

L'occupation des temps sociaux et les projets d'avenir d'étudiants du collégial de la Mauricie



Association
des collèges privés
du Québec

Recherche menée dans le cadre du programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (ACQP)

**Daniel Landry
Geneviève Bergeron
Diane Dumont
Stéphane Roy**



LAFLÈCHE

**Collège Laflèche
Janvier 2016**

REMERCIEMENTS

Nous tenons d'abord à remercier l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) pour la subvention accordée dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP). Cette subvention, effective aux sessions d'hiver et d'automne 2015, a permis à quatre enseignants-chercheurs de donner un nouvel essor à la recherche au sein de leur département (Sciences humaines) et de leur collège (Laflèche). Nous sommes reconnaissants à l'ACPQ pour l'importance qu'elle accorde, année après année, au monde de la recherche au collégial.

Nous remercions tous les intervenants qui ont servi de facilitateurs entre nous et les étudiants au moment de réaliser la collecte de données, plus particulièrement Marilyne Lafrenière et Madelaine Rouleau du Cégep de Trois-Rivières, André St-Louis et Jocelyne Goulet du Collège Shawinigan, ainsi que l'ensemble des professeurs du département des Sciences humaines du Collège Laflèche.

Nous remercions également Christiane Lacombe pour le travail de transcription des entretiens réalisé de façon exemplaire.

Enfin, un merci particulier est adressé à l'ensemble des étudiants qui ont accepté d'« occuper leur temps » à la collaboration à notre recherche. Ceux-ci demeurent le cœur de nos préoccupations. Ils représentent l'âme de nos institutions. Apprendre à les connaître est toujours un privilège.

RÉSUMÉ

Ce document constitue le rapport final d'un projet de recherche du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ). En interrogeant des étudiants finissants du programme de *Sciences humaines* de trois collèges de la Mauricie, nous questionnons les temps sociaux sur trois facettes distinctes. Tout d'abord, nous établissons comment ces jeunes répartissent leurs temps libres en nous intéressant à leurs loisirs, à leur consommation, ainsi qu'à leur socialisation. Ensuite, nous dressons le portrait des relations existantes entre trois grandes catégories de temps sociaux : le temps scolaire, le temps de travail et les temps libres. Enfin, nous démontrons le rôle de chacun de ces temps sociaux dans la constitution de leurs projets d'avenir.

En somme, notre étude permet d'établir la présence de tensions importantes entre les divers temps sociaux chez les jeunes, avec une prédominance du temps scolaire comme élément au cœur de la projection dans l'avenir.

ABSTRACT

This document is the final report of a research project carried out for the *Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP) [Pedagogical Research and Experimentation Programme] of the Association des collèges privés du Québec (ACPQ) [Quebec Association of Private Colleges]*. By surveying graduating students in the Social Science programme in three colleges of the Mauricie region, we were able to study three distinct aspects of students' use of social time. We examined how these young people divide their free time by looking at their leisure activities, their consumer behavior, and their socializing. Then, we established a portrait of the relationship which exists among three categories of social time: time at school, time at work, and free time. Finally, we showed the role that each of these social times plays in building projects for their futures.

In summary, our study demonstrates the presence of serious tensions among the various social times for young people, with school time as the most important factor in determining future projects.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	ii
Résumé	iii
Table des matières	iv
Table des illustrations	vi
Introduction	1
Chapitre I : Portrait d'une jeunesse et de son rapport au temps	5
A. LE CONCEPT ALAMBIQUÉ DE « JEUNESSE »	5
B. LE CONTEXTE SOCIÉTAL	10
C. LE RAPPORT AUX TEMPS	13
D. LA PROJECTION DANS L'AVENIR	16
E. QUESTIONS DE RECHERCHE	19
Chapitre II : Considérations méthodologiques	21
A. LE PARADIGME QUALITATIF ET INTERPRÉTATIF	22
B. LA DESCRIPTION DES PARTICIPANTS ET LES MODALITÉS DE RECRUTEMENT	23
C. LES MÉTHODES ET OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	26
Chapitre III : Résultats	30
A. PROFIL DES PARTICIPANTS	30
1. <i>Caractéristiques sociodémographiques</i>	31
2. <i>Les raisons de s'inscrire au programme de Sciences humaines</i>	34
B. RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE	35
1. <i>L'école hors des heures de cours</i>	35
2. <i>La place du travail</i>	36
3. <i>L'occupation des temps libres</i>	37
4. <i>Le budget et la consommation</i>	39
5. <i>L'importance relative des divers temps sociaux</i>	40
6. <i>Les études et l'avenir</i>	42
C. RÉSULTATS DES GROUPES D'ENTRETIEN	43
1. <i>Les relations entre les temps sociaux</i>	43
2. <i>La scolarité anxigène</i>	47
3. <i>L'intégration du numérique</i>	50
4. <i>La socialisation et l'importance des amitiés</i>	51
5. <i>La projection dans l'avenir</i>	52

D. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	55
Chapitre IV : Discussion.....	58
A. PREMIÈRE QUESTION DE RECHERCHE : L'OCCUPATION DES TEMPS LIBRES	59
B. DEUXIÈME QUESTION DE RECHERCHE : LES RELATIONS ENTRE LES TEMPS SOCIAUX	62
C. TROISIÈME QUESTION DE RECHERCHE : LA CONSTITUTION DES PROJETS D'AVENIR	65
Conclusion	68
Médiagraphie.....	72
Annexe 1 : Présentation de la recherche	78
Annexe 2 : Formulaire de consentement.....	79
Annexe 3 : Questionnaire en ligne	82
Annexe 4 : Schéma d'entrevue.....	87
Annexe 5 : Synthèse des entretiens de groupe	88
Annexe 6 : Calendrier de réalisation de la recherche	89
Annexe 7 : Consignes pour la transcription des entretiens	90

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Liste des tableaux :

Tableau 1 : Répartition des répondants selon le nombre d'heures-contact prévues à leur horaire.....	33
Tableau 2 : Répartition des 93 réponses concernant l'occupation des temps libres entre les cours en fonction des catégories créées.....	37
Tableau 3 : Répartition des 25 réponses concernant les réponses évoquées en lien avec l'importance accordée à la poursuite d'études universitaires en fonction des catégories de réponses créées	43

Liste des figures :

Figure 1 : Schéma conceptuel illustrant les trois principaux concepts de l'étude.....	20
Figure 2 : Répartition des répondants au questionnaire selon leur collège d'appartenance.....	31
Figure 3 : Répartition des répondants selon leur âge au début de l'année 2015	32
Figure 4 : Répartition des répondants selon leur profil d'études	32
Figure 5: Répartition des répondants selon leur cote R.....	34
Figure 6 : Répartition des étudiants selon le nombre d'heures consacrées aux études (hors classe)	36
Figure 7 : Répartition des étudiants selon le nombre d'heures consacrées aux loisirs électroniques	38
Figure 8 : Répartition des étudiants selon l'importance qu'ils accordent à l'école.....	40
Figure 9 : Répartition des étudiants selon l'importance qu'ils accordent au travail	41
Figure 10 : Répartition des étudiants selon l'importance qu'ils accordent aux loisirs	41
Figure 11 : Schéma conceptuel de la synthèse des résultats	56

« Le temps vit en dehors de l'homme, il existe objectivement, comme s'il était extérieur à lui, il a des propriétés mesurables et linéaires¹. »
Ryszard Kapuscinski

INTRODUCTION

Près d'un demi-siècle après la création du réseau des Cégeps en 1967, ses établissements rencontrent d'importants défis. Au niveau politique, le rapport final du Chantier sur l'offre de formation au collégial annonce de profondes transformations². Au niveau institutionnel, plusieurs établissements des régions périphériques du Québec doivent composer avec une baisse démographique draconienne³, ainsi qu'avec un contexte de rigueur budgétaire imposé en amont. Au niveau professoral, des défis colossaux et cruciaux transforment la profession, tels que les politiques d'intégration scolaire, ou encore l'adaptation nécessaire au numérique. En somme, les changements sociaux et politiques, ainsi que les impératifs économiques, appellent pour les prochaines années à une mutation – si non souhaitée, à tout le moins prévisible – du réseau.

Mais qu'en est-il du côté des étudiants? Les jeunes des institutions collégiales du Québec sont-ils également en transformation? Sont-ils tellement différents de leurs prédécesseurs des décennies 1980, 1990 ou 2000? Quel professeur n'a pas entendu, voire lui-même prononcé nostalgiquement, les mots suivants : « les étudiants d'aujourd'hui ne sont plus ce qu'ils étaient ». Pour paraphraser Alessandro Baricco, ceux-ci vivraient-ils une mutation au point où la société dans laquelle ils s'inscrivent aurait fait d'eux de nouveaux « barbares »⁴? Cela expliquerait sans doute une pléthore de maux pédagogiques contemporains. Mais cela servirait surtout à justifier et légitimer une méconnaissance de nos jeunes. À l'évidence, « ils ne sont plus ce qu'ils étaient ». Alors, qui sont-ils?

Les étudiants qui composent nos groupes du collégial sont hétérogènes par leurs origines, leurs valeurs, leurs intérêts et le type de projection dans l'avenir qu'ils font d'eux-mêmes. Notre

¹ Ryszard Kapuscinski, *Ébène. Aventures africaines*, Paris, Pocket, 2000, p. 23-25.

² Guy Demers, *Rapport final du Chantier sur l'offre de formation collégial*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 2014, 167 p.

³ Fédération des Cégeps, *Enjeux prioritaires du réseau collégial public. Rencontre thématique du Sommet sur l'enseignement supérieur*, Montréal, Fédération des Cégep, février 2013, 7 p. Selon ce rapport, la baisse des effectifs se traduirait par près de 26 500 étudiants en moins dans le réseau collégial d'ici 2020.

⁴ Alessandro Baricco fait référence à une barbarie qui s'attaquerait à une culture classique au profit d'une modernité apportée par les nouvelles technologies. *Les barbares. Essai sur la mutation*, Paris, Gallimard, 2014, 230 p.

recherche se centre sur ces éléments, sans toutefois sombrer dans la généralisation. Notre cadre conceptuel et notre problématique au cœur de la première section de ce rapport serviront à étayer les concepts au cœur de l'étude, tout en démontrant l'originalité de notre propos. Nous nous appuyerons sur un corpus documentaire traitant du concept abscons de jeunesse, ainsi que du rapport aux temps sociaux et à l'avenir.

À cet effet, ce qui nous intéresse particulièrement chez nos étudiants, c'est leur rapport aux temps (pluriel), ainsi que leur rapport au temps (singulier). Tel que l'indique la citation du journaliste polonais Ryszard Kapuscinski en épigraphe de cette introduction, le temps vit en dehors de l'homme, il existe objectivement. « [L'individu] se sent au service du temps, il dépend de lui, il en est le sujet⁵. » Est-ce que les jeunes des classes collégiales vivent ce rapport conflictuel au(x) temps? Cela nous amène à des questionnements *a priori*. « Temps », conjugué au pluriel, nous conduit vers des interrogations concernant les divers rapports des temps sociaux entre eux⁶. Par exemple, le temps scolaire, le temps de travail et les temps libres se conjuguent-ils harmonieusement dans la vie de nos jeunes? « Temps », conjugué au singulier, réfère tout simplement à la diachronie de notre existence, soit au passé, au présent et à l'avenir. La projection vers l'avenir s'avère particulièrement intéressante et elle nous questionne. Nous souhaitons savoir comment nos jeunes se projettent dans l'avenir, ce qui les préoccupe. Le présent rapport souhaite jeter un éclairage sur ces éléments. Pour le moment, notre introduction et les interrogations qui la sous-tendent constituent davantage une bougie d'allumage – ou un propulseur – pour cerner ce qui nous a convaincus de nous lancer dans ce nouveau projet à la fin de l'année 2013⁷. Néanmoins, l'ensemble des questions et orientations devront faire l'objet de précisions et d'affinages, de sorte qu'elles puissent répondre au cadre normatif de la recherche. Le premier chapitre du rapport se conclura donc par l'exposition formelle des questions de recherche ayant orienté notre parcours.

⁵ Ryszard Kapuscinski, *op.cit.*, p. 23-25. Il est à noter que l'auteur décrit le concept de temps tel qu'il est perçu par les Européens, en opposition au temps perçu par les Africains qui, au dire de Kapuscinski, est « une catégorie beaucoup plus lâche, ouverte, élastique, subjective ».

⁶ Nous préciserons les concepts de notre étude dans le premier chapitre de notre rapport.

⁷ Les auteurs de cette présente recherche en sont à leur deuxième expérience de recherche ensemble. Ils avaient participé au Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP) en 2006-2007 et avaient déposé un rapport intitulé « Approche innovante dans le cours de méthodologie des sciences humaines : impact sur l'engagement ».

En revanche, d'entrée de jeu, il demeure primordial de préciser le leitmotiv de notre recherche afin de cerner l'intérêt des enseignants-chercheurs. Il se bâtit selon trois axes nodaux. Tout d'abord, un axe géographique s'impose. Nous nous intéressons à la région québécoise de la Mauricie (04) pour une raison évidente : notre groupe de chercheurs provient de cette région. En outre, la Mauricie s'avère une région particulièrement intéressante par les enjeux qui l'habitent ces dernières décennies, qu'il s'agisse du vieillissement de sa population, de son économie au ralenti, de l'homogénéité linguistique et culturelle de sa population. La Mauricie se trouve à proximité des grands centres urbains de Montréal et de Québec, mais elle demeure dans une situation précaire sur les plans économique et démographique⁸. Ses institutions scolaires (du primaire à l'université) vivent une pression constante quant au recrutement de nouveaux étudiants.

Cela constitue d'ailleurs le deuxième axe nodal de notre enquête, c'est-à-dire celui des institutions touchées. Nous choisissons de nous intéresser aux étudiants du collégial de trois collèges de la Mauricie, c'est-à-dire le Collège Laflèche, le Cégep de Trois-Rivières et le Collège Shawinigan. Le premier des trois est un établissement privé subventionné, tandis que les deux autres sont des institutions publiques. Nous souhaitons être en mesure de rejoindre des étudiants de chacun de ces deux systèmes, et ce, car nous voulions obtenir un corpus de données enrichi par différents contextes. Nous voulions obtenir un portrait d'ensemble clair des étudiants mauriciens, indépendamment du choix d'établissement.

Le troisième et dernier axe de recherche a trait au profil scolaire des étudiants. Nous souhaitons mieux connaître des étudiants inscrits au programme préuniversitaire de *Sciences humaines*, peu importe le profil auquel ils sont inscrits⁹. Plus précisément, nous nous intéressons à des jeunes qui ont suivi un parcours scolaire plutôt linéaire, c'est-à-dire qu'ils répondent à ces deux critères : 1) ils sont âgés entre 17 et 20 ans au moment de la collecte de données en janvier et février 2015;

⁸ Institut de la statistique du Québec, *La Mauricie ainsi que ses municipalités régionales de comté (MRC)*, Institut de la statistique du Québec, 2015, http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/region_04/region_04_00.htm (Page consultée le 19 août 2015).

⁹ Par profil, il faut entendre un parcours scolaire et une grille de cours spécifiques en fonction des intérêts et de l'orientation universitaire des étudiants. Le programme de *Sciences humaines* du Collège Laflèche offre quatre profils (Psychologie, Éducation et formation, Culture, droits et mondialisation, Administration), tandis que le Cégep de Trois-Rivières et le Collège Shawinigan en offrent trois (Administration, Individu, Monde).

2) ils se retrouvent en deuxième année du collégial lors de l'année scolaire 2014-2015¹⁰. Le deuxième chapitre de ce rapport portera justement sur la méthodologie. Nous en profiterons alors pour présenter de manière exhaustive l'ensemble des considérations de cet ordre.

Les troisième et quatrième chapitres de notre rapport constituent le cœur de notre enquête. Il s'agira respectivement de l'analyse de nos données collectées et de la discussion de celles-ci. Nous y présenterons unités de sens, tableaux et graphiques permettant d'appuyer notre propos. Ce sera surtout l'occasion de donner la parole aux 44 étudiants rencontrés au début de 2015 et d'émettre des interprétations à partir de leurs propos. Évidemment, nous ferons alors des aller-retour avec notre cadre théorique, de sorte que nous puissions l'enrichir de notre perspective.

Notre recherche ne prétend aucunement répondre à l'ensemble des préoccupations qui traversent le réseau collégial à l'heure actuelle. Tel que mentionné d'entrée de jeu, les collèves vivent une période de turbulences, indépendamment de leur caractère public ou privé. Humblement, nous souhaitons simplement offrir un éclairage sur une réalité bien précise. Et cette réalité, cette perspective, c'est celle de jeunes qui étaient dans nos classes en 2015. En ce sens, les quatre enseignants-chercheurs que nous sommes se trouvent privilégiés de pouvoir conjuguer la recherche à l'enseignement, d'où les remerciements d'usage en amorce de ce rapport à l'endroit de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) et de son Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP). La recherche occupe encore une place trop modeste dans le portrait des établissements collégiaux. Dans toute période de remises en question, sa place devrait être garantie et renforcée.

¹⁰ Le fait d'être à sa deuxième année d'un programme préuniversitaire ne signifie pas nécessairement d'être finissant.

« Les élèves [...] ont peu de respect pour les maîtres,
et pas davantage pour leurs pédagogues¹. »
Socrate

CHAPITRE I : PORTRAIT D'UNE JEUNESSE ET DE SON RAPPORT AU TEMPS

Les conflits intergénérationnels sont anciens et fréquents. La citation présentée ci-haut devrait nous en convaincre². Il serait d'ailleurs aisé de nous laisser contaminer par des présupposés qui laissent croire que la jeunesse d'aujourd'hui est pire que celle d'hier. N'est-ce pas George Orwell qui mentionnait laconiquement que « *each generation imagines itself to be more intelligent than the one that went before it, and wiser than the one that comes after it*³ »? Cependant, d'une perspective de chercheurs, nous tentons plutôt d'appréhender le concept de jeunesse tel qu'il est perçu dans le Québec des années deux mille, sans présupposés, mais plutôt à partir des travaux effectués sur le sujet. Nous jetons ensuite un regard sur le contexte sociétal, c'est-à-dire sur quelques-uns des impacts de la modernisation de la société et des rapports sociaux. Par la suite, nous nous intéressons au rapport au temps de cette jeunesse, c'est-à-dire les divers temps sociaux d'une part et le rapport à l'avenir d'autre part. Enfin, nous présentons nos questions de recherche.

Nous choisissons de construire ce chapitre de façon atypique, en effectuant des aller-retour entre le cadre théorique et la problématique proprement dite. Ainsi, les quatre premières sections du chapitre s'amorcent par une présentation conceptuelle et théorique des principaux aspects à l'étude (jeunesse, contexte sociétal, temps sociaux, rapport à l'avenir). Y sont également inclus des éléments de problématique tels que la pertinence de notre étude et la présentation de son originalité⁴. La cinquième section cadre directement les questions de recherche.

A. Le concept alambiqué de « jeunesse »

Notre population à l'étude est constituée d'étudiants du réseau collégial québécois. Il s'agit de jeunes adultes, d'où l'appellation de « jeunesse ». Cependant, afin que ce concept ne soit pas

¹ Platon, *La République*, 2e édition, Paris, GF Flammarion, 2004, Livre VIII, 563a-563b.

² Socrate n'ayant jamais rien écrit, il s'agit évidemment d'une citation mise dans la bouche de Socrate par Platon.

³ George Orwell a écrit ces mots dans un compte rendu de lecture de l'ouvrage *A Coat of Many Colours* de l'auteur Herbert Read en 1945. Traduction libre : « chaque génération se croit plus intelligente que celle qui la précède, et plus sage que celle qui lui succède ».

⁴ Plus précisément, nous considérerons que les éléments de notre problématique se définissent par leur capacité de poser au moins une des questions suivantes. Quelle est globalement la situation jugée perfectible ? Quel est le savoir actuel insatisfaisant et quel est le savoir recherché et désirable ? En quoi ce nouveau savoir sera pertinent pour les praticiens et pour les scientifiques ?

galvaudé, il demeure préférable de préciser de quels jeunes nous souhaitons parler. Le temps historique et sociologique dans lequel nous nous inscrivons vient orienter notre démarche. C'est d'autant plus le cas que la jeunesse comme fait social massif n'est apparue qu'il y a quelques décennies à peine⁵. C'est le passage de sociétés traditionnelles à des sociétés modernes qui permet au concept de jeunesse d'exister selon son sens contemporain. Autrement dit, la société centrée sur une économie de subsistance, sur la religion et sur la division sexuelle des rôles cède la place à une société qui laisse une place plus imposante à un temps non productif. L'école n'est plus un privilège bourgeois. Elle permet de préparer au monde du travail certes, mais aussi à la vie adulte. Elle permet de créer sociologiquement la catégorie « jeunes » telle que nous l'entendons maintenant. À cet effet, au Québec, l'établissement d'une loi sur la fréquentation scolaire obligatoire, puis la création du réseau des cégeps et de l'Université du Québec, correspondent à des moments charnières dans cette constitution du Québec moderne, annonçant la Révolution tranquille⁶. Et elle correspond également, par le fait même, à l'apparition d'une « jeunesse », c'est-à-dire d'un groupe social hétérogène qui transite entre l'enfance et l'âge adulte, et pour qui la fréquentation scolaire contribue à définir – et peut-être à remettre en question – son identité.

L'allongement des études, par la création des cégeps et de nouvelles universités aura, avec l'affirmation de la jeunesse telle qu'on ne l'avait jamais vue auparavant, contribué à constituer un espace de vie qui n'est plus l'adolescence, mais qui n'est pas totalement la vie adulte telle qu'on pouvait la concevoir à l'époque⁷.

Henri Eckert poursuit en ce sens et met en évidence le rôle du marché du travail dans la création de cette identité étudiante prolongée. Il souligne que « la prolongation généralisée des scolarités bien au-delà de l'obligation légale a entraîné une entrée de plus en plus tardive dans la vie active, souvent retardée encore par les tensions conjoncturelles sur le marché du travail.⁸ » Selon cette

⁵ Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Éditions du Seuil, 1973, 501 p.; Margaret Mead, *Culture and Commitment. A Study of a Generation Gap*, Garden City, N.Y., Natural History Press, 1970, 91 p.

⁶ Le 26 mai 1943, une loi sur la fréquentation scolaire obligatoire des enfants entre 6 et 14 ans est adoptée par le gouvernement libéral d'Adélard Godbout. Les cégeps sont créés en 1967 et l'Université du Québec est créée en 1968.

⁷ Madeleine Gauthier, « La montée des jeunes », *Cap-aux-diamants : la revue d'histoire du Québec*, no 89 (2007), p. 32.

⁸ Henri Eckert, « Les jeunes, les études, le travail, l'autonomie... », dans Jacques Hamel *et al.*, *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 237.

acceptation du terme, la jeunesse est de moins en moins comprise selon son sens étymologique⁹ qui l'oppose à la vieillesse. Elle représente désormais une période de formation identitaire plutôt élastique et subjective qui s'échelonne sur quelques, voire plusieurs, années. C'est elle qui nous intéresse.

Par ailleurs, puisque notre intérêt porte sur des jeunes nés quelque part entre 1995 et 1998, nous pourrions, à l'instar du CEFRIO, considérer qu'il porte sur la génération C¹⁰. Nous éviterons cependant ce type de raccourci. Certes, les jeunes de nos classes ont grandi avec les nouvelles technologies de l'information et des communications. Ils vivraient cette révolution numérique dont nous parle Milad Doueïhi¹¹. Néanmoins, il n'y a certainement pas lieu de définir des caractéristiques globales générationnelles à partir de cette simple caractéristique. Ce serait notamment insuffisant pour saisir concurremment les comportements liés aux sphères de l'emploi, de la famille et des loisirs. Les jeunes s'adaptent et se transforment à un rythme qui nous empêche de nous satisfaire de tels idéaux types¹². Cette jeunesse ne doit donc pas être perçue comme une génération spécifique qui répondrait à une vision simplifiée d'un ensemble hétérogène. Il faut plutôt l'entendre comme un âge de la vie qui correspond à des défis, des enjeux identitaires et des questionnements sur l'avenir qui lui sont propres. En définitive, nous choisissons ainsi de dégager des tendances, sans égard pour les typologies de générations.

Quelques tendances

Les travaux de Jacques Roy sont particulièrement éclairants concernant les questions liées au marché du travail chez les jeunes du collégial. Par exemple, ce dernier mentionne des transformations importantes quant au nombre d'heures rémunérées que travaillent les étudiants pendant l'année scolaire. Des années 1970 aux années 2000, nous serions passés de 20 % à 72 % des cégépiens qui occupent un emploi rémunéré, dont un sur quatre qui travaillerait plus de 20

⁹ Du latin *juvenis*.

¹⁰ Le CEFRIO définissait en 2009 la génération C comme les enfants nés entre 1984 et 1996. CEFRIO, *Génération C. Les 12-24 ans : moteurs de transformation des organisations*, Montréal, CEFRIO, 2009, 55 p.

¹¹ Milad Doueïhi, *Pour un humanisme numérique*, Paris, Seuil, 2011, 192 p.

¹² Dans une conférence qu'il prononçait au colloque annuel de l'Association des collèges privés du Québec en 2006, Jacques Roy mentionnait que l'espace générationnel s'est rétréci de 25 à 10 ans au cours des dernières décennies. Jacques Roy, *La réussite au niveau collégial*, Conférence inédite, Association des collèges privés du Québec, mai 2006.

heures par semaine¹³. Pour expliquer ce contexte, Roy mentionne qu'il serait aisé de pencher vers l'hypothèse selon laquelle cette augmentation serait due aux besoins grandissants des jeunes en matière de consommation. Ils auraient tendance à valoriser davantage le travail en raison de la possibilité de se procurer des objets de consommation (téléphone intelligent, vêtements ou autres). C'est d'ailleurs cette orientation que prennent certaines études qui démontrent que les jeunes souhaitent faire des choix leur permettant d'atteindre un équilibre entre l'impératif de prévoir leur avenir et le besoin de profiter du présent¹⁴. En outre, la consommation est très valorisée chez les adolescents désireux d'affirmer leur individualité et leur autonomie¹⁵. Il y a en effet un rapport très étroit entre le travail, la consommation, le développement de l'identité et l'intégration sociale : « pour plusieurs jeunes, le travail constitue la meilleure manière de satisfaire ces “besoins”, besoins qui ne sont pas tant matériels que sociaux, c'est-à-dire liés à un désir d'être acceptés par le groupe de pairs et de participer avec lui à certaines activités qui requièrent de l'argent ou des articles précis (des sorties, des équipements digitaux et numériques, des vêtements, etc.)¹⁶. »

En revanche, Roy propose de nuancer le propos. Il souligne qu'une hypothèse de prédominance de la consommation ne concorde pas avec la réalité observée.

Les valeurs matérialistes ne seraient pas dominantes chez les cégépiens; du moins, celles liées à l'éducation, à la tolérance, à l'autonomie et à la famille par exemple, supplantent de loin les valeurs associées à la consommation de biens matériels selon nos résultats. Dans les valeurs des étudiants, les études compteraient davantage. Bien sûr, les étudiants ne font pas mystère de leur intérêt pour la consommation et le divertissement. Cependant, ils procéderaient selon une logique de distanciation¹⁷.

Par distanciation, Roy entend cette capacité des jeunes à distinguer cette consommation de leur parcours scolaire. La scolarité resterait au cœur de leurs préoccupations, venant toujours orienter leurs décisions. Cela entre en concordance avec la logique d'une rationalité de l'acteur telle que

¹³ Jacques Roy, « Le travail rémunéré pendant les études au cégep : un laboratoire social », *Recherches sociographiques*, vol. 49, no 3 (2008), p. 508.

