

**Direction des bibliothèques**

**AVIS**

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

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

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

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

**NOTICE**

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

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

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

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

Université de Montréal

Les valeurs des étudiants dans l'engagement de leurs  
études.

par  
Gabriel Doré

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  
en sociologie

Décembre 2008

© Gabriel Doré 2008



Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Les valeurs des étudiants dans l'engagement de leurs  
études.

présenté par :  
Gabriel Doré

a été évalué par un jury composé des personnes  
suivantes :

Stéphane Moulin  
président-rapporteur

Jacques Hamel  
directeur de recherche

Claude Lessard  
membre du jury

## SOMMAIRE

Ce mémoire cherche à cerner et à expliquer les valeurs des étudiants et des étudiantes inscrits aux différents programmes qu'affichent des collèges et des établissements universitaires québécois en sociologie, en travail social et en médecine et ce à travers « l'engagement dans leurs études », à savoir les raisons et les motivations qui poussent les étudiants à choisir leurs programmes d'études et les cours à leur registre.

Au chapitre de la théorie, le mémoire se base sur la notion de « valeur » qui, ici, se conçoit sur le registre du « rapport » que tout individu entretient avec son action et, par extension, celle d'autrui, de même qu'avec l'environnement dans lequel il évolue. Sur cette base, on s'est fondé, en toute hypothèse, à établir une distinction entre les valeurs « instrumentale » et « expressive » pour qualifier l'« expérience des études » en rapport avec les attitudes et orientations adoptées par les individus à son égard.

Sur le plan méthodologique, l'enquête conduite auprès de la population ciblée s'appuie sur un sondage en ligne basé sur une série de questions assorties d'énoncés auxquels les répondants doivent réagir en attribuant un score de 1 à 5 dans l'esprit de la sémiométrie. L'analyse, quant à elle, s'opère sous le mode de l'analyse factorielle et de la régression linéaire.

**Mots clés : Sociologie, valeurs, études, étudiants, Québec**

## ABSTRACT

This paper seeks to identify, define and elucidate the values of students enrolled in the programs of sociology, social work and medicine at Quebec colleges and universities, as determined by their "commitment to studies." In other words, it delves into the reasons and aims which prompt students to choose the particular programs of study and courses posted in their records.

The theoretical basis for this paper is the concept of "value," referring here to the "relationship" which all individuals have with their own action – and, by extension, with the action of others – and with the environment in which they live and function. This was our hypothetical basis for distinguishing between "instrumental" and "expressive" values so as to qualify the "experience of studies" relative to the attitudes and positions which individuals take in this regard.

As for methodology, a semiometric approach is used to examine the target group through an on-line survey comprising a series of statement questions which the respondents are expected to rate on a scale of 1 to 5. Factorial analysis and liner regression are then applied.

**Key words: sociology, values, studies, students, Quebec**

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iv</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>vii</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>ix</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>x</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 - SUR LA NOTION DE VALEUR ET DE « RAPPORT AUX ÉTUDES » ....</b>	<b>5</b>
1.1 QUE DÉSIGNE LA NOTION DE VALEUR ? .....	5
1.1.1 LES VALEURS EN TANT QUE SCHÈMES OPÉRATOIRES DE LA CONNAISSANCE ET DE L'ACTION .....	7
1.1.2 LES VALEURS COMME VECTEUR SOCIAL .....	10
1.2 L'HISTORIQUE DES ÉTUDES SUR LES VALEURS DES ÉTUDIANTS EN FRANCE .....	14
1.2.1 LE RAPPORT AUX ÉTUDES DES « HÉRITIERS » .....	15
1.2.2 VALEURS ÉTUDIANTES ET VALEURS DE CLASSE .....	16
1.2.3 ÉROSION DES VALEURS ÉTUDIANTES : L'ÉTUDIANT DE MASSE DÉSOCIÉ .....	19
1.2.4 « L'ÉTUDIANT MOYEN N'EXISTE PAS » : L'IMPORTANCE DU RAPPORT AUX ÉTUDES .....	20
1.3 CADRE THÉORIQUE .....	23
1.3.1 VALEURS INSTRUMENTALES ET EXPRESSIVES .....	23
1.3.2 L'ANALYSE DES VALEURS DES ÉTUDIANTS DANS L'ENGAGEMENT AUX ÉTUDES .....	23
<b>CHAPITRE 2 - LES VALEURS DES ÉTUDIANTS, UNE AFFAIRE DE MÉTHODES.....</b>	<b>27</b>
2.1 COMPOSITION THÉORIQUE DE LA POPULATION CIBLÉE .....	27
2.2 LE SONDAGE EN LIGNE .....	31
2.2.1 LA COLLABORATION AU SONDAGE EN LIGNE SELON LES RÈGLES EN VIGUEUR .....	33
2.3 LES MÉTHODES D'ANALYSE .....	35
2.3.1 L'ANALYSE FACTORIELLE .....	35
2.3.2 L'ANALYSE DE RÉGRESSION .....	36
2.4 PROCÉDURES D'ANALYSE DES DONNÉES .....	38
2.5 PORTRAIT RAPIDE DE LA POPULATION CIBLÉE ET REPRÉSENTATIVITÉ DE L'ÉCHANTILLON : QUELQUES PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES .....	44

<b>CHAPITRE 3 - PORTRAIT SOCIOLOGIQUE DES RÉPONDANTS.....</b>	<b>51</b>
3.1 LA SURREPRÉSENTATION FÉMININE .....	51
3.2 L'ÂGE DE NOS RÉPONDANTS .....	52
3.3 ÉTUDIANTS ET COMMUNAUTÉS CULTURELLES.....	54
3.4 LE STATUT RÉSIDENTIEL.....	56
3.5 LA CONCILIATION TRAVAIL-ÉTUDES .....	57
3.6 ÊTRE ÉTUDIANT, UNE PROFESSION À PLEIN TEMPS ?.....	59
3.7 ÉTUDIER ET INTERROMPRE MOMENTANÉMENT SES ÉTUDES.....	60
3.8 ESPRIT DE CORPS ET PARTICIPATION DANS LA VIE ÉTUDIANTE.....	61
3.9 POSITION FACE AUX FRAIS ET DROITS DE SCOLARITÉ .....	64
3.10 PORTRAIT DES CONDITIONS SOCIOÉCONOMIQUES FAMILIALES .....	65
<b>CHAPITRE 4 - L'ANALYSE DU SONDAGE EN LIGNE : L'ENGAGEMENT</b>	
<b>DANS LES ÉTUDES.....</b>	<b>71</b>
4.1 DESCRIPTION DE L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES.....	71
4.2 MOTIVATION ET CHOIX DE PROGRAMME ET DE COURS .....	72
4.2.1 MOTIVATION ET CHOIX DE PROGRAMME À LA LUMIÈRE DES	
CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES RÉPONDANTS ET DE CELLES	
LIÉES À LA VIE ÉTUDIANTE.....	83
4.3 COMMENT PRODUIRE SES TRAVAUX ET RECHERCHES.....	87
4.3.1 L'INFLUENCE DES AUTRES VARIABLES DANS LA PRODUCTION DES	
TRAVAUX .....	91
4.4 QUE REPRÉSENTENT LES ÉTUDES ? LE REGARD RÉTROSPECTIF DE NOS	
RÉPONDANTS .....	93
4.4.1 LE REGARD RÉTROSPECTIF SUR LES ÉTUDES SELON LE VISAGE	
DE NOS RÉPONDANTS .....	97
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>100</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>108</b>
<b>ANNEXE 1 – QUESTIONNAIRE DU SONDAGE EN LIGNE.....</b>	<b>xi</b>
<b>ANNEXE 2 – EXEMPLE DE LETTRE D'INVITATION AU SONDAGE EN LIGNE</b>	<b>xxviii</b>
<b>ANNEXE 3 – COMPOSITION DE L'ÉCHANTILLON PONDÉRÉ .....</b>	<b>xxx</b>
<b>ANNEXE 4 – MODÈLES DE RÉGRESSION FACE À L'ENGAGEMENT DANS LES</b>	
<b>ÉTUDES .....</b>	<b>xxxi</b>

## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I	COMPOSITION DE LA POPULATION CIBLÉE.....	30
TABLEAU II	REPRÉSENTATION THÉORIQUE DES VALEURS INSTRUMENTALES ET EXPRESSIVES.....	32
TABLEAU III	COMPOSITION DE L'ÉCHANTILLON ET TAUX DE RÉPONSES ...	34
TABLEAU IV	LES BLOCS D'ANALYSE.....	39
TABLEAU V	DISTRIBUTION DE LA POPULATION.....	45
TABLEAU VI	DISTRIBUTION DE L'ÉCHANTILLON PAR COHORTES.....	46
TABLEAU VII	DISTRIBUTION DE L'ÉCHANTILLON PAR PROGRAMMES D'ÉTUDE.....	47
TABLEAU VIII	DISTRIBUTION DE L'ÉCHANTILLON PAR NIVEAUX D'ÉTUDE .	48
TABLEAU IX	DISTRIBUTION DE L'ÉCHANTILLON PAR INSTITUTIONS FRÉQUENTÉES ET LOCALITÉS.....	48
TABLEAU X	L'ÂGE DES RÉPONDANTS AU SONDRAGE EN LIGNE EN FONCTION DES CATÉGORIES PRINCIPALES.....	53
TABLEAU XI	RÉPARTITION DES RÉPONDANTS EN FONCTION DE LEUR APPARTENANCE À UNE COMMUNAUTÉ CULTURELLE .....	55
TABLEAU XII	LE STATUT RÉSIDENTIEL DES RÉPONDANTS .....	57
TABLEAU XIII	L'EMPLOI PARALLÈLE AUX ÉTUDES .....	58
TABLEAU XIV	L'EMPLOI PARALLÈLE AUX ÉTUDES EN FONCTION DES PROGRAMMES D'ÉTUDE .....	58
TABLEAU XV	ESPRIT DE CORPS ET SENTIMENT D'APPARTENANCE.....	62
TABLEAU XVI	PARTICIPATION À LA VIE ÉTUDIANTE.....	63
TABLEAU XVII	POSITION FACE AUX FRAIS DE SCOLARITÉ EN FONCTION DES PROGRAMMES D'ÉTUDE .....	64
TABLEAU XVIII	NIVEAU D'INSTRUCTION DU PÈRE.....	65
TABLEAU XIX	NIVEAU D'INSTRUCTION DE LA MÈRE.....	66
TABLEAU XX	NIVEAU D'INSTRUCTION LE PLUS ÉLEVÉ D'UN PARENT .....	67



TABLEAU XXI	REVENU ANNUEL DES PARENTS : DIFFÉRENCE CÉGEP / UNIVERSITÉ.....	68
TABLEAU XXII	REVENU ANNUEL DES PARENTS SELON LES PROGRAMMES D'ÉTUDE.....	68
TABLEAU XXIII	ANALYSE FACTORIELLE DES ÉNONCÉS LIÉS À L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES.....	73
TABLEAU XXIV	MOYENNES DES RÉPONSES AUX DIFFÉRENTES ÉCHELLES DE L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES.....	76
TABLEAU XXV	L'IMPRESSION D'ÉVOLUER DANS LE FUTUR MILIEU DE TRAVAIL SELON LES PROGRAMMES D'ÉTUDE.....	81
TABLEAU XXVI	ANALYSE FACTORIELLE DE LA PRODUCTION DE TRAVAUX ..	87
TABLEAU XXVII	MODÈLE DE RÉGRESSION : PRODUCTION DE TRAVAUX .....	89
<b>ANNEXES</b>		
TABLEAU XXVIII	COMPARAISON ENTRE LA POPULATION ET L'ÉCHANTILLON PONDÉRÉ.....	xxx
TABLEAU XXIX	RÉGRESSION SUR LES ÉCHELLES INSTRUMENTALE ET EXPRESSIVE À L'ÉGARD DE L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES.....	xxxï
TABLEAU XXX	RÉGRESSION SUR L'ÉCHELLE DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DE TRAVAIL DANS L'ENGAGEMENT AUX ÉTUDES.....	xxxii
TABLEAU XXXI	MODÈLE FINAL DE RÉGRESSION SUR LES ÉCHELLES INSTRUMENTALE ET EXPRESSIVE À L'ÉGARD DE L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES.....	xxxiii
TABLEAU XXXII	MODÈLE FINAL DE RÉGRESSION SUR L'IMPORTANCE ACCORDÉE À L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES DE TRAVAIL.....	xxxv
TABLEAU XXXIII	REGARD RÉTROSPECTIF SUR L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES : MODÈLE FINAL DE RÉGRESSION.....	xxxvi
TABLEAU XXXIV	REGARD RÉTROSPECTIF SUR L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES À LA LUMIÈRE DES VALEURS INSTRUMENTALES ET EXPRESSIVES : MODÈLE FINAL DE RÉGRESSION .....	xxxviii

**LISTE DES FIGURES**

FIGURE 1	ILLUSTRATION D'UN ÉLÉMENT DU SONDAGE EN LIGNE .....	32
FIGURE 2	RÉPARTITION DES SEXES SELON LES PROGRAMMES D'ÉTUDE.....	52
FIGURE 3	LE NOMBRE D'HEURES CONSACRÉES CHAQUE SEMAINE AU TRAVAIL ACADÉMIQUE .....	60
FIGURE 4	PLAN FACTORIEL : ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES .....	74
FIGURE 5	DISTRIBUTION FACTORIELLE DE L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES .....	78
FIGURE 6	DISTRIBUTION FACTORIELLE DE L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES : MODÈLE FINAL.....	83
FIGURE 7	JUSQU'À MAINTENANT, LES ÉTUDES ONT REPRÉSENTÉ POUR MOI... ..	94
FIGURE 8	DISTRIBUTION FACTORIELLE : LE REGARD RÉTROSPECTIF ....	97

## REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire s'est faite grâce à l'aide et à l'appui de plusieurs personnes que je voudrais remercier, comme il se doit.

D'entrée de jeu, je tiens à remercier mon directeur Jacques Hamel qui a largement contribué au succès de cette entreprise. Ton aide nous est à tous précieuse et sache qu'elle est grandement appréciée. Je profite de l'occasion pour remercier également Christian Méthot, l'autre pilier de cette recherche sur les valeurs des étudiants, tout comme le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada qui a financé cette enquête et ainsi permis l'aboutissement de ce mémoire.

Un grand merci également à ma Sainte Trinité personnelle, mes parents Suzanne, Jean et Denis, qui m'ont toujours encouragé tout au long de mes études et de ma vie en général, je vous dois tout.

Finalement, ma gratitude va à tous les membres de ma famille, mes amis, collègues, connaissances qui, à un moment ou un autre, m'ont permis de prendre le recul requis pour mener à bien mes études de maîtrise.

## INTRODUCTION

Les récentes grèves étudiantes qui, au Québec, ont secoué les institutions universitaires et collégiales ont remis de l'avant les valeurs conférées par les étudiants à leur programme d'étude et, par-delà, à cette activité qu'est étudier. Force est de constater un hiatus entre les conceptions qu'ils affichent et celles proposées par les dirigeants politiques et publics, notamment les responsables de l'enseignement postsecondaire.

Le présent mémoire de maîtrise cherche à cerner et à expliquer les valeurs des étudiants et des étudiantes inscrits aux différents programmes offerts par les collèges et établissements universitaires québécois en sociologie, en travail social et en médecine. L'étude exposée dans les prochaines pages envisage le sujet sous l'angle de « l'engagement dans les études » conçu sur la base des raisons et des motivations qui poussent les étudiants à choisir leurs programmes d'étude et les cours qui les composent.

Si les enquêtes sur les valeurs sont nombreuses en France, elles se font rares au Québec, à l'exception des études de Jacques Roy sur la réussite des collégiens (Roy, 2006 ; Roy et Mainguy, 2005) et des récentes recherches de Gilles Pronovost (2007) et Chantal Royer (Pronovost et Royer, 2004) sur les valeurs des jeunes. Ce mémoire de maîtrise vient donc combler un vide en ce qui a trait aux valeurs à l'œuvre dans l'engagement dont font preuve les étudiants à l'égard de leurs études.

Au chapitre de la théorie, on le devine, il se basera sur la notion de « valeur » qui ici se conçoit sur le registre du « rapport » que tout individu entretient avec son action et, par extension, celle d'autrui, de même qu'avec l'environnement dans lequel il évolue. Nombre d'auteurs ne manquent pas dans cette veine de concevoir la notion de *valeur* en tant que « rapport à... » qui, à bien des égards, se conforme aux recherches contemporaines sur les étudiants (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Erlich, 2004 et 1998). En effet, celles-ci soulignent avec force que « les principes d'identification et de construction de leurs expériences étudiantes doivent être aujourd'hui recherchés dans “les rapports des étudiants à leurs études” » (Erlich, 2004 : 123). En d'autres termes, le « rapport aux études » renvoie ici au sentiment de bénéficier ou non, en soi et par rapport à la situation des autres jeunes, de conditions spécialement aménagées pour pouvoir étudier et vivre (voir Molinari, 1992) sous le mode de la confiance et de la continuité propres à conférer à l'expérience des études les qualités que suscitent ces valeurs.

Sur cette base, on est fondé, en toute hypothèse, à établir une distinction entre les valeurs « instrumentales » et « expressives » pour qualifier l'« expérience des études » en rapport avec les attitudes et orientations adoptées par les individus à son égard. En effet, cette expérience acquiert une qualité instrumentale lorsqu'elle s'aligne, dans l'esprit de qui s'y livre, sur une activité qui correspond à un moyen par rapport à une fin, tandis que la valeur expressive s'affiche quand cette expérience s'élargit à des « sentiments », voire à des symboles d'accomplissement personnel et d'identité.

Sur le plan méthodologique, le mémoire se base sur une étude conduite auprès d'une population tout spécialement ciblée à cette fin. Influencé par les études de Millet (2003) et Coulon (2005), le choix de la population s'est fait dans l'optique de lui conférer valeur d'échantillon sur la base des quatre facteurs que sont : 1) les programmes d'étude suivis, 2) les types d'établissements fréquentés ou niveaux d'étude, 3) leur localisation et, finalement, toujours à des fins comparatives, 4) la cohorte d'appartenance.

Sans en exposer les détails, disons simplement que la population ciblée inclut l'ensemble des étudiants et étudiantes inscrits aux programmes universitaires de sociologie, de médecine et de travail social ainsi que leurs équivalents techniques au collège, soit les programmes techniques d'éducation spécialisée, de soins infirmiers et de travail social, et ce, dans les établissements suivants : Université de Montréal, Université Laval et Université de Sherbrooke, Cégep du Vieux-Montréal, Cégep de Sainte-Foy et Cégep de Sherbrooke.

La totalité de la population a été invitée à répondre à un sondage en ligne basé sur une série de questions assorties d'énoncés auxquels les répondants devaient réagir en attribuant un score sur une échelle de type Likert étendue de un à cinq, dans l'esprit de la sémiométrie (voir Lebart *et al.*, 2003). L'analyse des données, quant à elle, se fonde sur deux méthodes réputées en sciences sociales, l'analyse factorielle et la régression linéaire.

Les résultats de l'analyse viennent mettre à l'épreuve l'hypothèse avancée par Inglehart (1993) selon laquelle les sociétés occidentales seraient témoins de la

montée en puissance des valeurs dites postmatérialistes. En effet, selon cet auteur, les sociétés modernes, après avoir mis l'accent sur la sécurité économique et physique, attachent actuellement davantage d'importance à l'expérience individuelle et à la qualité de soi. L'analyse cherche donc à savoir si ces valeurs se répercutent sur l'engagement des étudiants à l'égard de leurs programmes d'étude qui, dans cette perspective, devrait censément s'axer sur le développement de leur individualité, de leur capacité d'initiative et de leur indépendance.

Or, on le verra, le présent mémoire nuance singulièrement cette vision postmatérialiste dans l'engagement aux études. Si, de fait, nos répondants accordent une grande importance à la « réalisation de soi » au vu des raisons et des motivations qui les poussent à choisir leurs programmes d'étude et leurs cours, on note la tendance à vouloir développer des compétences utiles sur le marché du travail.

À la lumière de l'étude qu'on découvrira dans les prochaines pages, il apparaîtra que sur le plan de l'engagement dans les études, « l'étudiant moyen n'existe pas », selon la formule éloquente de Claude Grignon et Louis Gruel (2002), au sens où le rapport aux études des étudiants relève de nos jours de valeurs différentes, impossibles à rapporter à un dénominateur commun.

## CHAPITRE 1

### SUR LA NOTION DE VALEUR ET DE « RAPPORT AUX ÉTUDES »

Les valeurs des étudiants ont fait l'objet de vifs débats en sociologie. En effet, au lendemain de la réforme de l'éducation, ici et ailleurs, les sociologues ont cherché à connaître les valeurs en vigueur dans les rangs étudiants, sans qu'on sache exactement ce que recouvre cette notion. Selon ces auteurs, les valeurs concernent les opinions des jeunes à l'égard des sujets de l'heure — comme l'environnement — ou des orientations éthiques et politiques qui permettent aux individus d'atteindre la sécurité ontologique, conçue par Giddens (1994 : 98) comme « la confiance de la plupart des êtres humains dans la continuité de leur propre identité et dans la constance des environnements d'actions sociaux et matériels ». Selon d'autres enquêtes sociologiques, les valeurs des étudiants correspondent à l'importance que les étudiants attribuent à leur formation, à l'établissement fréquenté et au diplôme qu'ils décrochent au terme de leurs études.

#### 1.1 QUE DÉSIGNE LA NOTION DE VALEUR ?

Si la notion de valeur connaît des ratés en sociologie, ses artisans se sont néanmoins efforcés de la concevoir sur le plan théorique. Sous l'influence de la définition canonique qu'en donne Kluckhohn (1962) en anthropologie<sup>1</sup>, elle correspond de nos jours à la « manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaît comme idéale et qui rend désirables et estimables les êtres et

---

<sup>1</sup> « *A value is a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means and ends of action* » (Kluckhohn, 1962 : 395).



les conduites auxquelles elle est attribuée » (Rocher, 1969 : 102). Sous ce chef, les valeurs se révèlent « l'expression de principes généraux, d'orientations fondamentales et d'abord de préférences et de croyances collectives » (Valade, 1997 : 243) et s'étendent, sur la lancée, aux « idéaux, aux préférences qui prédisposent les individus à agir dans un sens déterminé ». Bref, elles « appartiennent aux orientations profondes qui structurent les représentations et les actions d'un individu [...], les valeurs d'un individu constituent son identité profonde, ce qui le mobilise et le fait vivre » (Bréchon, 2003 : 9) et « contribuent à influencer les multiples rapports qu'il noue » (Rezohazy, 2006 : 171), de sorte qu'à telle enseigne les valeurs se forment selon toute vraisemblance par interaction.

Sur cette base, on est fondé à penser que les valeurs se forment progressivement sous le coup des relations que quiconque, consciemment ou non, noue avec les objets et les individus appartenant au même univers. En d'autres termes, les valeurs se teintent de différentes couleurs en vertu du jeu des relations grâce auxquelles ces objets et ces individus font sens, en termes de préférences et d'inclinations. Les valeurs donnent donc 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.

La sociologie allemande contemporaine, représentée de nos jours par Axel Honneth (2007a et 2007b), met en avant la notion de « reconnaissance » afin de concevoir exactement l'interaction à l'œuvre dans la connaissance orchestrée notamment sous le mode des valeurs. La posture de reconnaissance exprime chez cet auteur la « capacité à identifier et à valoriser la signification que possèdent pour

notre existence les autres personnes et les choses » (Honneth, 2007b : 48). Sur ce registre, l'individu agit en percevant abstraitement un vis-à-vis dont il doit estimer les attentes normatives à son égard et envers son action. En apprenant progressivement à généraliser en lui-même les attentes normatives d'un nombre sans cesse croissant de « partenaires », au point de les ériger en normes sociales répercutées sous la forme de valeurs, l'individu « acquiert la capacité abstraite de participer aux rapports d'interaction de son environnement conformément aux règles qui les régissent » (Honneth, 2007a : 95).

Dans cette optique, les valeurs viennent donc teinter les objets et les individus de couleurs en vertu de ce jeu de relations, et qui traduisent et orientent donc la connaissance qu'on peut en avoir au premier chef. La « reconnaissance » conçue dans cette veine ressemble à bien des égards aux schèmes opératoires que Jean Piaget, voilà longtemps, s'est employé à débusquer afin d'expliquer le développement sensori-moteur de l'enfant à la lumière de la manipulation d'objets.

#### 1.1.1 LES VALEURS EN TANT QUE SCHÈMES OPÉRATOIRES DE LA CONNAISSANCE ET DE L'ACTION

La connaissance se lie en effet chez Piaget (voir 1967 : 10 et suiv.) à l'action qui modifie l'objet et qui ne l'atteint donc qu'au travers des transformations qu'elle-même introduit. Sous cet angle, le sujet plonge dans l'objet par son organisme, nécessaire à l'action, et réagit sur l'objet en l'enrichissant des apports de l'action et de la connaissance née dans son sillon. Le sujet apparaît comme moteur d'actions et de coordinations, elles-mêmes investies des connaissances générées par l'objet. Les

actions sont ainsi orientées vers une objectivation croissante tandis que les coordinations fournissent des bases progressivement intériorisées.

Il en résulte que l'objet connu et le sujet sont entraînés, en fonction même des actions toujours plus complexes, en un double mouvement corrélatif d'objectivation et d'intériorisation. La frontière entre objet et sujet tend à s'effacer. Le sujet se prolonge en ses outils et instruments insérés dans l'objet, de même que ses connaissances traduisent les structures progressives des actions dont la coordination a pour source les connexions nerveuses et organiques.

On le constate, la connaissance aux yeux de Piaget se forme résolument par interaction. Le célèbre psychologue a soin d'ajouter que ce jeu, loin d'être mécanique, est également ouvert à des inclinations, pour ne pas dire des « préférences », grâce auxquelles les objets prennent des significations particulières chez le sujet et qu'il associe à son individualité. La notion de valeur, conçue dans l'optique de la reconnaissance, apparaît propice pour comprendre la connaissance individuelle, que Piaget en sa qualité de psychologue s'est évidemment limité à concevoir sous l'angle du développement sensori-moteur.

La sociologie a contribué à enrichir cette vision de la connaissance et des inclinations de divers ordres qui l'orientent et qu'on associe ici à la notion de valeur. Sans que cela soit suffisamment relevé (Bronckart et Schurmans, 1999), l'habitus cher à Pierre Bourdieu marque un pas dans cette direction. En effet, la théorie de cet auteur s'érige sous la perspective que ce dernier qualifie de « relationnelle ». La société se présente sous sa plume comme le jeu de relations

dans lesquelles s'insèrent les objets et les individus qui, sous le coup des forces qui s'y exercent, trouvent leurs positions respectives les uns par rapport aux autres. Dans cette voie, Bourdieu étend donc l'interaction au-delà de la manipulation des objets qui, chez Piaget, explique le développement sensori-moteur. En effet, à ses yeux, le jeu que décèle le psychologue s'applique également aux « relations » qui forment le champ au sens où Bourdieu l'entend : « des espaces structurés de positions (ou de postes) dont les propriétés dépendent de leur position dans ces espaces et qui peuvent être analysées indépendamment des caractéristiques de leurs occupants (en partie déterminées par elles) » (Bourdieu, 1984 : 113). Dans son esprit, les individus nouent en société des relations dont les propriétés créent des « forces » analogues à celles du champ magnétique. Sur le coup, ces forces déterminent l'action des individus, que Bourdieu préfère appeler pratique, de même que la connaissance qu'ils en ont sur ce registre, celui du sens pratique (Bourdieu, 1980), lequel oriente l'action des individus à leur échelle.

Les forces qui s'exercent à ce niveau expriment d'office l'histoire passée des relations — socialement incarnée par la famille, l'école et les autres institutions sociales — dans lesquelles s'insèrent les individus et, de ce fait, s'imposent largement à eux sans qu'ils en aient forcément conscience. Elles sont de plus modulées par l'effet de la pratique qui les oriente, selon le sens pratique affiché à l'échelle individuelle. Sous ce chef, Bourdieu évoque en mots imagés « l'intériorisation de l'extériorité et l'extériorisation de l'intériorité » renvoyant chez lui à l'habitus, lequel correspond à des « relations historiques déposées au sein des corps individuels sous la forme de schémas mentaux et corporels de perception,

d'appréciation et d'action » (Bourdieu, 1992 : 24) qui gouvernent la pratique ou, si l'on préfère, l'action. La notion, on le constate, coïncide à bien des égards avec celle de schème opératoire développée par Piaget en psychologie.

#### 1.1.2 LES VALEURS COMME VECTEUR SOCIAL

Dans cette veine, les valeurs paraissent en quelque sorte représenter les points d'orgue du sens pratique que Bourdieu a tardé à concevoir comme connaissance de la pratique, pour ne pas dire comme connaissance pratique.

En effet, face aux accusations de déterminisme, Bourdieu n'a cessé d'affirmer que les individus, les agents sociaux, ne sont pas des « particules mécaniquement tirées et poussées par des forces extérieures » (Bourdieu, 1992 : 84) comme peut le laisser croire l'analogie avec le champ magnétique en physique. Les forces qui s'exercent sur eux sont relatives aux propriétés sociales — donc extérieures aux individus eux-mêmes — nées de la mobilisation des différentes espèces de capital qu'orchestre différemment la pratique des individus, cela sous la tutelle du sens pratique dont l'habitus se révèle la cheville ouvrière. Les ressources et les pouvoirs sous ses différentes espèces (économique, politique, culturelle) sont mis en jeu en vertu de l'habitus — c'est-à-dire les schémas de perception, d'appréciation et d'action « déposés dans les corps individuels » — activé par le sens pratique, la connaissance surgit de la pratique et dont la nature stratégique interdit de penser que cette pratique des individus se détermine à l'« extérieur » de ces derniers.

Sous cette perspective, la « philosophie relationnelle » qui donne corps à sa théorie ne tend nullement chez Bourdieu à concevoir les « relations » comme des

« interactions ou des liens intersubjectifs entre des agents », chers aujourd'hui à la théorie de la reconnaissance représentée notamment par Honneth, et cela pour la raison que ces interactions correspondent à « des relations objectives qui existent indépendamment des consciences et des volontés individuelles » (Bourdieu, 1992 : 72). En d'autres termes, si les relations sociales s'orchestrent sous le mode de l'interaction, dans l'esprit de Bourdieu la société ne peut nullement être considérée « comme un tas d'expériences individuelles reposant sur la subjectivité de chacun » et en vertu desquelles « l'individu produirait à lui seul, subjectivement et grâce à sa capacité réflexive, le lien social dans ses interactions avec d'autres sujets » (Ehrenberg, 2005 : 202).

Si les individus ne sont pas des « particules » mues par des forces extérieures, inversement, leurs pratiques, fondées sur le capital mobilisé selon l'habitus, ne peuvent nullement découler de la subjectivité individuelle libre de toutes contraintes, celles que sous-tend le jeu de relations et qui, on l'a vu, « sont indépendantes des consciences et des volontés individuelles ». Elles se forment en fonction du sens pratique que Bourdieu s'est employé à nuancer sans que cela ait été suffisamment relevé.

En effet, chez l'auteur du *Métier de sociologue*, la pratique sociale se forme progressivement en vertu d'un sens pratique associé à cette époque au sens commun conçu péjorativement comme le « gros bon sens », l'« évidence » ou le « c'est comme ça », sous le coup de la violence symbolique. Le sens pratique opère dans cette perspective à l'insu des individus comme un programme qui n'a pas besoin d'être intentionnellement exprimé pour s'exprimer, considéré par analogie avec les

travaux de Noam Chomsky comme une « grammaire génératrice » de conduite en tant que « système des schèmes intériorisés qui permettent d'engendrer toutes les pensées, les perceptions et les actions caractéristiques d'une pratique et celles-là seulement » (Bourdieu, 1967 : 152). Sur cette base, on est fondé à penser que « dès qu'il réfléchit sur sa pratique, l'[individu] perd toute chance d'exprimer la vérité de sa pratique » (Bourdieu, 1980 : 152). En d'autres termes, l'individu ne peut à son niveau rendre compte de cette dernière sous l'éclairage de la connaissance établie à l'échelle sociale, celle issue de la théorie sociologique, en l'occurrence. Seule celle-ci peut l'envisager et la concevoir à la lumière de la configuration des positions sociales qu'occupent les individus et les objets sous leurs propriétés, positions établies dans l'ordre du capital et de l'habitus afin d'expliquer la pratique des individus activée par le sens pratique.

