

**Étudier, un moyen  
ou une fin ?  
Analyse des valeurs  
des étudiants**

Gabriel DORÉ,  
Jacques HAMEL  
et Christian MÉTHOT





**Étudier, un moyen  
ou une fin ?  
Analyse des valeurs  
des étudiants**

Gabriel DORÉ,  
Jacques HAMEL  
et Christian MÉTHOT

Observatoire Jeunes et Société  
Institut national de la recherche scientifique  
Urbanisation Culture Société

Octobre 2008

Responsabilité scientifique : Mircea Vultur  
mircea.vultur@ucs.inrs.ca  
Observatoire Jeunes et Société  
Institut national de la recherche scientifique  
Urbanisation Culture Société  
www.obsjeunes.qc.ca

Diffusion :  
Institut national de la recherche scientifique  
Urbanisation, Culture et Société  
385, rue Sherbrooke Est  
Montréal (Québec) H2X 1E3

Téléphone : (514) 499-4000  
Télécopieur : (514) 499-4065  
www.ucs.inrs.ca

ISBN 978-2-89575-151-9  
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2008  
- Bibliothèque et Archives nationales du Canada, 2008  
© Tous droits réservés

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES.....	V
PRÉAMBULE.....	1
1 QU'ENTENDONS-NOUS PAR VALEUR ? .....	3
2 QUELQUES PRÉCISIONS SUR L'ÉTUDE .....	5
2.1 La population ciblée par l'enquête .....	5
2.2 Un sondage en ligne .....	6
3 PORTRAIT RAPIDE DE LA POPULATION CIBLÉE ET DES RÉPONDANTS AU SONDAGE EN LIGNE.....	9
4 PORTRAIT SOCIOLOGIQUE DES RÉPONDANTS.....	13
4.1 La surreprésentation féminine.....	13
4.2 L'âge de nos répondants.....	13
4.3 Étudiants et communautés culturelles .....	14
4.4 Le statut résidentiel .....	15
4.5 La conciliation travail-études.....	16
4.6 Être étudiant, une profession à plein temps ?.....	17
4.7 L'esprit de corps.....	18
4.8 Étudier et interrompre momentanément ses études.....	20
4.9 Bref portrait des conditions socioéconomiques familiales .....	20
5 ANALYSE DES RÉSULTATS DU SONDAGE EN LIGNE .....	23
5.1 Description de l'engagement dans les études .....	24
5.2 Motivation et choix de programme et de cours .....	24
5.3 Motivation et choix de programme à la lumière des caractéristiques générales des répondants et de celles liées à la vie étudiante .....	32
5.4 Comment produire ses travaux et recherches .....	37
5.5 La vie étudiante selon les variables sociodémographiques des répondants au sondage en ligne .....	40
5.6 Que représentent les études ? le regard rétrospectif de nos répondants.....	41
5.7 Le regard rétrospectif sur les études selon le visage de nos répondants.....	44
5.8 Le rythme des études et le temps consacré aux études.....	45
5.9 Le temps alloué aux études dans les rangs des étudiants en médecine, en travail social et en sociologie .....	45
5.10 Interrompre momentanément ses études, est-ce positif ou non ?.....	48
5.11 À mes yeux m'absenter d'un cours... Une bonne chose ou non ?.....	51
5.12 La représentation du travail rémunéré parallèle aux études.....	54
6 SUR L'IDENTITÉ ÉTUDIANTE .....	57
6.1 Que représente le professeur aux yeux des étudiants ? .....	57
6.2 L'organisation du temps et du parcours d'études .....	60
6.3 Les étudiants et les associations étudiantes, quel rapport ? .....	64
6.4 La perception des étudiants à l'égard des droits de scolarité.....	68
6.5 Quelle valeur revêt le diplôme ?.....	69

7 EN GUISE DE CONCLUSION .....	71
BIBLIOGRAPHIE .....	77
ANNEXE 1 – QUESTIONNAIRE DU SONDAGE EN LIGNE.....	79
ANNEXE 2 – RÉGRESSIONS SUR L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES .....	95
ANNEXE 3 – LE REGARD RÉTROSPECTIF .....	98
ANNEXE 4 – RÉGRESSIONS SUR L'INTERRUPTION DES ÉTUDES.....	102
ANNEXE 5 – RÉGRESSIONS SUR L'ABSENTÉISME .....	106

## Liste des tableaux et figures

### Tableaux

Tableau 1 : Division théorique des programmes.....	6
Tableau 2 : Représentation théorique des valeurs instrumentales et expressives.....	8
Tableau 3 : Distribution de la population.....	9
Tableau 4 : Cohortes des étudiants ciblés par l'enquête.....	10
Tableau 5 : Les programmes d'étude.....	11
Tableau 6 : Répartition des étudiants selon leur niveau d'étude.....	11
Tableau 7 : Les institutions fréquentées.....	12
Tableau 8 : L'âge des répondants au sondage en ligne en fonction des catégories principales	14
Tableau 9 : Répartition des répondants en fonction de leur communauté culturelle d'appartenance.....	15
Tableau 10 : Statut résidentiel des répondants.....	16
Tableau 11 : Les emplois parallèles aux études.....	17
Tableau 12 : L'emploi à temps partiel parallèle aux études en fonction du programme d'étude	17
Tableau 13 : Esprit de corps et sentiment d'appartenance.....	19
Tableau 14 : La position face au frais de scolarité en fonction du programme d'étude.....	20
Tableau 15 : Niveau d'étude le plus élevé d'un parent.....	21
Tableau 16 : Revenu annuel des parents : Différence cégep / université.....	21
Tableau 17 : Revenu annuel des parents selon le programme d'étude.....	22
Tableau 18 : Les blocs d'analyse.....	23
Tableau 19 : Analyse factorielle des énoncés liés à l'engagement dans les études.....	25
Tableau 20 : moyennes des réponses aux questions 2, 3 et 4.....	27
Tableau 21 : L'impression d'évoluer dans le futur milieu de travail selon le programme d'étude	31
Tableau 22 : Modèle final régression sur les échelles instrumentale et expressive à l'égard de l'engagement dans les études.....	34
Tableau 23 : Modèle final de régression sur l'importance accordée à l'acquisition des compétences de travail.....	36
Tableau 24 : Analyse factorielle de la production de travaux.....	37
Tableau 25 : Production de travaux.....	38
Tableau 26 : Analyse de Régression sur l'appréciation du temps alloué aux études.....	47
Tableau 27 : Échelle d'appréciation du travail parallèle aux études.....	54
Tableau 28 : Régression sur l'appréciation du travail parallèle aux études.....	56
Tableau 29 : Selon moi, le professeur représente une personne.....	57
Tableau 30 : Perception des professeurs sur l'échelle instrumentale/expressive.....	59
Tableau 31 : En tant qu'étudiant capable d'organiser mon temps et mon parcours d'études....	61
Tableau 32 : Organisation du temps et du parcours académique (différence entre l'échelle expressive et l'échelle instrumentale).....	62
Tableau 33 : L'appréciation des associations étudiantes.....	66

Tableau 34 : Analyse factorielle de la perception à l'égard des droits de scolarité .....	68
Tableau 35 : Scores moyens de l'appréciation des droits de scolarité .....	69
Tableau 36 : Échelle d'appréciation du diplôme.....	69

## **Figures**

Figure 1 : Illustration d'un élément du sondage en ligne.....	7
Figure 2 : Répartition des sexes selon les programmes .....	13
Figure 3 : Nombre d'heures consacrées chaque semaine au travail académique .....	18
Figure 4 : Distribution factorielle de l'engagement dans les études.....	28
Figure 5 : Jusqu'à maintenant, les études ont représenté pour moi.....	42
Figure 6 : Distribution factorielle : le regard rétrospectif.....	43
Figure 7 : Interrompre momentanément mes études aurait été positif si... ..	48
Figure 8 : Distribution factorielle de l'interruption momentanée des études .....	50
Figure 9 : À mes yeux m'absenter d'un cours c'est... ..	51
Figure 10 : Distribution factorielle de la perception de l'absentéisme .....	53

## Préambule

En avril 2005, au terme d'un congrès du Parti libéral du Québec, une militante interrogée par les médias au sujet des manifestations des étudiants ouvertement opposés à l'augmentation des droits de scolarité n'a pu s'empêcher de déclarer (quasiment mot à mot) : « C'est incroyable, ils ne veulent pas payer leurs droits de scolarité alors qu'ils ont tous une voiture et des vêtements griffés... ». Voilà une affirmation qui, de nos jours, a valeur de sens commun. Les médias répercutent à bien des égards cette vision des étudiants. Toutefois, se conforme-t-elle à ce que sont véritablement les étudiants et étudiantes qui, aujourd'hui, évoluent sous le toit des cégeps et des universités ?

Force est de constater à ce sujet que si des « données » existent sur les conditions de vie des étudiants (MEQ, 2003 ; FAECUM, 2003), en revanche, l'analyse de leurs « valeurs » reste à faire. En effet, si l'on fait exception des études de cas conduites par Jacques Roy (2006 et 2004) sur les aspirations et les attentes des jeunes inscrits au Cégep de Sainte-Foy, les études sur les valeurs des étudiants brillent par leur absence au Québec, tandis qu'elles fleurissent dans les pays d'Europe dans le cadre d'études comparatives sur les valeurs des jeunes (Roudet et Galland, 2005 et 2002) et du renouveau de la « sociologie des étudiants » inspirée par Valérie Erlich (2004 et 1998), Alain Coulon (2005), Claude Grignon (2000) et Georges Felouzis (2001), pour ne citer que ces auteurs.

Il importe donc d'entreprendre une étude en la matière au Québec, non seulement pour emboîter le pas à la recherche réalisée à l'échelle internationale, mais aussi à la lumière des avancées de celle-ci, pour envisager les sujets de l'heure, généralement conçus par les dirigeants de l'éducation supérieure comme des *problèmes* qui touchent les étudiants d'aujourd'hui, par exemple les ratés observés relativement au choix des études et des filières de formation, à la persévérance, au rythme des études, à la conformité aux règles et aux délais des programmes, à la vie étudiante au sein des établissements. Le partage des études avec le travail, ou plus exactement la subordination de la vie étudiante aux impératifs de l'emploi parallèle aux études est avancée à titre d'hypothèse afin d'expliquer ces problèmes, sans égard aux valeurs à l'œuvre dans les « choix » faits et les décisions prises à ce sujet. Sur un ton souvent alarmiste, on avance de nos jours que les jeunes, attirés par les gains immédiats du travail, tendent à négliger leurs études ou à en sous-estimer l'importance. Tôt ou tard, ils en paieront le prix en cherchant à s'insérer dans la « nouvelle économie », pour ne pas dire dans la « société du savoir » proclamée notamment par les recteurs et les dirigeants publics.

Sans nul doute, cette vision manque singulièrement de nuances. En effet, elle laisse exagérément croire qu'à présent *tous* les étudiants se plient à ce régime, responsable de l'engagement mitigé

dans les études supérieures, de l'allongement de la période des études au rythme d'allers-retours répétés, de la diminution du temps consacré aux études et du temps passé dans les établissements d'enseignement, de l'éclatement du calendrier des études et de l'identité étudiante. À notre sens, il vaut mieux penser que ce n'est pas le cas, mais que ce régime a certainement contribué à l'éclatement de la vie étudiante et qu'aujourd'hui, par conséquent, il convient plus que jamais de penser que « l'étudiant moyen n'existe pas » (Grignon et Gruel, 2002). Si, dans un passé pas si lointain, la vie étudiante semblait *apparemment* suivre un seul et même régime, force est de constater qu'on mène aujourd'hui ses études selon une pluralité de voies et de perspectives qui, en toute hypothèse, traduisent des valeurs différentes à l'égard des études et de la vie étudiante.

Dans cette perspective, sur le plan théorique, on doit s'obliger à penser que cette pluralité des régimes d'étude chez les jeunes d'aujourd'hui correspond à *des valeurs sociales*, puisqu'ils sont entérinés par les institutions concernées sous la forme de programmes d'étude conséquents et « tolérés » notamment par les parents qui, sans trop rechigner, s'y conforment en prenant leurs rejets à charge durant des périodes d'études de plus en plus longues.

La recherche que nous allons exposer ici cherche donc à cerner les valeurs à l'œuvre dans les rangs étudiants à l'égard : 1) de l'engagement dans les études supérieures, 2) du rythme des études, 3) du temps consacré aux études et de celui passé dans les établissements, 4) du calendrier des études et 5) de l'identité étudiante.

## **1 QU'ENTENDONS-NOUS PAR VALEUR ?**

Au chapitre de la théorie, on le devine, la présente recherche se base sur la notion de « valeur » qui, en sociologie, fait l'objet de multiples définitions. Selon Guy Rocher (1969 : 102), par exemple, elle correspond à la « manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaît comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres et les conduites auxquels elle est attribuée ». Sous ce chef, la notion embrasse les « idéaux, les préférences et les orientations profondes qui structurent les représentations et les actions d'un individu » (Bréchon, 2003 : 9) et « contribuent à influencer les multiples rapports que nous nouons » (Rezsohazy, 2006 : 171). En ce sens, la « valeur » se conçoit sur le registre du « rapport » que tout individu entretient avec son action et, par extension, avec celle d'autrui, de même qu'avec l'environnement dans lequel il évolue.

Or, les recherches contemporaines sur les étudiants (Dubet, 1996 ; Erlich, 2004 et 1998) 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), qui peuvent être par conséquent conçus comme valeurs sous cette optique.

En sociologie, l'analyse des valeurs s'établit de nos jours sur une distinction entre valeurs « instrumentales » et « expressives ». Les valeurs acquièrent une qualité instrumentale lorsqu'elles relèvent d'une conception fondée sur la relation d'un moyen par rapport à une fin, tandis qu'elles sont qualifiées d'« expressives » quand cette conception intègre des « sentiments », voire des symboles d'accomplissement personnel et d'identité.



## 2 QUELQUES PRÉCISIONS SUR L'ÉTUDE

Afin de déterminer la valeur instrumentale ou expressive du « rapport aux études », notre analyse s'emploie à débusquer les « orientations profondes » (Bréchon, 2003) des étudiants ciblés à l'égard : 1) de l'engagement dans les études supérieures, 2) du rythme des études, 3) du temps consacré aux études et du temps passé dans les établissements d'enseignement, 4) du calendrier des études et 5) de l'identité étudiante. Le but est de savoir si elles correspondent *soit* à l'« esprit de réussite », à l'« application au travail » et à la « conformité aux règles » qui forment les valeurs instrumentales, *soit* à l'« individualité », à la « capacité d'initiative » et à l'« esprit d'indépendance » propres aux valeurs expressives.

Sous ce chef, les premières qualités traduisent une « éducation matérialiste » priorisant l'utilité, tandis que les secondes ont trait à une éducation axée sur la « réalisation de soi » (Galland, 2005). À cet égard, il est à noter que les valeurs prennent ces couleurs en fonction : a) des filières suivies, b) des types d'établissements fréquentés et c) de leur localisation (en province ou dans un grand centre) (Galland et Oberti, 1996 ; Oberti, 1995).

### 2.1 La population ciblée par l'enquête

Sur cette base, nous avons décidé de conduire l'enquête auprès d'une population étudiante choisie selon ces trois facteurs conçus par Galland comme des vecteurs de différenciation des valeurs des étudiants, sous les couleurs instrumentales ou expressives qui teintent les cinq dimensions de leur « rapport aux études » évoquées plus tôt.

Le choix des filières retenues pour l'enquête s'établit à la lumière de la recherche éloquente de Mathias Millet (2003) sur les différentes façons dont les étudiants en médecine et en sociologie orchestrent leur « travail universitaire ». Ces différences traduisent selon lui des écarts notables, pour ne pas dire des conceptions opposées, dans les « significations » que les étudiants des deux filières attribuent à leurs études. Ce choix renvoie également à la magistrale étude qu'Alain Coulon (2005 : 5) a consacrée à l'« entrée dans le métier d'étudiant » des jeunes inscrits aux programmes en sciences et en sciences sociales, 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 », qui ici correspondent exactement aux cinq dimensions du « rapport aux études » dont les « orientations profondes » colorent les valeurs d'une teinte instrumentale ou expressive. Il apparaît toutefois opportun d'ajouter le « travail social » aux deux filières étudiées par ces auteurs, puisque ce programme dit « professionnel » donne corps à un « métier » ou une pratique régie par une corporation (Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec). Si ce facteur influe sur l'ordre des valeurs des étudiants, le « travail social » fait alors office de médian entre la sociologie et la médecine, sur un axe

considéré hypothétiquement comme un continuum valeurs expressives valeurs instrumentales, doté des qualités méthodologiques requises pour atteindre la *représentativité théorique* des valeurs étudiantes. La population étudiante concernée par l'enquête devait également inclure des étudiants et étudiantes inscrits au collégial dans des programmes analogues à ceux ciblés au niveau universitaire.

À ce titre, la population visée inclut l'ensemble des étudiants inscrits aux programmes collégiaux suivants : 1) techniques de soins infirmiers, 2) techniques d'éducation spécialisée et 3) techniques de travail social (professionnel) ; aux programmes universitaires suivants : 1) médecine, 2) sociologie et 3) travail social. Et ce, au sein des établissements suivants : Cégep du Vieux-Montréal, Cégep de Sainte-Foy et Cégep de Sherbrooke ; Université de Sherbrooke, Université de Montréal et Université Laval, seules institutions à offrir le programme de médecine. En bref, la population étudiée se répartit en trois domaines qui amalgament de la manière suivante les programmes auxquels ils sont inscrits.

**Tableau 1 : Division théorique des programmes**

Médecine	<b>Médecine</b>
Soins infirmiers	
Travail social	<b>Travail social</b>
Techniques de travail social	
Sociologie	<b>Sociologie</b>
Baccalauréat multidisciplinaire (UdeS)	
Techniques d'éducation spécialisée	

La population étudiante concernée par l'enquête correspond exactement aux individus membres, en septembre 2007, des cohortes suivantes : 1) les débutants (1<sup>er</sup> trimestre) ; 2) les « finissants » (c'est-à-dire les étudiants qui ont bouclé leur programme sans avoir nécessairement mis fin à leurs études) et 3) les étudiants sortis voilà *deux ou trois ans* de l'un des programmes et des établissements précédemment mentionnés.

## 2.2 Un sondage en ligne

La totalité de la population étudiante ciblée a d'abord été invitée à répondre à un questionnaire en ligne. Ce sondage en ligne cherche à identifier les valeurs à l'œuvre sous les cinq aspects du « rapport aux études » précédemment énumérés dans la perspective de la « sémiométrie » (Lebart, 2003). Cette dernière consiste à présenter aux répondants une liste assez longue

d'énoncés et à recueillir leur degré d'adhésion à chacun. Les énoncés sont évidemment élaborés de façon à exprimer les valeurs en question et à les qualifier selon leur nature « instrumentale » ou « expressive », étant entendu qu'en cotant fortement ou faiblement chacun des énoncés, les répondants révèlent les « orientations profondes » qui traduisent leur « rapport aux études » sous forme de valeurs. En d'autres termes, invités à collaborer, les étudiants ciblés devaient répondre à une série de 17 questions jumelées chacune à six énoncés, auxquels ils devaient attribuer un score s'élevant de un à cinq selon leur degré d'adhésion. La figure suivante montre une des questions posées dans le sondage en ligne assortie des énoncés formulés de façon à révéler la teneur instrumentale ou expressive de leurs valeurs.

**Figure 1 : Illustration d'un élément du sondage en ligne**

LORSQUE J'EN AI LA POSSIBILITÉ, JE CHOISIS MES COURS EN FONCTION...	
des compétences et des outils de travail que ces cours m'apportent.	1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/>
de ma façon de concevoir ma propre formation.	1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/>
du programme recommandé par l'institution.	1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/>
de ce qui me plaît sans nécessairement tenir compte du programme.	1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/>
de les réussir selon mon objectif d'avoir les meilleurs résultats.	1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/>
des qualités et connaissances que je possède et que je veux améliorer.	1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/>

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

Dans cette optique, 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 qu'il pense posséder, 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 ou normes ambiantes. Enfin, l'*esprit de réussite* traduit l'inclination à se concevoir et à concevoir ses études en fonction d'objectifs déterminés

indépendamment de sa propre personne, à l'inverse de la *capacité d'initiative* consistant à se concevoir et à concevoir ses études en fonction de projets basés sur sa personne et ses aspirations. Les énoncés associés aux questions du sondage en ligne ont été soigneusement formulés dans cette veine sous la forme d'oppositions binaires propres à distinguer les valeurs instrumentales et expressives, comme le montre le tableau suivant :

**Tableau 2 : 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

En plus de ces énoncés qui font l'objet d'une appréciation révélatrice des valeurs expressives ou instrumentales des répondants, le sondage en ligne inclut dans sa seconde partie une série de 28 questions d'ordre factuel. Les lecteurs trouveront dans l'annexe 1 l'ensemble des éléments qui composent le sondage réalisé en ligne auprès de la population ciblée.