¹⁴ Josette Kodsi et Marc Molgat, « Le rapport à l'école et au travail pendant l'adolescence. Travailler pendant les études permet-il de construire des certitudes », *Revue d'intervention sociale et communautaire*, vol. 14, no 1 (2008), p. 103-127.

¹⁵ Patrick West, *et al.*, « A Material Paradox: Socioeconomic Status, Young People Disposable Income and Consumer Culture », *Journal of Youth Studies*, vol. 9, no 4 (2006), p. 437-462.

¹⁶ Josette Kodsi et Marc Molgat, *op. cit.*, p. 108.

¹⁷ Jacques Roy, « Le travail rémunéré pendant les études au cégep : un laboratoire social », *op. cit.*, p. 516.

Raymond Boudon la décrit¹⁸. En effet, pour cet auteur, les actions humaines ont lieu parce qu'elles ont de bonnes raisons de se produire, c'est-à-dire qu'elles sont produites par les êtres naturellement rationnels que nous sommes.

En quelques points, nous pourrions résumer les travaux de Roy ainsi¹⁹. Cette jeunesse accorde une grande importance aux études. Elle est composée d'individus qui se sentent responsables de leur réussite scolaire, d'où l'importance accordée au sens des responsabilités et à la méritocratie. Il s'agirait également de jeunes qui affichent une relative satisfaction en regard du soutien matériel et financier de leurs parents²⁰. Ils accorderaient une grande importance au marché du travail, notamment pour acquérir une plus grande autonomie, mais les études demeurent plus importantes que l'emploi qu'ils occupent.

Le concept de jeunesse représente donc un aspect au cœur de la présente recherche. Sur le plan scientifique, social et professionnel, il s'avère donc pertinent de questionner cette jeunesse pour nous extirper de préconceptions liées à un groupe social supposément désengagé et victime du consumérisme et de la dictature de présent²¹. Aussi, il est crucial d'éviter le piège des généralisations. Nous décrivons notre jeunesse en fonction des travaux de Roy qui étudie une population similaire à la nôtre, particulièrement dans ses travaux sur les facteurs de réussite scolaire.²²

Les éléments ci-haut mentionnés démontrent que l'école, le monde du travail, ainsi que les temps libres sont au cœur de l'identité d'un jeune de nos établissements collégiaux, mais avec une prédominance pour l'école. Bien que plusieurs auteurs se soient intéressés à la jeunesse dans les dernières années, nous croyons nécessaire d'approfondir notre connaissance de l'occupation de leur temps. Au même titre que les travaux de Jacques Roy portent un regard sur les facteurs qui

¹⁸ Raymond Boudon, « Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique », *Sociologie et sociétés*, vol. 34, no 1 (2002), p. 9-34.

¹⁹ Jacques Roy, *Les Cégépiens et la réussite scolaire. Un point de vue sociologique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2015, 191 p.

²⁰ En ce qui a trait au soutien affectif, Roy affirme qu'il y aurait une distinction à établir entre garçons et filles, ces dernières ayant davantage besoin du soutien affectif de leurs parents.

²¹ Concernant l'engagement civique des jeunes, nous référons au mémoire de maîtrise d'un des chercheurs de notre groupe. Daniel Landry, *Les motivations à l'engagement citoyen chez la jeunesse québécoise à l'ère postmoderne*, Mémoire de maîtrise de sociologie, Université Laval, 2009, 139 p.

²² Jacques Roy, *Les Cégépiens et la réussite scolaire*, *op cit.*

favorisent la réussite scolaire²³, nous croyons que notre recherche permet de dresser un portrait général des préoccupations de nos jeunes et du sens de leurs actions dans la constitution de leur avenir. Plus encore, nos travaux permettent d'enrichir la définition même de ce qu'est un jeune au XXI^e siècle. Cette définition semble toujours plus élastique et tellement dépendante de son contexte sociologique. Ainsi, par notre regard sociologique du Québec postmoderne, nous contribuons à mieux comprendre le concept de jeunesse et à définir une conjoncture. Enfin, notre recherche permet de mesurer l'importance de la consommation dans la vie des étudiants et de vérifier si elle agit comme facteur d'autonomisation face aux parents.

B. Le contexte sociétal

Un portrait des jeunes ne peut s'établir qu'en référence à leur société. Pour comprendre les changements qui se vivent en Occident depuis les années 1980, des auteurs parlent de « mutation culturelle²⁴ ». Avec la modernité, l'individu était soumis au progrès, à la raison, à la nation, au travail, à l'argent. Mais dans une deuxième phase de la modernité, la hiérarchisation des principes change. L'individu détrône la raison comme dieu de la modernité. Les autres dieux sont placés dans une position subalterne. D'aucuns parleraient de modernité avancée ou de postmodernité pour décrire cette nouvelle ère sociologique qui célèbre l'individualisme²⁵. Mais quel que soit le nom qu'on lui appose, c'est le phénomène qui nous intéresse comme élément central dans ce désir de cerner davantage ces jeunes Québécois. Cette société individualiste représenterait-elle le portrait de la société dans laquelle baigne le Québec d'aujourd'hui?

En outre, dans une conférence prononcée en 2004 à l'Université Laval, Guy Bajoit affirmait que l'« Individu abstrait », nouveau dieu régnant, imposerait quatre consignes²⁶. Premièrement, celle de l'authenticité, c'est-à-dire la recherche constante de soi à partir d'expériences multiples. Cela n'est pas sans rappeler cette quête de l'authenticité que Charles Taylor décrivait parmi ses « misères » de la modernité²⁷. Deuxièmement, celle de l'exercice du libre arbitre, soit la capacité

²³ *Ibid.*

²⁴ Guy Bajoit, *et al.*, *Jeunesse et société. La socialisation des jeunes dans un monde en mutation*, Université De Boeck, 2000, 424 p.

²⁵ Yves Bonny, *Sociologie du temps présent. Modernité avancée ou postmodernité*, Paris, Armand Colin, 2004, 256 p.

²⁶ Guy Bajoit, *Conférence sur la jeunesse*, Conférence inédite, Séminaire des cycles supérieurs en sociologie sur le lien social de Daniel Mercure, Québec, Université Laval, automne 2004.

²⁷ Charles Taylor, *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Bellarmin, 1992, 150 p.

de faire soi-même ses choix, sans laisser les autres décider. Cela renvoie à la réalité des jeunes adultes des années 2000 qui ont grandi dans un environnement légaliste où les droits de la personne occupent une place prépondérante²⁸. Troisièmement, celle de l'hédonisme, c'est-à-dire la recherche du plaisir et de la passion afin d'éviter à tout prix la souffrance. Nous pourrions établir un lien entre cette consigne et la société de consommation telle que la décrivent l'économiste Galbraith²⁹ ou le philosophe Baudrillard³⁰. Ou pire, nous pourrions même souligner le parallèle clair avec une Société du Spectacle telle que l'annonçait Guy Debord dès 1967 : « le consommateur réel devient consommateur d'illusions³¹. » Cette société servirait de mécanisme efficace pour distraire et faire passer les désirs du présent avant les aspirations de l'avenir. Enfin, la quatrième consigne que Guy Bajoit présente est celle de la sécurité face à une société du risque³², soit la nécessité de prendre garde à l'aliénation, à l'anomie et à l'exclusion. La société québécoise du XXI^e siècle, à l'instar des autres sociétés d'Occident, serait génératrice de risques sociétaux (précarité des emplois, instabilité du noyau familial) et individuels (stress, anxiété).

Ces changements relatifs à la jeunesse nous poussent à nous intéresser aux étudiants du collégial âgés de 17 à 20 ans, donc nés au milieu des années 1990. Ils sont nés au lendemain de ce que d'aucuns qualifient de « mort des utopies collectives »³³ et, conséquemment, du repli vers des formes exacerbées d'individualisme. Jean-François Lyotard annonçait d'ailleurs une telle rupture quand il parlait de « la fin des grands récits »³⁴. Il expliquait que la postmodernité se définissait notamment par la négation de cet idéal des Lumières qui fait de l'histoire de l'humanité un long chemin vers l'émancipation. Les jeunes au cœur de notre étude correspondraient donc assez bien à cette seconde phase de la modernité³⁵ dans laquelle les projets de société n'auraient tout

²⁸ La Charte canadienne des droits et libertés est enchâssée dans la Constitution canadienne depuis le rapatriement du 17 avril 1982 sous le gouvernement libéral de Pierre-Elliott Trudeau. Son apport est déterminant et oriente l'ensemble des débats qui touchent l'identité.

²⁹ John Kenneth Galbraith, *The Affluent Society*, 40th Anniversary Edition, Mariner Books, 1998, 288 p.

³⁰ Jean Baudrillard, *La société de consommation*, collection Folio Essais, Paris, Gallimard, 1986, 320 p.

³¹ Guy Debord, *La Société du Spectacle*, Paris, Gallimard, 3^e édition, 1992, p. 28 dans *Les classiques des sciences sociales*, <http://classiques.uqac.ca> (Page consultée le 25 août 2015).

³² L'expression « société du risque » provient notamment des travaux d'Ulrich Beck. *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris, Champs essais, 2001, 521 p.

³³ Sur le plan international, nous faisons référence à la chute du mur de Berlin (1989) et à l'affirmation de « Fin de l'Histoire » (Francis Fukuyama) qui s'en suivit. Sur le plan québécois, plus particulièrement francophone, nous référons à la défaite référendaire de l'option du oui (1995) et à la « dénationalisation tranquille » (Mathieu Bock-Côté) qui lui succède.

³⁴ Jean-François Lyotard, *La condition postmoderne*, Paris, Éditions de Minuit, 1979, 109 p.

³⁵ Des auteurs parleraient d'un passage à la postmodernité. C'est le cas de Lyotard, mais aussi de Michel Freitag.

simplement plus la cote, ce qui pourrait expliquer le fossé, voire la confrontation, avec les générations précédentes. S'il est vrai que la société subit une telle mutation, les jeunes sont sans doute les plus sensibles à cette réalité, car ils sont eux-mêmes au cœur d'une redéfinition identitaire. Gilles Pronovost rappelle notamment que « tant dans l'analyse sociologique que dans les représentations sociales, on a souvent considéré les jeunes comme des prototypes de la modernité »³⁶.

D'ailleurs, la période du collégial s'avère un moment crucial de redéfinition identitaire comme le suggèrent les transformations eu égard aux réseaux sociaux. Les individus vivent alors des remises en question déterminantes. Sylvain Bourdon qualifie cette transformation comme une dimension du passage à l'âge adulte. « Les réseaux des jeunes au début des études collégiales sont l'objet de recompositions massives et intenses »³⁷. Bourdon s'intéresse notamment à l'occupation et la scolarisation des membres du réseau et il démontre que tous les étudiants ne suivent pas le même parcours relationnel quant à l'occupation de leurs relations sociales. En développant une typologie des parcours relationnels, Bourdon démontre qu'il n'y a pas lieu de généraliser à l'ensemble des étudiants du collégial. Quoi qu'il en soit, il semble que nous puissions définir trois catégories de relations sociales chez les jeunes du collégial³⁸. Les relations familiales permettraient de faciliter la préparation à l'âge adulte. Ensuite, les relations non familiales (amis, partenaires amoureux) permettraient d'ouvrir sur d'autres possibles, c'est-à-dire des perspectives d'action moins conformes à la voie traditionnellement tracée par la famille. Enfin, les relations hors réseau (enseignants ou autres personnes significatives) joueraient le rôle de navigation sur d'autres mondes. En d'autres mots, elles permettraient d'envisager d'autres possibilités *a priori* inconnues.

Le contexte sociétal vient peser lourdement dans les décisions prises par les jeunes en matière d'engagement, d'amitiés, de consommation. Nous souhaitons donc garder ce portrait sociétal en filigrane de notre recherche, en prenant garde à ne pas tomber dans deux pièges importants. Le

³⁶ Gilles Pronovost, *Loisir et société. Traité de sociologie empirique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1998, p. 159.

³⁷ Sylvain Bourdon, « La transformation des réseaux sociaux : une dimension du passage à l'âge adulte », dans Johanne Charbonneau et Sylvain Bourdon (dir.), *Regard sur les jeunes et leurs relations*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, p. 32.

³⁸ Louis Cournoyer, « Les relations sociales dans le parcours de jeunes cégépiens au Québec », dans Johanne Charbonneau et Sylvain Bourdon (dir.), *Regard sur les jeunes et leurs relations*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, p. 143.

premier piège serait celui de surestimer l'originalité de ce groupe de jeunes par rapport à ceux qui ont précédé dans les années 1980 ou 1990. Notre groupe étudié ne serait pas le premier à vivre cette réalité. L'exacerbation de l'individualisme ou le passage à une société postmoderne sont des thèmes au cœur des travaux des philosophes et sociologues depuis maintenant quelques décennies. Le second piège serait de percevoir le monde d'aujourd'hui de façon dystopique, comme si les jeunes d'aujourd'hui étaient condamnés à plonger dans les abîmes de l'égoïsme et du narcissisme. Nous postulons que cette vision s'avère aussi simpliste et éhontée que contre-productive.

Tout de même, dans les dernières années, des changements sociétaux d'envergure, notamment en matière technologique, ont mené à des transformations importantes et rapides en ce qui a trait aux relations sociales. Des sociologues reconnaissent les limites à bien appréhender tous ces changements, à l'instar de Gilles Pronovost qui admet peiner à bien mesurer l'importance du numérique comme facteur de changement social dans ses études sur l'occupation du temps³⁹. Par notre étude, nous espérons donc jeter un regard sur la place du numérique dans diverses facettes de la vie des jeunes, notamment dans leur socialisation. Ainsi, il y aurait lieu de nous questionner à savoir si le numérique occupe un grand espace dans la recomposition des amitiés si présente au collégial dont nous parle Bourdon. Sinon, il y aurait également lieu de questionner la place du bénévolat et de l'engagement social dans cette société dite individualiste. Miriam Fahmy rappelle notamment que « la reconnaissance sociale, l'amitié, le besoin d'appartenance sont les facteurs qui invitent le plus les jeunes à s'associer à une cause ou à se joindre à un groupe⁴⁰ ».

C. Le rapport aux temps

Nous nous intéressons à la notion de « temps sociaux ». Celle-ci est définie par Daniel Mercure comme « la réalité des temps vécus par les groupes, c'est-à-dire la multiplicité des conduites temporelles et des représentations du temps liées à la diversité des situations sociales et des modes d'activité dans le temps⁴¹. » Avec la modernité, le temps est perçu comme une denrée rare dont il faut à tout prix prendre soin. L'industrialisation mène en quelque sorte à la mutation de la

³⁹ Gilles Pronovost, *Conférence sur l'occupation du temps*, Conférence inédite, Journée de l'Observatoire québécois du loisir, Université du Québec à Trois-Rivières, 29 octobre 2015.

⁴⁰ Miriam Fahmy, « L'engagement des jeunes en mutation : le cas de l'École d'été de l'INM », *Possibles*, hiver-printemps 2007, p. 33.

⁴¹ Daniel Mercure, *Les temporalités sociales*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 13.

conception du temps⁴². Gilles Pronovost souligne aussi que les institutions produisent des temps. « Elles obligent les acteurs sociaux à inscrire leurs activités dans des cadres temporels déterminés en fonction d'orientations qui leur sont propres⁴³. » Les temps institutionnels comprennent entre autres le temps de travail et le temps scolaire qui ont des fonctions analogues. Ils régulent, organisent et structurent la vie des individus.

À cela, il faut ajouter la réalité du « temps libre » qu'il faut sociologiquement définir par opposition aux temps de travail et d'école. Pronovost précise :

En règle générale, il s'agit de distinguer plusieurs catégories de temps social (travail, école, obligations religieuses, etc.) et de retenir celui de ces temps que l'on dit « libre » principalement en raison du fait qu'il se définit comme une marge de temps discrétionnaire, disponible, par opposition aux autres catégories de temps composées surtout d'obligations diverses. Le contenu du temps libre se compose essentiellement d'activités dotées d'attributs distinctifs : liberté, satisfaction personnelle, créativité, jeu, etc.⁴⁴

Depuis plusieurs décennies, Pronovost étudie l'occupation du temps des Québécois. Sa plus récente étude nous renseigne notamment sur les tensions entre études, travail et temps libres⁴⁵. Ainsi, au Québec, depuis la fin des années 1990, on travaille davantage (4 heures). D'ailleurs, les Québécois et les Canadiens travailleraient davantage que les Étatsuniens et les Français⁴⁶. Chez les étudiants, on travaille plus (7 heures) et on étudie moins (7 heures). Aussi, au Congrès mondial du loisir à Québec en 2008, Pronovost affirme que le début des années 2000 avait représenté une inversion quant à une tendance historique au Québec : le temps de loisir diminuait par rapport au temps de travail⁴⁷. Dans un contexte comme celui-là, le sociologue présente trois réactions possibles de la population : la poursuite de cette tendance; l'adaptation (report de la retraite, heures de travail flexibles); le refus des tensions entre les temps sociaux. Pronovost

⁴² E. P. Thompson, *La formation de la classe ouvrière anglaise*, Paris, Gallimard, 1988, 791 p.

⁴³ Gilles Pronovost, *Temps sociaux et pratiques culturelles*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2005, p. 64.

⁴⁴ Gilles Pronovost, *Loisir et société*, op. cit., p. 10.

⁴⁵ Gilles Pronovost, *Que faisons-nous de notre temps? Vingt-quatre heures dans la vie des Québécois. Comparaisons internationales*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2015, 120 p.

⁴⁶ Cela vient contredire les propos de l'ancien premier ministre du Québec Lucien Bouchard. En octobre 2006, soit un an après la publication du Manifeste pour un Québec lucide, ce dernier déclarait que les Québécois ne travaillaient pas assez et qu'ils devaient s'appuyer sur l'exemple des États-Unis.

⁴⁷ Gilles Pronovost, *Conférence sur la transformation du loisir au Québec dans la seconde moitié du XX^e siècle*, Québec, Congrès mondial du loisir, 7-8 octobre 2008.

soulève l'hypothèse que les jeunes étaient susceptibles de choisir la troisième option, en se soustrayant partiellement aux impératifs du marché du travail.

Paradoxalement, le marché du travail devient d'ailleurs un lieu stratégique pour construire ses certitudes. Cela n'est sans doute pas étranger au fait que les jeunes manifestent un désir de consommer sans intermédiaire parental tel que nous le soulignons plus tôt avec Kodsi et Molgat⁴⁸. Le travail représente un moyen de satisfaire ses besoins, tant matériels que sociaux. En référence aux travaux de Daniel Mercure sur le monde du travail, les jeunes correspondraient davantage au type idéal « égotéliste »⁴⁹. Selon ce type, l'expérientialité est revendiquée, le monde – et ainsi le travail – doit répondre à mes besoins, la vie est une quête d'épanouissement⁵⁰. Dans ce contexte, le travail n'est pas perçu comme une construction, mais plutôt comme une affirmation de mon identité.

S'il en est ainsi de l'école, pourrait-on parler d'un désinvestissement scolaire? La question se pose considérant que plusieurs jeunes vivraient une incertitude quant aux bénéfices réels de l'éducation menant à une diplomation⁵¹. Dès 2006, Jacques Roy mettait notamment en garde contre les risques qui guettaient les « Y »⁵². Selon les résultats de ses travaux⁵³, 10 % à 15 % des jeunes du collégial vivaient les problématiques suivantes : survalorisation de la consommation; culture de l'immédiateté, manque de soutien familial; éloignement des valeurs de l'éducation. Assistons-nous déjà à ce désinvestissement, voire ce retrait partiel de l'école?

La question de la place du loisir dans la vie des jeunes demeure d'ailleurs assez peu abordée, sinon que d'une façon très mathématique. Il s'avère essentiel de mieux comprendre la relation qui s'établit entre le monde du travail, les loisirs et la place de l'école. De surcroît, une meilleure

⁴⁸ Josette Kodsi et Marc Molgat, *op. cit.*

⁴⁹ Daniel Mercure, *Conférence sur le rapport au travail et la quête du temps libre*, Conférence inédite, Journée de l'Observatoire québécois du loisir, Université du Québec à Trois-Rivières, 29 octobre 2015.

⁵⁰ Au dire de Mercure, les égotélistes sont moins loyaux au travail et refusent la soumission. Cela s'explique par le fait que leurs parents font partie d'une génération où les licenciements ont été nombreux. Les égotélistes représenteraient 37 % de la population générale.

⁵¹ Josette Kodsi et Marc Molgat, *op. cit.*

⁵² Les auteurs ne s'entendent pas sur l'appellation de la génération née au milieu des années 1990. On parle de « Y », de « Z » ou de « C ». Ou encore, on emploie des expressions comme « génération du millénaire ». Comme nous l'avons mentionné en début de chapitre, nous ne souhaitons pas nous insérer dans ce débat. Ici, nous employons donc « Y », car il s'agissait du terme utilisé par Roy dans sa conférence (citée à la note suivante).

⁵³ Jacques Roy, *La réussite au niveau collégial*, Conférence inédite, Association des collèges privés du Québec, mai 2006.

compréhension des temps libres pourrait permettre de mieux cerner ce en quoi les jeunes accordent de l'importance.

En somme, au passage à l'enseignement supérieur, la vie des jeunes est profondément transformée. Sommes-nous face à une ou plusieurs des six ruptures possibles qu'amène le passage aux études supérieures? Ce passage charnière mène en effet à des ruptures importantes qu'identifiait Alain Coulon dès 1993 : des changements de conditions d'existence potentiellement génératrices d'anxiété, la modification de la vie affective vers plus d'autonomie, l'adaptation psychopédagogique face à plus d'anonymat à l'école, le changement du rapport au temps avec un nouveau rythme de travail, le changement du rapport à l'espace, la confrontation à un univers de règles complexes⁵⁴. Dans le cadre de notre recherche, il y aurait lieu de déterminer si ces ruptures sont partie intégrante de la vie de nos participants et si elles viennent modifier leur vie.

D. La projection dans l'avenir

Bien que le concept de temps ait été étudié de longue date par les sociologues de l'école durkheimienne, ces derniers ont mis l'accent davantage sur la distribution mathématique du temps. Aux yeux de Mercure, il y aurait nécessité de s'intéresser plutôt à la perception ou la représentation que les acteurs se font du temps, notamment les conceptions qu'ils se font du passé, de présent et de l'avenir. Dans le cas qui nous intéresse, il y a lieu de nous questionner à savoir si les jeunes possèdent cette prédisposition et cet intérêt pour se projeter dans l'avenir.

On a souvent retenu de la « culture jeune » cette idée de refuge dans l'immédiat, cette quête de jouissance dans l'instant. Pour un très grand nombre de jeunes, il est vrai que l'horizon est celui d'un temps court, dont il faut savoir profiter et dont le loisir et les usages des médias constituent des vecteurs privilégiés. C'est un temps d'expérimentation, de flexibilité, de mobilité, d'ouverture à toutes les nouveautés, parfois à tous les excès, avant la grande aventure adulte. La plupart des jeunes sont conscients d'un tel état de choses et vivent intensément certaines de leurs nouvelles passions⁵⁵.

⁵⁴ Alain Coulon, *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1993, 238 p.

⁵⁵ Gilles Pronovost, « Le rapport au temps des adolescents : une quête de soi par-delà les contraintes institutionnelles et familiales », *Informations sociales*, no 153 (2009), p. 23.

Par ailleurs, cette jeunesse que représentent nos étudiants du collégial jouit de plus de libertés quant aux directions que peuvent emprunter leur parcours de vie⁵⁶. Dans un contexte de modernité avancée, l'identité de l'individu se construit désormais face à une diversité d'options et de possibilités dans un contexte d'incertitude⁵⁷. En période de travail identitaire intense⁵⁸, les jeunes se définissent en faisant leurs propres choix à travers ces multiples avenues⁵⁹. Il serait donc impératif de mieux comprendre leurs choix, leurs options et l'importance qu'ils y accordent

Chantal Royer souligne que les jeunes Québécois, tout comme les jeunes Européens d'ailleurs, seraient à la recherche d'un équilibre entre famille, travail et temps de loisir⁶⁰. Ils entreverraient leur futur avec confiance et optimisme et accorderaient une importance particulière à la poursuite des études et à la fondation d'une famille. En référence à la vision liée à la famille, Royer ajoute à propos des jeunes qu'ils « ont une vision assez claire de ce qu'ils veulent et de ce qu'ils doivent faire pour l'obtenir, et le scénario relève en l'occurrence plutôt du réalisme que du rêve »⁶¹.

Aussi, l'engagement et la persévérance scolaire représentent un champ de recherche où les travaux foisonnent depuis de nombreuses années. Des études⁶² insistent aussi sur la nécessité pour les jeunes de se projeter dans l'avenir, mais retenons surtout la nécessité pour les étudiants de percevoir l'utilité des efforts académiques faits. Selon une sociologie de l'expérience scolaire, les retombées doivent être suffisamment significatives aux niveaux personnel, social et familial pour poursuivre les études⁶³. Une fois de plus, à la manière des travaux de Boudon, cela renvoie à une vision de l'étudiant comme acteur rationnel qui fait ses choix en fonction des avantages et des inconvénients de ceux-ci⁶⁴.

⁵⁶ Josette Kodsí et Marc Molgat, *op. cit.*

⁵⁷ Anthony Giddens, *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford, Stanford University Press, 1991, 256 p.

⁵⁸ Erik H. Erikson, *Identity: Youth and Crisis*, New York, Norton, 1994, 336 p.

⁵⁹ Zygmunt Bauman, *The Individualized Society*, Cambridge, Polity, 272 p.

⁶⁰ Chantal Royer, « Les jeunes et leur avenir : une analyse de leurs projets familiaux », *EFG. Revue internationale*, no 10 (printemps 2009), p. 48-60.

⁶¹ *Ibid.*

⁶² Pamela Jefferson Maimer, « Cultural and Social Transmission in Pre-College Programs and its Impacts on the Educational Attainment of Disadvantaged Students », *The Humanities and Social Sciences*, vol. 64, no 5 (novembre 2003). Michael Duggan, *Factors Influencing the First-Year Persistence of First-Generation College Students*, Rapport présenté à la rencontre annuelle du North East Association for Institutional Research, novembre 2001, 39 p.

⁶³ François Dubet et Danilo Martucelli, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996, 362 p.

⁶⁴ Raymond Boudon, *op. cit.*

Le travail et la famille demeurerait les valeurs premières des jeunes quand ils se projettent dans l'avenir⁶⁵. Royer, Pronovost et Charbonneau affirment que les jeunes semblent avoir intégré l'ensemble de valeurs qui caractérisait les générations précédentes. « Nous retenons que les jeunes semblent avoir intégré et semblent partager pour ainsi dire les grandes valeurs sociales qui s'inscrivent aux fondements mêmes de notre société⁶⁶. » Ces auteurs poursuivent en soulignant la place prépondérante des amis et de la famille dans ces valeurs. « Nous avons vu que la famille et les amis forment un duo de valeurs tout à fait central pour les jeunes. Ces valeurs jouent des rôles similaires et complémentaires; les amis s'inscrivent peut-être dans un prolongement symbolique de la famille⁶⁷. » Cependant, il s'avérerait pertinent de jeter un éclairage sur la manière dont les jeunes perçoivent les défis qui les attendent. Le collégial constitue une période remplie d'incertitudes de toutes sortes et, nous l'avons vu, une période de redéfinition identitaire. Dans ce foisonnement de mutations, les jeunes réussissent-ils à se projeter? Si oui, qu'est-ce qui ressort de leur réflexion, de leurs préoccupations? Répondre à ces questions permettrait notamment de mieux orienter la pratique enseignante de manière à mieux comprendre les besoins des jeunes et apprivoiser les angoisses liées à l'avenir, du moins sur les plans scolaire et professionnel.

