

Parole aux jeunes : apports d'une recherche qualitative au concept de perception de la valeur des études

MARIE-FRANCE NOËL*
SYLVAIN BOURDON
ANNE BRAULT-LABBÉ

Conférence présentée lors du colloque
« Journée de la recherche sur la motivation au collégial »
Acfas, Montréal, 10 mai 2017

Résumé

Cette contribution s'appuie sur une recherche doctorale (Noël, 2014) qui visait à mieux comprendre la dynamique motivationnelle de jeunes de niveau postsecondaire en faisant appel au concept de perception de la valeur (Eccles, 2005). La perception de la valeur des études correspond à un jugement posé sur les études, le programme ou le cours au regard de quatre composantes : l'intérêt, l'utilité, la valeur de réalisation et le coût. La présentation portera sur l'apport de cette recherche à la compréhension de chacune des quatre composantes de la perception de la valeur des études et de leur dynamique.

Une analyse qualitative secondaire a été menée sur un total de 185 entretiens semi-dirigés, réalisés auprès de 36 jeunes sur une période d'environ 5 ans (6 vagues de collecte). Ces entretiens ont eu lieu dans le cadre de la recherche *Famille, réseaux et persévérance au collégial* (Bourdon et Charbonneau, subvention MELS-FQRSC). Les participants avaient été recrutés à leur première inscription au cégep, à l'âge moyen de 17 ans en vague 1.

Les résultats valident largement le modèle et les définitions d'Eccles et la présence des quatre composantes de la valeur. Plusieurs aspects peuvent toutefois être nuancés, voire remis en question, comme la définition de la composante utilité ainsi que le poids négatif du coût en temps et en effort. Des aspects dynamiques de la perception de la valeur ont été mis en évidence, dont certains changements dans le poids relatif des composantes.

Contexte de la recherche

Pourquoi poursuivre les études? Pourquoi persévérer dans un programme, s'investir dans un cours plus ou moins que dans un autre? C'est en s'appuyant sur le concept de perception de la valeur des études que la présente recherche doctorale s'est intéressée à mieux comprendre la dynamique motivationnelle et les choix scolaires de jeunes adultes de niveau postsecondaire. Le concept de perception de la valeur des études

constitue l'un des deux grands facteurs de motivation identifiés dans le modèle de type *expectancy-value* développé en particulier par Eccles et ses collègues (Eccles, 2005). En bref, selon ce modèle, tant la perception de la valeur d'une tâche (au sens large) que les attentes que l'individu a quant à sa réussite dans cette tâche influencent le choix et l'engagement dans la tâche. Les recherches antérieures indiquent, en particulier, que la perception de la valeur est liée aux choix, notamment scolaires (ex.: choix de programme) (Garrett, 2007).

*Université de Sherbrooke
Marie-France.Noel@USherbrooke.ca

Dans le contexte québécois, les jeunes font face, à la sortie des études secondaires, à une abondance de choix, notamment quant aux options de formation qui s'offrent à eux. De nombreux établissements et programmes sont disponibles, en plus des possibilités autres que la poursuite des études.

Le taux d'accès d'une génération aux études collégiales est à 61 % et d'environ 42 % pour les études de baccalauréat (MELS, 2008, p. 68). Pour ce qui concerne la diplomation, selon les données 2006-2007, 40 % d'une génération obtient un diplôme d'études collégiales et 31 % un baccalauréat (MELS, 2008, p. 10). Ces parcours sont cependant souvent marqués de bifurcations : les interruptions et les retours sont fréquents et s'entremêlent notamment de passages sur le marché du travail (Charbonneau, 2006; Vultur, 2007). Des événements biographiques ou changements d'orientation peuvent, notamment être à l'origine de certaines bifurcations.

Dans ce contexte, cette recherche doctorale s'est intéressée à l'articulation entre d'une part la perception qu'ont les jeunes quant à la valeur des études, tant pour ce qui est des études en général que de différents programmes ou cours, et d'autre part les choix scolaires: persévérance, changement de programme, interruption, etc. (Noël, 2014)¹. Cette présentation portera plus précisément sur la perception de la valeur elle-même: quelles en sont les composantes? Comment se décline-t-elle et s'articule-t-elle dans le discours des jeunes? Cette contribution permettra d'apporter des éléments de réponse à ces questions et de les illustrer à partir d'extraits d'entrevues auprès de jeunes de niveau postsecondaire.