Or, son enquête sur la *Misère du monde* a conduit Bourdieu à nuancer singulièrement sa conception du sens commun qu'il associe d'office au sens générateur de la pratique sociale des individus. En effet, il a soin de noter au terme de son étude que « les enquêtés, surtout parmi les plus démunis, semblent saisir cette situation [l'entretien sociologique] comme une occasion exceptionnelle qui leur est offerte de témoigner, [...] de s'expliquer, au sens le plus complet du terme, c'est-à-dire de construire leur point de vue sur eux-mêmes et sur le monde, et de rendre manifeste le point, à l'intérieur de ce monde, à partir duquel ils se voient eux-mêmes et voient le monde, et deviennent compréhensibles, justifiés, et d'abord pour eux-mêmes » (Bourdieu, 1993 et *al.* : 915), et cela « sans aucune intention de dissimulation ».

En ce sens, les individus rendent raison de leurs actions ou pratiques en termes de « réalités substantielles », c'est-à-dire en fonction d'individus, d'événements, de contextes et autres éléments tangibles propres à l'univers qu'ils côtoient. Le sens pratique dont ils font preuve à cet égard se formule ainsi en termes de raisons pratiques qui, sans conteste, peuvent être conçues comme une connaissance de cet ordre. La connaissance pratique donne corps à des « routines de pensée », celles de la « pensée ordinaire du monde social » (Bourdieu, 1994 : 9). Sur cette base, la connaissance pratique qu'affichent les individus tend à rendre raison de leur action sous le mode du « naturel », du « gros bon sens », du « c'est comme ça » ou de l'« évidence », correspondant chez Bourdieu à la violence symbolique qu'il s'emploie à nuancer en avançant qu'elle tient moins à leur domination — néanmoins indéniable — qu'à la nature routinière de leur pratique.

En effet, le sens pratique forme des « routines de pensée », car la pensée correspond à la connaissance immédiatement engagée dans et par la pratique. De ce fait, elle traduit dans ces termes la mobilisation du capital sous l'égide de l'habitus, d'une part, et son aspect stratégique né dans le feu de l'action, d'autre part.

Les valeurs se révèlent être dans cette optique le vecteur névralgique de la connaissance que forme le sens pratique. Elles incarnent les orientations normatives qu'induit le jeu social sous la forme des « schémas mentaux de perception, d'appréciation et d'action » qui se « déposent dans les corps individuels ». Les valeurs expriment par ricochet les couleurs qui teintent le « point de vue » que formulent les individus sur leurs pratiques en termes de « réalités substantielles » du fait de leur nature routinière.



Les valeurs apparaissent à cet égard comme la clef de voûte du sens pratique, conçu avec nuances comme connaissance pratique et comme connaissance de la pratique. Elles orchestrent la connaissance propre à donner corps à la pratique des individus et teintent de leurs couleurs les « réalités substantielles » qui leur permettent d'en rendre raison sous le mode de la connaissance pratique nimbée des orientations normatives issues du jeu des relations sociales dans lesquelles s'insèrent les individus si l'on reste fidèle à la perspective proposée par Bourdieu.

Sous cet angle, les valeurs se font source de sécurité ontologique, pour reprendre l'expression de Giddens. Par l'harmonie que les valeurs induisent entre leur action et la connaissance qu'ils en ont, se développe chez les individus le sentiment « que leurs manières d'être et d'agir sont estimables » et par surcroît se conforment à ce qui est la règle. Bref, ils ont l'impression de « se réaliser » en tant qu'individu et d'être en phase avec la société.

## 1.2 L'HISTORIQUE DES ÉTUDES SUR LES VALEURS DES ÉTUDIANTS EN FRANCE

Sur cette base, nombre de sociologues ont cherché à envisager les valeurs qu'affichent les étudiants à l'égard de leur programme d'étude, de l'établissement qu'ils fréquentent et du diplôme qu'ils sont susceptibles de décrocher. À ce chapitre, on doit noter l'importance des ouvrages publiés par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, comme *Les héritiers* (1964) et *La reproduction* (1970), du fait qu'ils ont singulièrement nuancé la conception de Durkheim selon laquelle l'école est un vecteur de socialisation et d'émancipation des individus les moins bien pourvus en matière sociale (Rey, 2005).

### 1.2.1 LE RAPPORT AUX ÉTUDES DES « HÉRITIERS »

Comme le suggèrent les titres de leurs ouvrages, nos auteurs cherchent à montrer comment l'origine sociale des étudiants joue notamment sur leur plus ou moins grande réussite à l'université. Les étudiants nés de parents bien dotés disposent, par exemple, d'un bagage culturel qui leur permet de damer le pion à leurs vis-à-vis issus de milieux moins fortunés. Leur supériorité à ce chapitre leur permet de concevoir positivement les études et les programmes auxquels ils s'inscrivent dans l'intention de couronner leur formation d'un diplôme. Quant à leurs semblables, ils tendront à valoriser la « culture » qui leur fait défaut parce qu'elle leur paraît la seule légitime et s'impose à eux dans le rayon des universités sous le mode de ce que Bourdieu appelle la violence symbolique. Sur le coup, les valeurs conférées aux études se distinguent dans les rangs étudiants.

Bourdieu et Passeron cherchent alors à montrer que « les étudiants peuvent avoir en commun des pratiques, sans que l'on puisse en conclure qu'ils ont une expérience identique et surtout collective » (1964 : 24-25). Dans cette optique, ils envisagent le « rapport aux études » sous l'angle de l'engagement des étudiants dans les programmes auxquels ils s'inscrivent au collège ou à l'université. À cette fin, ils ciblent tout particulièrement leurs attitudes à l'égard de l'enseignement, axées selon eux sur la recherche du « plaisir » et de « l'exotisme intellectuel », sur leur dépendance plus ou moins grande face à la discipline, etc. (*Ibid.* : 27 et suiv.), afin de saisir à l'œuvre les différences sociales susceptibles d'expliquer la réussite dans les études.

Sous ce chef, les étudiants bien dotés en termes de ressources sociales affichent des valeurs traduisant un rapport à leurs études que nos deux auteurs qualifient d'« éclectique » et de « dilettante ». En effet, ils semblent « détachés » des exigences de leur discipline, du fait, entre autres, qu'ils lisent « moins d'ouvrages directement liés à leur programme et des ouvrages moins scolaires ; ils sont toujours les plus nombreux à mener des études multiples et relevant de disciplines éloignées ou de facultés différentes ; ils sont toujours les plus enclins à se juger avec indulgence... » (*Ibid.* : 29). Les « héritiers » prennent des libertés par rapport à leurs programmes d'étude et le fait de ne pas s'y conformer, nous disent les auteurs, manifeste la qualité de pouvoir les conduire de leur propre chef, leur permettant ainsi de « tirer le meilleur parti des possibilités offertes par l'enseignement » (*Ibid.* : 30).

Aux yeux de Bourdieu et Passeron, l'origine sociale explique le « rapport aux études » sans égard aux qualités et aux compétences dont font montre les étudiants à l'échelle individuelle et, par-delà, les valeurs qu'ils affichent à propos de leurs études. Ainsi, les valeurs des étudiants — à l'époque des « héritiers » — se conforment à leur statut d'enfants de classes sociales dites privilégiées.

#### 1.2.2 VALEURS ÉTUDIANTES ET VALEURS DE CLASSE

À l'inverse, Baudelot, Establet et leurs co-auteurs aboutissent dans leur ouvrage *Les étudiants, l'emploi, la crise* (1981) à une tout autre conclusion : les étudiants appartiennent à une classe spécifique susceptible de générer des valeurs communes. À l'instar de Bourdieu et de Passeron, ils considèrent le groupe des

étudiants universitaires comme une classe marginale, relativement homogène, composée d'individus privilégiés et formant l'élite scolaire qui dans les années soixante-dix, malgré les efforts de démocratisation, n'englobe qu'à peine 16 % des jeunes Français, si on a soin comme ces auteurs de les distinguer de l'ensemble de la jeunesse. Sous cette optique, on constate des différences notables en termes de conditions d'existence, de modes de vie et de pratiques culturelles.

Cette élite jouit du pouvoir de « vivre » pleinement sa jeunesse, par contraste avec les jeunes travailleurs entrés rapidement dans la « vie adulte », dont ils se distinguent en bénéficiant de « plusieurs années où les soucis matériels sont relégués au deuxième voire au dernier rang des priorités. Voilà la différence fondamentale entre la jeunesse étudiante et la jeunesse travailleuse » (Baudelot et *al.*, 1981 : 64). Libres des contraintes de la vie adulte, les étudiants jouissent d'une « liberté temporelle » leur permettant d'acquérir les connaissances et compétences utiles pour accéder aux emplois en haut de l'échelle salariale.

Selon eux, les universités, par exemple, jouent un rôle crucial dans la formation des valeurs des étudiants. Les étudiants en médecine constituent à leurs yeux un exemple éloquent de la réussite universitaire et leur rapport aux études se noue à bien des égards aux valeurs associées à leur futur emploi.

En effet, les étudiants en médecine se distinguent sur le plan des valeurs. Ils affichent une « éthique de la besogne » caractérisée par le « sérieux professionnel ». En outre, ils consacrent plus de temps à leurs études et se plient aux exigences de leur programme basé sur la résolution de problèmes, ce que nos auteurs qualifient

de « conformisme paisible ». Bref, ils apparaissent comme des « intellectuels de profession », puisque « l'étudiant en médecine investit (et s'investit) d'abord dans l'apprentissage professionnel comme il investira (et s'investira) dans sa profession » (*Ibid.* : 88).

À l'opposé, les étudiants en lettres et en sciences sociales, souvent d'origine modeste, doivent s'affranchir des valeurs « familiales » afin de se conformer à leurs programmes d'étude. Les auteurs de l'enquête concluent que ces étudiants conçoivent leurs études en vertu des valeurs propres aux employés du secteur public, valeurs associées à la défense du statut et à la reconnaissance des droits, secteur auquel ils vont probablement s'intégrer sur la base de leurs études universitaires qui, par conséquent, représentent « la préparation sociale aux fonctions auxquelles ils se destinent » (*Ibid.* : 103).

Le statut étudiant, fondé sur les « privilèges » issus de leurs conditions de vie et de leurs rapports à la culture universitaire, influe davantage sur les valeurs des étudiants que leur origine sociale, car « l'homogénéité par les filières prime, et de loin, sur les hétérogénéités liées à l'origine de classe » (*Ibid.* : 107). Loin de s'opposer à la vision de Bourdieu et Passeron à propos des clivages entre étudiants basés sur l'origine sociale, l'étude de Baudelot et de ses co-auteurs, en la nuanciant, exhibe des différences entre étudiants fondées sur les valeurs issues de leurs programmes d'étude et plus largement de leur rapport aux études.

### 1.2.3 ÉROSION DES VALEURS ÉTUDIANTES : L'ÉTUDIANT DE MASSE DÉSOCIALISÉ

En 1992, paraît le livre *Campus Blues* de Didier Lapeyronnie et Jean-Louis Marie sur l'université française devenue université de masse sous la pression de la démocratisation de l'enseignement universitaire. L'augmentation sans précédent de la population étudiante, quintuplant entre 1960 et 1980 (Lapeyronnie et Marie, 1992 : 100), fait en sorte que les étudiants semblent perdus « dans la masse des grandes universités. À la vie étudiante avec son folklore ont succédé l'anonymat et l'isolement. Le monde traditionnel des héritiers n'existe plus et le milieu s'est dissous » (*Ibid.* : 8).

La massification de l'université provoque sa « désorganisation chronique » et se répercute sur l'expérience des étudiants qui évoluent dans cet « univers dévalué et désorganisé » (*Ibid.* : 12). L'université parvient difficilement dans ces conditions à donner sens et valeur aux études conduites dans ses murs et cela génère dans les rangs étudiants trois formes d'engagement dans les études que sont l'adaptation, l'individualisme et le retrait.

L'apathie et le conformisme donnent corps au comportement d'*adaptation* aux exigences de l'un ou l'autre des programmes offerts à l'université :

C'est parce qu'ils sont à la fois isolés et passifs que les étudiants sont apathiques. C'est parce que l'intégration ne repose sur aucune signification générale que les étudiants sont conformes et adoptent des conduites rituelles. Ces étudiants n'ont pas la capacité de se détacher pour contester ou se révolter. Ils ne se situent pas par rapport à un ensemble plus général, ils n'ont pas de distance critique ou refusent explicitement de la prendre. Ils s'adaptent (*Ibid.* : 75).

L'*individualisme* traduit par contraste une position d'extériorité face à l'université. L'étudiant n'essaie pas de se concevoir en tant que tel ou d'intégrer le monde étudiant et affiche conséquemment une vision utilitariste des études. Dans son esprit, l'université fait office de moyen ou d'outil pour parvenir à ses fins. Finalement, le *retrait* à l'égard de l'université révèle l'incapacité des universités à insuffler chez les étudiants qui les fréquentent une vision commune ou un projet qui leur permettrait de faire bloc. Faut de quoi, les étudiants cherchent à exprimer leur individualité hors des murs de l'université. Si l'étudiant poursuit des études, force est alors de constater qu'« il s'agit d'une activité parmi d'autres qui ne l'engage pas » (*Ibid.* : 90).

À ce chapitre, Lapeyronnie et Marie notent que les étudiants ne se conforment pas forcément à l'une ou l'autre de ces formes d'engagement dans les études à l'université : ils peuvent adopter « successivement, et parfois simultanément, différentes conduites et différentes orientations, sans aucune stabilité » (*Ibid.* : 91). Les étudiants issus de l'« université de masse » sont loin d'afficher un seul et même rapport aux études et font preuve à ce sujet de « romantisme » et de stratégie, de conformisme et de bohème, sans se concevoir personnellement en tant qu'étudiant, de sorte que celui-ci « agit alternativement « en tant qu'étudiant » et « en tant que moi », mais jamais lui-même en tant qu'étudiant » (*Ibid.* : 95).

#### 1.2.4 « L'ÉTUDIANT MOYEN N'EXISTE PAS » : L'IMPORTANCE DU RAPPORT AUX ÉTUDES

Sur cette base, force est donc d'admettre que « l'étudiant moyen n'existe pas », pour reprendre la formule de Grignon et Gruel (2002). En effet,

l'augmentation vertigineuse de la population étudiante et, du coup, des classes sociales en présence, vient faire éclater les valeurs communes chez les étudiants, comme le constate Lahire (2000 : 374) : « l'étudiant (moyen) ou la culture étudiante n'existe pas. Ce qui peut s'observer, se décrire et s'analyser, ce sont des catégories d'étudiants (aux conditions d'existence et d'étude différentes) et des manières différentes d'étudier. »

Les enquêtes contemporaines sur les étudiants conduites notamment par Valérie Erlich (2004 : 138) vont dans la même direction en constatant, à propos des étudiants français :

Si l'étudiant n'est plus repérable par son origine sociale, il l'est par ses modes de comportement et d'étude. Mais d'autre part ne doit-on pas se représenter les étudiants comme une population complexe, leur diversité devant être rapportée à des parcours scolaires très différenciés, des conditions d'étude et de vie inégales ? La massification a eu des effets considérables sur l'identité étudiante, et le principal est certainement la disparition du sentiment qu'éprouvaient les étudiants d'appartenir à une classe privilégiée, située tout au haut de l'échelle sociale. Les situations étudiantes se sont donc multipliées et ont eu pour effet de fragmenter l'identité étudiante.

Sur l'élan, François Dubet tend à concevoir les valeurs étudiantes sous l'angle de la socialisation à l'œuvre au sein des établissements, comme le collège ou l'université, en vertu de laquelle prend corps le « rapport aux études » qui, du coup, devient l'objet de l'analyse sociologique pour en rendre raison. Selon lui, c'est « dans les rapports des étudiants à leurs études eux-mêmes, plus que dans les facteurs "déterminants" que l'on peut chercher les principes d'identification et de construction des expériences étudiantes » (Dubet, 1994 : 512).



Dans cette perspective, il faut chercher à comprendre « comment se construit la subjectivité des individus qui sont à la fois ce que l'école a voulu en faire, et ce qui échappe largement à son contrôle tout en se fabriquant en son sein » (Dubet et Martuccelli, 1996 : 13). Cette sociologie de l'expérience scolaire que prône Dubet s'axe sur les rapports qu'entretiennent les étudiants à l'égard de leurs études. Dans cette voie, « il faut aussi saisir la manière dont les élèves construisent leur expérience, dont ils "fabriquent" des relations, des stratégies, des significations à travers lesquelles ils se constituent eux-mêmes. Il faut se placer du point de vue des étudiants et pas seulement du point de vue des fonctions [de l'institution] » (*Ibid.* : 14).

Les enquêtes sociologiques sur les étudiants tendent donc de nos jours à cibler ce rapport aux études. Grignon et Gruel affirment ainsi que « tous les étudiants ne sont pas étudiants au même degré. Ils ne mènent pas seulement des études différentes : ils entretiennent des rapports différents aux études et celles-ci n'occupent pas la même place dans leur vie d'étudiant » (1999 : 185). Erlich affirme de son côté que « la question du rapport des étudiants à leurs études apparaît donc d'emblée tout à fait centrale pour mieux cerner l'identité de groupe » (Erlich, 2004 : 123).

### 1.3 CADRE THÉORIQUE

#### 1.3.1 VALEURS INSTRUMENTALES ET EXPRESSIVES

En sociologie, l'étude des valeurs tend à les concevoir sous la forme de valeurs instrumentales d'une part et de valeurs expressives d'autre part. Selon cette distinction, les valeurs sont qualifiées d'instrumentales lorsque l'orientation qui les gouverne se conforme à la relation d'un moyen par rapport à une fin. En leur qualité expressive, les valeurs expriment la « réalisation de soi ». Cette distinction s'est imposée en sociologie et semble constituer la règle pour étudier les valeurs.

#### 1.3.2 L'ANALYSE DES VALEURS DES ÉTUDIANTS DANS L'ENGAGEMENT AUX ÉTUDES

Dans cette voie, Olivier Galland et Bernard Roudet élaborent une distinction entre une éducation de type matérialiste basée sur l'application au travail et la conformité et une éducation axée sur la « réalisation de soi », fondée quant à elle sur l'individualisation et la capacité d'initiative personnelle (Roudet et Galland, 2005 : 18). Cette distinction est issue de l'étude de la conception du travail conduite par ces deux auteurs auprès des jeunes Français et Européens. Sous ce chef, les valeurs instrumentales associées au travail ont trait aux « avantages matériels » que représentent la sécurité d'emploi, le niveau salarial et la qualité des horaires, tandis que les valeurs expressives s'établissent sous le signe de « l'accomplissement personnel » axé sur les responsabilités et la motivation personnelle.

Au chapitre de l'analyse, l'« esprit de réussite », l'« application au travail » et la « conformité aux règles » forment les valeurs instrumentales par contraste avec

l'« individualité », la « capacité d'initiative » et l'« esprit d'indépendance » propres aux valeurs expressives.

Le présent mémoire de maîtrise s'attachera en particulier à ce que Bourdieu et Passeron appellent l'« engagement dans les études » que Charlot (1997) associe pour sa part au « rapport au savoir », c'est-à-dire aux attitudes des étudiants à l'égard de leurs programmes d'étude et de l'enseignement reçu dans les murs des institutions qu'ils fréquentent.

Bref, on cherchera ici à envisager les raisons et les motivations qui poussent les étudiants à choisir leurs programmes et leurs cours à la lumière des valeurs expressives et instrumentales qu'on s'est précédemment employé à élaborer sur le plan analytique. En d'autres termes, y sont-ils inscrits dans l'intention d'obtenir de bons résultats ou parce qu'ils sont en phase avec les qualités individuelles qu'ils se reconnaissent ? Est-il plus important à leurs yeux de respecter les contraintes et exigences du programme ou de faire preuve d'originalité dans la conduite de leurs études<sup>2</sup> ? Voilà les questions au programme des prochains chapitres. Elles permettront de savoir si les étudiants manifestent ostensiblement des attitudes d'usagers ou de « consommateurs d'études » comme le laissent entendre certaines enquêtes sur les étudiants (Le Bart et Merle, 1997) ou, à l'inverse, si les études sont conduites en vue d'une « réalisation de soi » propre aux valeurs en vigueur dans les sociétés occidentales. En effet, selon la thèse d'Inglehart (1993 : 2), les populations

---

<sup>2</sup> Pour l'ensemble des questions du questionnaire, voir annexe 1.

des sociétés modernes, « après avoir mis essentiellement l'accent sur le bien-être matériel et la sécurité physique, [optent] pour une meilleure qualité de la vie ».

L'étude présentée ci-après s'inspire à cet égard de l'enquête conduite en France par Mathias Millet (2003), qui lui aussi veut savoir si les étudiants inscrits à des programmes d'étude semblant a priori aux antipodes, médecine et sociologie, conduisent leurs études sous le mode de l'utilitarisme ou, inversement, en tentant de se réaliser comme personne. Dans cette voie, il cherche à montrer que les programmes d'étude en question infléchissent l'engagement dans les études chez les individus qui ont décidé de s'inscrire à l'un ou l'autre. Selon lui, les façons dont les étudiants en médecine et en sociologie orchestrent leur « travail universitaire » traduisent des différences notables, pour ne pas dire des conceptions opposées, dans les « valeurs » qu'ils attribuent à leurs études étendues à leur discipline de prédilection.

Dans ce mémoire de maîtrise, on sera tenté d'analyser ces différences, pour ne pas dire cette opposition entre les valeurs affichées par les étudiants inscrits à ces programmes à la lumière de la distinction entre valeurs instrumentales et valeurs expressives. À cette fin, on restera fidèle à l'étude de Millet en ciblant les étudiants inscrits aux mêmes programmes, la médecine et la sociologie, mais en y incluant les étudiants et étudiantes en travail social<sup>3</sup> afin de donner une valeur représentative à la population étudiante invitée à collaborer à notre enquête. Outre ce sujet, le

---

<sup>3</sup> Sur la base des considérations exposées plus loin.

prochain chapitre exposera les principes et règles méthodologiques qui ont donné corps à la collecte des données et à leur analyse.

## CHAPITRE 2

### LES VALEURS DES ÉTUDIANTS, UNE AFFAIRE DE MÉTHODES

L'étude présentée ici, on l'a mentionné, est issue d'une enquête conduite auprès d'une population étudiante choisie sur la base de la distinction par programme d'étude opérée par Millet et conçue notamment dans l'esprit de Galland comme vecteur de différenciation des valeurs des étudiants sous les couleurs instrumentales ou expressives qui teintent le « rapport aux études » à la lumière de « l'engagement dans les études » évoqué plus tôt.

#### 2.1 COMPOSITION THÉORIQUE DE LA POPULATION CIBLÉE

La population a été choisie dans l'optique de lui conférer valeur d'échantillon sur la base des quatre facteurs que sont : 1) les programmes d'étude suivis, 2) les types d'établissements fréquentés ou les niveaux d'étude, 3) leur localisation et, finalement, toujours à des fins comparatives, 4) la cohorte d'appartenance.

Le choix des programmes d'étude s'établit à la lumière de la recherche de Mathias Millet (2003) sur les 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 conceptions opposées, dans les « significations » qu'ils attribuent à leurs études étendues à leur discipline de prédilection. Il s'axe également sur l'étude qu'Alain Coulon (2005) a consacrée à l'« entrée dans le métier d'étudiant » des jeunes inscrits aux programmes en sciences (en l'occurrence, médecine) et en sciences sociales (sociologie), selon

laquelle les uns se situent pratiquement aux antipodes des autres dans le « rapport au temps », le « rythme de travail », le « rapport à l'espace » et le « rapport aux règles et aux savoirs ».

Il apparaît toutefois opportun d'ajouter le « travail social » aux deux programmes étudiés par ces auteurs, puisque ce programme dit « professionnel » donne corps à un « métier » ou une pratique régie par une corporation (l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec). Si ce facteur influait sur l'ordre des valeurs des étudiants, le « travail social » ferait alors office de médian entre la sociologie et la médecine considérées hypothétiquement sous la forme du continuum valeurs expressives → valeurs instrumentales, doté des qualités méthodologiques requises pour atteindre la *représentativité théorique* des valeurs étudiantes.

La volonté de sonder les étudiants et étudiantes en médecine nous a forcés à nous replier sur trois universités, soit l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université de Sherbrooke, seules institutions à offrir ce programme en français au Québec. Toutefois, l'Université de Sherbrooke n'offre pas de programme en sociologie et, afin de remédier à la situation, il nous a fallu cibler les étudiants et étudiantes inscrits à un programme analogue sur le plan du cursus, celui du baccalauréat multidisciplinaire qui sur papier correspond à bien des égards aux programmes offerts en ce domaine dans les deux autres universités concernées par l'enquête.

À nos yeux, les localités auxquelles se rattachent les institutions ciblées ont également une valeur sociologique sur le plan de la représentativité théorique : Québec correspond ici à une localité relativement homogène sur le plan culturel et, sous l'optique théorique de la « société en réseaux » (Castells, 2002), fait office de « centre régional » ; Montréal est considérée dans cette perspective comme ville/centre ou « point nodal » (Hamel et Tremblay, 2004) ; enfin, Sherbrooke représente dans cette veine une ville excentrée.

La nature des programmes offerts contribue également à enrichir la valeur représentative des établissements visés par l'enquête. L'Université de Sherbrooke, par exemple, se révèle un type particulier d'établissement du fait qu'elle affiche des programmes de formation dispensés sous la formule dite « coopérative ». Les deux autres universités ciblées, sises à Montréal et à Québec, se démarquent l'une de l'autre par leurs traditions théoriques et leurs programmes de formation.

Quant aux collèges privilégiés pour les besoins de l'enquête, ils ont été choisis du fait qu'ils sont situés dans les localités où les universités ont pignon sur rue et parce qu'ils offrent les trois programmes techniques qui se révèlent le pendant au cégep de ceux ciblés au niveau universitaire : techniques en éducation spécialisée (avec accent sur les sciences sociales), techniques en travail social, techniques en soins infirmiers. Les cégeps du Vieux-Montréal, de Sainte-Foy et de Sherbrooke affichent chacun de ces programmes, ce qui a motivé leur sélection.

Sur cette base, la population étudiante concernée par l'enquête correspond exactement aux individus membres, en septembre 2007, des cohortes : 1) des



débutants (1<sup>er</sup> trimestre) ; 2) des « finissants » (c'est-à-dire des étudiants qui peuvent être envisagés selon ce statut en vertu des règles et des délais en vigueur sans avoir nécessairement mis fin à leurs études) ; 3) des étudiants qui, après avoir suivi l'un ou l'autre de ces programmes, en détiennent le diplôme *depuis deux ou trois ans*. Ces cohortes incluent les étudiants inscrits à temps plein ou à temps partiel au 1<sup>er</sup> cycle et aux programmes d'étude supérieures. Élaborée dans cette voie, la sélection confère à la population ciblée les qualités propices à la vision comparative requise pour saisir les *mutations* des valeurs recherchées. La population totale s'élève à 5 815 candidats et se ventile comme suit :

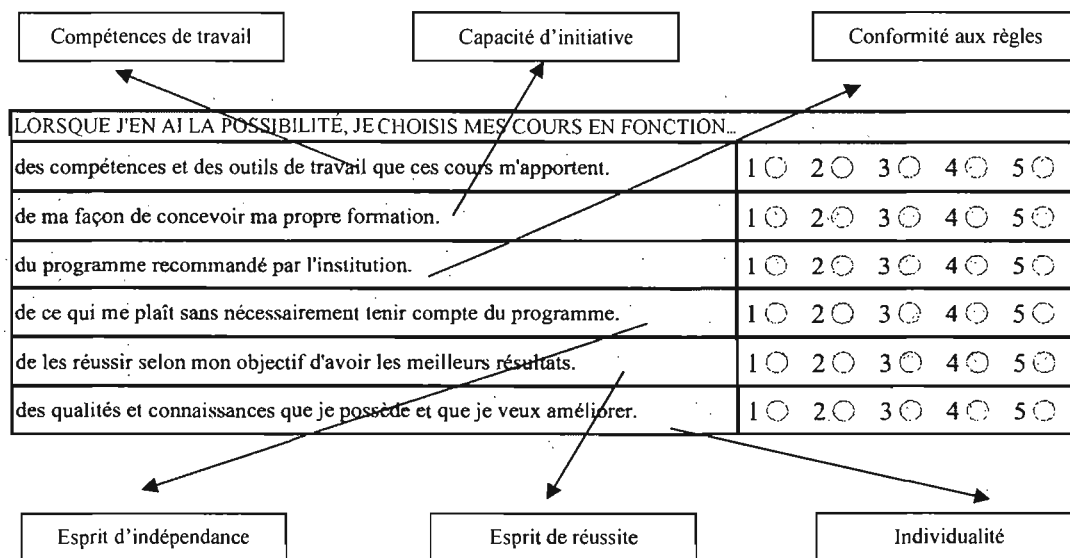
TABLEAU I  
COMPOSITION DE LA POPULATION CIBLÉE

	TYPE D'ÉTABLISSEMENT							
	1	2	3	4	5	6		
TECH. D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE	—	295	—	163	—	240	698	TOTAL N = 5 815
SOCIOLOGIE	162	—	105	—	206	—	473	
TECH. DE TRAVAIL SOCIAL	—	204	—	165	—	164	533	
TRAVAIL SOCIAL	282	—	430	—	236	—	948	
SOINS INFIRMIERS	—	173	—	258	—	343	774	
MÉDECINE	1 092	—	802	—	495	—	2 389	
	MONTREAL		QUEBEC		SHERBROOKE			
	LOCALISATION							
<p>Note : *Le baccalauréat multidisciplinaire fait office de programme de sciences sociales à l'Université de Sherbrooke. Le programme de médecine correspond ici à la médecine générale et spécialisée ainsi qu'aux programmes de recherche en laboratoire niveau maîtrise et doctorat.</p> <p>Légende : 1) Université de Montréal • 2) Cégep du Vieux-Montréal • 3) Université Laval • 4) Cégep de Sainte-Foy • 5) Université de Sherbrooke • 6) Cégep de Sherbrooke.</p>								

## 2.2 LE SONDAGE EN LIGNE

La totalité de la population étudiante ciblée a d'abord été invitée à répondre à un questionnaire en ligne (voir Hamel, Doré et Méthot, 2008). Ce sondage en ligne cherche à identifier les valeurs à l'œuvre dans l'engagement aux études, précédemment défini, dans la perspective de la « sémiométrie » (Lebart, 2003). Cette dernière consiste à présenter aux répondants une liste assez longue d'énoncés et à leur demander leur degré d'adhésion à chacun. Les énoncés sont évidemment élaborés de façon à exprimer les valeurs en question, mais également à les qualifier selon leur nature « instrumentale » ou « expressive », dans l'idée qu'en soutenant fortement ou faiblement l'un ou l'autre des énoncés, les répondants révèlent les « orientations profondes » qui traduisent leurs « rapports aux études » sous forme de valeurs. En d'autres termes, invités à y collaborer, les étudiants ciblés devaient répondre à une série de dix-sept questions jumelées chacune à six énoncés auxquels ils devaient attribuer un score sur une échelle de type Likert, s'élevant de un à cinq, selon leur degré d'adhésion à chacun, comme le montre la figure 1 à la page suivante :

FIGURE 1  
ILLUSTRATION D'UN ÉLÉMENT DU SONDAGE EN LIGNE



Sur le plan méthodologique, on le devine, chacun des énoncés correspond à l'une des valeurs en question et s'établit sur le registre instrumental ou expressif. Comme mentionné précédemment, les valeurs dites instrumentales correspondent ici à l'esprit de réussite, à l'application au travail et à la conformité aux règles, tandis que les valeurs qualifiées d'expressives sont associées à l'esprit d'indépendance, à l'individualité et à la capacité d'initiative.

TABEAU II  
REPRÉSENTATION THÉORIQUE DES VALEURS INSTRUMENTALES ET EXPRESSIVES

APPLICATION AU TRAVAIL	VALEURS INSTRUMENTALES	VALEURS EXPRESSIVES	INDIVIDUALITÉ
CONFORMITÉ AUX RÈGLES			ESPRIT D'INDÉPENDANCE
ESPRIT DE RÉUSSITE			CAPACITÉ D'INITIATIVE

Sous ce chef, l'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 que la personne se reconnaît elle-même, et s'oppose à l'application au travail grâce à laquelle il se conçoit et conçoit ses études en axant ses qualités sur les aptitudes et compétences qu'il se reconnaît. Selon la conformité aux règles, la personne tend 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 elle 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 propre à se concevoir et à concevoir ses études en fonction de projets basés sur sa personne et ses aspirations.

