
Transitions

Note 2 - Les étudiants de première génération :
un concept prometteur?

Publié en 2008 par la
Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire
1000, rue Sherbrooke Ouest, bureau 800, Montréal, Canada H3A 3R2
Sans frais : 1 877 786-3999
Télec. : 514 985-5987
Web : www.boursesmillenaire.ca
Courriel : millennium.foundation@bm-ms.org

Catalogage avant publication de la Bibliothèque nationale du Canada

Rémy Auclair, Paul Bélanger, Pierre Doray, Monic Gallien, Amélie Groleau, Lucia Mason, Pierre Mercier
Transitions – Note 2 – Les étudiants de première génération : un concept prometteur?
Numéro 39

Comprend des références bibliographiques.
ISSN 1704-8451 Collection de recherches du millénaire (en ligne)

Mise en page : Charlton + Company Design Group

Les opinions exprimées dans le présent document sont celles des auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement celles de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire ni d'autres organismes qui auraient pu soutenir financièrement ou autrement la réalisation de ce projet.

Transitions

Note 2 - Les étudiants de première génération : un concept prometteur?

Préparé par :

Rémy Auclair, Paul Bélanger, Pierre Doray, Monic Gallien,
Amélie Groleau, Lucia Mason, Pierre Mercier

Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire

Novembre 2008

Table des matières

Sommaire exécutif	iii
Remerciements	v
Introduction	i
I. Qu'est-ce qu'un étudiant de première génération?	3
1.1 L'origine du concept d'ÉPG	3
1.2 Les ÉPG et les programmes d'accueil et d'intégration	4
1.3 Les variantes théoriques du concept d'ÉPG	4
1.4 Étudiants de première génération ou scolarité des parents?	7
1.5 Comment le fait d'être ÉPG influence-t-il le cours des études?	8
1.6 Objectifs de la note	9
2. Les ÉPG et l'accès aux études postsecondaires	11
2.1 L'accès à l'enseignement postsecondaire des ÉPG aux États-Unis	11
2.2 Le type d'établissement postsecondaire visé par les ÉPG aux États-Unis	12
2.3 Quelques constats	14
3. Les ÉPG et la poursuite des études	15
3.1 L'expérience scolaire	15
3.2 Des expériences scolaires à intensité variable dans les collèges communautaires américains	17
3.3 Les expériences scolaires dans les universités ou les collèges universitaires américains	19
3.4 L'expérience scolaire dans l'enseignement postsecondaire aux États-Unis	25
3.5 Les ÉPG dans l'enseignement postsecondaire canadien	28
3.6 Que retenir?	29
4. Confrontation théorique	31
4.1 L'effet de la scolarité des parents dans les travaux sur les ÉPG	31
4.1.1 Modes d'action des parents	32
4.1.2 Conditions de vie	33
4.1.3 Construction et disposition des individus	33
4.2 Théories et mode d'explication	34
4.2.1 Les inégalités aux plans de l'accès aux EPS et de la réussite	34
4.2.1.1 Les explications culturalistes	34
4.2.1.2 Les explications individualistes	35
4.2.2 Les travaux sur les parcours improbables	36
4.2.3 L'abandon et la persévérance dans les études postsecondaires	37
4.2 En résumé	37
Conclusion	39

Annexe 1 : L'éducation supérieure aux États-Unis	41
Annexe 2 : Méthodologie des principales études recensées dans la Note 2	45
Bibliographie	51

Liste des tableaux

Tableau 1 : Synthèse des définitions des ÉPG et non-ÉPG	5
Tableau 2 : Synthèse des variables et des facteurs présents dans les recherches sur les étudiants de première génération	16

Sommaire exécutif

L'influence de la scolarité des parents sur celle des enfants constitue un sujet d'intérêt dans le domaine de la recherche en éducation ne serait-ce que pour analyser les effets de transmission intergénérationnelle de la culture. Les études sur le sujet considèrent généralement la scolarité parentale de façon continue (nombre d'années de scolarité) ou quasi-continue (niveau de scolarité ou diplôme). En parallèle, une tradition de recherche propose le concept d'« étudiant de première génération » (ÉPG). Ces travaux adoptent une perspective différente des autres analyses, car ils traitent de la scolarité des parents en distinguant deux catégories : d'un côté, les ÉPG, dont les parents n'ont pas d'expérience des études postsecondaires, et, de l'autre, les autres étudiants, dont les parents ont poursuivi des études supérieures.

Cette note de recherche est une synthèse critique de la littérature scientifique portant spécifiquement sur le concept d'ÉPG. Sa production tente de répondre à un double objectif. D'une part, nous souhaitons vérifier si, dans la littérature, un seuil de scolarité parentale a été identifié, au-delà duquel on observerait des différences significatives en ce qui a trait à l'accès et à la poursuite d'études postsecondaires. D'autre part, nous nous interrogeons sur le mode d'action du statut d'ÉPG sur la nature de l'expérience scolaire. Est-ce le fait d'être étudiant de première génération qui influence les parcours dans l'enseignement postsecondaire ou sont-ce plutôt les caractéristiques sociodémographiques généralement liées à ce niveau de scolarité (entre autres, le fait de disposer d'un faible revenu familial et/ou d'être issu d'une communauté culturelle)?

Le concept d'« étudiant de première génération » provient des États-Unis, où il a d'abord été utilisé au niveau administratif comme critère d'admissibilité pour des programmes d'intervention en matière d'égalité d'accès aux études. La définition privilégiée par ces programmes d'intervention est assez inclusive puisque tout étudiant dont les parents n'ont pas

obtenu de diplôme de baccalauréat (*college degree*) est considéré ÉPG.

Le concept d'ÉPG est également employé en recherche depuis une vingtaine d'années. Dans la plupart des articles scientifiques américains, un ÉPG est un étudiant issu d'une famille où les parents n'ont pas fréquenté un établissement d'enseignement postsecondaire (définition stricte). En effet, la majorité des chercheurs estiment que le fait qu'un parent ait fréquenté le collège ou l'université est suffisant pour qu'il ait acquis des connaissances sur l'éducation postsecondaire ainsi qu'un certain capital social et culturel facilitant le passage de son (ses) enfant(s) vers ce niveau d'études. Par ailleurs, la catégorisation des « non-ÉPG », groupe de comparaison composé des autres étudiants, apparaît plus problématique puisque, selon les auteurs, cette population étudiante dite « traditionnelle » fait l'objet de différents regroupements selon le niveau de scolarité des parents ou le nombre de parents scolarisés.

Afin d'analyser le concept d'ÉPG, nous allons traiter de deux grandes composantes des parcours étudiants, soit l'accès et l'expérience dans l'enseignement supérieur. Le processus d'accès est complexe et peut être analysé de différentes façons. Dans le cas présent, l'accès correspond à l'articulation entre les choix individuels liés à la participation au postsecondaire et les pratiques des établissements en matière de sélection. En ce qui a trait à l'expérience scolaire, nous avons analysé cette dimension en tenant compte des modes de fréquentation des établissements d'enseignement et du cheminement des étudiants (persévérance et performance). Notre analyse tente également de tenir compte des types d'établissements fréquentés par les ÉPG (collège communautaire / collège universitaire) afin de vérifier l'existence d'une possible influence de l'établissement.

Les études montrent que le statut d'étudiant de première génération a un effet propre sur l'accès à l'enseignement postsecondaire. Le manque

d'expérience des parents constituerait donc un obstacle important à la participation aux études supérieures. Néanmoins, il existe certains facteurs de protection. Ainsi, le fait de suivre un cursus avancé en mathématiques au secondaire, d'avoir des parents impliqués dans le parcours scolaire ou de bénéficier d'aide de la part de l'école secondaire peut favoriser la poursuite d'études postsecondaires. Par ailleurs, l'effet du statut d'ÉPG est moins clair en ce qui concerne le type d'établissement visé par cette population étudiante. Si certains travaux montrent que les ÉPG ont plus tendance à s'inscrire dans les collèges communautaires, d'autres signalent que ces étudiants ont les mêmes aspirations scolaires que leurs pairs. En outre, il est important de souligner que la plupart des études sur l'accès des ÉPG au postsecondaire n'offre qu'une vision partielle de la réalité, puisque ces données posent un regard rétroactif sur le processus d'accès des étudiants qui ont réussi le passage vers l'enseignement supérieur.

Les recherches sur les expériences des ÉPG au postsecondaire sont beaucoup plus nombreuses que celles portant sur l'accès. Notre analyse de la littérature révèle des différences entre l'expérience au postsecondaire des ÉPG et celle des non-ÉPG. Cependant, cette différence diminue si l'on décompose la catégorie « non-ÉPG » et elle se manifeste avec une intensité variable selon les dimensions de l'expérience scolaire. De plus, en raison de la diversité des méthodologies utilisées dans les études, il est difficile d'identifier précisément les composantes de l'expérience scolaire influencées par le statut d'ÉPG. Si l'on peut constater l'existence, dans certains travaux, d'un effet propre au statut d'ÉPG sur la persévérance et la réussite scolaire, il est toutefois impossible de préciser l'importance réelle de ce facteur dans l'explication globale des

parcours étudiants. On peut seulement signaler son affaiblissement au fur et à mesure du cheminement scolaire des ÉPG, ce qui laisse supposer une certaine résilience.

Certaines théories explicatives des inégalités scolaires et des parcours étudiants peuvent s'avérer des pistes intéressantes pour comprendre l'effet de la scolarité des parents sur celles des enfants. Selon les explications culturalistes, la transmission de l'héritage culturel et scolaire des parents aux enfants engendrerait la reproduction des inégalités sociales. En revanche, les tenants des explications individualistes estiment que ce sont les décisions des individus, en lien avec leur origine sociale qui modulerait l'accès des étudiants à l'enseignement supérieur. La perspective interactionniste souligne l'importance déterminante de l'intégration réussie des étudiants à leur milieu collégial ou universitaire pour la persévérance scolaire. Finalement, la littérature sur les parcours improbables nous rappelle que, pour comprendre les réussites des ÉPG, il faut tenir compte de nombreux éléments autres que la scolarité des parents qui influencent l'accès aux études supérieures et façonnent l'expérience scolaire.

Selon la littérature scientifique et institutionnelle américaine, les ÉPG constitueraient une population étudiante « à risque » en ce qui a trait à l'accès et à la poursuite d'études supérieures. Si ce concept comporte certaines limites empiriques, il peut néanmoins servir d'indicateur pour faire le suivi des politiques d'accessibilité. En raison des politiques actuelles de protection des données privées, un tel jalon social pourrait s'avérer très utile aux preneurs de décisions, permettant le monitoring continu de l'accessibilité des systèmes d'enseignement postsecondaire.

Remerciements

L'équipe de la Note 2 du projet Transitions aimerait remercier la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, et plus particulièrement Jocelyn Charron et Anne Motte pour leur soutien tout au long de la production de cette note de recherche. Merci également à Pierre Chenard et Geneviève

Gourde ainsi qu'aux relayeurs et conseillers de l'équipe transfert du projet Transitions qui ont participé à la rencontre Dialogue sur la Note 2 (Martin Ringuette, Odette Garceau, Denis Marchand, Suzanne Veillette, Louise Landry, Nicole Brasseur, Réjean Drolet, Rachel Houle et Caroline Boily).

Introduction

Depuis le milieu du XX^e siècle, l'accessibilité à l'éducation postsecondaire est devenue un enjeu non seulement éducationnel mais aussi social. Plus récemment, la persévérance est devenue un enjeu tout aussi stratégique. Le discours public actuel sur l'économie et la société du savoir met encore plus l'accent sur ces enjeux, de plus en plus considérés comme complémentaires. Par exemple, au Québec, le gouvernement provincial a récemment reformulé sa définition de l'accès aux études postsecondaires pour y inclure l'accès au diplôme (Gouvernement du Québec, 1996). Cette nouvelle vision de l'accessibilité insiste davantage sur la persévérance des étudiants et accroît la responsabilité des établissements en ce qui concerne leur réussite.

Au Canada, depuis les années 1960, l'accès aux établissements d'enseignement postsecondaire est devenu une priorité. Selon les provinces, cette volonté politique s'est manifestée sous diverses formes, notamment par la réforme de l'enseignement secondaire, l'émergence de nouveaux établissements postsecondaires, l'investissement dans les collèges, le développement des universités, le gel périodique des droits de scolarités, etc. (De Broucker, 2005; Fisher *et al.*, 2005; Shanahan *et al.*, 2005; Trottier *et al.*, 2005). Ces initiatives semblent avoir porté fruit puisqu'en 2006, le Canada se classait au premier rang des pays de l'OCDE en ce qui a trait à la proportion de sa population de 25 à 64 ans détenant un diplôme postsecondaire (Statistique Canada, 2006). Cette massification des publics étudiants laisse entendre que la transition de l'école secondaire aux études postsecondaires tend à devenir la norme pour une population étudiante croissante et de plus en plus diversifiée.

De ce fait, depuis quelques années, de nouveaux groupes d'étudiants, dits non-traditionnels, ont commencé à occuper une place croissante dans les établissements collégiaux et universitaires canadiens (Chenard, 1997). C'est le cas, notamment,

des étudiants adultes, des étudiants provenant de différents groupes ethnoculturels ou des étudiants de première génération (ÉPG), soit les étudiants qui sont les premiers de leur famille à accéder au collège et/ou à l'université¹.

La notion d'ÉPG a été développée aux États-Unis, où elle constitue une catégorie administrative dans les programmes d'aide à la réussite, et un concept théorique dans la littérature scientifique. Selon les travaux américains, les ÉPG seraient désavantagés à plusieurs égards en ce qui a trait à l'accès et à la poursuite des études supérieures. Dotés de caractéristiques sociodémographiques particulières, les ÉPG se distingueraient des autres étudiants aux plans, par exemple, de la préparation et des expériences scolaires dans les collèges et les universités, du développement psychosocial, etc. Leur présence accrue dans le système d'éducation postsecondaire poserait certains défis aux établissements d'enseignement supérieur, aux intervenants et aux professeurs qui y travaillent.

Aux États-Unis, de nombreuses études ont été effectuées sur les populations étudiantes de première génération. Au Canada, quelques études ont traité de cette catégorie d'étudiants. Or, malgré l'importance de la production scientifique sur le sujet, plusieurs aspects du concept d'ÉPG restent à clarifier. Entre autres, le statut d'ÉPG affecte-t-il vraiment la scolarité des étudiants, soit la participation et la poursuite d'études postsecondaires, ou doit-on y voir l'effet d'une tierce variable? Comment doit-on interpréter cet effet sur le parcours des étudiants?

Dans cette note, nous nous proposons d'approfondir ces questions par une synthèse critique des travaux et des études utilisant explicitement le concept d'ÉPG. Nous nous intéressons particulièrement à la notion d'ÉPG en raison de son originalité, qui consiste à concevoir la scolarité des parents de façon dichotomique (secondaire/postsecondaire) plutôt que de manière continue (années de scolarité)

1. La définition d'ÉPG change selon les auteurs. Voir la section sur les définitions de ce concept.

ou semi-continue (niveaux de scolarité). Cette revue de la littérature n'a donc pas pour objectif d'examiner l'ensemble des travaux portant sur les articulations entre la scolarité des parents et celle des enfants. Nous nous sommes plutôt concentrés sur un sous-ensemble plus restreint afin de saisir la pertinence théorique et méthodologique d'un concept particulier.

Pour ce faire, nous ferons tout d'abord état des différentes définitions d'ÉPG présentes dans la littérature. Puis, nous examinerons les résultats de recherches sur les ÉPG en ce qui a trait, d'une part, à l'accès aux études postsecondaires, et, d'autre part, à la poursuite et à la persévérance scolaire.

Dans la mesure du possible², nous avons tenté d'effectuer ce survol de la littérature en distinguant les différents niveaux d'études postsecondaires canadiens ou américains (collège communautaire, collège universitaire/université, postsecondaire dans son ensemble) afin de tenir compte des particularités propres à la fréquentation de ces types d'établissements. Finalement, nous nous intéresserons à la façon dont les travaux sur les ÉPG expliquent l'influence de la scolarité des parents sur le cheminement scolaire de leurs enfants en confrontant ces perspectives avec les principales théories de la sociologie de l'éducation.

2. Cette distinction a été plus difficile à effectuer dans la section portant sur l'accès des ÉPG aux études postsecondaires, en raison du nombre limité d'études portant sur ce sujet et de la composition des échantillons.

I. Qu'est-ce qu'un étudiant de première génération?

I.1. L'origine du concept d'ÉPG

Il existe, dans la littérature sur les ÉPG, très peu d'information sur l'origine du concept. Selon les différentes sources consultées, la catégorie ÉPG est utilisée comme critère d'admissibilité aux programmes fédéraux américains TRIO³, qui financent des interventions en matière d'égalité d'accès aux études. Avant 1980, ces programmes fédéraux n'avaient pas tous les mêmes critères d'accès, ce qui rendait impossible l'estimation de la population admissible. «*At the time, each of the TRIO programs had different student eligibility criteria and no one could determine exactly how many people were eligible for TRIO*» (Hoyler, 2008). Afin de parer à ce problème, des membres du *National Coordinating Council of Educational Opportunity Associations* (NCCEOA) ont organisé des rencontres à l'échelle locale. Le concept d'ÉPG a émergé en 1978, lors d'une séance dans l'Iowa, au cours d'une discussion portant sur la façon d'identifier les barrières à l'accès à l'éducation post-secondaire selon des critères autres qu'économiques. Ce concept a d'abord été choisi comme nouveau critère d'admissibilité par les associations du NCCEOA du *Mid-West* américain, pour ensuite être adopté à l'échelle nationale. Le NCCEOA a proposé au Congrès américain la catégorie « ÉPG » afin de cibler la clientèle des programmes TRIO, ce qui a été adopté et entériné dans le cadre des *Education Amendments* de 1980 (Hoyler, 2008⁴).

Par ailleurs, à peu près à la même période, le concept d'étudiant de première génération a également été utilisé par Fuji F. Adachi (1979) de l'*University of Wyoming Division of Student Educational*

Opportunity, dans une recherche non publiée portant sur le statut générationnel et le statut socioéconomique (SSE) des étudiants admis dans le cadre de *Upward Bound*, un programme TRIO (Logan, 2007 : 8). Selon Billson et Terry (1982), Adachi est même à l'origine de la définition de l'ÉPG utilisée dans les programmes TRIO. Il avait constaté que la majorité des étudiants à faible revenu avaient le statut d'ÉPG, mais que l'inverse n'était pas vrai. Ainsi, Adachi souhaitait une utilisation conjointe des critères « ÉPG » et « faible revenu familial » afin de déterminer l'admissibilité des étudiants aux programmes fédéraux (Billson et Terry, 1982 : 58, note 2).

Billson et Terry (1982) ont été les premières chercheuses à faire usage du concept ÉPG et à publier leurs résultats dans le cadre d'un article portant sur les différences entre les ÉPG et les étudiants de seconde génération au plan de la persévérance à l'école. Billson et Terry ont soutenu les affirmations d'Adachi (1979) en soulignant que l'effet de la variable « faible revenu » n'était pas assez importante statistiquement pour prédire, à elle seule, l'attrition des répondants (Billson et Terry, 1982 : 58, note 2). Dans leur recherche, elles ont noté qu'en utilisant la définition des ÉPG des programmes TRIO⁵, 72,2 % des étudiants à faible revenu étaient des ÉPG, alors que seulement 20,7 % des ÉPG étaient des étudiants à faible revenu (Billson et Terry, 1982 : 58, note 2).

Malgré tous ces détails techniques portant sur les origines de la notion d'ÉPG dans les documents institutionnels ou les recherches scientifiques, les raisons ayant incité les administrateurs et les chercheurs à utiliser une telle catégorisation/conceptualisation

3. Entre 1965 et 1968, l'*Office of Postsecondary Education* du *Department of Education* américain a mis sur pied trois programmes d'aide visant à favoriser l'accès et la réussite dans les études postsecondaires. En raison du nombre de programmes, ceux-ci ont été qualifiés de *TRIO programs*. (OPE, 2008).

4. Cette information provient d'un échange personnel que notre équipe a eu par courriel avec Maureen Hoyler, vice-présidente exécutive de l'organisme américain *Council for Opportunity in Education*, successeur du NCCEOA, en date du 22 janvier 2008.

5. C'est-à-dire les étudiants dont les parents n'ont pas obtenu de diplôme de baccalauréat.

de la population étudiante demeurent inconnues. Cela dit, il apparaît que, du point de vue du gouvernement américain comme de celui des chercheurs, ces étudiants forment une population socialement défavorisée qui, à l'instar des étudiants ayant des handicaps, issus de minorités ethniques ou à faibles revenus, demeure sous-représentée au postsecondaire.

