur vie dans l'établissement et des activités organisées à leur intention, susceptibles de créer un esprit de corps chez les futurs médecins. Le travail parallèle aux études, on l'a vu, ne vient jamais les distraire de leur formation, ni compromettre les efforts soutenus qu'ils y consentent dans les murs de l'institution ou à domicile. En effet, rares sont les futurs médecins à avoir besoin de travailler parallèlement aux études, du fait qu'ils sont issus de familles aisées ou qu'ils se voient facilement accorder un prêt par les institutions bancaires, en sus de

celui dont ils bénéficient éventuellement comme prestataires de programmes gouvernementaux⁸⁹.

L'analyse exposée précédemment vient nuancer l'opposition entre étudiants en médecine et en sociologie sur le plan des valeurs, formulée ici comme hypothèse. À la lumière de l'étude de Millet, on était fondé à penser qu'en théorie les valeurs instrumentales récolteraient l'adhésion des futurs médecins, tandis que les étudiants en sociologie seraient résolument enclins à afficher des valeurs expressives. L'analyse montre au contraire qu'ils sont loin d'être aux antipodes en la matière.

Ainsi, les sociologues en herbe font preuve d'utilitarisme à propos de leur futur emploi, qu'ils ne conçoivent pas forcément comme une source d'épanouissement personnel et qu'ils seront enclins à accepter simplement pour gagner de l'argent. S'ils conçoivent les études sous un mode expressif, voyant là l'occasion de se forger une solide culture personnelle, l'exercice du métier se plie paradoxalement à des valeurs instrumentales, contrairement à leurs vis-à-vis en médecine.

D'autre part, contre toute attente, la solidarité étudiante semble faible chez les apprentis sociologues, si l'on fait exception des étudiants actifs dans les associations, tandis qu'elle se révèle forte chez les étudiants en médecine. Seule une minorité d'entre eux attribue de l'importance et participe à des activités liées au programme d'études, activités en théorie génératrices d'identité étudiante et sources de sécurité ontologique — selon l'expression de Giddens (1994) — chez des étudiants dont le

⁸⁹ Cependant, nombre d'étudiants ne choisissent pas de recourir à cette option. Elle constitue néanmoins une garantie solide dont ne disposent pas les étudiants des autres programmes ciblés par la présente recherche.

programme d'études offre peu ou pas de plan de carrière précis (Millet, 2003). Nombre d'enquêtes (Hébert, 2008; Le Bart et Merle, 1997; Scanlon et al., 2007) révèlent en effet combien les manifestations étudiantes (initiations, fêtes, activités militantes) se font vecteur d'identité étudiante, en particulier chez les étudiants inscrits à des programmes comme celui de sociologie. Or, notre recherche le montre, l'identité étudiante connaît des ratés sous l'égide du programme de sociologie, ce qui peut s'expliquer par les valeurs mitigées à l'égard de la vie étudiante sur le campus, émaillée d'activités de moins en moins populaires chez les sociologues en herbe.

L'identité étudiante en vigueur dans cette discipline naît des connaissances acquises au fil du programme, qui permettent à ses détenteurs d'enrichir leur « culture » et, du coup, de donner de l'éclat à leur propre personne, ceci révélant des valeurs expressives primordiales à leurs yeux. La citation suivante illustre éloquemment la conception que les étudiants en sociologie se font de leur identité, fondée à bien des égards sur les connaissances qui leur permettront d'envisager le « monde » autrement :

Des fois en tout cas j'essaie de passer par-dessus les premières impressions, les premiers préjugés, je sais que l'autre fois on a eu une discussion sur euh... j'habite sur la Rive-Sud fait que là le projet de l'autoroute 30 et la réserve de Kahnawake et les problèmes qu'ils ont pour construire le reste de l'autoroute, ben on a commencé à jaser là-dessus, on s'est mis à parler des Amérindiens et des réserves, avec des amis. Pour eux, c'était catégorique, les Amérindiens ils foutent rien, c'est des alcooliques et c'est de leur faute, mais je veux dire, s'ils sont comme ça c'est pas nécessairement de leur faute, il y a un contexte. C'est cette vision-là que la socio nous donne, un peu différente de celle des autres étudiants; voir le contexte⁹⁰.

⁹⁰ Débutant au baccalauréat en sociologie à l'Université de Montréal.

L'identité étudiante est difficile à cerner chez les étudiants en soins infirmiers, programme qui dans ce mémoire représente l'équivalent collégial du programme de médecine à l'université. Elle ne se fonde apparemment pas sur les « connaissances qui façonnent la personnalité », comme en sociologie, ou sur un mode de vie marqué par des contraintes « librement consenties », comme chez leurs vis-à-vis médecins. La vie étudiante comporte peu d'attraits à leurs yeux : ils tendent à bouder les associations chargées de les représenter et vivent en vase clos sans chercher à fréquenter les étudiants inscrits à d'autres programmes, surtout les collégiens en passe d'entrer à l'université, trop insouciant à leurs yeux. Ils se replient sur eux-mêmes, mais sans être pour autant solidaires : ils sont peu enclins à partager des activités qui leur permettraient de faire bloc, comme en médecine à l'université.

La période des études s'établit sous le signe de l'expectative, dans l'attente du futur emploi qui, lui, se fait vecteur d'identité. En effet, dès le début, les étudiants se qualifient d'« infirmiers » sans avoir acquis la formation requise pour exercer la profession. La figure 10 illustre éloquemment la tendance des infirmiers et infirmières en herbe à afficher les valeurs instrumentales propres à expliquer leur identité sous le signe de l'utilitarisme⁹¹.