#### 2.2.1 LA COLLABORATION AU SONDAGE EN LIGNE SELON LES RÈGLES EN VIGUEUR

Afin de se plier aux règles édictées par la Commission d'accès à l'information et d'ainsi montrer patte blanche, on s'est obligé à adresser une lettre aux 5 815 étudiants ciblés par l'enquête présentant les informations jugées utiles sur les objectifs de la recherche, l'identité des chercheurs et les garanties offertes en matière d'anonymat et de confidentialité. Cette lettre renfermait également le code d'accès et le mot de passe personnel requis pour accéder au site web hébergeant le sondage en ligne (voir annexe 2).

Avec la permission de ladite Commission, une relance téléphonique a été opérée auprès d'une partie de la population à la lumière du taux de réponse à

l'invitation lancée par courrier. Le rappel cherchait à accroître la participation des cohortes étudiantes qui, à ce stade, avaient fait la sourde oreille à l'appel. Les efforts consentis à ces opérations ont été récompensés puisque le taux de réponse au sondage en ligne, conduit durant l'été, s'élève à 29 %, et ce malgré les enveloppes qui nous ont été retournées (n = 331) faute d'être parvenues à leurs destinataires pour diverses raisons (adresses périmées ou erronées, etc.). Les taux de réponse selon les catégories auxquelles appartiennent les étudiants et étudiantes de l'échantillon s'établissent comme suit. Force est de constater qu'ils se conforment aux taux obtenus par l'Observatoire de la Vie Étudiante dans son enquête sur les conditions de vie des étudiants français (voir Grignon, 2000) et correspondent, à bien des égards, aux taux qui ont valeur de normes sur le plan méthodologique.

TABLEAU III  
COMPOSITION DE L'ÉCHANTILLON ET TAUX DE RÉPONSES

	TYPE D'ÉTABLISSEMENT							
	1	2	3	4	5	6		
TECH. D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE	—	97 33 %	—	63 39 %	—	38 16 %	198	TOTAL N = 1702 / 29 %
SOCIOLOGIE	64 40 %	—	50 48 %	—	81 39 %	—	195	
TECH. DE TRAVAIL SOCIAL	—	70 34 %	—	53 32 %	—	43 26 %	166	
TRAVAIL SOCIAL	81 29 %	—	142 33 %	—	72 31 %	—	295	
SOINS INFIRMIERS	—	60 35 %	—	91 35 %	—	66 19 %	217	
MÉDECINE	283 26 %	—	206 26 %	—	142 29 %	—	631	
	MONTRÉAL		QUÉBEC		SHERBROOKE			
	LOCALISATION							
<p>Note : *Le baccalauréat multidisciplinaire fait office de programme de sciences sociales à l'Université de Sherbrooke. Le programme de médecine correspond ici à la médecine générale et spécialisée ainsi qu'aux programmes de recherche en laboratoire niveau maîtrise et doctorat.</p> <p>Légende : 1) Université de Montréal • 2) Cégep du Vieux-Montréal • 3) Université Laval • 4) Cégep de Sainte-Foy • 5) Université de Sherbrooke • 6) Cégep de Sherbrooke.</p>								

## 2.3 LES MÉTHODES D'ANALYSE

Les données issues du sondage en ligne, qu'on a eu soin d'explicitier auparavant, sont d'ordre numérique et, par conséquent, les méthodes quantitatives se révèlent appropriées pour en produire l'analyse.

### 2.3.1 L'ANALYSE FACTORIELLE

À cet égard, la méthode d'analyse factorielle s'impose, comme en font foi les études sur les valeurs en sociologie et plus largement en sciences sociales (Robinson et *al.*, 1999 ; Tchernia, 1995 ; Galland, 1995 ; Scotto et *al.*, 2004). Nombres d'enquêtes d'ordre sociologique se fondent en effet sur cette méthode afin de dresser l'état des lieux sur le sujet à l'échelle de la société, par exemple en établissant la hiérarchie des valeurs en vigueur à une époque donnée. Jean-François Tchernia (1995 : 17) déclare que « l'analyse factorielle est, d'une certaine manière, l'outil idéal du chercheur qui étudie les valeurs en statisticien ». Selon Philippe Cibois (2000 : 5), elle représente la méthode la plus utile pour traiter « des tableaux de nombres et [pour remplacer] un tableau difficile à lire par un tableau plus simple à lire qui soit une bonne approximation de celui-ci » et permet, à l'étape du dépouillement des données, « d'en donner une *représentation géométrique*, c'est-à-dire en utilisant un graphique qui permet de voir les rapprochements et les oppositions entre les caractéristiques des individus » (Cibois, 2006 : 1). Bref, elle pave la voie à l'exploration et à la description des données en les exploitant de façon conséquente et rigoureuse.

Elle permet par des résumés et des graphiques plus ou moins élaborés de décrire des ensembles de données statistiques, d'établir des relations entre les variables sans faire jouer de rôle privilégié à une variable particulière. Les conclusions ne portent dans cette phase du travail que sur les données étudiées, sans être inférées à une population plus large. L'analyse exploratoire s'appuie essentiellement sur des notions élémentaires telles que des indicateurs de moyenne et de dispersion, sur des représentations graphiques et sur les techniques descriptives multidimensionnelles [...], analyse en composantes principales, analyse des correspondances, classification (Lebart, Morineau et Piron, 2002 : 209).

Dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, l'analyse factorielle fera office de méthode exploratoire du fait qu'elle sera considérée comme « un point de départ, une méthode rapide pour découvrir des configurations intéressantes qu'en tout état de cause, il faudra ensuite comptabiliser avec précision et vérifier. Méthode synthétique, [elle] ne peut que proposer des approximations des données » (Cibois, 1981 : 344). Ces estimations devront être ensuite corroborées au moyen de méthodes statistiques dites confirmatoires, en l'occurrence la régression linéaire.

En bref, l'analyse factorielle servira ici à créer les « échelles de mesure » des valeurs expressives et instrumentales qui font l'objet de l'analyse. En effet, nombre de chercheurs font leur cette méthode afin d'élaborer des échelles d'attitudes politiques, à l'instar de Robinson, Shaver et Wrightsman dans leur célèbre ouvrage (1999).

### 2.3.2 L'ANALYSE DE RÉGRESSION

Sur la base des premières analyses statistiques descriptives, l'analyse de régression, on l'a dit, sera mobilisée à des fins confirmatoires. Cette méthode d'analyse statistique, couramment utilisée, a fait ses preuves en la matière, au point

de devenir un outil de base à la modélisation statistique poussée (Le Guen et Confais, 2006). L'analyse de régression se révèle être un moyen propice pour dénicher les relations causales entre variables indépendantes et dépendantes. Elle est en outre capable de quantifier l'effet prédictif des variables indépendantes et d'estimer sa signification statistique (Sykes, 2000).

L'analyse de régression linéaire sera ici privilégiée du fait que les variables dépendantes sont de type numérique et issues des différentes échelles de mesure créées grâce aux analyses factorielles. La régression linéaire requiert également des variables indépendantes comportant les mêmes caractéristiques, ce qui n'est cependant pas le cas de celles envisagées dans la présente étude.

Il est toutefois possible de remédier à ce problème en recodant les variables de type nominal ou ordinal en variables dichotomiques. Cette opération permet ainsi de les insérer dans la régression et d'observer sur le vif leur effet respectif sur la variable dépendante, tout en permettant de les comparer entre elles (Weisberg, Krosnick et Bowen, 1996). Par exemple, la variable de la cohorte des étudiants contenant trois indicateurs (débutants, finissants et diplômés) a été recodée en deux variables dichotomiques (finissants 1 et non-finissants 0, diplômés 1 et non-diplômés 0) en ayant pour référence la catégorie débutants, seule variable à valeur nulle, puisque les non-finissants et les non-diplômés sont nécessairement débutants dans l'échantillon.

Finalement, les variables seront insérées dans l'analyse de régression de manière hiérarchique, c'est-à-dire en introduisant progressivement une variable ou



un groupe de variables afin de pouvoir en observer indépendamment les effets. Cette manière d'analyser permet « de connaître la contribution ajoutée d'une ou de plusieurs variables » (Durand, 1997 : 3).

#### 2.4 PROCÉDURES D'ANALYSE DES DONNÉES

Sous ce chef, le profil d'ensemble de l'échantillon sera d'abord élaboré afin de faire état de la composition sociodémographique de la population étudiante ciblée, des conditions de vie et des modalités qui définissent le déroulement des études dans le but d'infirmier ou non l'hypothèse selon laquelle il y a « éclatement de la condition étudiante » en raison de l'augmentation sans précédent du nombre d'étudiants qui, de ce fait, rend caduque le portrait de « l'étudiant moyen ».

Suivra l'analyse du « rapport aux études » que les étudiants nouent au fil de l'engagement dont ils font preuve dans leur programme, sur la base des réponses données aux cinq premières questions du sondage en ligne (voir annexe 1). Cette analyse se divisera en deux parties<sup>4</sup>. La première (correspondant ici au bloc 1) mettra l'accent sur les différences à l'œuvre dans l'engagement des études à l'égard des quatre principales catégories retenues dans l'échantillonnage théorique, à savoir le programme d'étude, le niveau d'étude, la cohorte et la localisation. Quant à la seconde partie de l'analyse, elle s'emploiera à scruter une série d'autres facteurs susceptibles d'influencer l'« engagement dans les études », selon les ouvrages sur le

---

<sup>4</sup> Il est à noter que seules les variables influençant la variable dépendante seront présentées à l'intérieur des modèles de régression pour en faciliter la lecture. On comprendra ainsi que les variables n'apparaissant pas dans ceux-ci ne jouent pas sur les valeurs des étudiants.

sujet qu'on verra plus loin. L'analyse cherchera à les intégrer graduellement sous la forme de « blocs » qui correspondent aux questions afférentes du sondage en ligne.

Ces blocs associés à divers facteurs sont les suivants :

TABLEAU IV  
LES BLOCS D'ANALYSE

<p><b>BLOC 1</b></p> <p><i>Catégories principales :</i></p> <p>Cohortes Programmes, Niveaux Localités</p>	<p><b>BLOC 5</b></p> <p><i>Emploi du temps consacré aux études :</i></p> <p>Statut des études (temps plein, temps partiel) Travail académique Cheminement académique Situation actuelle</p>
<p><b>BLOC 2</b></p> <p><i>Caractéristiques générales :</i></p> <p>Sexe Âge Communauté culturelle</p>	<p><b>BLOC 6</b></p> <p><i>Vie dans l'établissement :</i></p> <p>Participation aux activités étudiantes Intérêt face à l'institution Perception de l'image étudiante</p>
<p><b>BLOC 3</b></p> <p>Statut résidentiel</p>	<p><b>BLOC 7</b></p> <p>Position à l'égard des frais et droits de scolarité</p>
<p><b>BLOC 4</b></p> <p><i>Responsabilités familiales et économiques :</i></p> <p>Enfants à charge Proportion des dépenses reliées aux études Prêts et Bourses Travail parallèle aux études</p>	<p><b>BLOC 8</b></p> <p><i>Conditions sociales d'origine :</i></p> <p>Revenu familial Scolarité des parents Occupation professionnelle des parents</p>

Le bloc 2 concerne les variables « sociodémographiques » (q37-38-41 du sondage en ligne) que sont le sexe, l'âge et l'appartenance à une communauté culturelle. Sous ce chef, nombre d'enquêtes sur le « genre » font état de différences notables entre hommes et femmes à propos de la « réussite des études » (Frenette et Zeman, 2007). Il ne serait donc guère étonnant de noter des différences selon le

sexe sous l'angle du « rapport aux études » tel que conçu précédemment. L'âge est également susceptible d'entrer en ligne de compte sur les registres de l'évolution de la maturité des étudiants et l'augmentation des responsabilités liées à l'entrée dans la vie adulte. La montée en flèche du nombre d'étudiants issus des communautés culturelles<sup>5</sup>, principalement à Montréal, conduit l'analyse à envisager l'importance de ce facteur sur le « rapport aux études » de ces derniers par comparaison avec celui des étudiants d'origine dite franco-canadienne.

Les blocs 3 (q18) et 4 (q19-20-21-22-23) renvoient à la question de l'acquisition de l'autonomie par les étudiants et leur éventuelle entrée dans la « vie adulte », développée notamment par Marc Molgat (2003). Les étudiants seraient effectivement dans un processus progressif d'acquisition de leur autonomie adulte, atteinte au fil de certains changements de vie comme le départ du nid familial, l'insertion professionnelle, la mise en couple, la naissance du premier enfant, etc. C'est dans cette optique qu'a été retenue la variable sur le statut résidentiel, visant à savoir si l'accession sous différentes formes à l'autonomie résidentielle influe ou non sur le rapport aux études.

C'est dans cette même voie que furent considérées les variables concernant les responsabilités familiales et économiques, puisqu'aux dires de Molgat, sans en être pour autant la principale cause, « les ressources financières — ou leur absence — et les problèmes familiaux balisent les processus du départ du foyer familial »

---

<sup>5</sup> Par communauté culturelle, nous faisons référence ici à « une population immigrante qui partage habituellement une même origine ethnique et un héritage culturel distinct » (Denis *et al.*, 2001 : 246).

(Molgat, 2003 : 54). En ce sens, on est fondé à déceler une influence du partage ou non des responsabilités économiques et de la possession ou non d'un emploi sur l'engagement dans les études. Une dernière variable concernant la responsabilité d'un ou de plusieurs enfant(s) à charge a été retenue, puisque devenir parent entraîne une nécessaire émancipation des jeunes face à leurs propres parents (Charbonneau, 2003), ce qui jouerait sur le rapport aux études, du fait surtout des contraintes liées aux responsabilités parentales.

Le cinquième bloc (q24-25-27-28) englobe les variables reliées à l'emploi du temps des étudiants, auquel Mathias Millet consacre un chapitre de son ouvrage (Millet, 2003 : chapitre 6). Selon lui, « les emplois du temps institutionnels avec lesquels les étudiants composent produisent de puissants effets de socialisation » (*Ibid* : 139). De ce fait, l'expérience des études diffère à bien des égards selon qu'on étudie à temps partiel ou à temps plein. Les étudiants qui combinent leurs études à d'autres activités, certaines pouvant même être prioritaires, se distinguent de leurs homologues à temps plein notamment par leur horaire, irrégulier, et, dans la foulée, par leurs valeurs.

Outre le statut des études, le temps consacré au travail académique est également souligné par Millet comme étant un facteur distinctif entre étudiants en médecine et en sociologie. Chez les premiers, leurs programmes d'activités et leurs horaires s'établissent en fonction de la forte charge de travail académique (cours, stages, études, etc.) par contraste avec les seconds qui « disposent d'un temps disponible incomparablement plus abondant » (*Ibid.* : 163).

On s'est également penché sur le cheminement académique de nos répondants. À la lumière des considérations de Millet, les futurs médecins témoignent d'une « vocation » dans leur choix de programme, contrairement aux sociologues en herbe pour qui il est fait de manière *ad hoc*. D'autre part, le constat de l'allongement de la carrière scolaire des étudiants (Maunaye et Molgat, 2003) incite à considérer cette variable dans l'analyse des valeurs affichées par les étudiants d'aujourd'hui.

Quelle influence joue l'implication dans la vie de son établissement dans le rapport aux études ? Voilà la question sur laquelle se fonde le sixième bloc (q29-30-31-32-33-34) au programme de l'analyse. Selon Becquet et De Linares (2005), pour ne citer que ces auteurs, l'engagement dans la vie étudiante sous ses aspects politique et académique ne cesse de décliner depuis la fin des années 1960, cette période correspondant à tort ou à raison à l'âge d'or de la vie étudiante. Mais les étudiants ne boudent pas forcément les associations étudiantes ou les activités militantes, sportives et collectives offertes dans les murs de leurs établissements. Au contraire, bon nombre d'entre eux y participent et ces activités sont source de solidarité et d'identité. Il est donc fondé de penser que la participation à ces activités infléchit les valeurs des étudiants.

Le bloc 7, basé sur une seule question (q36), traite du sujet de l'heure dans les rangs étudiants, à savoir l'augmentation des droits de scolarité : on souhaite connaître la position de nos répondants à ce chapitre et son éventuelle influence sur les valeurs liées à l'engagement dans les études.

Le huitième et dernier bloc (q42-43-44) cherche à définir l'influence du milieu d'origine dans le rapport aux études et découle des nombreuses enquêtes conduites, en France comme au Québec, sur le pouvoir d'inflexion des inégalités sociales à l'œuvre dans l'accès aux études supérieures et dans la conduite des programmes<sup>6</sup>.

Les variables destinées à mettre au jour les « conditions sociales d'origine » sont devenues classiques, comme celle du revenu des parents. Loin d'être un indicateur exact du revenu des ménages, son utilisation résulte néanmoins en une analyse pertinente des inégalités sociales. L'occupation ou la profession de l'un et l'autre parents, à laquelle les enquêtes françaises ont maintes fois recours, se fonde habituellement sur les six catégories des « Professions et Catégories Socio-professionnelles » (PCS) en vigueur dans ce pays. Toutefois, la présente analyse se basera sur la typologie élaborée par le ministère de l'Éducation du Québec pour les besoins de sa récente étude sur les conditions de vie des étudiants (MEQ, 2003). Si, ici, les différences et contrastes décelés dans le « rapport aux études » des répondants au sondage en ligne peuvent s'expliquer selon toute vraisemblance à la lumière des dites « conditions sociales d'origine », le taux fort élevé de « non réponse » ou « autres réponses » aux questions du sondage en ligne sur le sujet oblige à juger avec prudence du pouvoir explicatif de cette variable. La dernière variable, le niveau d'étude du père et de la mère, s'aligne ici sur la variable

---

<sup>6</sup> Nous verrons un peu plus loin (p. 69-70) les limites de l'utilisation de ce type de variables pour faire état de l'influence des conditions sociales d'origine, toutefois celles-ci seront quand même intégrées dans l'analyse de régression.

employée par Claude Grignon (1996), soit le niveau d'étude le plus élevé atteint par l'un ou l'autre parent.

## 2.5 PORTRAIT RAPIDE DE LA POPULATION CIBLÉE ET REPRÉSENTATIVITÉ DE L'ÉCHANTILLON : QUELQUES PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

La population ciblée par l'enquête, à la lumière des considérations théoriques et méthodologiques mentionnées plus tôt, s'élève à 5 815 candidats éligibles. La population sera ici répartie selon : 1) la cohorte, 2) le programme, 3) le niveau d'étude et 4) la localité où se situe l'établissement fréquenté. Le tableau V ci-dessous montre la ventilation, sur la base de ces quatre critères, de la population recensée par les banques de données auxquelles les institutions collaboratrices nous ont donné accès.

TABLEAU V  
DISTRIBUTION DE LA POPULATION

Aspects	Nombre	Pourcentage
Cohortes :		
Débutants	2 259	38,9 %
Finissants	1 647	28,3 %
Diplômés	1 909	32,8 %
<b>Total</b>	<b>5 815</b>	<b>100 %</b>
Programmes :		
Médecine	2 389	41,1 %
Soins infirmiers	774	13,3 %
Travail social	949	16,3 %
Techniques de travail social	534	9,2 %
Sociologie	470	8,1 %
Techniques d'éducation spécialisée	699	12 %
<b>Total</b>	<b>5 815</b>	<b>100 %</b>
Niveaux d'étude :		
Collégial	2 007	34,5 %
Baccalauréat <sup>1</sup>	2 267	39 %
Maîtrise	687	11,8 %
Doctorat <sup>2</sup>	854	14,7 %
<b>Total</b>	<b>5 815</b>	<b>100 %</b>
Localités :		
Montréal	2 207	38 %
Québec	1 924	33,1 %
Sherbrooke	1 684	28,9 %
<b>Total</b>	<b>5 815</b>	<b>100 %</b>

1. Comprend les étudiants au doctorat de médecine.

2. Comprend les résidents en médecine.



Les diplômés — en particulier ceux des cégeps — se sont révélés les plus difficiles à joindre, l'adresse postale transmise à leur institution durant leurs études n'étant dans bien des cas plus valide.

Au vu des résultats du sondage en ligne, on constate que 1 702 étudiants ont décidé d'y répondre. Si l'on considère les cohortes auxquelles ils appartiennent, les étudiants ayant bien voulu répondre au sondage en ligne se répartissent ainsi :

TABLEAU VI  
DISTRIBUTION DE L'ÉCHANTILLON PAR COHORTES

	Nombre	Pourcentage
Débutants	811	47,6 %
Finissants	493	29,0 %
Diplômés	398	23,4 %
Total	1 702	100 %

Il ressort de ce tableau que les diplômés ont négligé de répondre au sondage en ligne : outre qu'ils ont été plus difficiles à joindre, nombre d'entre eux ne se sentaient sans doute plus concernés par une enquête sur les valeurs des étudiants. Ce problème ne se pose pas pour ce qui est de la répartition des répondants au sondage en ligne selon leur programme d'étude : elle se conforme à bien des égards à celle qui compose la population, comme l'illustre le tableau VII à la page suivante.

TABLEAU VII  
DISTRIBUTION DE L'ÉCHANTILLON PAR PROGRAMMES D'ÉTUDE

	Nombre	Pourcentage
Médecine	631	37,1 %
Soins infirmiers	217	12,7 %
Travail social	295	17,3 %
Techniques de travail social	166	9,8 %
Sociologie	195	11,5 %
Techniques d'éducation spécialisée	198	11,6 %
<b>Total</b>	<b>1 702</b>	<b>100 %</b>

À ce sujet, on doit noter que les étudiants en médecine représentent la plus forte proportion des étudiants ciblés par l'enquête et, par conséquent, des étudiants ayant répondu au sondage en ligne. Le fait reflète l'état des lieux, puisque dans l'enceinte de l'université les étudiants en médecine sont actuellement plus nombreux que les étudiants inscrits aux autres programmes retenus par l'enquête, en particulier la sociologie, discipline passablement désertée<sup>7</sup> dans les institutions concernées.

En ce qui a trait au niveau d'étude (voir tableau VIII ci-après), on remarque que nos répondants au sondage en ligne sont en majorité des collégiens et des étudiants inscrits au premier cycle universitaire.

<sup>7</sup> Commission des universités sur les programmes, *Les programmes de science politique, de sociologie et disciplines apparentées*, rapport n° 23, février 2000.

TABLEAU VIII  
DISTRIBUTION DE L'ÉCHANTILLON PAR NIVEAUX D'ÉTUDE

	Nombre	Pourcentage
Collégial	581	34,1 %
Baccalauréat	737	43,3 %
Maîtrise	241	14,2 %
Doctorat	143	8,4 %
<b>Total</b>	<b>1 702</b>	<b>100 %</b>

Au chapitre des institutions et des localités où elles se situent, force est de constater, au vu du tableau IX, que les étudiants ayant collaboré au sondage en ligne évoluent en majorité dans le monde universitaire et dans le rayon des villes de Montréal et de Québec.

TABLEAU IX  
DISTRIBUTION DE L'ÉCHANTILLON PAR INSTITUTIONS FRÉQUENTÉES ET LOCALITÉS

	Nombre	Pourcentage
<i>Montréal</i>	655	38,4 %
Cégep du Vieux-Montréal	227	13,3 %
Université de Montréal	428	25,1 %
<i>Québec</i>	605	35,6 %
Cégep de Sainte-Foy	207	12,2 %
Université Laval	398	23,4 %
<i>Sherbrooke</i>	442	26,0 %
Cégep de Sherbrooke	147	8,6 %
Université de Sherbrooke	295	17,3 %
<b>Total</b>	<b>1 702</b>	<b>100 %</b>

Il importe de noter, à la lumière de ces tableaux, que l'échantillon a pratiquement valeur représentative de la population. En effet, seuls les diplômés, les résidents en médecine et les étudiants du Cégep de Sherbrooke y sont sous-

représentés<sup>8</sup>, et leur nombre est suffisamment élevé pour opérer l'analyse quantitative. La stabilité des schémas factoriels et la validité des échelles de mesure se fondent sur les mesures couramment utilisées du test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), indiquant si la solution factorielle est statistiquement acceptable, et de l'Alpha de Cronbach, révélant le degré de consistance interne des échelles de mesure. L'analyse factorielle, quant à elle, se base en termes techniques sur l'opération à moindres carrés non pondérés (*ULS : Unweighted Least Square*) avec rotation oblique (Oblimin), car ces opérations répondent le mieux aux cas observés en sciences sociales (Durand, 2003)<sup>9</sup>.

S'agissant avant tout d'une étude comparative des étudiants ciblés, les analyses factorielles ont été opérées à partir d'échantillons pondérés susceptibles de rendre égales les quatre principales catégories de l'échantillon. En effet, la surreprésentation des étudiants de médecine dans l'échantillon (37 % de celui-ci) nous oblige à ajuster en conséquence les échantillons afin que les échelles de mesure puissent représenter l'ensemble des étudiants et non seulement les étudiants en médecine. Après vérification, les schémas factoriels et les échelles de mesure restent stables avant comme après la pondération des programmes. Le même procédé a été appliqué sous l'angle des cohortes — lesquelles comptent plus de débutants que de diplômés — et a permis d'atteindre le même résultat. Le même test appliqué par précaution au niveau d'étude et à la localité a abouti au même

---

<sup>8</sup> Il s'agit, de surcroît, des étudiants qui ont été les plus difficiles à joindre pour différentes raisons.

<sup>9</sup> Il est à noter qu'il y a peu de différences observées, dans notre étude, entre les résultats des diverses opérations factorielles.

résultat en confirmant sur le vif la stabilité des schémas factoriels et la validité des échelles de mesure.

Les analyses de régression s'opèrent, quant à elles, sur un échantillon pondéré selon notre population initiale. En effet, du fait que dans l'échantillon, on l'a noté, les diplômés, les résidents en médecine et les étudiants du Cégep de Sherbrooke sont sous-représentés, il a fallu le pondérer afin de donner un poids supérieur à leurs réponses et ainsi représenter leur importance dans notre population<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> À la suite de la pondération, notre échantillon est beaucoup plus représentatif de la population, les écarts ne dépassant pas les 2 %, à l'exception des étudiants de sociologie, en fonction des quatre principales catégories, comme en fait foi le tableau XXVIII à l'annexe 3.

## CHAPITRE 3

### PORTRAIT SOCIOLOGIQUE DES RÉPONDANTS

Les étudiants, on l'a vu, sont loin d'être au diapason sous l'angle de leurs conditions de vie et de leurs rapports aux études. L'image de l'« étudiant moyen », propre à laisser croire qu'il existe un dénominateur commun entre les étudiants, a cédé la place à la « pluralité du monde étudiant » qui témoigne de différences nettes dans leurs rangs quant à leurs caractéristiques sociodémographiques, leurs statuts résidentiels, leurs responsabilités familiales et économiques, leurs emplois du temps, etc.

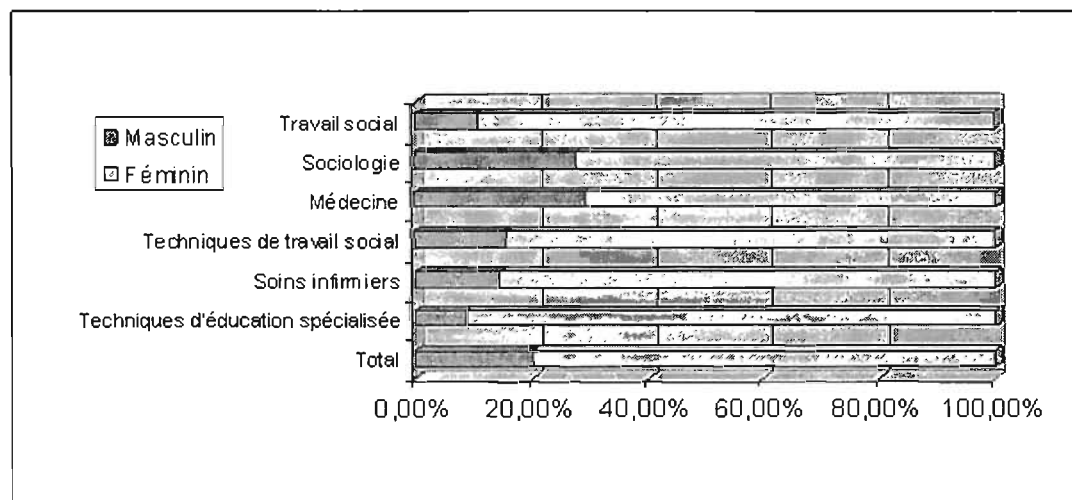
Les résultats du sondage en ligne corroborent cette dernière vision à bien des égards. Bien que la présente étude ne cible nullement l'ensemble de la population étudiante du Québec, il est fondé de penser qu'elle illustre ces différences, voire ces contrastes, observables à l'échelle globale. Les pages suivantes feront état des principales qualités des étudiants ayant collaboré au sondage en ligne et qui entrent en jeu dans l'engagement aux études sur lequel va se pencher l'analyse au programme de ce mémoire de maîtrise.

#### 3.1 LA SURREPRÉSENTATION FÉMININE

Au rayon des données sociodémographiques, on doit noter d'entrée de jeu que les répondants au sondage en ligne se composent majoritairement d'étudiantes, comme en faisaient d'ailleurs foi les données nominatives transmises par les institutions qui ont offert leur collaboration. En effet, le survol rapide des banques

de données exploitées dans le cadre de cette recherche convainc, sans risque de se tromper, que le nombre de femmes dépasse le nombre d'hommes inscrits à l'un ou l'autre des programmes visés par l'enquête, et cela n'a rien d'étonnant. Nombre d'études montrent bien qu'ici et ailleurs « le paysage collégial et universitaire est dominé par les femmes » (Frickey et Primon, 2000 : 143), tant la population étudiante prend un visage féminin. Il ne saurait être ici question d'éclairer ce constat, mais signalons que sur cette base 80 % des répondants au sondage sont de sexe féminin, tous programmes confondus, comme en témoigne éloquentement la figure suivante.

FIGURE 2  
RÉPARTITION DES SEXES SELON LES PROGRAMMES D'ÉTUDE



### 3.2 L'ÂGE DE NOS RÉPONDANTS

Les étudiants qui ont bien voulu répondre au sondage en ligne affichent un âge moyen de 24,4 ans avec un écart-type de sept ans. L'intervalle des âges s'étend de 16 ans (n = 18) à 62 ans (n = 2). Les étudiants en sociologie sont plus âgés que

leurs collègues des autres programmes universitaires : ils ont en moyenne 28 ans. L'âge des répondants qui évoluent dans cette discipline se disperse selon un écart-type de dix ans, en vertu duquel l'âge n'est en rien uniforme dans leurs rangs. Les étudiants au collégial en techniques d'éducation spécialisée ont à l'inverse en moyenne le même âge. Le tableau qui suit dresse l'état des lieux sur la question.

TABLEAU X  
L'ÂGE DES RÉPONDANTS AU SONDAGE EN LIGNE EN FONCTION DES CATÉGORIES PRINCIPALES

	Moyenne	Écart-type	Médiane
<b>Cohortes :</b>			
Débutants	21,4	5,72	20
Finissants	25,8	6,80	24
Diplômés	28,6	6,74	27
<b>Programmes :</b>			
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Médiane</i>
Techniques d'éducation spécialisée	20,6	3,86	21
Soins infirmiers	22,1	6,33	20
Techniques de travail social	21,1	3,92	21
Médecine	25,2	5,71	25
Sociologie	28,2	10,11	26
Travail social	26,1	7,91	24
<b>Niveaux :</b>			
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Médiane</i>
Collégial	21,3	4,97	21
Baccalauréat	24,5	7,18	24
Maîtrise	28,2	6,79	27
Doctorat	29,8	6,55	30
<b>n = 1 697</b>	<b>24,4</b>	<b>6,97</b>	<b>23</b>



### 3.3 ÉTUDIANTS ET COMMUNAUTÉS CULTURELLES

Les étudiants issus de communautés culturelles, répertoriés dans notre population (voir tableau XI ci-après), tendent davantage à s'inscrire aux programmes de sociologie et de médecine : la moitié d'entre eux optent pour médecine tandis qu'en termes de proportion ils évoluent majoritairement en sociologie. Notons leur absence des programmes en travail social et en éducation spécialisée dans les collèges concernés par l'enquête. Si on les envisage selon le niveau de scolarité, on constate qu'en proportion ils sont davantage présents dans les programmes universitaires que dans les programmes collégiaux. Sans surprise, on découvre qu'ils évoluent majoritairement dans les institutions montréalaises.