### 3 PORTRAIT RAPIDE DE LA POPULATION CIBLÉE ET DES RÉPONDANTS AU SONDAGE EN LIGNE

La population ciblée par l'enquête compte 5 813 candidats. À la lumière des considérations théoriques et méthodologiques mentionnées plus tôt, cette population sera ici répartie en fonction : 1) de la cohorte, 2) du programme, 3) du niveau d'étude et 4) de la localité où se situe l'établissement fréquenté. Puis, sur cette base, elle sera répartie en fonction d'autres caractéristiques comme le sexe, l'âge, le statut résidentiel et le temps consacré aux études. Au regard des quatre premiers aspects, la population enregistrée dans les banques de données transmises par les institutions ayant accepté de collaborer à la présente enquête se ventile comme suit :

**Tableau 3 : Distribution de la population**

<i>Aspects</i>	<i>Nombre</i>	<i>Pourcentage</i>
<i>Cohortes</i>		
Débutants	2 183	39,8
Finissants	1 574	28,7
Diplômés	1 727	31,5
<b>Total</b>	<b>5 484</b>	<b>100,0</b>
<i>Programmes</i>		
Médecine (MED)	2 286	41,7
Soins infirmiers (TSI)	695	12,7
Travail social (SVS)	917	16,7
Techniques de travail social (TTS)	499	9,0
Sociologie (SOL)	454	8,4
Techniques d'éducation spécialisée (TES)	633	11,5
<b>Total</b>	<b>5 484</b>	<b>100,0</b>
<i>Niveau d'études</i>		
Collégial	1 827	33,3
Baccalauréat <sup>1</sup>	2 204	40,2
Maîtrise	652	11,9
Doctorat <sup>2</sup>	801	14,6
<b>Total</b>	<b>5 484</b>	<b>100,0</b>
<i>Localités</i>		
Montréal	2 135	39,0
Québec	1 847	33,6
Sherbrooke	1 502	27,4
<b>Total</b>	<b>5 484</b>	<b>100,0</b>

<sup>1</sup> Comprend les étudiants au doctorat en médecine.

<sup>2</sup> Comprend les étudiants en résidence en médecine.

Chaque personne ciblée a reçu de notre part une lettre<sup>1</sup> l'invitant à visiter le site hébergeant le sondage en ligne. Sur le lot des lettres envoyées, 331 n'ont pas atteint leur destinataire, l'adresse étant inexacte. Ainsi, la population des personnes susceptibles de répondre au sondage en ligne comptait précisément 5 484 candidats. Les diplômés — en particulier ceux des cégeps — se sont révélés les candidats les plus difficiles à joindre, l'adresse postale qu'ils avaient 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. Ce nombre correspond à un taux de réponse de 31,04 %. Si l'on considère les cohortes auxquelles ils appartiennent, les étudiants ayant bien voulu répondre au sondage en ligne se répartissent ainsi :

**Tableau 4 : Cohortes des étudiants ciblés par l'enquête**

	<i>Nombre</i>	<i>Pourcentage</i>
Débutants	811	47,6
Finissants	493	29,0
Diplômés	398	23,4
<b>Total</b>	<b>1 702</b>	<b>100,0</b>

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 celle qui compose la population, comme l'illustre le tableau suivant.

<sup>1</sup> C'est la Commission d'accès à l'information du Québec qui nous a obligés à joindre nos candidats par courrier.

**Tableau 5 : Les programmes d'étude**

	<i>Nombre</i>	<i>Pourcentage</i>
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>100,0</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 les murs 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>2</sup> dans les institutions concernées.

Concernant le niveau d'étude, on remarque que nos répondants au sondage en ligne sont en majorité des collégiens et des étudiants inscrits au premier cycle universitaire.

**Tableau 6 : Répartition des étudiants selon leur niveau d'étude**

	<i>Nombre</i>	<i>Pourcentage</i>
Collégial	581	34,1
Baccalauréat	737	43,3
Maîtrise	241	14,2
Doctorat	143	8,4
<b>Total</b>	<b>1 702</b>	<b>100,0</b>

Au chapitre des institutions et des localités où elles se situent, force est de constater, au vu du prochain tableau, 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.

<sup>2</sup> Commission des universités sur les programmes, Les programmes de science politique, de sociologie et disciplines apparentées, rapport n° 23, février 2000.

**Tableau 7 : Les institutions fréquentées**

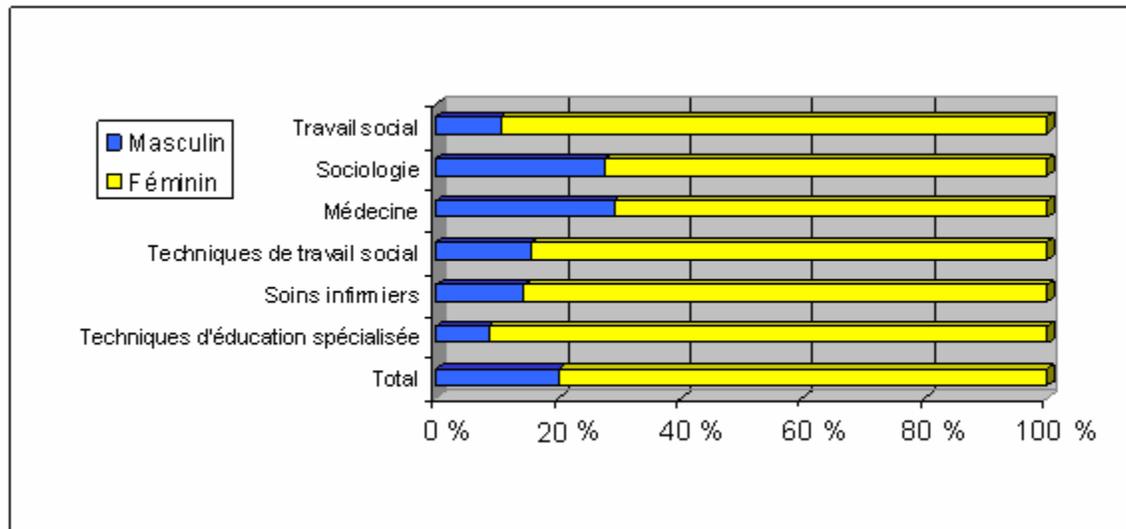
	<i>Nombre</i>	<i>Pourcentage</i>
Cégep du Vieux-Montréal	227	13,3
Université de Montréal	428	25,1
Cégep de Sainte-Foy	207	12,2
Université Laval	398	23,4
Cégep de Sherbrooke	147	8,6
Université de Sherbrooke	295	17,3
<b>Total</b>	<b>1 702</b>	<b>100,0</b>

## 4 PORTRAIT SOCIOLOGIQUE DES RÉPONDANTS

### 4.1 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 éloquemment le graphique suivant.

Figure 2 : Répartition des sexes selon les programmes



### 4.2 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 présentent le portrait inverse, puisqu'ils ont en moyenne le même âge. Le tableau qui suit dresse l'état des lieux sur la question.

**Tableau 8 : L'âge des répondants au sondage en ligne en fonction des catégories principales**

	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Médiane</i>
<i>Cohortes</i>			
Débutants	21,4	5,72	20
Finissants	25,8	6,80	24
Diplômés	28,6	6,74	27
<i>Programmes</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
<i>Niveaux</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>

### 4.3 Étudiants et communautés culturelles

Les étudiants issus de communautés culturelles tendent davantage à s'inscrire aux programmes de sociologie et de médecine : la moitié d'entre eux optent pour la 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 à cet égard 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 9 : Répartition des répondants en fonction de leur communauté culturelle d'appartenance**

	<i>Canadiens francophones</i>		<i>Communautés culturelles</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Programmes</i>				
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
<i>Niveaux</i>				
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
<i>Localités</i>				
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>

#### 4.4 Le statut résidentiel

Si l'on regarde le statut résidentiel des étudiants qui ont collaboré au sondage en ligne, on note d'entrée de jeu que la majorité des étudiants habitent ailleurs que sous le toit familial durant leur période d'études. Sans surprise, plus ils avancent dans leurs études 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 prochain tableau, on constate que les étudiants des institutions montréalaises ciblées par l'enquête vivent en de plus fortes proportions au domicile des parents. En toute hypothèse, cette tendance peut dépendre du fait que ces étudiants, pour une large part issus des banlieues, optent pour des institutions dont la proximité leur permet de cohabiter avec leurs parents. La densité démographique de la région de Montréal accentue cette tendance à bien des égards.

**Tableau 10 : Statut résidentiel des répondants**

	<i>Logé par la famille</i>	<i>Location</i>	<i>Propriété personnelle</i>	<i>Autre</i>
	%	%	%	%
<i>Cohortes</i>				
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	1,0
<i>Programmes</i>				
Techniques d'éducation spécialisée	58,4	39,1	2,5	0,0
Soins infirmiers	52,1	37,3	9,7	0,9
Techniques de travail social	47,0	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
<i>Niveaux</i>				
Collégial	52,8	40,9	5,5	0,9
Baccalauréat	28,6	56,6	13,5	1,2
Maîtrise	13,0	66,1	19,7	1,3
Doctorat	3,5	59,9	35,9	0,7
<i>Localités</i>				
Montréal	39,4	48,0	11,7	0,9
Québec	30,6	52,2	16,0	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>

#### 4.5 La conciliation travail-études

Les étudiants, on le sait<sup>3</sup>, partagent aujourd'hui leurs études avec le travail qu'ils qualifient de « petit boulot ». 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.

<sup>3</sup> Voir Emmanuelle Maunage et Marc Molgat, « L'acquisition de l'autonomie : enjeux et limites du rapport entre les jeunes et leurs parents », dans Emmanuelle Maunage et Marc Molgat (dir.), *Les jeunes adultes et leurs parents*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2004, p. 1-25.

**Tableau 11 : Les emplois parallèles aux études**

	<i>Nombre</i>	<i>Pourcentage</i>
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>100,0</b>

Les étudiants en médecine font ici bande à part. En effet, pas moins de 115 étudiants inscrits à ce programme 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 prochain tableau.

**Tableau 12 : L'emploi à temps partiel parallèle aux études en fonction du programme d'étude**

<i>Programmes</i>	<i>TES</i>	<i>TSI</i>	<i>TTS</i>	<i>MED</i>	<i>SOL</i>	<i>SVS</i>
Travaille à temps partiel	79,2 %	71,0 %	68,7 %	31,7 %	64,6 %	72,4 %

V de Cramer : 0,275 à  $p \leq 0,001$ .

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.

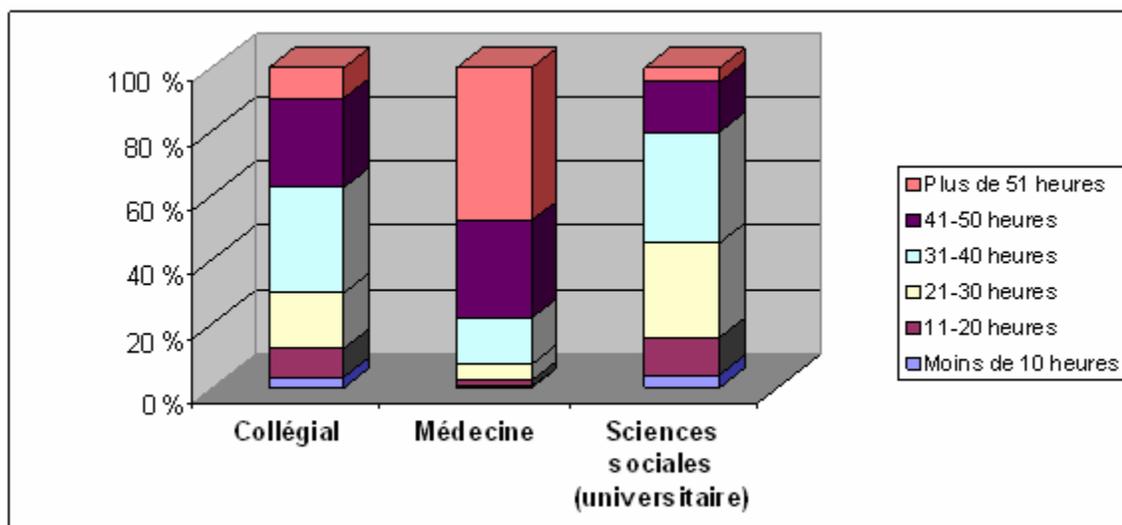
#### **4.6 Être étudiant, une profession à plein temps ?**

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'impliquent leurs programmes 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 : Nombre d'heures consacrées chaque semaine au travail académique**



#### 4.7 L'esprit de corps

L'esprit de corps 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 possède 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 13 : Esprit de corps et sentiment d'appartenance**

	<i>Possède des objets à l'effigie de son institution</i>	<i>Encourage l'équipe sportive de son institution</i>	<i>Lit les journaux de son institution</i>	<i>Lit les journaux étudiants</i>
	%	%	%	%
<i>Programmes</i>				
Techniques d'éducation spécialisée	9,2	20,9	54,1	68,0
Soins infirmiers	13,4	22,7	54,4	65,0
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
<i>Localités et institutions</i>				
<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	15,0	55,9	68,1
Université de Montréal	27,3	28,5	66,0	67,4
<b>Québec</b>	<b>25,0</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	50,0	39,9	75,0	78,6
<b>Total</b>	<b>27,1</b>	<b>30,7</b>	<b>62,9</b>	<b>69,6</b>
<b>n</b>	<b>1 689</b>	<b>1 685</b>	<b>1 687</b>	<b>1 691</b>

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 14 : La position face au frais de scolarité en fonction du programme d'étude**

	<i>Gratuité ou baisse des frais</i>	<i>Gel des frais</i>	<i>Hausse des frais</i>	<i>Total</i>
	%	%	%	%
Tech. d'éducation spécialisée	64,3	22,4	13,3	100,0
Techniques de soins infirmiers	58,3	21,8	19,9	100,0
Techniques de travail social	64,5	24,1	11,4	100,0
Médecine	17,5	23,4	59,0	100,0
Sociologie	40,8	29,3	29,8	100,0
Travail social	41,1	34,6	24,3	100,0
<b>Total</b>	<b>42,8</b>	<b>27,9</b>	<b>29,3</b>	<b>100,0</b> <b>n = 1 688</b>

V de Cramer : 0,321 à  $p \leq 0,001$ .

#### 4.8 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 (2003 : 43) 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).

#### 4.9 Bref portrait des conditions socioéconomiques familiales

La décision de s'inscrire au collège ou à l'université est certainement reliée à l'importance conférée aux études dans le milieu familial. Le niveau d'étude affiché par les parents a valeur d'exemple chez leurs enfants à cet égard. Voilà pourquoi il importe ici de recueillir cette information auprès des étudiants ayant participé au sondage en ligne.

**Tableau 15 : Niveau d'étude le plus élevé d'un parent**

	Études secondaires	Études collégiales	Études universitaires	NSP
	%	%	%	%
Médecine	12,2	15,1	71,5	1,3
Sciences sociales (universitaire) <sup>1</sup>	29,0	27,8	40,0	3,3
Étudiants en techniques (collégial)	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>

<sup>1</sup> Sociologie et Travail social.

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

Le niveau de revenu des parents joue sans nul doute 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'études.

**Tableau 16 : 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>15,0</b>

V de Cramer : 0,219 à  $p \leq 0,001$ .

Sans vouloir véhiculer une vision stéréotypée, force est ici de constater 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 prochain tableau, la situation financière des parents de 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 17 : Revenu annuel des parents selon le programme d'étude**

	$\leq 25\ 000\ \$$	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) <sup>1</sup>	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 : 0,234 à  $p \leq 0,001$ .

<sup>1</sup> Sociologie et Travail social.

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.

## 5 ANALYSE DES RÉSULTATS DU SONDAGE EN LIGNE

Les prochaines pages seront consacrées à l'analyse des résultats du sondage en ligne à propos, on l'a vu, des points suivants : 1) l'engagement dans les études supérieures, 2) le rythme des études, 3) le temps consacré aux études et celui passé dans les établissements, 4) le calendrier des études et 5) l'identité étudiante. Elle s'orchestrera en fonction des principales catégories que sont la cohorte, le programme, le niveau et la localité, auxquelles s'ajoutent d'autres catégories sociodémographiques ou relatives à la vie étudiante, comme le montre le tableau suivant sous forme de blocs qui feront ici office de variables indépendantes utiles à la régression linéaire multiple.

**Tableau 18 : Les blocs d'analyse**

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

Les réponses données au sondage en ligne font voir que les étudiants ciblés par l'enquête ont de façon générale tendance à vouloir répondre aux questions à la lumière des énoncés proposés

plutôt que d'exprimer leur préférence à l'égard de ce que l'un ou l'autre exprime en matière de valeur. En effet, on observe que certaines cohortes d'étudiants sont par exemple enclines à attribuer sans distinction une cote élevée à l'*ensemble* des énoncés liés à chacune des questions. Cette tendance se manifeste avec acuité chez les débutants si on les compare aux finissants et aux diplômés ; cela s'explique en toute hypothèse par le fait que, nouveaux venus, ils conçoivent *idéalement* leurs études et les programmes auxquels ils sont inscrits au collège ou à l'université avant peut-être de nuancer leur vision idyllique à la lumière de l'expérience qu'ils s'appêtent à connaître.

### **5.1 Description de l'engagement dans les études**

Sur l'élan, 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, tout comme les choix qu'ils ont fait le cas échéant dans 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 2 :

- 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 choisissais 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 en la matière diffère sensiblement selon leur discipline. En médecine, par exemple, les programmes offrent peu de latitude car les cours forment un cursus imposé auquel il est difficile de se soustraire, comme d'ailleurs en techniques de soins infirmiers, le pendant au collégial de cette formation en médecine. Les valeurs affichées à cet égard risquent en effet d'être infléchies par les contraintes sous-jacentes aux programmes ciblés.

### **5.2 Motivation et choix de programme et de cours**

L'analyse factorielle invite à ce stade à *combiner* les trois questions formulées à propos de 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 de concevoir l'analyse à la lumière d'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. Sous cette optique, la première échelle se révèle « instrumentale » en se fondant sur cinq énoncés, relatifs d'une part aux « bonnes notes » et d'autre part à la « conformité au programme ». Quant à la seconde échelle, « expressive », elle s'appuie 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. 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 19 : Analyse factorielle des énoncés liés à l'engagement dans les études**

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

<sup>1</sup> Réponses à la question : « J'ai choisi le programme auquel je suis inscrit... ».

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

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

Rotation Varimax

KMO : ,815; Alpha de Cronbach 1<sup>ère</sup> échelle (instrumentale) : ,74 ; 2<sup>e</sup> échelle (expressive) : ,71 ; 3<sup>e</sup> échelle (travail) : ,66.

À ce chapitre, les enquêtes longitudinales d'Inglehart (1998 : 112) 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 la qualité de soi ». 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.