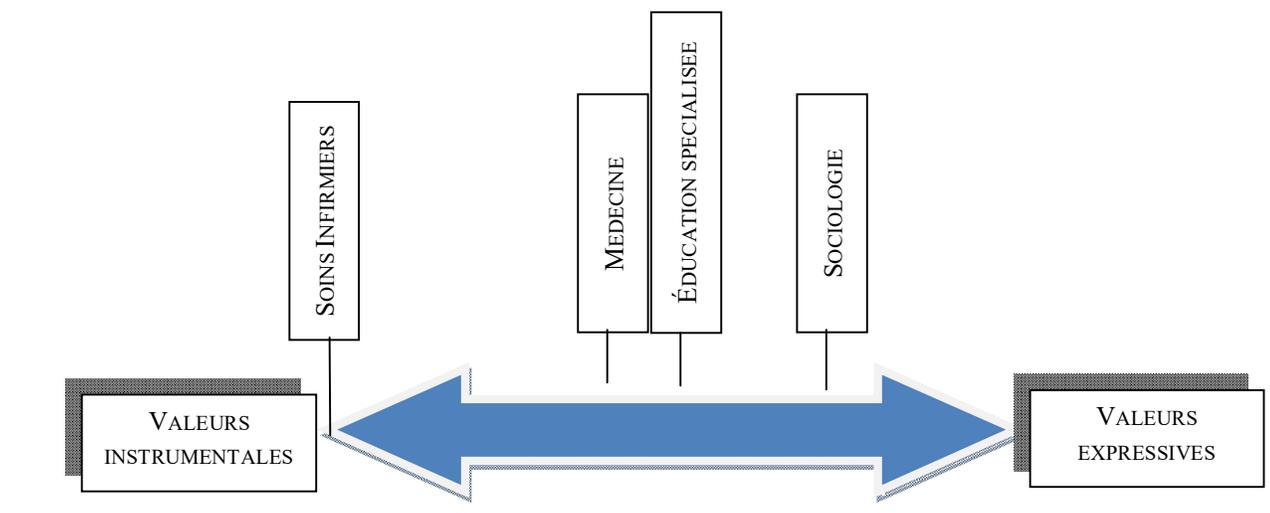
L'identité étudiante en vigueur chez leurs homologues en techniques d'éducation spécialisée se forme certes sur la base du futur emploi, mais tend à reposer sur la « période de formation » que représentent les études, auxquelles ils attribuent de la

⁹¹ Dans ces conditions, la période d'études apparaît comme une épreuve à laquelle on doit se soumettre et qu'il faut réussir au mieux, sans égard pour sa propre personne. Ainsi, les cours de biologie doivent être suivis non par intérêt, mais pour accéder au métier convoité.

valeur. Si leur programme d'études débouche sur l'emploi convoité, il les aide tout autant à « mieux se connaître » et à enrichir leur personnalité à la lumière des connaissances et des compétences acquises. La vie étudiante leur semble toutefois anémique et, de ce fait, ils ont tendance à négliger les activités organisées à leur intention, comme leurs collègues en soins infirmiers.

Les résultats de l'analyse viennent nuancer l'hypothèse énoncée au départ à la lumière de l'étude de Millet, selon laquelle les étudiants en médecine affichent des valeurs instrumentales, contrairement aux étudiants en sociologie qui affichent des valeurs expressives. Seuls les collégiens en soins infirmiers corroborent exactement l'hypothèse de départ : ils font montre de valeurs utilitaristes dans leur conception du programme d'études, de la matière qui y est enseignée, de la réussite ou encore du rythme qu'ils s'imposent. La figure suivante illustre les tendances dégagées par l'analyse qualitative des entrevues conduites sous l'égide de la présente enquête :

FIGURE 10
ORIENTATION DES VALEURS SELON LE PROGRAMME D'ÉTUDES



Si les filières d'études font office de « matrices disciplinaires », selon l'expression de Mathias Millet (2003), il faut retenir qu'avant même de se manifester en termes de valeurs, elles attirent dans leur giron les étudiants susceptibles d'afficher les valeurs requises pour évoluer sous leur égide.

Enfin, pour conclure, force est de constater que, contrairement à ce que révèlent d'autres enquêtes sur le sujet, l'« utilitarisme des études » ne transforme pas derechef les étudiants en clients (voir Lapeyronnie et Marie, 1992 ; Le Bart et Merle, 1997). Ils peuvent certes estimer la « valeur » de leur formation, notamment à l'aune du marché du travail, comme le notait déjà Simard en 1992, mais ils sont loin de la concevoir comme un bien utile pour répondre à leurs besoins et susceptible d'être acheté à leur guise.

De surcroît, la majorité de nos sujets, qu'ils affichent des valeurs expressives ou des valeurs instrumentales, endossent le statut propre à donner corps à l'identité étudiante quand il s'agit de se concevoir comme individu, contrairement à ce qu'observent Lapeyronnie et Marie en France, où « le statut étudiant n'a pas véritablement de sens », car « en aucune manière les étudiants [...] ne se sentent intégrés à un milieu étudiant ou universitaire » (1992 : 29).

Ainsi, l'identité étudiante en vigueur chez les étudiants — en médecine et en sociologie — qui ont collaboré à la présente enquête n'est nullement reléguée au second plan, ni dissociée de leur individualité, contrairement aux conclusions avancées par ces deux auteurs et qu'il nous faut singulièrement nuancer :

[L]'étudiant est donc alternativement un individu (défini par son être social) et une personne (définie en soi, par sa personnalité autonome) sans que s'établisse un lien entre ces deux pôles et entre ces deux dimensions comme dans la définition classique. Son expérience fondamentale est bien celle de cette dissociation complète qui le conduit tantôt à se comporter de manière très individualiste, instrumentale, comme un stratège ou un usager, tantôt à privilégier sa personne et donc à se retirer du jeu, de la compétition, pour essayer d'établir une relation à la culture, ou de développer sa vie personnelle de manière plus expressive. Le statut étudiant, se vidant de son contenu, est tout entier absorbé dans une sphère instrumentale et matérielle [...]. [L'étudiant] agit alternativement « en tant qu'étudiant » et « en tant que moi », mais jamais lui-même en tant qu'étudiant (Lapeyronnie et Marie, 1992 : 94).

Au contraire, les étudiants en médecine et en sociologie, au collège et à l'université, tendent à fonder leur individualité sur leur qualité d'étudiant, tout comme sur le statut qui lui est associé à l'échelle individuelle ou sociale. Force est donc d'admettre que, de nos jours, le fait d'être étudiant a encore sa valeur, si l'on veut bien excuser ce jeu de mots opportun pour conclure ce mémoire de maîtrise.

BIBLIOGRAPHIE

- Augé, Marc
2006 *Le métier d'anthropologue : sens et liberté*, Paris, Galilée.
- Baudelot, Christian et Roger Establet
2006 (1992) *Allez les filles !*, Paris, Éditions du Seuil.
- Becker, Howard S., Blanche Geer, Everett C. Hughes et Anselm L. Strauss
2008 (1961) *Boys in white*, New Brunswick (U.S.A.), Transaction Publishers.
- Berger, Peter L. et Thomas Luckmann
1989 (1966) *The social construction of reality*, New York, Anchor Books.
- Bourdieu, Pierre
1993 *La misère du monde*, Paris, Éditions du Seuil.
1980 *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bréchon, Pierre
2003 *Les valeurs des Français*, Paris, Armand Colin.
- Coulon, Alain
1997 *Le métier d'étudiant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Dubar, Claude
2000 *La crise des identités*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Dubet, François
1994 « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », dans la *Revue française de sociologie*, vol. 35, n° 4, p. 511-532.
- Eckert, Henri
2009 « Étudier, travailler... Les jeunes entre désir d'autonomie et contrainte sociale », dans *Sociologie et sociétés*, vol.41, n°1, p.239-261.
- Erlich, Valérie
2008 « Un renouvellement du monde étudiant », dans *Les jeunes en France*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 43-67.
2004 « L'identité étudiante : particularités et contrastes », dans *Comprendre*, n° 5, p. 121-140.
1998 *Les nouveaux étudiants*, Paris, Armand Colin.