1.2. Les ÉPG et les programmes d'accueil et d'intégration

Comme nous l'avons déjà souligné, les ÉPG constituent une catégorie d'étudiants ciblée par les programmes d'accès et d'aide à la réussite tels TRIO (Engle, 2007). La majorité des participants sont des ÉPG qui proviennent de familles à faible revenu. Ayant débuté dans les années 1960 avec trois programmes d'intervention, TRIO comprend désormais six programmes différents⁶. Évidemment, ces programmes ne visent pas tous les mêmes populations étudiantes : *Talent Search*, cible les étudiants de 11 à 27 ans alors que les programmes *Educational Opportunity Centers* et *Veterans' Upward Bound* s'adressent aux populations étudiantes adultes. Ces programmes sont normalement gérés par des établissements postsecondaires de deux ou quatre ans ou par des centres communautaires et comprennent une gamme de services comme des stages d'été, des services d'orientation professionnelle et de développement des compétences scolaires. Malgré la difficulté à évaluer de tels programmes, des auteurs ont noté qu'ils favorisaient la persévérance des participants (Engle, 2007; Walsh, 2000; PES, 1998).

Par ailleurs, certains établissements postsecondaires ont développé leurs propres programmes à une échelle locale. Au *California State University* de Sacramento, par exemple, des intervenants ont créé le *Educational Opportunity Program* qui, à travers une démarche d'orientation professionnelle, tente de favoriser la persévérance scolaire des ÉPG et d'autres groupes désavantagés (Ayala et Striplen, 2002). Un autre exemple d'initiative locale est le cas d'un collège communautaire en Illinois,

qui offre un programme d'été appelé *Transition Class* pour les ÉPG ayant le désir de s'inscrire au collège (Koehler et Burke, 1996).

1.3. Les variantes théoriques du concept d'ÉPG

Les étudiants de première génération ont fait l'objet de nombreuses recherches scientifiques, ce qui a permis de préciser le concept, au plan théorique. De façon générale, ces études empiriques ont tenté de comprendre l'influence de la scolarité des parents⁷ sur l'accès, la persévérance et les expériences scolaires (en classe ou en dehors) des étudiants. La littérature sur le sujet est majoritairement de nature quantitative, mais il existe également quelques analyses qualitatives (notamment London, 1996, 1992, 1989). Bien que ce concept soit davantage utilisé aux États-Unis, il a également constitué une source d'intérêt pour certains chercheurs canadiens (Berger, Motte et Parkin, 2007; Lehmann, 2007; Grayson, 1997).

La définition d'ÉPG change selon les auteurs et les usages. Au niveau administratif, la catégorie « ÉPG » est assez large. Pour les programmes TRIO, par exemple, un ÉPG est un étudiant dont les parents n'ont pas obtenu de diplôme de baccalauréat (*college degree*). Cette définition inclut donc les étudiants dont les parents ont eu une expérience postsecondaire, sans nécessairement avoir atteint le grade de bachelier. Cela dit, peu de chercheurs emploient cette définition dans le cadre de leur analyse (Dennis, Phinney et Chateco, 2005; Pike et Kuh, 2005; Ishitani, 2003; Naumann, Bandalos et Gutkin, 2003; Penrose, 2002). Dans la plupart des articles scientifiques, un ÉPG est un étudiant issu d'une famille où les parents n'ont pas fréquenté un établissement d'éducation postsecondaire (définition stricte). En effet, la majorité des chercheurs estime que le fait qu'un parent ait fréquenté le collège ou l'université est suffisant pour qu'il ait acquis des connaissances sur l'éducation postsecondaire ainsi qu'un certain capital social et culturel (Lohfink et Paulsen, 2005; Pascarella *et al.*, 2004, 2003; Duggan,

6. Les programmes sont : *Upward Bound* (et *Upward Bound Math-Science*) (1965), *Talent Search* (1965), *Student Support Services* (1968), *Veterans' Upward Bound* (1972), *Educational opportunity Centers* (1972) et *Ronald E. McNair Postbaccalaureate Achievement Program* (1986).

7. Dans le contexte contemporain d'éclatement des repères familiaux traditionnels, la notion de « parent » peut prendre plusieurs sens. Toutefois, les recherches que nous avons consultées ne précisent pas comment les auteurs ont procédé pour déterminer la scolarité des parents dans le cas de familles monoparentales, reconstituées ou dans les situations de garde partagée.

Tableau 1 : Synthèse des définitions des ÉPG et non-ÉPG

Définition ÉPG		Définition non-ÉPG		
Aucun parent n'a fréquenté le postsecondaire. (définition stricte ⁸)/Parents avec diplôme secondaire ou moins ⁹		*		
		Au moins un parent a de l'expérience postsecondaire ¹⁰ . Seconde génération ¹¹ « Continuing generation student ¹² »		
		Au moins un parent a un diplôme de baccalauréat (<i>college degree</i>) ¹³ .		
		Avec collège – Au moins un parent a fréquenté le collège.	Avec baccalauréat – Au moins un parent a un diplôme universitaire (<i>college degree</i>) ¹⁴ .	
		Modéré – Au moins un parent a fréquenté le collège, mais un parent ou moins a un diplôme de baccalauréat (ou plus).	Élevé – Deux parents ont un diplôme de baccalauréat (ou plus) ¹⁵ .	
Avec collège – Au moins un parent a fréquenté le collège.	Avec baccalauréat – Au moins un parent a obtenu un diplôme de baccalauréat.	Avec cycles supérieurs – Au moins un parent a obtenu un diplôme de 2 ^e ou 3 ^e cycle universitaire ¹⁶ .		
Au moins un parent a un diplôme de junior high school .	Au moins un parent a un diplôme d' études secondaires .	Au moins un parent a un diplôme de collège communautaire .	Au moins un parent a un diplôme de collège universitaire .	Au moins un parent a un diplôme de 2^e ou 3^e cycle universitaire (<i>graduate degree</i>) ¹⁷ .
Deux parents ont un diplôme d'études secondaires ou moins.	Au moins un parent a fréquenté le postsecondaire sans obtenir de diplôme de baccalauréat.	Un parent a obtenu un diplôme de baccalauréat.	Deux parents ont obtenu un diplôme de baccalauréat ¹⁸ .	
Aucun parent n'a obtenu de baccalauréat. (définition administrative) ¹⁹		Au moins un parent a un diplôme de baccalauréat ²⁰ . Seconde génération ²¹ « Continuing generation student ²² »		
Aucun parent, ni frère ou sœur n'a fréquenté le collège pendant plus d'un an.		Seconde génération – Au moins un parent a fréquenté le collège pendant plus d'un an ²³ .		

8. Engle, 2007; Gouvernement de l'Ontario, 2007; Hahs-Vaughn, 2004; Ayala et Striplen, 2002; Duggan, 2002; Choy, 2001; Toutkoushian, 2001; Brown et Burkhardt, 1999; Hodges, 1999; Inman et Mayes, 1999; Grayson, 1997; Terenzini *et al.*, 1996; London, 1996, 1989; Riehl, 1994; Barahona, 1990; Billson et Terry, 1982.

9. Maimer, 2003.

10. Lohfink et Paulsen, 2005.

11. Pratt et Skaggs, 1989; Billson et Terry, 1982.

12. Pratt et Skaggs, 1989; Penrose, 2002.

13. McCarron et Inkelas, 2006; Fallon, 1997. Fallon (1997) définit les ÉPG comme les étudiants étant les premiers dans leur famille à fréquenter le collège. Elle les compare dans son étude aux non-ÉPG, qu'elle définit comme les étudiants dont les parents ont un diplôme de baccalauréat.

14. Chen et Carroll, 2005; Choy, 2001; Warburton *et al.*, 2001; Horn et Nunez, 2000; Zalaquett, 1999; Nunez *et al.*, 1998.

15. Pascarella *et al.*, 2004, 2003.

16. Tulsa Junior College, 1995.

17. Lee *et al.*, 2004.

18. Ishitani, 2006.

19. Dennis, Phinney et Chateco, 2005.

20. Ishitani, 2003.

21. Pike et Kuh, 2005; Naumann, Bandalos et Gutkin, 2003.

22. Penrose, 2002. Celle-ci utilise également la définition stricte des ÉPG.

23. York-Anderson et Bowman, 1991.

2002) facilitant le passage de son (ses) enfant(s) vers ce niveau d'études.

Malgré certaines variantes, cette définition d'ÉPG semble faire consensus chez les chercheurs. Cependant, la catégorisation des « non-ÉPG », groupe de comparaison composé des autres étudiants, apparaît plus problématique. Plusieurs auteurs qui optent pour la définition stricte d'ÉPG ne prennent pas la peine de définir explicitement les non-ÉPG (Engle, 2007; Hahs-Vaughn, 2004; Maimer 2003; Ayala et Striplen, 2002; Duggan, 2002, Toutkoushian, 2001; Brown et Burkhardt, 1999; Hodges, 1999; Inman et Mayes, 1999; Grayson, 1997; London, 1996, 1989; Terenzini *et al.*, 1996; Riehl, 1994; Barahona, 1990). D'autres caractérisent les non-ÉPG par opposition aux ÉPG, c'est-à-dire comme un étudiant dont au moins un parent a expérimenté l'éducation postsecondaire (Lohfink et Paulsen, 2005; Penrose, 2002). Billson et Terry (1982) et Pratt et Skaggs (1989) emploient l'expression « étudiant de seconde génération » (*second generation student*). Pratt et Skaggs (1989) utilisent la locution « *continuing generation student* » pour caractériser les étudiants dont au moins un parent a fréquenté l'éducation supérieure.

Parmi les chercheurs qui recourent à la définition stricte de l'ÉPG, certains comparent ces étudiants à ceux dont au moins un parent a obtenu un diplôme universitaire (*college degree*) (McCarron et Inkelas, 2006; Fallon, 1997). Bien qu'une telle catégorisation ne tienne pas compte des étudiants dont au moins un parent a fréquenté un établissement postsecondaire sans obtenir de diplôme de baccalauréat, les auteurs n'offrent aucune justification de leur choix.

Les chercheurs du Tulsa Junior College (1995) ont pour leur part suivi les cycles d'études du système postsecondaire afin de diviser leur échantillon en quatre catégories, soit les étudiants dont les parents n'avaient pas d'expérience postsecondaire (ÉPG), ceux dont au moins un parent avait fréquenté le collège, ceux dont au moins un parent avait un diplôme de baccalauréat et ceux dont au moins un parent avait obtenu un diplôme de deuxième ou troisième cycle. Lee *et al.* (2004) organisent leur échantillon sensiblement de la même manière, bien qu'elles introduisent une distinction dans la

catégorie ÉPG entre les étudiants dont les parents ont obtenu un diplôme du *junior high school* et ceux dont les parents ont gradué de l'école secondaire. Les auteurs ne précisent toutefois pas les motifs d'un tel classement.

D'autres études, dont celles du *National Center of Education Statistics* (NCES), proposent une définition stricte de l'ÉPG, mais établissent une distinction, dans le groupe de comparaison, entre les étudiants dont au moins un parent a fréquenté le collège sans obtenir de diplôme universitaire²⁴ et ceux dont au moins un parent a obtenu un baccalauréat ou plus (Chen et Carroll, 2005; Choy, 2001; Warburton *et al.*, 2001; Horn et Nuñez, 2000; Zalaquett, 1999; Nuñez *et al.*, 1998). Cette typologie suggère une hiérarchisation des distinctions entre les différentes catégories d'élèves, en fonction de l'expérience postsecondaire de leurs parents. Or, les résultats de ces études montrent généralement plus de similarités que de différences entre les ÉPG et les étudiants dont les parents ont fréquenté le collège sans obtenir de diplôme. Warburton *et al.* indiquent : « *The lack of significant differences between first-generation students and students whose parents had some college education is partly due to high variability in the some-college group* » (Warburton *et al.*, 2001 : 3, note 1).

Pascarella *et al.* (2004, 2003) définissent de façon restrictive les ÉPG et emploient également deux catégories pour classer les non-ÉPG. Cependant, ces auteurs estiment que le nombre de parents ayant obtenu un diplôme d'études postsecondaires constitue la principale distinction entre les étudiants de cette catégorie. Ainsi, les non-ÉPG sont regroupés selon leur statut « modéré » ou « élevé ». Un non-ÉPG « élevé » est un étudiant dont les deux parents ont obtenu un diplôme de baccalauréat ou plus, tandis qu'un non-ÉPG « modéré » est un étudiant dont au moins un parent a fréquenté le collège, mais dont au plus un parent a obtenu un diplôme de baccalauréat. Les auteurs justifient leur typologie en soulignant l'importance de former des groupes plus restreints pour effectuer des comparaisons significatives avec les ÉPG. « *We were concerned, however, that this might be too global a grouping of 'other college student' to detect many of the general or*

24. Cette catégorie inclut les étudiants dont les parents ont obtenu un diplôme dans un établissement de deux ans (par exemple, *vocational certificate* ou *associate's degree*). (Horn et Nunez, 2000 : 5).

conditional impacts of different levels of parental postsecondary education » (Pascarella *et al.*, 2004 : 255-256). Les résultats des recherches de Pascarella *et al.* indiquent des différences significatives entre les ÉPG et les non-ÉPG « élevés ». Les conclusions quant aux non-ÉPG « modérés » apparaissent moins claires, ces derniers ressemblant à la fois aux non-ÉPG « élevés » et aux ÉPG selon la variable analysée. Ishitani (2006) utilise une typologie semblable à celle de Pascarella. Cependant, il apporte certaines nuances en divisant la catégorie ÉPG entre ceux dont les parents n'ont pas fréquenté le collège et ceux dont au moins un parent a expérimenté le collège sans obtenir de diplôme de bachelier. Par ailleurs, Ishitani distingue les non-ÉPG dont un parent a gradué du baccalauréat, des non-ÉPG dont les deux parents sont bacheliers.

York-Anderson et Bowman (1991) adoptent une définition originale de l'ÉPG qui tient compte de la scolarité des parents et de la fratrie. Ainsi, est considéré « de première génération », un étudiant dont ni les parents ni les frères et sœurs n'ont fréquenté le collège pendant plus d'un an. À l'opposé, York-Anderson et Bowman (1991) qualifient « de seconde génération » les étudiants dont au moins un parent a fréquenté le collège pendant un an et plus. Pour justifier le fait que les membres de la famille d'un ÉPG puissent avoir une expérience postsecondaire sans que cela ait de répercussions sur son statut, les auteures indiquent : « *It seems unlikely that college attendance by neither parents nor siblings for less than a year allowed them to glean enough college knowledge to pass on to others* » (York-Anderson et Bowman, 1991 : 116-117).

1.4. Étudiants de première génération ou scolarité des parents?

La catégorie ÉPG a de quoi surprendre toute personne ayant suivi de près ou de loin les recherches sur le lien entre la scolarisation des parents et celle des enfants. De prime abord, la catégorie ÉPG n'est qu'une inversion de perspective accolant une caractéristique aux enfants pour décrire un cas

particulier de la scolarisation de leurs parents, soit le niveau d'études secondaires²⁵. La question est donc de savoir si cette situation sociale particulière (avoir des parents sans expérience de l'enseignement postsecondaire) est fondamentalement différente des autres situations familiales (quand les parents ont une expérience de scolarisation postsecondaire). En d'autres mots, il s'agit de se demander s'il existe un effet de seuil, en deçà duquel l'accès et la poursuite des études supérieures seraient significativement différents.

Habituellement, la scolarisation est étudiée de manière continue ou quasi-continue en termes d'années d'étude complétées, de diplôme obtenu ou de niveau de scolarité atteint. Elle est traitée comme un continuum quand on considère le nombre d'années de scolarité complétées. Lorsque l'on utilise le diplôme ou le niveau de scolarité, la scolarisation est plutôt envisagée comme une variable ordinale, à l'image de l'organisation des systèmes éducatifs modernes.

En effet, les systèmes d'éducation sont, en général, divisés en trois grands niveaux ordonnés mais discontinus : primaire, secondaire et tertiaire (post-secondaire²⁶). Ces niveaux comportent divers degrés d'hétérogénéité. Le plus hétérogène est le post-secondaire qui, selon le pays, regroupe toute une variété d'établissements et de programmes dont la mission et les objectifs diffèrent énormément. Les niveaux d'éducation diffèrent aussi dans leur mission éducative ainsi que dans leur mode de gestion. Par exemple, l'éducation secondaire et l'éducation postsecondaire n'ont pas les mêmes objectifs d'apprentissage, les mêmes contenus ni les mêmes structures de gestion (établissements responsables de l'admission, des inscriptions, etc.)

Au Canada en particulier, on distingue collèges et universités. Selon la province, on peut aussi distinguer entre les collèges qui offrent une formation pré-universitaire et ceux qui offrent des formations techniques ou professionnelles. Dans certaines études, on distinguera entre le premier, le deuxième et le troisième cycle universitaire. Le passage du secondaire au postsecondaire suit généralement une séquence unique mais comportant au moins une discontinuité possible comme dans le cas d'une

25. Dans le cas où la définition stricte d'ÉPG est retenue.

26. Certains auteurs vont même jusqu'à parler du niveau quaternaire pour qualifier l'éducation des adultes.

personne n'ayant pas obtenu son diplôme d'études secondaires qui pourra plus tard être admise au postsecondaire en tant que candidate dite adulte – un processus dans lequel l'expérience de travail peut être prise en compte. Selon la province canadienne, le passage du secondaire au postsecondaire peut aussi se faire soit directement, soit via un collège préuniversitaire, ce qui constitue une autre forme de discontinuité. Enfin, les cas du passage d'un collège professionnel à l'université présente la discontinuité la plus flagrante puisque le programme dans ce type de collège n'avait pas été conçu pour ce passage même s'il s'agit d'un parcours qui existe et dans lequel on peut identifier des éléments de transition.

La plupart des recherches examinant l'impact de la scolarisation des parents sur celle des enfants découpent d'abord la scolarisation en fonction des grands niveaux : secondaire et postsecondaire. Certaines distinguent le collège et l'université à l'intérieur du postsecondaire; d'autres encore opposent le fait d'avoir entrepris des études postsecondaires au fait de les avoir complétées.

La variable ou le concept « étudiant de première génération » est une construction intellectuelle qui se base sur l'idée d'une dichotomie dans la scolarité parentale entre le niveau secondaire et le niveau postsecondaire. Celle-ci suggère un effet de la structure institutionnelle et éducative des ordres d'enseignement sur les parcours scolaires individuels des parents, effet qui engendrerait une différence qualitative entre l'expérience scolaire des individus n'ayant pas eu d'éducation postsecondaire de ceux ayant poursuivi (voire terminé) des études postsecondaires. Dès lors, la distinction ne serait pas seulement dans le nombre d'années d'études ou dans l'ordonnement des établissements mais aussi dans les effets de la structure sociale, culturelle, éducative et administrative qui contribuent à façonner des personnalités.

Comme nous l'avons vu précédemment, des recherches américaines portant sur les étudiants de première génération ont introduit des nuances dans leur définition de la variable afin de tenir compte de ce qui semble être un effet de degré. Les résultats de ces études (Chen et Carroll, 2005;

Pascarella *et al.*, 2003, 2004; Warburton *et al.*, 2001) indiquent que les étudiants dont au moins un parent a fréquenté le collège ressemblent parfois davantage aux étudiants dont les parents ont, au mieux, terminé le secondaire (ÉPG) qu'aux étudiants issus de familles avec au moins un parent bachelier. Par ailleurs, les résultats les plus significatifs émergent des comparaisons entre les ÉPG et les étudiants avec au moins un parent ayant obtenu un diplôme de baccalauréat. Par exemple, l'étude de Horn et Nuñez (2000) montre un effet plus négatif de la scolarisation des parents sur l'accès des enfants au postsecondaire lorsque l'on contraste les ÉPG avec les étudiants dont au moins un parent détient un diplôme universitaire que si on compare ce groupe avec les étudiants dont au moins un parent a entrepris des études postsecondaires sans nécessairement avoir obtenu de diplôme.

Un tel effet de degré n'infirme pas la nature différentielle des trois grands niveaux d'éducation puisqu'il ne concerne que le niveau postsecondaire. Cela dit, notre recension de la littérature sur les ÉPG nous permettra de vérifier si ce qui semble être un effet de degré permet de nuancer l'effet de seuil soupçonné derrière la catégorie ÉPG ou s'il tend plutôt à masquer son absence.

1.5. Comment le fait d'être ÉPG influence-t-il le cours des études?

Bien qu'une tendance générale pour l'usage de la définition stricte de l'ÉPG se dégage des écrits scientifiques, la signification du concept « étudiant de première génération » ne fait pas l'objet d'un consensus. Certains auteurs emploient la définition administrative de l'ÉPG, qui reste plus inclusive. D'autres, tels York-Anderson et Bowman (1991) se démarquent de l'ensemble des auteurs et proposent une définition qui tient compte de la scolarité parentale et de celle de la fratrie.

Par ailleurs, les études sur le statut d'ÉPG entraînent généralement des comparaisons avec l'ensemble de la population étudiante, que l'on qualifie parfois de « seconde génération », ou de

« *continuing generation students* ». Or, selon la définition d'ÉPG choisie par le ou les chercheurs, le terme revêt diverses significations. Par exemple, la locution « étudiant de seconde génération » englobe, à la fois l'étudiant dont au moins un parent a fréquenté l'éducation postsecondaire (Billson et Terry, 1982), celui qui a un parent ou plus qui a expérimenté l'enseignement supérieur pendant moins d'un an (York-Anderson et Bowman, 1991), ou encore l'élève dont au moins un parent possède un diplôme de baccalauréat (Pike et Kuh, 2005; Naumann, Bandalos et Gutkin, 2003).