Perception de la valeur des études : composantes et définitions

Pour aborder la question, cette recherche s'appuie sur la définition de la perception de la valeur des études d'Eccles (2005): il s'agit d'un jugement porté sur la valeur d'un objet au regard de quatre caractéristiques, à savoir l'intérêt, l'utilité, la valeur de réalisation² et le coût. Les trois premières composantes sont positionnées comme contribuant positivement à la perception de la valeur tandis que le coût - en stress, effort, temps, etc. - y contribue négativement selon la définition d'Eccles et de ses collègues. Le tableau 1 décrit brièvement la définition donnée de ces différentes composantes.

La perception de la valeur peut porter sur différents objets. Dans le cadre de cette recherche, il a été question de la perception de la valeur des études au sens large (le fait d'être aux études, d'être étudiante ou étudiant), de programmes d'études et de cours. La perception de la valeur est en outre conçue comme relative (Eccles, 2007), la valeur perçue d'une option pouvant se situer relativement à la valeur perçue d'une autre option, comme la valeur d'un programme par rapport à un autre ou la valeur de la poursuite des études par rapport à l'interruption pour un emploi.

Ce cadre de référence a servi de fondement, dans cette recherche, pour mieux comprendre la valeur accordée à leurs études par des jeunes de niveau postsecondaire et particulièrement, en ce qui concerne la présente contribution, pour décrire les composantes de la perception de la valeur des études et leur dynamique.

¹ Un autre volet de la recherche portait sur les apports de membres du réseau social à cette perception de la valeur des études, mais ce contenu ne sera pas abordé dans cette présentation. Voir à ce sujet Noël, Bourdon et Brault-Labbé (à paraître).

² Il s'agit de notre proposition de traduction de ce qu'Eccles et ses collègues appellent *attainment value* (Eccles, 2007).

Tableau 1 Définition des composantes de la perception de la valeur des études

Composante	Éléments de définitions
Intérêt	L'intérêt correspond au plaisir associé à la participation à une activité. Il se vit au temps présent. Il peut, par exemple, être ressenti par rapport au contenu d'un cours, à un groupe-classe ou à l'ambiance générale associée à un cours.
Utilité	L'étudiant perçoit l'utilité d'un cours lorsqu'il a le sentiment que ce dernier s'accorde avec ses propres buts et s'il pense pouvoir réinvestir les apprentissages réalisés.
Réalisation	Cette composante repose sur le lien existant entre l'objet de la valeur et l'identité personnelle ou sociale du jeune (Eccles, 2007).
Cout	Selon Eccles et ses collaborateurs (Eccles, 2005; Wigfield et Eccles, 2000), le cout regroupe des facteurs qui agissent négativement sur la perception qu'a l'étudiant des cours: efforts, sacrifices, investissement de temps, cout financier ou psychologique.

Source: Adapté de Noël, Bourdon et Braut-Labbé, 2015.

Méthodologie

La recherche doctorale prend appui sur l'analyse secondaire d'entretiens semi-dirigés réalisés par l'équipe de Sylvain Bourdon et de Johanne Charbonneau dans le cadre d'une recherche longitudinale, financée par le programme FRQSC-MELS Persévérance et réussite scolaire³.

Dans le cadre du projet original, 96 jeunes ont été recrutés, dans trois cégeps partenaires, au moment d'une première inscription au cégep. Les programmes d'études visés étaient le programme préuniversitaire Sciences humaines, profil individu dans chacun des trois collèges partenaires et deux programmes techniques considérés par les établissements concernés comme préoccupants quant à la persévérance, à savoir Techniques de comptabilité et de gestion au Cégep de Sherbrooke et Technologies du génie électrique au Cégep du Vieux Montréal (Bourdon *et al.*, 2007, p. 24). La collecte de

données s'est déroulée sur une période d'environ 5 ans (6 vagues de collecte). Les jeunes volontaires poursuivaient leur participation au projet quelle que soit leur situation par la suite, ce qui a permis de suivre des jeunes dans les situations de persévérance mais aussi lors de bifurcations, changements de programmes, interruptions, etc.