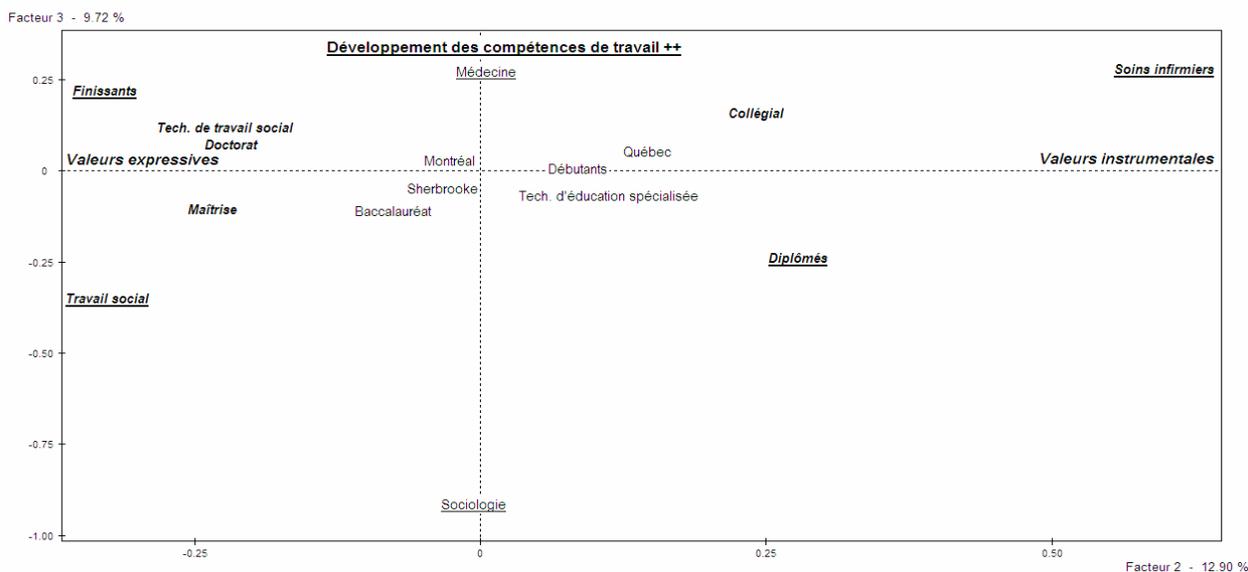
Et en effet, les étudiants, peu importe la catégorie à laquelle ils appartiennent, valorisent les énoncés qualifiés d'expressifs portant sur l'acquisition de connaissances et la réalisation de soi à travers leur formation, plutôt que les énoncés de nature sensiblement plus instrumentale basés sur la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

**Tableau 20 : moyennes des réponses aux questions 2, 3 et 4**

	<i>Moyenne de chaque échelle (sur 5)</i>		
	<i>Expressive</i>	<i>Instrumentale</i>	<i>Compétences de travail</i>
<i>Cohortes</i>			
Débutants	3,98	3,20	4,52
Finissants	3,76	2,71	4,31
Diplômés	3,68	2,97	4,22
<i>Programmes</i>			
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
<i>Niveaux</i>			
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
<i>Localités</i>			
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 donnent corps à de premières hypothèses à la lumière du graphique suivant 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 ».

Figure 4 : Distribution factorielle de l'engagement dans les études



Les variables *en italique* sont significatives sur le deuxième facteur à  $p \leq ,05$  en fonction de la régression linéaire multiple (voir annexe 2).

Les variables soulignées sont significatives sur le troisième facteur à  $p \leq ,05$  en fonction de la régression linéaire multiple (voir annexe 2).

Note : Le premier facteur manifeste l'appréciation générale des études et correspond aux résultats de l'analyse factorielle avant la rotation. Pour les fins de l'analyse des valeurs, l'accent a été mis sur les deuxième et troisième facteurs qui correspondent davantage aux résultats de l'analyse factorielle avec rotation.

À cet égard, les étudiants en techniques de soins infirmiers tendent à choisir les énoncés qui représentent leur conformité au programme auquel ils sont inscrits et cherchent sur l'élan à réussir. Leurs collègues en techniques d'éducation spécialisée affichent des tendances similaires, mais sans adopter une attitude résolument instrumentale dans leurs études. En médecine, les étudiants cherchent en bloc à développer leurs compétences de travail en suivant leur programme d'étude sans attribuer une importance prépondérante aux notes. Quant aux étudiants en sociologie, ils seraient pour leur part enclins à afficher leur « indépendance » par rapport aux exigences que comporte leur programme pour développer leurs qualités individuelles et concevoir leur programme d'étude en leurs propres termes. Les étudiants au doctorat, toutes disciplines confondues, tendent également à vouloir orchestrer leurs études eux-mêmes, ce qui correspond à la fois à la marge de manœuvre dont ils bénéficient à ce niveau et à un signe de maturité de leur part.

Les collégiens en techniques de travail social, par contraste avec leurs vis-à-vis des deux autres programmes collégiaux, privilégient davantage l'individualité en affirmant vouloir s'épanouir à l'échelle individuelle sans attribuer une importance capitale aux notes.

Force est de constater qu'aucune différence ne se décèle sur le plan géographique, c'est-à-dire selon les localités où se situent les institutions concernées par l'enquête. 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, dans ce pays, les universités en 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 que dans la capitale [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 d'implication dans leurs études et de mobilisation des étudiants provinciaux d'aujourd'hui » (Dubet, 1994 : 167-168).

Or, notre analyse ne révèle rien de particulier à cet égard contrairement à ce qu'affirme cet auteur à propos du cas français.

Sur le plan technique, pour confirmer ce fait, une analyse de régression a été opérée sur l'écart entre les échelles « expressive » et « instrumentale » en tenant compte momentanément, à titre comparatif, des quatre principales catégories de notre population que sont la cohorte, le programme d'étude, le niveau d'étude et la localité de l'établissement fréquenté.

Si on a soin de comparer les écarts entre échelles expressive et instrumentale, on observe des différences significatives entre les cohortes et les programmes d'étude. En effet, les finissants se démarquent des débutants et des diplômés en valorisant les énoncés qui donnent corps à l'échelle expressive. En toute hypothèse, on peut avancer qu'en raison de leur statut, les débutants doivent s'obliger à respecter les exigences du programme et à obtenir de bonnes notes pour exceller dans leur programme d'étude. Les diplômés étonnent à cet égard puisqu'ils tendent également à juger qu'il est important d'« obtenir de bonnes notes » et de se « conformer au programme », et ce, à un degré supérieur. Cela se révèle pour l'instant un point aveugle qui se dissipera à la lumière des entrevues au programme de la présente recherche. Le niveau d'étude, qui semblait au départ exercer une certaine influence, est tempéré par le programme d'étude, au point de n'expliquer que faiblement les valeurs des étudiants à ce sujet, malgré la tendance des étudiants inscrits à l'université aux cycles supérieurs à afficher par contraste des valeurs plus expressives en la matière.

Il appert à cet égard que les étudiants, en poussant leurs programmes de formation aux cycles supérieurs, éprouvent sans nul doute le sentiment de « se réaliser » en évoluant dans leur domaine de prédilection. Sur la lancée, les programmes d'étude auxquels ils sont inscrits semblent infléchir leurs valeurs vers l'échelle expressive.

Les étudiants inscrits en travail social au collège et à l'université se démarquent de leurs collègues en privilégiant le fait d'acquérir des connaissances, de moduler leur formation à leur gré et de faire preuve d'esprit d'indépendance. À l'inverse, les étudiants en soins infirmiers sont enclins à respecter à la lettre les exigences du programme et à obtenir à tout prix de bons résultats. La localité où se situe l'institution qu'ils fréquentent n'influe guère sur les conceptions expressive ou instrumentale que forment les étudiants à l'égard de leur « engagement dans les études ».

Au regard d'une nouvelle analyse de régression visant à distinguer l'importance qu'accordent les étudiants au développement des compétences de travail<sup>4</sup>, on note à nouveau que la cohorte et plus encore le programme d'étude auxquels ils sont inscrits influent en la matière en expliquant 9 % de la variance.

La régression sur l'échelle destinée à mesurer l'importance accordée au développement des compétences de travail démontre que le programme d'étude des étudiants joue un rôle selon qu'ils sont inscrits au cégep ou à l'université dans les domaines de la sociologie, du travail social ou de la médecine. La cohorte à laquelle ils appartiennent influe également sur ce point, contrairement au niveau d'étude et à la localité de l'institution. On note à ce propos que les étudiants en sociologie et en travail social tendent à accorder moins d'importance au développement des compétences de travail que leurs vis-à-vis en médecine et en soins infirmiers. Les sociologues en herbe tranchent par rapport aux autres étudiants en attribuant de faibles scores aux énoncés sur le sujet. En d'autres termes, cela signifie que les compétences de travail, acquises au fil de leur programme d'étude, sont vues d'un moins bon œil que la capacité à se réaliser en tant qu'individu par le truchement de ce dernier. Ce constat concorde avec l'analyse de Millet (2003) selon laquelle les étudiants en sociologie affirment que leur programme d'étude ne leur donne pas l'impression « d'évoluer dans leur futur milieu de travail », comme on le verra plus loin.

Selon notre auteur, les connaissances et compétences acquises en médecine correspondent d'office à des « savoirs fortement intégrés » et, de surcroît, directement mobilisables dans l'exercice de la profession. Il apparaît donc logique, pour les étudiants de cette discipline, de concevoir les études à leur programme selon un critère d'utilité. À l'inverse, en sociologie, les

---

<sup>4</sup> Pour y parvenir, nous avons comparé l'écart entre les moyennes des notes accordées aux deux énoncés de cette échelle et l'ensemble des notes accordées aux trois questions.

connaissances « faiblement intégrées » viennent enrichir la personne qui les acquiert, notamment sous la forme de compétences pas forcément exploitables dans les emplois que sont susceptibles de décrocher les étudiants issus de ce programme d'étude. Le prochain tableau<sup>5</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.

**Tableau 21 : L'impression d'évoluer dans le futur milieu de travail selon le programme d'étude**

<i>Programmes</i>	<i>Peu/Moyennement</i>	<i>Beaucoup/ Totalelement</i>	<i>Total</i>
	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
<i>Niveau collégial</i>			
Techniques d'éducation spécialisée	29,2	70,8	100,0
Soins infirmiers	26,8	73,2	100,0
Techniques de travail social	32,6	67,4	100,0
<i>Niveau universitaire</i>			100,0
Médecine	15,3	84,7	100,0
Sociologie	84,1	15,9	100,0
Travail social	58,2	41,8	100,0
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>62</b>	<b>100,0</b> <b>n = 490</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.

<sup>5</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.

### **5.3 Motivation et choix de programme à la lumière des caractéristiques générales des répondants et de celles liées à la vie étudiante**

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 se conformer aux 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.

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 qui seront immédiatement utiles sur le marché.

L'origine socioculturelle<sup>6</sup> 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 se conformant aux exigences du programme collégial ou universitaire.

Le statut résidentiel durant la période d'études 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 infléchie 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'études se conforment à leur programme et se plient de bonne grâce à ses exigences.

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

---

<sup>6</sup> Selon Statistique Canada, l'origine socioculturelle correspond à la langue, l'origine ethnique, la citoyenneté, l'immigration et la religion.

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.

Les étudiants qui affirment être engagés dans des activités militantes se révèlent 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 et ceux qui, parallèlement aux études, assistent à des conférences ou s'adonnent à des activités de nature scientifique. 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, mais la différence par rapport à leurs collègues se manifeste faiblement en termes statistiques. 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>7</sup> influencent 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 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, 2007 ; Finnie *et al.*, 2005 ; Sales, 1997 et 1995). Étudier à l'université relève pour eux de l'évidence.

Pour finir, 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.

---

<sup>7</sup> Par conditions sociales d'origine, on entend, à l'instar de Millet, les trois principales variables que sont le niveau d'instruction, la profession et le revenu estimé des parents. Selon nous, il importe de ne pas les considérer uniquement comme variables explicatives indépendantes, puisqu'elles exercent « l'essentiel de leurs effets à travers la médiation des trajectoires scolaires, des sélections et des orientations différentielles qu'elles ont initialement engendrées » (Millet, 2003 : 21). Voilà 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.

**Tableau 22 : Modèle final régression sur les échelles instrumentale et expressive à l'égard de l'engagement dans les études**

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>	<i>Modèle 5</i>	<i>Modèle 6</i>	<i>Modèle 7</i>
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta</math>R<sup>2</sup>)</b>	<b>9***</b>	<b>10,6 (1,6)***</b>	<b>10,8 (0,2)</b>	<b>12,3 (1,5)***</b>	<b>14,1 (1,8)***</b>	<b>14,5 (0,4)**</b>	<b>14,8 (0,3)*</b>
	<i>B (<math>\beta</math>)</i>						
<b>Bloc 1 : Catégories principales</b>							
<i>Cohortes</i>							
Débutants	-,214 (-,123)***	-,199 (-,114)***	-,196 (-,112)***	-,245 (-,140)***	-,224 (-,129)***	-,229 (-,131)***	-,233 (-,133)***
Finissants	-	-	-	-	-	-	-
Diplômés	-,328 (-,159)***	-,337 (-,163)***	-,342 (-,165)***	-,325 (-,157)***	-,299 (-,145)***	-,304 (-,147)***	-,312 (-,151)***
<i>Programmes</i>							
Médecine	-	-	-	-	-	-	-
Techniques d'éducation spécialisée	-,056 (-,021)	-,052 (-,019)	-,058 (-,021)	-,132 (-,048)	-,101 (-,037)	-,134 (-,049)	-,092 (-,034)
Soins infirmiers	-,451 (-,171)***	-,439 (-,169)***	-,449 (-,173)***	-,492 (-,189)***	-,461 (-,177)***	-,484 (-,186)***	-,437 (-,168)***
Techniques de travail social	,244 (,084)**	,238 (,082)**	,226 (,078)**	,143 (,049)	,123 (,042)	,097 (,031)	,141 (,049)
Sociologie	,004 (,001)	,027 (,010)	,009 (,003)	-,088 (-,032)	-,102 (-,037)	-,117 (-,042)	-,086 (-,031)
Travail social	,254 (,110)***	,261 (,113)***	,245 (,106)***	,168 (,073)*	,143 (,062)*	,128 (,056)	,166 (,072)*
<i>Niveaux</i>							
Collégial	-	-	-	-	-	-	-
Baccalauréat	exclue <sup>1</sup>						
Maîtrise	,150 (,060)*	,169 (,067)**	,169 (,067)**	,155 (,062)*	,161 (,064)*	,156 (,062)*	,152 (,061)*
Doctorat	,205 (,065)*	,205 (,065)*	,203 (,064)*	,281 (,089)***	,271 (,086)***	,270 (,085)***	,271 (,086)***
<i>Localités</i>							
Montréal	-	-	-	-	-	-	-
Québec	-,082 (-,045)	-,095 (-,052)*	-,089 (-,049)*	-,100 (-,055)*	-,095 (-,052)*	-,089 (-,049)*	-,088 (-,048)*
Sherbrooke	-	-	-	-	-	-	-
<b>Bloc 2 : Caractéristiques générales</b>							
Homme		,171 (,078)***	,165 (,075)**	,158 (,072)**	,136 (,062)**	,133 (,061)*	,134 (,061)**
Communauté culturelle		-,331 (-,111)***	-,330 (-,111)***	-,327 (-,110)***	-,325 (-,109)***	-,336 (-,113)***	-,342 (-,115)***
<b>Bloc 4 : Responsabilités familiales et économiques</b>							
<i>Travail parallèle aux études</i>							
Possède un travail à temps plein			,166 (,046)	,175 (,049)*	,214 (,060)*	,202 (,057)*	,211 (,059)*
<b>Bloc 5 : Emploi du temps consacré aux études</b>							
<i>Temps consacré au travail académique</i>							
Plus de 50 h par semaine				-,215 (-,103)***	-,208 (-,100)***	-,210 (-,101)***	-,209 (-,100)***

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>	<i>Modèle 5</i>	<i>Modèle 6</i>	<i>Modèle 7</i>
<b>R<sup>2</sup> (ΔR<sup>2</sup>)</b>	<b>9***</b>	<b>10,6 (1,6)***</b>	<b>10,8 (0,2)</b>	<b>12,3 (1,5)***</b>	<b>14,1 (1,8)***</b>	<b>14,5 (0,4)**</b>	<b>14,8 (0,3)*</b>
	<i>B (β)</i>	<i>B (β)</i>	<i>B (β)</i>	<i>B (β)</i>	<i>B (β)</i>	<i>B (β)</i>	<i>B (β)</i>
<b>Situation actuelle d'études</b>							
Arrêt définitif des études				-,183 (-,063)*	-,180 (-,061)*	-,181 (-,062)*	-,182 (-,062)*
<b>Interruption des études</b>							
À déjà interrompu pour voyager				,255 (,062)**	,182 (,045)	,177 (,043)	,160 (,039)
<b>Bloc 6 : Vie dans l'établissement</b>							
<b>Implication et participation dans l'institution</b>							
A participé à des associations étudiantes					,124 (,062)*	,123 (,061)*	,115 (,057)*
A participé à des activités militantes					,235 (,113)***	,211 (,101)***	,209 (,100)***
<b>Bloc 7 : Position à l'égard des frais et droits de scolarité</b>							
En faveur de la gratuité scolaire						,152 (,064)**	,148 (,062)**
<b>Bloc 8 : Conditions sociales d'origine</b>							
Niveau d'instruction le plus élevé d'un parent = université							,109 (,063)*
<b>n</b>	<b>1 623</b>	<b>1 621</b>	<b>1 620</b>	<b>1 617</b>	<b>1 615</b>	<b>1 614</b>	<b>1 613</b>

\*  $P \leq ,05$ .

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

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

<sup>1</sup> 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 23 : Modèle final de régression sur l'importance accordée à l'acquisition des compétences de travail**

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>
<b>R<sup>2</sup> (ΔR<sup>2</sup>)</b>	<b>8,7***</b>	<b>10 (1,3)***</b>	<b>10,4 (0,4)**</b>	<b>10,9 (0,5)*</b>
	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)
<b>Bloc 1 : Catégories principales</b>				
<i>Cohortes</i>				
Débutants	-	-	-	-
Finissants	,083 (,063)*	,044 (,033)	,042 (,032)	,037 (,028)
Diplômés	-,077 (-,054)*	-,129 (-,090)***	-,130 (-,091)***	-,134 (-,094)***
<i>Programmes</i>				
Médecine	-	-	-	-
Techniques d'éducation spécialisée	-,073 (-,039)	-,084 (-,044)	-,095 (-,050)	-,051 (-,027)
Soins infirmiers	-,013 (-,007)	-,020 (-,011)	-,036 (-,020)	,001 (,001)
Techniques de travail social	-,032 (-,016)	-,033 (-,017)	-,041 (-,021)	,003 (,002)
Sociologie	-,560 (-,292)***	-,580 (-,302)***	-,579 (-,302)***	-,555 (-,290)***
Travail social	-,112 (-,070)**	-,152 (-,095)***	-,159 (-,099)***	-,134 (-,083)**
<b>Bloc 2 : Caractéristiques générales</b>				
Homme		-,127 (-,084)***	-,122 (-,080)***	-,123 (-,081)***
Communauté culturelle		-,119 (-,057)*	-,110 (-,053)*	-,092 (-,044)
Âge		,008 (,082)**	,007 (,077)**	,007 (,072)*
<b>Bloc 6 : Vie dans l'établissement</b>				
<i>Implication et participation dans l'institution</i>				
A participé à des associations étudiantes			-,092 (-,065)**	-,088 (-,063)**
<b>Bloc 7 : Position à l'égard des frais et droits de scolarité</b>				
En faveur de la gratuité scolaire				-,103 (-,063)*
En faveur d'une baisse des coûts				-,086 (-,060)*
<b>n</b>	<b>1 628</b>	<b>1 625</b>	<b>1 624</b>	<b>1 622</b>

\* P ≤ ,05.

\*\* P ≤ ,01.

\*\*\* P ≤ ,001.

<sup>1</sup> 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.

## 5.4 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 24 : Analyse factorielle de la production de travaux**

<i>Analyse factorielle (Maximum Likelihood)</i>	<i>Facteur 1</i>	<i>Facteur 2</i>
en brillant par d'excellents résultats	<b>,666</b>	,080
en brillant par mon application au travail	<b>,768</b>	,213
en respectant les exigences à la lettre	<b>,679</b>	,028
en enrichissant mes connaissances en fonction de mes intérêts	,255	<b>,476</b>
en exprimant mon point de vue peu importe la note	-,085	<b>,659</b>
en faisant preuve d'initiatives personnelles	,190	<b>,783</b>

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

Rotation Varimax

KMO : ,701 ; Alpha 1<sup>ère</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.

On remarque d'emblée que nos répondants privilégient à bien des égards les énoncés à valeur expressive selon ce qui transpire de ce tableau.