Cette diversité de définitions pour les catégories ÉPG, mais surtout non-ÉPG, suggère une certaine confusion quant à la façon dont s'opérationnalise le concept ÉPG. De fait, le mode d'action du statut ÉPG sur l'accès et la poursuite des études postsecondaires est pratiquement éludé de la littérature sur le sujet. Outre Pascarella *et al.* (2004, 2003), peu de chercheurs expliquent les raisons qui les ont amenés à poser des distinctions entre les catégories d'étudiants selon la scolarité de leurs parents.

Comparativement à l'ensemble de la population étudiante, les étudiants de première génération apparaissent désavantagés aux plans de leur accès et de leurs expériences dans le milieu postsecondaire. Les ÉPG semblent présenter diverses caractéristiques, telles que l'appartenance à une

minorité ethnique, un faible revenu familial, un niveau de préparation scolaire inférieur, ayant des effets négatifs sur la poursuite des études postsecondaires. Peut-on alors affirmer que le fait d'avoir des parents sans expérience du postsecondaire soit l'unique facteur qui fragilise le parcours des ÉPG? Doit-on plutôt penser que l'impact du statut d'ÉPG n'est que l'effet de composition propre à cette variable, qui par le fait même, prend un statut de variable proximale, c'est-à-dire d'une variable qui synthétise l'effet de plusieurs caractéristiques?

1.6. Objectifs de la note

Cette première étape d'analyse du concept a permis de mettre en évidence deux questions centrales :

- 1) les résultats obtenus à l'aide de la variable ÉPG permettent-ils de conclure à un effet de seuil que suppose la dichotomie ÉPG et non-ÉPG?
- 2) la propriété du statut ÉPG permet-elle de dégager un effet propre ou agit-elle comme variable proximale?

Les deux sections suivantes, portant sur l'accès des ÉPG au postsecondaire ainsi que sur leurs expériences collégiales, permettront d'explorer ces deux grandes questions.

2. Les ÉPG et l'accès aux études postsecondaires²⁷

Au sens strict, accéder au postsecondaire est synonyme d'entreprendre des études à ce niveau. Au sens large, le concept d'accès inclut le cheminement durant les études postsecondaires jusqu'à l'atteinte d'un diplôme. Nous préférons néanmoins distinguer deux phases : celle de l'accès et celle de la poursuite des études, cette dernière faisant référence à une conception élargie.

De manière générale, les recherches examinent l'accès aux études postsecondaires sous trois angles : les taux de fréquentation, la répartition des différents groupes sociaux ainsi que les processus et mécanismes générant les inégalités au chapitre de la fréquentation dans la population en général autant que dans les sous-groupes.

Les deux premières perspectives correspondent à la typologie de l'accès aux études postsecondaires définie par Usher (2004). Selon lui, le type I réfère au nombre d'étudiants de niveau postsecondaire. Plusieurs études ont porté sur les facteurs modulant ce type d'accès, notamment le niveau et les sources de financement des établissements d'enseignement supérieur. L'augmentation de l'accès de type I est un but recherché par toute société soucieuse de son progrès. Le type II réfère aux catégories de personnes qui accèdent aux études postsecondaires. Par exemple, certaines recherches ont montré que l'accès est réduit lorsque les revenus familiaux sont moins élevés (Corak, Lipps et Zhao, 2003; Drolet, 2005; Zhao et DeBroucker, 2002). D'autres facteurs, tels le sexe, la région, le fait de vivre en milieu rural ou urbain ainsi que la structure de la famille, ont un impact sur l'accès aux études postsecondaires.

Le troisième angle de recherche s'intéresse aux deux dimensions du processus d'accès au postsecondaire : les choix de l'individu ou de ses parents (les aspirations quant aux études, la préparation scolaire, le choix de l'établissement) et les pratiques

de sélection de l'établissement. L'accès aux études postsecondaires est déterminée par l'interaction entre ces deux dimensions.

Cette section traitera principalement de recherches portant sur les ÉPG et plus particulièrement sur l'accès dans cette troisième perspective. Nous examinerons tout d'abord l'accès des ÉPG à l'enseignement postsecondaire aux États-Unis, puis nous nous attarderons au type d'établissement postsecondaire fréquenté par cette population étudiante.

2.1. L'accès à l'enseignement postsecondaire des ÉPG aux États-Unis

Aux États-Unis, Horn et Nuñez (2000) ont analysé un échantillon de la cohorte des diplômés des écoles secondaires de 1992 en utilisant les données de la *National Education Longitudinal Study*. Bien que cette étude ne soit pas canadienne (ce qui est important étant donné l'impact mesurable des différences de juridiction), elle constitue néanmoins la démonstration la plus complète de l'indépendance de la variable ÉPG et offre également des pistes de réflexion quant au mécanisme causal.

Un peu plus du quart de l'échantillon des diplômés du secondaire en 1992 étaient des ÉPG. La moitié d'entre eux provenaient de familles à faibles revenus alors que cette proportion n'était que du tiers pour les étudiants dont les parents avaient atteint le niveau d'éducation postsecondaire. Elle chutait à 1 sur 10 lorsque les parents étaient des diplômés de collège. Les ÉPG étaient également plus susceptibles de provenir de familles hispaniques ou noires. Il y a donc définitivement lieu de neutraliser diverses corrélations avant de pouvoir conclure au sujet de l'ÉPG. Dans cette étude, les auteurs ont calculé la proportion

27. Cette section comporte uniquement des données d'études effectuées aux États-Unis. À notre connaissance, aucune étude canadienne n'a traité du processus de choix d'un établissement postsecondaire ou de sélection des établissements d'enseignement supérieur en utilisant explicitement le concept ÉPG.

des finissants du secondaire qui s'inscrivent au postsecondaire en général, ou strictement dans des collèges de quatre ans, au cours des deux années suivant leur graduation. Ils ont contrôlé l'effet de plusieurs variables²⁸ dont la scolarité des parents.

Même en contrôlant les variables de la réussite scolaire, du revenu et de la structure familiale, et des autres caractéristiques connexes, les ÉPG étaient moins susceptibles que leurs pairs de participer à des activités préparatoires à l'admission au collège et aussi moins susceptibles de s'inscrire au collège au cours des deux ans de suivi. Le pourcentage brut des ÉPG inscrits dans un collège de quatre ans n'était que de 27 % par rapport à 42 % si les parents avaient au moins entrepris des études postsecondaires et à 71 % si les parents avaient obtenu un baccalauréat. Après ajustement pour les covariables, ces probabilités sont respectivement de 42, 44 et 51 %, ce dernier écart étant statistiquement significatif.

Toute chose étant égale par ailleurs, les étudiants et les étudiantes qui ont complété le programme de mathématiques au-delà de l'algèbre de niveau 2 avaient plus de chance de s'inscrire dans un collège de quatre ans. De plus, d'autres facteurs tels que l'engagement des parents dans les activités préparatoires au collège (ex. : discuter des examens de type SAT/ACT, discuter de la préparation aux études postsecondaires, s'informer au sujet de l'aide financière) ou l'aide fournie par l'école secondaire pour poser sa candidature au collège augmentent aussi la probabilité d'une inscription au postsecondaire.

Ces résultats suggèrent qu'un des obstacles les plus importants à la participation aux études postsecondaires pour les ÉPG serait le manque d'expérience des parents dans le processus de transition entre le secondaire et le postsecondaire puisque leur engagement ou celui de l'école permet de remédier au moins partiellement à la situation. Les ÉPG ne souffriraient donc pas d'un déficit intrinsèque et incontournable mais plutôt d'un manque d'information et de modèles.

Notons que cette étude ne permet pas de savoir si ces explications sont suffisantes ou s'il existe d'autres composantes au phénomène. L'analyse de la progression des ÉPG qui s'inscrivent au postsecondaire pourra peut-être jeter un peu de lumière sur cette question. De plus, nous explorerons plus à fond les divers enjeux théoriques.

2.2. Le type d'établissement postsecondaire visé par les ÉPG aux États-Unis

Berkner et Chavez (1997) indiquent que 77 % des ÉPG projettent de s'inscrire à un programme postsecondaire de quatre ans après la fin du secondaire contre 15 % qui projettent de s'inscrire à un programme de 2 ans. Il semble cependant y avoir loin de la coupe aux lèvres. En s'appuyant sur les données de la cohorte des entrants au postsecondaire en 1989-90, Nuñez *et al.* (1998) rapportent que, lorsqu'ils s'inscrivent au postsecondaire, les ÉPG américains sont en général plus susceptibles de fréquenter des établissements offrant des programmes de 2 ans (51,2 %) plutôt que de quatre ans (28,8 %), des établissements privés à but lucratif (15 %) et d'autres établissements offrant des programmes de moins de quatre ans (5 %). Pour leur part, Horn et Nuñez (2000, Tableau 9; aussi repris dans Choy, 2001), indiquent que parmi un échantillon de finissants du secondaire en 1992, 26,9 % des ÉPG s'inscrivent ensuite dans un collège de quatre ans, et le même pourcentage (27,3 %) dans un collège de deux ans. Pourtant, ces pourcentages bruts cachent des influences connexes. Lorsqu'on compare les pourcentages corrigés pour la série de covariables précitée, les résultats de Horn et Nuñez (tableaux 20, 21) indiquent que 42,3 % des ÉPG finissants de 1992 s'inscrivent dans un collège de quatre ans et que seulement 28 %²⁹ s'inscrivent dans un programme autre que de quatre ans. Ceci suggère que les ÉPG pourraient en fait se diriger davantage vers des programmes de quatre ans lorsque les effets de l'ensemble des variables sont contrôlés.

28. Les autres variables étaient : le niveau de revenu familial, la structure familiale (appartenir ou non à une famille monoparentale), le lieu de scolarisation au secondaire (école secondaire privée versus publique), le lieu de résidence (en milieu rural, banlieue ou milieu urbain), les aptitudes et le niveau de préparation scolaires, les aspirations scolaires des parents et des enfants, l'engagement des parents dans les activités de préparation au collège, les projets des amis par rapport au collège, l'aide fournie par l'école secondaire pour poser sa candidature au collège et les activités parascolaires.

29. $100\% - 42,3\% = 57,7\% \times 49\% = 28\%$

L'étude de Warburton *et al.* (2001) offre certains détails concernant le genre d'établissement de quatre ans fréquenté par les ÉPG américains. Ainsi, les ÉPG sont plus susceptibles d'être inscrits dans un établissement public que dans un établissement privé³⁰, ils ont moins de chance de fréquenter un établissement universitaire de recherche (*Research/doctoral universities*), mais ont plus tendance à s'inscrire dans un établissement universitaire polyvalent (*comprehensive university*)³¹.

Dans une étude quantitative transversale basée sur un échantillon de 5 787 finissants du secondaire au New Hampshire, Toutkoushian (2001) a examiné les demandes d'admission envoyées dans neuf universités de différents types (publiques ou privées, de premier cycle ou avec études supérieures, peu ou très sélectives, dont les frais de scolarité variaient d'abordables à élevés) afin de vérifier l'influence de divers types de variables individuelles, institutionnelles ou économiques. Au premier niveau, les élèves poursuivant des objectifs d'études doctorales, ayant de bons résultats au SAT, ayant de bonnes notes au secondaire, et visant une place dans une classe enrichie, ont envoyé leur demande dans les établissements les plus sélectifs. Leurs données montrent également que le *New Hampshire State College* a reçu davantage de demandes d'étudiants à faibles revenus et d'ÉPG (définition stricte) que les autres établissements. Toutefois, ces effets ne tiennent pas compte des interrelations entre les variables. En procédant par régression multiple, l'orientation du choix d'établissement selon les intérêts et le niveau de préparation scolaire a été confirmée alors que l'influence du revenu familial et celle de la scolarité des parents ne l'ont pas été. Toutefois, cette conclusion ne pourrait s'appliquer qu'au New Hampshire.

Il existe toute une catégorie d'études portant sur les attentes précollégiales, la planification et le processus de choix d'établissement des ÉPG (York-Anderson et Bowman, 1991; Barahona, 1990; Attinasi, 1989; Pratt et Skaggs, 1989; Stage et Hossler, 1989; Conklin et Dailey, 1981; Murphy, 1981). Par exemple, York-Anderson et Bowman rapportent des différences dans les connaissances de base par rapport aux études postsecondaires, dans l'engagement personnel et le

soutien familial qui désavantagent les ÉPG. Selon Barahona, la variable ÉPG a un effet indirect important sur la participation aux études collégiales, qui se ferait sentir par la modulation des aspirations dès le secondaire. « *In other words, by the twelfth grade the first-generation variable appears to already have had its effect (primarily on aspirations)* » (Barahona, 1990 : 228-9). Attinasi a identifié un processus en deux stades : un premier, concernant les attitudes et le comportement avant l'inscription au postsecondaire, et un second, concernant l'adaptation aux plans scolaire et social à l'intérieur de l'établissement. Stage et Hossler ont trouvé plusieurs caractéristiques des parents, dont le niveau d'éducation, qui semblent avoir un impact significatif sur les attentes qu'ils entretiennent pour leurs enfants dès que ceux-ci atteignent l'âge de 9 ans, et qui influençaient ensuite les plans des enfants eux-mêmes.

Toutefois, bien que l'examen des attentes, des aspirations et des attitudes précollégiales puisse fournir des pistes explicatives des choix d'établissements et de types d'établissements des ÉPG, ces études sont généralement limitées par le fait qu'elles ne recueillent que l'information rétrospective d'ÉPG mais ne permettent pas de les contraster avec celle qui concerne les autres enfants dont les parents ont le même niveau de scolarisation mais ne s'inscrivent pas au postsecondaire. Il est donc difficile de savoir si ces pistes nous informent sur les variables influençant l'accès ou seulement sur la poursuite des études lorsque celles-ci sont effectivement entamées.

D'autres études se concentrent sur la transition entre le secondaire et le postsecondaire. Certaines d'entre elles fournissent des comptes rendus personnels et parfois touchants de l'expérience des étudiants (ex. : Lara, 1992; Rendon, 1992; Rodriguez, 1982, 1975). Les ÉPG font face à différentes sources d'anxiété et de déracinement. Leur expérience comporte souvent un processus d'acculturation en plus des aspects sociaux et scolaires de la transition (London, 1996, 1989; Weis, 1992, 1985). Comme Rendon et Rodriguez, London a examiné les efforts des ÉPG pour concilier les exigences des études et celles de la famille. Des sentiments semblables de confusion, d'isolement et même

30. Notons toutefois que cela est également le cas pour les non-ÉPG, bien que dans des proportions légèrement différentes.

31. Université offrant des programmes de 1^{er} et de 2^e cycle, mais non de 3^e cycle.

d'angoisse ont également été rapportés par Terenzini *et al.* (1994). Ces études qualitatives nous informent sur l'expérience émotionnelle et psychologique des ÉPG. Toutefois, même si elles réfèrent au vécu antérieur à l'inscription au postsecondaire, elles souffrent du même problème que la série précédente en ce qu'elles ne fournissent pas de comparaison avec le reste de la population dont les parents ont la même scolarisation. Ce vécu nous informe donc sur les conséquences d'être un ÉPG plutôt que sur le processus de l'accès.

2.3. Quelques constats

Finalement, très peu d'études sur les ÉPG traitent spécifiquement du processus d'accès au postsecondaire. Nous pouvons néanmoins dégager certains constats à partir des travaux américains recensés. D'une part, les études indiquent que comparativement à leurs pairs dont les parents ont

fréquenté le postsecondaire, les ÉPG sont moins susceptibles d'entreprendre des études supérieures. Ceci pourrait s'expliquer par le manque d'expérience et donc de connaissances des parents d'ÉPG en ce qui a trait aux transitions entre le secondaire et le postsecondaire. D'autre part, certaines études signalent qu'en raison de leurs caractéristiques familiales, les ÉPG se distinguent des autres étudiants en ce qui a trait à leurs attentes au plan scolaire et à leur choix d'établissement. Toutefois, les résultats d'autres recherches montrent que, si on contrôle les covariables, les ÉPG qui s'inscrivent aux études postsecondaires ont des aspirations similaires aux non-ÉPG, choisissant en proportion plus élevée les collèges de quatre ans que tout autre type d'établissements. Finalement, il est important de souligner que ces derniers résultats restent limités puisqu'ils ne portent rétrospectivement que sur les ÉPG ayant poursuivi des études postsecondaires.

3. Les ÉPG et la poursuite des études

Suite à une recension des travaux portant sur l'influence du statut d'ÉPG sur l'accessibilité et les décisions relatives à la poursuite des études, examinons comment les auteurs ont constaté un impact de ce statut sur la poursuite des études et la nature de l'expérience scolaire des étudiants. L'intérêt pour la poursuite des études est manifestement plus important que celui pour l'accès. En fait, les travaux sur les ÉPG ont davantage porté sur la nature de l'expérience scolaire que sur l'accès. La question générique à la source de ces travaux est bien de savoir si l'expérience éducative des ÉPG est la même que celle des autres élèves.

Notre présentation des résultats comporte cinq étapes. La première section est consacrée à la description des principales dimensions de l'expérience éducative qui furent analysées dans le cadre des diverses études. La seconde reprend les travaux de recherche portant sur les collèges communautaires et les collèges de deux ans. Dans la troisième partie, nous examinons les études sur les universités et les collèges universitaires. La partie suivante recense les travaux généraux portant sur l'ensemble des études postsecondaires. Finalement, la dernière section est consacrée aux travaux canadiens sur la question.

Les travaux recensés ont des formats très différents. Certains sont des études de cas portant sur un établissement en particulier, études qui sont souvent réalisées dans un cadre de recherche institutionnelle et qui visent à mieux connaître la population étudiante de leur établissement. D'autres sont de plus grande envergure, car ils reposent sur des échantillons d'étudiants provenant de différents établissements ou sur des échantillons nationaux

représentatifs de la population étudiante. Parmi ceux-ci nous retrouvons plusieurs études longitudinales³², qui permettent d'analyser l'expérience étudiante au-delà de la première année. La diversité des formats explique en partie la diversité des résultats qui, dans certains cas, peuvent apparaître contradictoires. Par exemple, des études concluent que le statut d'ÉPG n'est pas un facteur de différenciation des expériences alors que d'autres arrivent à la conclusion inverse.

3.1. L'expérience scolaire

L'expérience scolaire comporte un ensemble de dimensions (voir hors-texte 2). Certaines sont relatives au mode de fréquentation des établissements scolaires qui, globalement, est défini par la nature des établissements et par l'inscription des individus dans l'établissement. À cet égard, il faut souligner l'influence implicite ou explicite de l'approche de Tinto, car la distinction entre l'intégration intellectuelle et l'intégration sociale est souvent indiquée. Plusieurs éléments retenus relèvent effectivement de l'une ou l'autre de ces deux dimensions. D'autres éléments retenus se rattachent au cheminement des étudiants, à leur persévérance et à leur performance. Ainsi retrouve-t-on des variables portant sur les départs de l'école, l'interruption des études, l'obtention du diplôme, les progrès cognitifs et la moyenne cumulative. De nombreuses études portent sur la probabilité de persévérer et sur les résultats scolaires mesurés par la moyenne cumulative. Un autre ensemble d'éléments, concernant la situation extrascolaire sont aussi utilisés par certaines études.

32. Nous avons constaté par exemple que cinq études se sont servies du *Beginning Postsecondary Student Longitudinal Study* (Lohfink et Paulsen, 2005; Hahs-Vaughn, 2004; Duggan, 2002; Warburton et al., 2001; Choy, 2001). Le *Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study* (BPS) est une enquête du *National Center of Education Statistics* (NCES) conçue pour collecter des données portant sur la persévérance scolaire, le fait de compléter des programmes d'études postsecondaires, la relation entre le travail et l'éducation et les impacts de l'éducation postsecondaire sur la vie des individus. Cette enquête nationale s'intéresse spécifiquement aux étudiants américains qui s'inscrivent pour la première fois dans un établissement d'enseignement postsecondaire. Au départ, les étudiants sont interrogés dans le cadre du *National Postsecondary Student Aid Study* (NPSAS) qui porte sur la façon dont les étudiants et leurs familles financent l'éducation postsecondaire. Deux ans et cinq ans plus tard, les étudiants sont réinterrogés dans le cadre du BPS afin d'obtenir de l'information concernant leurs expériences liées à leur parcours dans le milieu postsecondaire. Jusqu'à présent, trois cohortes ont été suivies par le BPS : 90/94, 96/01 et l'actuelle cohorte sondée pour la première fois en 2004 et dont le dernier suivi aura lieu en 2009 (NCES, 2008).