TABLEAU XI  
RÉPARTITION DES RÉPONDANTS EN FONCTION DE LEUR APPARTENANCE À UNE COMMUNAUTÉ CULTURELLE

	Canadiens francophones		Communautés culturelles	
	n	%	n	%
Programmes :				
Techniques d'éducation spécialisée	191	97,0 %	6	3,0 %
Soins infirmiers	200	92,2 %	17	7,8 %
Techniques de travail social	161	97,0 %	5	3,0 %
Médecine	545	86,8 %	83	13,2 %
Sociologie	155	80,7 %	37	19,3 %
Travail social	276	94,2 %	17	5,8 %
Niveaux :				
Collégial	552	95,2 %	28	4,8 %
Baccalauréat	645	88,1 %	87	11,9 %
Maîtrise	211	88,3 %	28	11,7 %
Doctorat	120	84,5 %	22	15,5 %
Localités :				
Montréal	553	85,1 %	97	14,9 %
Québec	565	93,9 %	37	6,1 %
Sherbrooke	410	93,0 %	31	7,0 %
<b>n = 1 693</b>	<b>1 528</b>	<b>90,3 %</b>	<b>165</b>	<b>9,7 %</b>

### 3.4 LE STATUT RÉSIDENTIEL

Si l'on considère le statut résidentiel des étudiants qui ont collaboré au sondage en ligne, on note d'emblée que la majorité des étudiants habitent ailleurs que sous le toit familial durant leur période d'étude. Sans surprise, plus ils avancent dans leur programme et atteignent les cycles supérieurs, plus ils tendent à quitter le domicile familial, afin d'abord d'être indépendant en matière de logement, puis finalement d'acquérir une propriété personnelle. À la lumière du tableau XII (ci-après), on constate que les étudiants des institutions montréalaises ciblées par l'enquête vivent en plus grand nombre au domicile des parents. Cette situation peut s'expliquer, aux dires de Marc Molgat, par « la possibilité qu'offre la grande ville de concilier le désir de vivre sa jeunesse au plan de l'expérimentation culturelle et sociale, et la vie au domicile des parents » (Maunaye et Molgat, 2003 : 225).

TABLEAU XII  
LE STATUT RÉSIDENTIEL DES RÉPONDANTS

	Logé par la famille	Location	Propriété personnelle	Autre
<b>Cohortes :</b>				
Débutants	50,5 %	43,2 %	5,1 %	1,2 %
Finissants	20,7 %	64,2 %	14,3 %	0,8 %
Diplômés	10,6 %	58,5 %	29,9 %	1 %
<b>Programmes :</b>				
Techniques d'éducation spécialisée	58,4 %	39,1 %	2,5 %	0 %
Soins infirmiers	52,1 %	37,3 %	9,7 %	0,9 %
Techniques de travail social	47 %	47,6 %	3,6 %	1,8 %
Médecine	22,2 %	59,6 %	17,5 %	0,6 %
Sociologie	19,9 %	57,6 %	19,9 %	2,6 %
Travail social	23,1 %	58,8 %	16,7 %	1,4 %
<b>Niveaux :</b>				
Collégial	52,8 %	40,9 %	5,5 %	0,9 %
Baccalauréat	28,6 %	56,6 %	13,5 %	1,2 %
Maîtrise	13 %	66,1 %	19,7 %	1,3 %
Doctorat	3,5 %	59,9 %	35,9 %	0,7 %
<b>Localités :</b>				
Montréal	39,4 %	48 %	11,7 %	0,9 %
Québec	30,6 %	52,2 %	16 %	1,2 %
Sherbrooke	25,2 %	60,8 %	12,9 %	1,1 %
<b>n = 1 692</b>	<b>32,6 %</b>	<b>52,8 %</b>	<b>13,5 %</b>	<b>1,1 %</b>

### 3.5 LA CONCILIATION TRAVAIL-ÉTUDES

Les étudiants, on le sait, partagent aujourd'hui leurs études avec le travail qu'ils qualifient de « petit boulot » (Maunaye et Molgat, 2003). Le travail parallèle aux études semble apparemment de rigueur. À ce chapitre, on doit noter que, parmi les étudiants ayant collaboré au sondage en ligne, la vaste majorité déclare détenir un emploi — sous différents modes — durant la période des études. Par contraste,

une minorité s'en tient à prendre un emploi d'été pour bénéficier d'un revenu, et un nombre infime déclare ne jamais occuper d'emploi. Le tableau suivant illustre les différents cas de figure en la matière.

TABLEAU XIII  
L'EMPLOI PARALLÈLE AUX ÉTUDES

	Nombre	Pourcentage
Emploi à temps plein	110	6,5 %
Emploi à temps partiel	960	56,7 %
Emploi d'été seulement	455	26,9 %
Pas de travail parallèle aux études	168	9,9 %
<b>Total</b>	<b>1 693</b>	<b>100 %</b>

Les étudiants en médecine font ici bande à part. En effet, pas moins de 115 d'entre eux<sup>11</sup> déclarent ne pas avoir d'emploi durant l'année universitaire. Dans leurs rangs, ils sont nombreux à affirmer se limiter à la période d'été pour travailler, et cela en forte proportion par rapport aux autres cohortes étudiantes. Tout compte fait, une minorité d'étudiants en médecine détient un emploi parallèle à leurs études, ce qui contraste avec leurs vis-à-vis inscrits au collège et à l'université, comme en fait foi le tableau suivant.

TABLEAU XIV  
L'EMPLOI PARALLÈLE AUX ÉTUDES EN FONCTION DES PROGRAMMES D'ÉTUDE

Programmes	Techniques d'éducation spécialisée	Soins infirmiers	Techniques de travail social	Médecine	Sociologie	Travail social
Travaillent parallèlement à leurs études	83,8 %	77,4 %	76,5 %	34,3 %	78,1 %	83,3 %

n = 1 693 ; V de Cramer : 0,463 à p ≤ 0,001.

<sup>11</sup> 18,2 % des étudiants de médecine, contrairement à 4,9 % pour les étudiants des autres programmes.

Toutefois, on doit avoir soin de noter qu'à cet égard, les médecins en résidence affirment ne pas détenir d'emploi, mais en vertu de leur programme ils œuvrent à l'hôpital et sont rétribués pour ces services dans les dernières années de leur formation universitaire.

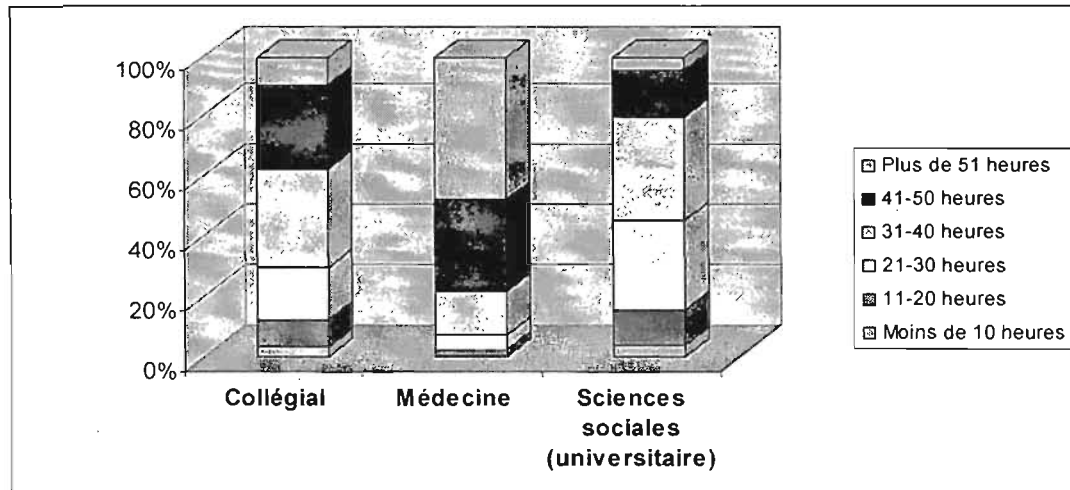
Les chiffres concernant les étudiants inscrits aux programmes collégiaux rejoints par le sondage en ligne se conforment sur le sujet aux résultats des enquêtes réalisées par Jacques Roy (2006), révélant qu'approximativement 8 % d'entre eux occupent un emploi à plein temps en parallèle à leurs études.

### 3.6 ÊTRE ÉTUDIANT, UNE PROFESSION À PLEIN TEMPS ?

Si, en contrepartie, on observe à présent le temps consacré aux études — y compris les heures passées en classe et celles que requièrent les activités de stage — il ressort que nos répondants allouent en moyenne plus de 30 heures par semaine aux diverses activités de formation qu'implique leur programme d'étude. Le dilettantisme fait pâle figure, puisque, tant au collège qu'à l'université, les étudiants conçoivent leurs études comme une activité « à plein temps », bien que cette expression recouvre des réalités sensiblement différentes selon les cas. En effet, à peine 8 % des étudiants en médecine déclarent consacrer moins de 31 heures par semaine à leurs travaux et recherches, tandis que ce pourcentage grimpe à 54 % chez les étudiants inscrits en sociologie. Toutefois, en médecine, le laps de temps alloué aux études s'étend au fil de la formation qui, outre l'acquisition de la théorie, inclut progressivement la formation pratique à l'hôpital et, de fait, correspond à bien des égards à l'exercice régulier de la profession.

La figure suivante illustre la répartition de nos répondants selon le temps consacré aux études par intervalles de dix heures.

FIGURE 3  
LE NOMBRE D'HEURES CONSACRÉES CHAQUE SEMAINE AU TRAVAIL ACADÉMIQUE



### 3.7 ÉTUDIER ET INTERROMPRE MOMENTANÉMENT SES ÉTUDES

Sur la lancée, on doit noter que 29 % des étudiants ayant bien voulu répondre au sondage en ligne admettent avoir momentanément interrompu leurs études pour diverses raisons. La proportion des répondants qui avouent l'avoir fait varie selon les programmes auxquels ils sont inscrits au collège ou à l'université. À ce chapitre, les filières de médecine et de sociologie se révèlent aux extrêmes dans le monde universitaire, puisque seulement 18 % des étudiants en médecine déclarent avoir cessé temporairement leurs études comparativement à 50 % des sociologues en herbe. Les données sur le sujet n'ont rien d'étonnant. En France, Mathias Millet observe la même tendance et l'explique par le fait que le programme de sociologie constitue pour certains une « solution de rechange » en attendant de trouver leur

formation de prédilection, tandis que la médecine représente une orientation définitive qui ne peut ni ne doit souffrir d'aucune interruption. Il écrit à ce sujet que « les études en médecine, qui s'inscrivent dans la continuité des études secondaires, constituent une orientation pressentie depuis plusieurs années avant la sortie du secondaire » (Millet, 2003 : 36).

### 3.8 ESPRIT DE CORPS ET PARTICIPATION À LA VIE ÉTUDIANTE

L'esprit de corps (voir tableau XV ci-après) se manifeste dans les rangs étudiants en possédant des objets à l'effigie de son institution, en encourageant l'équipe sportive aux couleurs de l'établissement et en lisant les journaux institutionnels ou étudiants. Les étudiants de l'Université de Sherbrooke l'affichent de façon particulièrement exceptionnelle : par exemple, la moitié d'entre eux possèdent des objets portant le sceau de leur institution, ce qui est le double de la moyenne. Ces mêmes étudiants se font également un devoir de lire les journaux produits dans l'enceinte de leur université d'élection et d'encourager les équipes qui en défendent les couleurs.



TABLEAU XV  
ESPRIT DE CORPS ET SENTIMENT D'APPARTENANCE

	Possède des objets à l'effigie de son institution	Encourage l'équipe sportive de son institution	Lit les journaux de son institution	Lit les journaux étudiants
<b>Programmes :</b>				
Techniques d'éducation spécialisée	9,2 %	20,9 %	54,1 %	68 %
Soins infirmiers	13,4 %	22,7 %	54,4 %	65 %
Techniques de travail social	14,5 %	13,3 %	58,4 %	69,1 %
Médecine	40,4 %	42,7 %	61,7 %	69,9 %
Sociologie	31,3 %	28,3 %	76,4 %	70,8 %
Travail social	25,1 %	28,9 %	71,5 %	72,9 %
<b>Localités/Institutions :</b>				
<b>Montréal</b>	<b>20,8 %</b>	<b>23,8 %</b>	<b>62,5 %</b>	<b>67,6 %</b>
Cégep du Vieux-Montréal	8,8 %	15 %	55,9 %	68,1 %
Université de Montréal	27,3 %	28,5 %	66 %	67,4 %
<b>Québec</b>	<b>25 %</b>	<b>37,6 %</b>	<b>58,8 %</b>	<b>69,8 %</b>
Cégep de Sainte-Foy	12,1 %	27,7 %	53,4 %	71,5 %
Université Laval	31,6 %	42,7 %	61,6 %	68,9 %
<b>Sherbrooke</b>	<b>39,4 %</b>	<b>31,4 %</b>	<b>69,2 %</b>	<b>72,3 %</b>
Cégep de Sherbrooke	17,9 %	14,4 %	57,5 %	59,6 %
Université de Sherbrooke	50 %	39,9 %	75 %	78,6 %
<b>Total</b>	<b>27,1 %</b>	<b>30,7 %</b>	<b>62,9 %</b>	<b>69,6 %</b>
	<b>n = 1 689</b>	<b>n = 1 685</b>	<b>n = 1 687</b>	<b>n = 1 691</b>

Si, apparemment, la participation aux associations étudiantes et aux activités militantes décline depuis quelques années (Becquet et De Linares, 2005), force est de constater, à la lumière du tableau XVI, qu'environ 25 % de nos répondants affirment y avoir pris une part active ou avoir l'intention de le faire.

TABLEAU XVI  
PARTICIPATION À LA VIE ÉTUDIANTE

	A participé à des associations étudiantes	A participé à des activités militantes
<b>Programmes et niveaux :</b>		
<i>Collégial</i>	18,3 %	17,9 %
Techniques d'éducation spécialisée	19,4 %	11,7 %
Soins infirmiers	13,8 %	13,4 %
Techniques de travail social	22,9 %	31,1 %
<i>Universitaire</i>	28,4 %	25,2 %
Médecine	30,3 %	20,6 %
Sociologie	31,8 %	27,4 %
Travail social	22,2 %	33,6 %
<b>Total</b>	<b>24,9 %</b> <b>n = 1 688</b>	<b>22,7 %</b> <b>n = 1 684</b>

Cette faible collaboration aux associations étudiantes et aux activités militantes éclipse à bien des égards la forte participation aux activités sociales — comme les partys, les « 4 à 7 », les initiations — auxquelles les trois quarts de nos répondants avouent prendre part. Sur l'élan, plus de 40 % d'entre eux déclarent avoir assisté ou avoir l'intention d'assister à des conférences et débats publics. Si, *grosso modo*, les universitaires participent plus aux activités organisées dans les murs de leurs établissements, les collégiens inscrits au programme de soins infirmiers tendent pour leur part à bouder ces rassemblements liés à la vie étudiante ou sociale.

### 3.9 POSITION FACE AUX FRAIS ET DROITS DE SCOLARITÉ

La question d'actualité touchant au dégel des frais de scolarité a également été posée dans le sondage en ligne. À ce sujet, plus de 65 % des répondants s'opposent à la hausse des droits réclamés à l'inscription, même si celle-ci se limite à une indexation au coût de la vie. Comparativement à leurs collègues universitaires, les collégiens font pratiquement front commun : environ 85 % d'entre eux voient d'un bon œil le gel ou la baisse des frais de scolarité, voire la gratuité. Les universitaires, par contre, se montrent plus favorables à une hausse, en particulier les futurs médecins qui pour leur part ne rechignent pas à voir grimper le montant demandé pour s'inscrire à leur programme d'étude : près de 60 % d'entre eux sont d'accord.

TABLEAU XVII  
POSITION FACE AUX FRAIS DE SCOLARITÉ EN FONCTION DES PROGRAMMES D'ÉTUDE

	Gratuité scolaire	Baisse des coûts	Gel des coûts	Hausse indexée au coût de la vie	Coûts ajustés selon le marché
<b>Programmes :</b>					
Tech. d'éducation spécialisée	25 %	39,3 %	22,4 %	6,6 %	6,6 %
Soins infirmiers	19 %	39,4 %	21,8 %	8,8 %	11,1 %
Tech. de travail social	29,5 %	34,9 %	24,1 %	5,4 %	6 %
Médecine	7,7 %	9,9 %	23,4 %	49,8 %	9,3 %
Sociologie	19,4 %	21,5 %	29,3 %	23,6 %	6,3 %
Travail social	16,4 %	24,7 %	34,6 %	20,2 %	4,1 %
<b>Total n = 1 688</b>	<b>16,1 %</b>	<b>23,4 %</b>	<b>25,8 %</b>	<b>27,1 %</b>	<b>7,6 %</b>

V de Cramer : 0,283 à  $p \leq 0,001$ .

### 3.10 PORTRAIT DES CONDITIONS SOCIOÉCONOMIQUES FAMILIALES

La décision de s'inscrire au collège ou à l'université a certainement à voir avec l'importance conférée aux études dans la sphère familiale. En France, nombre d'études (Bourdieu et Passeron, 1964 et 1970 ; Baudelot *et al.*, 1981 ; Boudon, 1990 ; Charlot, 1999) ont démontré, preuves à l'appui, l'influence du milieu familial dans la réussite scolaire et l'accession aux études universitaires. Au Québec, l'inégalité sociale semble également de rigueur (Dandurand, 1991 ; Sales, 1996), bien que les recherches sur le sujet fassent cruellement défaut.

Sur le plan analytique, les « conditions sociales d'origine », se conçoivent, notamment chez Millet, à la lumière des deux variables que sont le niveau d'instruction et le revenu des parents<sup>12</sup>.

TABLEAU XVIII  
NIVEAU D'INSTRUCTION DU PÈRE

	Études secondaires	Études collégiales	Études universitaires	NSP
Médecine	20,4 %	13,8 %	62,4 %	3,3 %
Sciences sociales' (université)	39,2 %	20,4 %	33,7 %	6,7 %
Étudiants collégiaux	50,7 %	20,1 %	20 %	9,2 %
<b>n = 1 688</b>	<b>36,4 %</b>	<b>18,1 %</b>	<b>40 %</b>	<b>5,5 %</b>

1. Sociologie (bac multidisciplinaire) et Travail social.

<sup>12</sup> Il aborde également la question de l'origine scolaire des étudiants, à savoir quelles écoles ils fréquentèrent et la « qualité » de leur dossier académique. Cette question de l'origine scolaire semble tout à fait intéressante dans le contexte québécois des écoles publiques-privées et des écoles spécialisées, cependant nous n'avons recueilli aucune donnée sur la question et nous devons ainsi la laisser de côté. Même situation pour la profession des parents qui malgré sa présence dans le questionnaire, ne nous permet pas d'avancer sur la question à cause d'un trop grand nombre de réponses insatisfaisantes (« Ne sais pas » et « Autre profession »).

TABLEAU XIX  
NIVEAU D'INSTRUCTION DE LA MÈRE

	Études secondaires	Études collégiales	Études universitaires	NSP
Médecine	20,6 %	23,1 %	54,7 %	1,6 %
Sciences sociales (université)	43,1 %	26,7 %	25,1 %	5,1 %
Étudiants collégiaux	46 %	30,9 %	17,3 %	5,9 %
<b>n = 1 688</b>	<b>36,1 %</b>	<b>27 %</b>	<b>33,7 %</b>	<b>3,2 %</b>

Les tableaux XVIII et XIX font état des différences entre les collégiens et les universitaires. Nés de père et mère bien pourvus en termes d'études, les étudiants inscrits à l'université sont issus de familles plus richement dotées en la matière que celles dont sont issus les collégiens.

Si on envisage la cohorte des 35-54 ans — c'est-à-dire la génération des parents de nos répondants majoritairement âgés entre 16 et 27 ans —, on constate que 21,4 % des hommes ont suivi des études universitaires et 49,1 % ont suivi des études secondaires, tandis que chez les femmes les pourcentages s'élèvent respectivement à 20,4 % et 51,9 %<sup>13</sup>. Ces taux sont analogues aux parents des cégépiens<sup>14</sup>. Toutefois, la situation est fort différente chez les parents des étudiants

<sup>13</sup> Institut de la statistique du Québec, *Répartition de la population de 15 ans et plus selon le niveau de scolarité, le sexe et le groupe d'âge, Québec, 2001*, [En ligne] [http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/education/etat\\_scolr/4gr\\_age\\_scol\\_qc.htm](http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/education/etat_scolr/4gr_age_scol_qc.htm), (page consultée le 21 février 2008).

<sup>14</sup> Il est à noter que ceux qui ne connaissent pas le niveau d'instruction, le revenu, la profession, etc., de leurs parents ont des affinités en moyenne plus grandes avec les étudiants les « moins bien nantis » en termes de conditions sociales d'origine.

en médecine, massivement universitaires, et qui sans nul doute leur transmettent l'importance des études à l'université.

En fait, en se basant sur le niveau d'instruction le plus élevé de l'un ou l'autre des parents, comparaison directement empruntée à Grignon (1996), on est à même de constater le rôle crucial que joue le niveau d'étude de l'un ou des deux parents dans l'accès aux études universitaires, en particulier chez les futurs médecins.

TABLEAU XX  
NIVEAU D'INSTRUCTION LE PLUS ÉLEVÉ D'UN PARENT

	Études secondaires	Études collégiales	Études universitaires	NSP
Médecine	12,2 %	15,1 %	71,5 %	1,3 %
Sciences sociales (université)	29,0 %	27,8 %	40,0 %	3,3 %
Étudiants collégiaux	35,8 %	31,7 %	28,2 %	4,3 %
<b>n = 1 702</b>	<b>25,1 %</b>	<b>24,4 %</b>	<b>47,6 %</b>	<b>2,9 %</b>

V de Cramer : 0,269 à  $p \leq 0,001$ .

Le niveau de revenu des parents influe sans conteste sur la décision de s'inscrire à un programme d'étude collégial ou universitaire. Si, de nos jours, comme le démontrent nombre de recherches (Baudelot et Establet, 2000 ; Conseil supérieur de l'Éducation, 2008), l'éducation supérieure ne semble guère être l'apanage des « enfants de bonne famille » — c'est-à-dire issus de « milieux aisés » selon l'expression courante —, il demeure que les ressources financières des parents entrent en ligne de compte notamment du fait que, sauf exception, les étudiants en bénéficient durant leur période d'étude.

TABLEAU XXI  
REVENU ANNUEL DES PARENTS : DIFFÉRENCE CÉGEP / UNIVERSITÉ

	≤ 25 000 \$	25 001 - 50 000 \$	50 001 - 75 000 \$	75 001 - 100 000 \$	> 100 000\$	NSP
Étudiants collégiaux	9,2 %	26,8 %	25,4 %	11,4 %	7,9 %	19,3 %
Étudiants universitaires	8,5 %	17,6 %	21,4 %	18,8 %	20,9 %	12,8 %
<b>n = 1 683</b>	<b>8,7 %</b>	<b>20,7 %</b>	<b>22,8 %</b>	<b>16,3 %</b>	<b>16,5 %</b>	<b>15 %</b>

V de Cramer, 219 p ≤ ,001.

Sans vouloir véhiculer une vision stéréotypée, force est ici de constater, grâce aux données du tableau XXI, que les parents des étudiants inscrits aux programmes techniques en vigueur au cégep affichent des revenus inférieurs à ceux dont les enfants sont inscrits aux programmes universitaires. Toutefois, comme l'indique le tableau XXII, la situation financière des parents des futurs médecins contribue largement à infléchir la tendance. En effet, dans l'enceinte de l'université, les étudiants en médecine ont pour une bonne part des parents riches dont les revenus dépassent ceux des parents de leurs homologues universitaires en sciences sociales, au portefeuille similaire à celui des parents de collégiens.

TABLEAU XXII  
REVENU ANNUEL DES PARENTS SELON LES PROGRAMMES D'ÉTUDE

	≤ 25 000 \$	25 001 - 50 000 \$	50 001 - 75 000 \$	75 001 - 100 000 \$	> 100 000 \$	NSP
Médecine	5,9 %	14,9 %	21,6 %	18,2 %	<b>30,2 %</b>	9,3 %
Sciences sociales (université)	11,9 %	21,1 %	21,1 %	19,7 %	8,8 %	17,4 %
Étudiants collégiaux	9,2 %	26,8 %	25,4 %	11,4 %	7,9 %	19,3 %
<b>n = 1 683</b>	<b>8,7 %</b>	<b>20,7 %</b>	<b>22,8 %</b>	<b>16,3 %</b>	<b>16,5 %</b>	<b>15,0 %</b>

V de Cramer, 234 p ≤ ,001.

Il ressort également que les étudiants dont les parents ont des revenus supérieurs à 100 000 \$ sont nombreux à fréquenter les facultés de médecine, où l'on ne peut que constater leur surreprésentation.

À la lumière de ces données, l'analyse statistique des variables socioéconomiques des familles est susceptible de montrer leur pouvoir d'inflexion sur les valeurs des étudiants à l'égard de leurs études. Toutefois, selon Mathias Millet, il faut prendre garde d'abuser des modèles statistiques afin de pouvoir exhiber l'influence de ce qu'il appelle les « conditions sociales d'origine des étudiants ». À ses yeux, le programme d'étude fait office de « matrice de socialisation » qui, relativement indépendante des conditions sociales d'origine des étudiants, leur permet d'avoir les coudées franches pour évoluer sous son égide. Il n'en demeure pas moins qu'inversement cette « socialisation » se teinte des couleurs des conditions sociales d'origine des étudiants évoluant dans l'un ou l'autre des programmes en question.

S'inscrire à l'université résulte, par exemple, d'un filtrage préalable des étudiants, qui n'est en rien redevable au hasard. Les analyses sociologiques en la matière montrent qu'il est corrélé à bien des égards aux « conditions sociales d'origine » de chaque étudiant : les programmes d'étude « subsument un ensemble de différences sociales et culturelles [...] liés aux spécificités sociologiques et statistiques de leur recrutement » (Millet, 2003 : 19).

L'analyse statistique empêche donc de concevoir uniquement les conditions sociales d'origine comme des variables explicatives indépendantes des programmes



d'étude dans lesquels évoluent les étudiants, en raisonnant selon le mode du « toute chose est égale par ailleurs ». Il faut, en effet, prendre garde d'associer l'affaiblissement de l'influence de l'origine sociale à la seule observation des variables que sont, par exemple, le revenu et le niveau d'étude des parents, du fait que ces dernières, nullement indépendantes, exercent « l'essentiel de leurs effets à travers la médiation des trajectoires scolaires, des sélections et des orientations différentielles qu'elles ont initialement engendrées » (*Ibid.* : 21).

Les conditions sociales d'origine infléchissent donc le choix et la conduite des programmes d'étude et font office d'indices susceptibles d'esquisser la toile de fond qui manquerait si « on ne devait pas voir ce qui profondément unit les conditions sociales d'origine des étudiants aux différentes matrices de socialisation disciplinaire » (*Ibid.* : 19).

Cette brève présentation des « conditions sociales d'origine » de nos répondants permet de déceler au Québec les mêmes tendances observées en France. Il s'agit certes d'une brève exploration, mais elle est toutefois susceptible de dévoiler les inégalités sociales à l'œuvre dans les institutions collégiales et universitaires, souvent passées sous silence bien qu'elles soient cruciales. En effet, ces « conditions sociales d'origine » influent par exemple sur la réussite des études secondaires et, de ce fait, sur l'accès aux études postsecondaires (Terril et Ducharme, 1994). De plus, selon Millet, le pouvoir d'inflexion des « conditions sociales d'origine » s'étend au-delà de l'accès aux programmes d'étude et touche à la « matrice de socialisation » qui orchestre le rapport que les étudiants nourrissent à l'égard de leurs études.

## CHAPITRE 4

### L'ANALYSE DU SONDAGE EN LIGNE : L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES

#### 4.1 DESCRIPTION DE L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES

Le sondage en ligne s'emploie à cerner l'engagement dans les études. Sous ce chef, on cherche à connaître la représentation que les étudiants se font de leurs études passées, ce qui les a motivés à opter pour le programme auquel ils sont inscrits, les choix qu'ils ont faits, le cas échéant, afin de concevoir leur programme d'étude et les efforts et travaux qu'ils entendent consentir pour être à la hauteur. Afin de saisir ces motivations et décisions, les sujets du sondage en ligne ont été invités à répondre aux cinq questions suivantes, auxquelles étaient jumelés six énoncés dont la teneur exprime la nature instrumentale ou expressive des valeurs en jeu, correspondant à l'une ou l'autre des « orientations profondes » énumérées dans le tableau II (p. 32).

- 1) J'AI CHOISI LE PROGRAMME AUQUEL JE SUIS INSCRIT...
- 2) SUR LA BASE DE MON PROGRAMME ET DE MES CHOIX, CE QUI M'A MOTIVÉ À POURSUIVRE DES ÉTUDES...
- 3) LORSQUE J'EN AVAIS LA POSSIBILITÉ, JE CHOISSAIS MES COURS EN FONCTION...
- 4) J'ENTENDS PRODUIRE LES TRAVAUX QUI ME SERONT DEMANDÉS...
- 5) JUSQU'À MAINTENANT, LES ÉTUDES ONT REPRÉSENTÉ POUR MOI...

Toutefois, il faut le noter dès à présent, la marge de manœuvre dont bénéficient les étudiants diffère sensiblement selon leurs disciplines. En médecine, par exemple, les programmes offrent peu de latitude du fait que les cours forment un cursus imposé auquel il est difficile de se soustraire, comme d'ailleurs en techniques de soins infirmiers, le pendant de cette formation au collégial. Les

valeurs affichées à cet égard risquent en effet d'être infléchies par les contraintes sous-jacentes aux programmes ciblés.

#### 4.2 MOTIVATION ET CHOIX DE PROGRAMME ET DE COURS

L'analyse factorielle invite à ce stade à *combiner* les trois questions relatives à l'engagement dans les études : des facteurs surgissent clairement et, par conséquent, sur le plan méthodologique, on est fondé à penser qu'il s'avère propice et fécond de les traiter en bloc.

À ce propos, il apparaît opportun d'utiliser des échelles issues de l'analyse factorielle dont la mise en œuvre a engendré trois facteurs formés par la somme des résultats de chacun des énoncés à propos de l'engagement aux études (voir les résultats dans le tableau XXIII et la figure 4 ci-après). Sous cette optique, la première échelle se révèle « expressive » en se fondant sur sept énoncés qui ont trait à l'individualité, à l'initiative et à l'indépendance propres à la « réalisation de soi » grâce aux études. Quant à la seconde échelle, « instrumentale », elle s'appuie sur cinq énoncés, relatifs d'une part aux « bons résultats » et d'autre part à la « conformité au programme ». Sur l'élan, surgit un troisième facteur qui regroupe deux énoncés liés au « développement des compétences de travail » et qui donne corps à la troisième échelle.

TABLEAU XXIII  
ANALYSE FACTORIELLE DES ÉNONCÉS LIÉS À L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES

ANALYSE FACTORIELLE À MOINDRES CARRÉS NON PONDÉRÉS AVEC ROTATION OBLIQUE	FACTEUR 1	FACTEUR 2	FACTEUR 3
VARIANCE EXPLIQUÉE APRÈS ROTATION	17,01 %	17,69 %	13,02 %
1. parce que je serai capable de me démarquer par de bons résultats <sup>1</sup> .	,235	<b>-,548</b>	,126
2. est d'obtenir les meilleurs résultats possible <sup>2</sup> .	-,017	<b>-,781</b>	,031
3. de les réussir selon mon objectif d'avoir les meilleurs résultats <sup>3</sup> .	,047	<b>-,758</b>	,114
4. est de respecter le plus possible les étapes et les exigences du programme <sup>2</sup> .	-,047	<b>-,514</b>	-,284
5. du programme recommandé par l'institution <sup>3</sup> .	-,111	<b>-,401</b>	-,214
6. parce qu'il correspond à mes talents et savoirs personnels <sup>1</sup> .	<b>,418</b>	,011	-,248
7. est d'acquérir des connaissances qui vont me permettre de m'épanouir comme individu <sup>2</sup> .	<b>,407</b>	-,031	-,243
8. des qualités et connaissances que je possède et que je veux améliorer <sup>3</sup> .	<b>,447</b>	-,047	-,139
9. parce qu'il me permet d'élaborer ma propre formation <sup>1</sup> .	<b>,607</b>	-,046	-,028
10. est de pouvoir faire preuve d'originalité <sup>2</sup> .	<b>,426</b>	-,237	,095
11. de ma façon de concevoir ma propre formation <sup>3</sup> .	<b>,545</b>	,089	,135
12. parce qu'il me donne la latitude nécessaire pour acquérir de nouvelles connaissances <sup>1</sup> .	<b>,517</b>	-,063	-,254
13. parce qu'il me permet de développer mes compétences de travail <sup>1</sup> .	,238	,000	<b>-,626</b>
14. est de développer des compétences de travail qui me seront utiles <sup>2</sup> .	,058	-,061	<b>-,680</b>

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... ».