De plus, il serait pertinent de comprendre à quel point la pression parentale peut s'avérer déterminante dans la projection qu'ils font d'eux-mêmes dans l'avenir. Cette pression peut évidemment se manifester subrepticement par le simple processus de reproduction sociale. Les enfants doivent en quelque sorte être à la hauteur des attentes de leur classe sociale.

Les classes privilégiées trouvent dans l'idéologie que l'on pourrait appeler charismatique (puisqu'elle favorise la «grâce» ou le «don») une légitimation de leurs privilèges culturels qui sont ainsi transmués d'héritage social en grâce individuelle ou en mérite personnel. Ainsi masqué, le «racisme de classe» peut s'afficher sans jamais s'apparaître⁶⁸.

⁶⁵ Jacques Roy, « Pour une pédagogie qui tient compte de la réalité et de la culture des jeunes », *Pédagogie collégiale*, vol. 19, no 3 (printemps 2006), p. 7; Daniel Mercure, « Travail et familles. Des tensions croissantes au cours de la prochaine décennie », dans Gilles Pronovost, Chantale Dumont et Isabelle Bitaudeau (dir.), *La famille à l'horizon 2020*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 147-172.

⁶⁶ Chantal Royer, Gilles Pronovost et Sarah Charbonneau, « Valeurs sociales fondamentales de jeunes québécoises et québécois : ce qui compte pour eux », dans Chantal Royer et Gilles Pronovost (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 66.

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de Minuit, 1964, p. 106-107.

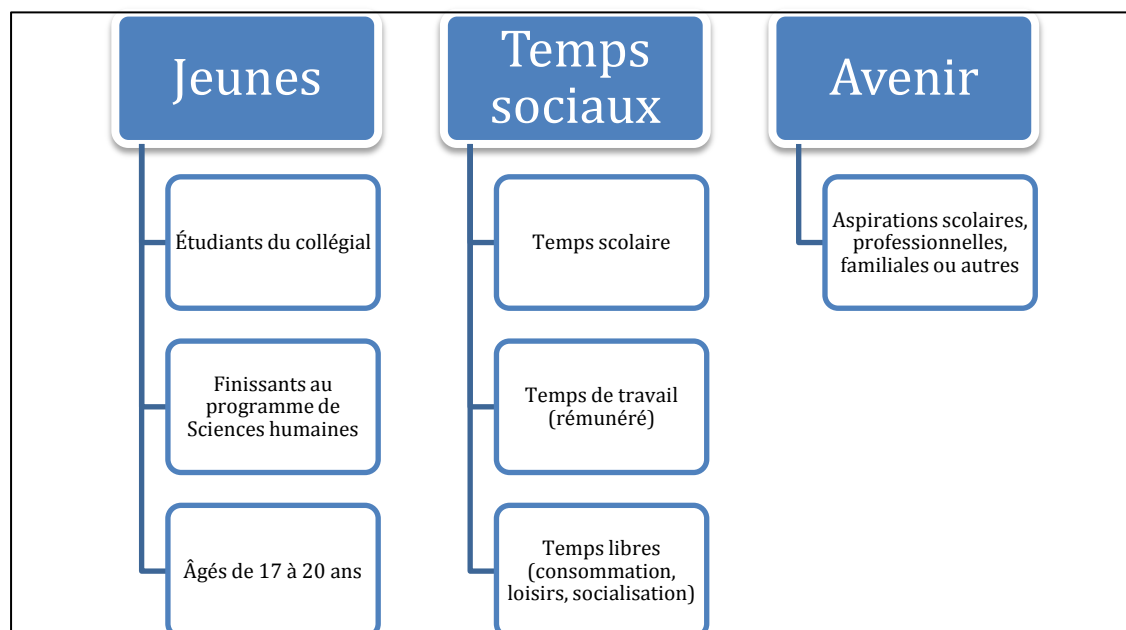
Selon cette optique, l'école jouerait un rôle de premier plan dans cette reproduction. Par un processus de « violence symbolique »⁶⁹, elle participerait à la constitution d'un héritage de classe impératif à l'obtention d'un statut social, notamment d'un bon emploi. De façon inconsciente, cette pression doit certainement émerger dans le regard que les jeunes portent sur leur avenir et dans l'importance qu'ils accordent à l'institution scolaire.

E. Questions de recherche

À la lumière de ce qui précède, nous souhaitons articuler nos questionnements autour de trois concepts-clés. Le schéma conceptuel de la figure 1 illustre le cadre autour duquel se constitue notre étude. Tout d'abord, il s'agit du concept de « jeunes » qui, dans notre cas, réfère aux étudiants qui fréquentent un établissement collégial. Encore plus précisément, il s'agit d'étudiants du programme de *Sciences humaines* au niveau collégial qui, lors des mois de janvier et février 2015 étaient âgés de 17 à 20 ans. D'ailleurs, afin de préciser notre objet, nous nous intéresserons aux jeunes qui fréquentent un établissement collégial de la Mauricie, qu'il s'agisse du Collège Laflèche, du Cégep de Trois-Rivières ou du Collège Shawinigan. La section méthodologique permettra d'ailleurs de préciser et d'expliquer le choix de notre population et de notre échantillon. Le deuxième concept-clé de notre étude est celui des temps sociaux. Nous estimons qu'une meilleure connaissance de l'occupation des divers temps sociaux permet de mieux connaître l'identité des étudiants de nos classes. Cela permet *a fortiori* d'outrepasser les idées préconçues qui pourraient circuler à l'intérieur ou à l'extérieur des murs des écoles. Enfin, le troisième concept est celui d'avenir, car nous croyons fortement qu'une connaissance approfondie des jeunes passe par une meilleure compréhension de leurs aspirations.

⁶⁹ La violence symbolique peut se définir comme « tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force ». Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970, p. 18.

Figure 1 : Schéma conceptuel illustrant les trois principaux concepts de l'étude.



En somme, nos questions se présentent comme suit :

- 1) Comment les étudiants du programme de *Sciences humaines* occupent-ils leurs temps libres (consommation, loisirs, socialisation)?
- 2) Comment divers temps sociaux (école, travail, temps libres) se répartissent-ils dans la vie des jeunes?
- 3) Quelle fonction occupe chacun de ces temps sociaux dans la constitution des projets d'avenir des jeunes?

Nous réalisons le caractère ambitieux de notre démarche, mais nous souhaitons également qu'il ne s'agisse que d'une amorce ou d'une exploration qui nous mènera vers des investigations plus spécifiques relativement aux temps sociaux.

*« Notre mode de connaissance parcellarisé produit
des ignorances globales. Notre mode de pensée mutilé
conduit à des actions mutilantes¹. »*
Edgar Morin

CHAPITRE II : CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Le sociologue Edgar Morin décrit et décrie un monde de l'éducation supérieure où une hyperspécialisation des disciplines s'oppose à une approche interdisciplinaire². Dans un contexte scolaire, la relation entre les disciplines doit s'établir sur les plans curriculaire, didactique et pédagogique. « L'interdisciplinarité scolaire vise la formation d'acteurs sociaux et recourt, par là, aux savoirs dans une perspective éducative³. » Dans un contexte de recherche comme le nôtre, un dialogue doit s'établir entre les chercheurs. L'interdisciplinarité – scientifique celle-là⁴ – implique alors la production de nouveaux savoirs et la proposition de réponses à des interrogations sociales. Une approche interdisciplinaire signifie notamment qu'il faille faire entrer en dialogue des intellectuels et leurs approches respectives. Dans un séminaire doctoral en Études québécoises à l'Université du Québec à Trois-Rivières en 2009, Normand Séguin et Serge Courville faisaient la distinction entre transdisciplinarité et interdisciplinarité, mentionnant que la première approche signifiait une transcendance de son propre territoire, tandis que la seconde renvoyait davantage aux structures et institutions nécessaires pour permettre un partage entre chercheurs⁵. Peut-être faudrait-il donc parler de transdisciplinarité. Par cette recherche, nous souhaitons en quelque sorte favoriser ce dialogue entre les disciplines et les chercheurs. À ce titre, notre cadre théorique s'est constitué à l'aune d'un corpus documentaire provenant de moult disciplines (de la sociologie à la psychologie, en passant même par l'histoire). Notre approche méthodologique s'articule également comme tel, elle s'appuie sur des perspectives et approches qui proviennent notamment de la sociologie, de la psychologie et de l'anthropologie, mais qui furent également adoptées par les sciences de l'éducation.

¹ Edgar Morin, *La Voie. Pour l'avenir de l'humanité*, Paris, Librairie Arthème Fayard/Pluriel, 2012, p. 240.

² Edgar Morin, « De l'interdisciplinarité », *Centre national de la recherche scientifique. Actes du colloque « Carrefour des sciences »*. Session plénière du Comité national de la recherche scientifique : l'interdisciplinarité, Paris, PAPCOM, 1990, p. 21-29.

³ Yves Lenoir et Lucie Sauvé, « Introduction. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, no 1 (1998), p. 12.

⁴ Par opposition à « scolaire ».

⁵ Normand Séguin et Serge Courville, *Conférence sur la méthode en histoire et en géographie*, Conférence inédite, Séminaire doctoral en Études québécoises, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 21 octobre 2009.

A. Le paradigme qualitatif et interprétatif

Bien qu'une partie des résultats de notre étude renvoie à une démarche quantitative, cette recherche s'inscrit principalement dans un paradigme qualitatif et interprétatif⁶. Dans une telle perspective, l'intérêt est porté sur la compréhension du sens que les participants accordent au phénomène à l'étude. En sociologie, cela renvoie à une approche compréhensive de tradition wébérienne. « [Max] Weber s'attacha à souligner l'avantage qu'ont les sciences de l'homme sur les sciences de la nature de pouvoir comprendre “de l'intérieur” les phénomènes ou les faits étudiés. L'historien, le sociologue, le psychologue, l'économiste peuvent interpréter les phénomènes en prenant la place des sujets, en s'associant à leurs sentiments ou en adoptant leur représentation des faits⁷. » Dans le cas qui nous concerne, c'est par une meilleure compréhension de la perspective des étudiants que nous serons en mesure de concevoir la façon dont ils appréhendent leurs divers rapports au(x) temps.

De son côté, Pierre Paillé s'emploie à préciser ce qu'il faut entendre par analyse qualitative, c'est-à-dire « une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène⁸. » Il ajoute que le résultat ne s'avère jamais être une quantité ou une proportion, mais il s'agit d'une qualité ou de la conceptualisation d'un objet. C'est un tel cadre paradigmatique qui nous alimente dans cette recherche.

Le choix d'un tel paradigme ne doit cependant pas se faire en opposition ou en confrontation à une autre approche. Raymond Boudon rappelle d'ailleurs la complémentarité des diverses approches.

Il est aussi déraisonnable de privilégier les méthodes quantitatives que les méthodes qualitatives; aussi déraisonnable de nier l'importance des mathématiques en sociologie que de méconnaître que de larges secteurs et de nombreux problèmes de la sociologie ne paraissent pas devoir en attendre un grand secours; aussi déraisonnable de penser que le sociologue

⁶ Lorraine Savoie-Zajc, « La recherche qualitative/interprétative en éducation », dans Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2004, p. 123-151.

⁷ Guy Rocher, *Introduction à la sociologie générale*, 3^e édition, Ville LaSalle, Hurtubise, 1992, p. 27.

⁸ Pierre Paillé, « De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier », *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol. 15, 1996, p. 181.

doive toujours viser une description concrète des phénomènes sociaux que de rejeter toute recherche qui n'aboutirait pas à des modèles abstraits⁹.

B. La description des participants et les modalités de recrutement

Les étudiants de niveau collégial inscrits au programme de *Sciences humaines* représentent la population à l'étude. Notre intérêt pour cette population s'explique par deux raisons majeures. Tout d'abord, il s'agit d'étudiants inscrits à un programme préuniversitaire et qui, donc, envisagent la possibilité de poursuivre leurs études jusqu'à l'université. Par définition, ce sont des étudiants dont le temps scolaire occupe et occupera une place importante aujourd'hui et dans les prochaines années. Mais ce sont aussi des étudiants dont la perspective de carrière s'inscrit dans un horizon suffisamment éloigné (trois à cinq ans) pour demeurer imprécise. En prime, le choix d'étudiants du programme de *Sciences humaines* permet de rejoindre une population vaste. Il s'agit du programme d'études le plus fréquenté au Québec avec 43 654 étudiants en 2014¹⁰. La Mauricie ne fait pas exception quant à l'importance de ce programme. En 2014-2015, 1215 étudiants étaient inscrits au programme de *Sciences humaines* pour la région qui nous concerne¹¹.

Tel que nous l'avons indiqué en introduction, le choix de la Mauricie s'est avéré pertinent pour une pluralité de raisons pratiques et scientifiques. Évidemment, il s'agissait d'un choix logique en raison de la provenance des quatre chercheurs. De plus, la Mauricie pouvait également receler bon nombre de caractères spécifiques qui rendaient l'étude de sa population étudiante fort intéressante. En raison de la décroissance démographique relative de son groupe d'âge, les jeunes Mauriciens font face à des défis importants. Leur regard vers l'avenir implique possiblement une mobilité géographique à court terme, vu l'attrait des grands centres urbains de Montréal et de Québec. À plus long terme, il implique également un exil possible et probable, pour des raisons d'emplois cette fois. Cependant, la situation de la Mauricie n'a rien de comparable avec celle des

⁹ Raymond Boudon, *Les méthodes en sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 1969, p. 124.

¹⁰ Fédération des Cégeps, « Stabilité du nombre d'étudiants au Cégep », Communiqué du 28 août 2015, <http://www.fedcegeps.qc.ca/salle-de-presse/communiqués/2015/08/stabilite-du-nombre-detudiants-au-cegep-2/> (Page consultée le 1^{er} septembre 2015).

¹¹ Direction de la planification et des politiques du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Effectifs collégial selon la région administrative et le programme, trimestre d'automne 2014 (données en date du 21 février 2015)*, Québec, Gouvernement du Québec, 2015. Il faut dénombrer 1197 étudiants en *Sciences humaines* (300A0), 12 étudiants en *Sciences humaines et Arts visuels* (30013) et 6 étudiants en *Sciences humaines et Musique* (30011).

régions périphériques comme la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine ou la Côte-Nord, comme l'indiquent les statistiques sur le bilan migratoire interrégional qui affiche même un solde migratoire positif en 2013-2014. « La Mauricie est la seule région qui fait des gains dans tous les grands groupes d'âge, quoique ceux-ci soient très modestes chez les 25-44 ans. Elle affiche un taux positif chez les 15-24 ans pour la première fois depuis que les données sont compilées¹². » Reste néanmoins que par leur simple emplacement géographique, les étudiants mauriciens risquent de tenir un discours sur leur avenir distinct de ce que nous pourrions retrouver dans les grands centres urbains de Montréal ou de Québec. C'est à tout le moins l'hypothèse que notre équipe de chercheurs a émis en amorçant ce projet.

La situation mauricienne s'avère également particulière en raison d'une certaine homogénéité qui y règne sur les plans linguistique et socioéconomique. La vaste majorité des habitants de la Mauricie possède le français comme langue maternelle et fréquente des écoles francophones¹³. Il n'y a d'ailleurs pas d'établissements anglophones de niveau collégial dans la région. Quant au statut socioéconomique, la présence du Collège Laflèche, un établissement collégial du réseau privé subventionné, ne représente aucunement une ségrégation économique comme en fait foi l'absence de tests d'entrée dans la vaste majorité de ses programmes et la distribution importante de bourses à des étudiants moins fortunés¹⁴. L'ensemble des établissements collégiaux de la Mauricie s'avère donc un terreau fertile pour saisir la réalité des jeunes de cette région.

Dans le cas qui nous intéresse, le groupe de participants est donc composé d'étudiants provenant de trois établissements collégiaux de la Mauricie : le Collège Laflèche, le Cégep de Trois-Rivières et le Collège Shawinigan. La proximité des établissements contribue à la faisabilité de la recherche en permettant aux chercheurs de sauver du temps et de l'énergie, mais en permettant surtout la réduction des coûts. Qui plus est, l'objectif est de dresser un portrait précis qui

¹² Institut de la statistique du Québec, « La migration interrégionale au Québec en 2013-2014 : nouvelle baisse de la mobilité », *Coup d'œil sociodémographique*, no 37 (mars 2015), p. 7.

¹³ Selon le recensement de 2011 de Statistique Canada, 96% de la population de la Mauricie possède le français comme langue maternelle. Institut de la statistique du Québec, *Population selon la langue maternelle, municipalités, MRC et TE de la Mauricie et ensemble du Québec*, 2011, http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/recensement/2011/recens2011_04/langue_logement/lan_mat04.htm (Page consultée le 25 août 2015).

¹⁴ Le Collège Laflèche, par l'entremise de sa Fondation, remet environ 150 000\$ en bourse chaque année. Certaines sont notamment distribuées pour des retours aux études, ou encore pour soutenir des familles défavorisées ou monoparentales.

représente le plus fidèlement possible les enjeux reliés à cette région particulière. L'objectif initial était de rejoindre des groupes de participants de 15 à 21 étudiants par institution. Nous avons finalement révisé cet objectif en fonction de la disponibilité des étudiants pour chaque endroit visité. Au total, ce sont 44 étudiants qui ont été interrogés, soit 21 du Collège Laflèche, 15 du Cégep de Trois-Rivières et 8 du Collège Shawinigan.

À la suite de l'obtention préalable des autorisations nécessaires des comités d'éthique de quatre institutions distinctes¹⁵, les étudiants furent recrutés des suites d'une présentation de notre projet de recherche dans le cadre d'un de leurs cours¹⁶. Au Collège Laflèche et au Cégep de Trois-Rivières, nous avons sollicité les étudiants du cours *Démarche des acquis en sciences humaines*, tandis qu'au Collège Shawinigan, il s'agissait d'étudiants d'un cours de sociologie. Nous choisissons des cours de deuxième année. Cela avait l'avantage que nous recrutions des étudiants pour qui la vie universitaire devenait une réalité envisageable à court terme, mais cela était également une manière de nous assurer que ceux-ci aient une expérience suffisante du fonctionnement collégial. Aussi, d'un point de vue anecdotique, tous les étudiants recrutés avaient déjà suivi un cours de méthodes de recherche pendant leur parcours.

Les étudiants intéressés pouvaient laisser leurs coordonnées et remplir un formulaire de consentement¹⁷. Nous avons d'ailleurs choisi de ne retenir que des étudiants âgés entre 17 et 20 ans, de sorte qu'il s'agisse de jeunes qui avaient suivi un parcours relativement linéaire depuis la fin de leurs études secondaires. Si, dans un établissement, plus de 21 étudiants manifestaient leur intérêt, la sélection allait s'effectuer en fonction de la diversité des résultats scolaires en demandant leur cote R. C'est que nous souhaitons privilégier que les participants à notre étude ne soient pas similaires sur le plan des résultats scolaires. Nous n'avons cependant pas eu besoin

¹⁵ En plus des trois comités d'éthique des institutions collégiales sollicitées, il s'avérait nécessaire d'obtenir l'assentiment du comité d'éthique à la recherche de l'Université de Québec à Trois-Rivières, en raison de l'appartenance de Geneviève Bergeron, chercheuse de notre groupe, à cette institution. Permettons-nous un regard critique. Pour faciliter le travail des chercheurs et outrepasser le dédale administratif, il se serait avéré pertinent qu'il y ait une approche commune et collaborative entre les institutions collégiales et universitaires sur le plan de l'éthique à la recherche.

¹⁶ L'annexe 1 correspond au document de présentation de la recherche tel qu'il était envoyé aux directions et aux professeurs sollicités.

¹⁷ Les participants étaient alors informés qu'ils étaient libres de participer à cette étude et qu'ils pouvaient s'en retirer en tout temps, et ce, sans aucun préjudice. Le choix du groupe de participants se faisait de manière volontaire en identifiant les caractéristiques que devaient présenter les participants pour faire partie de l'étude. L'annexe 2 présente le formulaire de consentement distribué aux étudiants. Stéphane Beaud et Florence Weber, *Guide de l'enquête terrain*, Paris, La Découverte, 2010, 336 p.; Lorraine Savoie-Zajc, *op. cit.*

d'user d'une telle stratégie, n'ayant jamais dépassé le nombre limite de 21 participants intéressés par institution. Finalement, les étudiants furent contactés pour valider l'adéquation avec les critères d'inclusion à cette recherche et ensuite invités à se présenter à l'entretien¹⁸. Nous parlerons d'ailleurs des méthodes de collecte de données dans la section suivante.

C. Les méthodes et outils de collecte de données

La collaboration des collègues et les autorisations nécessaires furent sollicitées à l'automne 2014 dans le but de débiter la collecte de données dès le mois de janvier 2015. Nous avons retenu deux méthodes de collectes distinctes, soit le questionnaire et le groupe de discussion. À ce titre, Steinar Kvale rappelle l'importance de l'entrevue et donc, par extension, des groupes de discussion pour des disciplines comme la sociologie, l'anthropologie et la psychologie.

Anthropologists and sociologists have long used informal interviews to obtain knowledge from their informants. Sociologists and psychologists have talked with their human subjects in order to obtain necessary background knowledge for conducting questionnaire studies and laboratory experiments. What is new in the recent decades is that qualitative interviews are increasingly employed as a research method in their own right, with an expanding methodological literature on how to carry out interview research systematically¹⁹.

Autant pour le questionnaire que pour le groupe de discussion, nous avons choisi de tester notre procédure le 4 décembre 2014 auprès d'étudiants en première année au programme de *Sciences humaines* du Collège Laflèche. Cette expérience nous a permis de mettre au point nos instruments et de nous assurer que chacun des membres de notre équipe de chercheurs comprenait bien la manière de procéder pour la collecte officielle que nous souhaitons fructueuse et valide.

En ce qui a trait aux données du questionnaire destinées à établir le portrait des temps libres, elles furent analysées à l'aide de tests statistiques descriptifs. Le questionnaire permet : de recueillir les données sociodémographiques; de dresser un portrait des temps libres; d'établir la répartition des

¹⁸ Il est à noter que la confidentialité de la démarche a été assurée afin que l'identité des participants, ainsi que tous les documents et enregistrements audio soient protégés. Seuls les chercheurs ont obtenu l'accès aux documents et ceux-ci seront détruits à la fin de l'étude. Du reste, aucun nom n'est mentionné dans le présent rapport et il en sera de même pour les communications, articles et autres rapports pouvant émaner de cette recherche. Aucun risque majeur n'était non plus associé à la participation à ce projet.

¹⁹ Steinar Kvale, *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Thousand Oaks, Sage Publications, 1996, p. 8.

différents temps sociaux. Il est composé de 30 questions incluant des questions à choix multiples, des questions dichotomiques, des questions ouvertes à réponses courtes et des questions à échelle d'évaluation de 1 à 10²⁰. En somme, l'utilisation du questionnaire permettait de répondre aux deux premières questions de recherche, telles que nous les avons énoncées précédemment, soit celle sur l'occupation des temps libres et celle sur la répartition des temps sociaux. Le questionnaire fut bâti à l'automne 2014, suite à la confirmation de l'acceptation du projet de recherche. Nous le rendions disponible aux étudiants par l'entremise de la plateforme Google Drive. Cela facilitait ainsi le traitement des données une fois que nous étions rendus à l'étape de l'analyse. Quant aux entretiens de groupe²¹, ils étaient d'une durée approximative d'une heure et avaient lieu durant une période libre pour les étudiants. Des cartes-cadeaux d'une valeur de dix dollars d'un populaire marchand de musique en ligne étaient offertes aux étudiants pour susciter leur participation et compenser le temps investi.

Pour chaque établissement, nous souhaitions réaliser trois groupes de discussion. Le nombre limité d'étudiants rejoints au Collège Shawinigan, ainsi que les problèmes liés à leur disponibilité, nous ont obligés à réduire le nombre à deux groupes de discussion. Tout de même, la réalisation de ces entretiens présentait de nombreux avantages, notamment celui de recueillir rapidement une diversité de points de vue afin de mieux comprendre la fonction des temps libres, de l'école et du travail sur les projets d'avenir. Le protocole d'entretien fut lui aussi développé suite à l'acceptation de la subvention de recherche, soit à l'automne 2014²². Ce sont les travaux de Paul Geoffrion²³ qui ont servi de repères pour soutenir la construction du protocole, ainsi que l'animation des groupes de discussion. Les entretiens se déroulaient à partir de huit questions ouvertes déterminées dès le départ. À celles-ci s'ajoutaient parfois des sous-questions quand le déroulement des échanges le favorisait ou quand des précisions étaient demandées aux participants.

²⁰ L'annexe 3 présente le questionnaire en ligne utilisé auprès des étudiants.

²¹ Paul Geoffrion, « Le groupe de discussion », dans Benoît Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, 5^e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, p. 391-414.

²² L'annexe 4 présente le protocole d'entretien utilisé auprès des 8 groupes rencontrés.

²³ Paul Geoffrion, *op. cit.*

La réalisation des groupes de discussion a eu lieu du 30 janvier au 25 février 2015²⁴. Quand cela était possible, l'animation des groupes de discussion se réalisait en dyade. Cependant, cette façon de faire s'est avérée impossible dans le cas des trois groupes de discussion du Collège Laflèche et un du Cégep de Trois-Rivières, car nous souhaitions que l'animation se réalise par des chercheurs de notre équipe qui n'avaient pas également été professeurs des étudiants rencontrés²⁵. De plus, nous souhaitions également que l'un des animateurs participe à tous les groupes d'entretien, de manière à assurer une certaine uniformité dans la réalisation de ces derniers. Par contre, encore une fois, cette façon de procéder n'a pas été possible en raison de la disponibilité des membres de notre équipe. Pour pallier le problème, nous nous assurons, lors de nos rencontres de travail fréquentes, que les animations se déroulaient de manière conforme et similaire²⁶. Également, un enregistrement audio des rencontres était effectué.

À la suite de ces enregistrements audio, une transcription de chacun des huit entretiens de groupe devait être effectuée pour faciliter le codage qui allait s'en suivre²⁷. Le logiciel Olympus a été utilisé pour faciliter la transcription et le logiciel QSR NVivo 7.0 a été exploité pour l'analyse. Ce dernier présente l'avantage d'être simple d'utilisation et approprié pour l'analyse interprétative et inductive²⁸. C'est une analyse thématique qui a permis de dégager les thèmes centraux découlant des propos des participants lors des groupes de discussion. Plus spécifiquement, l'analyse thématique consiste : « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus²⁹ ». Dans la même veine, Paillé et Mucchielli nous rappellent que les thèmes doivent d'abord être notés au fur et à mesure de la lecture du texte. Ils sont ensuite fusionnés et regroupés au besoin, avant d'être hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux. Lors de la présentation de l'analyse (dans le

²⁴ L'annexe 5 présente une synthèse de la réalisation des entretiens de groupe.

²⁵ Dans le cas du Cégep de Trois-Rivières, un des chercheurs (Daniel Landry) était alors professeur dans cette institution et connaissait plusieurs participants.

²⁶ Du mois d'août 2014 au mois de décembre 2015, l'équipe de chercheurs s'est rencontrée à 18 reprises pour des séances de travail. L'annexe 5 présente l'ensemble du calendrier de réalisation de la recherche.

²⁷ Les transcriptions ont été réalisées en suivant un protocole précis. L'annexe 6 présente les consignes à respecter pour la transcription des entretiens.

²⁸ Frédéric Deschenaux, *Guide d'introduction au logiciel QSR Nvivo 7.0. Cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*, Trois-Rivières, Association pour la recherche qualitative, 2007, 32 p.

²⁹ Pierre Paillé et Alex Mucchielli, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 2^e édition, Paris, Armand Colin, 2008, p. 162.

chapitre suivant), nous présentons donc les thèmes dominants. Ils sont appuyés par les propos et extraits de témoignages des étudiants.