Pour la recherche doctorale, parmi ce corpus, un sous-échantillon de 36 jeunes a été retenu. Il s'agit de tous les jeunes qui ont participé à quatre vagues de collecte ou plus (total de 185 entretiens). Les participantes et participants avaient été recrutés à leur première inscription au cégep, à l'âge moyen de 17 ans en vague 1.

Les guides d'entretien portaient sur les études, mais aussi le travail, le logement, les relations sociales entre autres choses. Certains ajustements ont été apportés au guide d'entretien au cours des six vagues, notamment

³ Une description détaillée de la méthodologie de cette recherche est disponible dans Bourdon *et al.*, 2007.

l'ajout de deux questions spécifiques à cette recherche doctorale, à compter de la vague 4: "Peux-tu me dire quel a été ton meilleur cours de la session? En quoi? Quel a été ton pire cours? En quoi?" La formulation de ces questions était volontairement souple, évitant de nommer les composantes de la perception de la valeur pour voir ce qui allait spontanément et librement ressortir de l'interprétation des jeunes.

Une analyse qualitative a été réalisée à partir d'une grille d'analyse initiale basée sur le cadre de référence et adaptée au cours du codage⁴.

Le modèle d'Eccles a fait l'objet de nombreux travaux scientifiques, cependant, ces derniers sont très largement de nature quantitative. Comme les résultats l'indiquent dans la section suivante, le recours à une approche qualitative s'est avéré pertinent pour contribuer à l'avancement des connaissances sur la perception de la valeur des études et ses composantes.

Résultats

Les résultats permettent d'apporter des nuances ou soulèvent des questions par rapport à des éléments de définition des différentes composantes. Quelques éléments en ce sens seront tout d'abord présentés, pour chaque composante. La deuxième portion des résultats présentera par ailleurs des éléments de dynamique de la perception de la valeur qui ont été relevés, notamment quant au rapport des composantes entre elles⁵.

Principaux apports à la conceptualisation des composantes de la valeur

On constate tout d'abord que dans les entretiens, on peut retracer, dans le discours des jeunes, chacune des quatre composantes de la valeur, bien que le guide d'entretien ne l'induisait pas directement. Ces composantes peuvent être repérées dans les réponses des

jeunes aux questions portant sur leurs études, leurs choix scolaires, leurs premières impressions du cégep et leur "meilleurs" et "pires" cours. Quelques constats peuvent être posés à partir de ces extraits.

Intérêt

Dans les travaux d'Eccles, l'intérêt est défini comme le plaisir associé à l'activité elle-même, au moment où on la réalise (au temps présent). Les résultats indiquent d'une part que des jeunes apprécient le fait d'être aux études en général, qu'il soit question par exemple de l'ambiance du cégep, du plaisir d'un cours avec une enseignante ou un enseignant drôle ou passionnant, du contact avec les pairs dans leurs cours. Pour Laurence⁶, un enseignant en particulier contribuait fortement à l'intérêt d'un cours: "C'est de la manière qu'y réussissait à amener ses choses. Il arrivait toujours à faire des blagues aussi, qui s'entrecoupaient, puis ça *fittait* avec la matière. C'est vraiment un prof captivant là." (Laurence, vague 4)

Mélissa distingue pour sa part l'intérêt pour le cours (contenu) et le plaisir apporté par la présence d'amies ou d'amis dans un cours, dans le contexte où elle se retrouve, à l'université, dans des cours où elle connaît peu de gens: "C'est vraiment des petits groupes qui se connaissent déjà. Fait que moi, je suis un petit peu toute seule là. Ce n'est pas que le cours ne m'intéresse pas." (Mélissa, vague 4)

L'intérêt pour le contenu des cours est fréquemment évoqué également et, pour certains, est associé au fait que le passage aux études postsecondaires leur a permis de choisir leur programme d'études: Rosalie rapporte aimer tous ses cours de cégep, contrairement au secondaire: "Puis on n'a pas de cours qu'on n'aime pas. Bien on a pas mal tout choisi nos

⁴ Les détails quant à la méthodologie se trouvent dans Noël (2014).