**Tableau 25 : Production de travaux**

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>	<i>Modèle 5</i>	<i>Modèle 6</i>	<i>Modèle 7</i>
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta R^2</math>)</b>	<b>5,4***</b>	<b>6,8 (1,4)***</b>	<b>7,0 (0,2)*</b>	<b>7,5 (0,5)*</b>	<b>9,6 (2,1)***</b>	<b>12,3 (2,7)***</b>	<b>13,1 (0,8)***</b>
	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )					
<b>Bloc 1 : Catégories principales</b>							
<b><i>Programmes</i></b>							
Médecine	-	-	-	-	-	-	-
Techniques d'éducation spécialisée	,422 (,146)***	,492 (,171)***	,508 (,176)***	,446 (,155)***	,304 (,105)***	,335 (,116)***	,280 (,097)**
Soins infirmiers	,164 (,059)*	,210 (,076)**	,230 (,083)**	,169 (,061)*	,076 (,028)	,122 (,044)	,085 (,031)
Techniques de travail social	,637 (,203)***	,691 (,220)***	,700 (,223)***	,639 (,203)***	,480 (,153)***	,458 (,146)***	,405 (,129)***
Sociologie	,258 (,086)***	,210 (,070)*	,214 (,071)**	,162 (,054)	-,032 (-,011)	-,073 (-,024)	-,101 (-,034)
Travail social	,338 (,137)***	,352 (,143)***	,353 (,143)***	,292 (,118)***	,131 (,053)	,099 (,040)	,078 (,031)
<b><i>Niveaux</i></b>							
Collégial	-	-	-	-	-	-	-
Baccalauréat	exclue <sup>1</sup>	exclue <sup>1</sup>					
Maîtrise	,227 (,085)**	,206 (,077)**	,193 (,072)**	,184 (,069)*	,134 (,050)	,120 (,045)	,112 (,042)
Doctorat	,395 (,117)***	,305 (,090)***	,303 (,090)***	,312 (,092)***	,361 (,107)***	,345 (,102)***	,341 (,101)***
<b><i>Localités</i></b>							
Québec	-	-	-	-	-	-	-
Montréal	,217 (,113)***	,214 (,113)***	,216 (,113)***	,214 (,111)***	,199 (,103)***	,179 (,093)***	,170 (,088)***
Sherbrooke	,165 (,077)**	,148 (,077)*	,136 (,064)*	,141 (,066)*	,134 (,063)*	,140 (,065)*	,139 (,065)*
<b>Bloc 2 : Caractéristiques générales</b>							
Homme		,218 (,093)***	,218 (,093)***	,216 (,093)***	,193 (,083)***	,165 (,071)**	,162 (,069)**
Âge		,011 (,074)**	,010 (,074)**	,010 (,069)*	,010 (,074)**	,010 (,073)**	,010 (,073)**
<b>Bloc 3 : Statut résidentiel</b>							
Locataire			,099 (,053)*	,092 (,049)*	,118 (,063)*	,101 (,054)*	,098 (,052)*
<b>Bloc 4 : Responsabilités familiales et économiques</b>							
<b><i>Travail parallèle aux études</i></b>							
Travaille parallèlement aux études				,107 (,055)*	,070 (,036)	,086 (,045)	,095 (,049)
<b><i>Perception du travail parallèle aux études</i></b>							
Travail affecte moyennement, beaucoup ou totalement ses études				,107 (,057)*	,100 (,054)*	,108 (,058)*	,099 (,053)*

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>	<i>Modèle 5</i>	<i>Modèle 6</i>	<i>Modèle 7</i>
<b>R<sup>2</sup> (ΔR<sup>2</sup>)</b>	<b>5,4***</b>	<b>6,8 (1,4)***</b>	<b>7,0 (0,2)*</b>	<b>7,5 (0,5)*</b>	<b>9,6 (2,1)***</b>	<b>12,3 (2,7)***</b>	<b>13,1 (0,8)***</b>
	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)
<b>Bloc 5 : Emploi du temps consacré aux études</b>							
<i>Temps consacré au travail académique</i>							
Moins de 10 h par semaine					,412 (,070)**	,456 (,077)**	,466 (,079)**
Entre 11 et 20 h par semaine					,524 (,144)***	,530 (,146)***	,530 (,146)***
Entre 21 et 30 h par semaine					,444 (,176)***	,438 (,173)***	,427 (,169)***
Entre 31 et 40 h par semaine					,277 (,130)***	,270 (,126)***	,273 (,129)***
Entre 41 et 50 h par semaine					,224 (,104)***	,214 (,099)**	,216 (,100)**
Plus de 50 h par semaine					-	-	-
<b>Bloc 6 : Vie dans l'établissement</b>							
<i>Implication et participation dans la vie étudiante</i>							
A participé à des associations étudiantes						,132 (,061)*	,130 (,060)*
A participé à des activités militantes						,205 (,092)***	,173 (,078)**
A participé à des conférences et débats publics						,153 (,080)**	,147 (,078)**
<i>Perception de l'image étudiante</i>							
Se reconnaît beaucoup ou totalement dans l'image véhiculée des étudiants par les médias						-,166 (,077)**	-,171 (,079)***
<b>Bloc 7 : Position à l'égard des frais et droits de scolarité</b>							
En faveur de la gratuité scolaire							,236 (,092)***
<b>n</b>	<b>1 591</b>	<b>1 589</b>	<b>1 588</b>	<b>1 586</b>	<b>1 581</b>	<b>1 577</b>	<b>1 576</b>

\* P ≤ ,05.

\*\* P ≤ ,01.

\*\*\* P ≤ ,001.

<sup>1</sup> Exclue, car colinéarité avec les étudiants au doctorat en médecine.

Pour les besoins de l'analyse de régression, l'échelle expressive a été soustraite de l'échelle instrumentale afin de dégager les valeurs des étudiants à ce chapitre. Sur cette base, on note que les étudiants en médecine tranchent par rapport à leurs collègues en épousant des valeurs instrumentales pour ce qui touche à la production de travaux. Ils veulent briller par d'excellents résultats, s'appliquer dans leur travail et respecter à la lettre les exigences requises. Inversement, les collégiens en techniques d'éducation spécialisée et en techniques de travail social valorisent les énoncés à portée expressive.

Si les sociologues en herbe et leurs collègues en travail social semblent au départ 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.

Le niveau d'étude influe également sur les valeurs qui gouvernent la production des travaux, puisque les étudiants en maîtrise et plus fortement 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 puisque, on le pressent, parvenus aux cycles supérieurs, les étudiants axent leurs efforts consentis 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.

### **5.5 La vie étudiante selon les variables sociodémographiques des répondants au sondage en ligne**

Les femmes vont dans le même sens 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 le sujet, celui des qualités qu'on cherche à obtenir en produisant les travaux requis.

Le temps consacré au travail académique joue cependant 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

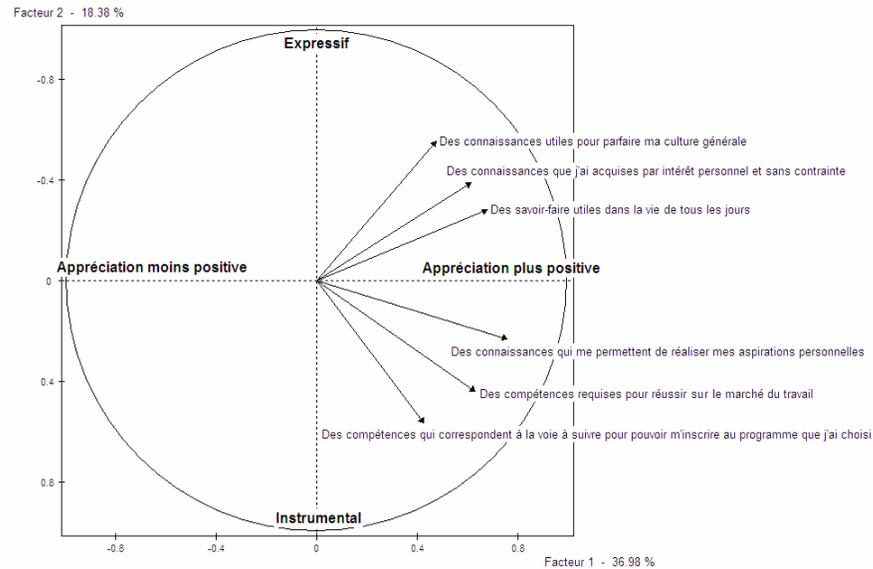
se réaliser dans leurs travaux. La situation est analogue dans les rangs des étudiants favorables à la gratuité scolaire.

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 fortement 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, participent davantage aux activités étudiantes et sont plus favorables à la gratuité scolaire.

## **5.6 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. 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 5 : Jusqu'à maintenant, les études ont représenté pour moi...**



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

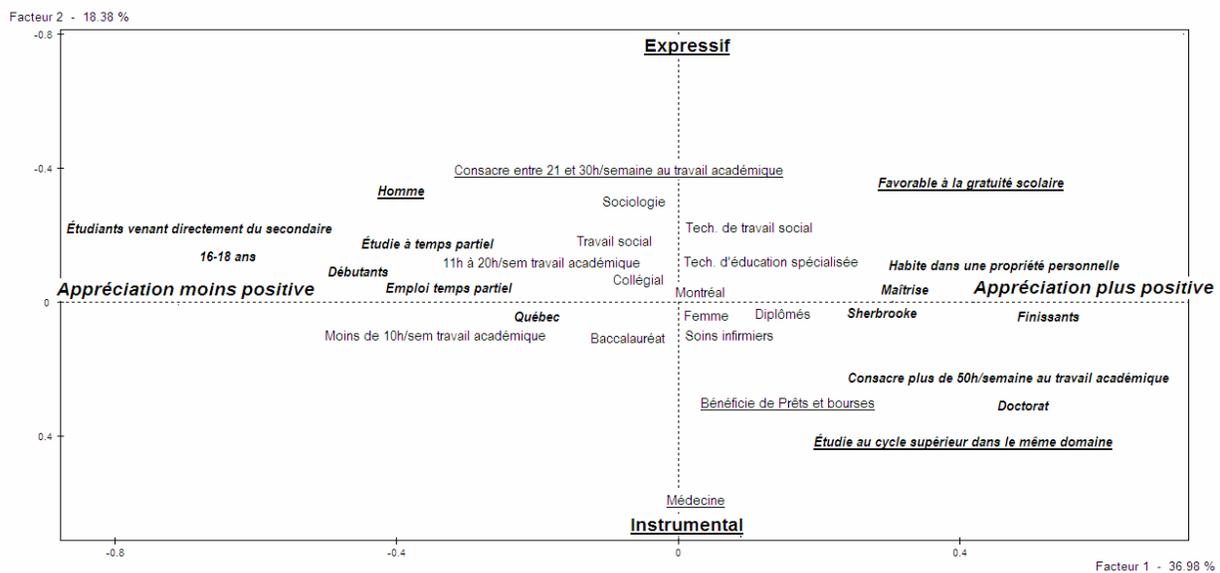
Sur le sujet, l'analyse révèle d'entrée de jeu que, peu importe ce qui les différencie, nos répondants tendent à concevoir les études conduites jusqu'à maintenant sous un jour favorable en donnant en moyenne une note de 4 sur 5 à l'ensemble des énoncés rétrospectifs. Selon le programme, le niveau et la localité, principales catégories en vigueur dans l'analyse, on note que les finissants portent un regard plus positif que les débutants sur leurs études, bien que ces derniers tendent généralement à concevoir positivement leur programme d'étude. 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.

Les étudiants inscrits à la maîtrise et au doctorat considèrent positivement leurs études passées du fait qu’à ce stade, ils ont l’impression d’évoluer dans leur domaine de prédilection. Ce sentiment de satisfaction se manifeste avec acuité chez les étudiants inscrits dans les institutions sherbrookoises, de niveau collégial et universitaire.

**Figure 6 : Distribution factorielle : le regard rétrospectif**



Les variables *en italique* sont significatives sur le premier facteur à  $p \leq ,05$  en fonction de la régression linéaire multiple (voir annexe 3).

Les variables soulignées sont significatives sur le deuxième facteur à  $p \leq ,05$  en fonction de la régression linéaire multiple (voir annexe 3).

## **5.7 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 se conforment aux tendances observées chez leurs congénères nommés ici « Canadiens francophones ».

Sur le plan des responsabilités familiales et économiques, on remarque que les étudiants qui n'ont pas à payer leurs droits de scolarité conçoivent négativement les études menées au préalable. Il en est de même pour les étudiants qui détiennent un emploi à temps partiel parallèlement aux études.

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 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 ont bifurqué en optant pour un autre programme sans passer à un cycle supérieur. Inversement, les étudiants favorables à la gratuité scolaire et ceux qui affirment consacrer plus de 50 heures par semaine au travail académique affichent la vision contraire, considérant positivement les études suivies jusqu'à présent.

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 tendent à 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.

## **5.8 Le rythme des études et le temps consacré aux études**

Sur l'élan, il convient maintenant d'envisager le temps que nos étudiants consacrent à leurs études et celui passé dans leurs établissements afin de suivre les programmes auxquels ils sont inscrits. Sous ce chef, l'analyse se fonde sur les énoncés associés dans le sondage en ligne aux questions formulées comme suit : 1) « Le temps alloué à mes études m'apparaît principalement être... » ; 2) « Interrompre momentanément mes études serait positif si... » ; 3) « À mes yeux, m'absenter d'un cours c'est... ».

Le sondage en ligne incluait la question : « Normalement, le temps passé dans mon établissement... », également jumelée à six énoncés. Toutefois, des ratés sur le plan opératoire ne permettent pas de l'exploiter opportunément et, pour cette raison, l'on se voit obligé de négliger ce sujet dans la présente analyse quantitative.

## **5.9 Le temps alloué aux études dans les rangs des étudiants en médecine, en travail social et en sociologie**

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

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

D'entrée de jeu, les finissants et les diplômés conçoivent à un moindre degré le temps consacré aux études comme un temps propice pour développer divers talents et pour acquérir des compétences. L'expérience des études qui a été la leur explique cette vision, mitigée par le regard rétrospectif et critique qu'ils jettent sur leur programme de formation, comme on l'a vu précédemment<sup>8</sup>.

Les étudiants en sociologie tranchent par rapport à leurs collègues à ce sujet. En effet, ils tendent à attribuer des scores supérieurs à la moyenne sur l'échelle d'appréciation du temps consacré aux études, élaborée à partir de la première question citée plus haut. Le résultat semble détonner par

---

<sup>8</sup> Voir tableau 25 à la page 38. En effet, on l'a noté, les diplômés et finissants tendent à attribuer des scores moins élevés aux énoncés relatifs à l'appréciation de leur programme d'étude.

rapport à ce qu'on a précédemment observé dans leurs rangs et devra être éclairé par la série d'entrevues conduites parallèlement au sondage en ligne.

Sur le sujet, on aura soin de noter que le sexe n'exerce pas d'influence : entre hommes et femmes il n'apparaît aucune différence quant au temps consenti aux études et quant à son appréciation. L'âge n'entre pas en ligne de compte non plus.

Le fait d'étudier à temps partiel interfère dans l'appréciation qu'ont nos répondants du temps dévolu aux études. Même observation concernant les sujets du sondage en ligne qui ont déclaré avoir interrompu leurs études. Ils en ont une moins bonne appréciation.

Sur la lancée, le fait de lire les journaux de l'institution, de participer à des conférences et des débats publics, de prendre part à des équipes sportives aux couleurs de l'institution et de collaborer à des associations étudiantes contribue à former une appréciation positive du temps consacré aux études. Sans vouloir jouer à « l'œuf ou la poule », on peut se demander si, à l'inverse, celle-ci influe sur les activités et les attitudes décrites.

Le fait de participer à des activités militantes contribue à une appréciation mitigée du temps alloué aux études menées dans le cadre du programme auquel on est inscrit au collège ou à l'université. Assez étrangement, les étudiants nés de parents universitaires perçoivent le temps consacré aux études de manière plus dépréciative. Les étudiants favorables à la baisse des droits de scolarité tendent inversement à le concevoir positivement.

**Tableau 26 : Analyse de Régression sur l'appréciation du temps alloué aux études**

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>	<i>Modèle 5</i>
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta</math>R<sup>2</sup>)</b>	<b>3,1***</b>	<b>4,3 (1,2)***</b>	<b>7 (2,7)***</b>	<b>7,6 (0,6)**</b>	<b>8,0 (0,4)**</b>
	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )
<b>Bloc 1 : Catégories principales</b>					
<i>Cohortes</i>					
Débutants	-	-	-	-	-
Finissants	-,041 (-,121)***	-,040 (-,119)***	-,033 (-,098)***	-,030 (-0,90)**	-,031 (-,094)**
Diplômés	-,045 (-,123)***	-,044 (-,121)***	-,037 (-,103)***	-,034 (-,092)**	-,032 (-,088)
<i>Programmes</i>					
Sociologie	,058 (,117)***	,069 (,140)***	,060 (,123)***	,060 (,123)***	,060 (,122)***
<b>Bloc 5 : Emploi du temps consacré aux études</b>					
<i>Statut des études</i>					
Étudie à temps partiel		-,048 (-,079)**	-,044 (-,072)**	-,046 (-,074)**	-,047 (-,077)**
<i>Interruption des études</i>					
A déjà interrompu ses études		-,025 (-,074)**	-,025 (-,073)**	-,024 (-,069)**	-,025 (-,073)**
<b>Bloc 6 : Vie dans l'établissement</b>					
<i>Implication et participation dans l'institution</i>					
A participé à des associations étudiantes			,022 (,062)*	,023 (,065)*	,025 (,070)**
A participé à des activités militantes			-,021 (-,058)*	-,022 (-,059)*	-,021 (-,058)*
A participé à une équipe sportive			,023 (,063)*	,023 (,063)*	,025 (,069)**
A participé à des conférences et débats publics			,030 (,098)***	,030 (,098)***	,032 (,103)**
Lit les journaux de l'institution			,024 (,075)**	,024 (,077)**	,025 (,078)**
<b>Bloc 7 : Position à l'égard des frais et droits de scolarité</b>					
En faveur d'une baisse des coûts				,029 (,079)**	,026 (,071)**
<b>Bloc 8 : Conditions sociales d'origine</b>					
Les deux parents ont un diplôme universitaire					-,023(-,077)**
<b>n</b>	<b>1 524</b>	<b>1 522</b>	<b>1 517</b>	<b>1 516</b>	<b>1 515</b>

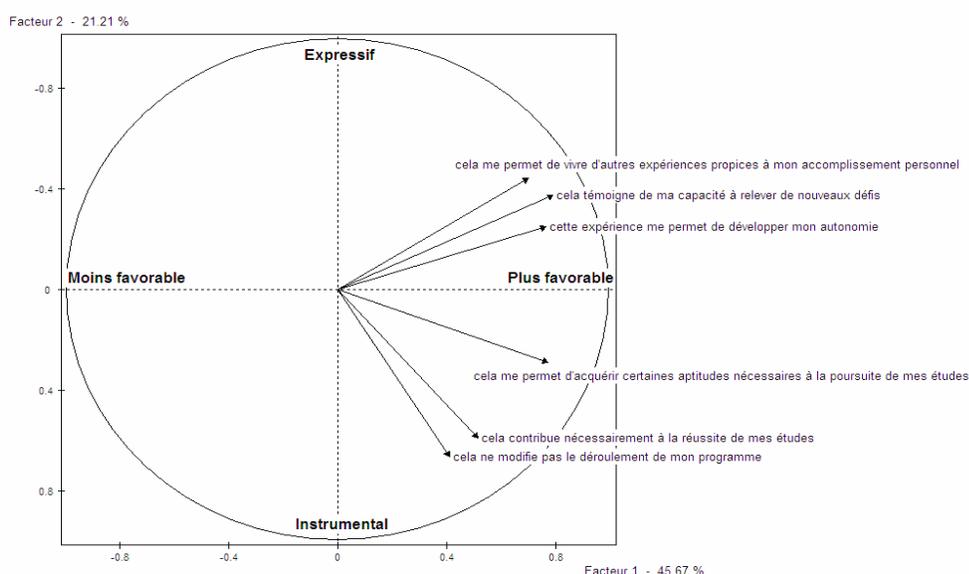
\* P ≤ ,05.

\*\* P ≤ ,01.

\*\*\* P ≤ ,001.

## 5.10 Interrompre momentanément ses études, est-ce positif ou non ?

Figure 7 : Interrompre momentanément mes études aurait été positif si...



Alpha de Cronbach pour les six énoncés : ,74 ; Alpha échelle expressive : ,79 ; Alpha échelle instrumentale : ,64.