- Frenette, Marc et Klarka Zeman
 2007 *Pourquoi la plupart des étudiants universitaires sont-ils des femmes ? Analyse fondée sur le rendement scolaire, les méthodes de travail et l'influence des parents*, Direction des études analytiques documents de recherche, Statistique Canada.
- de Gaulejac, Vincent
 2009 *Qui est « je! »*, Paris, Éditions du Seuil.
- Galland, Olivier
 2006 *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin.
 1995 *Le monde des étudiants*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Galland, Olivier et Bernard Roudet (sous la dir.)
 2005 *Les jeunes Européens et leurs valeurs*, Paris, La Découverte.
 2001 *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*, Paris, L'Harmattan.
- Galland, Olivier et Marco Oberti
 1996 *Les étudiants*, Paris, Éditions la Découverte.
- Galland, Olivier et Yannick Lemel
 2007 *Valeurs et culture en Europe*, Paris, La Découverte.
- Giddens, Anthony
 1994 *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.
- Glaser, Barney G. et Anselm L. Strauss
 1967 *The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine.
- Grignon, Claude et Louis Gruel
 2002 « L'étudiant moyen n'existe pas », dans *Informations sociales*, n°99, p. 4-13.
- Habermas, Jürgen
 2005 (1973) *La technique et la science comme idéologie*, Paris, Gallimard.
- Hébert, Karine
 2008 *Impatient d'être soi-même : les étudiants montréalais, 1895-1960*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Hechter, Michel, Lynn Nadel et Richard E. Michod
 1993 *The Origin of values*, New York, Aldine de Gruyter.
- Kaufmann, Jean-Claude
 2004 *L'invention de soi : une théorie de l'identité*, Paris, Colin.

- Laperrière, Anne.
 1997 « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », dans Jean Poupart, Lionel-Henri Groulx, Jean-Pierre Deslauriers, Anne Laperrière, Robert Mayer et Alvaro P. Pires, *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin : p. 309-332.
- Lapeyronnie, Didier et Jean-Louis Marie
 1992 *Campus Blues*, Paris, Éditions du Seuil.
- Le Bart, Christian et Pierre Merle
 1997 *La citoyenneté étudiante*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Lebart, Ludovic *et al.*
 2003 *La sémiométrie : essai de statistique structurale*, Paris, Dunod.
- Marc, Edmond
 2004 « La construction identitaire de l'individu », dans Catherine Halpern et Jean-Claude Ruano-Borbalan (sous la dir.), *Identité(s)*, Auxerre, Éditions Sciences humaines : p. 33-39.
- Marchal, Hervé
 2006 *L'identité en question*, Paris, Ellipses.
- Millet, Mathias
 2003 *Les étudiants et le travail universitaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Parsons, Talcott
 1951 *The social system*, New York, Free Press.
- Pires, Alvaro P.
 1997 « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », dans Jean Poupart, Lionel-Henri Groulx, Jean-Pierre Deslauriers, Anne Laperrière, Robert Mayer et Alvaro P. Pires, *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin : p. 113-169.
- Poupart, Jean
 1997 « L'entretien de type qualitatif », dans Jean Poupart, Lionel-Henri Groulx, Jean-Pierre Deslauriers, Anne Laperrière, Robert Mayer et Alvaro P. Pires, *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin : p. 173-209.
- Rezsohazy, Rudolf
 2006 *Sociologie des valeurs*, Paris, Armand Colin.

- Rocher, Guy
1969 *Introduction à la sociologie générale*, Montréal, Hurtubise HMH.
- Roy, Jacques
2008 *Entre la classe et les mcjobs*, Québec, Presses de l'Université Laval.
2006 *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*, Québec, Éditions de l'IQRC.
- Ruano-Borbalan, Jean-Claude
2004 « La construction identitaire de l'individu », dans Catherine Halpern et Jean-Claude Ruano-Borbalan (sous la dir.), *Identité(s)*, Auxerre, Éditions Sciences humaines : p. 1-10.
- Sabourin, Paul et Mylène Briand.
2007 *Manuel d'initiation à l'analyse de contenu assisté par ordinateur*, Montréal, document élaboré à l'intention des séminaires de formation, Département de sociologie de l'Université de Montréal.
- Scalon, Lesley, Louise Rowling et Zita Weber
2007 « You don't have like an identity... you are just lost in a crowd: forming a student identity in the first-year transition to university », dans le *Journal of Youth Study*, vol. 10, n° 2, p. 223-241.
- Schwartz, Shalom H.
2006 « Les valeurs de bas de la personne : théorie, mesures et applications », dans la *Revue française de sociologie*, vol. 47, n° 4, p. 929-968.
- Simard, Gilles
1992 *Dynamiques sociales et stratégies en milieu universitaire : de l'identité collective étudiante vers les identités professionnelles*, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.) en sociologie, Montréal, Université de Montréal.
- Statistique Canada
2008 *Portrait de la scolarité au Canada, Recensement de 2006*, n° 97-560 au catalogue.
- Tchernia, Jean-François
1995 « Les recherches dans le domaine des valeurs », dans *Futuribles*, n° 200, p. 9-24.

- Vigour, Cécile
2005 *La comparaison dans les sciences sociales*, Paris, La
Découverte.
- Weber, Max
2002 (1904) *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris,
Flammarion.

ANNEXE 1 – SCHÉMA D'ENTREVUE

Engagement

DANS CES QUESTIONS, ON CHERCHE À SAVOIR CE QUI LES A MOTIVÉ À CHOISIR LEUR PROGRAMME, CE QU'IL REPRÉSENTE POUR EUX, LA VALEUR QU'ILS ATTRIBUENT AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES ET AU SAVOIR DE FAÇON GÉNÉRALE.

Rapport aux études

1) Peux-tu me décrire brièvement ton parcours scolaire et les raisons qui t'ont motivé à choisir le programme auquel tu es inscrit ?