⁵ Les résultats complets sont détaillés dans Noël (2014).

⁶ Il s'agit de pseudonymes et des détails peuvent avoir été brouillés pour préserver la confidentialité.

cours. Donc, il n'y en a pas de plate à mort là.” (Rosalie, vague 2)

Utilité

Ensuite, au sujet l'utilité, on constate d'abord qu'elle peut être intrinsèque ou instrumentale. L'utilité est intrinsèque par exemple lorsque le jeune conçoit que les contenus de cours ou le programme dans son ensemble sont liés aux débouchés sur le marché du travail, notamment:

- pour obtenir un *bon* emploi (qualité de la tâche, des conditions) : “obtenir un diplôme puis d'avoir un meilleur salaire, une meilleure job plus tard” (Mathilde, vague 5);
- pour obtenir plus *facilement* un emploi : “Au moins avec une formation, t'as plus de sécurité... [...] C'est plus facile de changer d'emploi... Au moins t'as une base pour faire d'autres choses.” (Christophe, vague 5);
- pour être *polyvalent* sur le marché du travail, comme dans le cas de Maude qui a choisi le baccalauréat en adaptation scolaire plutôt que celui en enseignement parce qu'il permet différents types d'emploi: enseignement au régulier, en classes spécialisées, orthopédagogie. “Ça m'ouvrirait plus de portes, et donc, que ça m'offrirait une meilleure perspective de changement, si jamais je ne voulais pas retourner aux études après cinq ans et que j'avais envie de changer un peu plus de domaine”, explique-t-elle (Maude, vague 4).

À titre de contraste, l'utilité instrumentale porte sur l'utilité non du contenu des cours ou du programme, mais de la certification des cours ou du programme, de leur reconnaissance dans le système scolaire ou sur le marché de l'emploi. L'utilité instrumentale se retrouve de façon plus évidente chez certains jeunes du DEC général en sciences humaines, pour qui la diplomation dans ce programme n'est pas une fin en soi, mais présente une utilité instrumentale puisque ce diplôme est nécessaire à l'inscription à l'université. L'extrait suivant distingue d'ailleurs bien l'utilité intrinsèque et instrumentale: “C'est

rare que vraiment j'utilise quelque chose que j'ai appris là. (Puis tu vois-tu un sens pareil de continuer là-dedans? Si c'est pas utile?) Ouin, bien je le fais parce qu'il faut le faire pour aller à l'université.” (Jennifer, vague 2) Suivant cette logique d'ailleurs, Jérémy abandonne le DEC lorsqu'il se rend compte qu'il peut entrer comme candidat adulte directement à l'université – l'utilité instrumentale du DEC décline alors (vague 2).

L'utilité apparaît en outre comme hypothétique. En effet, l'utilité avérée des études dans un domaine ou d'un contenu de cours se révèle au fil du temps. Ainsi, le jugement posé par le jeune sur l'utilité, contrairement notamment à celui posé sur l'intérêt, est une hypothèse: “Tous mes cours je pense qu'ils vont être utiles parce que je vais avoir comme un bagage, un plus large éventail au point de vue de l'administration [...]. En tout cas, c'est ce que je présume, là je vais le voir en temps et lieux.” (Kevin, vague 5) Il arrive que le jeune apparaisse très assuré de l'utilité future d'un cours, d'un programme ou des études : “Méthodologie, oui, c'est quand même utile. [...] Mais ça m'intéresse moins là. Mais c'est sûr que je vais en avoir besoin plus tard.” (Thomas, vague 3) Même en l'absence d'objectifs professionnels clairs, l'utilité future des études peut être présumée, comme dans le cas d'Eloïse, qui explique être plus satisfaite de ses études que de son travail étudiant “parce que les études, je sais que ça va m'apporter quelque part éventuellement là. J'espère là.” (Éloïse, vague 1) Ainsi, cette hypothèse quant à l'utilité peut être plus ou moins assurée. À l'occasion, on trouve des extraits où des jeunes rapportent qu'une personne crédible à leurs yeux leur a confirmé l'utilité d'un cours ou programme donné, comme dans le cas de Florence, dont la tante lui a parlé des différentes professions du domaine de l'éducation, en lien avec la composante utilité (débouchés du programme).