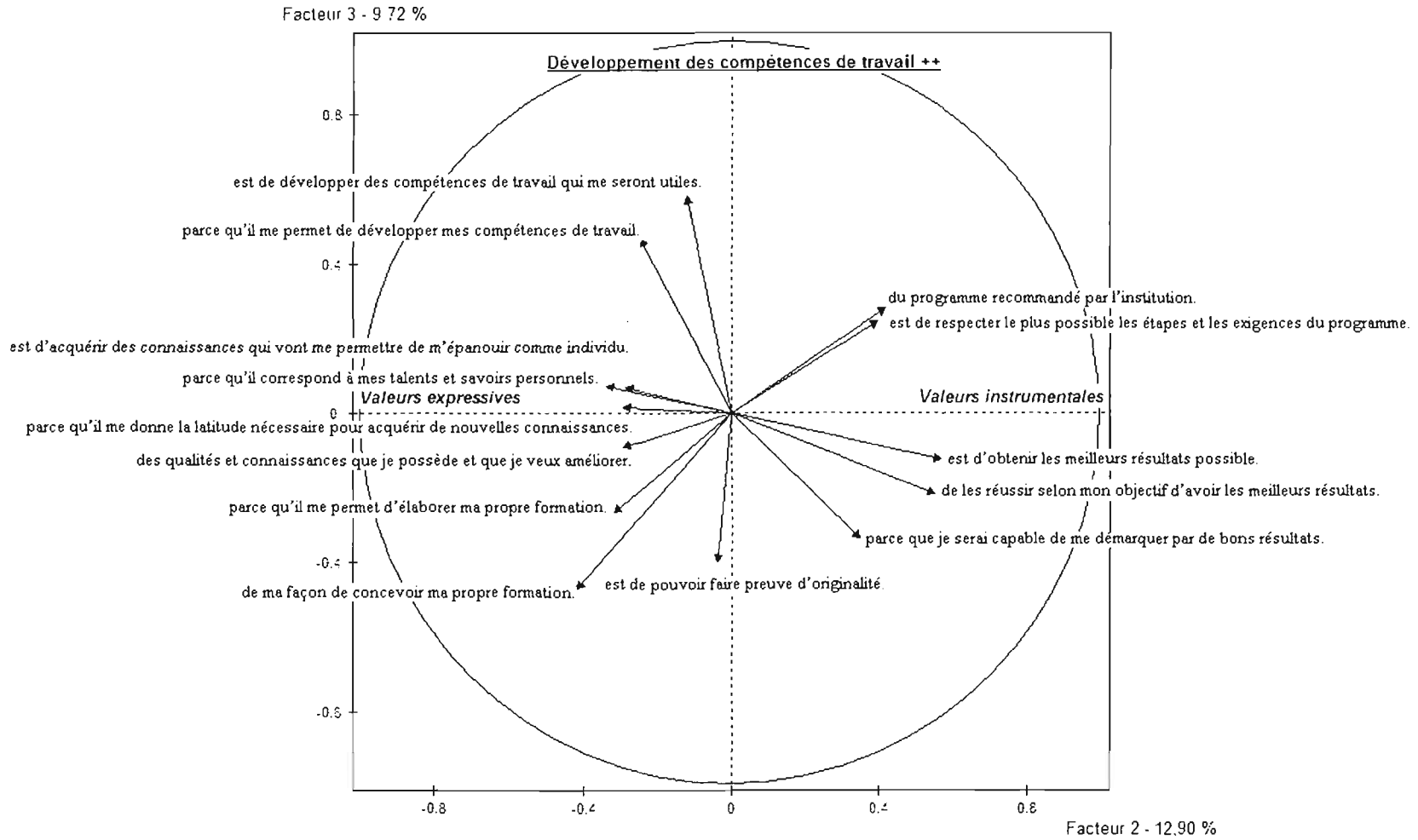
Rotation Direct Oblimin; KMO : ,824; Variance totale expliquée 47.72 %

Alpha de Cronbach 1<sup>re</sup> échelle (expressive) : ,71 ; 2<sup>e</sup> échelle (instrumentale) : ,74 ; 3<sup>e</sup> échelle (travail) : ,66.

Notes : - Les trois facteurs ont été sélectionnés en fonction des valeurs de eigen (eigenvalues) supérieures à 1.

- Des dix-huit énoncés de départ, quatorze ont été retenus, les quatre autres ont été mis de côté en raison soit de leur faible communauté ou soit parce qu'ils étaient en corrélation avec plus de un facteur.

FIGURE 4  
PLAN FACTORIEL : ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES



Note : Ce plan factoriel est présenté à titre indicatif pour faciliter la présentation des résultats, il s'agit d'une simple analyse en composantes principales, sans rotation, et les résultats diffèrent quelque peu de ceux observés au tableau XXIII. Cependant, à la lumière de cette figure, nous remarquons que les valeurs expressives tendent à s'opposer aux valeurs instrumentales tandis que les deux énoncés sur le développement des compétences de travail se démarquent des autres énoncés, ce qui correspond aux résultats de l'analyse factorielle avec rotation.

À ce chapitre, nous le rappelons, les enquêtes longitudinales d'Inglehart (1993) sur les valeurs en vigueur dans les pays occidentaux tendent à montrer que les sociétés modernes, après avoir mis l'accent sur la sécurité économique et physique, attachent actuellement davantage d'importance à l'expérience individuelle et à la qualité de vie. En d'autres termes, les individus cherchent de nos jours à développer leur individualité dans leur domaine et à éprouver un sentiment d'accomplissement à leur échelle, bien plus qu'à concevoir ce qu'ils sont et ce qu'ils font comme des moyens propices à atteindre une fin selon une vision proprement « utilitaire ». Dans ce sens, les études devraient apparaître et être conduites dans les rangs étudiants sous la tutelle de valeurs propices à la réalisation de soi.

Et en effet, les étudiants, peu importe la catégorie à laquelle ils appartiennent, valorisent les énoncés qualifiés d'expressifs portant sur l'acquisition de connaissances et la réalisation de soi à travers leur formation, plutôt que les énoncés de nature sensiblement plus instrumentale basés sur la réussite et le respect des exigences du programme. À prime abord, cela corrobore les thèses postmatérialistes d'Inglehart.

Toutefois, il convient de nuancer cette tendance à vouloir se réaliser en tant qu'individu et à développer des connaissances de son propre chef, puisqu'on observe aussi un penchant à acquérir les compétences de travail utiles en emploi, relevant par conséquent de valeurs axées sur la congruence entre moyens et fin, comme l'indique le tableau XXIV à la page suivante. Les enquêtes sur les valeurs des jeunes Québécois corroborent le fait : « lorsqu'ils parlent de leurs études une

représentation domine très fortement. Elle concerne l'univers de l'emploi, de la carrière et de la réussite sociale. En effet, on observe que les études sont nettement associées à l'emploi et à des questions professionnelles, bien davantage en tout cas qu'à l'acquisition de connaissances » (Royer, Pronovost et Charbonneau, 2004 : 60).

TABLEAU XXIV  
MOYENNES DES RÉPONSES AUX DIFFÉRENTES ÉCHELLES DE L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES

	Moyenne de chaque échelle (sur 5)		
	Expressive	Instrumentale	Compétences de travail
Cohortes :			
Débutants	3,98	3,20	4,52
Finissants	3,76	2,71	4,31
Diplômés	3,68	2,97	4,22
Programmes :			
Médecine	3,81	2,95	4,52
Techniques d'éducation spécialisée	3,96	3,21	4,55
Soins infirmiers	3,73	3,37	4,43
Techniques de travail social	3,93	2,88	4,47
Sociologie	3,94	3,06	3,91
Service social	3,82	2,71	4,29
Niveaux :			
Collégial	3,86	3,19	4,51
Baccalauréat	3,83	2,93	4,30
Maîtrise	3,82	2,77	4,32
Doctorat	3,91	2,96	4,52
Localités :			
Montréal	3,84	3,00	4,39
Québec	3,83	3,02	4,37
Sherbrooke	3,87	3,01	4,42

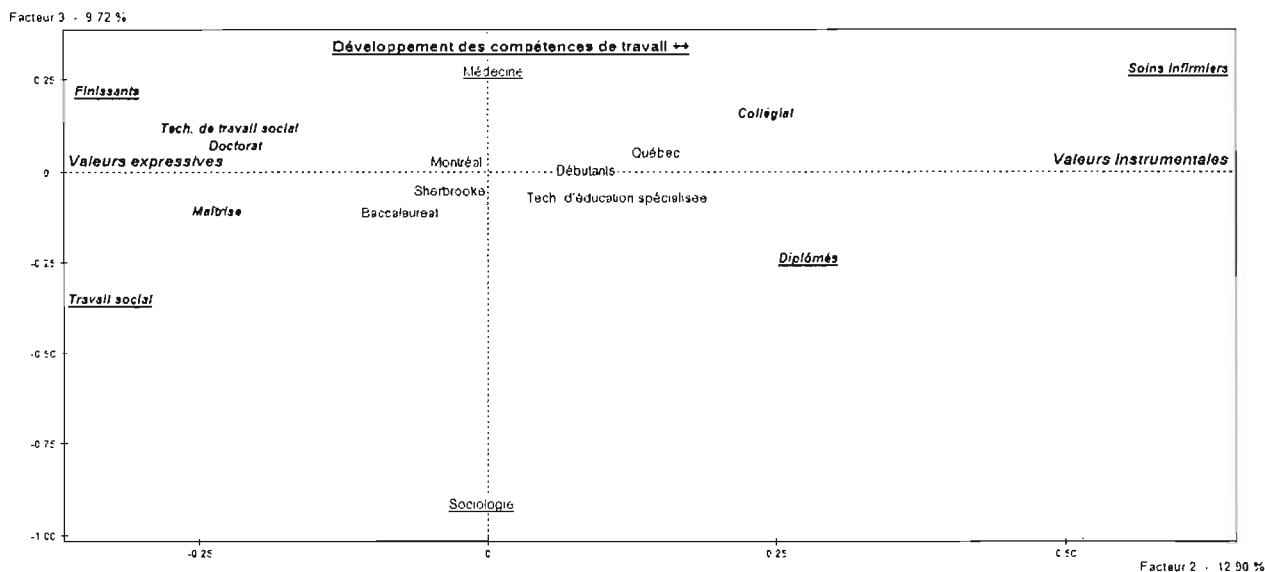
À ce point de l'analyse, les résultats issus de l'analyse factorielle, confirmés par ceux des analyses de régression<sup>15</sup>, donnent corps à de premières hypothèses à la lumière du graphique de la figure 5 ci-après représentant les quatre principales catégories que sont les cohortes, les programmes, les niveaux et les localités. Les collégiens, par contraste avec leurs vis-à-vis à l'université, tendent à vouloir axer leurs études sur la conformité, à laquelle renvoient les formules suivantes : « respecter le plus possible les étapes et les exigences du programme » et « respecter le programme recommandé par l'institution ».

---

<sup>15</sup> Deux analyses de régression ont été effectuées dans cette partie. Une première est le résultat de la soustraction des scores de l'échelle instrumentale de ceux de l'échelle expressive pour faire état des préférences à l'une ou l'autre des échelles. Nous n'avons pas cru nécessaire de rapporter ces scores à un taux qui ferait état des moyennes conférées par les répondants à l'ensemble des énoncés, puisque ces taux fausseraient inutilement les résultats. En effet, à la lumière des échelles de type Likert, en quoi est-il justifié de donner une plus grande importance à une différence d'un échelon entre les échelles instrumentale et expressive à un répondant donnant en moyenne des notes plus faibles ? L'opération de soustraction entre les scores des deux échelles permet en elle-même de mesurer la hiérarchie des valeurs des répondants et a pour effet de neutraliser le biais relié aux réponses individuelles (voir Schwartz, 2006). La situation est tout autre, par exemple, pour la seconde analyse de régression opérée sur une seule échelle, soit celle du développement des compétences de travail. Nous avons rapporté, comme le propose Schwartz, les résultats de cette échelle à la moyenne des notes accordées à l'ensemble des questions de la première partie du questionnaire pour atténuer ce biais.



FIGURE 5  
DISTRIBUTION FACTORIELLE DE L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES



Note : Les variables *en italique* sont significatives sur le deuxième facteur à  $p \leq 0,05$  en fonction de la régression linéaire multiple du tableau XXIX (annexe 4).

Les variables soulignées sont significatives sur le troisième facteur à  $p \leq 0,05$  en fonction de la régression linéaire multiple du tableau XXX (annexe 4).

Le premier facteur manifeste l'appréciation générale des études et correspond aux résultats de l'analyse en composantes principales sans rotation. Pour faciliter la présentation des résultats, l'accent a été mis sur les deuxième et troisième facteurs qui correspondent davantage aux résultats de l'analyse factorielle (ULS) avec rotation oblique.

Sur ce plan, les finissants se démarquent des débutants et des diplômés en valorisant les énoncés de nature expressive. On peut avancer à ce propos qu'en raison de leur statut, les débutants s'astreignent à respecter les exigences du programme et à obtenir de bonnes notes pour exceller dans leur programme d'étude, affichant ainsi des valeurs instrumentales. Selon Coulon (2005), l'apprentissage du métier d'étudiant explique la conformité aux obligations sous-jacentes des programmes d'étude dont les étudiants se libèrent progressivement, comme en témoignent les finissants. Les diplômés jugent également important d'« obtenir de bonnes notes » et de se « conformer aux exigences du programme », et cela à un degré supérieur, peut-être parce qu'ils en voient maintenant l'importance.

Le niveau d'étude qui semblait au départ exercer une certaine influence sur l'échelle des valeurs se voit tempéré par le programme d'étude et explique faiblement les valeurs des étudiants à ce sujet, si ce n'est qu'on remarque la tendance des universitaires inscrits aux cycles supérieurs à afficher par contraste des valeurs plus expressives à propos de l'engagement dans les études. Il appert à cet égard que les étudiants, en poussant leur formation aux cycles supérieurs, éprouvent sans nul doute le sentiment de « se réaliser » en évoluant dans leur domaine de prédilection.

Les programmes d'étude auxquels sont inscrits les répondants au sondage en ligne semblent infléchir l'échelle de valeurs à l'égard de l'engagement dans les études. Sous ce chef, les étudiants inscrits en travail social — au collège et à l'université — se démarquent de l'ensemble de leurs collègues : en accordant de l'importance à l'acquisition de connaissances, en concevant eux-mêmes leur formation et en faisant preuve d'esprit d'indépendance, ils expriment des valeurs expressives. Les collégiens en soins infirmiers tendent à l'inverse à respecter scrupuleusement les exigences du programme et à obtenir à tout prix de bons résultats.

À ce propos, on note que les étudiants en sociologie et en travail social accordent moins d'importance au développement des compétences de travail que leurs vis-à-vis en médecine et en soins infirmiers. Les futurs sociologues tranchent par rapport aux autres étudiants en attribuant de faibles scores aux énoncés sur le sujet. En clair, cela signifie que les compétences de travail, acquises au fil du temps dans leur programme d'étude, sont vues d'un moins bon œil que la capacité à se

réaliser en tant qu'individu par les études. Ce constat concorde avec l'analyse de Millet (2003) selon laquelle les étudiants en sociologie affirment que ce programme ne leur donne pas l'impression « d'évoluer dans leur futur milieu de travail » et, par conséquent, faute d'une vision précise de la profession, leur sert sur le coup à s'enrichir et à se réaliser.

Sous cette optique, les connaissances et compétences acquises en médecine correspondent d'office à des « savoirs fortement intégrés », de surcroît directement mobilisables dans l'exercice de la profession. Il apparaît donc logique, pour les étudiants de cette discipline, de concevoir les études en fonction de leur utilité. À l'inverse, en sociologie, les connaissances « faiblement intégrées » viennent enrichir la personne qui les acquiert, notamment sous la forme de compétences pas forcément exploitables dans l'emploi que sont susceptibles de décrocher les étudiants issus de ce programme d'étude.

Le prochain tableau<sup>16</sup> en fait foi éloquemment en illustrant les réponses données à la question : « En tant qu'étudiant inscrit dans votre programme, avez-vous l'impression d'évoluer dans votre futur milieu de travail ? » Les réponses données par les étudiants du secteur médical, au collégial ou à l'université, tranchent singulièrement avec celles de leurs homologues inscrits aux programmes collégiaux et universitaires en sociologie. Les étudiants en travail social à l'université se situent au rang médian dans l'échelle des réponses.

---

<sup>16</sup> Seuls les finissants ont répondu à la question 34 sur l'impression d'évoluer dans leur futur milieu de travail, ce qui nous empêche d'utiliser cette variable dans la régression. Toutefois, elle peut nous offrir à titre indicatif des résultats probants sur l'impression qu'ont en général les étudiants d'évoluer dans leur futur milieu de travail.

TABLEAU XXV  
L'IMPRESSION D'ÉVOLUER DANS LE FUTUR MILIEU DE TRAVAIL SELON LES PROGRAMMES D'ÉTUDE

	<i>Peu / Moyennement</i>	<i>Beaucoup / Totalement</i>	<i>Total</i>
Programmes			
<i>Niveau collégial</i>			
Techniques d'éducation spécialisée	29,2 %	70,8 %	100 %
Soins infirmiers	26,8 %	73,2 %	100 %
Techniques de travail social	32,6 %	67,4 %	100 %
<i>Niveau universitaire</i>			
Médecine	15,3 %	84,7 %	100 %
Sociologie	84,1 %	15,9 %	100 %
Travail social	58,2 %	41,8 %	100 %
<b>n = 490</b>	<b>38 %</b>	<b>62 %</b>	<b>100 %</b>

V de Cramer : 0,491 à  $p \leq 0,001$ .

Concernant l'« impression d'évoluer dans son futur milieu de travail », force est de constater des différences notables dans les rangs étudiants selon le programme d'étude. On note par exemple que les étudiants des filières techniques manifestent bien plus cette impression que leurs homologues étudiant à l'université en sociologie et en travail social.

Finalement, la localité où se situe l'institution fréquentée n'influe guère sur la conception expressive ou instrumentale qu'adoptent les étudiants à l'égard de leur « engagement dans les études ». Étudier à Québec, à Sherbrooke ou à Montréal ne conditionne d'aucune façon les valeurs liées à l'engagement des étudiants. Évoluer dans « un grand centre » ou en « province » ne fait pas de différence, contrairement à ce qu'on observe en France.

Selon François Dubet, les universités de province font corps avec les villes où elles ont pignon sur rue. Elles représentent le principal moteur intellectuel et culturel de l'endroit, lequel s'organise conséquemment en fonction de cette force

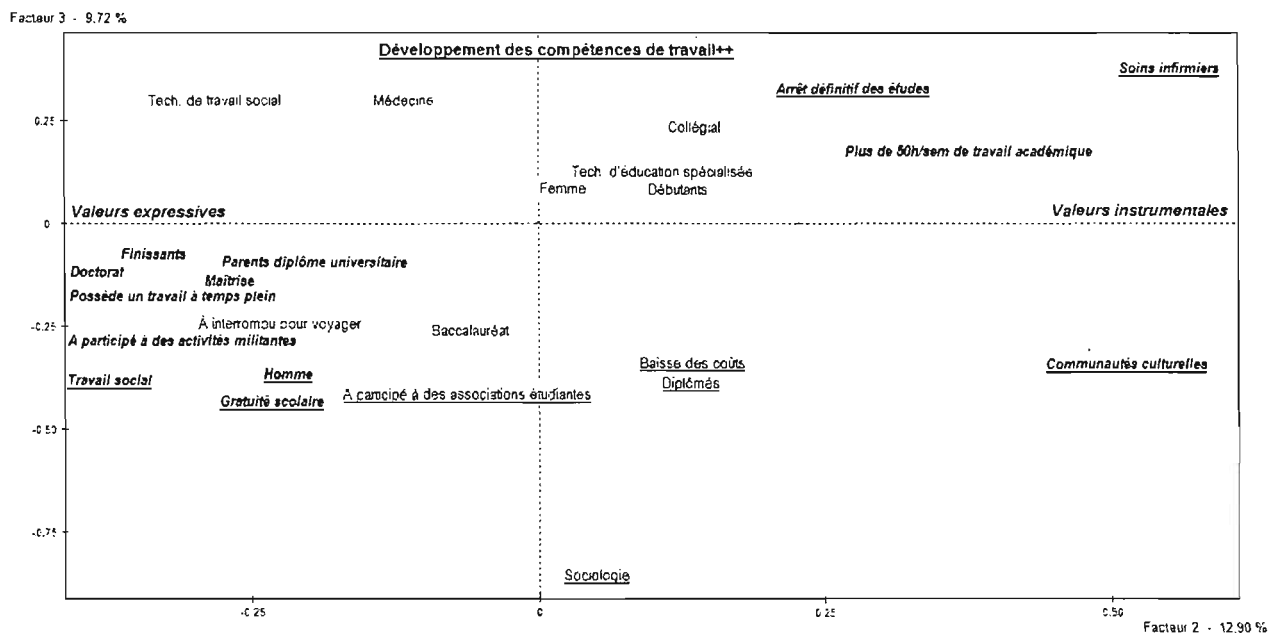
centripète. La localité offre alors aux étudiants le décor, les ressources et les services à même de susciter en eux le sentiment de se réaliser pleinement en étudiant dans ce cadre. Dubet affirme en effet que « le couple formé par le campus et par la ville construit plus fortement l'identité étudiante en province qu'à Paris [...]. La ville de province ne dilue pas totalement le "milieu étudiant" [...] qui n'existe que dans [celle-ci]. Ceci n'est peut-être pas sans pouvoir expliquer la capacité de mobilisation relativement forte des étudiants provinciaux d'aujourd'hui » (Dubet et *al.*, 1994 : 167-168)<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> L'explication tiendrait également au fait que les étudiants évoluant dans les universités de province cohabitent en plus grand nombre avec leurs parents et, libérés de certaines obligations économiques, peuvent concevoir leurs études autrement qu'en termes de congruence entre des moyens et une fin.

#### 4.2.1 MOTIVATION ET CHOIX DE PROGRAMME À LA LUMIÈRE DES CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES RÉPONDANTS ET DE CELLES LIÉES À LA VIE ÉTUDIANTE

FIGURE 6  
DISTRIBUTION FACTORIELLE DE L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES : MODÈLE FINAL



Note : Les variables *en italique* sont significatives sur le deuxième facteur à  $p \leq ,05$  en fonction de la régression linéaire multiple du tableau XXXI (annexe 4).  
Les variables soulignées sont significatives sur le troisième facteur à  $p \leq ,05$  en fonction de la régression linéaire multiple du tableau XXXII (annexe 4).

Si on élargit l'analyse aux diverses caractéristiques des étudiants qui ont bien voulu répondre au sondage en ligne, on constate des différences entre hommes et femmes pour ce qui est de l'engagement dans les études : les femmes tendent davantage à respecter les exigences de leur programme et à vouloir briller par leurs notes, tandis que les hommes cherchent au contraire à se réaliser en affichant leur originalité et leur autonomie. De plus, les femmes valorisent plus que les hommes les compétences de travail. Les études révèlent à ce propos leur motivation à mener des études dans le but d'acquérir des compétences de travail, pensant qu'elles leur seront immédiatement utiles dans les emplois auxquels elles aspirent résolument.

Frickey renchérit à ce sujet en notant que « les filles manifestent plus de sérieux dans leur engagement dans les études. Cette investissement n'est pas gratuit, il a une signification sociale : à travers l'école, qui leur sert de tremplin, les femmes investissent le marché du travail » (Frickey et Primon, 2000 : 213 ; voir également Terrail, 1992).

L'âge exerce aussi une influence significative en la matière puisqu'on note que les étudiants valorisent davantage au fil du temps le développement des compétences de travail. En toute hypothèse, les aînés, pressés d'intégrer le marché du travail en raison même de leur âge, cherchent plus que les cadets à infléchir leurs études vers l'acquisition de compétences immédiatement utiles sur le marché.

L'origine socioculturelle des étudiants a une incidence sur la façon dont ils s'investissent dans les études. À l'instar des femmes, les étudiants d'origine autre que franco-canadienne tendent à concevoir leurs études d'un point de vue instrumental en valorisant les bonnes notes et en respectant davantage les exigences du programme collégial ou universitaire. Cependant, ce penchant instrumental s'atténue à la lumière du développement des compétences de travail auxquelles les étudiants issus des différentes communautés culturelles accordent moins d'importance.

Le statut résidentiel durant la période d'étude n'influe guère sur l'engagement des étudiants dans leur programme d'étude. Qu'ils habitent sous le toit familial ou non, la conduite des études n'est infléchi d'aucune manière par le lieu où résident les étudiants sur une base régulière pendant la période de leurs études.

Le travail parallèle aux études pèse sur l'engagement des étudiants, mais, assez étonnamment, bien moins que ce que laissent croire les dirigeants alarmistes des institutions collégiales et universitaires. Les étudiants qui détiennent un emploi à temps plein en parallèle à leurs études tranchent par rapport aux autres du fait qu'ils axent les études sur leurs goûts et leurs préférences, tandis qu'inversement les étudiants travaillant à temps partiel ou non actifs en emploi durant la période d'étude se conforment plus à leur programme et se plient de bonne grâce à ses exigences.

L'emploi du temps consacré aux études joue dans le choix des programmes et cours. Le nombre d'heures consacrées aux études chaque semaine varie sensiblement selon le programme auquel on est inscrit : les programmes apparemment exigeants, comme celui de médecine, requièrent des étudiants des efforts plus soutenus. Ceux qui, par exemple, déclarent consacrer « plus de 50 heures au travail académique » s'évertuent à orienter leurs études vers la réussite et le « respect des exigences des institutions », comme cela se manifeste avec éclat chez les étudiants qui suivent une formation en médecine ou en soins infirmiers à l'université ou au collégial. On remarque également que les étudiants qui au moment du sondage en ligne déclarent « avoir quitté définitivement leurs études » pensent rétrospectivement avoir respecté les exigences du programme et visé l'obtention de bonnes notes. Ce penchant instrumental se vérifie également dans l'importance qu'ils accordent au développement des compétences de travail dans la conduite de leurs études. Pour ces étudiants, dont les études sont choses du passé, il



semblerait que cette période visait davantage l'atteinte de l'emploi au détriment de la culture personnelle et de la réalisation de soi à travers les études.

Les étudiants qui affirment être engagés dans des activités militantes se révèlent au contraire clairement plus expressifs, désirant se réaliser grâce à leurs études. Il en va de même pour ceux qui participent activement à la vie des associations étudiantes. En outre, les étudiants favorables à la gratuité scolaire, à l'instar des militants, cherchent à donner une valeur expressive à leurs études en voulant acquérir des connaissances et développer leur individualité sur cette base. Il n'est guère étonnant de le constater, puisque dans l'esprit de ces étudiants — actifs sur la scène politique et ayant une vision ouverte de l'éducation —, la société doit à tout prix permettre aux individus de s'accomplir dans les études.

On note également que les étudiants actifs dans les associations étudiantes ne valorisent pas outre mesure le développement des compétences de travail. Même tendance chez les étudiants qui se déclarent favorables à la gratuité scolaire ou à la réduction des droits de scolarité : les uns et les autres affichent une position mitigée quant à l'importance de développer des compétences de travail.

Sur l'échelle des valeurs expressives et instrumentales, les conditions sociales d'origine<sup>18</sup> n'influencent que très légèrement l'engagement dans les études. Seul le niveau de scolarité des parents a un pouvoir d'inflexion en la matière : les étudiants dont les parents détiennent un diplôme universitaire tendent à concevoir leurs

---

<sup>18</sup> Rappelons-nous toutefois des limites de l'analyse de leurs effets grâce aux modèles statistiques, comme mentionné précédemment, c'est pourquoi on ne peut affirmer qu'elles n'infléchissent d'aucune façon les valeurs des étudiants en se basant uniquement sur le modèle de régression.

études du point de vue de l'expressivité, imitant à cet égard leurs homologues militants et ceux favorables à la gratuité scolaire. Les enquêtes sont nombreuses à montrer qu'en ce cas les parents formés à l'université font office de modèle ou de source d'inspiration pour leurs enfants (Frenette et Zeman, 2007 ; Finnie *et al.*, 2005 ; Sales, 1997 et 1995). Étudier à l'université relève pour eux de l'évidence.

#### 4.3 COMMENT PRODUIRE SES TRAVAUX ET RECHERCHES

L'engagement dans les études laisse présager des efforts qui seront consentis pour produire les travaux demandés dans le cadre des programmes auxquels sont inscrits les étudiants ayant collaboré au sondage en ligne. À ce sujet, ils ont été invités à qualifier les six énoncés associés à la question : « J'entends produire les travaux qui me seront demandés... » Le tableau suivant fait état de l'analyse factorielle basée sur ces six énoncés.

TABLEAU XXVI  
ANALYSE FACTORIELLE DE LA PRODUCTION DE TRAVAUX

ANALYSE FACTORIELLE (ULS)	FACTEUR 1	FACTEUR 2
en brillant par d'excellents résultats	,674	-,008
en brillant par mon application au travail	,759	,113
en respectant les exigences à la lettre	,695	-,057
en enrichissant mes connaissances en fonction de mes intérêts	,197	,459
en exprimant mon point de vue peu importe la note	-,168	,692
en faisant preuve d'initiatives personnelles	,094	,767

1. Réponses à la question : « J'ai produit les travaux qui m'ont été demandés... ».

Rotation Direct Oblimin

KMO : ,701 ; Alpha de Cronbach 1<sup>re</sup> échelle (instrumentale) : ,75 ; Alpha 2<sup>e</sup> échelle (expressive) : ,66.

L'analyse révèle deux facteurs propices à l'explication basée sur des échelles instrumentale et expressive. L'échelle instrumentale témoigne de l'importance de briller par d'excellents résultats, de s'appliquer au travail et de respecter les exigences à la lettre. Inversement, l'échelle expressive traduit l'intérêt à acquérir des connaissances de son propre chef, à exprimer son point de vue et à faire preuve d'initiatives personnelles.

À la lumière des résultats de l'analyse de régression<sup>19</sup> (voir le tableau XXVII ci-après) on note que les collégiens en techniques d'éducation spécialisée et en techniques de travail social tranchent par rapport à leurs collègues en épousant des valeurs plus expressives pour ce qui touche à la production de travaux. Ils veulent ainsi davantage enrichir leurs connaissances en fonction de leurs intérêts, exprimer leur point de vue peu importe la note et faire preuve d'initiatives personnelles, fait d'autant plus marquant que les collégiens dans l'ensemble tendent davantage à adopter les valeurs instrumentales.

Si les étudiants en sociologie et leurs collègues en travail social semblent au départ se démarquer de leurs collègues universitaires en médecine et adopter des valeurs expressives à propos de la réalisation de leurs travaux, la tendance se nuance au point de ne plus être significative, comme on le verra plus loin.

---

<sup>19</sup> La variable dépendante est encore une fois la soustraction des scores de l'échelle instrumentale de l'échelle expressive. Ainsi, pour la lecture du tableau XXVII, quand le coefficient de régression est positif, les répondants sont plus portés vers les valeurs expressives et vice versa.