Tableau 2 : Synthèse des variables et des facteurs présents dans les recherches sur les étudiants de première génération

	Mode de fréquentation scolaire	Cheminement et résultat
Billson et Terry (1982)	<ul style="list-style-type: none"> • Attentes par rapport à la scolarisation • Lieu de résidence (campus/hors campus) • Travail salarié parallèlement aux études • Participation aux activités parascolaires 	
Warburton et al. (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Suivre des cours de rattrapage • Intensité des études (temps plein/temps partiel) • Type d'établissement (privé/public) • Type d'université (recherche/polyvalente) • Choix de programme • Moyennes 	<ul style="list-style-type: none"> • Changement d'établissement • Interruption des études • Abandon • Diplomation
Terenzini (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Choix disciplinaires ou de cours (matière) • Perception de soutien de la part des agents éducatifs • Intensité de la formation (nombre d'heures de cours) 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement cognitif : progrès en maths, en pensée critique, en compétence de lecture (compréhension)
Pascarella (2003, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Fréquentation sociale (sociabilité/intégration) • Temps alloué aux études • Cours suivis en sciences, mathématiques et en sciences humaines • Participation aux activités parascolaires • Niveau de sélection opérée 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement du raisonnement scientifique • Ouverture à la diversité • Désir d'apprendre • Amélioration de leurs habiletés de rédaction • Appropriation de leur succès scolaire • Attentes et aspirations
Chen et Carroll (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Cours de rattrapage • Choix de majeure • Orientation des programmes (professionnels /scientifiques) • Nombre de cours suivis 	
Brown et Burkhardt (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Type de cours choisis 	<ul style="list-style-type: none"> • Moyenne cumulative
Núñez et al. (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Intensité des études (temps plein/temps partiel) • Travail salarié en parallèle des études • Choix d'établissement (privé/public; 2 ans/4 ans) • Lieu de résidence pendant les études • Cours de rattrapage • Aide financière • Intégration scolaire et sociale 	<ul style="list-style-type: none"> • Moment d'entrée au postsecondaire • Taux de persévérance et taux de réussite • Type de diplôme obtenu
London (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience scolaire comme défi intellectuel, psychologique, culturel et familial 	
Lohfink & Paulsen (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Intégration scolaire (Tinto) • Intégration sociale (Tinto) • Aide financière • Nature de l'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> • Persévérance entre la 1^e année et la 2^e année
Ishitani (2003, 2006)		<ul style="list-style-type: none"> • Taux de persévérance
Choy (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Type d'établissement (2 ou 4 ans) 	<ul style="list-style-type: none"> • Taux de persévérance • Taux de diplomation selon la nature du diplôme

Tableau 2 : Synthèse des variables et des facteurs présents dans les recherches sur les étudiants de première génération (suite)

	Mode de fréquentation scolaire	Cheminement et résultat
Grayson (1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Participation à des activités culturelles • Participation au club • Lieu de résidence • Engagement scolaire (implication en classe, relation avec les professeurs, implication dans les sports, utilisation des services) 	<ul style="list-style-type: none"> • Moyenne cumulative
Naumann et al. (2003)		<ul style="list-style-type: none"> • Moyenne cumulative
Zalaquett (1999)		<ul style="list-style-type: none"> • Moyenne cumulative • Persévérance
Dennis et al. (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptation au collège • Engagement au collège 	<ul style="list-style-type: none"> • Moyenne cumulative
Hahs-Vaughn (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience intellectuelle (intégration intellectuelle) • Expérience parascolaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtention du diplôme • Moyenne cumulative • Aspirations éducatives

C'est notamment le cas du soutien familial, de la présence du travail salarié parallèlement aux études et de la situation financière.

Certains travaux ont proposé une approche globale du cheminement et des résultats scolaires. Nous pensons en particulier aux études de Terenzini et de Pascarella qui ont aussi cherché à mesurer le développement cognitif des étudiants, soit l'acquisition de compétences intellectuelles comme les progrès en mathématiques, en pensée critique, en compétence de lecture ou en écriture, en raisonnement scientifique, etc.

Les travaux recensés sont quantitatifs à l'exception des études de London et de l'étude canadienne de Lehmann (2007). En effet, alors que London cherche à comprendre ce que l'expérience scolaire dans un collège implique au niveau individuel, Lehmann explore l'effet du statut ÉPG et de la classe sociale sur les abandons scolaires.

3.2. Des expériences scolaires à intensité variable dans les collèges communautaires américains

Les travaux recensés portant sur les étudiants inscrits dans un collège communautaire ne sont pas très nombreux. Il s'agit en majorité d'études de cas portant sur la clientèle d'un établissement en particulier. En fait, seule l'étude de l'équipe de Pascarella (2003) se distingue des autres. Toutes ont toutefois cherché à savoir si le statut d'ÉPG avait une influence sur l'une ou l'autre des composantes de l'expérience scolaire. À cet égard, les conclusions des différents travaux vont plutôt dans le sens de différences faibles sur des aspects très particuliers de l'expérience éducative, comme le soutien familial (York-Anderson et Bowman, 1991), le nombre de cours

suivis (Brown et Burkhardt, 1999), le mode de fréquentation scolaire, le temps alloué aux études, la sélection de cours selon la discipline, l'intégration sociale et les compétences intellectuelles acquises (Pascarella et al. 2003). Les travaux de Pascarella signalent toutefois que les différences entre ÉPG et non-ÉPG s'estompent avec le temps. Si l'entrée dans les collèges peut s'avérer un moment particulièrement éprouvant pour les ÉPG, ils réussiraient à développer une forme de résilience leur permettant de tirer partie de leurs études.

En fait, nous pouvons nous demander si l'absence de différences « marquées » entre ÉPG et non-ÉPG ne pourrait pas en partie être imputée au type d'établissement que sont les collèges communautaires. Ceux-ci offrent en effet des programmes particuliers de formation qui attirent des clientèles semblables quant à leur maîtrise du métier d'étudiant et à leur préparation intellectuelle antérieure. Dans ces conditions, le capital culturel familial jouerait moins sur les parcours scolaires.

Une première recherche est proposée par York-Anderson et Bowman (1991) sur la connaissance qu'ont les ÉPG des collèges comparée à celle qu'en ont les étudiants de seconde génération (ÉSG). Reposant sur un petit échantillon d'étudiants inscrits dans un collège communautaire du *Midwest* américain (201 répondants), l'étude révèle que la seule différence significative existant entre les ÉPG et les ÉSG reposerait sur le meilleur soutien familial reçu par les derniers³³. Il est intéressant de noter qu'en ce qui a trait aux facteurs comme la connaissance du collège, l'engagement personnel dans les études et la perception de la pression familiale, les auteures n'ont constaté aucune différence significative.

En 1999, Hodges publie une étude de cas portant sur les différences entre les « *patterns* » des ÉPG et des non-ÉPG pendant la première année dans un collège communautaire urbain. L'auteure constate : « *The personal demographic characteristics of the*

individuals; the effects of generational status, type of high school, ethnicity, age, income, father's education, and mother's education; were not predictive of their success in college as measured by credit hour completion » (Hodges, 1999 : 92-93). Par contre, elle remarque que les moyennes cumulatives des ÉPG et non-ÉPG étaient prédictives de la réussite scolaire (définie par le nombre d'heures de cours créditées).

La même année, Brown et Burkhardt (1999) publient également une étude examinant l'impact réel du niveau d'éducation des parents sur la performance scolaire des étudiants inscrits dans un collège communautaire de Californie. Leurs résultats montrent que les facteurs liés à l'origine sociale (*background variables*) se sont avérés plus significatifs pour prédire les moyennes cumulatives que les caractéristiques d'inscription³⁴ ou le statut d'ÉPG³⁵. En effet, la différence entre les moyennes cumulatives des ÉPG et des non-ÉPG était trop minime pour être significative³⁶. La recherche indique aussi que les ressources économiques, la préparation antérieure, la nationalité et l'âge sont des facteurs qui influencent davantage les composantes de l'expérience scolaire étudiées que l'origine sociale mesurée par le niveau éducatif des parents (ÉPG/non-ÉPG).

Toutefois, il faut se garder de conclure rapidement à l'absence d'influence du statut d'ÉPG. En effet, la difficulté des études locales (portant sur un établissement scolaire) est de savoir si cet établissement, pour une raison ou une autre, recrute des étudiants aux caractéristiques particulières qui induiraient des formes spécifiques d'expériences scolaires. D'ailleurs, Brown et Burkhardt (1999) signalent que les préalables à l'inscription dans les collèges communautaires sont moindres que dans les collèges de quatre ans (universitaires). Ceci peut donc générer une plus grande variation dans la préparation scolaire des étudiants qui se répercute sur les choix de cours.

33. Résultats obtenus par une analyse de variance.

34. Cette variable correspond à l'objectif éducatif des étudiants en s'inscrivant au collège communautaire (type de diplôme et/ou transfert dans un établissement de 4 ans) et le type de cheminement scolaire choisi (*transfer-level, non-transfer degree-applicable, certificate-applicable, basic skills*) (Brown et Burkhardt, 1999 : 11).

35. Les auteures ont obtenu ces résultats en procédant à une analyse multivariée (régression logistique).

36. Les auteures indiquent que les recherches sur la réussite scolaire des ÉPG et des non-ÉPG arrivent généralement à des résultats significatifs mais que cela est dû à la taille importante de l'échantillon plus qu'à un effet réel du statut d'ÉPG sur la performance scolaire (p. 18).

Pascarella *et al.* (2003) se sont aussi intéressés aux ÉPG de collègues communautaires³⁷ dans une étude fondée sur un échantillon tiré d'une population plus large que dans les travaux que nous venons de présenter. Ils désiraient mieux comprendre l'expérience scolaire de ces étudiants ainsi que leur développement cognitif.

Un premier constat est l'existence de différences significatives entre ÉPG et non-ÉPG en ce qui a trait à leurs expériences collégiales. Les ÉPG sont particulièrement désavantagés par rapport aux non-ÉPG dits « élevés » en ce qui concerne leur mode de fréquentation scolaire, le temps alloué aux études, les cours suivis en sciences, en mathématiques et en sciences humaines (humanities) et les responsabilités liées au travail. Ils sont moins susceptibles d'intégrer une fraternité étudiante. Par ailleurs, les différences entre ÉPG et non-ÉPG dits « modérés » sont moins marquées.

Cela dit, Pascarella et al. ont constaté que les expériences scolaires dans les collèges communautaires ont autant d'effets bénéfiques sur le développement cognitif et psychosocial des ÉPG que sur celui des non-ÉPG « élevés ». Toutefois, les expériences scolaires ont été plus bénéfiques pour les ÉPG que pour les non-ÉPG « élevés » et « modérés » en ce qui a trait à l'amélioration de leurs habiletés de rédaction (*writing skills*) et de l'appropriation de leurs réussite scolaire (*internal locus of attribution for academic success*). De même, leurs aspirations scolaires (diplôme projeté) se sont davantage développées que celles des non-ÉPG « modérés ».

Les auteurs ont également remarqué qu'après deux ans d'études collégiales, le développement cognitif et non-cognitif des ÉPG était équivalent, voire parfois supérieur à celui des non-ÉPG « modérés ». Selon les auteurs, ces résultats révèlent que les ÉPG, malgré des expériences collégiales qui pourraient s'avérer pénalisantes, développent une forme de résilience leur permettant tout de même de tirer avantage de leurs études collégiales.

En somme, il ressort de cette recherche que l'expérience scolaire des étudiants est variable, les ÉPG se distinguant des autres étudiants sur certaines dimensions spécifiques, ce qui conduirait à une modulation de leur développement cognitif. Cette expérience est aussi d'intensité variable, car elle est l'occasion d'acquérir des dispositions ou des compétences et de structurer un réseau social favorable à la persévérance. En ce sens, le statut d'ÉPG ne conduit pas nécessairement à l'échec ou à l'abandon.

3.3. Les expériences scolaires dans les universités ou les collèges universitaires américains

Plusieurs études se sont intéressées aux ÉPG admis et inscrits dans les collèges universitaires et les universités. Certaines sont des études de cas reposant sur un échantillon d'étudiants d'un seul établissement universitaire. Les résultats de ces recherches sont fort différents, quand ils ne sont pas carrément divergents. Par exemple, certains travaux concluent à un effet du statut d'ÉPG sur les résultats scolaires (Penrose 2002 Riehl, 1994, sur l'abandon), d'autres non (Naumann *et al.*, 2003; Zalaquett, 1999; Pratt et Skaggs, 1989). Par contre, il existerait des différences quant au mode de fréquentation scolaire et au rôle de l'expérience extrascolaire (condition de vie et support parental). Le ÉPG se distingueraient également en ce qui a trait à leur préparation scolaire. Cela dit, les notes au secondaire ou les résultats aux tests d'admission influenceraient autant la réussite scolaire des ÉPG que des non-ÉPG.

Ces différences entre les résultats peuvent tenir aux caractéristiques des établissements étudiés comme à celles de clientèles spécifiques. Il est possible qu'un effet établissement se fasse sentir.

37. L'échantillon regroupe des étudiants de collèges communautaires de cinq États américains situés dans cinq régions différentes. Trois établissements étaient situés dans de grands centres urbains; deux collèges étaient situés dans des villes de taille moyenne. La population étudiante des cinq établissements était issue de milieux socioéconomiques relativement modestes. 60 % des étudiants étaient blancs, et l'âge moyen d'entrée au collège était de 23 ans. L'échantillon retenu pour cette étude comprend 144 étudiants sélectionnés aléatoirement, qui ont participé à la collecte de données du *National Study of Student Learning* (NSSL) à trois reprises (automne 1992, printemps 1993 et printemps 1994). Afin d'éviter certains biais d'échantillonnage, les données ont été pondérées par établissement selon le genre et l'âge à la fin de la deuxième année.

Toutefois, une telle hypothèse ne pourrait vraiment être mise à l'épreuve que dans une étude comparative entre établissements.

Zalaquett (1999) et Dennis et al. (2005) ont étudié les ÉPG provenant des groupes ethniques dans deux universités spécifiques. Dans ces conditions, il est difficile de généraliser les résultats. Malgré cela, ces études ont le mérite de repérer des dimensions stratégiques et d'ouvrir sur des hypothèses intéressantes. Il en va de même du rôle du soutien familial et des conditions économiques sur les différentes dimensions du parcours étudiant et des résultats, de l'influence de la préparation antérieure sur l'expérience intellectuelle en cours et sur le sens que cette dernière prend pour les individus. À cet égard, l'expérience en cours peut être différente selon les étudiants – plus pénible pour certains, plus facile pour d'autres – mais dans tous les cas elle peut contribuer au développement de l'individu et à sa réussite scolaire. L'étude d'Ishitani (2003), effectuée dans une seule université publique, est également intéressante. Elle montre que le fait d'être ÉPG augmente les risques d'abandon des études universitaires, mais que cet effet, particulièrement élevé lors de la première année d'études à l'université, varie selon les sessions, suggérant une influence du temps sur les variables explicatives des départs scolaires.

Plusieurs recherches ont été réalisées en s'appuyant sur des échantillons représentatifs de la population étudiante. Celles-ci indiquent des résultats convergents (Pike et Kuh, 2005; Pascarella *et al.*, 2004; Hahs-Vaughn, 2004; Duggan, 2002; Warburton *et al.*, 2001) et souvent complémentaires. Ainsi, certaines différences dans le mode de fréquentation scolaire entre ÉPG et non ÉPG se font sentir sur plusieurs indicateurs tels le choix de l'établissement scolaire (public/privé, université de recherche ou non), le nombre de cours, type de cours (nombre de cours de rattrapage suivis), l'intensité des études (temps partiel/temps plein), l'engagement dans les activités parascolaires et les aspirations scolaires. Les ÉPG sont aussi désavantagés quant à leur expérience extrascolaire (conditions de vie).

Les résultats scolaires sont aussi souvent différents et les ÉPG ont davantage tendance à quitter les études. Les écarts en terme de résultats scolaires ou d'acquisition de compétences intellectuelles existent, mais ils diminuent dans le temps (Ishitani, 2006; Hahs-Vaughn, 2004; Duggan, 2002). Ainsi, les ÉPG persévérants se rapprocheraient des non ÉPG et réussiraient aussi à compenser leur capital culturel plus modeste, ce qui incite à penser que la présence d'une forme de résilience. Warburton *et al.* (2001) signalent que la préparation intellectuelle antérieure est différente, ce qui influence le parcours des ÉPG. Mais ils indiquent aussi qu'à préparation égale, il n'y a plus de distinction entre ÉPG et non-ÉPG. Selon Pascarella *et al.* (2004), les ÉPG s'impliquent moins dans la vie sociale et intellectuelle mais, quand il y a implication, elle a un effet positif sur l'acquisition des compétences intellectuelles. Cela tend à confirmer le poids que peut avoir l'expérience scolaire en cours sur le niveau des résultats scolaires ou développementaux. D'ailleurs, Hahs-Vaughn (2004) souligne que, pour les ÉPG, l'expérience scolaire en cours a une influence plus grande sur les résultats scolaires que les acquis antérieurs. Par contre, pour les non-ÉPG, c'est le contraire. Leurs résultats sont plus soumis aux effets des acquis antérieurs. Elle note aussi que les expériences extrascolaires ont aussi un poids plus lourd pour l'ÉPG.

L'analyse de la situation des ÉPG et des facteurs influençant leur cheminement scolaire s'est souvent réalisée par le biais d'études de cas portant sur des établissements en particulier. L'une des premières études utilisant le concept d'ÉPG est celle de Billson et Terry (1982). Effectuée dans un collège privé dit de « liberal arts », l'analyse porte sur les attentes scolaires des étudiants et sur leur intégration³⁸. Les auteures ont d'abord constaté une faible différence entre les ÉPG et les étudiants de seconde génération (ÉSG) par rapport aux attentes scolaires. Par contre, elles ont remarqué qu'il existe, entre les ÉPG et les ÉSG, un important écart dans l'intégration structurelle. Puisqu'ils ont plus tendance à vivre hors du campus que les ÉSG, les ÉPG ont moins de ressources (ex. financières) et un plus grand nombre

38. Précisons que cette étude ne comporte pas d'analyses multivariées. Les résultats ne contrôlent pas les possibles effets de variables sociodémographiques.

d'entre eux travaillent 35 heures/semaine ou plus. Le manque de temps attribuable au travail (déplacement, heures travaillées, etc), en plus de la tendance à vivre hors du campus, engendrent des taux plus faibles d'intégration sociale et structurale.

Au plan de l'intégration scolaire (« mesurée » par l'implication dans les activités parascolaires et par l'attitude face aux études) les ÉPG sont moins impliqués dans les organisations et ils sont plus détachés par rapport à l'obtention du diplôme comme critère de réussite.

Une autre dimension étudiée est la relation entre les ÉPG et leur famille, car l'acquisition des valeurs et des comportements associés à la réussite scolaire peut introduire des conflits avec la famille, voire avec la communauté d'origine. Globalement, le fait d'être un ÉPG joue d'une façon négative sur les expériences scolaires. Ils ne profitent pas du même soutien que les ÉSG et ils entrent plus en conflit avec les valeurs et les comportements de leur famille et leur communauté d'appartenance.

Pour leur part, Pratt et Skaggs (1989) ont cherché à savoir si les étudiants de l'Université du Maine étaient plus susceptibles d'abandonner leurs études. Les auteurs ont remarqué qu'il n'y avait pas beaucoup de différences significatives entre les ÉPG et les ÉSG, sauf en ce qui concerne leur engagement envers l'établissement choisi. Ils ont constaté que les ÉPG semblaient plus engagés envers leur université que les ÉSG parce qu'ils étaient plus nombreux à déposer une demande d'admission à l'Université du Maine et que la probabilité qu'ils effectuent un transfert vers une autre université était moindre. En ce qui a trait à l'intégration sociale, les ÉPG prévoyaient moins participer aux «fraternités étudiantes» que les ÉSG. Par ailleurs, il y avait peu de distinctions entre les ÉPG et les ÉSG ce qui concerne la poursuite de leurs objectifs (*goal commitment*). Les ÉPG avaient plus tendance à limiter leurs aspirations scolaires au baccalauréat au lieu d'anticiper des études de deuxième ou troisième cycle. Cela dit, les deux types d'étudiants attribuaient la même importance à la poursuite de telles études et ils se

croyaient aussi motivés par rapport à leurs aspirations. Toutefois, les parents des ÉSG trouvaient plus important que leurs enfants poursuivent des études universitaires que les parents des ÉPG. Finalement, Pratt et Skaggs soulignent que les ÉPG ne semblaient pas plus enclins à quitter l'école que les ÉSG.

Riehl (1994) a réalisé, quelques années plus tard, une comparaison entre les ÉPG et les autres étudiants sur la préparation scolaire, les aspirations et la performance au cours de la première année de collège à l'Université d'État d'Indiana. L'analyse indique que les résultats des ÉPG aux examens SAT, leur moyenne au secondaire (« *mean highschool GPA* ») ainsi que leurs notes après le premier trimestre étaient significativement plus faibles que celles des non-ÉPG. De même, les ÉPG avaient des attentes significativement plus faibles quant à leur moyenne cumulative et à leur diplôme projeté. Toutefois, il n'y avait pas de différence significative entre le classement moyen (*mean highschool classment*) au secondaire des ÉPG et des non-ÉPG. Finalement, ces résultats ont permis à l'auteur de constater que les ÉPG réussissaient moins bien au plan scolaire que les non-ÉPG et que leur persévérance était plus faible que celle des autres étudiants.