La perception de l'utilité repose dans certains cas sur une forme d'"acte de foi": le jeune peut présumer qu'un contenu de cours est enseigné, car il sera éventuellement utile à sa carrière. Il

est question alors d'une forme de lien de confiance entre le jeune et son programme ou son établissement, voire son système scolaire de façon générale.

L'utilité se présente donc fréquemment par rapport à des buts futurs, en particulier des buts professionnels. Néanmoins, l'utilité se rapporte parfois davantage au présent, comme lorsqu'il est question du transfert des apprentissages en stages. C'est le cas de Raphaël, dont les connaissances développées dans ses cours relativement à la psychologie sont utiles dans son emploi comme intervenant de milieu: "Mes connaissances en psychologie font en sorte que [...] je sais comment leur parler, je sais de quoi leur parler, je sais de quoi ne pas leur parler..." (Raphaël, vague 5)

Il peut s'agir en outre de l'usage des compétences dans la vie de tous les jours ou dans un emploi étudiant, ou même, une fois de plus, dans des situations hypothétiques susceptibles de survenir, comme pour Marjolaine qui apprécie ses cours du DEC en soins infirmiers entre autres parce que "c'est des affaires que je pourrais utiliser en rencontrant quelqu'un dans rue, qui se sent pas bien" (Marjolaine, vague 5). L'utilité présente des études peut également se révéler instrumentale : par exemple William avait pensé interrompre les études, mais décide finalement de poursuivre, entre autres choses car cela lui permet "d'avoir le statut d'étudiant à temps plein puis pouvoir travailler sans payer d'impôt" (William, vague 3).

Réalisation

La valeur de réalisation est la traduction proposée dans Noël (2014) à la composante appelée en anglais *attainment value*. Cette composante de la valeur repose sur la confirmation qu'apporte la tâche (l'objet de la valeur) quant aux caractéristiques de soi qu'on valorise; elle peut reposer également sur le défi offert et sur la possibilité de répondre aux besoins de l'individu. Eccles (2009) associe cette composante aux identités individuelles et

collectives. Ainsi, nous définissons la composante de réalisation comme reposant sur la cohérence entre l'objet de la valeur et l'identité de l'individu ou comme la contribution de l'objet au développement de l'identité. Même s'il s'agit de la composante la plus difficile à observer dans les entretiens de ce corpus, quelques éléments ressortent en ce sens.

Cette cohérence objet-identité peut donc se présenter sous différentes formes. Les études, le programme ou le cours peuvent être valorisés en raison:

- de l'exploration identitaire qu'ils permettent: Par exemple, Kevin, quand on lui demande de quoi il est le plus fier, indique que les études (dont l'université) lui ont permis de mieux se connaître lui-même: "Ça m'a permis d'approfondir vraiment, de savoir qui je suis, qu'est-ce que je veux réellement puis tout ça, là." (Kevin, vague 6)
- de leur correspondance avec l'identité ou leur apport à la consolidation identitaire: Annabelle est plus satisfaite de ses études que du travail "parce que ça correspond plus à ce que je suis" (Annabelle, vague 1). Dans son programme en particulier, Charles au contraire ne se sent pas à sa place, mais il nuance son évaluation de la valeur du programme de manière absolue puis pour lui personnellement: "Bien, si ça avait été ma place, j'aurais été content. Mais là, ça ne l'est pas [...]. Le programme est bon, mais je n'ai pas d'affaire là." (Charles, vague 2)
- de leur apport au développement personnel (valeurs, culture générale): Kim parle "d'être une personne accomplie" comme l'un des buts de poursuivre les études (vague 2) et en vague 5 elle explique que les études l'ont rapprochée de ses objectifs dans le sens notamment d'acquérir des connaissances "pour être une meilleure personne".