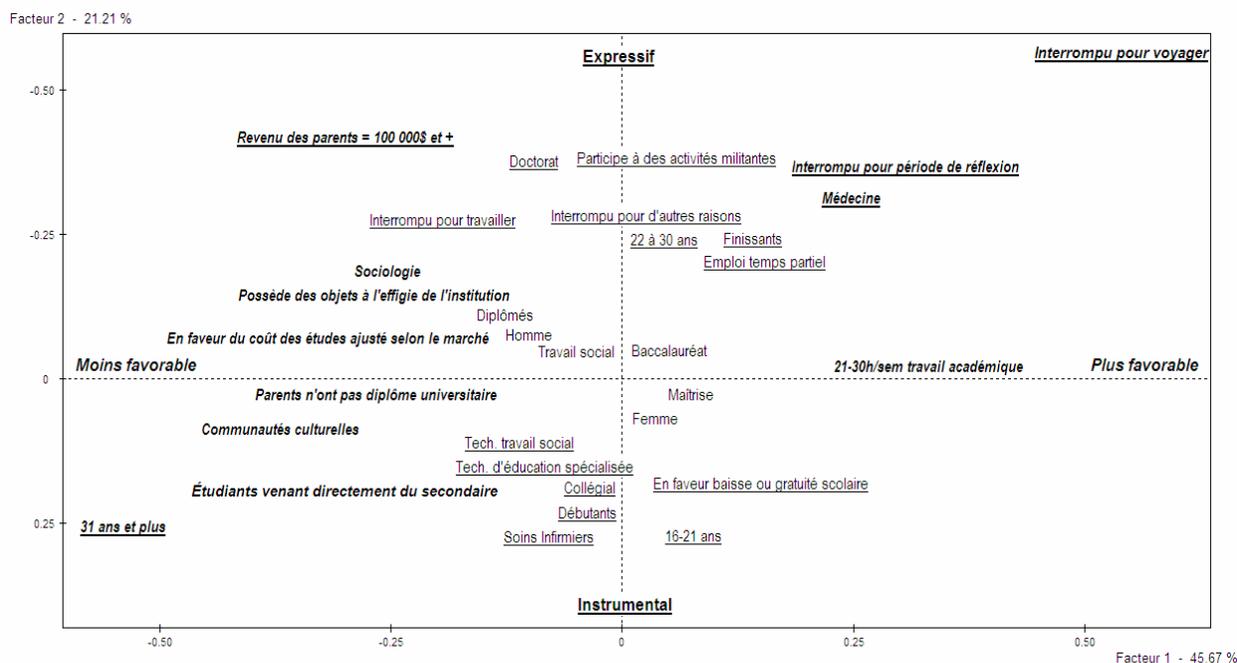
Notons d'abord que, contrairement à ce que suggère sa formulation, la question « Interrompre momentanément mes études serait positif si... » a été posée à l'ensemble des étudiants ayant répondu au sondage en ligne et non seulement à ceux qui ont temporairement mis entre parenthèses leur programme d'étude.

L'analyse de cette question s'opère ici de façon identique à celle visant à recueillir le regard rétrospectif de nos répondants sur leurs études passées. À cette fin, il a été décidé de la fonder sur deux registres : d'une part, une échelle susceptible de mesurer l'opinion sur l'interruption des études et, d'autre part, une échelle propre à traduire les valeurs instrumentales et expressives conférées à cette éventualité.

Si on envisage nos répondants sous l'angle de la cohorte à laquelle ils appartiennent, on observe que les débutants attribuent des valeurs instrumentales à l'interruption temporaire de leurs études. En effet, ils voient dans cette éventualité le moyen d'exceller dans leurs études du fait que cela leur aurait permis d'acquérir les aptitudes nécessaires sans entacher le bon déroulement de leur programme.

Les sociologues en herbe et les étudiants inscrits en techniques de travail social rechignent davantage à interrompre leurs études que l'ensemble de leurs collègues évoluant dans les autres programmes. Seuls les étudiants en soins infirmiers attribuent à un degré supérieur des valeurs instrumentales à cette éventualité. Assez paradoxalement, malgré leur opinion sur le sujet, les étudiants en sociologie n'hésitent pas à mettre leurs études entre parenthèses, comme on l'a vu plus haut. On est fondé à penser ici que c'est justement sur la base de cette expérience, largement partagée dans leurs rangs, qui les amène somme toute à voir l'interruption momentanée des études comme une mauvaise affaire.

Les résidents en médecine et les doctorants des autres programmes d'étude se démarquent du lot en mettant l'accent sur les valeurs expressives conférées à l'interruption momentanée des études. Inversement, les aînés (de plus de 30 ans) la voient fort négativement et, s'ils doivent se résoudre à cette éventualité, elle doit constituer un moyen propice pour briller dans leurs études. S'ils sont issus de communautés culturelles, les étudiants qui ont collaboré au sondage en ligne semblent également moins enclins que les autres à vouloir interrompre leurs études.

**Figure 8 : Distribution factorielle de l'interruption momentanée des études**

Les variables *en italique* sont significatives sur le premier facteur à  $p \leq ,05$  en fonction de la régression linéaire multiple (voir annexe 4).

Les variables soulignées sont significatives sur le deuxième facteur à  $p \leq ,05$  en fonction de la régression linéaire multiple (voir annexe 4).

Pour leur part, les répondants qui détiennent un emploi à temps partiel en parallèle à leurs études conçoivent l'interruption momentanée de leur programme de manière expressive, comme une occasion permettant de relever de nouveaux défis, d'acquérir des aptitudes opportunes et de gagner en autonomie sur le plan personnel.

La perspective de mettre ses études entre parenthèses sourit aux étudiants qui déclarent leur consacrer entre 21 et 30 heures par semaine. Elle plaît évidemment aux étudiants qui se sont résolus à interrompre leurs études dans le passé, profitant de l'occasion pour voyager, prendre un congé sabbatique ou travailler, expériences associées dans leur esprit à des valeurs expressives.

Les étudiants qui manifestent un esprit de corps par l'acquisition d'objets et de vêtements à l'effigie de leur institution semblent réfractaires à l'idée d'interrompre leurs études. Toutefois, l'analyse révèle qu'en réalité nombre d'entre eux déclarent l'avoir fait dans le passé. Mais dorénavant, animés par ce nouvel esprit de corps, surtout à l'université, ils conçoivent la chose de façon péjorative.

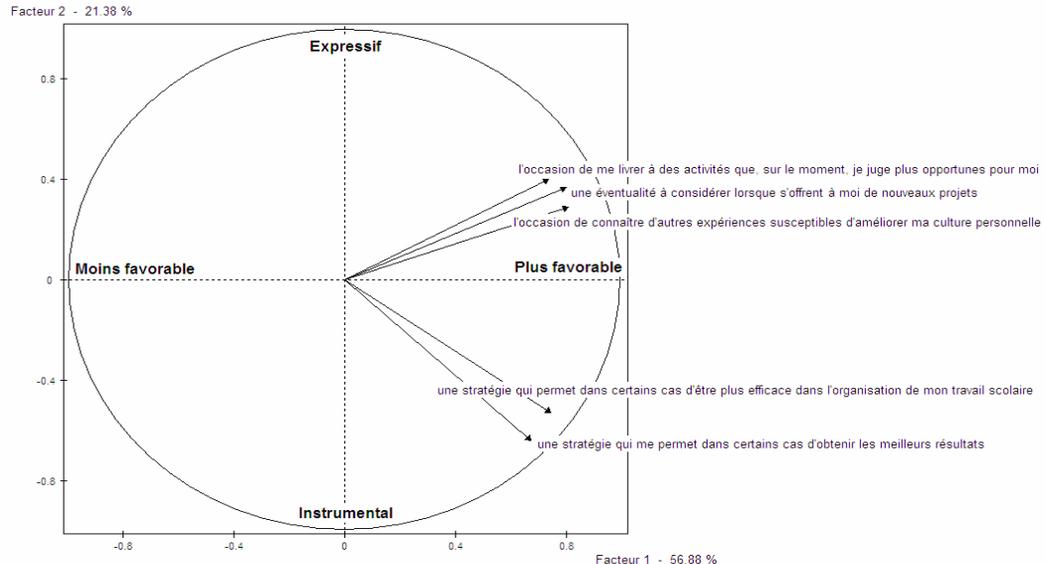
Les sujets de l'enquête qui affirment participer à des activités militantes se distinguent en associant cette éventualité à des valeurs congruentes au développement de leur propre personne.

En étant conséquents sur le sujet, les étudiants favorables à l'ajustement des droits de scolarité en fonction du marché sont nettement moins enclins que les autres à vouloir interrompre momentanément leur programme d'étude. En revanche, les étudiants favorables à la gratuité scolaire sont dans ce cas enclins à valoriser l'interruption des études, vue comme un moyen opportun pour accéder à la réussite et acquérir des compétences de travail, pour peu que cela ne mette pas en péril leur programme d'étude.

Les étudiants nés de parents aux revenus supérieurs à 100 000 \$ forment moins que les autres le projet de mettre leurs études sur la glace et, s'ils sont contraints de le faire, ils y voient l'opportunité de développer les qualités qu'ils se reconnaissent.

### 5.11 À mes yeux m'absenter d'un cours... Une bonne chose ou non ?

Figure 9 : À mes yeux m'absenter d'un cours c'est...



Alpha de Cronbach pour les cinq énoncés : ,81 ; Alpha échelle expressive : ,81 ; Alpha échelle instrumentale : ,83.

Sur cette base, le fait de s'absenter d'un cours renvoie également à des valeurs expressives ou instrumentales. Force est de noter que cette perspective est perçue négativement par l'ensemble des étudiants ayant bien voulu répondre au sondage en ligne, avec un score de 2 sur 5 aux énoncés afférents. Toutefois, les énoncés associés aux valeurs expressives sont plus prisés que

ceux qui dénotent des valeurs instrumentales. Ainsi, il est valable de s'absenter d'un cours pour « connaître d'autres expériences susceptibles d'améliorer [sa] culture personnelle » ; c'est « une éventualité à considérer lorsque [se présentent] de nouveaux projets », ou « l'occasion de [se] livrer à des activités que, sur le moment, [on] juge plus opportunes ». L'analyse renvoie, comme précédemment, à deux échelles susceptibles de donner corps à l'opinion sur le sujet, et à l'axe instrumental/expressif que sous-tendent les valeurs des étudiants en la matière.

À ce chapitre, l'idée de s'absenter d'un cours déplaît souverainement aux débutants si on les compare aux autres cohortes étudiantes. Ils se démarquent en effet des finissants, affirmant que faire l'école buissonnière peut leur permettre d'« obtenir de meilleurs résultats » et d'« organiser plus efficacement leur travail scolaire ».

Les étudiants inscrits aux programmes de niveau collégial ou universitaire en travail social pensent que l'absence aux cours peut contribuer à la réalisation de soi, en « améliorant sa culture personnelle », en formant de nouveaux projets et des activités jugées sur le moment plus pertinentes, bien qu'en réalité, comme la totalité des répondants, ils conçoivent péjorativement le fait de s'absenter. La même conception prévaut chez les étudiants aux cycles supérieurs. Les étudiants issus des communautés culturelles s'emploient à expliquer leur absence aux cours par des motivations fondées sur des valeurs expressives. Or, on l'a noté, ces étudiants tendent généralement à concevoir leurs études comme des moyens congruents à une fin.



organisations militantes. Selon eux, s'absenter représente une occasion opportune pour s'enrichir personnellement, s'agissant sans nul doute, entre autres, de participer aux activités et événements de ce type.

## 5.12 La représentation du travail rémunéré parallèle aux études

**Tableau 27 : Échelle d'appréciation du travail parallèle aux études**

<i>Analyse factorielle (Maximum Likelihood)<sup>1</sup></i>	<i>Facteur</i>
qui se combine harmonieusement à mes études en prenant les décisions appropriées en la matière	<b>,753</b>
qui m'apporte une discipline utile au bon déroulement de mes études	<b>,828</b>
susceptible d'améliorer mes qualités personnelles	<b>,674</b>
qui démontre ma capacité à réussir sur plusieurs fronts	<b>,633</b>

<sup>1</sup> Réponses à la question : « Indépendamment de ma situation actuelle, le travail parallèle aux études signifie pour moi une activité... ».

KMO : ,752 ; Alpha de Cronbach : ,81.

Sur cette base, il convient d'envisager le temps que les étudiants allouent à d'autres activités. En effet, après avoir cerné le temps requis pour étudier, y compris le temps passé sous le toit des établissements, l'analyse va à présent envisager le partage des études avec l'emploi détenu en parallèle.

On note à ce sujet que les étudiants conçoivent négativement le fait de travailler parallèlement aux études, attribuant des scores inférieurs à la moyenne qui se situe à 3 sur 5. Assez étonnamment, qu'ils appartiennent à la cohorte des débutants, des finissants ou des étudiants diplômés depuis trois ans ne fait nullement de différence à ce chapitre.

Les étudiants en maîtrise affichent une vision nettement plus positive en la matière. À leurs yeux, une activité professionnelle parallèle se combine harmonieusement à leur emploi du temps étudiant, leur apporte une discipline propice au bon déroulement des études, leur permet d'améliorer leurs qualités personnelles, et « démontre leur capacité à réussir sur plusieurs fronts ». En toute hypothèse, cela s'explique par le fait que nombre d'entre eux parviennent à décrocher des emplois en lien avec leur formation, notamment dans les murs de leur propre institution en tant qu'assistants de recherche ou auxiliaires d'enseignement.

La vision positive de la chose est évidemment de rigueur chez les étudiants qui détiennent un emploi en parallèle à leurs études selon des régimes qui varient en termes de temps consacré à cette activité. À cet égard, leur conception positive du partage travail-études relève des mêmes motifs que celle des étudiants en maîtrise.

Inversement, sous un autre angle, les étudiants qui consacrent plus de 50 heures à leurs travaux et recherches, pour la plupart en médecine<sup>9</sup>, tranchent avec leurs vis-à-vis par leur perception négative d'une conciliation études-travail. Sans conteste, cela découle de la charge de travail requise par leur programme d'étude, qui ne leur laisse aucunement le temps de travailler en parallèle.

Les étudiants enclins à reconnaître que l'emploi rémunéré risque de compromettre la bonne conduite de leurs études tendent naturellement à concevoir négativement cette activité parallèle à leur formation. Les étudiants favorables à la baisse des droits de scolarité ou à la gratuité scolaire adoptent cette vision négative du partage des études avec l'emploi. Selon toute vraisemblance, leurs revendications tiennent au fait qu'ils voient d'un mauvais œil l'obligation de travailler pour pouvoir étudier.

---

<sup>9</sup> Voir figure 3, p. 18.

**Tableau 28 : Régression sur l'appréciation du travail parallèle aux études**

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>	<i>Modèle 5</i>
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta</math>R<sup>2</sup>)</b>	<b>1***</b>	<b>18,5 (17,5)***</b>	<b>18,8 (0,3)**</b>	<b>19,5 (0,7)***</b>	<b>20 (0,5)**</b>
	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )
<b>Bloc 1 : Catégories principales</b>					
<i>Niveaux</i>					
Maîtrise	,076 (,100)***	,059 (,078)***	,057 (,074)***	,056 (,073)***	,052 (,068)**
<b>Bloc 4 : Responsabilités familiales et économiques</b>					
<i>Travail parallèle aux études</i>					
Possède un travail à temps partiel		,200 (,372)***	,190 (,354)***	,192 (,356)***	,197 (,367)***
Possède un travail à temps plein		,247 (,229)***	,239 (,221)***	,244 (,226)***	,247 (,229)***
<i>Perception du travail parallèle aux études</i>					
Travail affecte moyennement, beaucoup ou totalement ses études		-,100 (-,186)***	-,100(-,188)***	-,097 (-,181)***	-,093 (,175)***
<b>Bloc 5 : Emploi du temps consacré aux études</b>					
<i>Temps consacré au travail académique</i>					
Plus de 50 h par semaine			-,036 (-,057)*	-,039 (-,060)**	-,046 (-,071)**
<b>Bloc 6 : Vie dans l'établissement</b>					
<i>Implication et participation dans l'institution</i>					
Encourage des équipes sportives de l'institution				,046 (,080)***	,043 (,074)**
<b>Bloc 7 : Position à l'égard des frais et droits de scolarité</b>					
En faveur de la gratuité scolaire					-,044 (-,060)**
En faveur d'une baisse des frais					-,037 (-,058)*
<b>n</b>	<b>1 702</b>	<b>1 702</b>	<b>1 702</b>	<b>1 702</b>	<b>1 702</b>

\* P ≤ ,05.

\*\* P ≤ ,01.

\*\*\* P ≤ ,001.

## 6 SUR L'IDENTITÉ ÉTUDIANTE

### 6.1 Que représente le professeur aux yeux des étudiants ?

Après avoir abordé la question du rythme des études et du temps qu'on y consacre, l'analyse va à présent envisager l'identité étudiante en commençant par la représentation que se font les étudiants de leurs professeurs. En termes méthodologiques, l'analyse se base à cet effet sur la différence entre les échelles expressive et instrumentale issues de l'analyse factorielle fondée sur les données qui figurent dans le tableau factoriel suivant :

**Tableau 29 : Selon moi, le professeur représente une personne...**

<i>Analyse factorielle (Maximum Likelihood)<sup>1</sup></i>	<i>Facteur 1</i>	<i>Facteur 2</i>
qui m'offre les ressources requises pour réaliser les projets qui me sont chers	<b>,683</b>	,228
qui est source d'inspiration dans le développement de mes qualités personnelles	<b>,836</b>	-,017
susceptible de contribuer à mon autonomie personnelle	<b>,752</b>	,218
dont je dois obligatoirement respecter l'autorité	-,041	<b>,777</b>
qui devrait nécessairement contribuer à la réussite de mes études	,199	<b>,709</b>
qui m'enseigne la rigueur nécessaire pour réaliser le travail attendu de moi	,372	<b>,655</b>

<sup>1</sup> Réponses à la question : « Selon moi, le professeur représente une personne... ».

Rotation Varimax

KMO : ,746 ; Alpha 1<sup>ère</sup> échelle (expressive) : ,68 ; Alpha 2<sup>e</sup> échelle (instrumentale) : ,59.

Les finissants nourrissent une conception expressive de leurs professeurs, qu'ils voient comme des personnes susceptibles de les aider à améliorer leurs qualités personnelles et de contribuer au développement de leur individualité. Notons que les étudiants en travail social se conforment plus que les autres à cette représentation.

Les étudiants inscrits dans les institutions situées à Québec conçoivent à l'inverse leurs professeurs comme des individus incarnant l'autorité à laquelle il faut se soumettre, et comme des personnes dotées des qualités requises pour leur permettre de briller dans leurs études. Les étudiants issus des communautés culturelles épousent cette conception à bien des égards.

S'ils sont fraîchement émoulus du secondaire, les étudiants tendent à percevoir leurs professeurs comme de simples ressources pour réussir. Toutefois avec l'âge cette vision s'estompe

progressivement et cède la place à une conception selon laquelle les professeurs sont à même de les aider à développer leurs qualités personnelles.

Les répondants au sondage en ligne actifs dans les associations étudiantes et dans les organisations militantes, qui ont par exemple collaboré au journal étudiant, tendent également à considérer ainsi leurs professeurs. Ceux et celles qui bénéficient de rencontres tutoriales au collège et à l'université vont évidemment dans ce sens.

Ces résultats nuancent passablement l'image des professeurs que se font en France les étudiants assimilés, à tort ou à raison, aux universités de « masse », celles qui ont vu gonfler sans cesse leurs effectifs. Olivier Galland (1995 : 189) note que, dans ce contexte, « l'étudiant se sent ignoré, plus souvent méprisé par les enseignants et c'est ce rapport enseignant-enseigné fondé sur le mépris qui annihilerait toute forme de développement de l'identité étudiante ».

**Tableau 30 : Perception des professeurs sur l'échelle instrumentale/expressive**

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta</math>R<sup>2</sup>)</b>	<b>2,2***</b>	<b>2,5 (0,3)*</b>	<b>5,5 (3)***</b>	<b>8,4 (2,9)***</b>
	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )
<b>Bloc 1 : Catégories principales</b>				
<i>Cohortes</i>				
Finissants	,084 (,089)***	,082 (,087)***	,046 (,049)*	,048 (,051)*
<i>Programmes</i>				
Travail social (universitaire)	,089 (,079)**	,087 (,076)**	,052 (,046)	,056 (,049)*
<i>Localités</i>				
Québec	-,086 (-,096)***	-,090 (-,101)***	-,083 (-,093)***	-,082 (-,091)***
<b>Bloc 2 : Caractéristiques générales</b>				
Communauté culturelle		-,080 (-,055)*	-,108 (-,074)**	-,134 (-,092)***
Âge			,006 (,075)**	,006 (,081)**
<b>Bloc 5 : Emploi du temps consacré aux études</b>				
<i>Situation actuelle d'études</i>				
Étudiant au collégial venant directement du secondaire			-,179 (-,136)***	-,169 (-,129)***
<b>Bloc 6 : Vie dans l'établissement</b>				
<i>Implication et participation dans l'institution</i>				
A participé à des associations étudiantes				,060 (,060)*
A participé à des activités militantes				,079 (,077)**
A participé au journal étudiant				,116 (,078)***
A participé à du tutorat				,083 (,083)***
<b>n</b>	<b>1 630</b>	<b>1 629</b>	<b>1 627</b>	<b>1 623</b>

\* P ≤ ,05.