- Objectifs des études, intérêts, etc.

2) Est-ce que tu avais déjà une idée précise du type d'emploi que tu comptais rechercher ?

3) Ce choix est-il récent ou correspond-t-il à un projet de longue date ?

- Quelle est l'importance des informations sur les débouchés dans le marché du travail dans la détermination de ton choix?

- Est-ce que c'était ton premier choix ? Qu'est-ce qui t'a fait changer d'idée ?

4) Qu'est-ce qui te semble différent dans tes études collégiales / universitaires par rapport à celle que tu effectuais auparavant ?

- Frustrations, déceptions, surprises...

Rapport au savoir

5) À quoi te serviront les connaissances que tu as apprises dans ta discipline ?

6) Quelle importance accordes-tu à la matière enseignée ?

- Est-ce que la matière enseignée a un sens pour toi ?
- Importance des connaissances théoriques par rapport aux compétences techniques.
- Découverte de nouveaux centres d'intérêt.

- 7) Qu'est-ce qui t'intéresse et ne t'intéresse pas dans la matière à ton programme ?
- 8) Quelle valeur accordes-tu à ton domaine d'étude ? En quoi crois-tu qu'il te distingue des autres étudiants ?
- 9) Quelle valeur attribues-tu au diplôme ?
- 10) À ton avis, que représente le diplôme dans le monde du travail ?

Rapport à la réussite

- 11) Quelle est ta conception de la réussite scolaire ?
- Le travail est-il primordial à la réussite ?
 - Pour quelles raisons est-il important d'avoir des bonnes notes ?
 - À ton avis, à quoi correspond de bons résultats ?

Rythme des études

SOUS CETTE RUBRIQUE, ON CHERCHERA À SAVOIR SI LES ÉTUDIANTS SUIVENT LE PARCOURS PRESCRIT ; SI LEURS ÉTUDES SE DÉROULENT SOUS LE MODE DE LA CONTINUITÉ.

1) SI PARCOURS RÉGULIER :

- a) Qu'est-ce qui te motive à poursuivre tes études sans bifurquer ?
- b) As-tu déjà envisagé de les interrompre ? Pour quelles raisons ?

2) SI PARCOURS IRRÉGULIER :

- a) Qu'est-ce qui t'a incité à bifurquer ? Pour quelles raisons ?
- b) As-tu déjà interrompu tes études ? Pour quelles raisons ?
- c) Est-ce que cette interruption te pose problème ? Pour quelles raisons ?
- d) Qu'est-ce qui t'a motivé à reprendre tes études ?

- 3) Est-ce que tu fixes une limite à la durée de tes études ? Laquelle ? Pourquoi ?
- Jusqu'à quel niveau comptes-tu poursuivre tes études ?

4) Est-ce important pour toi de respecter les délais prescrits pour suivre le programme ?

- Quelle influence ou quelle pression te motive à effectuer (ou non) ton parcours selon les délais prescrits ?
- Avenir professionnel, perspectives immédiates d'emploi.
- Es-tu soumis à des consignes ou des contraintes académiques sévères ?

5) Est-ce que tu respectes les délais pour la remise des travaux ?

Le temps consacré aux études et dans les établissements

SOUS CETTE RUBRIQUE, ON CHERCHERA À ÉTABLIR LE TEMPS CONSACRÉ AUX ÉTUDES ET DANS LES MURS DE L'INSTITUTION.

1) Quels efforts consens-tu au travail académique ?

- Suivi des cours (travail Dirigé, travail Pratique, assiduité).
- Est-ce qu'il y a des matières dans lesquelles tu t'investis davantage ?
- Rapport avec les enseignants : comparaison avec le CEGEP ou le secondaire.

2) Comment organises-tu le temps consacré à tes études ?

- Planification du travail personnel
- Lieux et moments où est effectué le travail personnel
- Organisation du travail (seul, en équipe, etc.)
- Motivations et stratégies face aux travaux et aux examens.
- Établir des routines de travail, avoir de la discipline

3) En dehors des cours et des travaux pratiques, est-ce que tu passes du temps dans ton établissement ?

- À quoi consacres-tu ton temps passé dans l'établissement ?
- Appréciations sur le cadre où se déroulent les études (les locaux, services et activités proposées).
- Inscription personnelle dans la vie universitaire et activités sur le campus.

4) Raconte-moi une journée typique passée dans ton établissement ?

- Raisons qui expliquent cette organisation du temps.
- Fréquentation de la cantine, cafétéria, restaurant, etc.
- Rencontre d'amis
- Fréquentation de la bibliothèque, des salles informatiques, etc.
- Activités étudiantes (dîner au café étudiant, 4 à 7, bénévolat, etc.)

- 5) Connais-tu des périodes de travail intense durant le trimestre ? Est-ce que cela s'explique par ta difficulté à organiser ton travail ?
 - 6) Passes-tu des nuits blanches afin de respecter les échéances ?
 - 7) Est-ce qu'il t'arrive de ne pas assister à tes cours ? Régulièrement ? Pour quelles raisons ? Comment te rattrapes-tu ?
 - 8) Moyen de reprendre la matière, de négocier les notes de cours entre étudiants, etc.
-

Calendrier des études

SOUS CETTE RUBRIQUE, ON CHERCHERA À CONNAÎTRE L'ORGANISATION DU TEMPS ET LES RAISONS QUI LA SOUS-TENDENT. ON S'OBLIGERA À CONNAÎTRE L'EMPLOI DU TEMPS PAR RAPPORT AU PARTAGE DES ÉTUDES AVEC LES AUTRES ACTIVITÉS. ENFIN, ON S'EMPLOIERA À CIRCONSCRIRE L'HORAIRE DES ÉTUDIANTS.

- 1) Combien d'heures attribues-tu au travail académique ?
- 2) Est-ce que tes études sont prioritaires par rapport à tes autres activités ?
- 3) Est-ce que tu partages tes études avec le travail rémunéré ?
- 4) Comment organises-tu ton emploi en fonction de tes autres activités ?
 - Est-ce que ta vie actuelle se déroule principalement dans l'orbite de ton institution ou ailleurs.
 - Quelles activités pratiques-tu hors de l'institution ?
 - Intensité et nature du réseau de relations en dehors de l'université/CÉGEP.
 - Articulation entre les apprentissages universitaires/collégiales et les activités extra-universitaires/collégiales.
- 5) Que représente l'emploi que tu occupes parallèlement à tes études par rapport à celles-ci ?
- 6) Si on t'offrait un emploi intéressant, est-ce que celui-ci prendrait le pas sur tes études ? Au point de les abandonner ?
- 7) Te conformes-tu à un horaire régulier ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui t'aides à le suivre ?
- 8) Que représente la fin de semaine pour toi ?