« On peut donc fixer le site des sciences de l'homme dans le voisinage, aux frontières immédiates et sur toute la longueur de ces sciences où il est question de la vie, du travail et du langage¹. »

Michel Foucault

CHAPITRE III : RÉSULTATS

Dans l'ouvrage qui l'a fait connaître, *Les mots et les choses*, Michel Foucault analyse l'apparition des sciences humaines. À ses yeux, cet intérêt pour l'homme serait né, assez récemment, d'une mutation de notre culture, mutation rendue possible par une objectivation de l'homme similaire à celle réalisée pour les phénomènes naturels depuis des siècles. Notre présente recherche est foncièrement inscrite dans ces sciences de l'homme, particulièrement eu égard à notre intérêt pour le langage. L'être humain – l'étudiant du programme de *Sciences humaines* dans notre cas – représente l'objet au cœur de nos travaux. En tant que chercheurs, ses propos, ses discours, ses perceptions, ses interprétations et ses perspectives constituent notre terrain de jeu (ou d'enquête). Dans ce chapitre, nous souhaitons rendre compte de ce qui émerge de cette joute ponctuée d'échanges riches entre les chercheurs et les sujets de l'enquête. Nous présentons d'abord le profil de nos participants. Par la suite, nous exposons notre analyse des résultats du questionnaire d'une part et des groupes d'entretien d'autre part.

A. Profil des participants

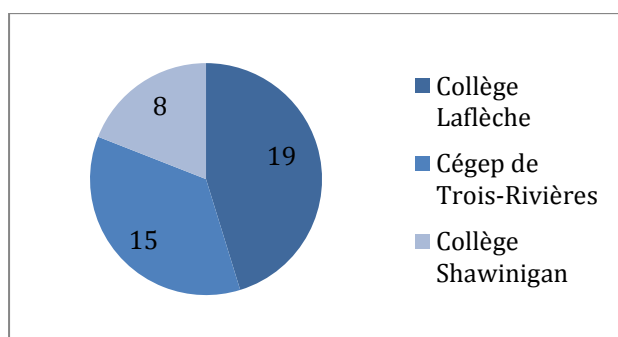
Afin d'établir le profil des étudiants ayant répondu à notre enquête, nous utilisons les deux outils de collecte. Le questionnaire permet principalement d'établir les caractéristiques sociodémographiques des répondants. Mais grâce à une question en particulier, les groupes d'entretien permettent quant à eux de cibler les motifs expliquant l'orientation scolaire dans un programme de *Sciences humaines*. Établissons donc ce profil des participants avant d'amorcer, dans la section suivante, l'analyse plus succincte de l'ensemble des résultats du questionnaire et des groupes d'entretien.

¹ Michel Foucault, *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 1966, p. 362-363.

1. Caractéristiques sociodémographiques

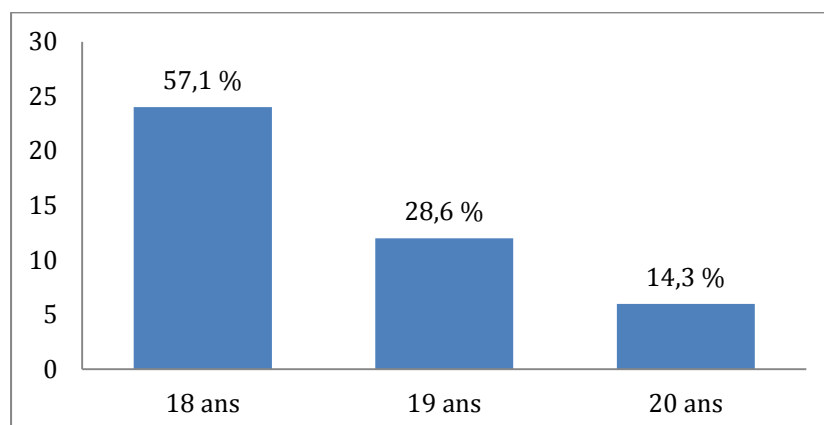
Rappelons qu'initialement, notre groupe de participants était constitué de 44 étudiants provenant de nos 3 collèges mauriciens. Sur le nombre, 42 ont répondu au questionnaire. C'est donc à partir de ces 42 que nous bâtissons le profil des répondants. Il est d'ailleurs à noter que les deux participants aux groupes de discussion qui n'ont pas répondu au questionnaire proviennent du Collège Laflèche² (voir figure 2 pour un portrait de la provenance des répondants au questionnaire). Parmi les éléments les plus pertinents que nous retenons dans l'établissement du profil sociodémographique se trouvent l'âge, le genre, le profil d'études choisi, le nombre d'heures de cours, la cote R et le lieu d'habitation.

Figure 2 : Répartition des répondants au questionnaire selon leur collège d'appartenance

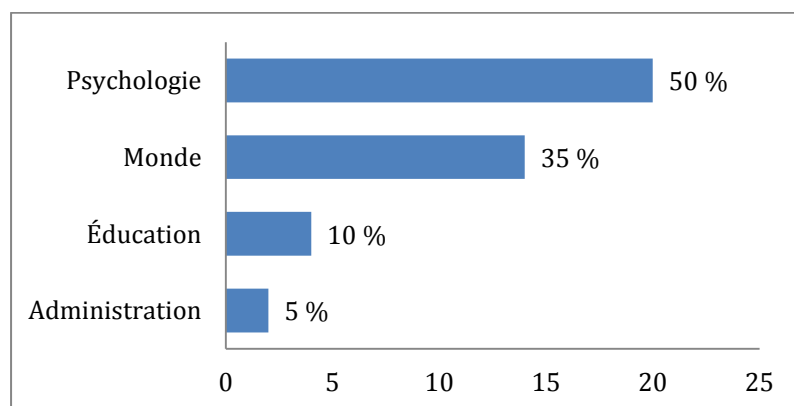


En ce qui a trait à l'âge, un critère discriminant était imposé en amont, soit l'obligation que nos participants soient âgés de 17 à 20 ans. Puisque nous choisissons des étudiants inscrits en deuxième année et à la quatrième session de leur programme, aucun n'était âgé de 17 ans. Une faible majorité (57,1 %) était composée de jeunes âgés de 18 ans et seulement 6 répondants sur 42 (14,3 %) étaient âgés de 20 ans (voir figure 3). Cela vient confirmer que la sélection de nos étudiants fut effectuée en prenant en considération le caractère relativement linéaire du parcours des jeunes depuis leur sortie de l'école secondaire. Par ailleurs, une forte proportion de nos répondants était composée de filles, soit 32 répondantes.

² L'ensemble des étudiants ayant participé aux groupes de discussion au Collège Laflèche ont répondu au questionnaire, mais tout indique que deux d'entre eux ont omis de transmettre leurs réponses adéquatement sur le support informatique, car nous n'avons reçu que 19 des 21 réponses.

Figure 3 : Répartition des répondants selon leur âge au début de l'année 2015

Dans chaque collège, le programme de *Sciences humaines* se répartit en plusieurs profils d'études. Ainsi, les étudiants ont l'option de choisir un profil en fonction de leurs intérêts ou de leurs aspirations scolaires et professionnelles. Bien qu'ils portent des appellations distinctes d'un établissement à un autre, trois profils sont présents au sein des trois institutions de provenance de nos étudiants, soit les profils Administration, Psychologie et Monde. À cela, il faut ajouter un profil Éducation³ qui n'est offert qu'au Collège Laflèche. Le profil d'études n'était pas un critère considéré dans le recrutement de nos étudiants. Néanmoins, il est intéressant de noter que des représentants de chacun des profils ont été interrogés (voir la figure 4⁴), et ce, malgré les écueils liés au recrutement d'étudiants en administration qui ont un parcours très distinct des autres dans leur grille de cours.

Figure 4 : Répartition des répondants selon leur profil d'études

³ Son nom complet est « Éducation et formation : enseigner la différence ».

⁴ Deux étudiants ont mal compris la question et ont répondu qu'ils étaient dans le profil « Sciences humaines ». Nous retirons donc ces deux réponses, d'où un nombre total de 40 répondants à cette question.

Les étudiants inscrits à temps plein dans un programme de *Sciences humaines* doivent suivre autour de 22 à 24 heures de cours par semaine⁵. Nos répondants ne font pas exception à la règle. Ils répondent tous avoir entre 16 et 27 heures de cours, avec une majorité se situant entre 22 et 24 heures (voir tableau 1). Encore une fois, cela vient confirmer le caractère de temporalité linéaire des études postsecondaires de nos répondants.

Tableau 1 : Répartition des répondants selon le nombre d'heures-contact prévues à leur horaire

Nombre d'heures	Nombre de répondants (Pourcentage)
De 16 à 18 heures	2 (4,8 %)
De 19 à 21 heures	6 (14,3 %)
De 22 à 24 heures	23 (54,8 %)
De 25 à 27 heures	11 (26,2 %)
Total	42

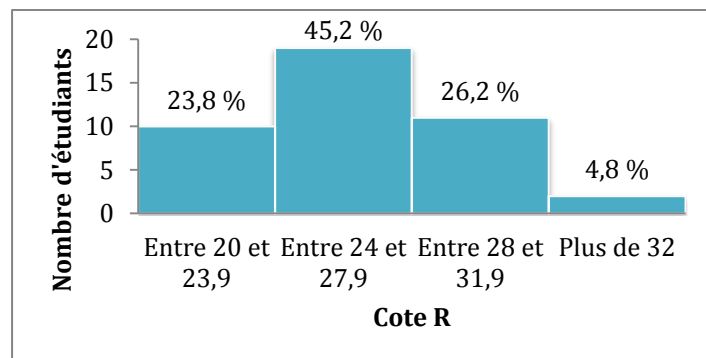
En ce qui a trait à la performance scolaire, une inquiétude émergeait de notre groupe de chercheurs. Certains d'entre nous croyaient que notre étude ne rejoindrait que les étudiants les plus performants, comme si la motivation à participer à une recherche était tributaire d'une bonne performance scolaire. Toutefois, à la lumière des réponses des étudiants concernant leur cote R, il s'avère que cette inquiétude était non fondée et que notre groupe de participants semble suffisamment hétérogène sur ce plan (voir figure 5). Notons que la cote R est la mesure statistique utilisée dans le réseau collégial québécois pour évaluer la performance des étudiants en vue de leur admission dans un programme contingenté à l'université. Cette cote de rendement remplace la cote Z depuis 1995 dans le réseau collégial québécois⁶. C'est d'ailleurs ce qui

⁵ Le programme d'études de *Sciences humaines* établi par le Gouvernement du Québec prévoit de 1365 à 1425 heures-contact totales. Considérant un parcours linéaire de deux ans et un nombre de 15 semaines de cours par session, cela nous permet d'estimer le parcours régulier d'un étudiant de 22,8 à 23,8 heures par semaine. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Sciences humaines. *Programme d'études préuniversitaires 300.A0*, Québec, Gouvernement du Québec, 2010, 104 p.

⁶ Contrairement à la cote Z, la cote R prend en considération l'indice de force du groupe.

explique que des étudiants de quatrième session au collégial ayant pour la plupart déjà fait une demande d'admission à un programme universitaire aient été en mesure de répondre à cette question.

Figure 5: Répartition des répondants selon leur cote R



Notons aussi que la très grande majorité des étudiants consultés (90,5 %) habitent toujours chez leurs parents. Cet aspect s'avère important, car les parents viennent jouer un rôle de premier plan dans l'autonomie financière de jeunes de cet âge. Il s'agit donc d'un élément à garder à l'esprit au moment d'aborder les questions liées au travail ou à la consommation. Finalement, d'autres informations qui semblent pour le moment moins déterminantes émergent des questions d'ordre sociodémographiques, comme le fait que 26 répondants sur 42 déclarent être célibataires (61,9 %) et qu'aucun des répondants ne soit encore parent. Ce dernier élément entre en concordance avec le fait que ceux-ci demeurent toujours chez leurs parents et qu'ils aient poursuivi leurs études postsecondaires dès la fin de leur diplôme d'études secondaires.

2. Les raisons de s'inscrire au programme de Sciences humaines

Les 44 étudiants rencontrés lors de l'animation des groupes de discussion se sont prononcés sur les raisons de choisir les sciences humaines. Plusieurs réponses émergent concernant cette question. Toutefois, trois réponses sont plus fréquemment évoquées. Tout d'abord, il y a le fait d'être en cohérence avec sa personnalité. Par exemple, un étudiant évoque que :

Moi je sais, j'ai ma place en sciences humaines. Toute [sic.] m'intéresse. J'aime communiquer avec le monde, j'aime le social, j'aime les histoires, la géo. J'aime mon programme. C'est drôle à dire quelqu'un qui aime les sciences humaines là. Mais moi depuis que je suis au secondaire je le sais,

ma place est en sciences humaines parce que je veux m'en aller là-dedans plus tard. [TS4, 682]⁷

C'est dans cette perspective que des étudiants affirment qu'ils sont bons dans les disciplines des sciences humaines ou qu'ils s'intéressent aux « *causes humaines, sociales* » [TS2, 788]. Ensuite, une autre catégorie de réponses concerne le choix du programme de *Sciences humaines* par défaut. Des étudiants mentionnent qu'ils étaient faibles en mathématiques ou en sciences lors de leurs études secondaires, d'où le choix de s'orienter en sciences humaines. Parfois, ce sont tout simplement les résultats scolaires insuffisants qui expliquent le choix de programme. « *Je fais mes sciences humaines, mais c'est plus comme mon plan B.* » [TS4, 713] Enfin, une autre catégorie de réponses dominantes concerne la préparation de la suite des études collégiales. Pour certains étudiants, le choix des sciences humaines s'explique tout simplement par une cohérence avec le choix universitaire ou professionnel. « *T'sais pour aller en enseignement, tu as besoin d'un DEC, mais t'sais en sciences humaines c'est comme le programme tout désigné parce que ça étudie l'humain pis quand t'es prof bin tu travailles avec des humains* » [TS1, 1303].

D'autres catégories de réponses émergent également (être avec les gens, passion pour les sciences humaines, nécessité de développer des compétences). Contre la tendance générale chez ses collègues, un étudiant défend même l'importance des sciences humaines en évoquant, à tort ou à raison, que « *nos dirigeants, pour la plupart, ont étudié en sciences humaines.* » [TS2, 847]

B. Résultats du questionnaire

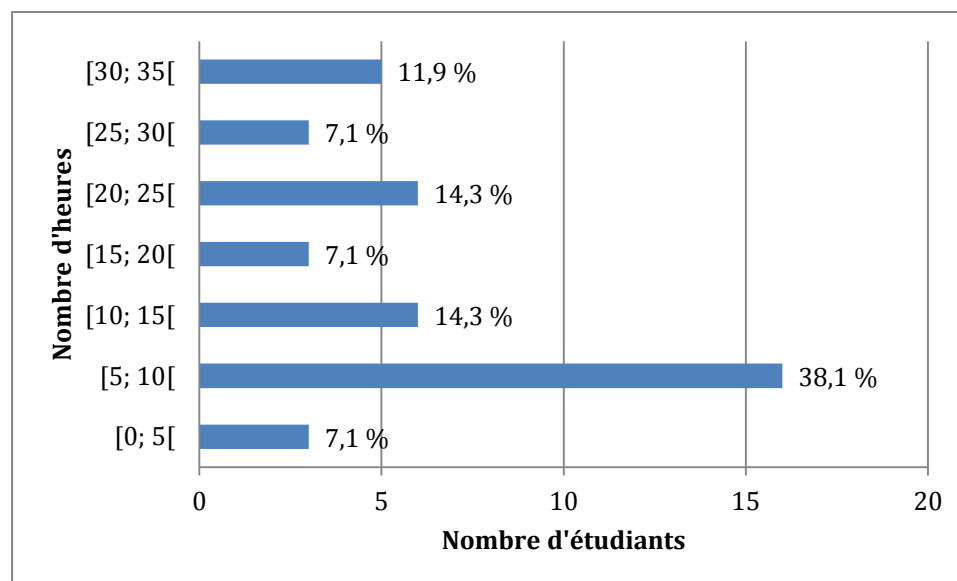
1. L'école hors des heures de cours

Le nombre d'heures consacrées à l'école s'avère un aspect important à considérer pour tenir compte des tensions possibles et éventuelles entre les divers temps sociaux. À cet effet, la figure 6 présente les réponses des étudiants. Sur l'ensemble des répondants, huit ont répondu à cette question en utilisant un intervalle. À des fins d'analyse, nous avons donc remplacé cet intervalle par sa valeur médiane. Le plus petit nombre d'heures consacrées à l'école par semaine est de 2 et le plus grand de 32,5. La moyenne se situe à 13,6 heures par semaine, tandis que l'écart-type,

⁷ Cette référence et les suivantes liées à des témoignages issus des groupes de discussion se feront par l'inscription entre crochets de : l'acronyme TS en référence au nom du projet de recherche (temps sociaux); le numéro du groupe de discussion; ainsi que de la ligne à laquelle l'extrait réfère dans le logiciel Nvivo. À noter qu'afin d'assurer l'anonymat, le numéro des groupes de discussion ne correspond à l'ordre chronologique d'animation des groupes, tel que retrouvé à l'annexe 5.

assez élevé, est de 9,2 heures. Cela indique donc un écart très élevé dans la distribution des valeurs, ce qui signifie qu'il existe de grandes distinctions entre les divers étudiants en ce qui a trait au nombre d'heures consacrées aux études.

Figure 6 : Répartition des étudiants selon le nombre d'heures consacrées aux études (hors classe)



L'école comme lieu d'études demeure d'une grande importance en ce qui a trait au lieu d'études. Ce sont 76,2 % des répondants qui déclarent faire leurs travaux scolaires ou leurs études à cet endroit. Cependant, c'est la maison qui reste le lieu principal tel qu'en témoigne le fait que 85,7 % des étudiants déclarent travailler ou étudier à cet endroit. De façon moindre, les cafés et bistrot (31 %) sont énoncés comme lieu possible.

Enfin, outre les travaux et les études, les activités parascolaires (à mi-chemin entre le temps scolaire et les temps libres) sont des éléments à prendre en considération dans la réalité des étudiants du programme de *Sciences humaines*. Sur 42 répondants, 19 déclarent pratiquer une ou plusieurs activités parascolaires (45,2 %), qu'il s'agisse de sports (à 12 reprises), d'engagement citoyen et communautaire (à 7 reprises) ou d'arts (à 6 reprises).

2. La place du travail

Comme nous l'avons vu par l'entremise des travaux de Jacques Roy, le travail occupe une place significative dans la vie des étudiants. Dans le cas de notre étude, le nombre d'étudiants rencontrés était trop petit (42 répondants au questionnaire) pour que nous puissions aspirer à

quelque généralisation que ce soit, d'autant plus que notre démarche se réalise avant tout selon un paradigme qualitatif. Il n'est cependant pas négligeable de constater que 54,8 % de nos répondants (c'est-à-dire 23 étudiants) occupent un emploi parallèlement à leurs études et que plus de la moitié d'entre eux (13) travaillent davantage le week-end. En moyenne, ils travaillent une quinzaine d'heures par semaine, la valeur la plus basse étant 3 et la valeur la plus élevée étant 21. Encore une fois, pour les étudiants qui ont répondu à la question par des intervalles, nous avons utilisé la valeur médiane.

3. L'occupation des temps libres

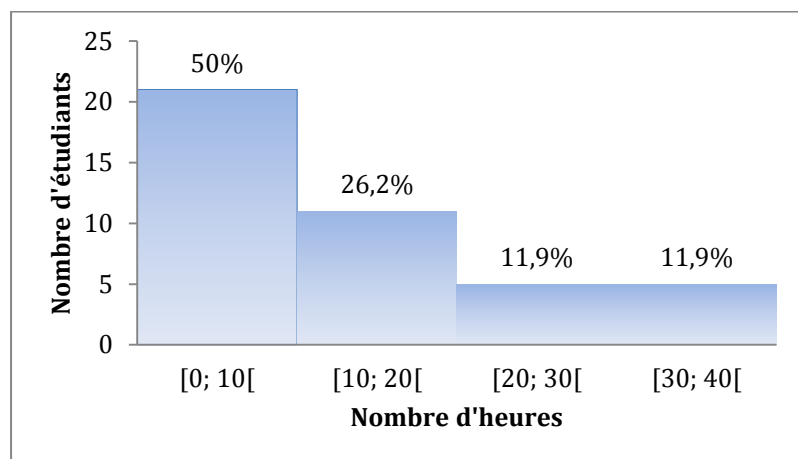
Au-delà des sphères scolaires et professionnelles, les étudiants interrogés avaient à répondre concernant la nature des temps libres dans leur vie. Comme nous pouvions nous y attendre, les réponses concernant la manière qu'ils occupent les temps libres entre leurs cours sont très variées. Pour cette raison, nous avons classé les réponses selon 13 catégories distinctes que nous pouvons retrouver au tableau 2. Il est également à noter qu'aux yeux des jeunes rencontrés, les temps libres ne s'opposent pas directement au temps scolaire ou au temps de travail, car plusieurs étudiants ont répondu qu'ils occupaient leurs temps libres à ces deux activités.

Tableau 2 : Répartition des 93 réponses concernant l'occupation des temps libres entre les cours en fonction des catégories créées.

Catégories des réponses	Fréquence
Études et travaux	30
Relations sociales	29
Se nourrir	6
Activités physiques	5
Réseaux sociaux	5
Jeux	4
Travail	4
Détente	2
Cinéma et télévision	1
Implications parascolaires	1
Musique	1
Voyages	1
Autres	4

Les deux catégories qui reviennent de façon la plus fréquente sont les relations sociales et les études et travaux. Pour ce qui est des relations sociales, cela fait référence au temps passé avec des amis à « jaser », à « socialiser » ou tout simplement à « boire du café » en leur compagnie. À de plus rares occasions, des répondants réfèrent au temps passé avec la famille ou avec un amoureux. Les autres catégories de réponses sont très éclatées, mais plusieurs renvoient aux temps libres liés à des besoins physiologiques (se nourrir, se détendre, faire des activités physiques). En ce qui a trait au nombre d'heures liées aux loisirs électroniques par semaine, le tableau 2 nous indique que les réseaux sociaux reviennent à 5 reprises, les jeux (sur le téléphone) à 4 reprises. La musique, le cinéma et la télévision semblent beaucoup moins présents, du moins pour cette question qui concerne les temps libres entre les cours. C'est comme si, tout simplement, ce n'était pas à l'école que les loisirs électroniques étaient utilisés. En somme, les loisirs électroniques semblent assez peu présents sur l'ensemble des réponses qui concernent les temps libres. D'ailleurs, tel que nous pouvons le constater à la figure 7, la moitié des répondants (50 %) affirme consacrer moins de 10 heures par semaine aux loisirs électroniques. Malgré tout, il n'est cependant pas négligeable de constater que c'est près de 12 % d'entre eux qui consacreront plus de 30 heures par semaine à ces activités.

Figure 7 : Répartition des étudiants selon le nombre d'heures consacrées aux loisirs électroniques



Enfin, notons qu'à la question posée à notre groupe de 42 étudiants concernant les types de sortie dans une semaine typique, les réponses qui reviennent le plus fréquemment sont le cinéma (14 étudiants), les restaurants (10 étudiants), les bars (8 étudiants), les cafés (8 étudiants) et les autres sorties sociales (7 étudiants).

Les réponses tirées des groupes de discussion quant à l'occupation des temps libres semblent tendre dans une direction similaire. Les sorties et activités entre amis reviennent fréquemment dans les propos des étudiants. Il en est de même des sports et des activités liées à l'école. Toutefois, les activités impliquant l'électronique semblent plus fréquemment évoquées comme en font foi les réponses liées à l'utilisation d'Internet, du téléphone cellulaire ou des réseaux sociaux. À l'oral, les étudiants réfèrent également fréquemment au cinéma et à la télévision, ce qui n'était pratiquement pas le cas, rappelons-le, dans les réponses au questionnaire. Cependant, rappelons aussi que ces répondants au questionnaire relataient les activités entre les cours, ce qui suppose pendant le temps scolaire.

4. Le budget et la consommation

Les questions liées au budget des étudiants et à leur consommation offrent des éléments de réponse pertinents pour mieux appréhender l'occupation de leurs temps libres. Nous souhaitons connaître les dépenses qui prenaient le plus de place dans leur vie, à l'exception du logement et de l'épicerie (pour les étudiants qui ne vivent plus chez leurs parents). Les réponses qui reviennent le plus fréquemment sont l'automobile (21), les sorties et loisirs (15) et le magasinage (11). Paradoxalement, les sorties les plus fréquemment mentionnées à la section précédente (restaurants, bars, cafés) semblent presque absentes dans cette question qui concerne la consommation. Nous pouvons cependant supposer que les réponses qui traitaient de « sorties » renvoyaient à ce type de dépenses. Il en est de même pour le téléphone cellulaire qui n'est mentionné qu'à six occasions comme une dépense prenant une place importante dans le budget. N'ayant pas davantage d'informations sur le sujet nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses comme celle selon laquelle le téléphone cellulaire et le forfait qui l'accompagne seraient payés par les parents.

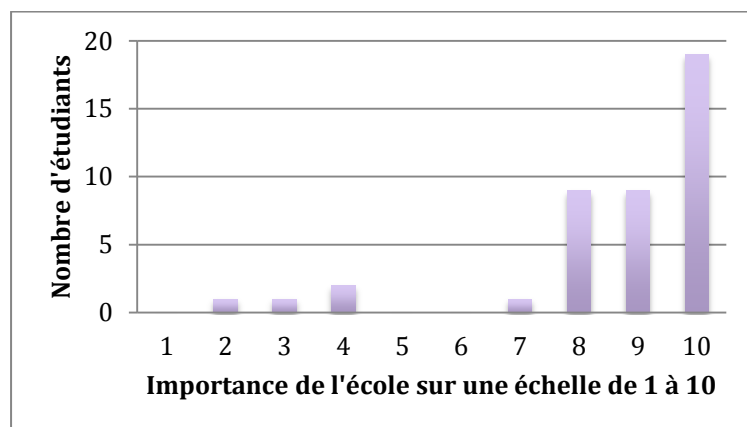
En ce qui a trait à la gestion de ce budget, à la question relative aux éventuels surplus, un seul répondant déclarait ne jamais avoir de surplus. Une majorité d'entre eux (64,3 %) déclare que de tels surplus seraient utilisés à des fins d'économie, c'est-à-dire pour un projet ultérieur tel qu'un voyage, des études ou encore d'autres imprévus. 23,8 % des étudiants dépenseraient (donc annihileraient) cet éventuel surplus.

5. L'importance relative des divers temps sociaux

Trois questions de notre questionnaire visaient à établir le degré d'importance accordée aux divers temps sociaux par les jeunes, particulièrement le temps scolaire, le temps de travail et le temps des loisirs. Nous souhaitons donc mettre en relation ces réponses et, ultimement, vérifier si une hiérarchisation émergeait des réponses des étudiants. Pour chacun des éléments, nous demandions de déterminer l'importance de chacune de ces sphères sur une échelle de 1 à 10. Le chiffre 1 indique une importance faible et le chiffre 10 indique une importance élevée.

Il semble que l'école occupe une place majeure dans la vie d'une majorité des répondants (voir figure 8). En effet, la vaste majorité des répondants (88,1 %) accorde une importance de 8 à 10 à l'école dans leur vie. Cela entre en concordance, nous le verrons plus loin dans l'analyse des groupes de discussion, avec un discours mettant l'accent sur l'importance de l'école.