TABLEAU XXVII  
 MODÈLE DE RÉGRESSION : PRODUCTION DE TRAVAUX

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5	Modèle 6	Modèle 7
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta R^2</math>)</b>	<b>5,5***</b>	<b>7,3 (1,8)***</b>	<b>7,7 (0,4)**</b>	<b>8,3 (0,6)**</b>	<b>10,3 (2)***</b>	<b>13,1 (2,8)***</b>	<b>13,8 (0,7)***</b>
<b>B (<math>\beta</math>)</b>	<b>B (<math>\beta</math>)</b>	<b>B (<math>\beta</math>)</b>	<b>B (<math>\beta</math>)</b>	<b>B (<math>\beta</math>)</b>	<b>B (<math>\beta</math>)</b>	<b>B (<math>\beta</math>)</b>	<b>B (<math>\beta</math>)</b>
<b>Bloc 1</b> <i>Catégories principales</i>							
Programmes :							
Médecine	-	-	-	-	-	-	-
Techniques d'éducation spécialisée	,476 (,157)***	,558 (,184)***	,576 (,190)***	,490 (,162)***	,353 (,117)***	,386 (,127)***	,330 (,109)***
Soins infirmiers	,163 (,057)*	,216 (,076)**	,242 (,085)**	,159 (,056)	,074 (,026)	,125 (,044)	,089 (,031)
Techniques de travail social	,622 (,191)***	,682 (,210)***	,693 (,213)***	,613 (,189)***	,464 (,143)***	,439 (,135)***	,387 (,119)***
Sociologie	,283 (,091)***	,236 (,076)**	,238 (,076)**	,164 (,053)	-,029 (-,009)	-,076 (-,024)	-,105 (-,034)
Travail social	,351 (,135)***	,375 (,144)***	,376 (,145)***	,293 (,113)***	,130 (,050)	,093 (,036)	,071 (,027)
Niveaux :							
Collégial	-	-	-	-	-	-	-
Baccalauréat	exclue <sup>1</sup>	exclue <sup>1</sup>	exclue <sup>1</sup>	exclue <sup>1</sup>	exclue <sup>1</sup>	exclue <sup>1</sup>	exclue <sup>1</sup>
Maîtrise	,224 (,079)**	,211 (,075)**	,194 (,069)*	,181 (,064)*	,133 (,047)	,122 (,043)	,114 (,040)
Doctorat	,378 (,147)***	,294 (,114)***	,297 (,115)***	,310 (,120)***	,354 (,137)***	,342 (,133)***	,339 (,132)***
Localités :							
Québec	-	-	-	-	-	-	-
Montréal	,230 (,120)***	,228 (,119)***	,228 (,113)***	,229 (,119)***	,219 (,114)***	,202 (,105)***	,192 (,100)***
Sherbrooke	,178 (,083)**	,168 (,079)**	,151 (,064)*	,162 (,076)**	,157 (,073)**	,162 (,076)**	,161 (,076)**
<b>Bloc 2</b> <i>Caractéristiques générales</i>							
Homme		,260 (,114)***	,256 (,112)***	,254 (,112)***	,231 (,101)***	,203 (,089)***	,201 (,088)***
Âge		,010 (,070)**	,010 (,074)**	,010 (,068)**	,010 (,073)**	,010 (,072)*	,010 (,069)*
<b>Bloc 3</b> <i>Statut résidentiel</i>							
Locataire			,123 (,065)**	,119 (,063)*	,143 (,076)**	,128 (,068)**	,126 (,067)**

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5	Modèle 6	Modèle 7
<b>Bloc 4</b> <i>Responsabilités familiales et économiques</i>							
Travail parallèle aux études :							
Ne travaille parallèlement aux études				-,149 (-,077)**	-,113 (-,059)*	-,130 (-,068)*	-,138 (-,072)**
Perception du travail parallèle aux études :							
Travail affecte moyennement, beaucoup ou totalement ses études				,098 (,052)*	,088 (,047)	,098 (,052)*	,088 (,047)
<b>Bloc 5</b> <i>Emploi du temps consacré aux études</i>							
Temps consacré au travail académique :							
Moins de 10 h par semaine					,377 (,059)*	,433 (,067)**	,450 (,070)**
Entre 11 et 20 h par semaine					,502 (,131)***	,511 (,133)***	,513 (,134)***
Entre 21 et 30 h par semaine					,439 (,167)***	,431 (,164)***	,421 (,160)***
Entre 31 et 40 h par semaine					,251 (,115)***	,245 (,112)***	,248 (,114)***
Entre 41 et 50 h par semaine					,206 (,095)**	,197 (,090)**	,197 (,091)**
Plus de 50 h par semaine					-	-	-
<b>Bloc 6</b> <i>Vie dans l'établissement</i>							
Implication et participation dans la vie étudiante :							
A participé à des associations étudiantes						,135 (,062)*	,130 (,060)*
A participé à des activités militantes						,182 (,081)**	,150 (,067)**
A participé à des conférences et débats publics						,177 (,093)***	,174 (,091)***
Perception de l'image étudiante :							
Se reconnaît beaucoup ou totalement dans l'image véhiculée des étudiants par les médias						-,188 (,085)***	-,195 (,088)***
<b>Bloc 7</b> <i>Position à l'égard des frais et droits de scolarité</i>							
En faveur de la gratuité scolaire							,238 (,090)***
<b>n</b>	<b>1 599</b>	<b>1 597</b>	<b>1 596</b>	<b>1 594</b>	<b>1 589</b>	<b>1 585</b>	<b>1 584</b>

\* $P \leq ,05$ . \*\*  $P \leq ,01$ . \*\*\*  $P \leq ,001$ . 1. Exclue, car colinéarité avec les étudiants au doctorat en médecine.

Le niveau d'étude influe également sur les valeurs qui gouvernent la production des travaux : les étudiants au doctorat cherchent à exprimer leur individualité, leur esprit d'indépendance et leur capacité d'initiative dans leurs travaux et recherches. Il n'y a pas à s'en étonner, puisqu'une fois parvenus à un niveau aussi élevé dans leurs études, les étudiants axent leurs efforts sur les qualités qu'ils estiment posséder.

Sur ce point, les étudiants des institutions situées dans la ville de Québec adhèrent davantage à des valeurs instrumentales que les étudiants des établissements de Montréal et de Sherbrooke. Ce qui semble, *a priori*, plutôt difficile à expliquer.

#### 4.3.1 L'INFLUENCE DES AUTRES VARIABLES DANS LA PRODUCTION DES TRAVAUX

Du point de vue des caractéristiques générales de nos répondants, les femmes vont dans le même sens que les étudiants de la ville de Québec en adoptant les valeurs instrumentales que sont l'esprit de réussite, le développement des compétences de travail et la conformité aux règles. L'âge vient infléchir les valeurs conférées à la production des travaux. Plus ils avancent en âge, plus les étudiants tendent à produire leurs travaux dans le but d'enrichir leurs connaissances en fonction de leurs intérêts, d'exprimer leur point de vue sans nécessairement se soucier des notes et, finalement, en prenant des initiatives personnelles. Le fait d'appartenir à une communauté culturelle n'influe pas sur la nature des qualités qu'on cherche à obtenir en produisant les travaux requis.

Le statut résidentiel joue toutefois d'influence à propos des travaux qu'ils doivent produire dans le cadre de leur programme d'étude. En effet, les étudiants qui se déclarent locataires affichent à ce sujet les valeurs expressives liées à l'individualité, à la capacité d'initiative et à l'esprit d'indépendance, contrairement aux étudiants propriétaires et à ceux qui habitent chez leurs parents qui se conforment aux valeurs instrumentales. Comment expliquer cette tendance ? On est fondé à penser que les étudiants n'ayant pas à supporter les responsabilités, entre autres financières, qui incombent aux propriétaires voient peut-être moins l'urgence de compléter des études rapidement monnayables sur le marché du travail. Dans le cas des étudiants habitant sous la tutelle parentale, réussir peut être une condition essentielle à la cohabitation avec les parents.

Détenir un emploi parallèle aux études influence également les valeurs reliées à la production des travaux. En effet, les étudiants dans ce cas tendent également à produire leurs travaux sous le signe des valeurs expressives, alors qu'on aurait pu penser l'inverse.

Le temps consacré au travail académique joue aussi en la matière. On peut établir une équation pratiquement parfaite : plus les étudiants consacrent du temps à leurs études, plus ils tendent à souscrire aux valeurs instrumentales lorsqu'ils produisent leurs travaux.

Le fait de participer à la vie étudiante en étant actif dans les associations étudiantes et en assistant à des conférences ou à des débats fait en sorte que les

étudiants cherchent davantage à se réaliser dans leurs travaux. La situation est analogue dans les rangs des étudiants favorables à la gratuité scolaire.

Force est de noter pour conclure sur le sujet que ces trois dernières variables, le temps consacré aux études, la participation à la vie étudiante et la position à l'égard de la gratuité scolaire, infléchissent considérablement les valeurs en jeu dans la production des travaux et recherches. En effet, si on examine à nouveau la question sous l'angle des programmes auxquels sont inscrits nos répondants, on constate par exemple que ces variables viennent neutraliser l'influence du programme sur l'échelle des valeurs. Si, comme on l'a vu précédemment, les étudiants en sociologie et en travail social affichent d'emblée des valeurs expressives dans la production de leurs travaux, davantage que leurs collègues en médecine, cela ne tient pas au fait d'avoir opté pour ces programmes, mais c'est parce que, toutes proportions gardées, ils consacrent moins d'heures au travail académique et participent davantage aux activités étudiantes, tout en étant plus favorables à la gratuité scolaire.

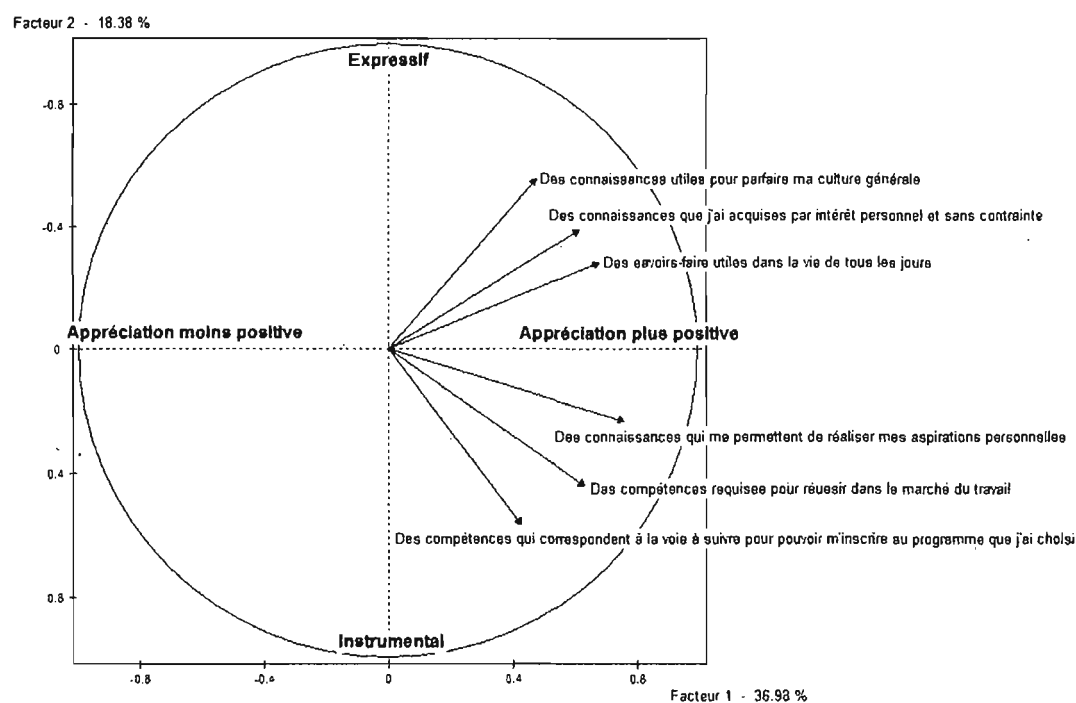
#### 4.4 QUE REPRÉSENTENT LES ÉTUDES ? LE REGARD RÉTROSPECTIF DE NOS RÉPONDANTS

L'engagement dans les études, on le devine, se fonde forcément sur la représentation qu'ont les étudiants des études antérieures à leur programme actuel. Voilà pourquoi ceux qui ont collaboré au sondage en ligne ont été invités à jeter un regard rétrospectif sur leurs études et sur la conception qu'ils s'en font en répondant à la question ainsi formulée : « Jusqu'à maintenant, les études ont représenté pour



moi... » Le graphique factoriel issu de l'analyse des variables actives révèle deux principaux facteurs (figure 7). Le premier a trait à l'appréciation des études par nos répondants jusqu'à maintenant, tandis que le second révèle la distinction instrumentale / expressive à cet égard. Les énoncés de nature expressive témoignent de la volonté d'acquérir des connaissances et des compétences de son propre chef. Quant aux énoncés à portée instrumentale, à l'inverse, ils renvoient à une conception utilitaire des études.

FIGURE 7  
JUSQU'À MAINTENANT, LES ÉTUDES ONT REPRÉSENTÉ POUR MOI...



Alpha de Cronbach pour les six énoncés : ,73 ; Alpha de l'échelle expressive : ,63 ; Alpha de l'échelle instrumentale : ,66.

Sur le sujet, l'analyse révèle d'entrée de jeu que, peu importe ce qui les différencie, nos répondants tendent à concevoir les études conduites jusqu'à maintenant sous un jour favorable en donnant en moyenne une note de 4 sur 5 à

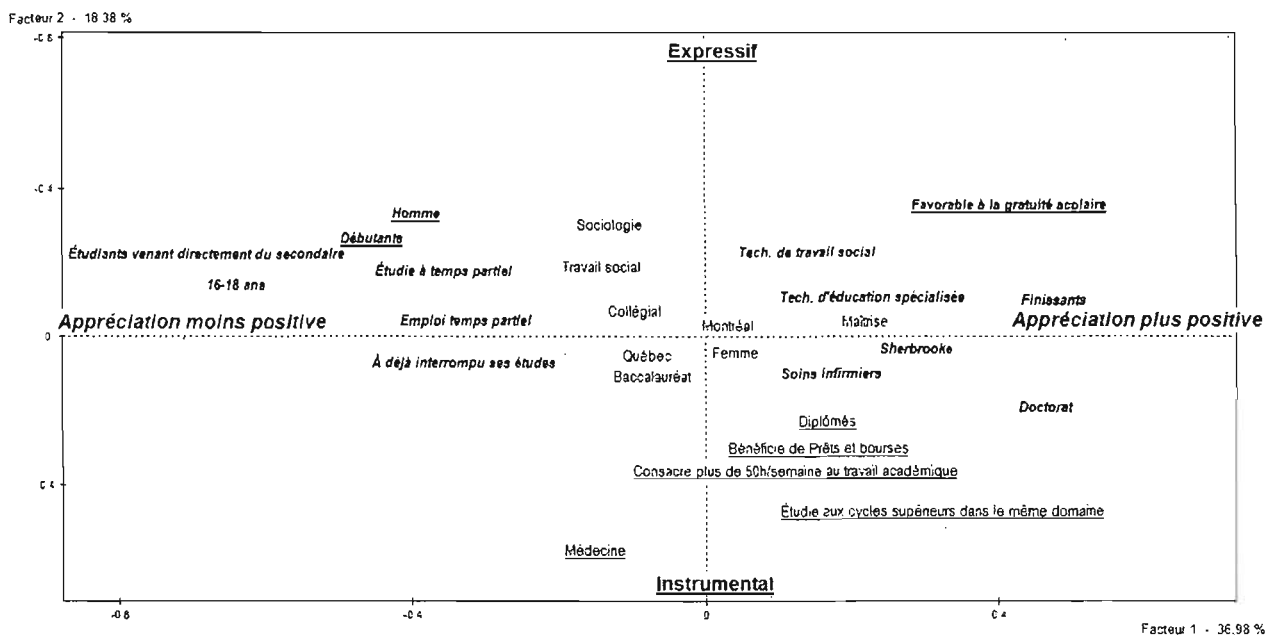
l'ensemble des énoncés rétrospectifs. Selon le programme, le niveau et la localité, principales catégories en vigueur dans l'analyse (voir figure 8 ci-après), on note que les finissants et les diplômés portent un regard plus positif que les débutants sur leurs études, bien que ces derniers tendent généralement à concevoir positivement leur programme d'étude auquel ils viennent tout juste de s'inscrire. Sans nul doute, en tant que débutants, ceux-ci espèrent que leur nouveau programme, quel qu'il soit, tranchera par rapport à celui qu'ils viennent de quitter, surtout s'ils sont fraîchement émoulus du secondaire.

Au regard des programmes auxquels sont inscrits les répondants, si on ne relève aucune différence dans l'appréciation des études suivies jusqu'alors, des différences surgissent à la lumière du second facteur formant l'échelle instrumentale / expressive à laquelle renvoient les énoncés sur le sujet. En effet, les étudiants en médecine conçoivent leurs études passées sous une optique plus instrumentale, voulant expressément acquérir les compétences requises pour réussir sur le marché du travail, alors que les autres les perçoivent de manière plus expressive, comme « des connaissances utiles pour parfaire [leur] culture générale », des « connaissances acquises par intérêt personnel et sans contrainte » et des « savoir-faire utiles dans la vie de tous les jours ». Sur l'élan, on doit noter que les nouveaux venus en médecine affichent déjà une conception plus instrumentale, cela même avant de s'inscrire au programme, et l'on est donc fondé à penser qu'ils l'ont choisi pour son apparente adéquation avec leurs valeurs à l'égard des études. La tendance s'accroît d'ailleurs à mesure qu'ils complètent leur programme, au point qu'ils en acquièrent une conception principalement instrumentale au terme de

leur formation. Les étudiants en médecine se différencient de l'ensemble de leurs semblables par une conception utilitaire des études qui, à leurs yeux, leur donnent véritablement les « moyens » d'accéder à une fin, c'est-à-dire les compétences pour réussir dans la vie professionnelle.

Le niveau d'étude n'influence guère le regard rétrospectif dans l'engagement des études. Les étudiants inscrits au doctorat considèrent un peu plus positivement leurs études passées du fait qu'à ce stade ils ont l'impression d'évoluer dans leur domaine de prédilection. Il est à noter que les collégiens qui ne viennent pas directement du secondaire ont une meilleure appréciation de leurs études passées que les autres collégiens et les universitaires. Ce sentiment de satisfaction se manifeste avec acuité chez les étudiants inscrits dans les institutions sherbrookoises, de niveau collégial et universitaire.

FIGURE 8  
DISTRIBUTION FACTORIELLE : LE REGARD RÉTROSPECTIF



Note : Les variables *en italique* sont significatives sur le premier facteur à  $p \leq ,05$  en fonction de la régression linéaire multiple du tableau XXXIII (annexe 4).  
Les variables soulignées sont significatives sur le deuxième facteur à  $p \leq ,05$  en fonction de la régression linéaire multiple du tableau XXXIV (annexe 4).

#### 4.4.1 LE REGARD RÉTROSPECTIF SUR LES ÉTUDES SELON LE VISAGE DE NOS RÉPONDANTS

Si l'on regarde les caractéristiques de nos répondants, les hommes ont une opinion plus mitigée que les femmes sur leurs études antérieures. Même différence entre les cadets et les aînés, notamment les étudiants âgés de 16 à 18 ans pour qui les études antérieures sont perçues négativement à un degré plus élevé. Les étudiants issus des communautés culturelles s'accordent aux tendances observées chez leurs congénères nommés ici « Canadiens francophones ». Les hommes se distinguent aussi des femmes sur le plan des valeurs instrumentales et expressives, ayant jusqu'à présent légèrement plus axé leurs études sur les connaissances utiles

pour parfaire leur culture générale, leur intérêt personnel et les savoir-faire utiles dans la vie de tous les jours.

Sur le plan des responsabilités familiales et économiques, on remarque que les étudiants exerçant un emploi à temps partiel conçoivent négativement les études menées au préalable. Sur l'autre axe du tableau, instrumental / expressif, on note que les étudiants bénéficiant du soutien de l'État sous la forme de prêts et bourses ont une vision légèrement plus utilitaire de leur programme d'étude. Selon toute vraisemblance, dans l'obligation de rembourser ces dettes, les études doivent à leurs yeux être utiles, notamment pour décrocher un emploi.

Sous l'angle de l'emploi du temps consacré aux études, les étudiants à temps partiel voient négativement leurs études antérieures par rapport à leurs vis-à-vis qui étudient à temps plein. Selon nous, l'expérience passée peut être responsable, par ricochet, de leur inscription à temps partiel.

Sans surprise, les répondants au sondage en ligne qui déclarent avoir interrompu leurs études, spécialement par manque d'intérêt ou dans l'intention de prendre une année sabbatique afin de faire le point, jugent négativement leurs études passées. Il en va de même pour ceux qui arrivent directement des études secondaires. C'est ainsi que l'expérience vécue au secondaire par les futurs techniciens semble les amener à vouloir terminer leurs études le plus rapidement possible en décrochant un métier à la suite de leur formation collégiale. Quant à eux, les étudiants affirmant consacrer plus de 50 heures par semaine au travail académique se distinguent par leur conception plus instrumentale des études

passées : à leurs yeux, celles-ci se devaient d'être plus axées sur des utilités plus facilement monnayables, sur le marché du travail notamment. Conception que partagent, assez étrangement, les étudiants des cycles supérieurs qui n'ont pas bifurqué dans leurs études, peut-être parce qu'ils visent à exercer un métier précis depuis assez longtemps, en vue duquel ils concentrent leurs études de plus haut niveau.

En toute hypothèse, on est porté à croire que l'expérience scolaire passée gouverne à bien des égards les efforts consentis dans les études. En effet, les étudiants qui en ont une représentation positive tendent à leur allouer plus de temps, tandis que ceux qui nourrissent une vision négative ont plus de chances de suivre leur programme à temps partiel.

Pour finir sur le sujet, les étudiants favorables à la gratuité scolaire se distinguent des autres en basant davantage la représentation de leurs études antérieures sur des valeurs expressives propres à générer une vision plus positive à leur égard. Non seulement les études passées leur semblent une expérience plaisante, mais elles semblent également être une étape visant beaucoup plus que la simple acquisition de compétences pour un futur métier. Leurs études jusqu'à présent sont, à leurs yeux, une fin en soi.

## CONCLUSION

On s'est employé, depuis le début, à cerner les valeurs qu'affichent les étudiants et les étudiantes à l'égard de l'engagement dans leurs études, c'est-à-dire leurs attitudes à l'égard des programmes d'étude et de l'enseignement reçu dans les murs des institutions qu'ils fréquentent. Dans cette voie, l'analyse s'est fondée sur la distinction, pour ne pas dire l'opposition, entre valeurs expressives et valeurs instrumentales susceptibles de colorer l'expérience des études des répondants au sondage en ligne. Sur le plan analytique, on s'en souvient, cette expérience acquiert une qualité instrumentale lorsqu'elle s'aligne sur une activité qui correspond à un moyen par rapport à une fin, tandis que la valeur expressive s'affiche quand cette expérience s'élargit à des « sentiments » d'accomplissement personnel et d'identité.

À cet égard, on a notamment voulu savoir si les valeurs à l'œuvre dans l'engagement des études étaient en phase avec les valeurs postmatérialistes des sociétés dites postmodernes, selon la vision développée par Inglehart. On l'a vu, aux yeux de cet auteur, ces sociétés auraient été témoins de la mutation des valeurs axées sur les biens matériels en valeurs fondées sur le sentiment d'appartenance, l'épanouissement de la personnalité et la qualité de la vie. Selon cette hypothèse, les étudiants qui ont collaboré au sondage en ligne analysé précédemment auraient dû favoriser les énoncés à saveur expressive, caractérisés par l'importance de la réalisation de soi fondée sur l'individualité, la capacité d'initiative et l'esprit d'indépendance.

Les résultats de l'analyse révèlent en effet que nos répondants, en moyenne, privilégient davantage le développement des qualités personnelles grâce aux études par rapport aux valeurs instrumentales que sont le respect des exigences et l'obtention de bons résultats. Toutefois, cela est singulièrement nuancé par l'importance qu'accordent les étudiants à l'acquisition de compétences utiles sur le marché du travail. L'obtention de l'emploi sur la base des études se révèle effectivement prioritaire dans les rangs étudiants comme l'illustrent les enquêtes conduites sur le sujet (Hamel et Gendron, 2004 ; Royer, Charbonneau et Pronovost, 2004 ; Baudelot et Estabiet, 2000). Les études s'avèrent avant tout utiles pour dénicher un emploi, bien que pour nombre d'étudiants elles doivent servir de levier pour développer des qualités individuelles.

L'analyse exposée en ces pages s'est attardée sur l'importance des programmes d'étude dans la détermination des valeurs à l'œuvre dans l'engagement aux études qui, en définitive, constitue l'objet même de ce mémoire.

Inspirée par l'enquête de Millet, l'opposition entre valeurs expressives et instrumentales a gouverné la détermination de la population des sujets ciblés par la présente enquête : les étudiants inscrits aux programmes collégiaux et universitaires de sociologie et de médecine, incluant ceux qui évoluent en travail social.

La recherche de cet auteur sur les différences observables dans l'organisation du travail universitaire concerne les étudiants qui, en France, évoluent dans l'un ou l'autre de ces programmes. Sur l'élan, on a cherché ici à approfondir cette distinction sur le plan théorique en épousant l'opposition entre valeurs expressives



et instrumentales à l'œuvre dans les enquêtes sur les valeurs des jeunes produites par Bernard Roudet et Olivier Galland (2005). Sous cette optique, l'opposition entre valeurs expressives et valeurs instrumentales recoupe en toute hypothèse le rapport aux études que nourrissent, d'une part, les étudiants en sociologie enclins à vouloir enrichir leur individualité et, d'autre part, les étudiants en médecine pour qui les connaissances et les compétences représentent des moyens congruents à une fin.

En bref, on se demande ici si cette vision du rapport aux études que Millet associe aux étudiants en sociologie et en médecine au terme de son observation du cas français permet d'éclairer l'engagement dans les études de leurs vis-à-vis québécois. Il appert que l'opposition induite entre étudiants évoluant en ces domaines doit être singulièrement nuancée à la lumière de l'analyse exposée dans ces pages.

En effet, au chapitre des motivations à choisir les cours et programmes d'étude, les différences entre étudiants en médecine et en sociologie se révèlent peu significatives. En d'autres termes, les futurs médecins et futurs sociologues accordent *grosso modo* la même importance aux bons résultats et au respect des exigences, associés aux valeurs instrumentales, par rapport au développement des qualités individuelles. On est toutefois fondé à penser que les étudiants inscrits au programme de sociologie tranchent par rapport aux étudiants en médecine — et sur la lancée par rapport à l'ensemble de nos répondants — sur le plan des compétences de travail du fait que celles-ci revêtent à leurs yeux moins d'importance, bien qu'elles soient requises à bien des égards sur le marché du travail. Si, comme on l'a déjà noté, elles apparaissent primordiales dans les rangs étudiants, en sociologie, on

tend à en négliger l'importance en les concevant sur un pied d'égalité avec les valeurs axées sur la réalisation de soi. La tendance fait boule de neige en avançant dans le programme d'étude du fait que ce dernier, selon Millet,

... en raison même de l'étroitesse de [ses] débouchés professionnels, de l'incertitude et de l'indétermination des lendemains auxquels il prépare, définissent une situation objective dans laquelle toute formulation du futur et toute projection de l'action présente sont rendues difficiles. Ni professionnalisante, ni en l'état actuel des choses suffisamment prestigieuse pour assurer un avenir rassurant, la sociologie offre pour toutes perspectives celles d'une possible mais incertaine réorientation ultérieure dans un cursus plus professionnalisant... (Millet, 2003 : 58).

Les différences entre étudiants en médecine et étudiants en sociologie s'estompent également en ce qui a trait à la production de leurs travaux. Si, à cet égard, les futurs sociologues adoptent plus largement les valeurs expressives que leurs vis-à-vis en médecine, cette différence s'atténue quand on tient compte de la conduite des études. En effet, les futurs médecins tendent en majorité à prendre le visage des étudiants qui consacrent plus de 50 heures par semaine à leurs travaux et recherches. Les étudiants en sociologie qui les imitent manifestent des valeurs identiques, instrumentales, celles qui ont trait à la réussite, à l'application au travail et à la conformité aux règles. La différence entre étudiants en médecine et en sociologie s'affaiblit si on prend en compte le fait d'avoir un emploi parallèle aux études, de participer activement à la vie étudiante et d'être plutôt favorable à la gratuité scolaire. Les répondants du sondage en ligne dont l'expérience étudiante est marquée par l'une ou l'autre de ces éventualités affichent des valeurs expressives, qu'ils soient en médecine ou en sociologie où, toutefois, leur nombre y est plus élevé.

En fait, les différences observées par Millet entre les étudiants issus de l'un ou l'autre programme sont relatives au regard rétrospectif qu'ils jettent sur leur cheminement académique antérieur. Sur ce point, les étudiants en médecine se démarquent des futurs sociologues — et de l'ensemble des autres étudiants — en concevant leurs études passées davantage comme le moyen de parvenir à leur fin. À cet égard, l'accès fortement contingenté aux études de médecine peut, en quelques sorte, être l'une des raisons de ce penchant. Il appert en effet que les étudiants en médecine tendent à concevoir leurs études passées comme une étape requise pour réussir sur le marché du travail, la voie à suivre pour s'inscrire à leur programme et le moyen susceptible de réaliser leurs aspirations personnelles.

Sur la base des cinq questions englobant « l'engagement dans les études », force est de constater que les étudiants en médecine et en sociologie ont des valeurs analogues, contrairement à ce que laissent croire les enquêtes produites sur le sujet. Toutefois, on doit s'obliger à noter que, comme l'indique Millet, les étudiants en sociologie tendent un peu plus à concevoir leurs études sous le signe des valeurs expressives comparativement à leurs collègues en médecine.

À ce stade, il importe de s'attacher à la position des étudiants en travail social en la matière. Au départ, on s'en rappelle, ils ont été choisis pour illustrer la position médiane du continuum valeurs expressives / valeurs instrumentales, propre à représenter le « rapport aux études » des étudiants dans le domaine de la sociologie au collège et à l'université, d'une part, et des étudiants qui évoluent à l'ombre du programme collégial et universitaire de médecine, d'autre part. Or, on découvre à la lumière de l'analyse que les valeurs expressives donnent corps à leur

expérience des études, au point où ce sont en réalité les sociologues qui occupent cette position médiane. Les étudiants inscrits au programme de techniques en travail social tranchent particulièrement puisqu'ils affichent résolument des valeurs expressives inverses à celles de leurs vis-à-vis au cégep qui conçoivent leurs études sur fond de valeurs instrumentales.

Sur le sujet, on note, en toute hypothèse, que la conception des études évolue à mesure qu'on avance dans le programme d'étude : les valeurs instrumentales se muent sensiblement en valeurs expressives. La mutation s'explique sans nul doute par le fait que le domaine a été choisi au départ selon une vision plus utilitaire, axée sur les perspectives d'emploi qu'offre le programme, pour finalement déboucher sur une conception en vertu de laquelle le programme choisi fait office de tremplin pour « se réaliser ».

Sur la lancée, l'analyse révèle que les étudiants, inscrits ici à des programmes fréquentés en majorité par des étudiantes, conçoivent leurs études selon des valeurs expressives propres à la « réalisation de soi ». Les femmes, pour leur part, qu'elles évoluent au cégep ou à l'université, tendent davantage à respecter les règles en vigueur, à s'appliquer au travail et à obtenir de bons résultats, ce qui témoigne de valeurs instrumentales. Les enquêtes, on l'a vu précédemment, montrent à ce sujet que les étudiantes brillent par leur réussite dans les études, par comparaison avec leurs collègues masculins. La présente recherche ouvre une voie à l'explication de cette supériorité en montrant que, selon toute vraisemblance, on a affaire à des conceptions différentes des études, fondées sur des valeurs distinctes. À cet égard, Jacques Roy (2006 : 84) souligne que « le modèle de socialisation des filles les

prédispose aux règles et aux exigences du monde scolaire, plus que les garçons dans leur ensemble [...], les filles consacrent davantage d'heures à leurs études, elle croient plus que les garçons à l'effort pour réussir ainsi qu'à "bien faire les choses" ».

Outre le sexe de nos répondants, plusieurs autres variables influent les valeurs relatives à l'engagement dans les études. L'âge, l'appartenance ou non à une communauté culturelle, le statut résidentiel, les responsabilités familiales et économiques, l'emploi du temps, la participation à la vie étudiante, la position en faveur des droits et frais de scolarité, ainsi que les conditions sociales d'origine jouent tous à un degré plus ou moins fort sur l'engagement des étudiants aux études. En rétrospective, il est possible d'affirmer que plus un étudiant s'investit dans ses études — comme on le voit souvent parmi les femmes et les étudiants et étudiantes en médecine —, notamment par le nombre élevé d'heures qu'il y consacre, plus il privilégie les bons résultats, le respect des exigences et l'application au travail. À l'inverse, l'étudiant ou l'étudiante qui partage ses études avec d'autres activités, comme un travail rémunéré ou des activités étudiantes et militantes, a plus tendance à favoriser le développement de son individualité, sa capacité d'initiative et son esprit d'indépendance au détriment des valeurs plus instrumentales dans la conduite de ses études.