9) As-tu l'impression d'avoir des temps libres compte tenu de ta charge de travail ?

Identité étudiante

SOUS CETTE RUBRIQUE, ON CHERCHERA À CERNER LA PERCEPTION QU'À L'ÉTUDIANT DE SON STATUT ET S'IL LE RECONNAIT POUR DÉFINIR SON IDENTITÉ. SA PARTICIPATION À DES ORGANISATIONS ÉTUDIANTES OU À DES MOUVEMENTS ÉTUDIANTS, AINSI QUE LE SENTIMENT D'APPARTENANCE ENVERS L'INSTITUTION. LA RECONNAISSANCE DANS L'IMAGE DES ÉTUDIANTS VÉHICULÉE PAR LES MÉDIAS FIGURE AUSSI DANS CETTE SECTION.

1) As-tu l'impression que des changements sont survenus dans ta façon de conduire tes études depuis le secondaire ou le CÉGEP ?

- Plus d'autonomie.
- Travail sans obéissance à des contraintes scolaires strictes.

2) As-tu rencontré des difficultés à t'adapter à ton nouveau milieu ? Comment les as-tu surmontées ?

3) Est-ce que ta façon de conduire tes études correspond à ta conception de ce qu'est être étudiant ?

4) Lorsque tu te présentes, te définis-tu d'emblée comme étudiant ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?

5) Quelle valeur attribues-tu au statut d'étudiant ?

6) Est-ce que tu penses que ce statut est enviable dans la société ?

7) Est-ce que tu te reconnais dans l'image des étudiants véhiculée par les médias ? Par quoi te reconnais-tu ?

8) Est-ce que tu crois qu'il y a une culture propre aux étudiants qui te distingue des autres jeunes ?

9) Si se produit un mouvement de mobilisation pour défendre des revendications concernant les études et les étudiants, es-tu prêt à y participer personnellement ?

10) Quelles sont, en général, tes relations avec les autres étudiants ?

- 11) Te reconnais-tu dans les associations étudiantes ? Et dans d'autres associations ou organisations ?
 - 12) Appartiens-tu à un réseau d'étudiants ou d'amis de ta cohorte ?
 - 13) Quelles sont tes attentes à leur égard ?
 - 14) Est-ce que les activités des associations étudiantes te semblent légitimes ?
 - 15) Attribues-tu un prestige à l'institution que tu fréquentes ? Sur quelle base ?
 - 16) Est-ce que cela t'a permis de développer un sentiment d'appartenance ?
 - 17) Comment crois-tu que l'institution te considère ? En d'autres mots, quelle est l'importance qu'elle t'accorde ?
 - 18) Conserveras-tu un lien avec l'institution ? (Pour ceux qui ont terminé depuis trois ans : Participes-tu aux activités de l'Association des diplômés ?)
 - 19) Participeras-tu aux activités des finissants (mosaïque, bal des finissants, collation des grades, etc.)
-

Conditions de vie

SOUS CE CHEF, ON CHERCHERA À CONNAÎTRE LA SITUATION DES ÉTUDIANTS SUR LE PLAN DU SOUTIEN FINANCIER APPORTÉ PAR LES PARENTS AINSI QUE LES REPRÉSENTATIONS DU MODE DE VIE ÉTUDIANT.

- 1) Est-ce que la question de l'argent entre en ligne de compte dans la conduite de tes études ? De quelle façon ?
- 2) Sur quel plan (logement, frais de scolarité, poursuite des études, etc.) ?
- 3) Si étudier te coûtait beaucoup plus cher, serais-tu disposé à payer le prix ? Jusqu'où ?
- 4) Est-ce que la question de l'argent a influencé ta conception des études, ton cheminement scolaire et les choix que tu feras dans le futur ?
- 5) Bénéficies-tu du soutien financier de tes parents ?
 - Détails des paiements.
- 6) Quelles raisons motivent tes parents à te consentir cette aide financière ?

7) Est-ce qu'ils t'apportent de l'aide sous une autre forme que financière ? Laquelle ?

8) Est-ce que pour eux t'aider dans tes études se rattache à l'importance qu'ils accordent à l'éducation ? À leur conception des études ?

9) Dans ton esprit, à quoi correspond ta période d'études en termes de condition de vie ?

10) Dans ce contexte, as-tu l'impression de pouvoir vivre de manière autonome ?

11) Est-ce que ta condition d'étudiant t'a empêché ou t'empêche de réaliser certains projets ? Lesquels?

Portrait

SOUS CETTE RUBRIQUE, ON CHERCHE À DRESSER LE PORTRAIT DU MILIEU DANS LEQUEL ÉVOLUE L'INDIVIDU QUI ACCORDE L'ENTREVUE ET L'INFLUENCE QU'Y EXERCENT LES ÉTUDES.

- 1) Quelles sont les attentes de tes parents à propos des études ?
- 2) Crois-tu que tes études vont te permettre d'obtenir une position sociale égale ou supérieure à tes parents?
 - Dans ton esprit à quoi correspond une position sociale enviable ?
- 3) Est-ce que le programme auquel tu es ou étais inscrit te permettra, selon toi, d'atteindre cette position ?
- 4) Est-ce que tu as des frères et sœurs qui ont fréquenté le collège ou l'université ?
- 5) Si non, pourquoi ? (s'ils sont trop jeunes)
 - a) As-tu l'impression qu'ils vont fréquenter le collège ou l'université ?
 - b) Est-ce que tes parents ont les mêmes attentes sur eux qu'envers toi ?
- 6) Si non pourquoi ? (autres situations)
 - a) As-tu l'impression qu'ils vont s'y inscrire un jour ?
 - b) Quelle est la réaction de tes parents à ce sujet ?
 - c) Comment te perçoivent tes parents par rapport à tes frères ou sœurs ?

7) Si oui ?

a) Dans quelle discipline ; à quel niveau ?

b) Quelle est ta perception des études de tes frères et soeurs ?

c) Quelle est la perception de tes parents à l'égard de tes études ?

d) Font-ils des différences entre les choix d'études de tes enfants ?

e) Qu'est-ce qu'ils privilégient en termes d'études ?

8) Qui t'a motivé à entreprendre des études collégiales ou universitaires ? Pourquoi ? Comment ?

9) Quel soutien t'apportent-ils ? À quelles conditions ?