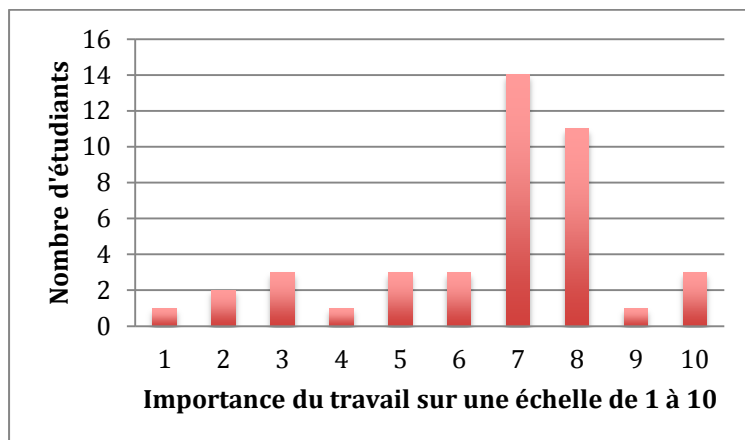
Figure 8 : Répartition des étudiants selon l'importance qu'ils accordent à l'école



La variable travail semble également occuper une place de choix. Rappelons cependant que ce n'est qu'un peu plus de la moitié de nos répondants qui occupent un emploi pendant leurs études. Il est possible que cette question ait été comprise par certains comme l'importance accordée au travail étudiant (précaire et temporaire), tandis que d'autres ont pu comprendre cette question en référence à l'emploi occupé dans l'avenir. Il y a donc lieu de critiquer notre démarche et d'affirmer que cette question aurait dû être précisée. Malgré tout, notons que 59,5 % des répondants inscrivent une importance de 7 ou de 8 à cette variable (voir figure 9). De plus, seulement quatre étudiants indiquent 9 ou 10 dans l'échelle d'importance. Somme toute, nous

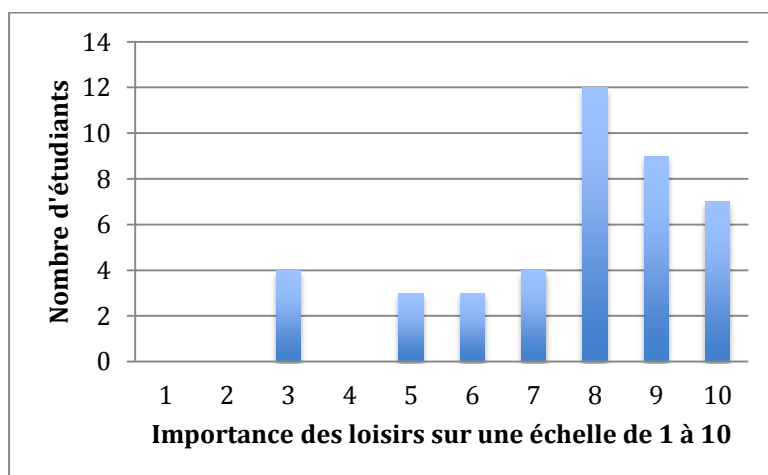
pouvons donc en conclure que malgré l'importance accordée au monde du travail, l'école semble occuper une place prépondérante dans l'immédiat.

Figure 9 : Répartition des étudiants selon l'importance qu'ils accordent au travail



Enfin, le monde des loisirs est également au cœur de la vie des étudiants. Contrairement aux deux éléments précédents, aucun étudiant ne répond accorder qu'une importance très faible aux loisirs. Aucun étudiant ne répond 1 ou 2 et seulement 9,5 % d'entre eux accordent une importance de moins de 5 (voir figure 10). Sans affirmer que les loisirs sont aussi importants que l'école, une majorité de répondants (66,7 %) accorde une importance de 8 à 10 à cette variable. Hiérarchiquement, cela laisse croire que les loisirs se situent juste derrière l'école, mais devant le travail.

Figure 10 : Répartition des étudiants selon l'importance qu'ils accordent aux loisirs



6. Les études et l'avenir

Le questionnaire nous permettait également de dresser un portrait de la perception qu'ont les jeunes de leur avenir scolaire. Compte tenu de la linéarité temporelle de leur parcours scolaire jusqu'à présent, nous souhaitions savoir s'ils accordaient une grande importance au fait de poursuivre des études universitaires à la suite de leur diplôme d'études collégiales. À cet effet, plusieurs des répondants (88,1 %) y accordent une grande ou une très grande importance. Des qualificatifs évocateurs sont utilisés pour traduire cette attitude : « importance capitale », « primordial », « méga important », « importance vitale », « au cœur de ma vie ». Seulement trois des répondants présentent une opinion mitigée, deux d'entre eux parce qu'ils souhaitent se réorienter professionnellement, tandis que l'autre affirme que c'est « stupide », prenant tout de même le soin d'indiquer qu'il s'agit de la façon de s'assurer d'avoir un « bon travail ». Enfin, deux répondants n'accordent aucune importance au fait de poursuivre leurs études universitaires. L'un d'eux ne souhaite tout simplement pas poursuivre ses études, tandis que l'autre n'en mentionne pas les raisons.

En ce qui concerne ceux qui accordent une grande importance, nous avons ciblé cinq catégories de réponses qui permettent de l'expliquer (voir tableau 3). La préparation à l'emploi et la carrière future constituent les éléments qui reviennent avec la plus grande récurrence. Les études permettraient ainsi de « travailler dans le domaine que je désire ». Il en est de même pour les répondants qui affirment qu'il s'agit d'un moyen d'assurer son avenir. « C'est la base de ma vie personnelle et professionnelle » écrit un répondant. L'importance semble donc avoir un caractère très pragmatique, même si d'aucuns répondent que les études universitaires servent simplement à se développer intellectuellement (« j'aimerais approfondir mes connaissances sur des sujets divers ») ou à se prouver (« c'est une grande fierté qui y est rattachée »).

Tableau 3 : Répartition des 25 réponses concernant les réponses évoquées en lien avec l'importance accordée à la poursuite d'études universitaires en fonction des catégories de réponses créées

Catégorie de réponses	Fréquence
Emploi et carrière	10
Moyen d'assurer son avenir	7
Développement intellectuel	5
Réussite/Se prouver	2
Vie sociale	1

C. Résultats des groupes d'entretien

Initialement, les groupes d'entretien visaient à offrir des pistes de réponse à la troisième question de notre recherche, soit celle qui visait à mieux connaître la fonction des divers temps sociaux dans la constitution des projets d'avenir. Cependant, il s'est avéré que les données recueillies permettent d'enrichir les résultats concernant les trois questions de recherche. Nous retiendrons cinq thèmes centraux dans cette partie de l'analyse, soit les relations entre les divers temps sociaux, la scolarité comme élément anxiogène, l'intégration du numérique, la socialisation et l'importance des amitiés, et, finalement, la projection dans l'avenir.

1. Les relations entre les temps sociaux

Quelques éléments ressortent de façon importante en ce qui a trait aux relations entre les temps sociaux. Particulièrement, de nombreux extraits des groupes de discussion témoignent des tensions que vivent les étudiants entre les études et les autres catégories de temps, qu'il s'agisse du travail ou des temps libres. Il semble ardu de concilier les deux, d'où l'importance pour certains de bien diviser chacune de ces sphères de leur vie. « *J'essaye de garder le travail la fin de semaine, puis un p'tit peu d'études, puis de maximiser mon temps en fin de journée pour faire mes travaux.* » [TS2, 537] Plusieurs étudiants insistent ainsi sur le fait qu'ils réservent leur temps de travail rémunéré aux week-ends. En conséquence, cela fait en sorte qu'il reste peu de temps pour les autres aspects.

Habituellement, moi, mes fins de semaine sont axées surtout sur le travail. Ma semaine est axée sur les études. Donc, des fois, le côté personnel peut

prendre le bord. Mais c'est ça. Des fois j'essaie d'empiéter un peu sur mon travail, mais c'est difficile. [TS2, 527]

[Être étudiant] c'est aller à l'école, mais c'est aussi travailler. Il reste pu [sic.] beaucoup de temps pour nos passe-temps dans le fond. [TS7, 11]

Au dire de plusieurs, c'est l'école qui occupe une très grande place dans leur horaire. Les heures en classe, ainsi que les heures de travaux et d'études semblent l'élément central dans la planification de leur temps. Ainsi, il semble que certains étudiants réalisent les impacts négatifs probables d'un nombre d'heures à l'emploi trop important et, par le fait même, du manque de temps libres. Mais certains en soulignent également les vertus : « *tu apprends à gérer ton temps, ton argent* »; « *Faut travailler quand qu'on [sic.] est jeune pour se faire une place sur le marché du travail quand on n'a pas d'expérience. [...] Si on a étudié, mais qu'on n'a jamais travaillé de notre vie, t'sais, ça nous [pénalise] un p'tit peu.* » Une étudiante résume bien la complexité et les défis liés à la gestion des diverses activités du quotidien.

Chu vraiment à dernière minute dans mes affaires. Chu organisée dans mon non-organisation [sic.] mettons. Je travaille tout le temps la fin de semaine, fa'que j'ai comme pas de journées de congé. Fa'que la fin de semaine, quand j'arrive chez nous, bin j'fais pas de devoirs parce que ça me tente vraiment pas, pis [je suis] souvent à dernière minute. Chu pas comme [elle nomme une amie] que j'me fais une liste. J'va voir dans mon agenda que j'ai un devoir à faire pour dans deux jours, j'va dire « ok, faut j'le fasse ». [TS7, 562]

Rappelons que tous les étudiants rencontrés n'ont pas un emploi rémunéré parallèlement à leurs études (il s'agissait de 23 étudiants sur 42 qui travaillaient). D'ailleurs, les groupes de discussion ont fait émerger certaines des raisons pour lesquelles des étudiants choisissaient de ne pas travailler pendant leurs études. Choisir le travail serait l'équivalent de sacrifier d'autres facettes de leur vie. « *C'est sûr que j'aimerais bien en avoir un [emploi], mais à ce temps-ci de l'année [février], c'est pas mal assez impossible. Fa'que sinon, je passe beaucoup de temps avec mes parents, je vois aussi beaucoup mes amis. J'aime beaucoup lire, écouter de la musique.* » [TS3, 161] D'autres étudiants confirment qu'il est beaucoup plus simple pour eux de travailler l'été seulement, de manière à pouvoir se consacrer aux études pendant l'année scolaire. Ce n'est cependant pas possible financièrement pour tous. Et chez ceux qui travaillent en même temps qu'ils vont à l'école, au-delà de la possibilité d'accroître son pouvoir d'achat et d'entrer dans le monde de la consommation, le travail semble permettre d'acquérir une certaine autonomie et de faire ainsi un saut dans le monde adulte.

Les temps libres semblent encore davantage affectés par les études si l'on en croit certains témoignages étudiants. « *Ben moi, j'en ai pas de temps libres.* » [TS4, 116] « *La fin de session passée [...], mon cerveau était tellement concentré sur la quantité de choses que j'avais à faire que tout ce que je faisais de ma vie, de mes temps libres, c'étaient des devoirs. J'avais pu de temps d'arrêt fa'que c'est la première chose dans laquelle je coupe pour pouvoir plus performer à l'école.* » [TS1, 502] Cet impératif lié à la performance scolaire et à la nécessité de réussir ses études est mentionné à de multiples occasions et semble se retrouver au cœur des préoccupations étudiantes. Pour une pluralité d'étudiants, cette performance dépasse même l'école. « *Être performant, comme on a dit, dans plusieurs sphères de la vie, comme les études, la famille, ton copain, ta copine si tu'n as une.* » [TS2, 39] Et parallèlement, des étudiants mentionnent l'importance des temps libres qu'ils peuvent procurer relativement à l'équilibre de vie. Par exemple, l'extrait témoigne, d'une manière bien singulière, de la difficulté de trouver du temps à soi, malgré les exigences de l'école.

Je pense que des fois, il faut se créer du lousse si je peux dire parce que mettons on va à l'école, on va faire de quoi avec nos amis. Si c'est pas un travail d'équipe, on va faire de quoi avec eux, puis le soir, rendu chez nous, il est 10-11 heures puis le lendemain on a un examen pis on n'a pas eu le temps d'étudier, mais on est juste fatigué et on a juste envie de dormir. Moi, ce qui m'arrive des fois, c'est que je me dis qu'il faut quand même que j'étudie, fa'que il faut que je me crée du lousse. Pis ces lousse-là, je me le crée entre minuit et 3 heures du matin des fois. [TS2, 506]

Parmi les éléments qui ressortent, notons également que des étudiants déplorent ne pouvoir voir leurs amis régulièrement. D'autres parlent de la conciliation difficile avec leurs activités de loisir de type sportif par exemple. Enfin, un autre insiste sur la gestion du temps : « *Je dirais qu'être un étudiant, c'est quelqu'un de polyvalent, savoir mixer un peu nos temps social [sic.] avec l'école.* » [TS2, 12] Son collègue renchérit et parle d'organisation du temps.

J pense que ça dépend un peu de chacun. Il y en a qui vont peut-être parfois vivre un déséquilibre, qui vont plus favoriser par exemple l'école, des fois ça peut être bien, mais pas trop. Y en a qui vont par contre favoriser davantage le travail ou encore les relations interpersonnelles. Fa'que je pense que l'important c'est d'être [...] polyvalent puis être capable de s'organiser là. [TS2, 28]

Les étudiants des groupes de discussion mentionnent moins fréquemment les tensions entre le monde du travail et les temps libres. Certes, le travail occupe une place centrale pour quelques-uns, mais l'école demeure la source principale de tensions. Comme le rappelle une étudiante, ces

réponses concernent l'année scolaire et il y aurait donc lieu de faire une évaluation tout autre de la place du travail en période estivale. « *Parce que dans le fond, je travaille l'été pis je fais 40 heures/semaine pis j'ai comme pu d'énergie quand j'ai fini ma journée, fa'que je fais pas grand'chose.* » [TS3, 177] Au dire des étudiants, les temps libres seraient clairement relégués au dernier rang dans l'ordre de priorité chez ceux qui occupent un emploi rémunéré. Selon eux, c'est l'école qui serait le principal responsable du manque de temps, et non le travail. Quoi qu'il en soit, malgré une perception des temps libres comme quasi absents de leur vie, les étudiants rencontrés sont en mesure de s'exprimer clairement sur la fonction de ces temps libres dans leur vie. D'aucuns associent les temps sociaux à une fonction d'assurer une « bonne santé mentale », de se recentrer sur soi ou de tuer du temps. Par contre, ce qui émerge de façon importante est surtout la fonction de « décrochage », d'« évasion » ou de « gestion du stress ». Nous reviendrons sur le thème de la gestion du stress dans la sous-section suivante. Mais paradoxalement, les temps libres peuvent être source de stress par le sentiment de culpabilité qui accompagne une inflation des temps libres au détriment du temps scolaire. C'est ce qui ressort notamment des réponses concernant les risques liés à la procrastination.

Faut vraiment que j'apprenne à faire les choses petit à petit. [TS1, 545]

[Les temps libres sont] une distraction scolaire. C'est nuisible à ta réussite par moment. [TS1, 552]

[En expliquant son désir d'arrêter de stresser] *Bin, je pense que c'est juste le fait de s'asseoir pis rien faire sans avoir l'angoisse qui faut que je fasse ça. [...] T'sais, tu culpabilises. Tu décides de te prendre une soirée, mais tu sais que t'as un travail à remettre dans deux jours.* [TS4, 99]

Honnêtement, j'me sens coupable parce que j'me dis « Ah! J'pourrais avancer ça. » [TS6, 570]

Plusieurs constats se dégagent donc de cette première section qui concerne le thème des relations entre les temps sociaux. Notamment, retenons le fait que les participants accordent à l'école une place prépondérante dans leur vie. La gestion du temps entre les différents temps sociaux est décrite comme étant complexe et l'espace disponible pour ce qui ne touche pas le temps scolaire est rapporté comme limité. Les données révèlent une tension spécifique entre ce temps scolaire et le temps de travail. Cette tension est liée à la nécessité de payer les études et les autres dépenses connexes d'une part, et gérer les impératifs liés aux études d'autre part. Une tension spécifique s'observe également entre le temps scolaire et le temps libre. Les étudiants rapportent privilégier

l'école et que conséquemment les temps libres sont peu présents dans leur vie. Or, cet aspect semble important à leurs yeux. La fonction des temps libres la plus présente dans leur discours s'avère être la régulation de sa vie et la diminution de la pression exercée par les autres sphères.

2. La scolarité anxieuse

Les données issues des groupes de discussion font émerger l'importance du stress lié aux études dans les réponses des étudiants rencontrés. Nous le percevons d'ailleurs, dans la sous-section précédente, par les réponses concernant la culpabilisation lorsque les temps libres prennent trop de place. Plusieurs étudiants relatent la nécessité de savoir gérer son stress, mais aussi de savoir gérer son temps, deux facettes essentielles du « métier » d'étudiant. Nous avons d'ailleurs abordé précédemment la nécessité de la gestion du temps et de l'organisation selon ce que rapportent les participants. Cependant, la gestion du temps et l'organisation ne semblent représenter qu'une source de stress parmi plusieurs qui sont évoquées.

Sur le plan de la performance scolaire, plusieurs étudiants font référence à la cote R. Il faut cependant noter que le moment de la réalisation des groupes de discussion correspondait *grosso modo* au moment du choix universitaire, d'où la référence plus fréquente à cet élément. « *C'est quand même exigeant. Surtout mettons au Cégep. Parce que [...] on sait que la plupart du temps faut avoir des bonnes notes pour rentrer à l'université.* » [TS7, 14] Cette nécessité de performer n'est pas uniquement tributaire du choix universitaire. Cela serait le propre de l'école. Bon nombre d'étudiants prennent soin de contredire l'argument comme quoi le programme de *Sciences humaines* serait moins exigeant, soulignant la longueur de leurs travaux de session. D'autres insistent plutôt sur les fins de sessions ardues et les risques qui les accompagnent. « *Je pense que ça peut être dangereux à une certaine limite [de se prendre à la dernière minute pour réaliser ses travaux] parce que je souffre de troubles d'anxiété. Des fois, c'est pas évident à gérer tout ça.* » [TS8, 131]

Il semble donc que le choix universitaire et la nécessité de performer soient liés de près. Des étudiants relatent le caractère déterminant du passage au niveau collégial dans la suite de leur vie scolaire et professionnelle.

Dans la société dans laquelle on vit, ça va être difficile de vivre si t'as pas un bon salaire. Juste la perception du monde face à c'est quoi ton travail, ça peut changer ta vie aussi. [...] T'sais, le cégep c'est très important

pour l'entrée à l'université parce que l'université après, bin, c'est ta vie qui va commencer là. Mec'tu finisses l'université, tu commences ta petite routine pis si t'aurais [sic.] pas faite [sic.] ce cheminement-là de cégep, pis de choisir dans quoi tu t'en vas, bin t'aurais pas décidé le restant de ta vie. [TS5, 776]

Dans ce groupe de discussion, les propos de cet étudiant lancent une discussion qui suscite plusieurs réactions sur cette pression, c'est-à-dire cette impression qu'une partie importante de sa vie se décide au niveau collégial pour les étudiants de Sciences humaines. Aux yeux des participants de ce groupe, il s'agit d'un important stress pour un jeune de 18 ou 19 ans. Ils ont l'impression que le choix universitaire correspond en quelque sorte à prendre « une chance » (un « *guess* ») ne laissant pas de place à l'erreur. De plus, la question monétaire est aussi évoquée, car se tromper dans son choix universitaire correspondrait à dépenser une somme d'argent sans finalité concrète.

L'influence, voire la pression, des parents s'avère d'ailleurs importantes au dire de certains. « *J'aurais lâché le secondaire 5... J pense que ma mère me mettait dehors de chez nous.* » [TS8, 900] De plus, comme nous l'avons vu pour le monde du travail, l'arrivée dans le monde adulte correspond à la prise de responsabilités d'adultes. Toutefois, les parents demeurent au cœur de cette responsabilisation. « *À l'âge qu'on est, oui, on est rendus des adultes à 18 ans. Sauf qu'en même temps, on est des jeunes adultes. On a quand même besoin de nos parents pis de nous guider parce que c'est pas facile.* » [TS5, 77] Néanmoins, les parents peuvent également devenir eux-mêmes une source de stress considérable eu égard de l'importance accordée au monde scolaire. Un étudiant illustre la chose en faisant la distinction entre sa vision de la vie scolaire et celle de ses parents qui suggère un parcours plus linéaire. « *Si je veux m'enligner sur un doctorat, bin, t'as assez d'études à faire, pourquoi tu te retarderais pas d'un an mettons, en allant faire le tour du monde.* » [TS1, 115] La composante géographique semble également être une source de différends. Un répondant réfère notamment à son choix d'étudier prochainement à l'Université Laval, dans la ville de Québec, et à la réticence de ses parents qui souhaiteraient qu'il demeure à proximité et étudie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. « *Mes parents ont accepté. [...] Ça a été dur affirmer mes choix mettons.* » [TS6, 1389] Dans ces derniers exemples, il semble donc que la pression parentale aille au-delà des résultats académiques et qu'elle se manifeste dans l'orientation de vie en général.

Enfin, un stress émane de la société de manière plus générale. Il faut entendre ici la nécessité de répondre aux attentes du monde extérieur. Il peut évidemment s'agir des attentes des parents, tel que nous l'avons abordé précédemment. Mais cela peut être entendu de façon beaucoup plus abstraite. Les échanges d'un groupe de discussion ont d'ailleurs mené à des propos émotifs sur le thème. Après avoir versé quelques larmes en référence à son avenir incertain et au fait qu'il allait quitter le programme de *Sciences humaines* dans les prochains jours, un étudiant poursuit ainsi :

Excusez-moi, mais dans vie, j'ai le sentiment que les connaissances générales, c'est pas ce qui te décroche un emploi. On est tellement rendus dans une société où est-ce qu'on te pousse à travailler pis, c'est la performance individuelle, [...] que j'ai l'impression qu'on perd notre temps, ça donne rien. [...] Si t'es pas capable de performer, t'es quasiment mieux de lâcher le système parce que va toujours y avoir quelqu'un de meilleur que toi, pis c'est lui qui va décrocher un emploi.
[TS6, 1179]

Des étudiants affirment que la perception des attentes de la société s'avère génératrice de stress et laisserait peu de place à un parcours atypique, c'est-à-dire non linéaire. « *Quand tu dis que t'es rendue au Cégep, c'est que les gens voient que peut-être tu veux aller aux études supérieures. Veut, veut pas, c'est ce que la société aime vu qu'il y a de plus en plus de décrochage.* » [TS1, 53] Les parents jouent d'ailleurs un rôle important dans cette pression exercée. Par exemple, un participant témoigne que ceux-ci ne « *comprendraient pas pourquoi j'irais voyager* » [TS1, 125] plutôt que de poursuivre ses études de façon chronologiquement linéaire.

En somme, le stress de source exogène est donc plus fréquemment mentionné que le stress de source endogène. Notons en effet que les étudiants renvoient également à des sources endogènes de stress, tels que le désir de faire mieux, la pression venant de soi ou la peur de l'échec. Mais ces éléments sont beaucoup plus rarement évoqués que la pression du monde extérieur (parents, pairs, société). Tout de même, la référence au stress est présente dans plusieurs facettes de leurs propos, particulièrement quand vient le temps de traiter de la fonction des études ou des temps libres (le second aidant la gestion du premier). Dans une moindre mesure, le stress apparaît aussi dans les propos sur l'identité étudiante. Nous retiendrons donc que l'école est associée au stress sous plusieurs formes (fin de session, cote R et choix universitaire), que les parents exercent une pression sur les choix de vie des jeunes et, finalement, que la société exige une performance dans plusieurs sphères de sa vie.

3. L'intégration du numérique

En questionnant les étudiants sur leurs temps libres, un des éléments importants rapporté est l'utilisation du numérique. Nous n'avions d'ailleurs pas mis l'accent sur cet aspect dans nos outils de collecte, mais le thème a émergé et s'est imposé par lui-même.

La vaste majorité des étudiants utilisent quotidiennement les outils numériques sous des formes diverses. Mais quid de l'importance qu'ils leur accordent? En prenant en considération les propos qui se dégagent des groupes de discussion, deux éléments émergent parallèlement. Le premier est une utilisation continue des outils technologiques. Le second, en contrepartie, est une intégration du numérique à la vie quotidienne.

En effet, l'utilisation continue d'outils numériques est évoquée à de multiples occasions. En référence à son téléphone intelligent, un étudiant affirme qu'il s'agit du « *moyen de communiquer avec mes amis, avec ma famille aussi. Mettons j'ai besoin de l'avoir avec moi tout le temps.* » [TS5, 293] Il en est de même de d'autres témoignages qui parlent des réseaux sociaux comme d'un outil nécessaire pour garder ses contacts avec des amis du primaire et du secondaire, ou encore avec des amis rencontrés lors de voyages. Une étudiante critique d'ailleurs l'utilisation faite des téléphones intelligents par les jeunes de sa génération. Ils obligent l'instantanéité.

Par rapport aux textos, je pense que les gens s'attendent à ce que tu répondes tout de suite. Fa'que moi, [...] je le ferme et, moi, des fois mon amie m'a textée « Pourquoi tu m'as pas répondu ? Pourquoi tu m'as pas répondu ? », mettons quatre fois. Excuse-moi là. J'étais pas sur mon cellulaire, pas à côté de moi, ou y'avait pu de batterie. Là [elle] est quasiment fâchée. [TS6, 488]

C'est donc surtout du téléphone intelligent auquel les participants font référence quand ils parlent du numérique. Quelques-uns seulement mentionnent l'utilisation massive des jeux vidéo. Le numérique sert à rester connecté, mais aussi à passer le temps ou à procrastiner lorsqu'il y a des travaux à faire, entre deux cours ou pendant un cours ennuyeux. Autrement, il sert à s'informer sur ses amis, sur l'actualité ou même sur ses cours. Des étudiants insistent d'ailleurs sur le fait que les sciences humaines se prêtent très bien à l'utilisation du numérique, étant donné toute l'étendue des outils de recherche qu'on peut retrouver sur Internet.

A contrario, l'utilisation du numérique est décrite comme partie intégrante de leur vie. Certes, quelques étudiants mentionnent que le numérique peut causer des torts importants, à l'instar de

cette étudiante qui affirme candidement, en riant, qu'elle est cyberdépendante. Un autre souligne que les jeux vidéo lui ont causé des problèmes dans son plus jeune âge comme activité chronophage, c'est-à-dire comme « bouffeur » de temps libres. Pourtant, quand ils font mention des problématiques qui lui sont associées (surutilisation, dépendance), les participants réfèrent beaucoup plus fréquemment à des comportements de certains de leurs pairs, pas aux leurs. L'utilisation du téléphone intelligent n'est pas perçue comme un problème, c'est un automatisme. « *Le matin quand tu te réveilles, ton cadran y sonne, tu prends son cell., Facebook, Instagram, même si tu le sais que dans la nuit, y a personne qui a posté. [...] Tu vas voir l'historique pis toute. C'est la première affaire qu'on fait en se levant, la dernière qu'on fait en se couchant.* » [TS5, 324] D'ailleurs, Facebook et d'autres réseaux sociaux ne seraient qu'un complément aux activités du quotidien, comme un filigrane. « *[Facebook] est tout le temps en arrière-plan. Fa'que je reçois un message, pour moi c'est l'équivalent de comme si je textais quelqu'un. [...] Tu trouves une vidéo quelconque [...] t'envoies ça pis ça te permet de socialiser un peu plus, plutôt que d'appeler.* » [TS6, 272] Cela expliquerait sans doute la difficulté à quantifier le nombre d'heures de consommation de loisirs électroniques.