On remarque souvent, dans ce qu'on associe à la composante réalisation, l'usage du verbe *être*, et non *faire* ou autres verbes d'action, qu'on peut fréquemment relier à l'utilité.

Cout

Enfin, les extraits portant sur le cout font référence à différents types de cout, dont il est question dans les travaux d'autres chercheuses et chercheurs - temps, effort et sacrifices notamment. Ainsi, Sébastien aime que ses études universitaires nécessitent peu de temps ou d'effort, tandis qu'au cégep, ses fins de session surtout étaient plus exigeantes : "Moi, je suis pas un très travaillant puis j'ai pas eu de misère à passer mes cours. Là, j'écoute en classe ou si je suis pas en classe bien je lis mes textes puis à date, j'adore l'université, j'ai pas à me plaindre." (Sébastien, vague 4)

Cependant, alors que la définition du cout fait explicitement référence aux éléments qui affectent négativement la perception de la valeur, ces mêmes éléments peuvent dans certaines circonstances ne pas agir négativement sur la perception de la valeur, voire agir positivement.

Il semble que ces cas de figure surgissent de façon plus claire alors que d'autres composantes (utilité, réalisation et/ou intérêt) agissent positivement sur la valeur perçue. Le cas de l'effort ressort le plus clairement: il arrive que des jeunes valorisent davantage un cours qui est utile et exigeant, qu'un autre cours qui serait utile mais trop facile. Si un cours est facile selon le jeune, son cout en effort est donc moindre et on pourrait penser qu'il soit plus valorisé alors, cependant, un cours facile sera souvent peu valorisé si ce cours, malgré un faible cout, est inutile, inintéressant et ne permet pas au jeune de se réaliser. Raphaël exprime ce phénomène de manière particulièrement prononcée, en parlant de son meilleur cours de la session précédente: "Je dirais : bio. Parce que c'est celui qui m'a fait le plus chier. [...] Il a vraiment fallu que je travaille fort pour réussir. Puis j'ai vraiment appris une multitude de choses. Ça m'a vraiment ouvert les yeux sur [...] le corps humain dans sa perfection en fait." (Raphaël, vague 4)

Concernant ses cours les plus récents, Hugo indique "Ça a été beaucoup plus dur. [...] Mais ça

s'est bien passé, là. On a réussi... On est arrivés à la fin en même temps que tout le monde, puis... Il a juste fallu travailler plus fort." (Hugo, vague 4) Le fait de "travailler plus fort" semble présenté comme une condition, quelque chose qui était nécessaire.

Principaux apports à la compréhension de la dynamique de la perception de la valeur

Outre la question des rapports entre le cout et les trois autres composantes, soulignons deux éléments relatifs à la dynamique de la perception de la valeur.

En premier lieu, on constate un effet non additif des composantes positives: ainsi, une composante positive dont la valeur est élevée semble pouvoir "suffire" ou "compenser" pour d'autres composantes positives dont la valeur est faible ou pour un cout élevé, tel que mentionné précédemment. Par exemple, pour William, l'intérêt et le faible cout financier des études collégiales suffisent à justifier son choix de s'y inscrire, alors que l'utilité n'est pas un facteur :

"Bien, je me suis dit que je devrais en profiter parce que, premièrement, j'habite encore chez mes parents. Puis c'est gratuit. Puis aussi parce que j'avais vraiment envie d'étudier en psychologie, ou dans ces domaines-là en tout cas, et la musique. Mais bon, je n'étais pas capable de faire les deux. Fait que j'ai pris juste la psychologie. Mais c'est vraiment par intérêt là. [...] Mais pas dans le but de faire une carrière là-dedans nécessairement." (William, vague 1)

À une autre échelle, le meilleur cours de Jennifer était un cours d'anthropologie : "Pas particulièrement parce que je veux en faire une carrière ou quoique ce soit là, mais non, j'ai été agréablement surprise du contenu du cours, je trouvais ça super intéressant." (Jennifer, vague 4)