En 1999, Zalaquett propose aussi une étude de cas réalisée dans une université texane. Il s'intéresse aux étudiants de première génération selon leur origine ethnique. L'auteur constate que la proportion d'ÉPG d'origine ethnique est plus élevée que chez les non-ÉPG. Par contre, les ÉPG de l'université n'étaient pas moins persévérants ni plus faibles au niveau de leurs moyennes cumulatives que les autres étudiants. Ce résultat contredit d'autres recherches qui soulignent que les ÉPG d'origine ethnique abandonnent plus souvent et ont des moyennes cumulatives plus faibles que les autres étudiants (Zalaquett, 1999 : 420). Une explication proposée à ce résultat différent tiendrait à la composition de la population étudiante de cette université texane. Ainsi, le fait que les ÉPG soient très nombreux dans cet établissement les conduirait à ne pas se sentir différents des autres étudiants.³⁹

39. Dennis *et al.* (2005) ont réalisé une étude longitudinale sur l'effet de la motivation et du soutien familial sur l'expérience scolaire dans les collègues des étudiants de première génération issus des minorités ethniques. Les résultats indiquent que la moyenne cumulative au secondaire est la variable prédictive la plus forte de la moyenne cumulative au collège. Réalisée dans une seule université, cette enquête souligne l'importance de l'expérience scolaire antérieure comme source d'influence sur l'expérience scolaire en cours. Par ailleurs, l'étude indique aussi que les ÉPG ont plus confiance en leurs pairs qu'en leur famille pour les soutenir. Ceci pourrait s'expliquer par la distance existant entre les ÉPG et leur famille. Toutefois, il faudrait savoir si ce résultat est généralisable.

L'étude de Warburton *et al.* (2001), qui porte sur les étudiants inscrits dans des collèges de quatre ans, rompt avec cette tradition d'études de cas et utilise un large échantillon d'étudiants (le *Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study, 1995-96*). Elle vise à saisir l'effet de l'origine sociale et de la préparation scolaire (nature du cursus au secondaire) sur l'expérience scolaire. À cet égard, les auteurs soulignent que la scolarité des parents (et donc le statut ÉPG/non-ÉPG) a un effet négatif sur les parcours scolaires des étudiants.

Les ÉPG ont globalement une préparation scolaire moins forte que les autres étudiants, ce qui a des répercussions sur le mode de fréquentation collégiale, car ils sont plus nombreux à devoir suivre des cours de rattrapage. Par contre, à préparation scolaire égale, il n'y a plus de différences entre ces catégories d'étudiants au collégial.

Les cheminements des ÉPG sont aussi quelque peu différents, car ils sont plus nombreux à connaître une interruption d'études et à changer d'établissement. D'ailleurs, une analyse multivariée indique un effet significatif de l'éducation des parents sur la persévérance dans leur établissement d'origine. Les ÉPG et les non-ÉPG dont les parents ont fréquenté le collège sans obtenir de diplôme ont des moyennes cumulatives plus faibles que les non-ÉPG dont les parents ont gradué du collège. Les ÉPG sont aussi plus susceptibles d'abandonner leurs études et moins susceptibles d'aller jusqu'au diplôme. En somme, il y a bien un effet significatif de l'origine sociale mesurée par la scolarité des parents sur la persévérance et les résultats scolaires. Toutefois, il faut aussi pondérer par la préparation scolaire antérieure qui jouerait un rôle de réduction des différences entre ÉPG et non-ÉPG.

Des analyses descriptives ont permis à Warburton *et al.* (2001) de dégager d'autres résultats intéressants. Comparativement aux non-ÉPG dont les parents ont obtenu leur diplôme de baccalauréat, les ÉPG sont plus susceptibles d'être inscrits à temps partiel au collège. De plus, les ÉPG ont plus de chance que les non-ÉPG, de travailler à temps plein pendant leurs études collégiales et ils s'inscrivent en plus grande proportion en majeure *Business/Management*. Selon les auteurs, les ÉPG orienteraient davantage leurs études afin de s'assurer un confort socioéconomique.

Duggan (2002) a également utilisé un échantillon national américain (le *Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study*) afin d'étudier la persévérance des étudiants inscrits pour la première fois dans un collège de quatre ans. Son analyse indique que le statut d'ÉPG est un facteur jouant sur la persistance des étudiants dans les collèges de quatre ans, car ils ont 4 % plus de probabilité que les non-ÉPG de quitter leurs études au cours de la première année de scolarité. Pour l'auteur, ce n'est pas uniquement le statut d'ÉPG qui influence le parcours scolaire, mais le fait que ces étudiants disposent d'un niveau de capital social moins élevé que la moyenne des étudiants. Ils ne sont donc pas « présocialisés » au milieu, ce qui peut rendre plus difficiles leur intégration, leur compréhension du fonctionnement de cet établissement, leur recherche de soutien, etc. Par exemple, les ÉPG qui ne participent pas à des activités artistiques au collège ont une probabilité plus faible de poursuivre leurs études. De même, les étudiants qui n'ont pas d'adresse courriel et ceux qui ne rencontrent pas régulièrement leur conseiller pédagogique sont dans une situation similaire. Bref, l'étude permet aussi de penser que les ÉPG qui réussissent à compenser pour leur manque de capital social une fois admis au collège ont plus de chance de persévérer scolairement que les autres étudiants de première génération. Le statut d'ÉPG et l'origine sociale se répercutent sur les expériences scolaires de ces étudiants, mais leur capacité individuelle à bâtir des relations sociales significatives à l'intérieur de l'établissement scolaire peut venir contrebalancer ces facteurs négatifs.

L'article de Penrose (2002) présente une étude de cas réalisée auprès d'étudiants de *North Carolina State University*. L'intérêt de cette recherche repose sur les contrastes révélés par les résultats des analyses : les ÉPG ont les compétences scolaires pour réussir, mais ils abandonnent davantage leurs études; ils ont confiance en leurs capacités à leur entrée à l'université, mais ils développent un sentiment d'insécurité au cours de leurs études; ils perçoivent positivement leurs habiletés en sciences et en mathématiques, mais sous-estiment leurs habiletés communicationnelles⁴⁰.

40. Rappelons toutefois que l'auteure utilise deux échantillons basés sur des enquêtes n'utilisant pas la même définition d'ÉPG. Voir hors-texte 1.

Pour leur part, Naumann *et al.* (2003) ont constaté que les résultats aux tests d'admission (ACT) est un prédicteur de la moyenne cumulative des étudiants inscrits dans une grande université du *Midwest*. Toutefois, cet indicateur ne distinguerait pas les ÉPG des non-ÉPG⁴¹. Ceci semble indiquer que, si les étudiants ont de bons résultats scolaires, leur statut n'aurait pas d'influence. Cette hypothèse est intéressante mais encore faudrait-il la tester sur un plus vaste échantillon.

Ishitani (2003) utilise aussi un échantillon d'étudiants d'une seule université. Cette étude est originale car elle repose sur l'hypothèse d'une modification des facteurs qui influencent la persévérance des étudiants. Cette hypothèse est en partie confirmée. Ainsi, alors que l'effet négatif du fait d'être ÉPG sur la persévérance scolaire était plus important au cours de la première année d'études, l'auteur remarque que le risque de départ devient moins élevé pour les ÉPG au cours de leur troisième année. Les résultats ne se sont pas avérés significatifs pour la deuxième, la quatrième et la cinquième année d'études.

Ishitani a publié en 2006 une autre étude portant sur la persévérance et l'obtention de diplôme des ÉPG dans les collèges de quatre ans, mais cette fois en utilisant un échantillon de taille nationale. Les résultats montrent que les ÉPG sont plus à risque que leurs pairs d'abandonner leurs études collégiales et ce, tout au long de leurs études. De plus, ils sont moins susceptibles de terminer leur études et d'obtenir leur diplôme dans les temps requis (*in a timely manner*). Ishitani nuance toutefois ses résultats : « *Although the effect of being a first-generation student itself had a negative effect on college persistence, student persistence and timely graduation rates could alter depending on other precollege characteristics in this study, such as high school academic attributes* » (Ishitani, 2006 : 880).

De façon générale, cette étude confirme l'idée selon laquelle les étudiants mieux préparés au niveau scolaire (compétences scolaires développées,

niveau élevé d'intensité scolaire⁴² dans les programmes au secondaire) sont plus susceptibles de persévérer et de réussir. Cela dit, les analyses longitudinales d'Ishitani montrent que les effets de la préparation scolaire sur la rétention ne sont pas linéaires à travers le temps. L'auteur fait un lien entre cette découverte et les taux de persévérance des ÉPG. « *Furthermore, the result of this study allows us to estimate how varying effects of high school academic attributes along with other factors, such as family income, affect the college persistence rate for first-generation students longitudinally* » (Ishitani, 2006 : 880).

Ces recherches d'Ishitani soulignent une dimension importante des parcours : les facteurs qui influencent la persévérance peuvent changer au cours du parcours scolaire.

Pour sa part, utilisant un échantillon à l'échelle nationale, Hahs-Vaughn (2004) tente d'identifier les facteurs qui influencent le plus les expériences scolaires au cours des quatre années au collège. Le résultat principal de son analyse est que l'expérience scolaire au collège⁴³ a une influence plus importante sur les résultats scolaires⁴⁴ (*educational outcomes*) des ÉPG que les expériences précollégiales (*pre-collegiate traits*). Pour les non-ÉPG, par contre, ce sont les expériences antérieures au collège qui déterminent le plus les résultats scolaires.

De plus, l'auteure, tout comme Pascarella, constate que les expériences extrascolaires ont plus d'influence pour les ÉPG que pour les non-ÉPG. « *The "social capital" gained by participation in nonacademic experiences for first generation students may be a way that these students can acquire the "cultural capital" that helps them succeed in college* » (Hahs-Vaughn, 2004 : 497).

Il est aussi intéressant de noter que les différences entre les ÉPG et les non-ÉPG diminuent avec le temps. Hahs-Vaughn précise : « *[...] first generation and non-first generation students were more different upon beginning college than as measured at time points beyond their first year* » (Hahs-Vaughn, 2004 : 495).

41. Précisons que l'échantillon d'ÉPG utilisé dans cette étude était de petite taille, peu représentatif et qu'aucune variable sociodémographique n'a été contrôlée.

42. « *High school academic intensity was estimated by the highest observed level of curriculum across each major component, such as math, reading, and science* » (Ishitani, 2006 : 882, note 2).

43. Incluant les expériences non scolaires, les expériences scolaires et l'intensité de l'engagement (*intensity of enrollement*).

44. Soit l'obtention d'un diplôme, la moyenne cumulative, les aspirations éducatives.

L'auteure a trouvé qu'il n'existe pas des différences significatives entre les ÉPG et les non-ÉPG au plan de leurs expériences scolaires, l'intensité de leur inscription (*intensity of enrollment*), leurs moyennes cumulatives et l'obtention d'un diplôme. Ce résultat tend à indiquer que les différences – du moins certaines d'entre elles – entre les deux types d'étudiants pourraient s'estomper au cours de leur expérience scolaire. Mais il est aussi possible que cela soit uniquement pour les persévérants et non pour l'ensemble des ÉPG qui sont entrés au collège.

Une autre étude a été réalisée auprès d'étudiants de collègues de quatre ans par l'équipe de Pascarella (2004). Leur recherche est fondée sur l'hypothèse d'une influence du capital culturel et du capital social sur l'expérience scolaire. Il ressort de leur travail que l'expérience scolaire des ÉPG se différencie de celle des autres étudiants. Cela dit, cette différenciation n'affecte pas négativement les retombées (*outcomes*) de leurs études collégiales. Leur recherche met plutôt en évidence une certaine indépendance entre, d'une part, la nature de l'expérience scolaire, et, d'autre part, les résultats ou les retombées de ces études. En ce sens, l'expérience scolaire doit être considérée comme un moment particulièrement important d'acquisition de capital culturel et de capital social.

Les auteurs ont constaté que les ÉPG étaient significativement désavantagés par rapport à leur expérience scolaire et leur vie extrascolaire. Ils le sont en particulier par rapport aux non-ÉPG « élevés » sur différents plans, notamment, en ce qui a trait au temps alloué aux études (ils complètent moins d'heures de cours et ils comptent un plus grand nombre d'heures de travail salarié). Les ÉPG ont également moins tendance à vivre sur le campus que les autres étudiants. Selon les auteurs, cette caractéristique peut expliquer le fait que les ÉPG s'engagent moins dans des activités parascolaires (*extracurricular involvement*) que les autres étudiants et entrent moins en contact avec leurs collègues en dehors des cours. Or, ces activités sociales jouent un rôle significatif pour le développement intellectuel et personnel des collégiens.

Même si les ÉPG sont moins susceptibles que les autres étudiants de s'engager dans ce genre

d'activités, les analyses montrent que leur implication a des effets significativement positifs sur leur pensée critique, le diplôme projeté, leur perspective de succès (*internal locus of attribution for academic success*) et leur préférence pour des tâches intellectuelles de haut niveau. Pascarella *et al.* indiquent que le capital social que ces activités procurent aux ÉPG est particulièrement utile à l'acquisition de capital culturel supplémentaire pouvant les aider à réussir au niveau scolaire et cognitif. « [...] *extracurricular or peer involvement may expose first-generation students to classmates with better understanding of behaviors that help individuals succeed in, and maximize the benefit they receive from, college* » (Pascarella *et al.*, 2004 : 278).

Au niveau de leur développement cognitif et psychosocial, les chercheurs ont remarqué des différences significatives, mais faibles, entre ÉPG et non-ÉPG. La divergence la plus évidente se situait au niveau du diplôme projeté; les attentes des ÉPG en ce sens augmentent moins significativement que pour les autres étudiants. Pour les auteurs, cela s'expliquerait par la différence de capital culturel familial entre ÉPG et non-ÉPG « élevés ». En effet, les parents ayant une éducation universitaire seraient plus conscients de l'importance du niveau d'études une fois sur le marché du travail. Par ailleurs, Pascarella *et al.* ont relevé des différences significatives en ce qui a trait à l'impact des expériences scolaires et parascolaires sur le développement cognitif et psychosocial des ÉPG comparativement au non-ÉPG. À leur entrée au collège, les ÉPG sont désavantagés par rapport aux autres étudiants⁴⁵ au niveau de leur capital culturel et social. Toutefois, la fréquentation du collège universitaire génère des effets bénéfiques plus marqués chez les ÉPG que chez les non-ÉPG.

Pike et Kuh (2005) se sont inspirés du modèle de Pascarella pour leur propre étude sur les étudiants de collègues et d'universités au cours de leur première année d'études. L'intérêt de cette étude est de chercher à distinguer les effets directs et indirects des différents facteurs examinés. Ainsi, leur analyse montre que les caractéristiques des étudiants n'influencent pas directement les résultats scolaires, mais qu'elles le font de manière indirecte par le

45. Plus particulièrement les étudiants dont les parents ont tous les deux des diplômes universitaires, soit des non-ÉPG « élevés ».

biais de l'implication intellectuelle, de l'engagement social des étudiants et des caractéristiques des établissements. Pike et Kuh ont trouvé que les ÉPG sont moins engagés, qu'ils sont moins bien intégrés à la vie institutionnelle que les autres étudiants, qu'ils perçoivent le contexte comme moins soutenant et qu'ils ressentent une plus faible progression de leur développement intellectuel et de leurs apprentissages (*learning and intellectual development*). Mais les auteurs précisent que ces résultats doivent être associés aux aspirations éducatives des ÉPG, ainsi qu'à leur lieu de résidence. Ils soulignent, par exemple, que les niveaux plus bas d'engagement sont un résultat indirect du fait d'être ÉPG et sont plus directement dû au fait d'avoir des aspirations éducatives plus faibles, ainsi que de vivre hors du campus universitaire⁴⁶. Ils remarquent aussi que le fait de vivre sur le campus a un effet direct et positif sur les résultats scolaires. De plus, ils notent que les aspirations éducatives ont l'effet indirect le plus important sur le développement intellectuel et des apprentissages.

3.4. L'expérience scolaire dans l'enseignement postsecondaire aux États-Unis

La dernière série de travaux américains analysés porte sur l'expérience scolaire dans le postsecondaire sans distinction de type d'établissement (collège communautaire, collège deux ans, collège quatre ans ou universités). La majorité des travaux sont quantitatifs et reposent sur de vastes échantillons d'étudiants. Il existe toutefois une exception : les travaux de London (1996 et 1989), qui examinent des récits de vie dans une analyse exhaustive de la transition au postsecondaire. Celui-ci met en lumière les transformations culturelles, identitaires, psychologiques et intellectuelles qui peuvent avoir un effet d'acculturation par rapport aux origines sociales et culturelles des ÉPG.

Les résultats des autres études, de nature quantitative, soulignent pour la plupart un écart entre

ÉPG et non-ÉPG en ce qui a trait aux aspirations au secondaire et aux attentes au cours des études collégiales, ce qui influence la décision de poursuivre des EPS de même que le choix du programme et l'établissement (Barahona, 1990). Le statut d'ÉPG a un impact sur la probabilité d'abandonner ou de quitter les études (Lohfink et Paulsen, 2005; Choy, 2001; Nuñez *et al.*, 1998; Barahona, 1990). Cette probabilité serait variable selon le type d'établissement fréquenté. Le mode de fréquentation scolaire (retour aux études, inscription à des cours de rattrapage, intensité des études, choix de programme) est aussi influencé par l'origine culturelle des étudiants. À cet égard, l'intégration des étudiants et leur implication dans la vie des établissements a un effet sur la persévérance et les résultats scolaires. Le statut d'ÉPG a aussi une influence sur le parcours scolaire par le biais des conditions de vie. L'équipe de Terenzini (1996) signale des différences sur le plan de l'acquisition des compétences intellectuelles sans qu'elles ne se manifestent sur tous les indicateurs utilisés. De plus, ces distinctions tendraient à s'estomper avec la poursuite des études. Choy (2001), de son côté, signale l'absence d'écarts sur les résultats scolaires entre ÉPG et non-ÉPG si on contrôle les abandons. L'idée qu'une fraction importante des ÉPG développe une forme de résilience au cours des études se trouve encore renforcée. Seuls McCarron et Inkelas (2006) se distinguent en n'observant aucune différence entre ÉPG et non-ÉPG.

London (1989) a réalisé une première étude qualitative dans différents collèges de la région de Boston, où il s'est intéressé aux relations avec les parents en reprenant les concepts de rôle familial assigné et de mode de séparation. L'analyse des quatre histoires de vie montre que pour les ÉPG, l'entrée dans l'éducation postsecondaire est un moment de séparation avec la famille. L'analyse consiste à saisir quels rôles les parents et les étudiants assument dans le processus. London souligne la présence, individuelle ou combinée, des trois « modes transactionnels » élaborés par Stierlin. Le mode d'attachement (*binding mode*), selon lequel les parents veulent que leurs enfants soient « attachés » à la famille. Le mode de délégation (*delegating mode*), selon lequel les parents encouragent l'autonomie de

46. Ils notent que ces résultats sont cohérents avec ceux de Terenzini *et al.* (1996). Cela dit, contrairement à Terenzini, ils ont trouvé que les expériences scolaires au collège ont une influence sur des ÉPG et les ÉSG (Terenzini, 1996 : 289).

leurs enfants et, simultanément, les enfants maintiennent des liens avec leurs parents par sens de la « loyauté ». Le mode d'expulsion (*expelling mode*), en vertu duquel les parents négligent et rejettent leurs enfants qui les considèrent comme un obstacle à la réalisation de leurs objectifs.

En 1996, London a publié les résultats d'une seconde étude panaméricaine dans laquelle il poursuit son analyse des transformations culturelles qu'introduit le passage vers l'enseignement postsecondaire. Il constate que la rentrée et l'adaptation au collège ne sont pas nécessairement difficiles pour tous les ÉPG. Pour un grand nombre d'entre eux, l'éducation postsecondaire est un fait anticipé et attendu et représente alors une avenue pour maintenir le statut social et économique de leurs parents ou pour obtenir une mobilité sociale et économique. Par contre, pour d'autres ÉPG, le passage au niveau postsecondaire signifie un grand changement, pour eux et pour les membres de leur famille. Ces individus n'ont pas grandi avec l'idée d'aller vers les études postsecondaires et ils vivent un processus de profonde transformation.

London se concentre sur cette dernière catégorie d'ÉPG. Les changements intellectuels permettent non seulement aux ÉPG de connaître leurs intérêts et de développer un goût pour l'apprentissage, mais ils peuvent aussi provoquer le développement d'un esprit plus analytique ainsi qu'un sentiment de réalisation de soi. Au niveau psychologique, London (1996) constate que les études postsecondaires modifient la conception de soi des ÉPG. L'auteur explique aussi que devenir étudiant implique une transformation de l'identité. « *For first-generation students, movement into the middle class requires a « leaving off » and a « taking on », a shedding of one social identity and the acquisition of another* » (London, 1996 : 12). L'adaptation et l'appropriation de la culture scolaire peuvent éloigner l'étudiant de sa culture d'origine. L'étudiant doit alors renégocier ses relations avec les membres de sa famille et de sa communauté. Ces négociations ne sont pas toujours faciles et ne se terminent pas toujours bien.