Pour les étudiants, trois ans plus tard

SOUS CE CHEF ON CHERCHE À SAVOIR SI LEURS EMPLOIS EST EN PHASE AVEC LES ÉTUDES QU'ILS ONT EFFECTUÉES.

1) Est-ce que tes études t'ont apporté la formation requise pour l'emploi que tu occupes ?

2) Quelle valeur attribues-tu à ton diplôme, maintenant que tu l'as obtenu ?

3) Trois ans plus tard, comment définirais-tu ta période d'études ? Programme ? Cheminement ?

4) Si c'était à refaire, changerais-tu des choses à ton parcours ?

5) Est-ce qu'avoir étudié à ce niveau te démarque des autres ? Par rapport à tes proches, à la société ?

6) De façon générale, quelle sera ta conception des études pour tes propres enfants à l'avenir ? Ou quelle valeur attribues-tu aux études, maintenant qu'elles sont terminées ?

7) As-tu l'impression de vivre dans une société où étudier est une nécessité ? Est-il indispensable, à ton avis, d'afficher un diplôme ?

8) As-tu le sentiment que la société valorise les études ? Les dirigeants politiques également ?

9) As-tu l'impression qu'étudier est une période terminée pour toi ? Envisages-tu un retour aux études dans le futur ?

10) Qu'est-ce qui te pousserait à retourner aux études ?

ANNEXE 2 - TABLEAUX DE RÉGRESSION

Cette annexe présente les tableaux de régression issus du volet quantitatif de la recherche menée sur les valeurs des étudiants. Les variables dépendantes sont toujours constituées d'échelles de mesure construites à partir des scores attribués à chaque énoncé du sondage en ligne qui, on s'en rappelle, est fondé sur des énoncés qui doivent être qualifiés par le répondant, sur une échelle d'appréciation de type Likert allant de 1 à 5, en supposant qu'en soutenant plus ou moins l'un et l'autre des énoncés l'étudiant révèle les valeurs qui l'animent.

Bref, le volet quantitatif cherchait à connaître les caractéristiques qui influaient sur les valeurs des étudiants. À cette fin, une série de variables indépendantes a été incluse dans le modèle de régression. Ces variables ont trait, par exemple, au programme d'étude, au niveau d'étude, à l'âge, au sexe, au niveau de scolarité des parents, à l'implication sur le campus, etc. Dans cette voie, il s'agissait de variables qui, en sociologie de l'éducation, sont reconnues pour avoir un impact sur le rapport aux études. Le troisième chapitre du présent mémoire ne décrivait pas entièrement les tableaux, puisqu'il se concentrait sur les variables qui seraient « contrôlées » ultérieurement en analyse qualitative. Ainsi, si la régression nous apprend que les hommes tendent plus que les femmes à afficher des valeurs expressives, nous n'avons pas retenu cette information puisqu'elle ne faisait pas l'objet d'une analyse plus poussée dans le cadre de ce mémoire.

Enfin, l'analyse factorielle menée sur les résultats de certaines questions ne permettait pas de déceler une opposition entre valeurs instrumentales et expressives. Nous avons toutefois remarqué qu'il était possible de construire une échelle

« d'appréciation ». C'est le cas par exemple de la question à propos des associations étudiantes.

| | | | | | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Temps consacré au travail académique : | | | | | | | |
| Plus de 50h par semaine | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Situation actuelle d'études : | | | | | | | |
| Arrêt définitif des études | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Interruption des études : | | | | | | | |
| À déjà interrompu pour voyager | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Bloc 6 | | | | | | | |
| <i>Vie dans l'établissement</i> | | | | | | | |
| Implication et participation dans l'institution: | | | | | | | |
| A participé à des associations étudiantes | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| A participé à des activités militantes | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Bloc 7 | | | | | | | |
| <i>Position à l'égard des frais et droits de scolarité</i> | | | | | | | |
| En faveur de la gratuité scolaire | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Bloc 8 | | | | | | | |
| <i>Conditions sociales d'origine</i> | | | | | | | |
| Niveau d'instruction le plus élevé d'un parent = université | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| n | 1623 | 1621 | 1620 | 1617 | 1615 | 1614 | 1613 |

* $P \leq .05$

** $P \leq .01$

*** $P \leq .001$

1. Exclue, car colinéarité avec les étudiants au doctorat en médecine

N.B : On comprendra qu'un score négatif sur le coefficient de régression correspond à une inclination vers les valeurs instrumentales et inversement un score positif signifie une inclination vers des valeurs expressives. Les tableaux suivants sur le sujet se liront de la même façon.

TABLEAU B
 MODÈLE FINAL DE RÉGRESSION SUR L'IMPORTANCE ACCORDÉE À L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES DE TRAVAIL

| | Modèle 1 | Modèle 2 | Modèle 3 | Modèle 4 |
|--|---|------------------|--------------------|---------------------|
| | R² (ΔR²) | 8,7*** | 10 (1,3)*** | 10,4 (0,4)** |
| | B (β) | B (β) | B (β) | B (β) |
| Bloc 1 <i>Catégories principales</i> | | | | |
| Cohortes : | | | | |
| Débutants | - | - | - | - |
| Finissants | ,083 (,063)* | ,044 (,033) | ,042 (,032) | ,037 (,028) |
| Diplômés | -,077 (-,054)* | -,129 (-,090)*** | -,130 (-,091)*** | -,134 (-,094)*** |
| Programmes : | | | | |
| Médecine | - | - | - | - |
| Tech. d'éducation spécialisée | -,073 (-,039) | -,084 (-,044) | -,095 (-,050) | -,051 (-,027) |
| Soins infirmiers | -,013 (-,007) | -,020 (-,011) | -,036 (-,020) | ,001 (,001) |
| Tech. de travail social | -,032 (-,016) | -,033 (-,017) | -,041 (-,021) | ,003 (,002) |
| Sociologie | -,560 (-,292)*** | -,580 (-,302)*** | -,579 (-,302)*** | -,555 (-,290)*** |
| Travail social | -,112 (-,070)** | -,152 (-,095)*** | -,159 (-,099)*** | -,134 (-,083)** |
| Bloc 2 <i>Caractéristiques générales</i> | | | | |
| Homme | | -,127 (-,084)*** | -,122 (-,080)*** | -,123 (-,081)*** |
| Communauté culturelle | | -,119 (-,057)* | -,110 (-,053)* | -,092 (-,044) |
| Âge | | ,008 (,082)** | ,007 (,077)** | ,007 (,072)* |
| Bloc 6 <i>Vie dans l'établissement</i> | | | | |
| Implication et participation dans l'institution : | | | | |
| A participé à des associations étudiantes | | | -,092 (-,065)** | -,088 (-,063)** |
| Bloc 7 <i>Position à l'égard des frais et droits de scolarité</i> | | | | |
| En faveur de la gratuité scolaire | | | | -,103 (-,063)* |
| En faveur d'une baisse des coûts | | | | -,086 (-,060)* |
| n | 1628 | 1625 | 1624 | 1622 |

* $P \leq .05$

** $P \leq .01$

*** $P \leq .001$

1. Exclue, car colinéarité avec les étudiants au doctorat en médecine

N.B : On comprendra qu'un coefficient de régression positif signifie accorder plus d'importance aux compétences de travail et inversement.