T'sais, on n'est pu de la génération de dire « Ah! Je m'assois pour 2-3 heures devant l'ordinateur, j'vais jouer un petit peu, je regarde ça et j'm'en va. » Tu l'as toujours au bout des doigts. Tu prends juste ton téléphone, « Ah! Une alerte! » Tu l'ouvres. « Ah! » Ok, c'est fini. Tu dis c'est quoi? Quatre secondes et quart? Mais t'es quand même allé. C'est dur à calculer. [TS4, 773]

Nous sommes donc en mesure de faire le constat que le numérique peut difficilement se comptabiliser à l'instar de temps libres ou de loisirs classiques. L'utilisation des réseaux sociaux virtuels, par l'entremise du téléphone intelligent par exemple, est intégrée aux activités du quotidien. Elle s'entremêle aux heures d'école, de socialisation, de travail et de loisir, d'où la référence au filigrane.

4. La socialisation et l'importance des amitiés

Les étudiants mentionnent que les relations avec les pairs jouent un rôle de premier plan. En effet, un participant à l'étude indique même que la socialisation s'avère un caractère essentiel de l'identité d'un étudiant. « *[Être étudiant, c'est] beaucoup d'études. Peu de temps libres, mais quand on a des temps libres, on en profite. Je dirais voir le monde, faire du social.* » [TS4, 13]

Qui plus est, les amitiés semblent jouer des rôles déterminants dans la vie de ces jeunes : bonheur et plaisir; soutien, confiance et consolation; évasion.

J'ai du fun pis j'aime ça être avec mes amis. On dirait quand chu avec eux là, j'ai un quotient intellectuel de quand chu sorti du secondaire. [TS8, 452]

Mes amis me rappellent que, t'sais, faut prendre des trucs un par un et qu'il faut que je vois un petit peu une vue périphérique pis que j'me dise que je suis capable de le faire. Faut pas que je me mette trop de pression sur les épaules. Pis me permettre aussi de déconnecter parce qu'on fait autre chose que juste parler d'école. [TS2, 305]

C'est de personnes avec qui tu peux être vraiment toi-même là. Des personnes avec qui tu peux décrocher aussi, pis ça fait du bien pis tu sais qui [sic.] sont là autant aux mauvais moments que dans les bons moments, pis tu peux leur dire autant des niaiseries que des choses super sérieuses. [TS3, 464]

Il y a donc lieu de croire que les jeunes d'aujourd'hui définissent de façon assez similaire la notion d'amitié comparativement aux générations précédentes, et ce, malgré l'ère des réseaux sociaux et de la collection des amitiés virtuelles. « *Pas besoin non plus d'avoir mille amis. Tu peux en avoir juste un, pis un qui soit vraiment intense, pis ça devient comme ton frère un peu.* » [TS3, 502] Ils accordent donc une grande importance à leurs pairs. Mais tout comme les parents, ceux-ci peuvent constituer un élément de pression quand vient le temps de performer sur le plan scolaire ou de parler d'avenir. C'est que les amitiés sont grandement associées à l'école, comme en font foi les réponses au questionnaire au sujet de l'endroit d'où proviennent les amis. La vaste majorité des répondants indiquait que leurs amis avaient été rencontrés à l'école, qu'il s'agisse du primaire, du secondaire ou du collégial. C'est également ce qui explique que les amis permettent de réaliser des tâches scolaires (travaux d'équipe, étude) d'une part, mais qu'ils servent aussi d'exutoire, de défoulement et d'évasion. Puisque les amis vivent la même réalité que soi, il s'avère plus aisé de se confier et d'avoir l'impression de partager sa réalité à quelqu'un qui nous comprend.

5. La projection dans l'avenir

Plusieurs questions posées lors des groupes de discussion cherchaient à mieux définir la vision d'avenir des participants. Rappelons que notre troisième question de recherche portait sur la fonction occupée par chacun des temps sociaux dans la constitution des projets d'avenir des

jeunes. Lors des entretiens, nous demandions aux participants de nous parler du rôle joué par les études dans la constitution des projets d'avenir. Mais nous leur demandions également de se décrire dans une décennie. À ce titre, les temps libres semblent jouer un rôle plutôt modeste comme en témoigne l'absence de propos allant en ce sens. Ils préparent l'avenir dans l'optique où ils assurent de conserver une bonne santé mentale, de s'engager socialement, de s'informer ou de s'ouvrir sur le monde. Mais l'objectif constitue davantage un développement de compétences et d'attitudes qu'une projection formelle dans l'avenir. Il en est de même pour le travail rémunéré pendant les études qui permet de créer des conditions facilitantes pour son avenir en assurant une sécurité financière, ou en développant des habiletés sociales et professionnelles. En ce sens, l'autonomie est fréquemment évoquée, autant en référence à une indépendance financière par rapport aux parents qu'à une nécessaire responsabilisation liée à l'arrivée dans le monde adulte. *« Travailler dans la vie d'un étudiant, ça rentre encore avec le fait qui faut qu'il prenne son autonomie pis de rentrer dans la vie adulte. [...] On apprend aussi à développer ses habiletés pis voir comment tu te comportes en lien avec les autres personnes qui travaillent avec toi. »* [TS5, 542] Mais encore une fois, rares sont les participants qui réfèrent expressément au monde du travail comme une condition *sine qua non* à la réalisation d'un projet d'avenir. Tout au plus, certains relatent l'importance d'enrichir leur *curriculum vitae* d'expériences de travail diverses. Il n'est donc pas surprenant que la référence à l'avenir émerge davantage quand il est question de l'école. Parmi les fonctions des études, les participants parlent encore de l'importance de développer des compétences et des attitudes (développer des intérêts, développer des relations sociales, développer des compétences, se découvrir). Cependant, dans chacun des groupes de discussion, on réfère fréquemment à la préparation de l'avenir sur les plans scolaire et professionnel.

L'école permet en quelque sorte de répondre à une quête de sens (de signification) et de sens (d'orientation). D'ailleurs, en ce qui a trait à l'avenir scolaire, plusieurs propos y réfèrent comme une fin en soi, comme s'il s'agissait de suivre un chemin déjà tracé. L'école permettrait de se découvrir et, ainsi, de jeter un éclairage sur ce que l'avenir nous réserve sur le plan professionnel.

Moi je dirais que les études ça joue un rôle crucial parce que je me suis jamais vue ailleurs qu'à l'école. Encore aujourd'hui, je sais pas ce que je veux faire concrètement dans une vie professionnelle, mais je sais ce que je veux étudier et je planifie étudier longtemps. Fa'que l'école, c'est sûr que c'est au centre, à la fois de mes priorités et de mes plans pour les années à venir. [TS2, 586]

Il semble donc que la projection dans l'avenir corresponde souvent à une vision stéréotypée pour les jeunes rencontrés, c'est-à-dire un parcours qui va de soi. Ceux-ci ont suivi un parcours linéaire depuis la fin de leurs études secondaires. Il n'est donc pas tellement surprenant qu'ils se projettent également en suivant un parcours linéaire et stéréotypé après le collégial. Plusieurs parlent donc de l'amorce imminente d'un diplôme de premier cycle universitaire, de possibles études aux cycles supérieurs et d'une finalité liée à un emploi. Un étudiant explique ainsi la finalité des études :

À c't'heure, mettons que t'es quasiment obligé de faire de l'université pour avoir un bon travail. Même juste un bacc., maintenant, des fois tu peux pu rien faire avec un bacc. Faut que t'aïlles jusqu'à la maîtrise. Surtout si t'as gros des ambitions dans la vie. Ça dépend, c'est pas tout le monde. Moi, je veux voyager, je veux faire plein d'affaires, fa'que c'est sûr ça me prend un bon travail pour ça. [TS7, 645]

Si le chemin emprunté semble clair, la destination paraît floue. À quelques semaines du choix de programme universitaire, plusieurs étudiants relatent leurs difficultés à choisir. Bien que certains expliquent cette hésitation par les difficultés liées à l'atteinte d'un certain niveau de cote R, plusieurs sont simplement indécis. Même chez ceux qui connaissent leur prochain programme d'études, rares sont ceux qui évoquent précisément le type d'emploi occupé. Au mieux, on réfère à un domaine : la politique, les relations internationales, la psychologie, l'enseignement, le droit.

Malgré tout, il serait exagéré d'associer les jeunes rencontrés à un groupe prisonnier du quotidien, pour qui l'avenir ne serait que rarement envisagé. Au contraire, si l'avenir professionnel semble rarement évoqué dans le quotidien, c'est qu'il demeure source de stress, en raison de la précarité qui règne dans la société et, particulièrement, dans les professions liées au monde des sciences humaines. « *Je crois qu'aujourd'hui, si t'as juste un secondaire 5, c'est pas comme dans le temps de nos parents. T'as moins de débouchés.* » [TS1, 1054] De nombreuses réponses vont en ce sens, c'est-à-dire en lien avec une incertitude scolaire et professionnelle. Seules quelques réponses isolées témoignent d'une soi-disant incapacité de se projeter dans l'avenir. « *Pour vrai, j'ai pas cette capacité de projection-là, étant donné que j'essaie de survivre, une journée après l'autre. Je pense que pour vrai, c'est déprimant de toujours essayer de voir d'avance.* » [TS4, 447] Mais cette réponse s'efface devant une tendance plus lourde qui suggère une projection vers un idéal encore à définir. « *Idéalement, [...] j'aimerais ça avoir la*

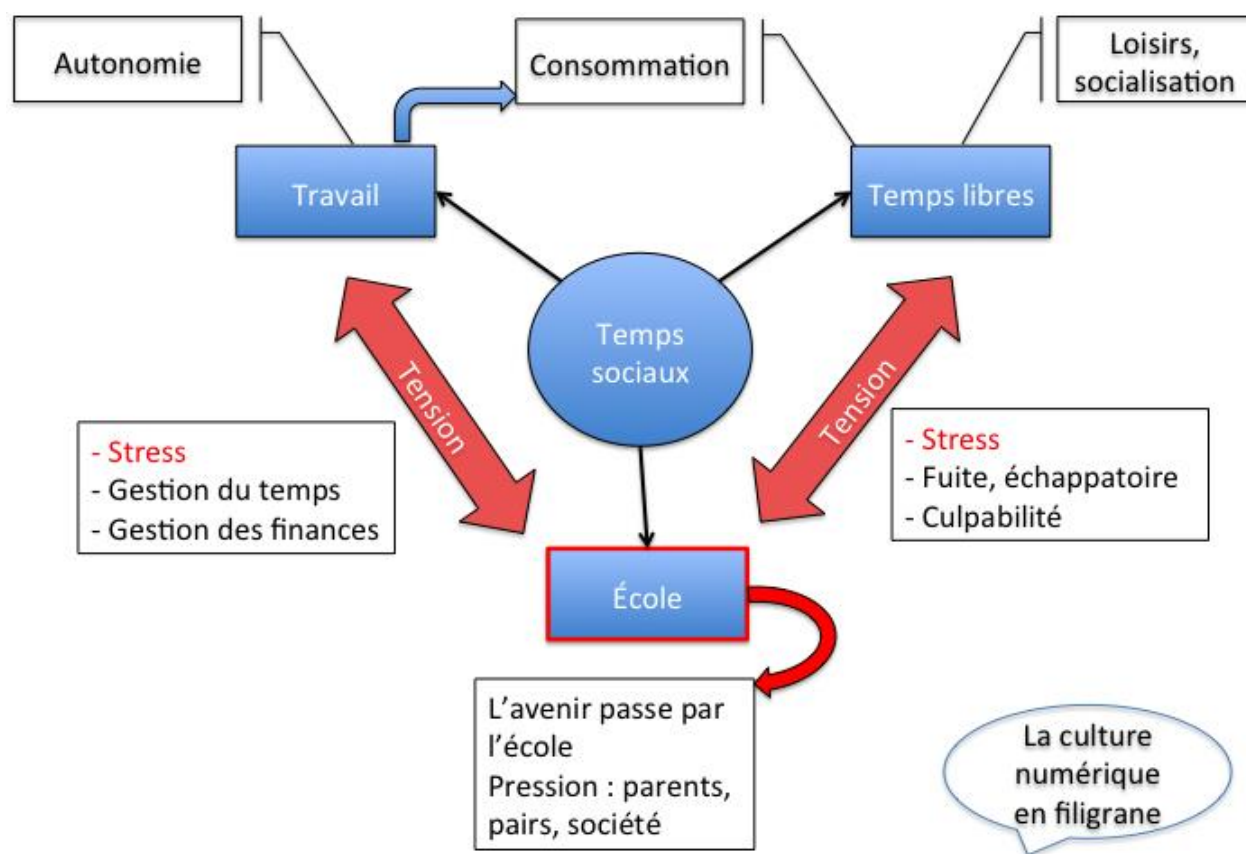
bonne branche et me rendre compte professionnellement, c'est vraiment ça que je voulais faire dans la vie. » [TS2, 735]

Dans un autre ordre d'idées, l'emploi demeure également une préoccupation dans la détermination de ses projets d'avenir. Par exemple, bien que plusieurs étudiants confirment leur désir de fonder une famille, ils précisent qu'il faut attendre de trouver un bon emploi préalablement. Ou encore, d'autres parlent de voyages, tout en précisant que ceux-ci ne sont possibles que conditionnellement à un bon revenu. D'ailleurs, au-delà de l'emploi exercé, le niveau socioéconomique semble une préoccupation pour moult participants. D'aucuns précisent que la compatibilité de leurs ambitions avec leur portefeuille est conditionnelle à la quête d'un bon emploi. Toutefois, la majorité des étudiants qui se prononcent sur le sujet acceptent *a priori* qu'ils feront des revenus modestes : « *Je manquerai pas de rien. Mais je serai pas riche non plus.* » [TS4, 485]

D. Synthèse des résultats

Les propos recueillis lors de la réalisation des groupes de discussion nous permettent de schématiser nos résultats. À cet effet, nous référons à la figure 11 pour y retrouver nos concepts principaux à l'étude, soit les temps sociaux (au cœur de la figure) qui se répartissent en trois catégories de temps (école, travail et temps libres).

Figure 11 : Schéma conceptuel de la synthèse des résultats



Nous illustrons d'abord une tension régnante entre l'école et les temps libres, ainsi qu'entre l'école et le travail. Comme nous l'avons vu, le stress est grandement associé aux obligations liées à l'école. L'école en soi peut être source de stress, que nous l'expliquions par son rôle dans la construction des projets d'avenir, ou encore par la pression constante d'acteurs extérieurs (parents, pairs, société). Dans le schéma, la couleur rouge est utilisée pour représenter la présence de ce stress. En plaçant l'école en relation avec les autres temporalités, nous pouvons percevoir que les temps libres sont perçus comme une fuite ou une échappatoire qui peut générer un sentiment de culpabilité chez certains. La tension entre l'école et le travail est également une source potentielle de stress, mais dans une moindre mesure. Pour certains, le travail permet d'économiser pour l'école ou de préparer des projets futurs liés ou non à l'université. Mais également, une source de tension réside dans la conciliation nécessaire d'un emploi rémunéré et de la vie scolaire. Enfin, pour revenir sur le lien entre école et avenir, nous constatons que puisque l'école serait la voie préparatoire à l'avenir, elle devient aisément génératrice de stress,

particulièrement chez ceux qui peinent à se projeter dans un futur programme universitaire ou dans un emploi.

Par la suite, la figure 11 illustre également les fonctions de chacune des catégories de temps aux yeux des participants. L'école est associée intrinsèquement à la préparation de l'avenir. Le travail permet d'acquérir une plus grande autonomie pour ces jeunes adultes, mais il permet aussi d'accéder plus aisément – et, encore une fois, de façon plus autonome – au monde de la consommation. La consommation se retrouve d'ailleurs à la jonction entre le monde du travail et les temps libres. Ceux-ci servent à pratiquer des loisirs et à socialiser.

Finalement, la place du numérique demeure difficile à établir. Elle se trouve en filigrane, c'est-à-dire omniprésente dans chacune des sphères de la vie des étudiants. Comme nous l'avons vu, le numérique n'est plus perçu comme un outil, mais comme un élément faisant partie intégrante de du quotidien, d'où la difficulté évidente à mesurer quantitativement sa fréquence ou sa durée d'utilisation. Son emploi est banalisé et n'est réservé à aucune temporalité ou aucune activité particulière. Le numérique est simplement partie intégrante de la culture.

« Les universitaires élaborent des raisonnements subtils et complexes, certes d'un infantilisme ridicule mais enrobés dans suffisamment de docte obscurité, notes en bas de page et références à des penseurs prétendument profonds pour permettre de construire un cadre qui, dans un univers étrange, a une certaine plausibilité¹. »
Noam Chomsky

CHAPITRE IV : DISCUSSION

À cette étape de la recherche, il est temps de discuter nos résultats. À cet égard, le linguiste et philosophe Noam Chomsky nous met en garde. L'abus d'intellectualisme et de verbiage sans fondement pourrait confondre les lecteurs et laisser croire en une soi-disant maîtrise singulière de notre sujet. Plus précisément, il nous met en garde contre un élitisme intellectuel qui pourrait éloigner de son sens et de ses objectifs initiaux une recherche comme la nôtre qui se veut pourtant très empirique. À la lumière des trois chapitres précédents, nous pourrions nous targuer d'être des spécialistes des jeunes, de la répartition et de l'occupation de leur temps, ainsi que de leur projection dans l'avenir. Nous pourrions appuyer cette prétendue certitude sur l'abondance d'auteurs et de concepts au cœur de notre démarche. Or, réalistement, nous admettons que le savoir au cœur de cette recherche aurait peu de valeur sans une réalité pratique, d'où une modestie nécessaire. En somme, notre recherche n'aurait aucune valeur sans une volonté de diffuser et discuter nos résultats au sein des communautés de chercheurs et d'enseignants qui nous entourent.

Qu'allons-nous alors discuter? Le défi s'avère de discuter nos résultats avec les auteurs au cœur de notre problématique et de proposer ainsi aux praticiens et à la communauté scientifique des interprétations et conclusions satisfaisantes et valides sur le plan de la recherche. Plus précisément, ce chapitre présente notre analyse en fonction des trois questions initiales, soit l'occupation des temps libres, les relations entre les temps sociaux et la constitution des projets d'avenir. Nous avons vu se dégager quelques pistes de réponses, quelques tendances, de sorte que notre recherche puisse s'accoler l'adjectif d'« exploratoire ». Le défi sera ensuite de nous atteler à faire atterrir ces résultats dans la réalité des praticiens du monde de l'éducation collégiale.

¹ Noam Chomsky, *La doctrine des bonnes intentions. Entretiens avec David Barsamian*, Paris, Fayard, 2006, 237 p.

A. Première question de recherche : l'occupation des temps libres

Une des ambitions de notre recherche était de mieux connaître les temps libres des étudiants que nous rencontrons dans nos classes. Plus spécifiquement, nous souhaitions établir un portrait en trois temps : les loisirs, la consommation et la socialisation. Avant d'aborder la socialisation, nous réfèrerons également à un autre thème qui a émergé au courant de la recherche, soit celui du numérique.

En ce qui a trait aux loisirs, nos données témoignent de leur grande diversité au cœur de la vie de des jeunes adultes rencontrés, à un point où il s'avère ardu de dégager des tendances autres qu'une prédominance des activités à caractère social (en groupe). Tout de même, avec les auteurs Bajoit et Taylor, nous pourrions reconnaître que, par le choix des loisirs pratiqués, nos participants correspondent à cette recherche de soi ou à cette quête d'authenticité². Selon leurs propres perceptions, les loisirs permettent de se connaître et de dévoiler qui ils sont réellement. Ce serait comme si leur identité n'était pas le fruit d'un construit, mais une réalité en soi qu'il faille mettre à jour, en relation avec autrui.

Par ailleurs, les quelques réponses qui émergent au sujet des loisirs pratiqués nous obligent à revoir la définition même de nos concepts. En effet, même si nous souhaitions *a priori* distinguer les temps libres du temps scolaire, nous constatons que les études et le temps consacré aux travaux scolaires semblent tous deux au cœur de ce que les étudiants nomment leurs « temps libres ». C'est ainsi que nous réalisons que, contrairement à nous, chercheurs, les étudiants n'associaient pas automatiquement les temps libres aux loisirs, tant s'en faut. Pour eux, les temps libres représentent davantage le temps résiduel à ce qui était planifié dans l'horaire, c'est-à-dire ce qui ne touche ni aux heures de cours, ni aux heures travaillées dans un emploi rémunéré. Selon cette définition, il n'est donc pas surprenant que les temps libres soient dominés par des tâches scolaires comme les études ou les travaux d'équipe. Qui plus est, la prédominance de l'école semble aller de pairs avec cette identité étudiante dont nous parlent quelques auteurs en référence

² Guy Bajoit, *Conférence sur la jeunesse*, Conférence inédite, Séminaire des cycles supérieurs en sociologie sur le lien social de Daniel Mercure, Québec, Université Laval, automne 2004; Charles Taylor, *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Bellarmin, 1992, 150 p.

au moment charnière des études collégiales dans la construction de l'identité adulte³. Nous reviendrons sur cet aspect dans la discussion de la deuxième question de recherche.

Nos données ne permettent pas non plus de dévoiler l'ineffable visage de jeunes qui s'autoconsumeraient par le biais de la consommation. Certes, nos jeunes insistent sur l'importance du présent, ils entrent dans le monde de la consommation et ils souhaitent obtenir une indépendance financière. Il faut cependant se rallier aux conclusions de Jacques Roy sur l'importance nuancée de la consommation et sur sa place toute relative dans l'échelle des valeurs⁴. Bien sûr, certains biens de consommation sont jugés comme indispensables aux yeux de quelques-uns (la voiture pour les déplacements ou les « objets nomades »⁵ pour les communications), mais l'obtention d'une indépendance financière semble davantage au centre de leurs préoccupations. Avant tout, nos données nous permettent en effet de conclure que la consommation permet d'acquérir une autonomie par rapport aux parents⁶. Cette consommation sans intermédiaire parental n'est alors possible que par l'obtention d'un emploi rémunéré. En effet, chez nos participants, on réfère plus régulièrement à ce besoin d'autonomie qu'à des impératifs financiers quand vient le temps d'expliquer les raisons de travailler.

Initialement, nous croyions pouvoir aborder la question du numérique en questionnant les jeunes sur leurs temps libres ou leurs loisirs. Cela était bien mal comprendre la place qu'occupe cette facette dans la vie des étudiants. Le numérique ne peut plus être appréhendé de façon autonome. Il faut désormais l'entendre comme une extension de soi, les loisirs électroniques faisant en quelque sorte partie de l'être humain⁷. Tout de même, quelques précisions s'imposent. Entre autres choses, il y aurait lieu de croire qu'il existe une différence notable entre, d'une part,

³ Madeleine Gauthier, « La montée des jeunes », *Cap-aux-diamants : la revue d'histoire du Québec*, no 89 (2007), p. 29-32; Sylvain Bourdon, « La transformation des réseaux sociaux : une dimension du passage à l'âge adulte », dans Johanne Charbonneau et Sylvain Bourdon (dir.), *Regard sur les jeunes et leurs relations*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, p. 13-35.

⁴ Jacques Roy, « Le travail rémunéré pendant les études au cégep : un laboratoire social », *Recherches sociographiques*, vol. 49, no 3 (2008), p. 516.

⁵ L'expression est de Jacques Attali. Elle réfère notamment aux moyens de communication, comme le téléphone intelligent, qui permettent d'être joignable partout et en tout temps. Il s'agit de l'émergence d'une forme moderne de nomadisme.

⁶ Josette Kodsí et Marc Molgat, « Le rapport à l'école et au travail pendant l'adolescence. Travailler pendant les études permet-il de construire des certitudes », *Revue d'intervention sociale et communautaire*, vol. 14, no 1 (2008), p. 103-127.

⁷ Nous faisons référence à cet être humain ayant vécu la révolution numérique dont nous parle Milad Doueíhi. *Pour un humanisme numérique*, Paris, Seuil, 2011, 192 p.

certaines loisirs électroniques requérant l'utilisation de temps libres comptabilisables, qu'il s'agisse de jeux vidéo ou de l'écoute de séries télévisées et, d'autre part, les autres utilisations du numérique qui semblent s'intégrer au quotidien, sans possibilité de les quantifier. Les seconds seraient en relation constante avec le temps scolaire, soit comme outil scolaire ou comme complément à la scolarité. Surtout, les outils numériques agiraient comme façon d'entretenir les liens sociaux à l'intérieur comme à l'extérieur du cadre scolaire. À cet effet, il est donc complètement inutile de chercher à réduire le numérique à une fonction (ludique, scolaire ou autre). Le numérique est, répétons-le, un prolongement de soi. Il faudrait même parler d'une certaine banalisation de la question du numérique, dans l'optique où les participants ne considèrent plus son existence comme extérieure à eux. Parler de numérique, c'est parler de son identité, de soi, mais très rarement d'un objet extérieur.

Malgré tout, les données révèlent que l'omniprésence du numérique dans la vie des jeunes ne devrait aucunement laisser croire au délaissement d'une socialisation traditionnelle liée aux relations avec les pairs. Les réponses des participants concernant leurs loisirs font largement référence à des activités sportives ou culturelles qui se réalisent en groupe. Ainsi, à l'instar de Guy Bajoit⁸, nous pourrions peut-être parler d'une montée de l'individualisme, voire de l'anomie, dans nos sociétés modernes avancées (ou postmodernes), mais il ne faudrait surtout pas perdre de vue le caractère foncièrement social des individus rencontrés. Nos données entrent donc en conformité avec les travaux d'auteurs qui s'étaient intéressés aux valeurs des jeunes et avaient souligné la place centrale des amis et de la famille dans leur vie⁹. Ainsi, si le numérique contribue à ce que les liens sociaux soient bâtis et renforcés selon une logique tout à fait originale, ceux-ci demeurent tout de même au cœur des priorités des jeunes. Considérant l'importance accordée aux amitiés, il y aurait lieu de conclure que la solitude et le rejet – physique ou virtuel – demeurent plus que jamais des anathèmes desquelles il faut se tenir éloigné.

⁸ Guy Bajoit, *op. cit.*

⁹ Chantal Royer, Gilles Pronovost et Sarah Charbonneau, « Valeurs sociales fondamentales de jeunes québécoises et québécois : ce qui compte pour eux », dans Chantal Royer et Gilles Pronovost (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 50-69.

B. Deuxième question de recherche : les relations entre les temps sociaux

La deuxième question de notre projet de recherche concernait les relations entre les temps sociaux. Sans surprise, les étudiants rencontrés adhèrent entièrement à une vision mathématique du temps. Ils correspondent à ces enfants de l'ère postindustrielle pour qui le temps est une denrée rare¹⁰. Par exemple, les loisirs sont perçus comme chronophages et donc susceptibles de faire croître le stress. En pratiquant des loisirs, on repousse à plus tard les obligations – scolaires – du quotidien, ce qui mène à une culpabilisation. Cette lutte à l'horloge revient régulièrement dans les propos des jeunes. Ils partagent une impression d'un temps disponible limité et d'un désir d'évasion ou de libération qui n'entraînerait aucun sentiment de culpabilité. Dans cette optique, les références aux voyages sont davantage associées à ce souhait d'évasion et d'échappatoire qu'à un besoin de découvrir le monde ou les cultures.