Du côté de l'analyse quantitative, la question du mode d'influence du statut d'ÉPG est soulevée en 1990. En effet, Barahona (1990) dans une thèse

de doctorat cherche à distinguer les effets indirects du statut d'ÉPG de ses effets directs sur leurs aspirations scolaires, leur accès aux études postsecondaires et leur persévérance. Pour ce faire, elle utilise des données provenant de l'enquête *High School and Beyond* (1980) du NCES. Barahona constate l'existence d'« effets ÉPG » directs sur les aspirations collégiales. De plus, « *this first-generation effect was found to continue operating throughout 6 critical years of a student's life* » (Barahona, 1990 : 227). Par rapport aux aspirations relatives aux études postsecondaires et ce, même si d'autres variables comme le revenu familial et de faibles résultats aux examens de mathématiques ont des effets sur la variable dépendante, « l'effet ÉPG » est plus important et fonctionne d'une manière indépendante. Elle a aussi noté que le fait d'être ÉPG influence d'une manière négative (directe et indirecte) la persévérance. Plus spécifiquement, sur l'ensemble des étudiants inscrits aux études collégiales, il est moins probable que les ÉPG soient toujours inscrits quatre ans après avoir terminé leurs études secondaires.

Terenzini *et al.* (1996) ont développé un modèle théorique longitudinal afin de synthétiser les différentes théories portant sur l'expérience scolaire, incluant aussi les effets de la scolarisation. Selon ce modèle, les résultats cognitifs sont le fruit de la combinaison des traits des étudiants avant l'arrivée au collège avec le travail scolaire, l'expérience dans la classe et les activités parascolaires. Les premiers résultats obtenus montrent que les ÉPG possèdent des attributs provenant de leur expérience scolaire précollégiale et des expériences collégiales qui les différencient, voire les désavantagent par rapport aux étudiants traditionnels. Terenzini *et al.* ont constaté qu'il n'existait pas de différence entre le développement cognitif des ÉPG et celui des étudiants traditionnels (non-ÉPG) en ce qui a trait aux compétences acquises en mathématiques et à la pensée critique (*critical thinking*). Toutefois, après une année de collège, les étudiants traditionnels avaient davantage développé leurs compétences en lecture (*reading comprehension*) que les ÉPG. Selon les auteurs, ces résultats indiquent que les ÉPG forment

une population étudiante à risque au plan de la performance et de la persévérance à l'école. « *One clear implication of this evidence is the need to smooth first-generation students' transition from work or high school to college and to extend active targeted support throughout their first year, if not beyond* » (Terenzini, 1996 : 17). Par ailleurs, leur analyse montre que les expériences scolaires dans un collège de deux ou quatre ans ont un effet différentiel faible mais significatif sur les apprentissages des ÉPG et des étudiants traditionnels.

Deux ans plus tard, Nuñez *et al.* (1998) ont réalisé leur recherche en utilisant un échantillon d'étudiants inscrits dans divers établissements postsecondaires. Les traits de l'expérience scolaire qui ont été analysés sont multiples : choix d'établissement et type d'inscription, aspirations professionnelles, intégration scolaire et sociale et persévérance.

Cette étude souligne que les ÉPG ont un mode de fréquentation différent au cours des études postsecondaires (école à temps partiel, travail à temps plein, collège communautaire, aide financière, etc.) et que des critères spécifiques influencent leur choix d'établissement (disponibilité de l'aide financière, lieu de résidence par rapport à l'école, etc.). Ce rapport fait ressortir que l'aspect économique et financier de la poursuite des études est un facteur important aux yeux des ÉPG et ce, tant en ce qui concerne leurs aspirations (tenter d'améliorer leur situation) qu'en ce qui a trait à la faisabilité de leurs études postsecondaires (aide financière, travail).

Les auteurs ont également constaté que les ÉPG s'intègrent moins aux plans scolaire et social que les non-ÉPG et qu'ils ont des taux de persévérance et de réussite⁴⁷ moindres, et ce, même en contrôlant l'influence de tierces variables (d'ordre socio-démographique, socioéconomique et scolaire). Cela dit, les ÉPG qui obtiennent un diplôme de baccalauréat ou diplôme collégial ont, une fois sur le marché du travail, les mêmes opportunités (emploi, salaire) que les non-ÉPG.

En 2001, Choy a publié un article sur l'accès aux études postsecondaires, la persévérance et l'insertion sur le marché du travail. Cet article reprend les

conclusions de trois études nationales longitudinales qui ont suivi des étudiants sur plusieurs années entre 1988 et 1998. En ce qui a trait à la persévérance, les conclusions de l'étude montrent que les taux de départ ou d'abandon des ÉPG sont différents selon le type d'établissement (deux ans ou quatre ans). Par ailleurs, l'effet du statut d'ÉPG diminue si d'autres facteurs sont considérés et il n'influence pas l'obtention du diplôme si l'on ne tient pas compte des départs. Finalement, les ÉPG sont proportionnellement plus nombreux à obtenir des diplômes professionnels et moins nombreux à obtenir des baccalauréats.

Chen et Carroll (2005) ont aussi réalisé une étude auprès d'un échantillon national d'étudiants ayant fréquenté tous les types d'établissements postsecondaires. En ce qui a trait au mode de fréquentation scolaire, les auteurs ont remarqué que, par rapport aux étudiants dont au moins un parent était bachelier, une plus grande proportion d'ÉPG suivait des cours de rattrapage. De même, choisir une majeure semblait plus difficile pour les ÉPG. Chen et Carroll ont constaté que les ÉPG choisissaient davantage des majeures de type professionnel (*vocational*) ou technique que leurs pairs avec au moins un parent bachelier. Selon les auteurs, ces choix seraient peut-être motivés par une plus faible préparation scolaire ne permettant pas aux ÉPG de s'orienter dans des domaines de haut niveau (*high skill fields*) – ex. ingénierie, mathématiques, science – ou encore, par le fait que certains de ces secteurs apparaissaient comme peu rentables – ex. arts, sciences humaines, langues. Par ailleurs, les ÉPG accumulaient moins de crédits de cours lors de leur première année. Cette tendance se maintenait tout au long des années d'études⁴⁸. Finalement, les ÉPG performaient plus faiblement au plan scolaire lors de leur première année d'études, ce léger désavantage semblant se maintenir tout au long des études de premier cycle.

Les résultats obtenus par Chen et Carroll sur la persévérance apparaissent moins précis. Globalement, les analyses de régression montrent que les ÉPG auraient des probabilités plus faibles

47. La réussite correspond ici à l'obtention d'un diplôme. Est considéré persévérant ou ayant réussi scolairement un étudiant qui était inscrit à sa première année dans un établissement collégial (deux ou quatre ans) en 1989-90 et qui, cinq ans plus tard (1994), était encore inscrit ou avait obtenu un diplôme (collégial ou de baccalauréat).

48. Cela dit, ces données ne contrôlent pas pour des facteurs tels l'abandon, l'interruption des études, l'admission retardée, etc.

d'obtenir un diplôme de baccalauréat que les autres étudiants, peu importe le type d'établissement (deux ans ou quatre ans). Toutefois, si le concept de persévérance est élargi (autre diplôme que le baccalauréat et prise en compte des étudiants toujours aux études – les « résistants »), il n'y a plus de différences significatives, entre les catégories d'étudiants.

Une autre étude (Lohfink et Paulsen, 2005) s'appuyant aussi sur une enquête nationale (*Beginning postsecondary students Longitudinal Survey, 1996-2001*), constate d'importantes différences entre les ÉPG et les étudiants traditionnels en ce qui a trait à leurs « comportements de persévérance » (*persistence behaviors*) de la première à la deuxième année universitaire. Selon les auteurs, les caractéristiques sociodémographiques des ÉPG ont une influence sur leur persévérance scolaire, ce qui indique la présence d'effets de classe, de genre et d'appartenance ethnoculturelle. De plus, le type d'établissement scolaire a également un impact sur la rétention des ÉPG. L'étude montre que les ÉPG sont moins susceptibles de persévérer s'ils sont inscrits dans un établissement privé et que la probabilité qu'ils persévèrent augmente avec la taille de l'établissement qu'ils fréquentent⁴⁹. L'expérience scolaire a un impact sur la persévérance scolaire de l'ensemble des étudiants, avec des distinctions : la persévérance des ÉPG est influencée par leur intégration au plan scolaire, alors que celle des étudiants traditionnels est liée à leur intégration sociale (fréquence à laquelle les étudiants participent à des activités parascolaires). Le montant des bourses reçues influence également la persévérance des ÉPG.

En 2006, McCarron et Inkelas ont mené une enquête longitudinale (*National Educational Longitudinal Study*) afin d'examiner l'influence de l'implication des parents sur les aspirations éducationnelles des ÉPG. Toutefois, leur modèle causal ne dégage pas de différences significatives entre ÉPG et non-ÉPG.

3.5. Les ÉPG dans l'enseignement postsecondaire canadien

Les travaux canadiens qui utilisent de manière explicite le concept d'ÉPG pour rendre compte de l'expérience scolaire sont très peu nombreux comme nous le disions dans la section précédente. Grayson (1997) a réalisé la principale étude, qui porte sur les ÉPG inscrits à l'Université York (Toronto). Son objectif est de mieux comprendre les relations qui existent entre les facteurs antérieurs à l'expérience en cours (le niveau d'éducation des parents, le genre, le revenu familial et les résultats scolaires au secondaire), les expériences institutionnelles et les moyennes cumulatives. De plus, l'auteur a voulu évaluer si la « race » (appartenance ethnoculturelle) peut avoir un effet sur les moyennes cumulatives.

Grayson a constaté que les ÉPG sont faiblement désavantagés en ce qui a trait à leur moyenne cumulative⁵⁰. Cela dit, l'auteur remarque une influence de la scolarité des parents sur l'expérience sociale des étudiants. Les élèves dont au moins un parent détient un diplôme universitaire sont plus impliqués au niveau des activités culturelles et dans les « clubs ». Ils passent plus de temps sur le campus et ils sont généralement plus impliqués dans les activités (*activities involvement*). Mais Grayson souligne que plusieurs de ces activités diminuent les chances d'obtenir des bons résultats scolaires et, donc, que le fait de moins participer peut avantager les ÉPG. Par ailleurs, en ce qui a trait à l'engagement scolaire (par exemple, implication dans la classe, dans les sports, dans les activités bénévoles et dans les relations avec les autorités facultaires), il n'y a pas beaucoup de différence entre les ÉPG et les non-ÉPG.

49. Les auteurs proposent plusieurs hypothèses pour expliquer ces résultats. Entre autres, les collèges privés sont plus petits et davantage centrés sur les besoins des étudiants traditionnels. Les ÉPG vivant sur ces campus pourraient se sentir coupés du soutien de leur réseau social et familial. De même, fréquenter un établissement de grande taille pourrait permettre aux ÉPG d'accéder à plus de services leur étant spécialement destinés ou leur offrir la possibilité de côtoyer des étudiants issus de divers milieux, facilitant ainsi les contacts avec leurs pairs.

50. Il est intéressant de noter aussi que les moyennes cumulatives des étudiants dont au moins un parent détient un diplôme universitaire sont plus élevées que celles des autres étudiants, c'est-à-dire les étudiants dont les parents possèdent au maximum un diplôme collégial. En d'autres mots, la possession d'un diplôme universitaire, et non pas les études postsecondaires en général, est la seule situation qui influence la moyenne cumulative.

Dans une étude qualitative⁵¹ portant sur les expériences des ÉPG dans une université du sud-ouest de l'Ontario, Lehmann (2007) a tenté de comprendre le lien entre le statut d'ÉPG, la classe sociale et l'abandon scolaire. Les résultats de la recherche laissent entendre que les étudiants de première génération sont plus susceptibles d'abandonner l'université de manière prématurée, souvent malgré de bons résultats. En utilisant le concept de l'*habitus* (Bourdieu et Wacquant, 1992), Lehmann postule que les abandons des étudiants de première génération se concentrent autour des discontinuités de classe et de culture. L'auteur interprète ces discontinuités comme un conflit entre un ancien *habitus* et un *habitus* en développement. Malheureusement, même si l'auteur établit un lien entre l'abandon et la classe sociale, l'effet du statut d'ÉPG n'est pas clair.

3.6. Que retenir?

Les travaux sur les ÉPG, de factures fort diverses au plan méthodologique, sont davantage centrés sur les enjeux de la persévérance que sur l'accès. Ils soulignent l'existence de différences dans l'expérience des étudiants selon que leurs parents ont eux-mêmes connu ou non une expérience d'études postsecondaires. Toutefois, cet effet s'amenuise quand la catégorie « étudiants de seconde génération » est décomposée. En plus, ce

phénomène est constaté dans les collèges de deux ans, et il n'est pas certain que cela ne soit pas dû à des effets de recrutement.

Cet effet ne se fait pas nécessairement sentir avec la même intensité selon les différentes dimensions de l'expérience scolaire. La diversité méthodologique des études ne permet pas de déterminer avec précision la liste des dimensions qui fluctuent selon l'origine scolaire. Mais retenons tout de même l'existence d'une modulation.

Par ailleurs, les travaux reposant sur des analyses multivariées montrent un effet propre au facteur « étudiants de première génération ». Toutefois, cela ne veut pas dire que ce facteur soit nécessairement le plus influent. En fait, s'il est variable d'une étude à l'autre, il est bien présent.

Finalement, cet effet ne se fait pas sentir de manière aussi intense à la fin de la scolarisation qu'au début. Cela peut résulter d'un effet de sélection; de nombreux étudiants quittent après quelques mois, et les ÉPG qui persévèrent possèdent les attributs pour réussir. Mais il existe aussi un effet de l'expérience scolaire en cours. Ainsi, les ÉPG profiteraient davantage de cette expérience, ce qui se traduirait par une persévérance équivalente à celle des étudiants de deuxième génération. Il faut donc être sensible à l'évolution des situations tout au long des parcours d'études postsecondaires.

51. Lehmann a effectué des entrevues semi-dirigées avec 25 « décrocheurs » qui provenaient d'une université de recherche au sud-ouest de l'Ontario. L'échantillon sur lequel Lehmann a basé son analyse ne comptait que 15 étudiants de première génération, un nombre que l'auteur considérait lui-même comme limitant.

4. Confrontation théorique

Le concept d'ÉPG a été produit dans un contexte bien particulier à l'intersection de l'intervention et de la recherche. Essentiellement américain, le concept prend racine dans les actions visant à réduire les inégalités sociales aux plans de l'accès et de la réussite au postsecondaire. Il a rapidement été utilisé en recherche afin de mettre en évidence un facteur particulier à la source des inégalités : la scolarité des parents. En soi, la prise en compte de ce facteur dans les travaux sur les inégalités scolaires n'est pas nouvelle, la littérature sociologique en a fait mention depuis longtemps. Mais alors, quelle est la spécificité, voire l'originalité, du concept d'ÉPG par rapport aux autres manières de prendre en considération la scolarité des parents? Nous voulons dans la présente section réaliser cette confrontation. Pour ce faire, nous chercherons d'abord à dégager comment l'effet du niveau scolaire des parents sur les parcours scolaires de leurs enfants est pris en compte dans les travaux portant sur les étudiants de première génération (ÉPG) en comparaison avec d'autres modes de traitement. Nous verrons ensuite comment diverses explications théoriques rendant compte des inégalités scolaires sont en mesure d'éclairer cet influence de la scolarisation des parents sur les parcours et les expériences scolaires de leurs enfants.

4.1. L'effet de la scolarité des parents dans les travaux sur les ÉPG

Dans les études sur les ÉPG, les chercheurs sont quasi unanimes sur le fait que, comparativement aux non-ÉPG, cette population étudiante est défavorisée au plan de l'accès et de la poursuite des études postsecondaires. Ainsi, la scolarité des parents influencerait sur les parcours scolaires de leurs enfants de deux façons : comme une variable proximale (au sens de composite) ou encore comme une variable en soi (distale), ayant son effet propre.

Dans les travaux sur les ÉPG que nous avons consultés, cette distinction est souvent ambiguë. D'une part, les chercheurs américains soulignent que les ÉPG sont une catégorie dont la composition sociale et économique est différente des non-ÉPG. Les études montrent que les ÉPG auraient plus de chance d'être des femmes (Engle, 2007; Nuñez *et al.*, 1998), d'être plus âgés (Engle, 2007; Nuñez *et al.*, 1998), issus de minorités ethniques (Engle, 2007; Nuñez *et al.* 1998; Fallon, 1997), et de familles à faible revenu, ce qui laisse entendre un effet possible de ces caractéristiques sociodémographiques sur l'accès et la poursuite d'études postsecondaires. Le raisonnement, explicite ou implicite, utilisé par les auteurs est simple : la composition spécifique de cette catégorie expliquerait au moins en partie les différences de parcours. Mais encore faudrait-il savoir pourquoi les femmes et les étudiants appartenant à un groupe ethnoculturel ou à des groupes sociaux défavorisés sur le plan économique ont des parcours différents.

Par ailleurs, plusieurs analyses multivariées (Chen et Carroll, 2005; Pascarella *et al.*, 2004, 2003; Warburton *et al.*, 2001; Horn et Nuñez, 2000; Nuñez *et al.*, 1998) indiquent l'existence d'un effet propre, indépendant des autres dimensions sociales comme le genre, la classe sociale et l'appartenance ethnoculturelle. En ce sens, il ne s'agit pas d'une variable proximale.

Des études canadiennes récentes, telles que celle effectuée par Rahman, Situ et Jimmo (2005)⁵², ont déjà partiellement établi l'indépendance de la variance associée au niveau d'éducation des parents, du moins vis-à-vis la série de variables alternatives que sont le lieu de résidence (vivre en région ou dans un milieu rural), le sexe, et la structure familiale, mais aussi et surtout le très important revenu familial. Se basant sur l'*Enquête auprès des sortants* (EAS) et l'*Enquête sur les jeunes en transition* (EJET), Finnie, Laporte et Lascelle (2004) ont corroboré la relation positive entre la participation aux études postsecondaires et la scolarisation des

52. Rahman, Situ et Jimmo ont utilisé l'*Enquête sur la dynamique du travail et du revenu* (EDTR).

parents, la structure familiale biparentale et la provenance provinciale (ex.: Québec). Finnie et Mueller (2007) ont souligné que le revenu et le niveau de scolarité des parents ont un effet sur l'accès aux études postsecondaires. Ils ont aussi indiqué que l'effet du niveau de revenu sur l'accès baissait quand la scolarité des parents était prise en compte. Enfin, en se basant sur les données de l'EJET, Finnie, Lascelles et Sweetman (2005) évaluent que chaque année supplémentaire de scolarisation des parents augmente de 5 % la probabilité que leurs enfants fréquentent un établissement postsecondaire. En contrôlant pour les variables connexes, ces mêmes chercheurs ont démontré que 29 % des hommes et 37 % des femmes poursuivent leurs études postsecondaires lorsque leurs parents ont un diplôme d'études secondaires, comparativement à 53 % des hommes et 65 % des femmes chez les familles où les parents ont fait des études universitaires.

Ces études tendent à indiquer que la scolarité des parents exerce une influence complexe et subtile qui ne se résume pas au fait qu'ils aient ou non une expérience du postsecondaire. Le fait que les parents aient ou n'aient pas obtenu un diplôme, qu'ils aient fréquenté un type d'établissement plutôt qu'un autre aurait aussi une influence sur les parcours des jeunes. Ce constat plaide en faveur de l'utilisation d'un indicateur de la scolarité des parents qui tienne compte de différentes facettes de l'expérience scolaire.

Une des vertus du concept d'ÉPG est certainement de nous obliger à penser le mode d'action de la scolarité des parents sur les parcours de leurs enfants. Les travaux sociologiques ont mis en évidence depuis longtemps l'effet de l'origine sociale sur la scolarisation. Cette origine est le plus souvent mesurée par la position sociale (catégorie professionnelle des parents, position dans la structure de classes, appartenance à une fraction de classe, etc.), qui ouvre sur des conditions de vie ou un niveau de capital culturel. Mais comment interpréter que le fait d'avoir des parents sans expérience d'études postsecondaires puisse compromettre l'accès des enfants à de telles études? Dans les travaux sur les ÉPG, l'effet du niveau scolaire des parents sur les

parcours et les expériences scolaires de leurs enfants se manifeste de différentes façons. À cet effet, nous avons dégagé trois grandes catégories d'après lesquelles s'exerce cet effet : 1) les modes d'action des parents 2) les conditions de vie 3) la construction et les dispositions des individus.

4.1.1. Modes d'action des parents

Certains travaux provenant des États-Unis soulignent clairement que la non-expérience des parents en matière d'études postsecondaires conduirait à un manque de soutien parental qui fragiliserait la poursuite d'études postsecondaires de leurs enfants (Engle, 2007; McCarron et Inkelas, 2006; Horn et Nuñez, 2000; Fallon, 1997; York-Anderson et Bowman, 1991; Billson et Terry, 1982). Concrètement, ce manque de soutien prendrait la forme d'une faible implication des parents dans les études postsecondaires de leurs enfants et ce, pour différentes raisons : ils reconnaissent moins l'importance des études postsecondaires (Brooks-Terry, 1988) et les considèrent comme une dépense supplémentaire ayant un coût important (Engle, 2007; Fallon, 1997); ils craignent une rupture avec leur milieu d'origine (Brooks-Terry, 1988; Billson et Terry, 1982); ils ont une vision négative du collège (Fallon, 1997) et ne comprennent pas les exigences des études collégiales (Engle, 2007; York-Anderson et Bowman, 1991). En somme, les représentations des études postsecondaires conduisent les parents à dévaloriser les études des enfants qui seraient dans une situation de continuelle défense de leur projet.