Pour conclure, les résultats du sondage en ligne démontrent clairement que « l'étudiant moyen n'existe pas », pour reprendre l'expression de Claude Grignon et Louis Gruel (2002), lesquels s'emploient à montrer que, malgré un statut commun

d'étudiant, des différences notables émergent, sous l'angle par exemple des conditions de vie pendant la formation.

La présente étude sur les valeurs des étudiants renchérit en montrant qu'ils sont loin d'être au diapason sur le plan des valeurs propres à donner sens au « rapport aux études ». En effet, on l'a amplement constaté, ce dernier se teinte d'une couleur instrumentale ou expressive selon le programme suivi, mais des différences du même ordre surgissent également dans les rangs des étudiants inscrits en médecine, en travail social ou en sociologie. Si, à une certaine époque, on pouvait parler de « l'étudiant moyen », qui affichait des conditions de vie et des valeurs unanimement partagées, on se voit aujourd'hui contraint de penser qu'« il n'existe plus », tant celles-ci diffèrent dans les rangs étudiants. Au point de penser que s'est effacé tout dénominateur commun, comme en fait foi la présente étude sur les valeurs des étudiants à l'égard de leur programme d'étude.

Il existe certes des différences entre étudiants sur la base du programme, dues en majorité à la nature même de celui-ci, mais ce qu'on remarque avant tout, c'est qu'il existe plusieurs types d'étudiants en médecine, en sociologie et en travail social, tant au cégep qu'à l'université. L'étudiant en sociologie studieux et désireux d'obtenir de bons résultats existe et n'est pas une exception, tout comme la future médecin pour qui les études doivent avant tout contribuer au développement de sa personnalité. Il faut donc s'interdire de généraliser hâtivement et admettre que les étudiants et les étudiantes s'engagent dans leur programme d'étude en affichant des valeurs expressives et instrumentales propres à montrer que l'« étudiant moyen n'existe pas ».

## BIBLIOGRAPHIE

- BAUDELLOT C. et R. ESTABLET (2000), *Avoir 30 ans en 1968 et en 1998*, Paris : Seuil, 216 p.
- BAUDELLOT C., R. BENOLIEL, H. CUKROWICZ et R. ESTABLET (1981), *Les étudiants, l'emploi, la crise*, Paris : Maspero, 219 p.
- BECQUET V et C. DE LINARES (dir.) (2005), *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires*, Paris : L'Harmattan, 188 p.
- BOUDON R. (1990), « Les causes de l'inégalité des chances scolaires », *Commentaire*, n° 51, p. 533-542.
- BOURDIEU P. (1994), *Raisons pratiques*, Paris : Seuil, 251 p.
- BOURDIEU P. et al. (1993), *La misère du monde*, Paris : Seuil, 947 p.
- BOURDIEU P. avec L. WACQUANT (1992), *Réponses*, Paris : Seuil, 267 p.
- BOURDIEU P. (1984), *Questions de sociologie*, Paris : Éditions de Minuit, 277 p.
- BOURDIEU P. (1980), *Le sens pratique*, Paris : Éditions de Minuit, 475 p.
- BOURDIEU P. et J.-C. PASSERON (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Éditions de Minuit, 279 p.
- BOURDIEU P. (1967), « Postface », dans E. Panofsky, *Architecture gothique et pensée scolastique*, Paris : Éditions de Minuit, p. 135-167.
- BOURDIEU P. et J.-C. PASSERON (1964), *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris : Éditions de Minuit, 189 p.
- BRÉCHON P. (2003), *Les valeurs des Français*, Paris : Armand Colin, 351 p.
- BRONCKART, J.-P. et M.-N. SCHURMANS (1999), « Pierre Bourdieu — Jean Piaget : habitus, schèmes et construction du psychologue », dans B. Lahire (dir.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*, Paris : La Découverte, p. 153-175.
- CASTELLS M. (2002), *La galaxie Internet*, Paris : Fayard, 365 p.
- CHARBONNEAU J. (2003), « La maternité adolescente au Québec. Une mise à l'épreuve des rapports entre la jeune mère et ses parents », dans E. Maunaye et M. Molgat, *Les jeunes adultes et leurs parents*, Québec, Presses de l'Université Laval, 226 p.

- CHARLOT B. (1999 [1992]), *École et savoir dans les banlieues — et ailleurs*, Paris : Armand Colin, 253 p.
- CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos, 112 p.
- CIBOIS P. (2006), *Principes de l'analyse factorielle*, [En ligne] <http://perso.orange.fr/cibois/PrincipeAnalyseFactorielle.pdf>, (page consultée le 4 septembre 2008), p. 1-34.
- CIBOIS P. (2000 [1983]), *L'analyse factorielle. Analyse en composantes principales et analyse des correspondances*, Coll. « Que sais-je ? », 5<sup>e</sup> éd., Paris : PUF, 128 p.
- CIBOIS P. (1981), « Analyse des données et sociologie », *L'Année sociologique*, vol. 31, p. 333-348, [En ligne] <http://perso.orange.fr/cibois/AnneeSociologique1981.pdf>, (page consultée le 4 septembre 2008).
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2008), *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*, Québec.
- COULON A. (2005), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris : Economica, 240 p.
- DANDURAND P. (1991), « Mouvements de la scolarisation, conditions de vie des étudiants et politiques d'accessibilité à l'université », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVII, n° 3, p. 437-463.
- DENIS C. *et al.* (2001), *Individu et société*, 3<sup>e</sup> éd., Montréal : McGraw-Hill, 334 p.
- DUBET F. et D. MARTUCCELLI (1996), *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Seuil, 361 p.
- DUBET F. (1994), « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, vol. 35, n° 4 (Oct.-Dec.), p. 511-532.
- DUBET F. *ET al.* (1994), *Universités et villes*, Paris : L'Harmattan, 319 p.
- DURAND C. (2003), *L'analyse factorielle et l'analyse de fidélité*, notes de cours et exemples, Université de Montréal, p. 1-25.
- DURAND C. (1997), *L'analyse de régression multiple*, notes de cours et exemples, Université de Montréal, p. 1-13.
- EHRENBERG A. (2005), « Agir de soi-même », *Esprit*, juillet, p. 200-209.



- ERLICH V. (2004), « L'identité étudiante : particularités et contrastes », *Comprendre, Jeunes*, n° 5, Paris : PUF, p. 121-140.
- ERLICH V. (1998), *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris : Armand Colin, 256 p.
- FINNIE R. et al. (2005), *Qui poursuit des études supérieures ? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires*, Ottawa : Statistique Canada.
- FRENETTE M. ET K. 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.
- FRICKEY A. ET J.-L. PRIMON (2000), « Les principales caractéristiques de la population étudiante enquêtée », dans *La socialisation des étudiants débutants*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, p. 139-217.
- GALLAND O. ET M. OBERTI (1996), *Les étudiants*, Coll. « Repères », Paris : La Découverte, 124 p.
- GALLAND O. (1995), *Le monde des étudiants*, Paris : PUF, 247 p.
- GIDDENS A. (1994), *Les conséquences de la modernité*, Paris : L'Harmattan, 192 p.
- GRIGNON C. et L. GRUEL (2002), « L'étudiant moyen n'existe pas », *Informations sociales, Les étudiants*, n° 99, p. 4-13.
- GRIGNON C. (dir.) (2000), *Les conditions de vie des étudiants*, Paris : PUF, 532 p.
- GRIGNON C. ET L. GRUEL (1999), *La vie étudiante*, Paris : PUF, 195 p.
- GRIGNON C. et al. (1996), *Les conditions de vie des étudiants : enquête 1994*, Paris : La Documentation française, 173 p.
- HAMEL J., G. DORÉ et C. MÉTHOT (2008), « Jeunes, génération numérique et sondage en ligne – L'exemple de deux enquêtes conduites auprès de jeunes Québécois », *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, n° 98, p. 60-72.
- HAMEL J. ET B. GENDRON (2004), « Travail, valeurs et être jeune, quel rapport ? », dans G. Pronovost et al., *Les valeurs des jeunes*, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 131-148.
- HAMEL J. et J. TREMBLAY (2004), *Montréal, nœud d'attraction de la jeunesse québécoise*, Québec, Observatoire Jeunes et Société, rapport de recherche.
- HONNETH A. (2007a), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris : Éditions du Cerf, 232 p.

- HONNETH A. (2007b), *La réification*, Paris : Gallimard, 141 p.
- INGLEHART R. (1993), *La transition culturelle dans les sociétés industrielles avancées*, Paris : Economica, 576 p.
- KLUCKHOHN C. (1962), « Values and Value-Orientation in the Theory of Action », dans T. Parsons et E. A. Shills (dir.), *Toward a General Theory of Action*, New York: Harper, p. 388-433.
- LAHIRE B. (2000), « Conditions d'études, manières d'étudier et pratiques culturelles », dans C. Grignon (dir.), *Les conditions de vie des étudiants*, Paris : PUF, p. 241-391.
- LAPEYRONNIE D. et J.-L. MARIE (1992), *Campus Blues : Les étudiants face à leurs études*, Paris : Seuil, 265 p.
- LEBART L. *et al.* (2003), *La sémiométrie : essai de statistique structurale*, Paris : Dunod, 228 p.
- LEBART L, A. MORINEAU et M. PIRON (2002 [1995]), *Statistique exploratoire multidimensionnelle*, 3<sup>e</sup> éd., Paris : Dunod, 439 p.
- LE BART C. et C. MERLE (1997), *La citoyenneté étudiante, intégration, participation, mobilisation*, Paris : PUF, 280 p.
- LE GUEN M. ET J. CONFAIS (2006) « Premiers pas en régression linéaire avec SAS », *La Revue Modulad*, n° 35, p. 220-363.
- MAUNAYE E. ET M. MOLGAT (dir.) (2003), *Les jeunes adultes et leurs parents*, Québec : Presses de l'Université Laval, 226 p.
- MILLET M. (2003), *Les étudiants et le travail universitaire*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, 253 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2003), *Les conditions de vie des étudiants*, Québec : Éditeur officiel du Québec.
- MOLGAT M. (2003), « Pourquoi, aujourd'hui, quitter père et mère ? Ruptures et continuités dans les motifs du départ du foyer parental au Canada », dans E. Maunaye et M. Molgat, *Les jeunes adultes et leurs parents*, Québec : Presses de l'Université Laval, 226 p.
- MOLINARI J.-P. (1992), *Les étudiants*, Paris : Éditions ouvrières, 175 p.
- PIAGET J. (1967), *Biologie et connaissance*, Paris : Gallimard, 430 p.
- PRONOVOST G. (2007), *L'univers du temps libre et valeurs chez les jeunes*, Québec : Presses de l'Université Laval, 192 p.

- PRONOVOST G. ET C. ROYER (dir.) (2004), *Les valeurs des jeunes*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 266 p.
- REY O. (2005), « L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs », Institut National de Recherche Pédagogique [En ligne] [http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Ens\\_Sup/sommaire.htm](http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Ens_Sup/sommaire.htm), (page consultée le 4 septembre 2008).
- REZSOHAZY R. (2006), *Sociologie des valeurs*, Paris : Armand Colin, 184 p.
- ROBINSON J., P. SHAVER et L. WRIGHTSMAN (dir.) (1999), *Measures of Political Attitudes*, San Diego/Toronto: Academic Press, 801 p.
- ROCHER G. (1969), *Introduction à la sociologie générale*, Montréal : Hurtubise HMH.
- ROUDET B. et O. GALLAND (dir.) (2005), *Les jeunes Européens et leurs valeurs*, Paris : La Découverte, 329 p.
- ROY J. (2006), *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*, Québec : Éditions de l'IQRC, 132 p.
- ROY J. ET N. MAINGUY (dir.) (2005), *Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale*, Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy, Observatoire jeunes et société (INRS), 190 p.
- ROYER C., G. PRONOVOST et S. CHARBONNEAU (2004), « Valeurs fondamentales de jeunes Québécoises et Québécois », dans G. Pronovost et C. Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 50-69.
- SALES A. et al. (1997), *La différenciation de la population étudiante universitaire au Québec*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- SALES A. et al. (1996), *Le Monde étudiant à la fin du XX<sup>e</sup> siècle : rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- SALES A. et al. (1995), *Les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- SCHWARTZ S. (2006), « Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications », *Revue française de sociologie*, octobre-décembre, vol. 47, n° 4, p. 929-968.
- SCOTTO T., L. STEPHENSON et A. KORNBERG (2004), « From a Two-party-plus to a One-party-plus ? Ideology, Vote Choice, and Prospects for a Competitive Party System in Canada », *Electoral Studies*, vol. 23, p. 463-483.

- SYKES A. (2000), « An Introduction to Regression Analysis », in E. Posner (ed.), *Chicago Lectures in Law & Economics*, Foundation Press, p. 1-31.
- TCHERNIA J.-F. (1995), « Les recherches dans le domaine des valeurs », *Futuribles*, n° 200, p. 9-24.
- TERRAIL J.-P. (1992), « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, n° 11/12, p. 53-89.
- TERRIL R. ET R. DUCHARME (1994), *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal : SRAM, 380 p.
- VALADE B. (1997), « Valeur », dans R. Boudon (dir.), *Dictionnaire de la sociologie*, Paris : Larousse, 343 p.
- WEISBERG H., J. KROSNICK ET B. BOWEN (1996), *An Introduction to Survey Research, Polling, and Data Analysis*, 3rd ed., Californie : Sage Publications, 394 p.



parce qu'il me permettait d'élaborer ma propre formation.	1	2	3	4	5
parce qu'il me permettait de développer mes compétences de travail.	1	2	3	4	5
parce qu'il me donnait la latitude nécessaire pour acquérir de nouvelles connaissances.	1	2	3	4	5
parce que j'étais capable de me démarquer des autres par de bons résultats.	1	2	3	4	5

### 3a. (Cohorte 1)

#### SUR LA BASE DE MON PROGRAMME ET DE MES CHOIX, CE QUI ME MOTIVE À POURSUIVRE MES ÉTUDES...

est d'obtenir les meilleurs résultats possibles.	1	2	3	4	5
est de développer des compétences de travail qui me seront utiles.	1	2	3	4	5
est d'acquérir des connaissances qui vont me permettre de m'épanouir comme individu.	1	2	3	4	5
est de respecter le plus possible les étapes et les exigences du programme.	1	2	3	4	5
est de pouvoir faire preuve d'originalité.	1	2	3	4	5
est de les mener à mon gré sans nécessairement respecter le programme à la lettre.	1	2	3	4	5

### 3b. (Cohortes 2-3)

#### SUR LA BASE DE MON PROGRAMME ET DE MES CHOIX, CE QUI M'A MOTIVÉ À POURSUIVRE MES ÉTUDES...

était d'obtenir les meilleurs résultats possibles.	1	2	3	4	5
était de développer des compétences de travail qui allaient m'être utiles.	1	2	3	4	5
était d'acquérir des connaissances qui me permettraient de m'épanouir comme individu.	1	2	3	4	5
était de respecter le plus possible les étapes et les exigences du programme.	1	2	3	4	5
était de pouvoir faire preuve d'originalité.	1	2	3	4	5
était de les mener à mon gré sans nécessairement suivre le programme à la lettre.	1	2	3	4	5

## 4a. (Cohorte 1)

**SI J'EN AI LA POSSIBILITÉ, JE CHOISIRAI MES COURS EN FONCTION...**

des compétences et des outils de travail que ces cours m'apportent.	1	2	3	4	5
de ma façon de concevoir ma propre formation.	1	2	3	4	5
du programme recommandé par l'institution.	1	2	3	4	5
de ce qui me plaît sans nécessairement tenir compte du programme.	1	2	3	4	5
de les réussir selon mon objectif d'avoir les meilleurs résultats.	1	2	3	4	5
des qualités et connaissances que je possède et que je veux améliorer.	1	2	3	4	5

## 4b. (Cohortes 2-3)

**LORSQUE J'EN AVAIS LA POSSIBILITÉ, JE CHOISSAIS MES COURS EN FONCTION...**

des compétences et des outils de travail que ces cours m'apportent.	1	2	3	4	5
de ma façon de concevoir ma propre formation.	1	2	3	4	5
du programme recommandé par l'institution.	1	2	3	4	5
de ce qui me plaît sans nécessairement tenir compte du programme.	1	2	3	4	5
de les réussir selon mon objectif d'avoir les meilleurs résultats.	1	2	3	4	5
des qualités et connaissances que je possède et que je veux améliorer.	1	2	3	4	5

## 5a. (Cohorte 1)

**J'ENTENDS PRODUIRE LES TRAVAUX QUI ME SERONT DEMANDÉS...**

en brillant par d'excellents résultats.	1	2	3	4	5
en brillant par mon application au travail.	1	2	3	4	5
en respectant les exigences à la lettre.	1	2	3	4	5
en enrichissant mes connaissances en fonction de mes intérêts.	1	2	3	4	5
en exprimant mon point de vue, peu importe la note.	1	2	3	4	5
en faisant preuve d'initiatives personnelles.	1	2	3	4	5

## 5b. (Cohortes 2-3)

**J'AI PRODUIT LES TRAVAUX QUI M'ONT ÉTÉ DEMANDÉS...**

en brillant par d'excellents résultats.	1	2	3	4	5
en brillant par mon application au travail.	1	2	3	4	5
en respectant les exigences à la lettre.	1	2	3	4	5
en enrichissant mes connaissances en fonction de mes intérêts.	1	2	3	4	5
en exprimant mon point de vue, peu importe la note.	1	2	3	4	5
en faisant preuve d'initiatives personnelles.	1	2	3	4	5

## 6a. (Cohortes 1-2)

**LE TEMPS ALLOUÉ À MES ÉTUDES M'APPARAÎT PRINCIPALEMENT ÊTRE...**

une occasion d'acquérir mon autonomie.	1	2	3	4	5
un rite de passage auquel je dois me conformer.	1	2	3	4	5
une période d'activité intense me permettant d'acquérir une bonne discipline de travail.	1	2	3	4	5

une occasion de prendre part à des projets intéressants pour moi.	1	2	3	4	5
une occasion d'exceller dans mon parcours académique.	1	2	3	4	5
une occasion de découvrir mes talents grâce aux connaissances acquises.	1	2	3	4	5

## 6b. (Cohorte 3)

**LE TEMPS ALLOUÉ À MES ÉTUDES M'APPARAÎSSAIT PRINCIPALEMENT ÊTRE...**

une occasion d'acquérir mon autonomie.	1	2	3	4	5
un rite de passage auquel je devais me conformer.	1	2	3	4	5
une période d'activité intense me permettant d'acquérir une bonne discipline de travail.	1	2	3	4	5
une occasion de prendre part à des projets intéressants pour moi.	1	2	3	4	5
une occasion d'exceller dans mon parcours académique.	1	2	3	4	5
une occasion de découvrir mes talents grâce aux connaissances acquises.	1	2	3	4	5

## 7a. (Cohortes 1-2)

**INTERROMPRE MOMENTANÉMENT MES ÉTUDES SERAIT POSITIF SI...**

cela contribue nécessairement à la réussite de mes études.	1	2	3	4	5
cette expérience me permet de développer mon autonomie.	1	2	3	4	5
cela témoigne de ma capacité à relever de nouveaux défis.	1	2	3	4	5
cela ne modifie pas le déroulement de mon programme.	1	2	3	4	5
cela me permet d'acquérir certaines aptitudes nécessaires à la poursuite de mes études.	1	2	3	4	5
cela me permet de vivre d'autres expériences propices à mon accomplissement personnel.	1	2	3	4	5

## 7b. (Cohorte 3)

**INTERROMPRE MOMENTANÉMENT MES ÉTUDES AURAIT ÉTÉ POSITIF SI...**

cela avait nécessairement contribué à la réussite de mes études.	1	2	3	4	5
cette expérience m'avait permis de développer mon autonomie.	1	2	3	4	5
cela avait témoigné de ma capacité à relever de nouveaux défis.	1	2	3	4	5
cela ne modifiait pas le déroulement de mon programme.	1	2	3	4	5
cela m'avait permis d'acquérir certaines aptitudes nécessaires à la poursuite de mes études.	1	2	3	4	5
cela m'avait permis de vivre d'autres expériences propices à mon accomplissement personnel.	1	2	3	4	5

## 8. (Cohortes 1-2-3)

**NORMALEMENT, LE TEMPS PASSÉ DANS MON ÉTABLISSEMENT...**

se limiterait presque exclusivement aux heures de cours requises par mon programme.	1	2	3	4	5
se bornerait au laps de temps que je m'alloue pour effectuer mon travail académique.	1	2	3	4	5
devrait être essentiellement réservé à l'acquisition des connaissances propres à améliorer ma culture personnelle.	1	2	3	4	5



devrait être un moment durant lequel je peux réaliser des projets que je juge importants.	1	2	3	4	5
devrait être employé pour maximiser mes chances de réussite.	1	2	3	4	5
s'établirait en fonction de mon habileté à organiser mon emploi du temps sans trop d'égard envers mon horaire de cours.	1	2	3	4	5

### 9. (Cohortes 1-2-3)

#### À MES YEUX, M'ABSENTER D'UN COURS C'EST...

une stratégie qui me permet dans certains cas d'obtenir les meilleurs résultats.	1	2	3	4	5
une stratégie qui permet dans certains cas d'être plus efficace dans l'organisation de mon travail scolaire.	1	2	3	4	5
une pratique occasionnelle pourvu qu'elle ne nuise pas au déroulement de mon programme.	1	2	3	4	5
l'occasion de connaître d'autres expériences susceptibles d'améliorer ma culture personnelle.	2	2	3	4	5
une éventualité à considérer lorsque s'offre à moi de nouveaux projets.	1	2	3	4	5
l'occasion de me livrer à des activités que, sur le moment, je juge plus opportunes pour moi.	1	2	3	4	5

### 10. (Cohortes 1-2-3)

#### INDÉPENDAMMENT DE MA SITUATION ACTUELLE, LE TRAVAIL RÉMUNÉRÉ PARALLÈLE AUX ÉTUDES SIGNIFIE POUR MOI UNE ACTIVITÉ...

qui se combine harmonieusement à mes études en prenant les décisions appropriées en la matière.	1	2	3	4	5
qui m'apporte une discipline utile au bon déroulement de mes études.	1	2	3	4	5
qui est une bonne chose s'il se conforme à la limite convenue de 15 heures par semaine.	1	2	3	4	5
qui peut prendre le pas sur mes études en se révélant plus opportun.	1	2	3	4	5
susceptible d'améliorer mes qualités personnelles.	1	2	3	4	5
qui démontre ma capacité à réussir sur plusieurs fronts.	1	2	3	4	5

## 11. (Cohortes 1-2-3)

**LES AUTRES ACTIVITÉS PARALLÈLES AUX ÉTUDES (SPORTS, LOISIRS, FAMILLE, ETC.) SIGNIFIENT POUR MOI...**

des expériences qui vont forcément mettre en valeur mes qualités personnelles.	1	2	3	4	5
des expériences qui doivent me permettre de briller au même titre que mes études.	1	2	3	4	5
un régime de vie propice au bon déroulement de mes études.	1	2	3	4	5
une bonne chose en n'empiétant pas sur le temps d'étude prescrit.	1	2	3	4	5
une combinaison harmonieuse en cherchant à bien les doser.	1	2	3	4	5
des expériences qui peuvent prendre le pas sur mes études en se révélant plus opportunes.	1	2	3	4	5

## 12. (Cohortes 1-2-3)

**SELON MOI, LE PROFESSEUR REPRÉSENTE UNE PERSONNE...**

qui m'offre les ressources requises pour réaliser les projets qui me sont chers.	1	2	3	4	5
dont je dois obligatoirement respecter l'autorité.	1	2	3	4	5
susceptible de contribuer à mon autonomie personnelle.	1	2	3	4	5
qui est source d'inspiration dans le développement de mes qualités personnelles.	1	2	3	4	5
qui devrait nécessairement contribuer à la réussite de mes études.	1	2	3	4	5
qui m'enseigne la rigueur nécessaire pour réaliser le travail attendu de moi.	1	2	3	4	5

## 13. (Cohortes 1-2-3)

**POUR MOI, IDÉALEMENT, ÊTRE ÉTUDIANT AU CÉGEP OU À L'UNIVERSITÉ...**

c'est une occupation qui doit s'ajuster à ma personnalité.	1	2	3	4	5
c'est accéder éventuellement à la réussite sociale.	1	2	3	4	5
c'est l'occasion de mobiliser mes énergies afin d'acquérir des compétences de travail.	1	2	3	4	5
c'est la principale occasion de pouvoir développer son indépendance.	1	2	3	4	5
c'est le moment privilégié pour élaborer des projets qui correspondent à mes désirs.	1	2	3	4	5
c'est étudier en me conformant le mieux possible aux exigences académiques.	1	2	3	4	5

## 14a. (Cohortes 1-2)

**EN TANT QU'ÉTUDIANT CAPABLE D'ORGANISER MON TEMPS ET MON PARCOURS D'ÉTUDES...**

je me conforme à l'horaire et au programme en vigueur.	1	2	3	4	5
je donne priorité à mes études dans le but d'acquérir une bonne discipline de travail.	1	2	3	4	5
je mets tout en œuvre pour atteindre de brillants résultats.	1	2	3	4	5
j'orchestre mes études principalement en fonction de mes	1	2	3	4	5

préférences.

je mets en œuvre des projets qui me tiennent à cœur.	1	2	3	4	5
je forge mon autonomie sans forcément tenir compte de l'horaire et du programme en vigueur.	1	2	3	4	5

14b. (Cohorte 3)

**EN TANT QU'ÉTUDIANT CAPABLE D'ORGANISER MON TEMPS ET MON PARCOURS D'ÉTUDES...**

je me conformais à l'horaire et au programme en vigueur.	1	2	3	4	5
je donnais priorité à mes études dans le but d'acquérir une bonne discipline de travail.	1	2	3	4	5
je mettais tout en œuvre pour atteindre de brillants résultats.	1	2	3	4	5
j'orchestrais mes études principalement en fonction de mes préférences.	1	2	3	4	5
je mettais en œuvre des projets qui me tiennent à cœur.	1	2	3	4	5
je forgeais mon autonomie sans forcément tenir compte de l'horaire et du programme en vigueur.	1	2	3	4	5

15a. (Cohortes 1-2)

**LES ASSOCIATIONS ÉTUDIANTES CONTRIBUERAIENT IDÉALEMENT À FORMER MON IDENTITÉ ÉTUDIANTE...**

en favorisant principalement les conditions nécessaires à ma réussite académique.	1	2	3	4	5
en revendiquant et en obtenant un cadre d'étude compatible avec mes aspirations personnelles.	1	2	3	4	5
en défendant un cadre d'étude propice au développement de mon éthique de travail.	1	2	3	4	5
en me permettant d'exprimer ma conception personnelle de ce qu'est être étudiant.	1	2	3	4	5
en défendant mes intérêts sans faire de vagues.	1	2	3	4	5
en me permettant d'influencer les décisions prises en matière d'éducation.	1	2	3	4	5

## 15b. (Cohorte 3)

## LES ASSOCIATIONS ÉTUDIANTES AURAIENT IDÉALEMENT CONTRIBUÉ À FORMER MON IDENTITÉ ÉTUDIANTE...

en favorisant les conditions nécessaires à ma réussite académique.	1	2	3	4	5
en revendiquant et en obtenant un cadre d'étude compatible avec mes aspirations personnelles.	1	2	3	4	5
en défendant un cadre d'étude propice au développement de mon éthique de travail.	1	2	3	4	5
en me permettant d'exprimer ma conception personnelle de ce qu'est être étudiant.	1	2	3	4	5
en défendant mes intérêts sans faire de vagues.	1	2	3	4	5
en me permettant d'influencer les décisions prises en matière d'éducation.	1	2	3	4	5

## 16. (Cohortes 1-2-3)

## LES DROITS ET LES FRAIS DE SCOLARITÉ REPRÉSENTENT...

le coût à payer pour acquérir une formation propre à développer mon esprit d'indépendance.	1	2	3	4	5
le coût propre à une formation qui m'a permis de mettre en valeur mes <u>qualités individuelles</u> .	1	2	3	4	5
le coût d'une formation qui m'a permis d'acquérir des <u>aptitudes</u> et des <u>compétences</u> utiles dans la vie.	1	2	3	4	5
le coût légitimement requis de ma part pour acquérir la formation de mon choix.	1	2	3	4	5
le coût nécessaire à l'obtention d'un diplôme qui a de la valeur.	1	2	3	4	5
le coût d'une formation en phase avec mes aspirations futures.	1	2	3	4	5

## 17. (Cohortes 1-2-3)

## À MES YEUX, LE DIPLÔME REPRÉSENTE...

rien de plus qu'un document pour montrer que je me suis acquitté des exigences de mon programme.	1	2	3	4	5
ce qui me permettra d'occuper une position sociale de premier plan.	1	2	3	4	5
principalement l'aboutissement du projet académique qui me tenait à cœur.	1	2	3	4	5
la preuve de mes compétences dans mon domaine d'étude sans égard au plaisir et à l'intérêt que j'ai eus à les acquérir.	1	2	3	4	5
le document qui témoigne de l'acquisition d'une formation susceptible de développer mon esprit d'indépendance.	1	2	3	4	5
la preuve des compétences acquises dans le domaine qui me passionne.	1	2	3	4	5

C) Vous venez de répondre aux principales questions sur votre rapport aux études et nous vous en remercions. Pour terminer, nous vous serions reconnaissants de bien vouloir compléter la section suivante.

18. (Cohortes 1-2-3)

**QUEL EST VOTRE STATUT RÉSIDENTIEL RÉGULIER ?**

- Logé au domicile familial
- Logé dans une propriété secondaire des parents
- Logé chez un membre de la famille élargie
- Location (seul-e)
- Location (en couple)
- Colocation
- Propriété personnelle
- Autre

19a. (Cohortes 1-2-3)

**AVEZ-VOUS DES ENFANTS À CHARGE ?**

- Oui
- Non

19b. (Cohortes 1-2-3)

**SI OUI, COMBIEN EN AVEZ-VOUS ?**

- 1
- 2
- 3
- 4 et plus

20. (Cohortes 1-2)

**DANS QUELLE PROPORTION PAYEZ-VOUS...**

100 % +50 % 50 % -50 % 0 %

- Vos droits de scolarité
- Votre logement
- Vos dépenses courantes (épicerie, téléphone, électricité, etc.)
- Vos frais de transport
- Loisirs et vie sociale

21. (Cohortes 1-2-3)

**BÉNÉFICIEZ-VOUS DE PRÊTS ET BOURSES ?**

- Oui
- Non

22a. (Cohortes 1-2)

**EN GÉNÉRAL, VOUS TRAVAILLEZ ?**

- A temps plein pendant les études

À temps partiel pendant les études  
 Uniquement durant l'été  
 Jamais

22b. (Cohorte 3)

**EN GÉNÉRAL, VOUS TRAVAILLIEZ ?**

À temps plein pendant les études  
 À temps partiel pendant les études  
 Uniquement durant l'été  
 Jamais

22c. (Cohortes 1-2-3)

**SI VOUS TRAVAILLEZ PENDANT LES ÉTUDES, COMBIEN D'HEURES PAR SEMAINE EN MOYENNE ?**

Moins de 15 heures  
 15-19 heures  
 20-24 heures  
 25-29 heures  
 30 heures et plus

23a. (Cohortes 1-2)

**AVEZ-VOUS L'IMPRESSION QUE LE TRAVAIL AFFECTE L'ENGAGEMENT DANS VOS ÉTUDES ?**

Absolument pas  
 Peu  
 Moyennement  
 Beaucoup  
 Totalement

23b. (Cohorte 3)

**AVEZ-VOUS L'IMPRESSION QUE LE TRAVAIL AFFECTAIT L'ENGAGEMENT DANS VOS ÉTUDES ?**

Absolument pas  
 Peu  
 Moyennement  
 Beaucoup  
 Totalement

24a. (Cohortes 1-2)

**VOUS ÊTES INSCRITS À :**

Temps plein  
 Temps partiel

24b. (Cohorte 3)

**VOUS ÉTIEZ INSCRITS À VOTRE PROGRAMME À :**

Temps plein  
 Temps partiel

## 25. (Cohortes 2-3)

COMBIEN D'HEURES PAR SEMAINE, EN MOYENNE, AVEZ-VOUS CONSACRÉ AU TRAVAIL ACADEMIQUE, INCLUANT LES HEURES DE COURS, LE TRAVAIL PERSONNEL, LES STAGES, ETC. ?