\*\* P ≤ ,01.

\*\*\* P ≤ ,001.

## **6.2 L'organisation du temps et du parcours d'études**

Sous la rubrique du calendrier des études, basée sur la question « En tant qu'étudiant capable d'organiser mon temps et mon parcours d'étude... » associée aux énoncés que présente le prochain tableau factoriel, on constate que les finissants et les diplômés ont le sentiment qu'à l'époque de leurs études, cette latitude prenait une teinte expressive, de par la capacité d'axer leur formation sur leurs préférences et les « projets qui leur tiennent à cœur ». Les étudiants en sociologie comme en travail social se conforment à cette tendance et, dans leur esprit, le pouvoir d'orchestrer son temps et son parcours permet de développer ses qualités personnelles. Inversement, en médecine, et davantage dans son pendant collégial en soins infirmiers, cette capacité semble négligée afin de se conformer au programme, d'acquérir une discipline de travail et de tout mettre en œuvre pour obtenir de bons résultats.

Or, à ce sujet, on doit noter que la capacité à organiser son temps d'étude et, dans la foulée, son parcours se module sur l'encadrement pédagogique sous-jacent au programme dans lequel on évolue. Bernard Lahire (2000 : 253) — à la lumière d'une enquête basée sur la question : « Comment occuper et organiser son temps journalier et hebdomadaire d'études ? » — remarque à ce propos que, « laissant les étudiants libres de s'organiser et d'occuper une grande partie de leurs journées, de leurs semaines et de leur année, les programmes [comme celui de sociologie] les laissent objectivement libres d'y répondre grâce à des activités personnelles ». Il a soin d'ajouter qu'en revanche, « les étudiants (qui sont alors davantage des *élèves*) les plus fortement encadrés pédagogiquement [comme en médecine] vivent de longues séquences d'activités univoques » qu'on peut associer ici à des valeurs instrumentales.

**Tableau 31 : En tant qu'étudiant capable d'organiser mon temps et mon parcours d'études...**

<i>Analyse factorielle (Maximum Likelihood)<sup>1</sup></i>	<i>Facteur 1</i>	<i>Facteur 2</i>
je me conforme à l'horaire et au programme en vigueur	<b>,664</b>	-,156
je donne priorité à mes études dans le but d'acquérir une bonne discipline de travail	<b>,807</b>	,016
je mets tout en œuvre pour atteindre de brillants résultats	<b>,708</b>	,108
j'orchestre mes études principalement en fonction de mes préférences	,063	<b>,546</b>
je mets en œuvre des projets qui me tiennent à cœur	,219	<b>,544</b>
je forge mon autonomie sans forcément tenir compte de l'horaire et du programme en vigueur	-,272	<b>,540</b>

<sup>1</sup> Réponses à la question : « En tant qu'étudiant capable d'organiser mon temps et mon parcours d'études... ».

Rotation Varimax (exclue ,35)

KMO : ,679 ; Alpha 1<sup>ère</sup> échelle (instrumentale) : ,76 ; Alpha 2<sup>e</sup> échelle (expressive) : ,54.

Les hommes cherchent pour la plupart à organiser eux-mêmes leur parcours et leur temps d'études, manifestant en cela des valeurs de nature expressive. Les étudiants susceptibles d'allouer plus de 41 heures à leurs travaux et recherches sont moins enclins à les orchestrer selon des préférences en phase avec les qualités qu'ils se reconnaissent eux-mêmes.

Les répondants à l'enquête qui déclarent avoir collaboré aux associations étudiantes ou à des activités militantes veulent être les maîtres d'œuvre de leur cheminement et de leur horaire, de même que les étudiants dont l'un des parents détient un diplôme universitaire.

**Tableau 32 : Organisation du temps et du parcours académique  
(différence entre l'échelle expressive et l'échelle instrumentale)**

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>	<i>Modèle 5</i>	<i>Modèle 6</i>
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta</math>R<sup>2</sup>)</b>	<b>4,6***</b>	<b>5,5 (0,9)***</b>	<b>5,7 (0,2)*</b>	<b>7,5 (1,8)***</b>	<b>8,9 (1,4)***</b>	<b>9,9 (1)***</b>
	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )
<b>Bloc 1 : Catégories principales</b>						
<b><i>Cohortes</i></b>						
Débutants	-	-	-	-	-	-
Finissants	,260 (,109)***	,264 (,111)***	,259 (,109)***	,297 (,125)***	,266 (,111)***	,274 (,115)***
Diplômés	,165 (,065)*	,158 (,062)*	,142 (,056)*	,167 (,066)*	,166 (,065)*	,157 (,061)*
<b><i>Programmes</i></b>						
Médecine	-	-	-	-	-	-
Techniques d'éducation spécialisée	,092 (,027)	,142 (,042)	,133 (,039)	-,010 (-,003)	,023 (,007)	,114 (,034)
Soins infirmiers	-,160 (-,049)	-,124 (-,038)	-,137 (-,042)	-,240 (-,074)**	-,212 (-,065)**	-,117 (-,036)
Techniques de travail social	,203 (,055)*	,240 (,066)*	,225 (,061)*	,071 (,019)	,047 (,013)	,148 (,040)
Sociologie	,506 (,148)***	,507 (,148)***	,481 (,141)***	,287 (,084)**	,257 (,075)**	,314 (,092)***
Travail social	,288 (,101)***	,332 (,117)***	,311 (,109)***	,124 (,044)	,105 (,037)	,175 (,062)*
<b>Bloc 2 : Caractéristiques générales</b>						
Homme		,258 (,096)***	,249 (,092)***	,230 (,085)***	,202 (,075)**	,208 (,077)**
<b>Bloc 4 : Responsabilités familiales et économiques</b>						
<b><i>Travail parallèle aux études</i></b>						
Possède un travail à temps plein			,241 (,055)*	,215 (,049)*	,255 (,058)*	,276 (,063)**
<b>Bloc 5 : Emploi du temps consacré aux études</b>						
<b><i>Temps consacré au travail académique</i></b>						
Plus de 40 h par semaine				-,328 (-,152)***	-,328 (-,152)***	-,326 (-,151)***
<b>Bloc 6 : Vie dans l'établissement</b>						
<b><i>Implication et participation dans l'institution</i></b>						
A participé à des activités militantes					,256 (,099)***	,252 (,098)***
A participé à un journal étudiant					,221 (,059)*	,199 (,054)*

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>	<i>Modèle 5</i>	<i>Modèle 6</i>
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta</math>R<sup>2</sup>)</b>	<b>4,6***</b>	<b>5,5 (0,9)***</b>	<b>5,7 (0,2)*</b>	<b>7,5 (1,8)***</b>	<b>8,9 (1,4)***</b>	<b>9,9 (1)***</b>
	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )
<b>Bloc 8 : Conditions sociales d'origine</b>						
<b><i>Occupation des parents</i></b>						
Père professionnel						,176 (,068)*
<b><i>Scolarité des parents</i></b>						
Niveau d'instruction du parent le plus élevé = universitaire						,124 (,057)*
<b>n</b>	<b>1 622</b>	<b>1 621</b>	<b>1 620</b>	<b>1 619</b>	<b>1 617</b>	<b>1 615</b>

\* P  $\leq$  ,05.

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

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

### **6.3 Les étudiants et les associations étudiantes, quel rapport ?**

Par le sondage en ligne on cherche à savoir en quoi les associations étudiantes présentes dans l'enceinte des institutions contribuent à la formation de l'identité étudiante. L'analyse factorielle révèle à ce sujet un seul facteur relatif à l'appréciation de ces organisations par nos répondants.

Les débutants en forgent une image positive. Les collégiens, pour leur part — à l'exception des étudiants en techniques de travail social —, tendent à percevoir négativement les associations étudiantes. Sous l'égide des institutions universitaires, les étudiants inscrits au programme de sociologie tranchent avec leurs vis-à-vis en médecine et en travail social par leur vision dépréciative des associations étudiantes. Il en va de même chez les étudiants des cycles supérieurs, en maîtrise et au doctorat, qui nourrissent également une vision peu valorisante des organisations chargées de les représenter et de défendre leurs intérêts.

Les hommes et les étudiants issus des communautés culturelles ont aussi tendance à concevoir péjorativement les associations étudiantes. L'inflexion se retrouve chez les étudiants qui ont suspendu leurs études pour prendre une année sabbatique.

En revanche, les étudiants non actifs en emploi entretiennent une vision plus positive de ces mêmes associations. On ne s'étonnera pas du fait que les étudiants actifs dans les associations étudiantes et dans les organisations militantes leur associent une image nettement plus positive. Les lecteurs de journaux étudiants manifestent par ricochet de la considération à leur égard. Les étudiants qui assistent volontiers à des conférences ou à des débats publics organisés dans les murs de leurs institutions affichent une opinion favorable à l'endroit des associations étudiantes.

Si l'image que leur associent les médias trouve écho chez les étudiants, ceux-ci tendent à se reconnaître dans leurs associations étudiantes et à les concevoir positivement. Les étudiants favorables à la gratuité scolaire, à la baisse ou au gel des frais de scolarité tendent à serrer les rangs autour de leurs associations, qu'ils perçoivent favorablement.

Selon toute vraisemblance, la bonne opinion à l'égard des associations étudiantes est entretenue par les étudiants enclins à prendre parti et à s'engager sur la scène publique ou politique. Les médias répercutent à bien des égards cette image des étudiants aux yeux des répondants au sondage en ligne interrogés sur le sujet<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Dans le cadre des 120 entrevues réalisées durant l'été 2008 qui n'ont pas encore fait l'objet d'une analyse systématique. Néanmoins sur le sujet, on note que cette vision de l'étudiant correspond soit à une caricature, du fait qu'on refuse d'y adhérer, soit au modèle de l'étudiant que nourrissent les collégiens et les universitaires qui s'engagent dans les associations étudiantes et face aux questions d'une brûlante actualité qui les concernent au premier chef.



**Tableau 33 : L'appréciation des associations étudiantes**

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>	<i>Modèle 5</i>	<i>Modèle 6</i>	<i>Modèle 7</i>
<b>R<sup>2</sup> (ΔR<sup>2</sup>)</b>	<b>4,5***</b>	<b>5,5 (1)***</b>	<b>5,8 (0,3)*</b>	<b>6,4 (0,6)**</b>	<b>7,3 (0,9)**</b>	<b>17 (9,7)***</b>	<b>18,8 (1,8)***</b>
	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)
<b>Bloc 1 : Catégories principales</b>							
<i>Cohortes</i>							
Débutants	,053 (,112)***	,039 (,083)**	,045 (,095)***	,043 (,091)***	,060 (,126)***	,057 (,120)***	,053 (,111)***
Finissants	-	-	-	-	-	-	-
Diplômés	-	-	-	-	-	-	-
<i>Programmes</i>							
Médecine	-	-	-	-	-	-	-
Techniques d'éducation spécialisée	-,077 (-,105)***	-,092 (-,126)***	-,085 (-,116)***	-,064 (-,087)**	-,062 (-,084)**	-,048 (-,065)*	-,085 (-,116)***
Soins infirmiers	-,091 (-,128)***	-,099 (-,140)***	-,092 (-,131)***	-,074 (-,105)***	-,076 (-,108)***	-,056 (-,079)**	-,087 (-,122)***
Techniques de travail social	-,011 (-,014)	-,024 (-,030)	-,020 (-,025)	-,003 (-,003)	,001 (,001)	-,007 (-,008)	-,043 (-,054)
Sociologie	-,102 (-,134)***	-,086 (-,113)***	-,085 (-,112)***	-,066 (-,087)**	-,063 (-,083)**	-,088 (-,115)***	-,110 (-,144)***
Travail social	-,011 (-,017)	-,012 (-,019)	-,010 (-,016)	-,010 (-,016)	,012 (,019)	-,012 (-,018)	-,035 (-,056)
<i>Niveaux</i>							
Collégial	-	-	-	-	-	-	-
Baccalauréat <sup>1</sup>							
Maîtrise	-,050 (-,074)**	-,043 (-,064)*	-,045 (-,067)*	-,039 (-,057)*	-,043 (-,064)*	-,047 (-,070)**	-,052 (-,077)**
Doctorat	-,081 (-,095)***	-,058 (-,068)*	-,061 (-,072)*	-,062 (-,073)**	-,072 (-,085)**	-,074 (-,088)***	-,073 (-,085)***
<b>Bloc 2 : Caractéristiques générales</b>							
Homme		-,031 (-,053)*	-,030 (-,051)*	-,030 (-,050)*	-,028 (-,048)	-,041 (-,069)**	-,034 (-,058)**
Communauté culturelle		-,033 (-,039)	-,029 (-,035)	-,033 (-,039)	-,034 (-,040)	-,040 (-,048)*	-,055 (-,066)**
Âge		-,003 (-,085)**	-,004 (-,105)***	-,004 (-,108)***	-,004 (-,105)**	-,002 (-,068)*	-,002 (-,053)
<b>Bloc 3 : Statut résidentiel</b>							
Logé par ses parents			-,033 (-,065)*	-,032 (-,062)*	-,034 (-,066)*	-,028 (-,055)*	-,024 (-,046)
<b>Bloc 4 : Responsabilités familiales et économiques</b>							
<i>Travail parallèle aux études</i>							
Ne travaille pas parallèlement aux études				,043 (,087)**	,042 (,086)**	,033 (,067)*	,033 (,068)**

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>	<i>Modèle 5</i>	<i>Modèle 6</i>	<i>Modèle 7</i>
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta R^2</math>)</b>	<b>4,5***</b>	<b>5,5 (1)***</b>	<b>5,8 (0,3)*</b>	<b>6,4 (0,6)**</b>	<b>7,3 (0,9)**</b>	<b>17 (9,7)***</b>	<b>18,8 (1,8)***</b>
	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )
<b>Bloc 5 : Emploi du temps consacré aux études</b>							
<b><i>Temps consacré au travail académique</i></b>							
20 h et moins de travail académique par semaine					-,043 (-,053)*	-,034 (-,041)	-,032 (-,039)
<b><i>Situation actuelle d'études</i></b>							
Arrêt des études					,046 (,074)**	,038 (,062)*	,037 (,060)*
<b><i>Interruption des études</i></b>							
A déjà interrompu pour une période de réflexion					-,042 (-,047)	-,045 (-,049)*	-,042 (-,047)*
<b>Bloc 6 : Vie dans l'établissement</b>							
<b><i>Implication et participation dans la vie étudiante</i></b>							
A participé à des associations étudiantes						,084 (,153)***	,086 (,157)***
A participé à des activités militantes						,075 (,132)***	,064 (,112)***
A participé à des conférences et débats publics						,032 (,067)**	,034 (,070)**
Lit les journaux étudiants						,062 (,121)***	,060 (,117)***
<b><i>Perception de l'image étudiante</i></b>							
Se reconnaît beaucoup ou totalement dans l'image des étudiants véhiculée par les médias						,041 (,074)**	,033 (,061)*
<b>Bloc 7 : Position à l'égard des frais et droits de scolarité</b>							
En faveur de la gratuité scolaire							,092 (,141)***
En faveur de la baisse des coûts							,073 (,130)***
En faveur du gel des coûts							,059 (,109)***
<b>n</b>	<b>1 558</b>	<b>1 555</b>	<b>1 554</b>	<b>1 553</b>	<b>1 550</b>	<b>1 545</b>	<b>1 542</b>

\*  $P \leq ,05$ .

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

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

<sup>1</sup> Exclue, car colinéarité avec les étudiants au doctorat en médecine.

#### 6.4 La perception des étudiants à l'égard des droits de scolarité

**Tableau 34 : Analyse factorielle de la perception à l'égard des droits de scolarité**

<i>Analyse factorielle (Maximum Likelihood)<sup>1</sup></i>	<i>Facteur</i>
le coût à payer pour acquérir une formation propre à développer mon esprit d'indépendance	<b>,706</b>
le coût propre à une formation qui m'a permis de mettre en valeur mes qualités individuelles	<b>,784</b>
le coût d'une formation qui m'a permis d'acquérir des aptitudes et des compétences utiles dans la vie	<b>,780</b>
le coût légitimement requis de ma part pour acquérir la formation de mon choix	<b>,770</b>
le coût nécessaire à l'obtention d'un diplôme qui a de la valeur	<b>,709</b>
le coût d'une formation en phase avec mes aspirations futures	<b>,819</b>

<sup>1</sup> Réponses à la question : « Les droits et les frais de scolarité représentent... ». KMO : ,823 ; Alpha de Cronbach : ,85.

La question des droits de scolarité, on le sait, soulève actuellement controverses et débats. Voilà pourquoi le sondage en ligne destiné à révéler les valeurs qu'affichent les collégiens et les universitaires à l'égard de leurs études s'est employé à débusquer leurs opinions sur le sujet. Au départ, on souhaitait connaître les orientations significatives qui teintent le paiement des droits de scolarité d'une couleur expressive ou instrumentale. Toutefois, la tentative s'est soldée par un échec puisque tout compte fait, nos répondants ont qualifié les énoncés formulés à ce chapitre sur la base de leur opinion personnelle à propos de la pertinence ou de la légitimité d'acquitter des droits de scolarité à l'inscription aux études.

La moyenne des scores attribués aux énoncés sur le sujet témoigne du fait que les répondants au sondage en ligne ne se scandalisent guère des droits de scolarité actuels (en 2007).

**Tableau 35 : Scores moyens de l'appréciation des droits de scolarité**

<i>Programmes d'étude</i>	<i>Moyenne des scores</i>	<i>Nombre</i>
Tech. d'éducation spécialisée	3,75	191
Soins infirmiers	3,77	208
Techniques de travail social	3,65	163
Médecine	3,92	621
Sociologie	3,57	189
Travail social	3,57	287
<b>Total</b>	<b>3,76</b>	<b>1 659</b>

Toutefois, si l'on regarde les réponses en fonction du programme suivi, on note que les étudiants en médecine acceptent plus cette obligation (moyenne de 4) que leurs semblables en sociologie ou en travail social.

Les collégiens, fraîchement issus du secondaire, conçoivent plus positivement les droits qui leur sont demandés pour fréquenter l'institution. Les étudiants actifs dans les associations étudiantes et dans les affaires militantes rechignent au contraire à les payer et en ont une vision péjorative.

Il va de soi que les étudiants favorables à la baisse ou au gel des frais de scolarité conçoivent ceux-ci négativement, peu importe les motifs pour lesquels ils sont réclamés.

## 6.5 Quelle valeur revêt le diplôme ?

**Tableau 36 : Échelle d'appréciation du diplôme**

<i>Analyse en composantes principales<sup>1</sup></i>	<i>Facteur</i>
ce qui me permettra d'occuper une position sociale de premier plan	<b>,729</b>
principalement l'aboutissement du projet académique qui me tenait à cœur	<b>,864</b>
la preuve de mes compétences dans mon domaine d'étude sans égard au plaisir et à l'intérêt que j'ai eu à les acquérir	<b>,882</b>
le document qui témoigne de l'acquisition d'une formation susceptible de développer mon esprit d'indépendance	<b>,774</b>
la preuve des compétences acquises dans le domaine qui me passionne	<b>,694</b>

<sup>1</sup> Réponses à la question : « À mes yeux, le diplôme représente... ».

Pourcentage de variance : 42 % ; KMO : ,706 ; Alpha de Cronbach : ,63.

Les programmes d'étude se concluent habituellement par l'obtention du diplôme. Dans le cadre de la présente étude, on a jugé bon de sonder les répondants au sondage en ligne sur la valeur qu'ils lui accordent.

Le diplôme revêt son importance si l'on se fie à la moyenne des scores attribués à chacun des énoncés qu'ils devaient coter à ce propos. Les étudiants en maîtrise affichent une moindre considération pour le diplôme, à l'instar des hommes. L'âge interfère également : le temps amoindrit l'importance accordée au diplôme en tant que « lettre de créance ». En revanche, les étudiants parents d'un enfant à charge le voient plus positivement, sans nul doute parce que réussir à combiner famille et études représente un exploit que couronne le diplôme octroyé au terme du programme d'étude. Travailler à temps partiel infléchit faiblement la conception du diplôme vers une valeur négative. La participation à des activités militantes contribue à renforcer cette tendance négative.