TABLEAU C
PERCEPTION DES PROFESSEURS SUR L'ÉCHELLE INSTRUMENTALE / EXPRESSIVE

| | Modèle 1 | Modèle 2 | Modèle 3 | Modèle 4 |
|--|------------------|-------------------|-------------------|---------------------|
| R² (ΔR²) | 2,2*** | 2,5 (0,3)* | 5,5 (3)*** | 8,4 (2,9)*** |
| | B (β) | B (β) | B (β) | B (β) |
| Bloc 1 <i>Catégories principales</i> | | | | |
| Cohortes: | | | | |
| Finissants | ,084 (,089)*** | ,082 (,087)*** | ,046 (,049)* | ,048 (,051)* |
| Programmes: | | | | |
| Travail social (universitaire) | ,089 (,079)** | ,087 (,076)** | ,052 (,046) | ,056 (,049)* |
| Localité: | | | | |
| Québec | -,086 (-,096)*** | -,090 (-,101)*** | -,083 (-,093)*** | -,082 (-,091)*** |
| Bloc 2 <i>Caractéristiques générales</i> | | | | |
| Communauté culturelle | | -,080 (-,055)* | -,108 (-,074)** | -,134 (-,092)*** |
| Âge | | | ,006 (,075)** | ,006 (,081)** |
| Bloc 5 <i>Emploi du temps consacré aux études</i> | | | | |
| Situation actuelle d'études : | | | | |
| Étudiant au collégial venant directement du secondaire | | | -,179 (-,136)*** | -,169 (-,129)*** |
| Bloc 7 <i>Vie dans l'établissement</i> | | | | |
| Implication et participation dans l'institution : | | | | |
| A participé à des associations étudiantes | | | | ,060 (,060)* |
| A participé à des activités militantes | | | | ,079 (,077)** |
| A participé au journal étudiant | | | | ,116 (,078)*** |
| A participé à du tutorat | | | | ,083 (,083)*** |
| n | 1630 | 1629 | 1627 | 1623 |

*P<.05

** P<.01

*** P<.001

TABLEAU D
ORGANISATION DU TEMPS ET DU PARCOURS ACADÉMIQUE (DIFFÉRENCE EN L'ÉCHELLE EXPRESSIVE ET L'ÉCHELLE INSTRUMENTALE)

| | | Modèle 1 | Modèle 2 | Modèle 3 | Modèle 4 | Modèle 5 | Modèle 6 |
|---------------------------------------|--|----------------|---------------------|-------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
| R² (ΔR²) | | 4,6*** | 5,5 (0,9)*** | 5,7 (0,2)* | 7,5 (1,8)*** | 8,9 (1,4)*** | 9,9 (1)*** |
| | | B (β) | B (β) | B (β) | B (β) | B (β) | B (β) |
| Bloc 1 | <i>Catégories principales</i> | | | | | | |
| | Cohortes : | | | | | | |
| | Débutants | - | - | - | - | - | - |
| | Finissants | ,260 (,109)*** | ,264 (,111)*** | ,259 (,109)*** | ,297 (,125)*** | ,266 (,111)*** | ,274 (,115)*** |
| | Diplômés | ,165 (,065)* | ,158 (,062)* | ,142 (,056)* | ,167 (,066)* | ,166 (,065)* | ,157 (,061)* |
| | Programmes : | | | | | | |
| | Médecine | - | - | - | - | - | - |
| | Tech. d'éducation spécialisée | ,092 (,027) | ,142 (,042) | ,133 (,039) | -,010 (-,003) | ,023 (,007) | ,114 (,034) |
| | Soins infirmiers | -,160 (-,049) | -,124 (-,038) | -,137 (-,042) | -,240 (-,074)** | -,212 (-,065)** | -,117 (-,036) |
| | Tech. de travail social | ,203 (,055)* | ,240 (,066)* | ,225 (,061)* | ,071 (,019) | ,047 (,013) | ,148 (,040) |
| | Sociologie | ,506 (,148)*** | ,507 (,148)*** | ,481 (,141)*** | ,287 (,084)** | ,257 (,075)** | ,314 (,092)*** |
| | Travail social | ,288 (,101)*** | ,332 (,117)*** | ,311 (,109)*** | ,124 (,044) | ,105 (,037) | ,175 (,062)* |
| Bloc 2 | <i>Caractéristiques générales</i> | | | | | | |
| | Homme | | ,258 (,096)*** | ,249 (,092)*** | ,230 (,085)*** | ,202 (,075)** | ,208 (,077)** |
| Bloc 4 | <i>Responsabilités familiale et économique</i> | | | | | | |
| | Travail parallèle aux études : | | | | | | |
| | Possède un travail à temps plein | | | ,241 (,055)* | ,215 (,049)* | ,255 (,058)* | ,276 (,063)** |
| Bloc 5 | <i>Emploi du temps consacré aux études</i> | | | | | | |
| | Temps consacré au travail académique : | | | | | | |
| | Plus de 40h par semaine | | | | -,328 (-,152)*** | -,328 (-,152)*** | -,326 (-,151)*** |

| | Modèle 1 | Modèle 2 | Modèle 3 | Modèle 4 | Modèle 5 | Modèle 6 |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------------|-----------------|
| Bloc 6 <i>Vie dans l'établissement</i> | | | | | | |
| Implication et participation dans l'institution: | | | | | | |
| A participé à des activités militantes | | | | | ,256 (,099)*** | ,252 (,098)*** |
| A participé à un journal étudiant | | | | | ,221 (,059)* | ,199 (,054)* |
| Bloc 8 <i>Conditions sociales d'origine</i> | | | | | | |
| Occupation des parents : | | | | | | |
| Père professionnel | | | | | | ,176 (,068)* |
| Scolarité des parents : | | | | | | |
| Niveau d'instruction du parent le plus élevé = Universitaire | | | | | | ,124 (,057)* |
| n | 1622 | 1621 | 1620 | 1619 | 1617 | 1615 |
| * $P \leq .05$ | | | | | | |
| ** $P \leq .01$ | | | | | | |
| *** $P \leq .001$ | | | | | | |