Selon le contexte et selon les personnes, les différentes composantes peuvent avoir un poids relatif varié sur la perception de la valeur et les choix scolaires réalisés par les jeunes. Le

phénomène s'observe le plus clairement dans le poids relatif de l'intérêt et de l'utilité. Par exemple, Christophe aimait beaucoup les cours de sciences au secondaire et s'y engageait fortement, mais c'était simplement pour le plaisir, il ne se voyait pas faire carrière en sciences donc il n'a pas choisi les sciences pures comme programme au cégep: "C'est bien le *fun*, j'apprends. [...] Mais il va falloir que j'applique qu'est-ce que j'ai appris. Ça ne me tente pas tellement." (vague 1) Il a donc choisi un programme technique dans un domaine où il se voyait mieux faire carrière; ici l'utilité a donc eu priorité sur l'intérêt seul.

En second lieu, l'analyse a permis de constater, chez certains jeunes, que la perception de la valeur des études se présente de façon similaire au fil des vagues de collecte, tandis que pour d'autres, des changements peuvent être repérés. Le poids relatif des composantes peut se modifier. William est l'un des jeunes qui met surtout de l'avant, aux différentes vagues, la poursuite d'études par intérêt, pour la valeur de réalisation et en raison aussi du faible coût (financier notamment), mais non pour l'utilité en terme d'emploi.

Dans les cas de changement, une dynamique possible est celle d'une étudiante ou un étudiant pour qui les études, le programme et les cours sont valorisés pour leur intérêt ou pour la valeur de réalisation tout d'abord (développer une meilleure culture, se développer personnellement). Puis, au fil des vagues, surgissent des préoccupations pour l'intégration au marché du travail et donc pour l'utilité du programme et du diplôme auquel il mène. Jérémy ne s'est ainsi pas questionné sur l'utilité du programme lors de son entrée au baccalauréat en histoire : il l'a choisi par intérêt d'abord, en repoussant la question de l'insertion professionnelle à plus tard : "Je me suis inscrit là-dedans en me posant pas trop de questions là-dessus. Je me suis dit: On verra plus tard." (Jérémy, vague 3) Il se questionne malgré tout sur "le manque d'avenir" dans son domaine et échange avec ses proches à ce sujet. Le coût des études (dette) combiné au manque d'utilité

perçue le font douter, alors que l'intérêt pour son programme demeure un point positif. En vague 4, Jérémy pense aller en travail social, qui l'intéresse moins, mais où il y a plus de débouchés : la composante utilité semble ici prendre un poids plus important qu'auparavant. En vague 6, alors qu'il est à la maîtrise en histoire, il est toujours préoccupé de l'utilité de son programme actuel, mais se dit qu'il sera toujours le temps d'aller faire un autre programme, comme le baccalauréat en enseignement de l'histoire, si les débouchés manquent en histoire.

L'obtention d'un emploi "de qualité", que ce soit dans le domaine d'études ou non, semble être un événement biographique qui peut introduire un changement dans la valeur relative des études et du travail, notamment si la valeur des études repose sur l'utilité en vue de l'insertion professionnelle. La valeur des études (ou du diplôme) peut décliner jusqu'à l'interruption ou l'abandon. Par exemple, Hugo indique dès la vague 1 que son but est de s'intégrer au marché du travail : il s'est inscrit à la technique en génie électrique et souhaite ensuite aller sur le marché du travail, ou poursuivre à l'université s'il ne trouve pas d'emploi à la sortie du DEC. En vague 4, alors qu'il a obtenu un emploi dans son domaine, sa priorité devient son emploi. En vague 5, il indique qu'il termine ses cours par correspondance. La valeur des études est encore présente, mais au quotidien, l'emploi a priorité et les cours par correspondance permettent justement de demeurer disponible en tout temps pour le travail.

Dans l'ensemble, la perception de la valeur peut ou non subir des changements, soit que le regard du jeune, ses priorités et ses objectifs changent, soit que le contexte (programme, nouvel emploi) amène des changements dans le jugement porté sur la valeur des études, du programme ou des cours ou bien sur la valeur relative des études et d'autres sphères, dont l'emploi.