En amorce, nous souhaitions connaître les éléments qui entraînent en concurrence avec le temps scolaire. Nos présupposés d'enseignants nous poussaient à croire en une enflure du temps de travail et du temps consacré aux loisirs et autres temps libres. D'ailleurs, comment pouvait-il en être autrement? Les travaux de Pronovost¹¹ n'avait-il pas démontré que le temps de travail occupait une plus grande place chez les étudiants? Toutefois, contrairement aux travaux de Pronovost, notre étude ne posait pas un regard mathématique sur le nombre d'heures consacrées aux diverses sphères de la vie. Notre étude n'établissait pas non plus un portrait longitudinal qui aurait favorisé la comparaison de plusieurs cohortes entre elles. En effet, elle proposait davantage de qualifier l'importance ou la fonction des divers temps sociaux entre eux. Ce que nous avons obtenu dans nos données, ce sont donc des interprétations étudiantes ou, plutôt, un regard que les jeunes portaient eux-mêmes sur leur réalité d'étudiant en 2015. Rappelons que Jacques Roy affirmait que seulement une minorité des étudiants (10 % à 15 %) étaient victimes d'une survalorisation de la consommation, de la culture de l'immédiateté, d'un manque de soutien familial ou d'un éloignement des valeurs de l'éducation¹². Encore une fois, nos données qualitatives sont concluantes à cet effet, car elles confirment le rôle majeur joué par l'école. En

¹⁰ Daniel Mercure, *Les temporalités sociales*, Paris, L'Harmattan, 1995, 175 p.; E.P. Thompson, *La formation de la classe ouvrière anglaise*, Paris, Gallimard, 1988, 791 p.

¹¹ Gilles Pronovost, *Que faisons-nous de notre temps? Vingt-quatre heures dans la vie des Québécois. Comparaisons internationales*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2015, 120 p.

¹² Jacques Roy, *Les Cégépiens et la réussite scolaire. Un point de vue sociologique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2015, 191 p.

définitive, ce regard étudiant plus qu'éloquent nous permet de conclure que l'école occupe toujours cette place prépondérante dans leur vie. Il se dégage une impression que l'école se situe au centre de tout, en même temps qu'elle constitue une finalité allant de soi. L'école explique les raisons d'avoir un emploi rémunéré, détermine la provenance des amis, justifie les causes du stress, met en lumière des questionnements sur l'avenir (nous y reviendrons) et conditionne les façons d'occuper ses temps libres.

Vu sa grande importance, l'école génère des tensions avec les autres sphères de vie. Ainsi, la tension régnante entre le temps scolaire et le temps de travail semble en lien avec cette nécessité de payer les études et les autres dépenses connexes (donc d'avoir un travail rémunéré) d'une part, et gérer les impératifs liés aux études d'autre part. Autrement dit, il s'agirait d'une tension impliquant la gestion du temps disponible et la gestion des finances. Quant aux temps libres, ils permettraient de réguler sa vie et de diminuer la pression exercée par l'école. À la lumière des thèmes recensés, les temps libres servent d'exutoire, parfois même de fuite devant les exigences du quotidien. Mais rappelons qu'ils peuvent être eux-mêmes sources de stress quand ils deviennent chronophages et prétextes à la procrastination.

À la lumière des réponses obtenues, il semble que l'école représente une source de stress par la nature même de plusieurs éléments qui la constituent. Entre autres éléments de réponses, les étudiants font référence aux pressions exogènes suivantes : la performance scolaire; le choix universitaire; les parents; la société. Cela correspond assez bien à ce dont parlait Coulon, dans le contexte français, en référence à l'adaptation des jeunes à leur nouvelle réalité de vie¹³. De nouvelles conditions d'existence génèrent de l'anxiété. Les jeunes doivent apprivoiser une vie qui requière plus d'autonomie et ils doivent s'adapter à de nouvelles tâches. En ce sens, l'école postsecondaire semble génératrice d'un stress plus intense que l'école du primaire et du secondaire. En ce qui a trait à la performance scolaire par exemple, la cote R devient un élément de préoccupation à l'approche du choix universitaire, et ce, même si peu de programmes universitaires du monde des sciences humaines sont fortement contingentés. Cela semble aller à l'encontre de l'idée selon laquelle la cote R constituerait un stress uniquement pour les étudiants très performants ou encore uniquement pour des étudiants du monde des sciences de la nature.

¹³ Alain Coulon, *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1993, 238 p.

Pour ce qui est des parents, les données recueillies nous suggèrent qu'ils continueraient d'exercer des pressions sur leurs enfants à plusieurs égards, tant en regard de la performance scolaire que du choix universitaire à venir. D'ailleurs, leur soutien affectif demeure central¹⁴.

Pour conclure au sujet des relations entre les diverses catégories de temps, aucune tension marquée ne semble émerger entre le temps de travail et les temps libres. Tel que mentionné précédemment et tel que les travaux de Roy le suggèrent¹⁵, le travail rémunéré sert davantage à obtenir une autonomie par rapport aux parents. Les revenus qu'il génère permettent d'accroître son pouvoir d'achat et de pénétrer le monde de la consommation comme jamais auparavant, mais l'instrumentalité du lien demeure. Le travail rémunéré marque dans une certaine mesure l'entrée dans le monde de la consommation pour le jeune. Cependant, nos résultats démontrent essentiellement qu'il vise l'indépendance accrue par rapport aux parents.

C'est ainsi que nos participants possèdent un rapport aux temps (pluriel) dominé par le temps scolaire et le stress qu'il engendre. Ils seraient en quelque sorte partie prenante de ce contexte sociétal dominé par la notion de risque¹⁶. Sur le plan collectif, l'instabilité du noyau familial est peu évoquée et demeure un enjeu à long terme *mutatis mutandis*. Cependant, la question de la précarité de l'emploi demeure au centre des préoccupations étudiantes. Les études sont alors perçues comme la voie royale – le « Chemin-du-Roy » – par lequel il est possible de circuler d'un emploi à un autre, d'une opportunité à une autre¹⁷. L'emprunt de routes secondaires (mauvais choix universitaire) constitue alors un risque d'égarement (instabilité, précarité, anonymat). L'emprunt de routes tertiaires (décrochage scolaire) constitue quant à lui un risque de perte (chômage, pauvreté). Sur le plan individuel, la notion de risque est intrinsèquement liée à la question de stress, d'anxiété et, par prolongement, à la question de la santé mentale. Notre étude ne visait pas à poser un regard psychologique sur l'état de santé mentale des participants de notre enquête. Toutefois, le stress s'est avéré un thème central. Il s'est en quelque sorte imposé de lui-

¹⁴ Rappelons que Jacques Roy affirmait que les filles étaient davantage sensibles que les garçons au soutien affectif des parents. *Les Cégépiens et la réussite scolaire. Un point de vue sociologique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2015, 191 p.

¹⁵ Jacques Roy, « Le travail rémunéré pendant les études au cégep : un laboratoire social », *Recherches sociographiques*, vol. 49, no 3 (2008), p. 508.

¹⁶ Ulrich Beck, *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris, Champs essais, 2001, 521 p.; Guy Bajoit, *op. cit.*

¹⁷ L'analogie est imparfaite. Parfois, peut-être est-il préférable de ne pas emprunter la même route que le roi, comme en fait foi l'arrestation de Louis XVI à Varennes le 21 juin 1791. Il est décapité le 21 janvier 1793.

même, laissant ainsi croire que les étudiants questionnés peineraient à concilier les divers temps sociaux entre eux. Cette situation mène à un questionnement similaire de celui que Pronovost posait au sujet du marché du travail : le déséquilibre des temps sociaux mènera-t-il à la poursuite de cette tendance, ou encore au refus catégorique d'entrer dans cette logique aliénante¹⁸? La question demeure en suspens.

C. Troisième question de recherche : la constitution des projets d'avenir

La troisième question de notre recherche concernait cette fois la constitution des projets d'avenir. Après avoir abordé le rapport aux temps (pluriel), nous souhaitions observer le rapport au temps (singulier). Plus précisément, nous souhaitions voir quels thèmes allaient émerger du discours des jeunes concernant leur avenir. C'est notamment pourquoi nous leur demandions de se projeter une décennie en avant.

Nos données nous permettent de conclure que les amis et la famille (bien que de manière moins importante) sont au cœur de cette projection. L'amitié serait donc une valeur au quotidien qu'on souhaite projeter dans l'avenir, ce qui entre en concordance avec les travaux de Royer, Pronovost et Charbonneau¹⁹. Sur les plans scolaire et professionnel, l'avenir est plus qu'incertain, mais il préoccupe. Pendant que des participants réfèrent aux difficultés de choisir une voie d'avenir, d'autres réfèrent, à leur façon, à cette société du risque dont nous faisons mention précédemment. Ainsi, nous pourrions conclure que l'avenir est tantôt perçu de façon très stéréotypée, tantôt de façon floue. Stéréotypée parce que la vision des jeunes semble répondre à des prérogatives culturelles et à des modèles fortement valorisés : parcours scolaire linéaire, obtention d'un bon emploi, fondation d'une famille, pouvoir d'achat et reconnaissance sociale. Floue parce que devant le lot d'incertitudes, les jeunes semblent se réfugier dans le présent et évacuer les projets ou décisions à prendre qui s'inscrivent dans le moyen ou le long terme. Tout de même, il est notable de constater que les projets collectifs semblent à peu près absents des propos des jeunes concernant leur avenir. Ils s'en tiennent à poser un regard sur eux-mêmes, en évacuant la *polis*²⁰ – la dimension politique – de leur discours. Peut-être cela représente-t-il le

¹⁸ Gilles Pronovost, *Conférence sur la transformation du loisir au Québec dans la seconde moitié du XX^e siècle*, Québec, Congrès mondial du loisir, 7-8 octobre 2008.

¹⁹ Chantal Royer, Gilles Pronovost et Sarah Charbonneau, *op. cit.*

²⁰ Le terme renvoie à la cité-État dans la Grèce antique.

symptôme de la fin des grands récits dont nous parle Lyotard²¹, ou encore de la montée de l'Individu abstrait de Bajoit²².

Une fois de plus, l'école s'impose comme élément constitutif central de l'avenir. Nous l'avons vu, l'école s'avère la voie royale privilégiée pour bâtir son avenir. Elle permet d'accéder à un programme universitaire, d'obtenir un bon emploi et d'avoir un bon niveau de vie. Sur ce point, les jeunes semblent partager la vision de leurs parents qui, eux aussi, valorisent les études. L'intégration de cette vision est-elle le fruit d'une réflexion profonde ou s'agit-il plutôt de la démonstration d'un produit culturel? Nous prenons parti pour la sociologie et postulons qu'ils reproduisent les valeurs de leurs parents et seraient, selon une acception bourdieusienne de la réalité, le produit de leur habitus de classe²³. Dans un autre ordre d'idées, là où il y a lieu de discuter la distinction entre les visions parentale et étudiante, c'est dans le caractère linéaire des études. Même s'ils sont eux-mêmes des étudiants qui ont poursuivi un parcours très linéaire sur le plan chronologique depuis leur entrée dans le monde postsecondaire, les participants à notre étude ont en effet référé régulièrement à la réalisation possible, voire probable, d'un parcours scolaire atypique ponctué de changements de programmes, d'années sabbatiques et de questionnements de toutes sortes.

En revanche, l'avenir revêt un habit tout à fait distinct quand vient le temps de référer aux autres facettes de la vie que les études et l'emploi. Il s'endimanche dans une idéalisation de l'avenir, tellement loin et encore abstrait. Parler de famille, d'accomplissements personnels ou de voyages ne paraît pas plus aisé que de parler d'école et d'emplois, mais semble moins lourd de conséquences. Contrairement aux réalités immédiates des études et de l'emploi, ces sphères de la vie peuvent légitimement demeurer floues, car elles sont éloignées et ne sont présentement associées à aucun impératif. Au moment des études, dans le quotidien, ce qui compte est d'orienter ses activités autour de la quête d'épanouissement et de la recherche de soi. À la

²¹ Jean-François Lyotard, *La condition postmoderne*, Paris, Éditions de Minuit, 1979, 109 p

²² Guy Bajoit, *op. cit.*

²³ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de Minuit, 1964, 189 p.; Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970, 279 p.

manière de l'individu égotéliste décrit par Daniel Mercure, l'expérientialité est revendiquée²⁴ et l'avenir demeure donc intentionnellement flou.

Malgré ce caractère flou de l'avenir, le rôle de l'école demeure central, car les étudiants reconnaissent instrumentalement son importance. Les jeunes doivent être en mesure de se projeter dans l'avenir et de percevoir la nécessité des efforts académiques. Nous mentionnions notamment au chapitre I que selon une sociologie de l'expérience scolaire, les retombées doivent être suffisamment significatives aux niveaux personnel, social et familial pour poursuivre les études²⁵. De façon totalement rationnelle²⁶, les étudiants postulent donc qu'il est stratégique de poursuivre ses études pour se découvrir et s'épanouir. Il y a fort à parier que cette perception face à l'école aurait été diamétralement opposée dans un groupe de participants n'ayant pas poursuivi des études de façon chronologiquement linéaire.

Finalement, plutôt que de percevoir les études comme le travail d'un architecte dédié à la création d'un édifice neuf (une identité en devenir), les étudiants perçoivent cette découverte de soi comme une archéologie de l'identité. La truelle et le balai (l'école et les études) découvrent les vestiges d'un monument millénaire (son identité perçue comme enfouie et immuable). Selon cette vision, il serait bien malaisé de choisir de délaissier la truelle. Mais il faut également noter que cette vision peut aller à l'encontre des objectifs pédagogiques des enseignants de ces jeunes qui, selon la métaphore, adhèrent sans doute à la vision architecturale de l'identité des jeunes qu'il a dans ses classes. Cournoyer rappelait que les relations hors réseau (enseignants ou autres personnes significatives) jouaient le rôle de navigation sur d'autres mondes, qu'elles permettraient d'envisager d'autres possibilités *a priori* inconnues pour le jeune²⁷. Pour ceux qui perçoivent l'école de façon instrumentale, cela exige toutefois un remodelage des schèmes mentaux. Mais cela n'est peut-être pas loin des objectifs mêmes poursuivis par la formation collégiale au programme de *Sciences humaines*.

²⁴ Daniel Mercure, *Conférence sur le rapport au travail et la quête du temps libre*, Conférence inédite, Journée de l'Observatoire québécois du loisir, Université du Québec à Trois-Rivières, 29 octobre 2015.

²⁵ François Dubet et Danilo Martucelli, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996, 362 p.

²⁶ Faisons référence aux travaux de Raymond Boudon sur le choix rationnel de l'acteur. *Les méthodes en sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 1969, 126 p.

²⁷ Louis Cournoyer, « Les relations sociales dans le parcours de jeunes cégépiens au Québec », dans Johanne Charbonneau et Sylvain Bourdon (dir.), *Regard sur les jeunes et leurs relations*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, p. 143.

« Il faut faire autre chose que juste étudier parce que [c'est] dans les expériences que tu vis, que vraiment tu te découvres en tant que personne [et que tu sais] ce que tu aimerais faire dans le futur¹. »

Étudiant au programme de *Sciences humaines*

CONCLUSION

L'école ne constitue certainement pas la seule voie pour bâtir son avenir. En épigraphe, les propos d'un étudiant nous en convainquent. Partiellement seulement. C'est que les propos de ses pairs nous attirent dans une tout autre direction. L'école n'est pas la seule voie pour construire son avenir certes, mais elle demeure toujours au cœur de cette construction – la voie royale – pour une myriade de jeunes Québécois. Il s'agit à tout le moins d'une des conclusions à laquelle cette recherche arrive clairement.

Nous ne reviendrons pas sur l'ensemble des conclusions discutées au chapitre IV. Dressons tout de même quelques constats majeurs au cœur de notre étude. Par exemple, nous concluons que l'école occupe qualitativement et quantitativement une énorme place dans la vie des jeunes rencontrés. Il ne s'agit pas d'une énorme surprise considérant le fait que nous rencontrions des étudiants qui, de surcroît, étaient inscrits à un programme préuniversitaire. Mais ce qui étonne davantage, c'est que l'école soit inscrite de manière dominante dans toutes les sphères de la vie. Elle est au cœur de la détermination des projets d'avenir à court, moyen et long terme. Elle est à l'origine des plus importants stress de la vie. Elle est à la source des liens de socialisation et des loisirs les plus nombreux. Les autres sphères, qu'il s'agisse du travail ou des temps libres, occupent une place moindre, du moins qualitativement, c'est-à-dire en s'appuyant sur les propos des participants. Ceux-ci ne perçoivent donc pas cette enflure du temps de travail dont plusieurs chercheurs font référence. Au contraire, ils perçoivent plutôt une place prépondérante accordée à l'école.

Autrement, cette recherche exploratoire nous a permis de mieux connaître les temps libres de nos étudiants, de nous intéresser aux perceptions qu'ils ont de leur réalité, de jeter un regard sur la répartition des temps sociaux et de nous intéresser à la projection qu'ils font d'eux-mêmes dans l'avenir.

¹ [TS5, 84].

Des lacunes et des limites se dégagent de la présente recherche. Nous les classons en deux catégories distinctes : l'étendue démesurément vaste de notre objet de recherche et les imprécisions et les limites inhérentes de nos outils de cueillette. En ce qui a trait à l'objet de la recherche, nous réalisons maintenant le caractère ambitieux de notre démarche. En voulant nous intéresser aux temps libres, à la répartition des temps sociaux et aux projets d'avenir, nous avons le potentiel de réaliser au moins trois recherches distinctes. Nous devons pratiquement couvrir trois objets de recherche différents, ce qui complexifiait notre rôle dans la détermination d'une ligne directrice dans la revue de littérature (chapitre I), ainsi que dans la discussion des résultats (chapitre IV). Après coup, nous devons en quelque sorte conclure que notre recherche avait un caractère davantage exploratoire. Cela n'enlève toutefois rien à l'intérêt de notre démarche dans une optique comme la nôtre où nous souhaitons que cette recherche serve d'amorce à une collaboration de longue date entre les professeurs-chercheurs impliqués dans le projet. En ce qui a trait aux imprécisions de l'outil de collecte, il aurait été bien difficile de prévoir l'orientation des réponses des étudiants rencontrés. Nous regrettons tout de même le caractère imprécis des questions qui touchaient la consommation des jeunes. Nous ne pouvons en arriver à aucune conclusion valable concernant les dépenses ou la gestion des finances personnelles des jeunes rencontrés, n'ayant obtenu qu'un maelström de données éparses impossibles à interpréter clairement. Il aurait également été intéressant de questionner davantage le rôle du numérique dans la vie des jeunes, celui-ci semblant occuper une place déterminante. Toutefois, réalistement, autant la question de la consommation que celle du numérique auraient pu constituer des objets de recherche autonome.

Malgré ces limites, nos résultats de recherche nous lancent sur des pistes intéressantes à explorer. Dans le cas du numérique justement, en voulant nous intéresser à la question de la socialisation et des réseaux sociaux des étudiants, nous avons constaté qu'il vaudrait la peine de creuser cette question, ainsi que son impact dans la vie de ces jeunes adultes. Plutôt que de défendre son importance, nos participants semblaient plutôt en banaliser l'utilisation. S'agit-il d'une démonstration que le numérique ne joue *in fine* qu'un rôle accessoire? Au contraire, s'agit-il d'une banalisation qui signifie que nos participants ont complètement intégré le numérique de

manière à ce qu'il soit partie prenante de leur personnalité, qu'il soit un mode de vie plutôt qu'un outil². Nos résultats de recherche semblent ouvrir ces questionnements, mais sans y répondre.

Le même constat peut être établi concernant l'importance des études collégiales comme élément préparatoire à l'université. Nos réponses nous ouvrent la voie vers une suite qu'il serait nécessaire d'explorer. Jusqu'à maintenant, plusieurs participants insistent sur le rôle-clé de l'école. Les questions sur leur avenir, notamment, les obligent à se projeter et ainsi déterminer *a priori* ce dont ils auront besoin pour la suite des choses (l'université, le monde du travail). Or, maintenant, nous réalisons l'importance d'une démarche à rebours, où des finissants de premier cycle universitaire pourraient nous entretenir sur leur interprétation de leur réussite scolaire et sur le rôle que le collégial a joué dans cette réussite. Une telle démarche, nous le réalisons maintenant, mériterait d'être explorée en prenant toujours en considération les tensions entre divers temps sociaux. Non seulement nous comprendrions mieux l'emploi du temps des étudiants une fois arrivés à l'université, mais nous évaluerions surtout l'importance accordée au collégial *a posteriori*, ainsi qu'à son rôle joué dans la poursuite des études et dans la préparation des projets de vie. Notre équipe de chercheurs souhaite d'ailleurs que ces questionnements fassent l'objet de la suite à donner au projet actuel³.

Pour conclure, nous souhaitons revenir et insister sur la triple pertinence de notre recherche : pertinence scientifique, pédagogique et personnelle. Sur le plan scientifique, nous croyons avoir contribué à mieux connaître le mode de vie des étudiants du collégial de notre époque. Nous ne pouvons certainement pas prétendre à une généralisation dépassant le cadre de notre enquête. Cependant, nos questionnements sur la socialisation, sur les loisirs ou sur le numérique offrent des pistes intéressantes à explorer pour des recherches ultérieures. Surtout, tel qu'indiqué précédemment, nous croyons que nos résultats de cette première phase de recherche ouvrent la voie vers une phase ultérieure touchant des étudiants universitaires et leur regard sur le monde collégial.

Sur le plan pédagogique, nous croyons que notre recherche contribue à lancer des interrogations cruciales. Dans le cadre de cette recherche, nous ne prenons partie pour aucune tendance

² Nous référons ici à un mode de vie qui rappelle les travaux de Milad Doueihi sur l'humanisme numérique. *Pour un humanisme numérique*, Paris, Seuil, 2011, 192 p.

³ Dès février 2016, des démarches seront entreprises pour donner suite à notre projet.

pédagogique, ni aucune méthode particulière. Plus encore, nous souhaitons même nous extirper des débats paradigmatiques concernant les approches à adopter dans le monde de l'éducation. Toutefois, nous croyons fondamentalement, en concordance avec la perspective sociologique, qu'une meilleure connaissance de nos jeunes constitue une condition *sine qua non* à une plus grande efficacité dans l'enseignement. C'est même un lieu commun que de l'affirmer. Mais il faut quand même rappeler que cela signifie simplement que mieux comprendre l'environnement des jeunes permet aux enseignants d'être sensibles aux changements sociétaux ambiants. Bien évidemment, une telle compréhension est complémentaire de d'autres conditions d'une pédagogie efficace⁴.

Enfin, sur le plan personnel, les quatre enseignants-chercheurs impliqués dans cette étude ont le sentiment d'avoir réalisé rigoureuse et riche, et ce, tout en perfectionnant leurs compétences de chercheurs. En effet, ce terrain d'enquête s'est avéré être à la fois un contexte de formation à la recherche et un contexte de recherche professionnelle. D'ailleurs, nous reconnaissons le saut quantique réalisé dans la qualité de notre travail entre notre première recherche commune (une recherche du programme de recherche et d'expérimentation pédagogique de l'Association des collèges privés du Québec déposée en décembre 2007) et celle que nous déposons maintenant, un peu plus de huit années plus tard.

À la lumière de ce sentiment du devoir accompli, nous croyons foncièrement que les enseignants du collégial devraient avoir davantage d'opportunités de faire de la recherche et que des partenariats pourraient s'établir en recherche entre les différents paliers dans le monde de l'éducation québécois. Si cette recherche mène à une seule conclusion précise, c'en est une très pratique : enseigner au collégial va de pair avec le développement de la recherche.

⁴ Pensons notamment à un élément parmi une kyrielle, cher à nos yeux de professeurs au programme de *Sciences humaines*, soit la présence d'une culture générale solide.

MÉDIAGRAPHIE

Publications gouvernementales

DEMERS, Guy, *Rapport final du Chantier sur l'offre de formation collégial*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 2014, 167 p.

DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DES POLITIQUES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Effectifs collégial selon la région administrative et le programme, trimestre d'automne 2014 (données en date du 21 février 2015)*, Québec, Gouvernement du Québec, 2015.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, *La Mauricie ainsi que ses municipalités régionales de comté (MRC)*, Institut de la statistique du Québec, 2015, http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/region_04/region_04_00.htm (Page consultée le 19 août 2015).

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, « La migration interrégionale au Québec en 2013-2014 : nouvelle baisse de la mobilité », *Coup d'œil sociodémographique*, no 37 (mars 2015), 15 p.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, *Population selon la langue maternelle, municipalités, MRC et TE de la Mauricie et ensemble du Québec*, 2011, http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/recensement/2011/recens2011_04/langue_logement/lan_mat04.htm (Page consultée le 25 août 2015).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, Sciences humaines. *Programme d'études préuniversitaires 300.A0*, Québec, Gouvernement du Québec, 2010, 104 p.

Livres et monographies

ARIÈS, Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Éditions du Seuil, 1973, 501 p.

BAJOIT, Guy, et al., *Jeunesse et société. La socialisation des jeunes dans un monde en mutation*, Bruxelles, Université De Boeck, 2000, 424 p.

BARRICO, Alessandro, *Les barbares. Essai sur la mutation*, Paris, Gallimard, 2014, 230 p.

BAUDRILLARD, Jean, *La société de consommation*, collection Folio Essais, Paris, Gallimard, 1986, 320 p.

BAUMAN, Zygmunt, *The Individualized Society*, Cambridge, Polity, 272 p.

BEAUD, Stéphane et Florence WEBER, *Guide de l'enquête terrain*, Paris, La Découverte, 2010, 336 p.

- BECK, Ulrich, *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris, Champs essais, 2001, 521 p.
- BERGERON, Geneviève, Diane DUMONT, Daniel LANDRY et Stéphane ROY, *Approche innovante dans le cours de méthodologie des sciences humaines : impact sur l'engagement*, Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique, Association des collèges privés du Québec, Trois-Rivières, Collège Laflèche, 2007, 50 p.
- BONNY, Yves, *Sociologie du temps présent. Modernité avancée ou postmodernité*, Paris, Armand Colin, 2004, 256 p.
- BOUDON, Raymond, *Les méthodes en sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 1969, 126 p.
- BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970, 279 p.
- BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de Minuit, 1964, 189 p.
- CEFRIO, *Génération C. Les 12-24 ans : moteurs de transformation des organisations*, Montréal, CEFRIO, 2009, 55 p.
- CHOMSKY, Noam, *La doctrine des bonnes intentions. Entretiens avec David Barsamian*, Paris, Fayard, 2006, 237 p.
- COULON, Alain, *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1993, 238 p.
- COURNOYER, Louis, « Les relations sociales dans le parcours de jeunes cégépiens au Québec », dans Johanne CHARBONNEAU et Sylvain BOURDON (dir.), *Regard sur les jeunes et leurs relations*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, p. 141-156.
- DESCHENAUX, Frédéric, *Guide d'introduction au logiciel QSR Nvivo 7.0. Cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*, Trois-Rivières, Association pour la recherche qualitative, 2007, 32 p.
- DOUEIHI, Milad, *Pour un humanisme numérique*, Paris, Seuil, 2011, 192 p.
- DUBET François et Danilo MARTUCELLI, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996, 362 p.
- DUGGAN, Michael, *Factors Influencing the First-Year Persistence of First-Generation College Students*, Rapport présenté à la rencontre annuelle du North East Association for Institutional Research, novembre 2001, 39 p.
- ERIKSON, Erik H., *Identity: Youth and Crisis*, New York, Norton, 1994, 336 p.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Enjeux prioritaires du réseau collégial public. Rencontre thématique du Sommet sur l'enseignement supérieur*, Montréal, Fédération des Cégep, février 2013, 7 p.