Le manque de connaissances et d'information des parents au sujet des études postsecondaires est un autre facteur qui influence l'expérience scolaire de leurs enfants à ce niveau d'études (Lohfink et Paulsen, 2005; Horn et Nuñez, 2000; Fallon, 1997; Riehl, 1994). À cause de leur faible bagage scolaire, les parents ne disposent pas des connaissances de base pour aider leurs enfants dans le processus de transition vers le postsecondaire (planification et choix) (Engle, 2007; Horn et Nuñez, 2000) ni pour les aider dans le cadre de leurs cours (York-Anderson et Bowman, 1991), ni pour jouer un rôle dans la réussite scolaire de leurs enfants (Riehl, 1994). Fallon (1997) insiste sur le manque de modèle dans

l'entourage de l'étudiant (parents, frères, sœurs) qui fait obstacle à la transmission d'informations pertinentes (valeurs, langue, règlements, attentes) nécessaires au bon déroulement des études postsecondaires. Thomas (2005), bien que ses travaux portent sur l'ensemble des étudiants désavantagés en ce qui a trait à leur accès à l'enseignement supérieur, souligne que le simple fait d'avoir des parents et des contacts avec l'enseignement postsecondaire peut atténuer les facteurs négatifs sur le cheminement scolaire et la poursuite des études postsecondaires.

4.1.2. Conditions de vie

Plusieurs chercheurs ont traité dans leurs études des conditions de vie particulières des ÉPG américains. Comparativement aux non-ÉPG, ces étudiants ont plus souvent des personnes ou des enfants à charge (Engle, 2007; Inman et Mayes, 1999; Nuñez *et al.*, 1998; Terenzini *et al.*, 1996), sont plus susceptibles de travailler à temps plein (Nuñez *et al.*, 1998), ont plus de chance de provenir de familles monoparentales (Horn et Nuñez, 2000) et sont plus nombreux à avoir fréquenté une école secondaire en milieu rural (Horn et Nuñez, 2000).

Des études canadiennes vont dans le même sens et indiquent que les revenus familiaux, la région du pays, la provenance rurale ou urbaine et la structure familiale ont une incidence sur l'accès aux études postsecondaires (Rahman, Situ et Jimmo, 2005; Knighton et Mirza, 2002; Lavallée, Pereboom et Grignon, 2001). Au Canada, l'accès est plus grand au Québec, dans les provinces de l'Atlantique et en Colombie-Britannique, en majeure partie, selon les auteurs, à cause de différences structurales dans les systèmes d'éducation de ces provinces (ex : les cégeps québécois). Les jeunes des milieux urbains, de même que les femmes, sont plus susceptibles d'entreprendre des études postsecondaires alors que les enfants de familles monoparentales le sont moins. Enfin, les personnes dont les parents ont fait des études postsecondaires sont plus susceptibles d'en entreprendre, en particulier au niveau universitaire. À ce sujet, Junor et Usher (2004, 2002) présentent un portrait à la fois global et détaillé de la situation au Canada.

4.1.3. Construction et dispositions des individus

Aux États-Unis, plusieurs chercheurs indiquent que les aspirations éducatives (niveau de scolarité visé) des ÉPG ont des effets négatifs importants sur leurs parcours et leurs expériences scolaires (Engle, 2007; McCarron et Inkelas, 2006; Lohfink et Paulsen, 2005; Pike et Kuh, 2005; Choy, 2001; Nuñez *et al.*, 1998; Terenzini *et al.*, 1996; London, 1996; Riehl, 1994; Barahona, 1990; Pratt et Skaggs, 1989; Billson et Terry, 1982), mais ils ne s'entendent pas sur la nature propre de ces effets. Par exemple, Billson et Terry (1982) soulignent que les aspirations des ÉPG sont aussi élevées que celles des autres étudiants, mais elles se distingueraient par le fait que les premiers ne percevraient pas l'éducation postsecondaire de la même façon, c'est-à-dire qu'ils auraient moins tendance à penser que le baccalauréat serait bénéfique à la réussite professionnelle. D'autres (Duggan, 2002; London, 1996) distinguent les ÉPG qui ont grandi avec l'aspiration de faire des études postsecondaires, de ceux qui n'ont pas grandi avec une telle aspiration. London (1996) fait remarquer que les premiers appartiennent à la classe moyenne. Pour les autres ÉPG, aller au collège serait un défi, car ils ne proviennent pas d'un milieu où l'éducation postsecondaire est véritablement connue. D'autres comme Pratt et Skaggs (1989) soulignent que les ÉPG auraient plus tendance à limiter leurs aspirations scolaires au niveau du baccalauréat, au lieu d'anticiper des études de cycles supérieurs.

Plusieurs recherches révèlent que les ÉPG sont désavantagés comparativement aux autres étudiants au plan de la préparation scolaire au secondaire et que celle-ci aurait une incidence négative sur leurs expériences scolaires au niveau postsecondaire (Engle, 2007; Pascarella *et al.*, 2003; Warburton *et al.*, 2001; Brown et Burkhardt, 1999; Inman et Mayes, 1999; Fallon, 1997). Concrètement, sur le plan de la préparation scolaire, les ÉPG se distingueraient par des moyennes cumulatives plus faibles (Warburton *et al.*, 2001; Inman et Mayes, 1999), par une moins grande présence dans les programmes enrichis (Warburton *et al.*, 2001; Inman et Mayes, 1999) et dans les cours avancés en

mathématiques (Horn et Nuñez, 2000). De plus, les ÉPG seraient plus susceptibles de suivre des études secondaires dans des écoles publiques qui n'offrent pas les cours assurant une préparation adéquate à la poursuite des études postsecondaires (Engle, 2007; Fallon, 1997). De même, certains chercheurs révèlent (Engle, 2007; Fallon, 1997) qu'en raison de leurs résultats souvent plus faibles, les ÉPG sont moins susceptibles de recevoir les encouragements des professeurs et des divers intervenants de l'école qui les inciteraient à entreprendre des études postsecondaires.

Les ÉPG sont aussi désavantagés au plan de leurs expériences postsecondaires comparativement aux non-ÉPG. En effet, leurs résultats plus faibles aux tests d'admission (SAT) (Inman et Mayes, 1999; Fallon, 1997) limiteraient leurs choix d'établissement aux moins sélectifs (Hahs-Vaugh, 2004; Pascarella *et al.*, 2003), ainsi que leurs choix de programmes d'études (Fallon, 1997). Chen et Carroll (2005) constatent que les ÉPG préféreraient s'orienter dans des programmes offrant des majeures de type professionnel (*vocational*) ou technique à celles de haut niveau (*high skill field*), des choix qui s'expliqueraient par la faiblesse de leur préparation scolaire. De plus, au cours de leur première année d'études, les ÉPG seraient plus susceptibles de s'inscrire à des cours de rattrapage (Warburton *et al.*, 2001), complèteraient moins d'heures de cours créditées, suivraient moins de cours en sciences pures, en arts et en sciences humaines (Pascarella *et al.*, 2003, Terenzini *et al.*, 1996) et présenteraient des moyennes cumulatives plus faibles au terme de leur première année d'études (Pascarella *et al.*, 2003; Warburton *et al.*, 2001).

Au plan cognitif, Pascarella *et al.* (2003) soulignent que les ÉPG seraient désavantagés quant au développement de leur raisonnement scientifique et à leur ouverture à la diversité. Ils entretiendraient un rapport aux études plus instrumental, percevant les études comme une voie menant vers l'obtention d'un bon emploi (Fallon, 2007), alors que les non-ÉPG auraient plutôt tendance à appréhender l'éducation comme une source de développement personnel et éducatif (Pascarella *et al.*, 2003; Fallon, 1997).

4.2 Théories et mode d'explication

Nous avons vu précédemment que l'effet du statut d'ÉPG sur le niveau de scolarité atteint et sur l'accès aux études postsecondaires est loin d'être une question simple, d'où l'intérêt de revenir sur différentes théories explicatives des inégalités scolaires et des parcours étudiants afin de dégager des pistes d'analyse. Cette section vise à brosser un tableau rapide et non exhaustif d'explications fournies par les théories susceptibles d'éclairer cet effet du niveau scolaire des parents sur l'accès et la poursuite des études postsecondaires.

4.2.1. Les inégalités aux plans de l'accès aux EPS et de la réussite

Les théories culturalistes et les théories individualistes divergent, entre autres, quant aux types d'explications qu'elles proposent pour la compréhension du phénomène de l'inégalité des chances à l'école. Les théories présentées dans cette section proposent des explications différentes pour jeter un éclairage sur les inégalités aux plans de l'accès aux études postsecondaires et de la réussite.

4.2.1.1. Les explications culturalistes

Plusieurs facteurs ont été identifiés pour dégager des explications sur les inégalités à l'école, mais une tendance s'est nettement démarquée dans les divers courants théoriques, soit le poids de l'héritage culturel (Forquin, 1979a, 1979b). Comme le mentionnent Bourdieu et Passeron : « de tous les facteurs de différenciation, l'origine sociale est sans doute celui dont l'influence s'exerce le plus fortement sur le milieu étudiant [...] » (Bourdieu et Passeron, 1964 : 22). Bien que le lien de cause à effet soit difficile à démontrer, il semble qu'un consensus existe sur le fait que l'influence parentale marque de manière importante le vécu scolaire des enfants (Forquin, 1982a). Cette influence se diffuserait principalement autour de l'histoire scolaire des parents, de leurs opinions au sujet de l'éducation de leurs enfants et de l'héritage culturel qu'ils leur lèguent.

Une première façon de théoriser cet effet de la scolarité des parents sur le parcours scolaire des enfants est d'invoquer, à l'instar de Bourdieu et Passeron (1970, 1964), que, du simple fait d'une scolarisation plus longue que la moyenne, les adultes provenant des classes moyennes ou supérieures transmettent à leurs enfants un capital culturel⁵³ et un ensemble de dispositions appelées *habitus*⁵⁴ qui présentent de nombreuses similarités avec les contenus de l'enseignement et des normes d'excellence scolaire, ce qui leur permettrait de bien réussir à l'école.

Une autre façon de théoriser le phénomène est l'explication donnée par la théorie des codes sociolinguistiques de Bernstein (1971). Selon lui, les différentes classes sociales utiliseraient différents registres de langage, ce qu'il appelle des « codes sociolinguistiques » et auxquels il attribue une responsabilité importante dans les différences au plan de la réussite scolaire des enfants. Fidèle à Bourdieu et Passeron (1970), il soutient que l'école choisirait arbitrairement le code sociolinguistique des classes dominantes, ce qui aurait pour effet d'handicaper, de décourager et de défavoriser les élèves issus des milieux populaires.

Ces explications de type culturaliste suggèrent que les enfants des différentes classes sociales n'abordent pas l'école de la même façon : les enfants des classes favorisées réussissent mieux en général, non pas parce qu'ils sont plus doués, mais parce que la scolarisation est pour eux le simple prolongement de la socialisation familiale; pour les enfants de milieux moins nantis, la scolarisation n'est qu'une confrontation à une culture partiellement étrangère à leur expérience familiale, mais qu'ils doivent malgré tout assimiler pour s'assurer à terme le meilleur emploi et le meilleur revenu possible. Ce type d'explication est assez répandu dans les travaux consultés sur les ÉPG (McCarron et Inkelas, 2006; Lohfink et Paulsen, 2005; Hahs-Vaughn, 2004; Pascarella *et al.*, 2004, 2003; Duggan, 2002; Horn *et al.*, 2000).

4.2.1.2. Les explications individualistes

Pour les tenants de la théorie du choix rationnel et de l'individualisme méthodologique, comme Boudon (1973), il est clair que l'école est complètement déchargée de toute responsabilité quant aux inégalités sur le plan scolaire. Ils cherchent plutôt l'explication du côté des individus, partant de l'hypothèse d'acteurs rationnels mettant en place des stratégies scolaires. Boudon (1973 : 105) présente tout système scolaire comme une suite de points de bifurcations, correspondant à des classes d'orientation. À chaque point de bifurcation serait attachée une perception différente des chances de réussite et du rendement sur l'investissement éducatif, selon l'origine sociale de l'élève. À compétences scolaires égales, l'origine sociale des élèves déterminerait des choix d'orientation différents. L'origine de ce phénomène résiderait « dans la différenciation des champs de décision en fonction de la position sociale plutôt que des inégalités culturelles » (Boudon, 1973 : 117). L'origine sociale des élèves limiterait leur champ de décision tant pour des raisons d'ordre économique, psychologique et social que pour des raisons liées à la représentation socialement différenciée de l'intérêt que représente la poursuite des études.

Un autre type d'explication, proche de celui présenté précédemment, est proposé par la théorie du capital humain (Becker, 1964). Le postulat de base de cette théorie est de considérer que, du point de vue de l'individu, l'éducation est un investissement. Les individus décideraient d'investir dans l'éducation lorsque la valeur de celle-ci, c'est-à-dire le retour en terme financier, dépasse ses coûts, c'est-à-dire les frais de scolarité plus le manque à gagner. Ainsi, suivant ce schéma explicatif, les inégalités scolaires résulteraient d'un calcul rationnel erroné déformant les coûts et les avantages d'investir dans les études postsecondaires, calcul qui serait modulé selon l'origine sociale : les classes populaires auraient beaucoup plus tendance à surestimer les coûts des études et sous-estimer les

53. *Capital culturel* : il est composé de l'ensemble des ressources et dispositions culturelles (biens culturels, diplômes, rapport à la culture et à l'école) et il diffère selon le milieu social.

54. *Habitus* : système de dispositions à agir, percevoir et penser d'une certaine façon, intériorisées et incorporées par l'individu au cours de son histoire. L'individu est donc structuré par son contexte social, par un ensemble de règles, de conduites, de croyances, de valeurs propres à son groupe d'appartenance, relayés par la socialisation.

avantages que procure un diplôme d'études postsecondaires, d'où une participation moins importante à ce niveau; les classes favorisées, connaissant bien les coûts et les avantages des études postsecondaires, décideraient d'y investir, d'où leur forte présence dans les études postsecondaires.

Pour ces théories individualistes, les inégalités d'accès aux études postsecondaires résulteraient de l'agrégation de comportements individuels rationnels. Les élèves décideraient de poursuivre ou non leurs études au terme d'une analyse de type coûts/bénéfices socialement située. Ainsi, les élèves et leur famille ne sont pas égaux face aux opportunités d'investissement en éducation : la perception des divers coûts varie en fonction de l'origine sociale. Ce type d'explication est rarement proposé dans les travaux consultés sur les ÉPG (Lohfink et Paulsen, 2005).

Les théories culturalistes et individualistes sont souvent opposées. Mais, il conviendrait, comme le souligne Andres (1998), de rompre avec cette opposition théorique afin de saisir les possibles complémentarités entre les deux types d'explication. En effet, force est de constater que les étudiants doivent faire des choix devant un système scolaire complexe dont les différents éléments sont coordonnés. Comment les « décisions » concernant l'école sont-elles effectivement prises? S'agit-il de décisions rationnelles ou de situations qui vont de soi? Quelles ressources culturelles et sociales les individus utilisent-ils pour faire leur choix en matière de parcours éducatif? Quelles dimensions analytiques permettent de comprendre les parcours exceptionnels ou improbables? En d'autres mots, l'influence de l'origine sociale et culturelle peut jouer sur le mode de décision comme sur la nature des choix. Il n'y aurait donc pas d'un côté un déterminisme social et culturel et de l'autre un processus de décision.

4.2.2. Les travaux sur les parcours improbables (accès et persévérance)

La corrélation classique entre origine sociale et réussite scolaire ne doit pas conduire au fatalisme sociologique. En effet, à côté des parcours scolaires probables – réussite scolaire des héritiers, échec

scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés – figurent aussi des réussites scolaires improbables correspondant soit à un processus d'ascension scolaire, soit à des héritiers scolairement déclassés.

Les approches qui ont tenté de « comprendre les raisons de l'improbable » (Lahire, 1994) procèdent d'approches plutôt microsociologiques et se concentrent sur les processus par lesquels se fabriquent les différences au quotidien. Nous en voulons pour exemple les travaux portant sur le rapport au savoir permettant de connaître les conditions de ces réussites scolaires improbables. Les travaux de Charlot (1997) et Charlot *et al.*, (1992), s'intéressent au rapport au savoir des élèves, ainsi qu'au sens et à la valeur que ces derniers donnent au travail scolaire. Ils montrent que les élèves qui réussissent à l'école sont ceux qui parviennent à donner un sens au travail scolaire, c'est-à-dire ceux qui éprouvent du plaisir à faire un travail intellectuel, sans pour autant en attendre des résultats concrets à court terme. Or, ce type de rapport au savoir serait moins répandu dans les milieux défavorisés, car ceux-ci sont quotidiennement préoccupés par leurs conditions matérielles d'existence, ce qui les amène à privilégier les connaissances davantage utilitaires que théoriques.

D'autres chercheurs (Lahire, 1995) s'intéressent à ce qui, dans les univers des familles défavorisées, peut rendre compte à la fois de la réussite et de l'échec scolaire. Il conclut qu'un certain *ethos* familial pourrait pallier l'absence de ressources culturelles au sein de ces familles, comme la capacité des mères à mobiliser l'ensemble des ressources sociales disponibles pour la réussite scolaire ou leur vigilance à l'égard du mode de vie de leurs enfants.

Terrail (2001, 1995, 1990) s'est également intéressé aux formes de mobilisation autour de l'école des familles populaires. D'après Terrail (2001), les carrières scolaires fructueuses des enfants de milieux populaires s'expliqueraient par une conscience particulière de l'enjeu scolaire et par le développement d'une ambition sensiblement supérieure à la norme de leur appartenance sociale. Ces familles seraient aussi à même de conjuguer toutes les ressources disponibles, symboliques et pratiques, permettant à leurs enfants de rester

durablement dans le système éducatif et de suivre le meilleur parcours scolaire possible. Il rappelle cependant qu'une forte implication des parents est indispensable à un parcours scolaire réussi, mais que cette mobilisation familiale, bien que nécessaire, n'est pas suffisante. À vrai dire, cette contribution familiale ne s'avère efficace qu'à condition qu'elle suscite et soutienne l'activité autonome de l'enfant, « sans empiéter sur elle ». Dans le cas contraire, surtout si le soutien se transforme en contrôle et en répression, la contribution familiale perd toute influence bénéfique. L'implication des parents est donc une condition et non la cause de la réussite et cette dernière suppose l'action autonome de l'étudiant et sa détermination. Ainsi, quelle que soit l'ambition des parents, il n'y a pas de réussite possible sans engagement actif des élèves eux-mêmes.

L'analyse de ces travaux montre bien que le déterminisme social n'a pas la toute-puissance qu'on lui prête parfois et que d'autres dimensions du social sont à prendre en considération. Outre les travaux de Pascarella *et al.* (2003) qui invoquaient une certaine forme de résilience qui permettrait aux ÉPG de persévérer et d'obtenir leur diplôme en dépit des caractéristiques défavorables inhérentes à leur statut, aucun des travaux consultés ne s'est véritablement intéressé à la compréhension de cette « causalité du probable ».

4.2.3. L'abandon et la persévérance dans les études postsecondaires

Les théories précédentes ont plutôt insisté sur l'accès. Toutefois, en parallèle, d'autres travaux ont cherché à mieux comprendre la persévérance et l'abandon scolaire. Cette section présente l'une des théories les plus répandues sur ce phénomène, la théorie de l'intégration de l'étudiant, de Tinto (1975).

Tinto (1975) propose une théorie de l'intégration de l'étudiant rendant particulièrement compte du phénomène d'abandon ou de persévérance au postsecondaire. Selon cette théorie, les étudiants feraient leur entrée à l'université avec certaines caractéristiques (dossier de préadmission, contexte familial, caractéristiques personnelles, expériences scolaires antérieures) et certains objectifs. L'établissement, de son côté offrirait des objectifs et des

engagements qui lui sont propres, et l'étudiant y vivrait plusieurs expériences (scolaires et sociales). À partir de ses caractéristiques, l'étudiant intégrerait ou non son nouveau milieu scolaire et social. Ces deux types d'intégration seraient déterminants et influenceraient la réflexion de l'étudiant par rapport à ses intentions, ses objectifs et ses engagements vis-à-vis l'établissement. Et c'est précisément cette réévaluation de la concordance entre le projet de l'étudiant et les conditions de l'environnement institutionnel qui influencerait sa décision d'abandonner ou de poursuivre des études postsecondaires.

Les théories interactionnistes, comme celle de Tinto (1975), reposent sur l'idée que l'interaction entre l'étudiant et le milieu universitaire joue un rôle déterminant dans la persévérance et la poursuite (ou l'abandon) des études postsecondaires. D'après Tinto (1992), les concepts d'intégration et d'appartenance à la communauté décriraient le plus fidèlement le processus de persévérance dans les études postsecondaires. La théorie de l'intégration de Tinto est certainement le schéma explicatif le plus utilisé dans les travaux sur les ÉPG.

4.3. En résumé

D'après les études consultées portant sur les ÉPG, le statut d'ÉPG aurait une influence directe sur la scolarité des enfants. Toutefois, cet effet n'est pas unique et intervient en relation avec d'autres éléments qui concourent à façonner les parcours des étudiants en jouant sur les modes d'accès aux études ainsi que sur la nature de l'expérience scolaire au postsecondaire. Par ailleurs, il faut aussi mieux comprendre comment la scolarité des parents intervient par différents mécanismes sociaux comme les modes d'action des parents, les conditions de vie et la construction des individus. En plus, cette influence ne serait pas constante au cours de l'expérience scolaire, comme le souligne l'existence d'une certaine résilience chez de nombreux étudiants de première génération.