- Moins de 10 heures
- 11 - 20 heures
- 21 - 30 heures
- 31 - 40 heures
- 41 - 50 heures
- Plus de 50 heures

## 26. (Cohorte 1-2)

AVEZ-VOUS DÉJÀ ÉTUDIÉ DANS UN PROGRAMME QUI NE FAIT PAS PARTIE DU CHEMINEMENT RÉGULIER DE CELUI QUE VOUS SUIVEZ ACTUELLEMENT ?

- Oui
- Non

## 27a. (Cohortes 1-2-3)

AVEZ-VOUS DÉJÀ INTERROMPU VOS ÉTUDES JUSQU'À PRÉSENT ?

- Oui
- Non

## 27b. (Cohortes 1-2-3)

SI OUI, PENDANT COMBIEN DE TEMPS ?

- 1 trimestre
- 1 année scolaire
- + 1 année scolaire
- + deux ans

## 27c. (Cohortes 1-2-3)

POUR QUELLE RAISON AVEZ-VOUS INTERROMPU VOS ÉTUDES ?

- Pour me consacrer au travail
- Pour partir en voyage
- Pour prendre une année sabbatique (réflexion face à mes études)
- Par manque d'intérêt
- Autre

## 28. (Cohortes 2-3)

QUELLE EST VOTRE SITUATION ACTUELLE ?

- Continuation des études à un niveau ou cycle supérieur dans le même programme
- Continuation des études à un niveau ou cycle supérieur dans un autre programme
- Continuation des études au même niveau dans un programme connexe
- Continuation des études au même niveau dans un autre programme
- Arrêt définitif des études
- Arrêt des études avec intention de les reprendre éventuellement

29a. (Cohortes 2-3)

**AVEZ-VOUS PARTICIPÉ AUX ACTIVITÉS SUIVANTES AU SEIN DE VOTRE INSTITUTION ?**

Oui Non

Association étudiante  
 Activités militantes  
 Journal étudiant  
 Radio étudiante  
 Équipe sportive  
 Activités sociales (4 à 7, initiations, party, etc.)  
 Tutorat  
 Conférences et débats publics

29b. (Cohorte 1)

**COMPTEZ-VOUS PARTICIPER AUX ACTIVITÉS SUIVANTES AU SEIN DE VOTRE INSTITUTION ?**

Oui Non

Association étudiante  
 Activités militantes  
 Journal étudiant  
 Radio étudiante  
 Équipe sportive  
 Activités sociales (4 à 7, initiations, party, etc.)  
 Tutorat  
 Conférences et débats publics

30. (Cohortes 1-2-3)

**PORTEZ-VOUS DES VÊTEMENTS OU POSSÉDEZ-VOUS DES OBJETS À L'EFFIGIE DE VOTRE INSTITUTION ?**

Oui  
 Non

31a. (Cohortes 1-2)

**ENCOURAGEZ-VOUS UNE ÉQUIPE SPORTIVE DE VOTRE INSTITUTION ?**

Oui  
 Non

31b. (Cohorte 3)

**ENCOURAGIEZ-VOUS UNE ÉQUIPE SPORTIVE DE VOTRE INSTITUTION ?**

Oui  
 Non

32a. (Cohortes 1-2)

**LISEZ-VOUS LES JOURNAUX DE L'INSTITUTION ?**

Oui  
 Non



32b. (Cohorte 3)

LISIEZ-VOUS LES JOURNAUX DE L'INSTITUTION ?

Oui  
Non

33a. (Cohortes 1-2)

LISEZ-VOUS LES JOURNAUX ÉTUDIANTS ?

Oui  
Non

33b. (Cohorte 3)

LISEZ-VOUS LES JOURNAUX ÉTUDIANTS ?

Oui  
Non

34a. (Cohortes 1-2)

VOUS RECONNAISSEZ-VOUS LORSQU'IL EST QUESTION DES ÉTUDIANTS DANS LES MÉDIAS ?

Absolument pas  
Peu  
Moyennement  
Beaucoup  
Totalement

34b. (Cohorte 3)

VOUS RECONNAISSIEZ-VOUS LORSQU'IL ÉTAIT QUESTION DES ÉTUDIANTS DANS LES MÉDIAS ?

Absolument pas  
Peu  
Moyennement  
Beaucoup  
Totalement

35. (Cohorte 2)

EN TANT QU'ÉTUDIANT INSCRIT DANS VOTRE PROGRAMME, AVEZ-VOUS L'IMPRESSION D'ÉVOLUER DANS VOTRE FUTUR MILIEU DE TRAVAIL ?

Absolument pas  
Peu  
Moyennement  
Beaucoup  
Totalement

36. (Cohortes 1-2-3)

**QUELLE EST VOTRE POSITION À L'ÉGARD DES DROITS ET FRAIS AFFÉRENTS À VOTRE SCOLARITÉ ?**

- En faveur de la gratuité scolaire
- En faveur d'une baisse des coûts
- En faveur du gel des coûts
- En faveur d'une hausse indexée au coût de la vie
- En faveur d'un ajustement selon les lois du marché

37. (Cohortes 1-2-3)

**SEXE :**                      Masculin :                      Féminin :

38. (Cohortes 1-2-3)

**ÂGE :**

39. (Cohortes 1-2-3)

**QUEL EST VOTRE PROGRAMME D'ÉTUDE ?**

- Techniques en soins infirmiers
- Techniques de travail social
- Techniques de recherche sociale
- Techniques en éducation spécialisée
- Médecine
- Travail social (Universitaire)
- Sociologie
- Baccalauréat multidisciplinaire

40. (Cohortes 1-2-3)

**QUELLE INSTITUTION FRÉQUENTEZ-VOUS ? (UNE SEULE RÉPONSE POSSIBLE)**

- Cégep du Vieux-Montréal
- Cégep de Sainte-Foy
- Cégep de Sherbrooke
- Cégep Rosemont
- Université de Montréal
- Université Laval
- Université de Sherbrooke

41a. (Cohortes 1-2-3)

**SELON LA NOMENCLATURE FONDÉE SUR LA POPULATION ÉTUDIANTE DE L'UDEM, À QUELLE COMMUNAUTÉ CULTURELLE APPARTENEZ-VOUS ?**

- Algérienne
- Canadienne (anglophone)
- Canadienne (francophone)
- Chinoise
- Colombienne
- Française
- Haïtienne

Libanaise  
 Marocaine  
 Mexicaine  
 Roumaine  
 Tunisienne  
 Autres

41b. (Cohortes 1-2-3)

SI AUTRES, PRÉCISEZ :

42. (Cohortes 1-2-3)

À COMBIEN ESTIMEZ-VOUS LE REVENU DE VOS PARENTS ?

Moins de 25 000 \$ (24 999 \$)  
 Entre 25 000 et 50 000 \$  
 Entre 50 000 et 75 000 \$  
 Entre 75 000 \$ et 100 000 \$  
 100 000 \$ et plus  
 Ne sait pas

43. (Cohortes 1-2-3)

QUELLE EST L'OCCUPATION PRINCIPALE DE VOTRE PÈRE, MÈRE OU TUTEUR, LE CAS ÉCHÉANT ?

	Père	Mère	Tuteur
Gestionnaire ou administrateur			
Professionnel			
Travailleur spécialisé ou technicien			
Employé de bureau ou de soutien dans les services de la santé			
Employé dans le domaine de la vente et des services			
Employé à l'entretien et à la conduite de machinerie			
Apprenti, manœuvre ou employé de soutien			
Cultivateur, pêcheur ou travailleur forestier			
Personne à la maison (sans emploi rétribué)			
Autre			
Ne sait pas			

44. (Cohortes 1-2-3)

NIVEAU D'ÉTUDE LE PLUS ÉLEVÉ SUIVI PAR VOS PARENTS :

	Père	Mère	Tuteur
Secondaire non terminé			
Secondaire terminé			
Collégial non terminé			
Collégial terminé			
Universitaire non terminé			
Universitaire terminé			

45a. (Cohortes 1-2-3)

COMBIEN AVEZ-VOUS DE FRÈRES ET SOEURS ?

- 1
- 2
- 3
- 4 et plus

45b. (Cohortes 1-2-3)

COMBIEN ONT L'ÂGE DE FRÉQUENTER LE CÉGEP OU L'UNIVERSITÉ ?

- 1
- 2
- 3
- 4 et plus

45c. (Cohortes 1-2-3)

COMBIEN LES FRÉQUENTENT OU LES ONT FRÉQUENTÉS ?

- 1
- 2
- 3
- 4 et plus

46a. (Cohortes 1-2-3)

QUI VOUS A MOTIVÉ OU A ÉTÉ LE PLUS IMPLIQUÉ DANS LE COURS DE VOS ÉTUDES ?

- Père
- Mère
- Tuteur
- Frère ou sœur
- Un membre de la famille élargie
- Autre

46b. (Cohortes 1-2-3)

SI CE N'EST NI VOTRE PÈRE, VOTRE MÈRE OU VOTRE TUTEUR QUI A ÉTÉ LE PLUS IMPLIQUÉ DANS LE COURS DE VOS ÉTUDES, QUEL EST LE NIVEAU DE SCOLARITÉ ATTEINT PAR CET INDIVIDU ?

Secondaire non terminé

Secondaire terminé

Collégial non terminé

Collégial terminé

Universitaire non terminé

Universitaire terminé

**ANNEXE 2 – EXEMPLE DE LETTRE D’INVITATION AU SONDAGE EN LIGNE**

Le 1<sup>er</sup> août 2007

Prénom Nom  
Adresse  
Localité, Province  
Code Postal

**Code d’accès : UDM.01.MED.001**

**Mot de passe : 1111**

Madame, Monsieur

Je suis professeur titulaire au département de Sociologie de l’Université de Montréal et chercheur associé à l’Institut National de Recherche Scientifique (INRS). Par l’intermédiaire de cette lettre, je vous informe que le Registraire de l’Université de Montréal a résolu de collaborer à la recherche que je conduis actuellement sur les valeurs des étudiants et des étudiantes inscrits au programme de Médecine. En d’autres termes, cette étude cherche à cerner les valeurs des étudiants et étudiantes des collèges et universités à l’égard de l’engagement dans les études supérieures, du rythme des études, du temps consacré aux études et celui passé dans les établissements et de l’identité étudiante. Vous êtes l’une de ces personnes.

Je vous écris afin de vous inviter à collaborer à cette recherche. À cette fin, il vous suffit de répondre au court sondage en ligne en visitant le site de Multispectra à l’adresse électronique suivante : <http://inrs.questionnaires.ca/>. Les informations sur les objectifs et les étapes de la recherche y sont exposées au début du sondage. Les questions, vous le constaterez, concernent strictement votre conception des études et du statut d’étudiant, sans aucun jugement péjoratif. Ce sondage est bref et il suffit de quelques minutes pour y répondre. Vos réponses resteront évidemment confidentielles. À cette fin, il suffit d’indiquer le code qui apparaît en tête de cette lettre dans la case appropriée du sondage. Votre identité sera automatiquement effacée dès que vous aurez répondu au sondage en ligne et, par la suite, vous ne ferez pas l’objet de la relance téléphonique au programme.

En effet, dans environ deux semaines, je prendrai la liberté de vous rejoindre au téléphone si vous n’avez pas répondu au sondage en ligne afin de vous rappeler de le faire dans les plus brefs délais. Le cas échéant, vous serez rejoint par Gabriel Doré et Christian Méthot, jeunes chercheurs associés à la présente étude et qui réaliseront leurs mémoires sur cette base.

À la lumière des réponses à ce sondage, il vous sera éventuellement demandé de continuer à participer à cette étude. En effet, si vous correspondez aux critères recherchés, vous serez sélectionné dans l’espoir que vous nous accordiez une

entrevue, dans quelques mois, propre à retracer les orientations qui ont teinté le choix de votre programme, l'effort que vous consentez à vos études et l'importance que vous leurs accordez dans la gamme de vos activités.

Dans cette éventualité, je vous en informerai au moment opportun et vous rejoindrai au téléphone pour savoir si je peux compter sur votre aimable collaboration à cet effet et fixer avec vous le moment le plus propice.

Veillez prendre note que j'ai reçu vos coordonnées du registrariat de l'Université de Montréal après avoir obtenu l'autorisation de la Commission d'accès à l'information du Québec. La recherche sous ma gouverne se conforme aux normes édictées par le Comité d'éthique de l'Institut national de la recherche scientifique.

Si vous souhaitez obtenir dès à présent d'autres renseignements à propos de cette étude, ayez l'obligeance de me rejoindre par téléphone au (514) 499-4000 poste 8269, ou par courriel : [REDACTED]

En espérant votre collaboration, je vous prie d'agréer toute ma considération et de recevoir mes salutations les plus chaleureuses.

Jacques Hamel

Professeur titulaire  
Université de Montréal

Professeur associé  
Institut national de la recherche scientifique

## ANNEXE 3 - COMPOSITION DE L'ÉCHANTILLON PONDÉRÉ

TABLEAU XXVIII  
COMPARAISON ENTRE LA POPULATION ET L'ÉCHANTILLON PONDÉRÉ

Aspects	Population	Échantillon pondéré
Cohortes :		
Débutants	38,9 %	38,7 %
Finissants	28,3 %	28,1 %
Diplômés	32,8 %	33,2 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>
Programmes :		
Médecine (MED)	41,1 %	41,3 %
Soins infirmiers (TSI)	13,3 %	12,7 %
Travail social (SVS)	16,3 %	14,9 %
Techniques de travail social (TTS)	9,2 %	9,7 %
Sociologie (SOL)	8,1 %	10,3 %
Techniques d'éducation spécialisée (TES)	12 %	11,1 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>
Niveaux d'étude :		
Collégial	34,5 %	33,5 %
Baccalauréat <sup>1</sup>	39 %	38,5 %
Maîtrise	11,8 %	12,3 %
Doctorat <sup>2</sup>	14,7 %	15,7 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>
Localités :		
Montréal	38 %	38,7 %
Québec	33,1 %	33,5 %
Sherbrooke	28,9 %	27,6 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

1. Comprend les étudiants au doctorat de médecine.

2. Comprend les résidents en médecine.



## ANNEXE 4 – MODÈLES DE RÉGRESSION FACE À L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES

TABLEAU XXIX  
RÉGRESSION SUR LES ÉCHELLES INSTRUMENTALE ET EXPRESSIVE À L'ÉGARD DE  
L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
<b>R<sup>2</sup> (ΔR<sup>2</sup>)</b>	<b>2,1***</b>	<b>7,7 (5,6)***</b>	<b>8,3 (0,6)**</b>	<b>8,4 (0,1)</b>
<b>B (β)</b>	<b>B (β)</b>	<b>B (β)</b>	<b>B (β)</b>	<b>B (β)</b>
<b>Bloc 1 Catégories principales</b>				
Cohortes :				
Débutants	-	-	-	-
Finissants	,229 (,119)***	,204 (,112)***	,207 (,108)***	,210 (,109)***
Diplômés	-,083 (-,045)	-,112 (-,060)*	-,124 (-,067)*	-,118 (-,064)*
Programmes :				
Médecine	-	-	-	-
Techniques d'éducation spécialisée	-	-,112 (-,040)	-,032 (-,011)	-,030 (-,011)
Soins infirmiers	-	-,503 (-,188)***	-,423 (-,158)***	-,413 (-,155)***
Techniques de travail social	-	,176 (,059)*	,257 (,086)***	,258 (,086)***
Sociologie	-	,022 (,008)	,058 (,021)	,056 (,020)
Travail social	-	,227 (,095)***	,268 (,112)***	,279 (,116)***
Niveaux :				
Collégial	-	-	-	-
Baccalauréat	-	-	exclue <sup>1</sup>	exclue <sup>1</sup>
Maîtrise	-	-	,152 (,058)*	,171 (,065)*
Doctorat	-	-	,171 (,071)**	,176 (,074)**
Localités:				
Montréal	-	-	-	,073 (,041)
Québec	-	-	-	-
Sherbrooke	-	-	-	,065 (,033)
<b>n</b>	<b>1 674</b>	<b>1 669</b>	<b>1 667</b>	<b>1 665</b>

\*P ≤ ,05.

\*\* P ≤ ,01.

\*\*\* P ≤ ,001.

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

TABLEAU XXX  
 RÉGRESSION SUR L'ÉCHELLE DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DE TRAVAIL  
 DANS L'ENGAGEMENT AUX ÉTUDES

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
<b>R<sup>2</sup> (ΔR<sup>2</sup>)</b>	<b>0,6**</b>	<b>9,4 (8,8)***</b>	<b>9,5 (0,1)</b>	<b>9,6 (0,1)</b>
	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)
<b>Bloc 1 Catégories principales</b>				
Cohortes :				
Débutants	-	-	-	-
Finissants	,042 (,031)	,064 (,047)	,065 (,048)	,064 (,047)
Diplômés	-,080 (-,061)*	-,072 (-,055)*	-,077 (-,058)*	-,074 (-,056)*
Programmes :				
Médecine		-	-	-
Techniques d'éducation spécialisée		-,070 (-,035)	-,042 (-,021)	-,041 (-,020)
Soins infirmiers		,008 (,004)	,036 (,019)	,037 (,020)
Techniques de travail social		-,018 (-,008)	-,011 (-,005)	-,010 (-,005)
Sociologie		-,598 (-,301)***	-,587 (-,296)***	-,594 (-,299)***
Travail social		-,128 (-,075)**	-,116 (-,068)**	-,112 (-,066)**
Niveaux :				
Collégial			-	-
Baccalauréat			exclue <sup>1</sup>	exclue <sup>1</sup>
Maîtrise			,063 (,034)	,078 (,042)
Doctorat			,056 (,034)	,064 (,038)
Localités :				
Montréal				,029 (,023)
Québec				-
Sherbrooke				,058 (,042)
<b>n</b>	<b>1 668</b>	<b>1 663</b>	<b>1 661</b>	<b>1 659</b>

\* $P \leq ,05$ .\*\*  $P \leq ,01$ .\*\*\*  $P \leq ,001$ .

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

TABLEAU XXXI  
 MODÈLE FINAL DE RÉGRESSION SUR LES ÉCHELLES INSTRUMENTALE ET EXPRESSIVE À L'ÉGARD DE L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES

	R <sup>2</sup> (ΔR <sup>2</sup> )	Modèle 1 8,2*** B (β)	Modèle 2 10 (1,8)*** B (β)	Modèle 3 10,2 (0,2)* B (β)	Modèle 4 11,6 (1,4)*** B (β)	Modèle 5 13,2 (1,6)*** B (β)	Modèle 6 13,6 (0,4)** B (β)	Modèle 7 13,8 (0,3)* B (β)
<b>Bloc 1</b> <i>Catégories principales</i>								
Cohortes :								
Débutants		-,193 (-,109)***	-,176 (-,099)***	-,173 (-,098)***	-,222 (-,125)***	-,206 (-,116)***	-,212 (-,120)***	-,214 (-,121)***
Finissants		-	-	-	-	-	-	-
Diplômés		-,323 (-,174)***	-,334 (-,179)***	-,338 (-,182)***	-,322 (-,173)***	-,299 (-,160)***	-,305 (-,164)***	-,311 (-,167)***
Programmes :								
Médecine		-	-	-	-	-	-	-
Techniques d'éducation spécialisée		-,043 (-,015)	-,031 (-,011)	-,038 (-,013)	-,119 (-,042)	-,088 (-,031)	-,122 (-,043)	-,087 (-,031)
Soins infirmiers		-,436 (-,164)***	-,421 (-,158)***	-,430 (-,162)***	-,481 (-,181)***	-,446 (-,168)***	-,468 (-,176)***	-,429 (-,161)***
Techniques de travail social		,255 (,086)***	,252 (,085)***	,240 (,081)**	,147 (,050)	,124 (,042)	,091 (,031)	,133 (,047)
Sociologie		,048 (,017)	,071 (,025)	,054 (,019)	-,049 (-,018)	-,064 (-,023)	-,080 (-,028)	-,055 (-,020)
Travail social		,262 (,109)***	,273 (,114)***	,257 (,107)***	,171 (,071)*	,144 (,060)*	,130 (,054)	,162 (,067)*
Niveaux :								
Collégial		-	-	-	-	-	-	-
Baccalauréat		exclue <sup>1</sup>	exclue <sup>1</sup>	exclue <sup>1</sup>	exclue <sup>1</sup>	exclue <sup>1</sup>	exclue <sup>1</sup>	exclue <sup>1</sup>
Maîtrise		,136 (,052)*	,151 (,058)*	,152 (,058)*	,133 (,051)*	,143 (,055)*	,139 (,053)*	,137 (,052)*
Doctorat		,183 (,076)*	,175 (,073)**	,174 (,073)**	,251 (,105)***	,249 (,105)***	,248 (,104)***	,247 (,103)***
<b>Bloc 2</b> <i>Caractéristiques générales</i>								
Homme			,202 (,096)***	,197 (,093)***	,191 (,090)***	,170 (,080)***	,168 (,080)***	,170 (,080)***
Communauté culturelle			-,314 (-,106)***	-,315 (-,107)***	-,314 (-,106)***	-,313 (-,106)***	-,327(-,111)***	-,330 (-,112)***
<b>Bloc 4</b> <i>Responsabilités familiales et économiques</i>								
Travail parallèle aux études :								
Possède un travail à temps plein				,165 (,047)*	,176 (,050)*	,209 (,060)*	,195 (,056)*	,202 (,058)*

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5	Modèle 6	Modèle 7
<b>Bloc 5</b> <i>Emploi du temps consacré aux études</i>							
Temps consacré au travail académique :							
Plus de 50 h par semaine				-,220 (-,113)***	-,215 (-,110)***	-,218 (-,111)***	-,215 (-,110)***
Situation actuelle d'études :							
Arrêt définitif des études				-,159 (-,062)*	-,163 (-,064)*	-,164 (-,064)*	-,165 (-,065)*
Interruption des études :							
A déjà interrompu pour voyager				,215 (,054)*	,144 (,036)	,140 (,035)	,126 (,032)
<b>Bloc 6</b> <i>Vie dans l'établissement</i>							
Implication et participation dans l'institution :							
A participé à des associations étudiantes					,099 (,050)*	,096 (,048)*	,089 (,044)
A participé à des activités militantes					,225 (,108)***	,199 (,096)***	,200 (,096)***
<b>Bloc 7</b> <i>Position à l'égard des frais et droits de scolarité</i>							
En faveur de la gratuité scolaire						,160 (,067)**	,156 (,065)**
<b>Bloc 8</b> <i>Conditions sociales d'origine</i>							
Niveau d'instruction du parent le plus diplômé = université							,090 (,052)*
<b>n</b>	<b>1 628</b>	<b>1 626</b>	<b>1 625</b>	<b>1 622</b>	<b>1 620</b>	<b>1 619</b>	<b>1 618</b>

\* $P \leq ,05$ .

\*\*  $P \leq ,01$ .

\*\*\*  $P \leq ,001$ .

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 les valeurs expressives. Les tableaux suivants sur le sujet se liront de la même façon.

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

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta</math>R<sup>2</sup>)</b>	<b>8,9***</b>	<b>10,3 (1,4)***</b>	<b>10,6 (0,3)*</b>	<b>11,1 (0,5)**</b>	<b>11,7 (0,6)**</b>
	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )
<b>Bloc 1 Catégories principales</b>					
Cohortes :					
Débutants	-	-	-	-	-
Finissants	-	-	-	-	-
Diplômés	-,101 (-,077)***	-,142 (-,109)***	-,164 (-,125)***	-,165 (-,126)***	-,165 (-,126)***
Programmes :					
Médecine	-	-	-	-	-
Techniques d'éducation spécialisée	-,077 (-,039)	-,076 (-,038)	-,076 (-,038)	-,090 (-,045)	-,039 (-,019)
Soins infirmiers	-,003 (-,001)	,000 (,000)	,005 (,003)	-,014 (-,008)	,028 (,015)
Techniques de travail social	-,025 (-,012)	-,017 (-,008)	-,011 (-,005)	-,021 (-,010)	,029 (,014)
Sociologie	-,587 (-,294)***	-,600 (-,301)***	-,595 (-,298)***	-,594 (-,298)***	-,568 (-,285)***
Travail social	-,128 (-,076)**	-,164 (-,097)***	-,161 (-,095)***	-,168 (-,099)***	-,139 (-,082)**
<b>Bloc 2 Caractéristiques générales</b>					
Homme		-,110 (-,074)**	-,108 (-,073)**	-,102 (-,069)**	-,101 (-,068)**
Communauté culturelle		-,148 (-,071)**	-,139 (-,066)**	-,129 (-,062)*	-,108 (-,052)*
Âge		,008 (,089)***	,007 (,075)**	,006 (,069)*	,006 (,064)*
<b>Bloc 5 Emploi du temps consacré aux études</b>					
Situation actuelle d'études :					
Arrêt définitif des études			,109 (,061)*	,113 (,063)*	,110 (,061)*
<b>Bloc 6 Vie dans l'établissement</b>					
Implication et participation dans l'institution :					
A participé à des associations étudiantes				-,096 (-,069)**	-,090 (-,064)**
<b>Bloc 7 Position à l'égard des frais et droits de scolarité</b>					
En faveur de la gratuité scolaire					-,131 (-,077)**
En faveur d'une baisse des coûts					-,091 (-,061)*
<b>n</b>	<b>1 630</b>	<b>1 627</b>	<b>1 626</b>	<b>1 625</b>	<b>1 623</b>

\* $P \leq ,05$ .\*\*  $P \leq ,01$ .\*\*\*  $P \leq ,001$ .

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 XXXIII  
REGARD RÉTROSPECTIF SUR L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES : MODÈLE FINAL DE RÉGRESSION

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5
<b>R<sup>2</sup> (ΔR<sup>2</sup>)</b>	<b>6,4***</b>	<b>7 (0,6)**</b>	<b>7,2 (0,2)</b>	<b>9,6 (2,4)***</b>	<b>10,1 (0,5)**</b>
	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)
<b>Bloc 1</b> <i>Catégories principales</i>					
Cohortes :					
Débutants	-	-	-	-	-
Finissants	,076 (,227)***	,068 (,204)***	,069 (,207)***	,053 (,159)***	,053 (,159)***
Diplômés	,053 (,164)***	,041 (,128)***	,043 (,132)***	,026 (,081)**	,026 (,080)**
Programmes :					
Médecine	-	-	-	-	-
Techniques d'éducation spécialisée	,014 (,027)	,013 (,027)	,021 (,042)	,047 (,096)***	,042 (,085)**
Soins infirmiers	,024 (,051)	,022 (,047)	,028 (,061)*	,062 (,134)***	,059 (,127)***
Techniques de travail social	,004 (,008)	,005 (,009)	,011 (,020)	,037 (,070)**	,030 (,058)*
Sociologie	-,013 (-,027)	-,021 (-,043)	-,015 (-,030)	-,002 (-,004)	-,006 (-,012)
Travail social	-,008 (-,019)	-,015 (-,037)	-,009 (-,021)	-,001 (-,002)	-,004 (-,010)
Niveaux :					
Collégial	-	-	-	-	-
Baccalauréat	exclue <sup>1</sup>	exclue <sup>1</sup>	exclue <sup>1</sup>	exclue <sup>1</sup>	exclue <sup>1</sup>
Maîtrise	,028 (,062)*	,028 (,063)*	,023 (,050)	,024 (,052)	,023 (,050)
Doctorat	,044 (,106)***	,043 (,078)**	,034 (,081)**	,029 (,070)*	,029 (,070)*
Localités :					
Montréal	,016 (,051)	,014 (,044)	,014 (,044)	,011 (,036)	,010 (,031)
Québec	-	-	-	-	-
Sherbrooke	,035 (,103)***	,037 (,106)***	,031 (,091)***	,026 (,077)**	,026 (,076)**
<b>Bloc 2</b> <i>Caractéristiques générales</i>					
Homme		-,021 (-,056)*	-,021 (-,057)*	-,021 (-,057)*	-,022 (-,060)*
Âge		,002 (,085)**	,002 (,075)*	,002 (,100)**	,002 (,099)**

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5
<b>Bloc 4</b> <i>Responsabilités familiales et économiques</i>					
Travail parallèle aux études :					
Possède un travail à temps partiel			-,016 (-,052)	-,020 (-,066)*	-,019 (-,062)*
<b>Bloc 5</b> <i>Emploi du temps consacré aux études</i>					
Statut des études :					
Étudie à temps partiel				-,050 (-,078)**	-,048 (-,074)**
Situation actuelle d'études :					
Étudiant entré au Cégep suite aux études secondaires				-,078 (-,152)***	-,081 (-,157)***
Interruption des études :					
À déjà interrompu ses études				-,018 (-,052)*	-,020 (-,059)*
<b>Bloc 7</b> <i>Position à l'égard des frais et droits de scolarité</i>					
En faveur de la gratuité scolaire					,028 (,068)**
<b>n</b>	<b>1 612</b>	<b>1 610</b>	<b>1 609</b>	<b>1 608</b>	<b>1 604</b>

\* $P \leq ,05$ .

\*\* $P \leq ,01$ .

\*\*\* $P \leq ,001$ .

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

TABLEAU XXXIV  
REGARD RÉTROSPECTIF SUR L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES À LA LUMIÈRE DES VALEURS  
INSTRUMENTALES ET EXPRESSIVES : MODÈLE FINAL DE RÉGRESSION

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta</math>R<sup>2</sup>)</b>	<b>16***</b>	<b>16,6 (0,6)**</b>	<b>16,9 (0,3)*</b>	<b>18,4 (1,5)***</b>	<b>18,8 (0,4)**</b>
<b>B (<math>\beta</math>)</b>	<b>B (<math>\beta</math>)</b>	<b>B (<math>\beta</math>)</b>	<b>B (<math>\beta</math>)</b>	<b>B (<math>\beta</math>)</b>	<b>B (<math>\beta</math>)</b>
<b>Bloc 1</b> <i>Catégories principales</i>					
Cohortes :					
Débutants	,107 (,066)*	,161 (,099)***	,149 (,092)**	,151 (,093)**	,149 (,091)**
Finissants	,027 (,015)	,054 (,030)*	,055 (,031)	,089 (,050)	,092 (,052)
Diplômés	-	-	-	-	-
Programmes :					
Médecine	-	-	-	-	-
Techniques d'éducation spécialisée	,632 (,243)***	,690 (,266)***	,654 (,251)***	,499 (,192)***	,471 (,181)***
Soins infirmiers	,536 (,220)***	,576 (,236)***	,549 (,225)***	,440 (,180)***	,423 (,173)***
Techniques de travail social	,703 (,256)***	,752 (,274)***	,721 (,263)***	,571 (,208)***	,538 (,196)***
Sociologie	,674 (,260)***	,655 (,252)***	,638 (,246)***	,548 (,211)***	,530 (,204)***
Travail social	,592 (,269)***	,609 (,277)***	,591 (,269)***	,491 (,223)***	,476 (,217)***
<b>Bloc 2</b> <i>Caractéristiques générales</i>					
Homme		,106 (,055)*	,106 (,055)*	,109 (,056)*	,104 (,054)*
Âge		,008 (,064)*	,008 (,069)*	,006 (,049)	,006 (,048)
<b>Bloc 4</b> <i>Responsabilités familiales et économiques</i>					
Bénéficiaire de prêts et bourses			-0,096 (-,060)*	-0,098 (-,061)**	-0,105 (-,066)**
<b>Bloc 5</b> <i>Emploi du temps consacré aux études</i>					
Temps consacré au travail académique :					
Plus de 50 h par semaine				-0,113 (-,063)*	-0,112 (-,063)*
Situation actuelle d'études :					
Étudie aux cycles supérieurs dans le même domaine				-0,192 (-,117)***	-0,189 (-,115)***
<b>Bloc 7</b> <i>Position à l'égard des frais et droits de scolarité</i>					
En faveur de la gratuité scolaire					,142 (,065)**
<b>n</b>	<b>1 655</b>	<b>1 653</b>	<b>1 652</b>	<b>1 650</b>	<b>1 649</b>

\* $P \leq ,05$ .\*\* $P \leq ,01$ .\*\*\* $P \leq ,001$ .