- FOUCAULT, Michel, *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 1966, 400 p.
- GALBRAITH, John Kenneth, *The Affluent Society*, 40th Anniversary Edition, Mariner Books, 1998, 288 p.
- GIDDENS, Anthony, *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford, Stanford University Press, 1991, 256 p.
- KAPUSCINSKI, Ryszard, *Ébène. Aventures africaines*, Paris, Pocket, 2000, 373 p.
- KVALE, Steinar, *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Thousand Oaks, Sage Publications, 1996, 344 p.
- LANDRY, Daniel, *Les motivations à l'engagement citoyen chez la jeunesse québécoise à l'ère postmoderne*, Mémoire de maîtrise de sociologie, Université Laval, 2009, 139 p.
- LYOTARD, Jean-François, *La condition postmoderne*, Paris, Éditions de Minuit, 1979, 109 p.
- MEAD, Margaret, *Culture and Commitment. A Study of a Generation Gap*, Garden City, N.Y., Natural History Press, 1970, 91 p.
- MERCURE, Daniel, *Les temporalités sociales*, Paris, L'Harmattan, 1995, 175 p.
- MORIN, Edgar, *La Voie. Pour l'avenir de l'humanité*, Paris, Librairie Arthème Fayard/Pluriel, 2012, 544 p.
- PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 2^e édition, Paris, Armand Colin, 2008, 315 p.
- PLATON, *La République*, 2e édition, Paris, GF Flammarion, 2004, 801 p.
- PRONOVOST, Gilles, *Temps sociaux et pratiques culturelles*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2005, 180 p.
- PRONOVOST, Gilles, *Loisir et société. Traité de sociologie empirique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1998, 401 p.
- PRONOVOST, Gilles, *Que faisons-nous de notre temps? Vingt-quatre heures dans la vie des Québécois. Comparaisons internationales*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2015, 120 p.
- ROCHER, Guy, *Introduction à la sociologie générale*, 3^e édition, Ville LaSalle, Hurtubise, 1992, 685 p.
- ROY, Jacques, *Les Cégépiens et la réussite scolaire. Un point de vue sociologique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2015, 191 p.
- TAYLOR, Charles, *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Bellarmin, 1992, 150 p.
- THOMPSON, E. P., *La formation de la classe ouvrière anglaise*, Paris, Gallimard, 1988, 791 p.

Articles de périodique et chapitres de livres

- BOUDON, Raymond, « Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique », *Sociologie et sociétés*, vol. 34, no 1 (2002), p. 9-34.
- BOURDON, Sylvain, « La transformation des réseaux sociaux : une dimension du passage à l'âge adulte », dans Johanne CHARBONNEAU et Sylvain BOURDON (dir.), *Regard sur les jeunes et leurs relations*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, p. 13-35.
- ECKERT, Henri, « Les jeunes, les études, le travail, l'autonomie... », dans Jacques HAMEL *et al.*, *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 237-243.
- FAHMY, Miriam, « L'engagement des jeunes en mutation : le cas de l'École d'été de l'INM », *Possibles*, hiver-printemps 2007, p. 25-41.
- GAUTHIER, Madeleine, « La montée des jeunes », *Cap-aux-diamants : la revue d'histoire du Québec*, no 89 (2007), p. 29-32.
- GEOFFRION, Paul, « Le groupe de discussion », dans Benoît GAUTHIER (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, 5^e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, p. 391-414.
- KODSI Josette et Marc MOLGAT, « Le rapport à l'école et au travail pendant l'adolescence. Travailler pendant les études permet-il de construire des certitudes », *Revue d'intervention sociale et communautaire*, vol. 14, no 1 (2008), p. 103-127.
- LENOIR, Yves et Lucie SAUVÉ, « Introduction. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, no 1 (1998), p. 3-29.
- MAIMER, Pamela Jefferson, « Cultural and Social Transmission in Pre-College Programs and its Impacts on the Educational Attainment of Disadvantaged Students », *The Humanities and Social Sciences*, vol. 64, no 5 (novembre 2003).
- MERCURE, Daniel, « Travail et familles. Des tensions croissantes au cours de la prochaine décennie », dans Gilles PRONOVOST, Chantale DUMONT et Isabelle BITAUDEAU (dir.), *La famille à l'horizon 2020*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 147-172.
- MORIN, Edgar, « De l'interdisciplinarité », *Centre national de la recherche scientifique. Actes du colloque « Carrefour des sciences ». Session plénière du Comité national de la recherche scientifique : l'interdisciplinarité*, Paris, PAPCOM, 1990, p. 21-29.
- PAILLÉ, Pierre, « De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier », *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol. 15, 1996, p. 179-194.
- PRONOVOST, Gilles, « Le rapport au temps des adolescents : une quête de soi par-delà les contraintes institutionnelles et familiales », *Informations sociales*, no 153 (2009), p. 22-28.

- ROY, Jacques, « Le travail rémunéré pendant les études au cégep : un laboratoire social », *Recherches sociographiques*, vol. 49, no 3 (2008), p. 501-521.
- ROY, Jacques, « Pour une pédagogie qui tient compte de la réalité et de la culture des jeunes », *Pédagogie collégiale*, vol. 19, no 3 (printemps 2006), p. 5-11.
- ROYER, Chantal, « Les jeunes et leur avenir : une analyse de leurs projets familiaux », *EFG. Revue internationale*, no 10 (printemps 2009), p. 48-60.
- ROYER, Chantal, Gilles PRONOVOST et Sarah CHARBONNEAU, « Valeurs sociales fondamentales de jeunes québécoises et québécois : ce qui compte pour eux », dans Chantal ROYER et Gilles PRONOVOST (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 50-69.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine, « La recherche qualitative/interprétative en éducation », dans Thierry KARSENTI et Lorraine SAVOIE-ZAJC (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2004, p. 123-151.
- WEST, Patrick, *et al.*, « A Material Paradox: Socioeconomic Status, Young People Disposable Income and Consumer Culture », *Journal of Youth Studies*, vol. 9, no 4 (2006), p. 437-462.

Ressources électroniques

- DEBORD, Guy, *La Société du Spectacle*, Paris, Gallimard, 3^e édition, 1992, dans *Les classiques des sciences sociales*, <http://classiques.uqac.ca> (Page consultée le 25 août 2015).
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS, « Stabilité du nombre d'étudiants au Cégep », Communiqué du 28 août 2015, <http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/communiqués/2015/08/stabilite-du-nombre-detudiants-au-cegep-2/> (Page consultée le 1^{er} septembre 2015).

Communications

- BAJOIT, Guy, *Conférence sur la jeunesse*, Conférence inédite, Séminaire des cycles supérieurs en sociologie sur le lien social de Daniel Mercure, Québec, Université Laval, automne 2004.
- MERCURE, Daniel, *Conférence sur le rapport au travail et la quête du temps libre*, Conférence inédite, Journée de l'Observatoire québécois du loisir, Université du Québec à Trois-Rivières, 29 octobre 2015.
- PRONOVOST, Gilles, *Conférence sur la transformation du loisir au Québec dans la seconde moitié du XX^e siècle*, Québec, Congrès mondial du loisir, 7-8 octobre 2008.
- PRONOVOST, Gilles, *Conférence sur l'occupation du temps*, Conférence inédite, Journée de l'Observatoire québécois du loisir, Université du Québec à Trois-Rivières, 29 octobre 2015.

ROY, Jacques, *La réussite au niveau collégial*, Conférence inédite, Association des collèges privés du Québec, mai 2006.

SÉGUIN, Normand et Serge COURVILLE, *Conférence sur la méthode en histoire et en géographie*, Conférence inédite, Séminaire doctoral en Études québécoises, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 21 octobre 2009.

ANNEXE 1 : PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Objet : Demande de participation à une étude sur *L'occupation des temps sociaux et les projets d'avenir d'étudiants du collégial de la Mauricie* (PREP subventionné par l'Association des collèges privés du Québec)

Dans le cadre de cette étude, il s'avère pertinent de mieux comprendre ce qui est actuellement significatif dans la vie des étudiants du collégial au programme de *Sciences humaines*. Nous souhaitons approfondir la question sous l'angle de l'occupation des temps sociaux, notamment la relation qui s'établit entre le monde du travail, les loisirs et la place de l'école. Une meilleure compréhension des temps libres pourra permettre de mieux cerner ce en quoi les jeunes accordent de l'importance.

Les étudiants du programme de *Sciences humaines* de trois établissements d'enseignement de la Mauricie seront interrogés afin d'évaluer comment ils occupent leur temps libre (consommation, loisir, socialisation) et la répartition de celui-ci dans leur vie. Également, ces étudiants seront questionnés sur les fonctions qu'occupent les différents temps sociaux dans la constitution de leurs projets d'avenir.

Les méthodes exploitées sont le questionnaire et le groupe de discussion.

- Le questionnaire (en ligne) permettra de recueillir les données sociodémographiques, d'effectuer le portrait des temps libres et d'établir la répartition des différents temps sociaux.
- Les entretiens de groupe d'une durée approximative d'une heure auront lieu sur l'heure du dîner. Un léger goûter sera offert aux étudiants participant à l'étude. Au sein de votre établissement, trois groupes de discussion composés de six participants seraient réalisés. L'animation des groupes de discussion s'effectuera en dyade par les chercheurs. Un enregistrement audio des rencontres sera effectué. Un rapport de recherche sera accessible par l'entremise du site web de l'Association des collèges privés du Québec (AC PQ).

Nous vous remercions de prendre le temps de considérer cette demande

Daniel Landry Professeur de sociologie Collège Laflèche daniel.landry@clafleche.qc.ca	Geneviève Bergeron Ph.D Professeure au département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois- Rivières genevieve.bergeron@uqtr.ca
Diane Dumont Professeur de psychologie Collège Laflèche diane.dumont@clafleche.qc.ca	Stéphane Roy Professeur de sociologie Collège Laflèche stephane.roy@clafleche.qc.ca

ANNEXE 2 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



LETTRE D'INFORMATION

L'occupation des temps sociaux et les projets d'avenir des étudiants du collégial de la Mauricie
 Geneviève Bergeron, professeure, UQTR
 Diane Dumont, professeure de psychologie, Collège Laflèche
 Daniel Landry, professeur de sociologie, Collège Laflèche
 Stéphane Roy, professeur de sociologie, Collège Laflèche

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre l'occupation des temps sociaux et les projets d'avenir des étudiants du collégial de la Mauricie, serait grandement appréciée.

Objectifs

Cette étude vise plus spécifiquement à répondre aux questions suivantes : 1) Comment les étudiants du programme de *Sciences humaines* occupent-ils leurs temps libres ?; 2) Comment les divers temps sociaux (école, temps libre et travail) se répartissent-ils dans la vie des jeunes?; 3) Quelle fonction occupe chacun de ces temps sociaux dans la constitution des projets d'avenir des jeunes?

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche, de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile.

Tâches

Votre participation consiste à :

Prendre part à un groupe de discussion d'une durée d'une heure et demie, lequel aura lieu en dehors des heures cours, dans les locaux de votre établissement d'enseignement. Cet entretien sera enregistré.

Répondre à un questionnaire électronique afin de recueillir des données sociodémographiques, de dresser un portrait de vos temps libres et d'établir une répartition de vos différentes occupations. Cette tâche devrait prendre environ 15 minutes de votre temps.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

Le fait de participer à ce projet de recherche vous offre une occasion de réfléchir et de discuter en groupe à propos des liens entre votre travail, vos temps libres et vos projets d'avenir. Votre participation permettra notamment de faire progresser les connaissances relatives à la répartition et à la fonction des temps sociaux chez les étudiants du collégial en Mauricie. Ultiment, cela pourrait permettre de mettre en place des conditions d'apprentissage plus adaptées.

Compensation ou incitatif

Une carte cadeau d'une valeur de 10\$ pour échanger contre des produits iTunes pour sera offerte.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée en vous attribuant un nom fictif. Les résultats de la recherche, qui seront diffusés sous forme de communications professionnelles et scientifiques, ne permettront pas de vous identifier.

Les données recueillies seront conservées sous clé aux locaux respectifs des chercheurs principaux, soit le 317 au Collège Laflèche et le 2405 à l'UQTR. Les seules personnes qui y auront accès seront les chercheurs de l'équipe de recherche. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites et supprimées des ordinateurs deux ans après la fin du projet et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le fait de participer ou non n'aura pas de conséquences sur votre dossier académique.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Responsables de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Geneviève Bergeron au 819-376-5011 poste 3640, ou encore avec Daniel Landry au 819-375-1049 poste 484

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-14-208-07.03 a été émis le 12 décembre 2014. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement des chercheurs

Nous, Geneviève Bergeron, Daniel Landry, Diane Dumont et Stéphane Roy, nous engageons à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet L'occupation des temps sociaux et les projets d'avenir des étudiants du collégial de la Mauricie. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant :	Chercheurs : Geneviève Bergeron, Daniel Landry, Diane Dumont et Stéphane Roy
Signature :	Signatures :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE EN LIGNE

L'occupation des temps sociaux et les projets d'avenir d'étudiants du collégial de la Mauricie

Geneviève Bergeron, professeure en sciences de l'éducation, UQTR

Diane Dumont, professeure de psychologie, Collège Laflèche

Daniel Landry, professeur de sociologie, Collège Laflèche

Stéphane Roy, professeur de sociologie, Collège Laflèche

* Obligatoire

Dans quel collège étudiez-vous ? *

Dans quel profil (du programme de *Sciences humaines*) étudiez-vous? *

Combien d'heures de cours avez-vous par semaine? *

Quelle est votre cote R? *

- Moins de 20
- Entre 20 et 23,9
- Entre 24 et 27,9
- Entre 28 et 31,9
- Plus de 32
- Je ne sais pas

Quel est votre âge? *

- 17 ans
- 18 ans
- 19 ans
- 20 ans

Quel est votre sexe? *

- Féminin
- Masculin

Quel est votre statut civil? *

- Célibataire
- En couple

Si vous avez répondu « en couple » à la question précédente, veuillez indiquer depuis combien de temps?

Avez-vous des enfants? *

- Oui
 Non

Habitez-vous chez vos parents? *

- Oui
 Non

Excluant les heures de cours, combien d'heures estimez-vous consacrer pour l'école par semaine (devoirs, lectures, travaux d'équipe)? *

Combien d'heures estimez-vous consacrer pour les loisirs par semaine? Spécifiez le nombre d'heures pour chacun de ces loisirs : sports, arts, sorties sociales, implications bénévoles, loisirs électroniques. *

Si vous avez d'autres loisirs, veuillez les mentionner et indiquer le nombre d'heures

Estimez le nombre d'heures que vous consacrer par semaine pour les loisirs électroniques suivants : jeux vidéo, réseaux sociaux, magasinage en ligne, navigation variée. *

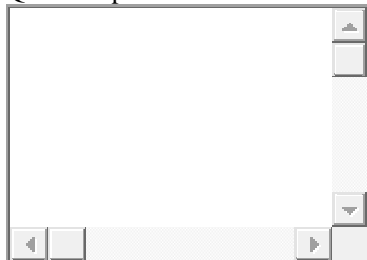
Si vous avez d'autres loisirs électroniques, veuillez les mentionner et indiquer le nombre d'heures

Où avez-vous rencontré les amis que vous avez actuellement? *

Comment occupez-vous vos temps libres entre les cours? *

A rectangular text input field with a light gray border. It contains no text. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically, with the top one having an upward-pointing arrow and the bottom one a downward-pointing arrow. On the bottom side, there are three small square buttons: a left-pointing arrow, a right-pointing arrow, and a small square button.

Quelle importance accordez-vous au fait de poursuivre des études au niveau universitaire? *

A rectangular text input field with a light gray border. It contains no text. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically, with the top one having an upward-pointing arrow and the bottom one a downward-pointing arrow. On the bottom side, there are three small square buttons: a left-pointing arrow, a right-pointing arrow, and a small square button.

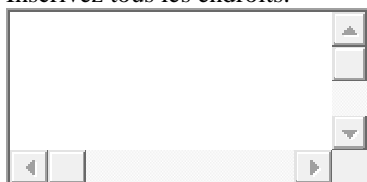
Prévoyez-vous terminer vos études supérieures (collégiales et universitaires) dans les temps prévus? *

- Oui
- Non

Si vous avez répondu « non » à la question précédente, expliquez les raisons.

A rectangular text input field with a light gray border. It contains no text. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically, with the top one having an upward-pointing arrow and the bottom one a downward-pointing arrow. On the bottom side, there are three small square buttons: a left-pointing arrow, a right-pointing arrow, and a small square button.

Dans quels endroits faites-vous vos travaux scolaires ou votre étude? *
Inscrivez tous les endroits.

A rectangular text input field with a light gray border. It contains no text. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically, with the top one having an upward-pointing arrow and the bottom one a downward-pointing arrow. On the bottom side, there are three small square buttons: a left-pointing arrow, a right-pointing arrow, and a small square button.

Pratiquez-vous des activités parascolaires? *

- Oui
- Non

Si vous avez répondu oui à la question précédente, quelles activités parascolaires pratiquez-vous?
Vous pouvez répondre à plus d'un élément.

- Arts (musique, théâtre, danse, chant, etc.)
- Sports
- Engagement citoyen et communautaire (bénévolat, coopération internationale)
- Autre :

Travaillez-vous pendant vos études? *

- Oui
- Non

Si vous avez répondu « oui » à la question précédente, combien d'heures en moyenne travaillez-vous par semaine?
Si la question ne s'applique pas, veuillez passer à la question suivante.

Au cours d'une semaine typique, quelle place occupe le travail? *

Cochez la réponse qui s'applique à vous.

- Je travaille davantage le week-end.
- Je travaille davantage la semaine.
- Je travaille autant le week-end que la semaine.
- Ne s'applique pas.

Outre les dépenses liées au logement et à l'épicerie, quelles sont les dépenses qui prennent le plus de place dans votre budget? *

Lorsque vous avez un surplus budgétaire, qu'en faites-vous? *

Quel type de sorties faites-vous dans une semaine typique? Pour chacune des sorties, indiquez le montant dépensé. *

Sur une échelle de 1 à 10, indiquez l'importance que vous accordez au travail. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas important	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très important

Sur une échelle de 1 à 10, indiquez l'importance que vous accordez à l'école. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas important	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très important

Sur une échelle de 1 à 10, indiquez l'importance que vous accordez aux loisirs. *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas important	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très important

Envoyer

ANNEXE 4 : SCHÉMA D'ENTREVUE

PROJET DE RECHERCHE : L'occupation des temps sociaux et les projets d'avenir d'étudiants du collégial de la Mauricie

Geneviève Bergeron, professeure en éducation, UQTR

Diane Dumont, professeure de psychologie, Collège Laflèche

Daniel Landry, professeur de sociologie, Collège Laflèche

Stéphane Roy, professeur de sociologie, Collège Laflèche

Consignes aux participants :

- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses
- Chacun de vous devra donner son opinion à l'ensemble des questions. Si votre opinion est la même que l'un de vos pairs, vous pouvez le signifier sans répéter l'ensemble des propos.
- Nous vous demandons d'attendre que chacun ait terminé avant de prendre la parole.

1. Selon vous, qu'est-ce qu'être un étudiant en 2015?
2. Décrivez-nous vos temps libres, c'est-à-dire l'occupation de votre temps en dehors de ce qui concerne l'école et du travail rémunéré.
 - Décrivez-nous vos loisirs (pistes si les participants n'abordent pas déjà).
 - Décrivez-nous l'utilisation que vous faites des réseaux sociaux.
3. Quels rôles vos temps libres jouent-ils actuellement dans votre vie ? Que vous apportent vos relations avec vos amis?
4. Pourquoi travaillez-vous (travail rémunéré pendant l'école ou l'été)?
5. Comment arrivez-vous à concilier études-travail et temps libres?
6. Quels rôles vos études jouent-elles dans vos projets d'avenir (dans toutes les sphères de la vie)?
7. Décrivez-vous dans 10 ans. Au besoin, précisez les plans qui peuvent être explorés.

Pistes :

- Professionnels
 - Financiers
 - Familial
 - Social (loisirs)
 - Scolaire
8. Pour quelles raisons avez-vous choisi les sciences humaines comme champ d'études?

ANNEXE 5 : SYNTHÈSE DES ENTRETIENS DE GROUPE

Nom du fichier	Date	Interviewer	Lieu	Nombre de participants	Durée	État
Focus-1LAF Focus-1LAFsuite	30 janvier 2015	Geneviève	Collège Laflèche	7	59 minutes	Transcription complétée
Focus-2LAF	30 janvier 2015	Daniel	Collège Laflèche	7	49 minutes	Transcription complétée
Focus-3LAF	30 janvier 2015	Daniel	Collège Laflèche	7	48 minutes	Transcription complétée
Focus-4CEG	17 février 2015	Diane et Stéphane	Cégep de Trois-Rivières	5	42 minutes	Transcription complétée
Focus-5CEG	17 février 2015	Geneviève	Cégep de Trois-Rivières	4	56 minutes	Transcription complétée
Focus-6CEG	24 février 2015	Diane et Stéphane	Cégep de Trois-Rivières	6	1 heure et 18 minutes	Transcription complétée
Focus-7SHA	24 février 2015	Geneviève et Daniel	Collège Shawinigan	4	39 minutes	Transcription complétée
Focus-8SHA	25 février 2015	Geneviève et Stéphane	Collège Shawinigan	4	58 minutes	Transcription complétée

ANNEXE 6 : CALENDRIER DE RÉALISATION DE LA RECHERCHE

Date	Réalisation
Janvier à mars 2014	Préparation et dépôt d'une demande de subvention à l'ACPQ
Juin 2014	Acceptation conditionnelle du projet de recherche
Août à novembre 2014	Construction des outils de collecte et préparation des demandes aux comités d'éthique
Novembre 2014	Confirmation du dégagement pour les sessions d'hiver et d'automne 2015
Décembre 2014	Obtention des certificats d'éthique et amorce des contacts avec les directions et professeurs du Cégep de Trois-Rivières et du Collège Shawinigan
Janvier et février 2015	Collecte de données
Mars et avril 2015	Transcription des entretiens de groupe
Mai et juin 2015	Codage des entretiens de groupe
Juin à août 2015	Analyse des entretiens codés et des questionnaires.
Août à novembre 2015	Rédaction du rapport de recherche
Janvier 2016	Dépôt du rapport de recherche
Février à octobre 2016	Rédaction d'articles scientifiques. Réalisation d'une affiche scientifique. (À venir)
Mai et juin 2016	Présentation des résultats dans divers colloques, notamment au Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. (À venir)

ANNEXE 7 : CONSIGNES POUR LA TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

1. Les entretiens sont confidentiels, il est donc primordial de faire la transcription dans un endroit privé ou d'utiliser des écouteurs. Vous ne devez en aucun cas divulguer les propos des participants à d'autres personnes ou des indices pouvant les identifier.
2. Transcrire les paroles comme elles sont dites. Il est important de conserver le langage oral des participants. Si certains mots sont difficiles à comprendre et que vous n'êtes pas sûrs, inscrivez un astérisque entre parenthèses (*) après le mot. Lorsqu'un mot ou une expression est incompréhensible, inscrivez « inaudible » entre parenthèses en prenant soin d'inclure les minutes et les secondes. Prenez note qu'avant d'inscrire le mot « inaudible », il est nécessaire d'écouter plusieurs fois l'extrait afin de vous assurer qu'il est vraiment incompréhensible. De plus, si vous avez un grand nombre de mots inaudibles, il serait important de faire une deuxième écoute de votre entrevue avant de retourner le verbatim à la personne responsable. Si votre transcription comporte toujours autant de mots inaudibles après la deuxième écoute, avertissez la personne responsable lors de la remise du verbatim.
3. La qualité des écouteurs peut biaiser l'écoute. Si vous remarquez plusieurs mots inaudibles, n'hésitez pas à essayer d'autres écouteurs. Pour les transcriptions numériques, le logiciel offre des commandes pouvant améliorer l'écoute comme l'icône « réduction de bruit », « vitesse », « volume », etc. Si vous avez des questions sur le logiciel, contactez-moi et vous pourrez emprunter le manuel si nécessaire.
4. Faire la mise en page :
 - a. Mettre les marges en haut, en bas et à gauche à 1 cm et mettre la marge de droite à 8 cm.
 - b. Numéroté les pages en bas à droite.
 - c. Ne pas faire d'en-tête ou de pied de page.
 - d. Utiliser la police Time New Roman, Arial ou Courier New à la taille 12.
 - e. Conserver toujours la même police et la même taille.
5. Inscrire toujours la date, le lieu et le nom de la personne qui a fait l'entretien (si possible) et inscrire également le nom de la personne qui transcrit l'entretien et la date de la remise de cette transcription. (**Voir exemple à la dernière page**).
6. Différencier les propos de l'intervieweur de ceux des répondants en utilisant la lettre I et la lettre R.
7. Changer toujours de paragraphes lorsqu'une nouvelle personne parle et laisser une ligne vide. Ne jamais mettre les propos de deux personnes dans le même paragraphe.

8. Lorsqu'il y a plus d'un répondant :
 - a. Changer de paragraphe à chaque changement de répondant.
 - b. Différencier les répondants par des numéros (R1, R2, R3) si vous pouvez différencier les voix, sinon indiquer seulement la lettre R pour chacun des répondants et le changement de paragraphe permettra de les différencier. Si possible, indiquez le nom du répondant.

9. Lorsqu'il y a plus d'un intervieweur :
 - a. Changer de paragraphe à chaque changement d'intervieweur.
 - b. Différencier les intervieweurs par des numéros (I1, I2, I3) si vous pouvez différencier les voix, sinon indiquer seulement la lettre I pour chacun des intervieweurs et le changement de paragraphe permettra de les différencier.

10. Inscrire si possible les tonalités ou les hésitations entre crochets ([]):
 - a. [silence]
 - b. [hésitation] ou [euh]
 - c. [la personne hausse le ton]
 - d. [la personne pleure], etc.

11. Inscrire vos propres commentaires entre crochets ([]):
 - a. [incompréhensible]
 - b. [ils parlent tous en même temps]
 - c. [la cassette coupe] ou [bris cassette]
 - d. [impossible de différencier les répondants]
 - e. [les paroles de R1 sont incompréhensibles]
 - f. [bruits de fond]
 - g. [la personne demande d'interrompe la cassette]
 - h. [la personne refuse de répondre]
 - i. [une personne entre dans la pièce], etc.

12. Vérifier la grammaire ou l'orthographe de la transcription. Bien que ce soit du langage oral et qu'il y ait parfois des expressions difficiles à transcrire, il faut corriger les erreurs autant que possible. Pour vous aider, utilisez un logiciel de correction comme Antidote.

15 novembre 2004

Collège Laflèche

Entretien fait par Geneviève Bergeron

Transcription remise le 20 mai 2005

Pour cette transcription, seuls les prénoms des personnes mentionnées ont été inscrits afin de conserver la confidentialité.

Q1 – Bonjour

Q2 – Bonjour

Q1 – Nous allons vous poser quelques questions concernant les difficultés que peuvent rencontrer vos élèves lorsqu'ils arrivent au CFER. Nous voudrions d'abord savoir combien d'élèves vous recevez chaque année et est-ce qu'ils choisissent de venir ici ou c'est leur ancienne école qui les envoie ?

R1 – Nous avons environ [hésitation] je dirais une quinzaine de jeunes chaque automne, mais ce n'est pas long qu'il en reste une douzaine...

R2 – Il y a des années où on en a eu plus, mais c'est rare. Je me souviens qu'en 96, on en avait eu presque 25 au début, mais y'en restait 15 après Noël.

R1 – Pis les jeunes, ben certains choisissent de venir ici, mais y'en a beaucoup que ce sont les autres profs ou les directions qui nous les envoient. [silence] Ben la plupart qui sont forcés de venir, ben y resteront pas très longtemps...

R2 – C'est ça, il faut que ça leur tente de venir, sinon, on ne réussit pas grand-chose avec eux.

Q2 – Est-ce que vous avez plus de difficultés avec ceux qui ne choisissent pas, est-ce qu'ils ont plus de problèmes ?

R2 – Ben c'est sûr que ça dépend de chacun, mais oui, je dirais oui, et toi ?

R1 – Moi aussi, c'est vrai que des fois ils sont plus agités, ils pas être là, tsé, ça paraît dans leur comportement. Peut-être qu'il aimerait mieux retourner avec leurs chums du secondaire.