La bonne valeur attribuée au diplôme trouve écho chez les étudiants propriétaires d'objets ou de vêtements à l'effigie de leur institution, à l'exemple de ceux qui se reconnaissent dans l'image des étudiants véhiculée par les médias. Finalement, les étudiants favorables à la gratuité scolaire nuancent légèrement la valeur attribuée au diplôme en la concevant sous le signe négatif.

## **7 EN GUISE DE CONCLUSION**

On s'est employé, depuis le début, à cerner les valeurs qu'affichent les étudiants et les étudiantes à l'égard de leurs études. 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 implique des activités qui correspondent à autant de moyens d'accéder à une fin, tandis que la valeur expressive s'affiche quand cette expérience s'élargit à des « sentiments » d'accomplissement personnel et d'identité.

Inspirée de l'étude de Millet, cette 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, et ceux qui évoluent en travail social.

L'enquête de Millet 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 développer 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 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 conclusion, il importe de dégager les points saillants de l'analyse en cherchant notamment à savoir s'ils s'alignent sur cette vision du rapport aux études que Millet associe aux étudiants en sociologie et en médecine au terme de son étude du cas français. L'opposition induite sur cette base entre étudiants des deux domaines doit être singulièrement nuancée à la lumière de l'analyse exposée dans les pages précédentes.

Envisageons ainsi la totalité des étudiants ayant bien voulu répondre au sondage en ligne : dans l'ensemble, ils affichent — dans une proportion supérieure aux deux tiers — des valeurs expressives à l'égard de l'« engagement dans les études » qui ici correspond aux motivations ayant présidé au choix de leur programme et des cours qui le composent au collège ou à l'université. En d'autres termes, leur choix s'est axé sur l'acquisition des connaissances de son propre chef et la réalisation de soi.

Le rythme des études est également infléchi par les valeurs expressives selon lesquelles l'individualité tend à se former sous sa propre gouverne. En réalité, seule la capacité à orchestrer son temps et son parcours d'étude amalgamée à l'autonomie se plie à des valeurs instrumentales, en vertu desquelles cette dernière se conçoit en termes de congruence entre moyen et fin pour briller dans les études. C'est notamment le fait des étudiants en médecine et en sociologie, et l'on se voit par conséquent contraint de nuancer — comme on le fera plus loin — l'opposition induite dans leurs rangs à la lumière de la distinction théorique établie entre valeurs expressives et valeurs instrumentales.

La vision d'Inglehart (1998), selon laquelle dans les sociétés d'aujourd'hui priment les valeurs nimbées de « l'expérience individuelle et la qualité de soi », semble au premier abord se vérifier. Toutefois, on l'a vu, l'importance de développer à tous égards des compétences de travail, communément partagée par l'ensemble des répondants au sondage en ligne, nuance fortement la tendance que décèle cet auteur à vouloir se réaliser en tant qu'individu et à acquérir des connaissances de son propre chef. Les enquêtes sur les valeurs des jeunes Québécois corroborent le fait en soulignant que « 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).

Si, à présent, on a soin de distinguer les étudiants en fonction des programmes de médecine et de sociologie auxquels ils sont inscrits, comme le fait Millet dans son enquête sur la conception et l'organisation du travail universitaire dans leurs rangs, force est de constater qu'ils affichent également des valeurs expressives et instrumentales, et on observe somme toute des contrastes tenus sur le registre du « rapport aux études ».

Les étudiants en sociologie adhèrent aux valeurs expressives plus largement que leurs vis-à-vis en médecine, mais cette différence s'atténue si on tient compte de la conduite des études. En effet, les futurs médecins tendent en majorité à consacrer plus de 40 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 et à la conformité aux règles. La différence entre futurs médecins et sociologues en herbe s'estompe si on prend en compte l'interruption momentanée du programme de formation et le fait d'avoir un emploi parallèlement aux études. Les répondants du sondage en ligne dont l'expérience étudiante est marquée par l'une ou l'autre de ces caractéristiques affichent des valeurs expressives, qu'ils soient en médecine ou en sociologie où, toutefois, leur nombre est nettement plus élevé.

On est cependant 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 — au sujet des compétences de travail du fait que celles-ci revêtent à leurs yeux peu d'importance bien qu'elles soient largement requises 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 accordant un poids égal aux valeurs axées sur la réalisation de soi. La tendance fait boule de neige à mesure que les étudiants avancent dans leur 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, définit 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).

À ce stade, il importe de s'attacher à la position des étudiants en travail social sur le sujet. 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 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 à cet égard puisqu'ils affichent résolument des valeurs expressives inverses à celles de leurs vis-à-vis au cégep, lesquels conçoivent leurs études au moyen de valeurs instrumentales.

Sur le sujet, on note que la conception des études évolue à mesure qu'on avance dans son 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 à se conformer aux règles, à s'appliquer au travail et à obtenir de bons résultats, ce qui

témoigne de valeurs instrumentales. Les enquêtes, on l'a vu précédemment<sup>11</sup>, 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.

L'âge entre en ligne de compte sur le plan des valeurs qui gouvernent l'expérience des études. Si, par exemple, on entreprend une formation à 30 ans, cas qui témoigne probablement d'un retour sur les bancs d'école, on axera davantage sa conduite aux études sur des valeurs instrumentales.

Les mêmes valeurs instrumentales associées à l'application au travail et à la conformité aux règles se retrouvent chez les étudiants qui n'ont pas à acquitter leurs droits de scolarité. Sur ce point, on doit admettre que cela tient selon toute probabilité au fait que les parents soutiennent financièrement leurs enfants et, par ricochet, exercent des pressions pour que ces derniers brillent dans leurs études.

Au regard des ressources et des pouvoirs dont ils sont dotés, les parents exercent une influence considérable sur la conception qu'ont leurs enfants des études et des valeurs qui la soutiennent<sup>12</sup>. L'enquête de Millet en France, évoquée précédemment, souligne également le fait et révèle notamment que les étudiants nés de parents diplômés à l'université tendent à concevoir leurs études en vertu de valeurs expressives.

Les étudiants qui collaborent au journal étudiant, qui participent aux associations étudiantes ou qui militent au sein de leur établissement affichent des valeurs expressives dans la conduite de leurs études, comme du reste les étudiants favorables à la gratuité scolaire. Ces activités relèvent de la vie étudiante dans les établissements, que le présent rapport passe sous silence en raison de défaillances survenues dans le sondage en ligne.

L'analyse exposée ici se conclut sur cette partie. Les auteurs du présent rapport sont sensibles aux limites de leur étude, mais tiennent à informer les lecteurs que leur recherche se poursuivra par l'analyse qualitative des 120 entrevues réalisées dernièrement auprès de cet échantillon représentatif des répondants au sondage en ligne. On souhaite ainsi éclairer les points restés dans l'ombre, afin d'expliquer le rapport que nouent les étudiants inscrits à leur programme en médecine, en travail social et en sociologie.

---

<sup>11</sup> Voir p. 7.

<sup>12</sup> Si on a soin de se rappeler qu'on ne peut circonscrire par l'analyse l'influence de ce que Millet nomme les « conditions sociales d'origine » sur le rapport aux études, ni la concevoir seulement au moyen de variables quantifiables.

Force est toutefois de conclure, comme le montre éloquemment le présent rapport, 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 renchérit en montrant que les étudiants 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.



## Bibliographie

- Baudelot, Christian et Roger Establet (2000), *Avoir 30 ans en 1968 et en 1998*, Paris, Seuil.
- Bréchon, Pierre (2003), *Les valeurs des Français*, Paris, Armand Colin.
- Conseil supérieur de l'Éducation (2008), *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*, Québec.
- Coulon, Alain (2005), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Économica.
- Dubet, François (1996), « Des raisons d'étudier... », *Agora*, n° 6 : 57-67.
- Dubet, François (1994), « Les étudiants », dans François Dubet et al., *Universités et villes*, coll. « Villes et entreprises », Paris, L'Harmattan.
- Erlich, Valérie (2004), « L'identité étudiante : particularités et contrastes », *Comprendre, Jeunes*, n° 5, Paris, PUF : 121-140.
- Erlich, Valérie (1998), *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin.
- FAECUM (2003), *Les conditions de vie des étudiants*, Montréal, Université de Montréal.
- Felouzis, Georges (2001), *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Paris, PUF.
- Finnie, Ross 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, Marc (2007), *Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faibles revenus sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université ? Analyse fondée sur les aptitudes aux études, l'influence des parents et les contraintes financières*, Ottawa, Statistique Canada.
- Frickey, Alain et Jean-Luc Primon (2000), « Les principales caractéristiques de la population étudiante enquêtée », dans *La socialisation des étudiants débutants*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale : 139-217.
- Galland, Olivier (2005), « Les jeunes Européens sont-ils individualistes ? », dans Olivier Galland et Bernard Roudet (dir.), *Les jeunes Européens et leurs valeurs*, Paris, La Découverte : 39-64.
- Galland, Olivier (1995), « Les étudiants forment-ils une collectivité ? », dans Olivier Galland (dir.), *Le monde des étudiants*, coll. « Sociologie », Paris, PUF : 185-206.
- Galland, Olivier et Marco Oberti (1996), *Les étudiants*, coll. « Repères », Paris, La Découverte.
- Galland, Olivier (dir.) et Bernard Roudet (2005), *Les jeunes Européens et leurs valeurs*, Paris, La Découverte.
- Galland, Olivier (dir.) et Bernard Roudet (2002), *Les valeurs des jeunes*, Paris, L'Harmattan.
- Gauthier, Madeleine et al. (2004), *L'insertion professionnelle et le rapport au travail des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires ou collégiales en 1997*, INRS-Urbanisation, Culture et Société.
- Grignon, Claude et Louis Gruel (2002), « L'étudiant moyen n'existe pas », *Informations sociales, Les étudiants*, n° 99 : 4-13.
- Grignon, Claude (dir.) (2000), *Les conditions de vie des étudiants*, Paris, PUF.
- Inglehart, Ronald et al. (1998), *Human Values and Beliefs: A Cross-Cultural Sourcebook*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- Lahire, Bernard (2000), « Conditions d'études, manières d'étudier et pratiques culturelles », dans Claude Grignon (dir.), *Les conditions de vie des étudiants*, Paris, PUF : 241-322.
- Lebart, Ludovic et al. (2003), *La sémiométrie : essai de statistique structurale*, Paris, Dunod.

- Maunage, Emmanuelle et Marc Molgat (2004), « L'acquisition de l'autonomie : enjeux et limites du rapport entre les jeunes et leurs parents », dans Emmanuelle Maunage et Marc Molgat (dir.), *Les jeunes adultes et leurs parents*, Québec, Presses de l'Université Laval : 1-25
- Millet, Mathias (2003), *Les étudiants et le travail universitaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003), *Les conditions de vie des étudiants*, Québec, Éditeur officiel du Québec.
- Oberti, Marco (1995), « Les étudiants et leurs études », dans Olivier Galland (dir.), *Le monde des étudiants*, Paris, PUF : 23-54.
- Rezsöházy, Rudolf (2006), *Sociologie des valeurs*, Paris, Armand Colin.
- Rocher, Guy (1969), *Introduction à la sociologie générale*, Montréal, Hurtubise HMH.
- Roy, Jacques (2006), *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*, Québec, Éditions de l'IQRC.
- Roy, Jacques (2004), « Valeurs des collégiens et réussite scolaire : convergences et divergences », dans Gilles Pronovost et Chantal Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec : 94-109.
- Royer, Chantal, Pronovost, Gilles et Sarah Charbonneau (2004), « Valeurs fondamentales de jeunes Québécoises et Québécois », dans Gilles Pronovost et Chantal Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec : 50-69.
- Sales, Arnaud *et al.* (1997), *La différenciation de la population étudiante universitaire au Québec*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Sales, Arnaud *et al.* (1995), *Les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.



## 2b. (Cohorte 3)

*J'ai choisi le programme auquel j'étais inscrit...*

parce qu'il s'agissait du cheminement obligé pour atteindre mes objectifs.	1	2	3	4	5
parce qu'il correspondait à mes talents et savoirs personnels.	1	2	3	4	5
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 possible.	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 choisisais 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'apparaissait 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'offrent 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 mon 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 préférences.	1	2	3	4	5
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 qualités individuelles.	1	2	3	4	5
le coût d'une formation qui m'a permis d'acquérir des aptitudes et des compétences 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 eu 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 ?*

À 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 académique, 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 ?*

- Un trimestre
- Une année scolaire
- Plus d'une année scolaire
- Plus de 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)

*Encouragez-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)

*Lisez-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 de soins infirmiers
- Techniques de travail social
- Techniques de recherche sociale
- Techniques d'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  
 Autre

## 41b. (Cohortes 1-2-3)

*Si autre, 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 sœurs ?*

- 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, ni votre mère ni 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 – Régressions sur l'engagement dans les études

**Tableau A2.1**  
**Régression sur les échelles instrumentale et**  
**expressive à l'égard de l'engagement dans les études**

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta</math>R<sup>2</sup>)</b>	<b>2,2***</b>	<b>8,4 (6,2)***</b>	<b>8,8 (0,4)*</b>
	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )
<b>Bloc 1 : Catégories principales</b>			
<b><i>Cohortes</i></b>			
Débutants	-	-	-
Finissants	,254 (.133)***	,221 (.115)***	,224 (.117)***
Diplômés	-,074 (-,036)	-,101 (-,049)	-,113 (-,055)*
<b><i>Programmes</i></b>			
Médecine		-	-
Techniques d'éducation spécialisée		-,118 (-,043)	-,054 (-,020)
Soins infirmiers		-,517 (-,198)***	-,454 (-,174)***
Techniques de travail social		,175 (.060)*	,239 (.082)**
Sociologie		-,004 (-,002)	,020 (.007)
Travail social		,224 (.097)***	,249 (.108)***
<b><i>Niveaux</i></b>			
Collégial			-
Baccalauréat			exclue <sup>1</sup>
Maîtrise			,142 (.057)*
Doctorat			,186 (.059)*
<b>n</b>	<b>1 667</b>	<b>1 662</b>	<b>1 660</b>

\* P ≤ ,05.

\*\* P ≤ ,01.

\*\*\* P ≤ ,001.

<sup>1</sup> Exclue, car colinéarité avec les étudiants au doctorat en médecine.

**Tableau A2.2**  
**Régression sur l'échelle du développement**  
**des compétences de travail dans l'engagement des études**

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta R^2</math>)</b>	0,7**	9 (8,3)***
	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )
<b>Bloc 1 : Catégories principales</b>		
<b><i>Cohortes</i></b>		
Débutants	-	-
Finissants	,050 ( ,037)	,075 ( ,056)*
Diplômés	-,088 (-,061)*	-,075 (-,052)*
<b><i>Programmes</i></b>		
Médecine		-
Techniques d'éducation spécialisée		-,072 (-,038)
Soins infirmiers		-,008 (-,004)
Techniques de travail social		-,030 (-,015)
Sociologie		-,572 (-,299)***
Travail social		-,112 (-,069)**
<b>n</b>	<b>1 661</b>	<b>1 656</b>

\* P ≤ ,05.

\*\* P ≤ ,01.

\*\*\* P ≤ ,001.



## Annexe 3 – Le regard rétrospectif

**Tableau A3.1**  
**Regard rétrospectif sur l'engagement dans les études : modèle final de régression**

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>	<i>Modèle 5</i>	<i>Modèle 6</i>
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta</math>R<sup>2</sup>)</b>	<b>7,2***</b>	<b>9,4 (2,2)***</b>	<b>9,6 (0,2)</b>	<b>10,1 (0,5)**</b>	<b>11,5 (1,4)***</b>	<b>12 (0,5)**</b>
	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )				
<b>Bloc 1 : Catégories principales</b>						
<i>Cohortes</i>						
Débutants	-,079 (-,259)***	-,060 (-,197)***	-,059 (-,192)***	-,059 (-,192)***	-,053 (-,172)***	-,053 (-,172)***
Finissants	-	-	-	-	-	-
Diplômés	-,026 (-,072)*	-,024 (-,067)*	-,027 (-,075)**	-,027 (-,075)**	-,025 (-,069)*	-,025 (-,070)*
<i>Programmes</i>						
Médecine	-	-	-	-	-	-
Techniques d'éducation spécialisée	,002 (,004)	,014 (,029)	,015 (,032)	,026 (,054)	,052 (,110)***	,046 (,097)***
Soins infirmiers	,017 (,038)	,031 (,067)*	,031 (,068)*	,040 (,088)**	,067 (,148)***	,063 (,139)***
Techniques de travail social	-,006 (-,011)	,005 (,010)	,007 (,013)	,015 (,029)	,043 (,083)**	,036 (,069)**
Sociologie	-,017 (-,035)	-,019 (-,039)	-,020 (-,042)	-,013 (-,026)	,007 (,014)	,002 (,004)
Travail social	-,007 (-,017)	-,016 (-,040)	-,017 (-,042)	-,009 (-,022)	,010 (,025)	,006 (,015)
<i>Niveaux</i>						
Collégial	-	-	-	-	-	-
Baccalauréat	exclue <sup>1</sup>	exclue <sup>1</sup>				
Maîtrise	,033 (,076)**	,028 (,063)*	,027 (,061)*	,029 (,067)*	,037 (,085)***	,036 (,083)**
Doctorat	,047 (,084)***	,043 (,078)**	,039 (,070)**	,037 (,068)*	,036 (,066)*	,036 (,065)*
<i>Localités</i>						
Montréal	,017 (,055)*	,014 (,044)	,014 (,045)	,012 (,039)	,012 (,039)	,011 (,034)
Québec	-	-	-	-	-	-
Sherbrooke	,042 (,121)***	,037 (,106)***	,037 (,107)***	,034 (,099)***	,036 (,102)***	,035 (,101)***
<b>Bloc 2 : Caractéristiques générales</b>						
Homme		-,029 (-,075)**	-,028 (-,074)**	-,029 (-,077)**	-,028 (-,073)**	-,029 (-,076)**

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>	<i>Modèle 5</i>	<i>Modèle 6</i>
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta R^2</math>)</b>	<b>7,2***</b>	<b>9,4 (2,2)***</b>	<b>9,6 (0,2)</b>	<b>10,1 (0,5)**</b>	<b>11,5 (1,4)***</b>	<b>12 (0,5)**</b>
	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )
<b>Âge</b>						
16 à 18 ans		-,072 (-,161)***	-,072 (-,161)***	-,073 (-,164)***	-,033 (-,074)	-,034 (-,075)*
<b>Bloc 3 : Statut résidentiel</b>						
Possède une propriété personnelle			,020 (,045)	,017 (,039)	,026 (,058)*	,026 (,058)*
<b>Bloc 4 : Responsabilités familiales et économiques</b>						
<b>Travail parallèle aux études</b>						
Possède un travail à temps partiel				-,023 (-,073)**	-,023 (-,075)**	-,022 (-,071)**
<b>Bloc 5 : Emploi du temps consacré aux études</b>						
<b>Statut des études</b>						
Étudie à temps partiel					-,036 (-,059)*	-,033 (-,055)*
<b>Temps consacré au travail académique</b>						
Plus de 50 h par semaine					,021 (,059)*	,021 (,058)*
<b>Situation actuelle d'études</b>						
Étudiant entré au Cégep suite aux études secondaires					-,054 (-,115)**	-,055 (-,119)**
Étudie aux cycles supérieurs dans le même domaine					,016 (,052)	,017 (,053)*
<b>Bloc 7 : Position à l'égard des frais et droits de scolarité</b>						
En faveur de la gratuité scolaire						,031 (,074)**
<b>n</b>	<b>1 612</b>	<b>1 610</b>	<b>1 609</b>	<b>1 608</b>	<b>1 604</b>	<b>1 603</b>

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

**Tableau A3.2**  
**Regard rétrospectif sur l'engagement dans les études à la lumière**  
**des valeurs instrumentales et expressives : modèle final de régression**

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>	<i>Modèle 5</i>
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta</math>R<sup>2</sup>)</b>	<b>14,8***</b>	<b>15,2 (0,4)**</b>	<b>15,4 (0,2)*</b>	<b>16,9 (1,5)***</b>	<b>17,2 (0,3)*</b>
	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )
<b>Bloc 1 : Catégories principales</b>					
<i>Cohortes</i>					
Débutants	,093 (-,059)*	,090 (-,057)*	,076 (-,048)	,056 (-,035)	,053 (-,034)
Finissants	-	-	-	-	-
Diplômés	-,035 (,019)	-,042 (,022)	-,043 (,023)	-,073 (,039)	-,074 (,040)
<i>Programmes</i>					
Médecine	-	-	-	-	-
Techniques d'éducation spécialisée	,627 (-,254)***	,654 (-,265)***	,625 (-,253)***	,510 (-,206)***	,551 (-,208)***
Soins infirmiers	,517 (-,219)***	,536 (-,227)***	,515 (-,218)***	,423 (-,179)***	,410 (-,174)***
Techniques de travail social	,695 (-,262)***	,712 (-,269)***	,687 (-,259)***	,573 (-,216)***	,551 (-,208)***
Sociologie	,641 (-,258)***	,642 (-,258)***	,631 (-,234)***	,545 (-,219)***	,534 (-,215)***
Travail social	,566 (-,272)***	,590 (-,283)***	,578 (-,277)***	,497 (-,239)***	,488 (-,234)***
<b>Bloc 2 : Caractéristiques générales</b>					
Homme		,135 (-,069)**	,136 (-,069)**	,133 (-,068)**	,129 (-,065)**
<b>Bloc 4 : Responsabilités familiales et économiques</b>					
Bénéficie de prêts et bourses			-,076 (,048)*	-,085 (,054)*	-,091 (,058)*
<b>Bloc 5 : Emploi du temps consacré aux études</b>					
<i>Temps consacré au travail académique</i>					
21 à 30 h par semaine				,141 (-,066)**	,135 (-,063)**
<i>Situation actuelle d'études</i>					
Étudie aux cycles supérieurs dans le même domaine				-,181 (,111)	-,180 (,110)
<b>Bloc 7 : Position à l'égard des frais et droits de scolarité</b>					
En faveur de la gratuité scolaire					,101 (-,047)*
<b>n</b>	<b>1 658</b>	<b>1 657</b>	<b>1 656</b>	<b>1 654</b>	<b>1 653</b>

\* P ≤ ,05.