Conclusion

Pour conclure, les résultats de cette étude permettent d'abord de confirmer, dans le discours relativement naturel des jeunes, la présence de chacun des quatre composantes de la valeur. Ils permettent en outre d'enrichir la compréhension de ces composantes en s'ouvrant, par le recours à une recherche qualitative, à ce qu'en disent les jeunes, à la façon dont les jeunes les convoquent pour se positionner quant à la valeur de leurs études, programmes ou cours et à leurs choix scolaires.

Les résultats indiquent également que la perception de la valeur et ses composantes peuvent, justement, se rapporter à des objets de divers niveaux, dont les études en général (fait d'étudier ou d'être étudiante ou étudiant), un ou des programmes, un ou des cours. Cela a d'ailleurs permis, dans cette recherche (Noël, 2014) de constater la pertinence de ces différents objets pour comprendre les choix scolaires des jeunes : par exemple, une valeur élevée accordée aux études mais une faible valeur accordée au programme est associée

plutôt à un changement de programme qu'à l'abandon des études.

Les principaux résultats confirment ainsi l'intérêt du modèle d'Eccles (2005) pour mieux comprendre la dynamique des choix scolaires de jeunes de niveau postsecondaire. La dynamique des composantes entre elles, dont l'effet non additif des composantes et le rapport entre le coût et les composantes positives ouvrent également des pistes de réflexion et d'intervention intéressantes, que ce soit pour accompagner les jeunes dans leurs choix scolaires et leur engagement envers les études ou pour favoriser au mieux possible la motivation des jeunes envers leurs études, programme et cours.

Les auteurs remercient le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le Fonds de recherche Société et culture pour le soutien financier apporté à la réalisation de l'enquête Famille, réseaux et persévérance au collégial, dont des données ont été analysées dans la recherche doctorale de Noël (2014).

Références

- Bourdon, S., J. Charbonneau, L. Cournoyer et L. Lapostolle. 2007. *Famille, réseaux et persévérance au collégial, Phase 1*. Rapport de recherche. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage.
- Charbonneau, J. 2006. « Réversibilités et parcours scolaires au Québec ». *Cahiers internationaux de sociologie*, 120, 111-131.
- Eccles, J.S. 2005. « Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices », dans *Handbook of competence and motivation*, sous la dir. de A.J. Elliot et C.S. Dweck, New York, Guilford Press, p. 105-121.
- Eccles, J.S. 2007. « Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement », dans *Handbook of socialization*, sous la dir. de J.E. Grusec et P.D. Hastings, New York, Guilford Press, p. 665-691.
- Eccles, J.S. 2009. « Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action », *Educational Psychologist*, vol. 44, no 2, p. 78-89.
- Garrett, J. (2007). *Motivation to choose across the transition to adulthood*. Thèse de doctorat en éducation et psychologie, Université du Michigan.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2008. *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction des communications.
- Noël, M.-F. 2014. *Choix scolaires, perception de la valeur des études et relations sociales de jeunes québécois au postsecondaire : une analyse qualitative longitudinale*, thèse de doctorat en éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Noël, M.-F., Bourdon, S. et Brault-Labbé, A. 2015. « Mon meilleur cours... c'est grâce au prof! Apport du personnel enseignant à la perception de la valeur des cours chez les étudiants. » *Pédagogie collégiale*, 26(4), 18-23.
- Noël, M.-F., Bourdon, S. et Brault-Labbé, A. (à paraître). « Particularités de l'influence des parents sur la perception de la valeur des études chez des jeunes de niveau postsecondaire : une analyse qualitative longitudinale. » *Enfances familles générations*, 26.
- Vultur, M. 2007. « La structuration de l'insertion professionnelle des jeunes par les modes de recrutement des entreprises. » In S. Bourdon et M. Vultur, *Les jeunes et le travail* (p. 129-153). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Wigfield, A. et Eccles, J.S. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation.» *Contemporary educational psychology*, 25, 68-81.