TABLEAU E
L'APPRÉCIATION DES ASSOCIATIONS ÉTUDIANTES

| | Modèle 1 | Modèle 2 | Modèle 3 | Modèle 4 | Modèle 5 | Modèle 6 | Modèle 7 |
|--|------------------|-------------------|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|----------------------|
| R² (ΔR²) | 4,5*** | 5,5 (1)*** | 5,8 (0,3)* | 6,4 (0,6)** | 7,3 (0,9)** | 17 (9,7)*** | 18,8 (1,8)*** |
| | B (β) | B (β) | B (β) | B (β) | B (β) | B (β) | B (β) |
| Bloc 1 <i>Catégories principales</i> | | | | | | | |
| Cohortes : | | | | | | | |
| Débutants | ,053 (,112)*** | ,039 (,083)** | ,045 (,095)*** | ,043 (,091)*** | ,060 (,126)*** | ,057 (,120)*** | ,053 (,111)*** |
| Finissants | - | - | - | - | - | - | - |
| Diplômés | - | - | - | - | - | - | - |
| Programmes : | | | | | | | |
| Médecine | - | - | - | - | - | - | - |
| Tech. d'éducation spécialisée | -,077 (-,105)*** | -,092 (-,126)*** | -,085 (-,116)*** | -,064 (-,087)** | -,062 (-,084)** | -,048 (-,065)* | -,085 (-,116)*** |
| Soins infirmiers | -,091 (-,128)*** | -,099 (-,140)*** | -,092 (-,131)*** | -,074 (-,105)*** | -,076 (-,108)*** | -,056 (-,079)** | -,087 (-,122)*** |
| Tech. de travail social | -,011 (-,014) | -,024 (-,030) | -,020 (-,025) | -,003 (-,003) | ,001 (,001) | -,007 (-,008) | -,043 (-,054) |
| Sociologie | -,102 (-,134)*** | -,086 (-,113)*** | -,085 (-,112)*** | -,066 (-,087)** | -,063 (-,083)** | -,088 (-,115)*** | -,110 (-,144)*** |
| Travail social | -,011 (-,017) | -,012 (-,019) | -,010 (-,016) | -,010 (-,016) | ,012 (,019) | -,012 (-,018) | -,035 (-,056) |
| Niveaux : | | | | | | | |
| Collégial | - | - | - | - | - | - | - |
| Baccalauréat ¹ | | | | | | | |
| Maîtrise | -,050 (-,074)** | -,043 (-,064)* | -,045 (-,067)* | -,039 (-,057)* | -,043 (-,064)* | -,047 (-,070)** | -,052 (-,077)** |
| Doctorat | -,081 (-,095)*** | -,058 (-,068)* | -,061 (-,072)* | -,062 (-,073)** | -,072 (-,085)** | -,074 (-,088)*** | -,073 (-,085)*** |
| Bloc 2 <i>Caractéristiques générales</i> | | | | | | | |
| Homme | | -,031 (-,053)* | -,030 (-,051)* | -,030 (-,050)* | -,028 (-,048) | -,041 (-,069)** | -,034 (-,058)** |
| Communauté culturelle | | -,033 (-,039) | -,029 (-,035) | -,033 (-,039) | -,034 (-,040) | -,040 (-,048)* | -,055 (-,066)** |
| Âge | | -,003 (-,085)** | -,004 (-,105)*** | -,004 (-,108)*** | -,004 (-,105)** | -,002 (-,068)* | -,002 (-,053) |
| Bloc 3 <i>Statut résidentiel</i> | | | | | | | |
| Logé par ses parents | | | -,033 (-,065)* | -,032 (-,062)* | -,034 (-,066)* | -,028 (-,055)* | -,024 (-,046) |
| | Modèle 1 | Modèle 2 | Modèle 3 | Modèle 4 | Modèle 5 | Modèle 6 | Modèle 7 |
| Bloc 4 <i>Responsabilités familiale et économique</i> | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|--------------------------------|---|-------------|-------------|-------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Travail parallèle aux études : | | | | | | | | |
| | Ne travaille pas parallèlement aux études | | | | ,043 (,087)** | ,042 (,086)** | ,033 (,067)* | ,033 (,068)** |
| Bloc 5 | <i>Emploi du temps consacré aux études</i> | | | | | | | |
| | Temps consacré au travail académique : | | | | | | | |
| | 20h et moins de travail académique par semaine | | | | | -,043 (-,053)* | -,034 (-,041) | -,032 (-,039) |
| | Situation actuelle d'études : | | | | | | | |
| | Arrêt des études | | | | | ,046 (,074)** | ,038 (,062)* | ,037 (,060)* |
| | Interruption des études : | | | | | | | |
| | A déjà interrompu pour une période de réflexion | | | | | -,042 (-,047) | -,045 (-,049)* | -,042 (-,047)* |
| Bloc 6 | <i>Vie dans l'établissement</i> | | | | | | | |
| | Implication et participation dans la vie étudiante : | | | | | | | |
| | A participé à des associations étudiantes | | | | | | ,084 (,153)*** | ,086 (,157)*** |
| | A participé à des activités militantes | | | | | | ,075 (,132)*** | ,064 (,112)*** |
| | A participé à des conférences et débats publics | | | | | | ,032 (,067)** | ,034 (,070)** |
| | Lit les journaux étudiants | | | | | | ,062 (,121)*** | ,060 (,117)*** |
| | Perception de l'image étudiante : | | | | | | | |
| | Se reconnaît beaucoup ou totalement dans l'image véhiculée des étudiants par les médias | | | | | | ,041 (,074)** | ,033 (,061)* |
| Bloc 7 | <i>Position à l'égard des frais et droits de scolarité</i> | | | | | | | |
| | En faveur de la gratuité scolaire | | | | | | | ,092 (,141)*** |
| | En faveur de la baisse des coûts | | | | | | | ,073 (,130)*** |
| | En faveur du gel des coûts | | | | | | | ,059 (,109)*** |
| n | 1558 | 1555 | 1554 | 1553 | 1550 | 1545 | 1542 | |

* $P \leq .05$

** $P \leq .01$

*** $P \leq .001$

¹Exclue, car colinéarité avec les étudiants au doctorat en médecine.