\*\* P ≤ ,01.

\*\*\* P ≤ ,001.



## Annexe 4 – Régressions sur l'interruption des études

**Tableau A4.1**  
**Régression sur l'appréciation de l'interruption des études**

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>	<i>Modèle 5</i>	<i>Modèle 6</i>	<i>Modèle 7</i>
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta</math>R<sup>2</sup>)</b>	<b>0,5</b>	<b>2,8 (2,3)***</b>	<b>3,2 (0,4)*</b>	<b>5,1 (1,9)***</b>	<b>5,5 (0,4)**</b>	<b>6,0(0,5)**</b>	<b>6,6(0,6)**</b>
	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )
<b>Bloc 1 : Catégories principales</b>							
<i>Cohortes</i>							
Débutants	-,024 (-,062)*	-,025 (-,065)*	-,025 (-,064)*	-,020 (-,051)	-,022 (-,058)	-,021 (-,055)	-,022 (-,056)
Finissants	-	-	-	-	-	-	-
Diplômés	-,018 (-,040)	-,008 (-,019)	-,009 (-,019)	-,009 (-,020)	-,011 (-,024)	-,010 (-,022)	-,012 (-,026)
<i>Programmes</i>							
Médecine	-	-	-	-	-	-	-
Techniques d'éducation spécialisée	-,000 (-,001)	-,018 (-,030)	-,031 (-,051)	-,026 (-,044)	-,034 (-,057)	-,036 (-,060)	-,028 (-,047)
Soins infirmiers	-,019 (-,032)	-,030 (-,050)	-,041 (-,069)*	-,029 (-,050)	-,037 (-,062)	-,036 (-,062)	-,028 (-,048)
Techniques de travail social	-,016 (-,025)	-,032 (-,048)	-,043 (-,064)*	-,040 (-,061)*	-,047 (-,071)*	-,048 (-,073)*	-,040 (-,060)
Sociologie	-,020 (-,033)	-,011 (-,018)	-,023 (-,037)	-,042 (-,068)	-,044 (-,071)*	-,046 (-,074)*	-,042 (-,068)*
Travail social	-,002 (-,005)	-,006 (-,012)	-,019 (-,037)	-,027 (-,054)	-,031 (-,061)*	-,033 (-,065)*	-,028 (-,054)*
<b>Bloc 2 : Caractéristiques générales</b>							
Homme		-,021 (-,044)	-,021 (-,043)	-,025 (-,052)*	-,025 (-,051)*	-,023 (-,048)	-,024 (-,049)
Communauté culturelle		-,045 (-,067)*	-,043 (-,064)*	-,042 (-,063)*	-,042 (-,062)*	-,044 (-,065)*	-,052 (-,078)
Répondants âgés de plus de 30 ans		-,072 (-,121)***	-,071 (-,120)***	-,066 (-,111)***	-,068 (-,115)***	-,068 (-,114)***	-,066 (-,112)***
<b>Bloc 4 : Responsabilités familiales et économiques</b>							
Travaille parallèlement aux études			,025 (,064)*	,018 (,045)	,016 (,042)	,016 (,040)	,013 (,033)
<b>Bloc 5 : Emploi du temps consacré aux études</b>							
<i>Temps consacré au travail académique</i>							
Entre 21 et 30 h par semaine				,046 (,088)**	,046 (,088)**	,044 (,085)**	,044 (,083)**
<i>Situation actuelle d'études</i>							
Étudiant collégial venant du secondaire				-,028 (-,047)	-,029 (-,048)	-,027 (-,045)	-,029 (-,048)

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>	<i>Modèle 5</i>	<i>Modèle 6</i>	<i>Modèle 7</i>
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta R^2</math>)</b>	<b>0,5</b>	<b>2,8 (2,3)***</b>	<b>3,2 (0,4)*</b>	<b>5,1 (1,9)***</b>	<b>5,5 (0,4)**</b>	<b>6,0(0,5)**</b>	<b>6,6(0,6)**</b>
	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )
<b><i>Interruption des études</i></b>							
A déjà interrompu pour voyager				,082 (,092)***	,079 (,088)***	,076 (,086)***	,073 (,082)***
A déjà interrompu pour une période de réflexion				,037 (,052)*	,037 (,052)*	,037 (,052)*	,036 (,051)*
<b>Bloc 6 : Vie dans l'établissement</b>							
<b><i>Implication et participation dans la vie étudiante</i></b>							
Possède des vêtements/objets à l'effigie de son institution					-,029 (-,067)**	-,028 (-,066)*	-,028 (-,064)*
<b>Bloc 7 : Position à l'égard des frais et droits de scolarité</b>							
En faveur du coût ajusté au marché						-,051 (-,070)**	-,050 (-,068)**
<b>Bloc 8 : Conditions sociales d'origine</b>							
Aucun parent n'a de diplôme universitaire							-,031 (-,082)**
Revenu des parents = plus de 100 000 \$							-,031 (-,061)*
<b>n</b>	<b>1 525</b>	<b>1 522</b>	<b>1 521</b>	<b>1 517</b>	<b>1 516</b>	<b>1 515</b>	<b>1 513</b>

\*  $P \leq ,05$ .

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

\*\*\*  $P \leq ,00$ .

**Tableau A4.2**  
**Interruption des études, valeurs expressives et instrumentales q7 modèle final**

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>	<i>Modèle 5</i>	<i>Modèle 6</i>	<i>Modèle 7</i>
<b>R<sup>2</sup> (ΔR<sup>2</sup>)</b>	<b>3,5***</b>	<b>5,2 (1,7)***</b>	<b>5,7 (0,5)**</b>	<b>10,6 (4,9)***</b>	<b>11,4 (0,8)***</b>	<b>11,7 (0,3)*</b>	<b>12,1 (0,4)**</b>
	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)
<b>Bloc 1 : Catégories principales</b>							
<b>Cohortes</b>							
Débutants	-,331 (-,148)***	-,217 (-,097)**	-,206 (-,092)**	-,244 (-,109)***	-,222 (-,099)**	-,214 (-,096)**	-,214 (-,096)**
Finissants	-	-	-	-	-	-	-
Diplômés	-,125 (-,047)	-,138 (-,052)	-,139 (-,052)	-,134 (-,051)	-,106 (-,040)	-,104 (-,039)	-,109 (-,039)
<b>Programmes</b>							
Médecine	-	-	-	-	-	-	-
Techniques d'éducation spécialisée	-,228 (-,020)*	-,215 (-,062)*	-,297 (-,086)**	-,321 (-,092)***	-,301 (-,087)**	-,239 (-,069)*	-,196 (-,057)
Soins infirmiers	-,344 (-,174)***	-,305 (-,091)***	-,375 (-,111)***	-,373 (-,111)***	-,358 (-,106)***	-,304 (-,090)**	-,255 (-,076)*
Techniques de travail social	-,185 (-,082)	-,173 (-,046)	-,236 (-,063)*	-,264 (-,070)*	-,293 (-,078)**	-,232 (-,062)*	-,180 (-,048)
Sociologie	,006 (,007)	,024 (,007)	-,042 (-,012)	-,150 (-,042)	-,164 (-,046)	-,133 (-,038)	-,099 (-,027)
Travail social	-,113 (-,108)	-,120 (-,041)	-,193 (-,065)*	-,209 (-,071)*	-,238 (-,080)**	-,236 (-,070)*	-,165 (-,056)
<b>Niveaux</b>							
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	-,075 (-,023)	-,130 (-,040)	-,162 (-,050)	-,142 (-,044)	-,140 (-,043)	-,146 (-,038)	-,122 (-,038)
Doctorat	,186 (,046)	,191 (,047)	,180 (,044)	,245 (,060)*	,237 (,058)*	,245 (,058)*	,248 (,061)*
<b>Bloc 2 : Caractéristiques générales</b>							
Communauté culturelle		-,249 (-,065)**	-,244 (-,064)**	-,177 (-,046)	-,174 (-,046)	-,177 (-,046)	-,111 (-,029)
<b>Âge</b>							
16 à 21 ans		-,284 (-,121)***	-,300 (-,128)***	-,147 (-,063)	-,136 (-,058)	-,124 (-,053)	-,131 (-,056)
22 à 30 ans		-	-	-	-	-	-
31 ans et plus		-,245 (-,074)**	-,207 (-,063)*	-,252 (-,076)**	-,236 (-,071)**	-,242 (-,073)**	-,233 (-,070)*
<b>Bloc 4 : Responsabilités familiales et économiques</b>							
<b>Travail parallèle aux études</b>							
Travaille à temps partiel			,177 (,078)**	,144 (,064)*	,142 (,063)*	,143 (,063)*	,150 (,066)*

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>	<i>Modèle 5</i>	<i>Modèle 6</i>	<i>Modèle 7</i>
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta R^2</math>)</b>	<b>3,5***</b>	<b>5,2 (1,7)***</b>	<b>5,7 (0,5)**</b>	<b>10,6 (4,9)***</b>	<b>11,4 (0,8)***</b>	<b>11,7 (0,3)*</b>	<b>12,1 (0,4)**</b>
	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )
<b>Bloc 5 : Emploi du temps</b>							
<i>Interruption des études</i>							
À déjà interrompu pour travailler				,348 (,077)**	,351 (,077)**	,351 (,077)**	,358 (,078)**
À déjà interrompu pour voyager				1,104 (,195)***	1,037 (,195)***	1,042 (,196)***	1,030 (,194)***
À déjà interrompu pour une période de réflexion				,416 (,097)***	,409 (,097)***	,400 (,095)***	,410 (,097)***
À déjà interrompu par manque d'intérêt pour ses études				-,025 (-,003)	-,026 (-,003)	-,023 (-,003)	-,033 (-,004)
À déjà interrompu pour d'autres raisons				,285 (,069)**	,278 (,069)**	,289 (,071)**	,286 (,071)**
<b>Bloc 6 : Vie dans l'établissement</b>							
<i>Implication et participation dans la vie étudiante</i>							
A participé à des activités militantes					,249 (,093)***	,268 (,100)***	,267 (,100)***
<b>Bloc 7 : Position face aux frais et droits de scolarité</b>							
En faveur de la gratuité scolaire						-,133 (-,058)*	-,121 (-,053)*
<b>Bloc 8 : Conditions sociales d'origine</b>							
<i>Revenu des parents</i>							
Plus de 100 000 \$							,209 (,070)**
<b>n</b>	<b>1 640</b>	<b>1 637</b>	<b>1 636</b>	<b>1 631</b>	<b>1 630</b>	<b>1 629</b>	<b>1 628</b>

\*  $P \leq ,05$ .

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

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

<sup>1</sup> Exclue, car colinéarité avec les étudiants au baccalauréat en sociologie et doctorat en médecine.

## Annexe 5 – Régressions sur l'absentéisme

**Tableau A5.1**  
**Régression sur l'appréciation de l'absentéisme**

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>	<i>Modèle 5</i>	<i>Modèle 6</i>
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta</math>R<sup>2</sup>)</b>	<b>6,3***</b>	<b>8,1 (1,9)***</b>	<b>10,5 (2,4)***</b>	<b>11,8 (1,3)***</b>	<b>12,6 (0,8)***</b>	<b>13,0 (0,4)**</b>
	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )
<b>Bloc 1 : Catégories principales</b>						
<i>Cohortes</i>						
Débutants	-,103 (-,195)***	-,085 (-,160)***	-,090 (-,170)***	-,091*** (-,172)***	-,092 (-,174)***	-,093 (-,175)***
Finissants	-	-	-	-	-	-
Diplômés	-	-	-	-	-	-
<i>Programmes</i>						
Médecine	-	-	-	-	-	-
Techniques d'éducation spécialisée	-,094 (-,114)***	-,072 (-,087)***	-,116 (-,141)***	-,128 (-,155)***	-,139 (-,169)***	-,143 (-,174)***
Soins infirmiers	-,085 (-,109)***	-,064 (-,082)***	-,096 (-,123)***	-,107 (-,137)***	-,114 (-,146)***	-,117 (-,148)***
Techniques de travail social	-,057 (-,065)*	-,040 (-,045)	-,088 (-,100)***	-,105 (-,119)***	-,117 (-,132)***	-,119 (-,135)***
Sociologie	-,028 (-,033)	-,027 (-,031)	-,089 (-,104)***	-,089 (-,105)***	-,095 (-,112)***	-,097 (-,114)***
Travail social	-,008 (-,012)	,007 (,010)	-,046 (-,066)*	-,054 (-,078)**	-,058 (-,083)**	-,062 (-,088)**
<i>Niveaux</i>						
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>
Maîtrise	-,036 (-,047)	-,039 (-,051)*	-,051 (-,067)**	-,051 (-,068)**	-,052 (-,069)**	-,053 (-,069)**
Doctorat	,014 (,015)	,014 (,015)	,017 (,017)	,016 (,016)	,016 (,016)	,017 (,017)
<b>Bloc 2 : Caractéristiques générales</b>						
Homme		,074 (,111)***	,066 (,100)***	,065 (,098)***	,063 (,095)***	,065 (,098)***
<i>Âge</i>						
19 à 21 ans		-	-	-	-	-
22 à 30 ans		,050 (,094)***	,042 (,079)**	,039 (,074)**	,039 (,074)**	,038 (,071)**
31 ans et plus		-	-	-	-	-

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>	<i>Modèle 5</i>	<i>Modèle 6</i>
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta R^2</math>)</b>	<b>6,3***</b>	<b>8,1 (1,9)***</b>	<b>10,5 (2,4)***</b>	<b>11,8 (1,3)***</b>	<b>12,6 (0,8)***</b>	<b>13,0 (0,4)**</b>
	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )
<b>Bloc 5 : Emploi du temps consacré aux études</b>						
<i>Temps consacré au travail académique</i>						
Plus de 40 h par semaine			-,076 (-,143)***	-,073 (-,138)***	-,072 (-,136)***	-,073 (-,138)***
<i>Interruption des études</i>						
A déjà interrompu ses études			,054 (,092)***	,051 (,087)***	,047 (,081)***	,047 (,081)***
<b>Bloc 6 : Vie dans l'établissement</b>						
<i>Implication et participation dans l'institution</i>						
A participé à des activités militantes				,048 (,076)**	,038 (,060)*	,036 (,057)*
A des vêtements/objets à l'effigie de son institution				-,046 (-,076)**	-,042 (-,070)**	-,043 (-,072)**
Lit les journaux de l'institution				-,031 (-,056)**	-,031 (-,057)**	-,032 (-,058)**
<b>Bloc 7 : Position à l'égard des frais et droits de scolarité</b>						
En faveur de la gratuité scolaire					,067 (,093)***	,069 (,095)***
<b>Bloc 8 : Conditions sociales d'origine</b>						
Profession du père : technicien						,047 (,062)**
<b>n</b>	<b>1 625</b>	<b>1 623</b>	<b>1 621</b>	<b>1 618</b>	<b>1 617</b>	<b>1 616</b>

\*  $P \leq ,05$ .

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

\*\*\*  $P \leq ,00$ .

<sup>1</sup> Exclue, car colinéarité avec les étudiants au doctorat en médecine.

**Tableau A5.2**  
**S'absenter des cours, valeurs expressives et instrumentales q9 modèle final**

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>	<i>Modèle 5</i>
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta</math>R<sup>2</sup>)</b>	<b>1,2**</b>	<b>1,5 (0,3)*</b>	<b>2,2 (0,7)***</b>	<b>2,7 (0,5)**</b>	<b>3,1 (0,4)*</b>
	B ( $\beta$ )				
<b>Bloc 1 : Catégories principales</b>					
<i>Cohortes</i>					
Débutants	-,150 (-,063)*	-,162 (-,068)*	-,180 (-,076)**	-,222 (-,094)**	-,225 (-,095)**
Finissants	-	-	-	-	-
Diplômés	-,101 (-,036)	-,102 (-,037)	-,111 (-,040)	-,109 (-,039)	-,108 (-,039)
<i>Programmes</i>					
Médecine	-	-	-	-	-
Techniques d'éducation spécialisée	-	-	-	-	-
Soins infirmiers	-	-	-	-	-
Techniques de travail social	,290 (,074)**	,309 (,078)**	,292 (,074)**	,277 (,070)**	,279 (,070)**
Sociologie	-	-	-	-	-
Travail social	,141 (,045)	,156 (,050)*	,138 (,044)	,167 (,054)*	,170 (,054)*
<i>Niveaux</i>					
Collégial	-	-	-	-	-
Baccalauréat	exclue <sup>1</sup>				
Maîtrise	,136 (,040)	,129 (,038)	,129 (,038)	,136 (,040)	,137 (,040)
Doctorat	,224 (,052)*	,213 (,050)*	,264 (,062)*	,294 (,069)**	,276 (,064)*
<b>Bloc 2 : Caractéristiques générales</b>					
Communauté culturelle		,238 (,060)*	,272 (,068)**	,290 (,068)**	,274 (,068)**
<b>Bloc 4 : Responsabilités familiales et économiques</b>					
<i>Travail parallèle aux études</i>					
Ne travaille pas parallèlement aux études			-,328 (-,083)***	-,322 (-,081)***	-,322 (-,081)***
<b>Bloc 5 : Emploi du temps consacré aux études</b>					
<i>Situation actuelle d'études</i>					

	<i>Modèle 1</i>	<i>Modèle 2</i>	<i>Modèle 3</i>	<i>Modèle 4</i>	<i>Modèle 5</i>
<b>R<sup>2</sup> (<math>\Delta</math>R<sup>2</sup>)</b>	<b>1,2**</b>	<b>1,5 (0,3)*</b>	<b>2,2 (0,7)***</b>	<b>2,7 (0,5)**</b>	<b>3,1 (0,4)*</b>
	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )	B ( $\beta$ )
Étudiant entré au cégep suite aux études secondaires				,219 (,061)*	,214 (,060)*
<b><i>Interruption des études</i></b>					
À déjà interrompu pour voyager				,293 (,052)*	,279 (,050)*
<b>Bloc 6 : Vie dans l'établissement</b>					
<b><i>Implication et participation dans la vie étudiante</i></b>					
A participé à des associations étudiantes					,163 (,060)*
<b>n</b>	<b>1 658</b>	<b>1 657</b>	<b>1 656</b>	<b>1 654</b>	<b>1 653</b>

\* P ≤ ,05.

\*\* P ≤ ,01.

\*\*\* P ≤ ,00.