Sur le plan théorique, les explications culturalistes soulignent que les parents influenceraient de manière importante les expériences scolaires de leurs enfants par l'entremise de leur propre histoire

scolaire, de leurs opinions au sujet de l'éducation et, surtout, de l'héritage culturel qu'ils lèguent à leurs enfants. Les explications individualistes soutiennent que ce sont les décisions des individus, modulées par leur origine sociale, qui expliqueraient les différences au plan de l'accès entre les élèves provenant de différents milieux sociaux. Du côté des explications interactionnistes, c'est l'intégration réussie entre l'étudiant et son milieu universitaire

qui jouerait un rôle déterminant dans la poursuite de ses études. Toutefois, bien que les ÉPG semblent d'ores et déjà dans une situation qui ne favorise pas leur participation aux études postsecondaires, force est de constater que, comme le démontrent les travaux portant sur les réussites improbables, plusieurs sont en mesure de déjouer cette « causalité du probable » invoquée par Lahire (1994).

Conclusion

L'accès aux études postsecondaires et la persévérance des nouveaux publics étudiants sont devenus une priorité des sociétés modernes avancées. L'objectif de cette note est de vérifier, à la lumière de la littérature existante, en quoi le concept d'étudiant de première génération (ÉPG), créé dans les années 80, permet de dégager des traits discriminants significatifs de ces publics non traditionnels des établissements postsecondaires et d'en faire le suivi. L'utilisation de ce concept a-t-il permis de mieux cerner l'influence de la scolarisation des parents sur l'accès, la persévérance et l'expérience éducative des étudiants?

Notons, au départ, une difficulté sémantique : la variation même de la définition du concept, plus ou moins stricte selon qu'on inclut ou non la scolarité des deux parents, que l'on tient compte de l'intensité de leur expérience postsecondaire ou que l'on inclut la fratrie. De même, la définition encore plus difficile des non-ÉPG, catégorie résiduelle et donc pluri-dimensionnelle.

Cette revue d'une littérature abondante, surtout aux États-Unis, nous ramène à la question plus générale de la pertinence des divers outils d'analyse pour étudier l'impact de l'origine sociale et de la scolarité des parents sur la poursuite des études de leurs enfants.

Alors que la scolarisation parentale est traditionnellement étudiée de façon continue ou quasi continue en termes d'années d'études complétées ou de niveau de scolarisation atteint, le concept d'ÉPG dichotomise cette variable en posant l'hypothèse d'une discontinuité dans l'effet du niveau d'éducation formelle des parents, et donc d'une certaine rupture marquée précisément par le passage du niveau secondaire au palier postsecondaire. La question est claire : l'effet de la scolarité parentale en est-il un de degré ou d'effet de seuil, tel que le suppose la dichotomie ÉPG – non-ÉPG? En d'autres termes, le fait d'être un ÉPG a-t-il une portée singulière tant sur l'accès de l'individu au collège ou à l'université que sur la poursuite de ses études à ce niveau culturellement éloigné de son milieu familial? Une telle simplifi-

cation d'une variable continue nous fournit-il plus qu'une variable proximale, bien qu'attrayante par sa force évocatrice?

Au terme de cette revue de la littérature, il n'y a pas hélas de réponse définitive. D'une part, certaines études démontrent un effet propre, statistiquement significatif, sans que l'on puisse toutefois déterminer l'ampleur de celui-ci, sans que l'on puisse discerner s'il s'agit ou non d'une des variables lourdes de l'accessibilité aux études postsecondaires. D'autre part, les études répertoriées indiquent, tout en soulignant la complexité de l'effet de scolarité des parents, qu'un des obstacles importants auxquels les ÉPG sont confrontés pour faire ce passage ou ce saut qualitatif du secondaire au palier postsecondaire serait le manque d'expérience de leurs parents ou leur représentation des études postsecondaires. Cela dit, ces constats sont limités par la nature même des données sur les ÉPG, qui traitent rétrospectivement de l'accès au postsecondaire. Pour véritablement être en mesure de vérifier l'effet du statut d'ÉPG sur la participation, il y aurait lieu de produire des études suivant les étudiants depuis l'école secondaire. Et on rappelle évidemment que l'effet de la scolarité des parents n'est pas une question simple; s'il y a reproduction intergénérationnelle des inégalités, on constate également des parcours atypiques et des exceptions « probables » en raison de plusieurs facteurs comme la mobilisation des parents de milieux populaires, l'éthos familial ou la présence de mesures correctrices.

Qu'en est-il maintenant de la persévérance et de la réussite des ÉPG qui ont franchi le seuil d'un établissement postsecondaire? Les études montrent qu'en général, les ÉPG se distinguent des non-ÉPG en ce qui a trait à leur expérience tout au long de leur parcours postsecondaire. Cela dit, cet effet ÉPG varie selon la définition que l'on donne des non-ÉPG. En effet, les différences s'atténuent entre les ÉPG et les étudiants dont les parents ont eu une expérience de courte durée au postsecondaire, alors que l'écart se creuse entre les ÉPG et les non-ÉPG dont les

parents ont complété des études universitaires, ce qui indique une certaine forme de polarisation de l'effet du niveau de scolarité des parents. Certes, on discerne, et sans surprise, un effet significatif de la scolarité des parents sur les résultats scolaires, mais encore faut-il le pondérer face aux autres facteurs en jeu : la préparation scolaire antérieure, les conditions socioéconomiques et son rapport au travail à temps partiel jumelé au parcours scolaire, la capacité de l'étudiant, une fois admis, de compenser l'héritage culturel ou le capital social, ou encore le type d'interaction entre l'étudiant et le milieu universitaire. Par ailleurs, les différences entre les ÉPG et les non-ÉPG tendraient à s'estomper avec le temps, au fur et à mesure que se déroule la carrière postsecondaire de ces deux catégories d'étudiants.

Bref, les facteurs qui influencent l'accès ne sont pas nécessairement les mêmes qui influencent la persévérance.

L'ÉPG : un indicateur de système?

Cette revue de littérature, en plus d'exposer l'apport réel mais limité de cette variable dans les travaux sur l'accessibilité à l'éducation postsecondaire, nous a permis également d'explorer en quoi la variable ÉPG peut aussi servir d'indicateur légitime pour faire le suivi des politiques d'accessibilité. Étant défini comme issu d'une famille dont aucun des parents n'a entrepris d'études postsecondaires, le concept d'ÉPG, ne constitue-t-il pas un outil pertinent de veille du système d'enseignement et de son accessibilité?

On sait que les politiques de protection des données privées ont eu pour effet de supprimer les indicateurs traditionnels d'origine sociale dans les statistiques institutionnelles. Et cela pour des raisons de protection des données privées, car les données détaillées sur le revenu des parents ou sur le niveau précis de scolarité pourrait éventuellement permettre de retracer les individus.

Or, l'indicateur ÉPG, de nature plus générale, peut fournir un outil intéressant pour les établissements tenus de protéger les données personnelles. Cet outil, facilement administrable, permettrait ainsi de réintroduire dans les statistiques institutionnelles un indicateur, certes composite mais discriminant, de l'accessibilité scolaire dans sa dimension inter-générationnelle. Cela impliquerait toutefois, en raison des différentes définitions de l'ÉPG, de valider et d'opérationnaliser le point de seuil le plus pertinent tant du point de vue scientifique que de celui de sa faisabilité tenant compte des contraintes connues de la collecte de données dans les statistiques institutionnelles. Un tel jalon pourrait alors être proposé aux preneurs de décision, comme cela se fait maintenant en Europe, pour assurer un monitoring continu de l'accessibilité des systèmes d'enseignement postsecondaire, collégial et universitaire et ainsi faire une veille de la montée du niveau général d'éducation dans nos sociétés.

Dans cette perspective, et non sans rapport aux travaux sur les ÉPG, Usher (2004) propose la création d'un *indice d'équité de l'éducation* (IÉÉ) qui, fiable et facile à obtenir et à comprendre, pourrait avantageusement remplacer les revenus familiaux, la « race », le groupe ethnique, ou le statut socio-économique des parents comme instrument de mesure. Cet indicateur est basé sur le ratio entre le pourcentage des hommes de 45 à 64 ans⁵⁵ ayant un diplôme universitaire dans la population générale et le pourcentage des étudiants universitaires dont le père détient un diplôme universitaire. Plus l'IÉÉ est élevé pour une province ou un pays donné, plus l'accès aux études postsecondaires y est équitable⁵⁶.

C'est là une question importante dans une société égalitaire ou qui, à tout le moins, vise à augmenter l'équité. Tendre à égaliser les chances d'entreprendre et de compléter des études postsecondaires constitue en effet un investissement devenu nécessaire. La question demeure ouverte quant aux divers facteurs influençant la poursuite de cet objectif et quant aux outils de veille stratégique ou éducative nécessaires pour suivre l'atteinte de cet objectif.

55. En tant que groupe de référence raisonnable pour avoir des enfants d'âge universitaire.

56. Il serait toutefois intéressant qu'un tel indicateur tienne également compte du diplôme de la mère.

L'éducation supérieure aux États-Unis

Les établissements

Selon les données de 2004-2005, il existe aux États-Unis 4216 établissements d'enseignement supérieur délivrant des diplômes d'études⁵⁷. 2533 d'entre eux sont des collèges de quatre ans (*college*) qui offrent des formations universitaires de premier cycle menant à un grade de bachelier. Sur l'ensemble des collèges universitaires, 639 sont des établissements publics et 1894 sont des établissements privés⁵⁸. Les universités américaines⁵⁹ divergent en fonction de leur mission éducative : certaines offrent les trois cycles universitaires et mettent l'accent sur la recherche (par exemple, les *large research universities* ou les *small doctorate-granting universities*), d'autres proposent tous les cycles universitaires, sauf le doctorat (*comprehensive institutions*) alors que certains établissements se concentrent sur leur mission d'enseignement de premier cycle (*baccalaureate institution*).

Outre les collèges de quatre ans, on retrouve également aux États-Unis 1683 collèges communautaires⁶⁰ (*community college*), soit des établissements d'enseignement supérieur dont la scolarité s'échelonne sur une durée maximale de deux ans. Ces établissements, dont la grande majorité sont publics (1061), émettent des diplômes pour des programmes de un à deux ans, tels les *certificate*, *diploma* et *associate's degree*. Les collèges communautaires ont pour mission d'offrir des formations techniques ou professionnelles, de préparer les étudiants à transférer dans les programmes de baccalauréat ou encore d'offrir des cours de formation continue à une clientèle adulte. La majorité des collèges

communautaires sont des établissements qui accueillent les résidents de la communauté locale. (USNEI, 2008; NCES, 2006).

Le contexte

L'offre d'éducation postsecondaire américaine n'est pas seulement importante, elle est aussi complexe et sélective. Cette complexité repose principalement sur le fait que le domaine de l'éducation est géré par les États. Ce sont les États qui décident des critères d'obtention du diplôme d'études secondaires. De même, « [...] *each of the 50 states is responsible for governing public colleges and universities (which enroll 75 percent of students) rather than federal government* » (Eckel et King, 2004, p. 3). Le niveau de contrôle sur l'éducation postsecondaire varie énormément d'un État à l'autre : dans certains d'entre eux, les établissements universitaires disposent d'une grande autonomie (c'est le cas, notamment en ce qui concerne l'Université de Californie et l'Université du Michigan), alors que, dans d'autres, des conseils scolaires nommés par le gouverneur surveillent tous les établissements postsecondaires (Eckel et King, 2004).

Par ailleurs, l'éducation postsecondaire aux États-Unis se caractérise par les différents niveaux de sélectivité des établissements d'enseignement supérieur. « *American higher education includes institutions with a wide range of admission selectivity, from open-access two- and four-years institutions open to all students, to highly selective research universities and liberal arts colleges that admit only a*

57. Si l'on inclut les établissements d'enseignement postsecondaires qui ne délivrent pas de diplômes (*non-degree granting institutions*), ce nombre augmente à 6383 établissements (NCES, 2006).

58. Les établissements privés se divisent en deux catégories : les établissements à but non lucratif (1525) et les établissements à but lucratif (369).

59. Le terme « université » est utilisé aux États-Unis pour parler du regroupement de collèges universitaires de premier cycle et de facultés professionnelles (droit, médecine) ou de cycles supérieurs.

60. Également qualifiés dans certains cas de *junior college*.

small fraction of those who apply » (Eckel et King, 2004, p. 8). La majorité des étudiants qui souhaitent poursuivre des études supérieures envoient leur demande d'admission dans plusieurs collèges ou universités et choisissent de s'inscrire dans un des établissements les ayant acceptés. Le choix des établissements repose sur divers critères de nature scolaire (cours suivis au secondaire, moyenne cumulative au secondaire, rang dans la classe (*class rank*), résultats aux tests d'admission standardisé ACT ou SAT) ou autres (sens du leadership, créativité, bénévolat, implication dans des activités parascolaires). Selon une étude du NCEC datant de 1995, seulement 5,9 % des étudiants américains ayant gradué de l'école secondaire en 1992 répondaient aux critères de sélection des établissements postsecondaires américains les plus sélectifs (Owings *et al.*, 1995).

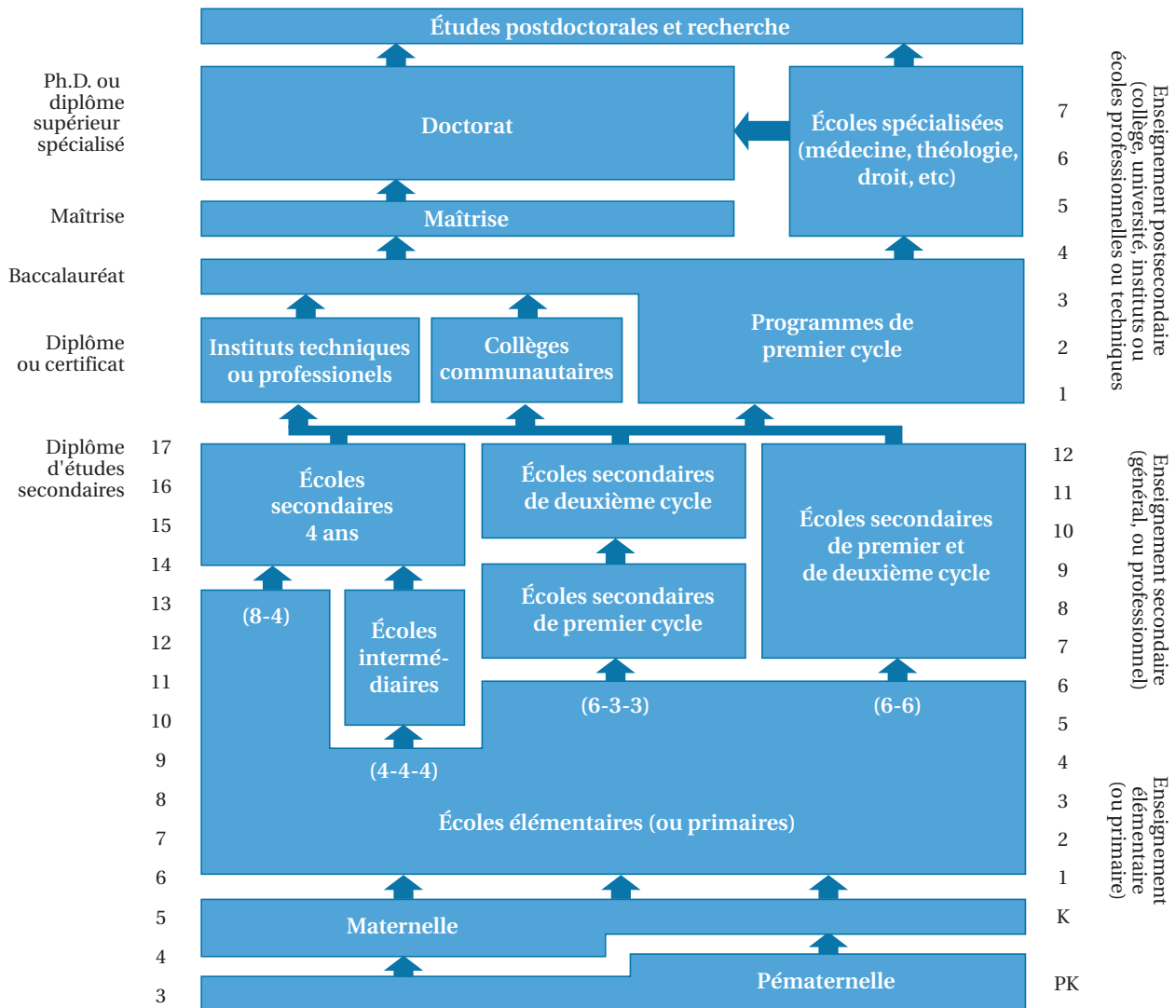
Pour faire une demande dans un établissement postsecondaire très sélectif, les étudiants doivent se préparer très tôt puisque leur choix de cours au secondaire peut avoir des répercussions sur leur choix d'établissements universitaires (Owings *et al.*, 1995). Or, selon une étude publiée par le *National Center for Postsecondary Improvement*, une grande majorité des étudiants américains qui fréquentent l'école secondaire n'ont qu'une vague idée des cours requis pour accéder à ce niveau d'éducation supérieure. « *Less than 12 percent of the students surveyed knew all the course requirements for the institutions studied* » (Venezia, Kirst et Antonio, 2003). Sans compter que leur formation dans une école publique ne leur permet généralement pas

d'atteindre les résultats scolaires exigés pour leur admission dans un collège universitaire de quatre ans. En effet, dans plusieurs États américains, il existe des écarts importants entre les exigences des établissements secondaires publics et celles des établissements de niveau universitaire (Venezia, Kirst et Antonio, 2003).

Les étudiants qui, au secondaire, suivent des cours dans des programmes enrichis (*accelerated curricular tracks* ou *Advanced Placement*) sont mieux informés et préparés pour répondre aux exigences des établissements universitaires, ce qui n'est pas le cas des étudiants suivant le programme régulier (ou faible) (Venezia, Kirst et Antonio, 2003). Par ailleurs, certains parents plus aisés souhaitant que leur enfant fréquente une université très sélective font appel à un conseiller spécialisé dans les demandes d'admission afin d'identifier les critères de sélection de l'établissement et ainsi s'assurer que la demande de leur enfant réponde aux différentes exigences (Eckel et King, 2004).

Finalement, même une fois inscrits, les étudiants américains doivent se soumettre à d'autres processus de classement et de sélection. Par exemple, dans certains établissements universitaires, les étudiants doivent parfois passer des tests de classement afin de déterminer s'ils sont en mesure de remplir les exigences scolaires. Même si, de façon générale, les collèges communautaires n'exigent pas d'exams d'entrée, les étudiants admis dans ce type d'établissement doivent également se soumettre à une évaluation de classement (Venezia, Kirst et Antonio, 2003).

Schéma du système d'éducation américain



Note : Les programmes d'éducation pour adultes ne sont pas spécifiquement décrits ici; le cheminement d'un adulte peut passer par le primaire et le secondaire aussi bien que par l'université. Le diagramme illustre un parcours standard mais ne peut pas rendre compte de toutes les variantes possibles.

Source : U.S. Department of Education, National Center of Education Statistics

GRADE

Source : NCES, 2006

Annexe 2

Méthodologie des principales études recensées dans la Note 2

Auteurs	Méthodologie	Type d'analyse	Régression	Échelle	Échantillon	Calendrier de l'étude	Collège
Lehmann, 2007	Qualitatif	Entrevues		Locale	25 «décrocheurs»	*	4 ans
Engle, 2007	Qualitatif	Revue de la littérature	*	*	*	*	*
Ishitani, 2006	Quantitatif	Analyse de survie/ Analyse de régression par période spécifique	oui	Nationale	4427 étudiants inscrits dans une université entre 1991 et 1994 (NELS : 88 et NELS : 1988-2000 <i>Postsecondary Education Transcript</i>).	1991/94-2000 (analyse sur 5 ans)	4 ans
McCarron & Inkelas, 2006	Quantitatif	Analyses du chi-carré / Régression multiple	oui	Nationale	3738 répondants (50 % EPG et 50 % non-EPG) issus du <i>National Educational Longitudinal Study</i> (NELS: 88/2000)	De 1988 à 2000 (suivis en 1990-1992-1994 et 2000) (12 ans)	Tous les types (2 et 4 ans, publics et privés)
Dennis, Phinney & Chateco, 2005	Quantitatif	3 modèles de régression	oui	Locale	100 étudiants (84 Latinos et 16 Asiatiques) inscrits à leur deuxième année dans une université située sur la côte ouest américaine, en milieu urbain (milieu où prime la diversité ethnique)	À l'automne et au printemps (1 an)	4 ans
Pike & Kuh, 2005	Quantitatif	Modèle de régression par groupes de variables (Multigroup structural equation models)	oui	Nationale	1127 étudiants inscrits au baccalauréat qui ont répondu au <i>College Experiences Questionnaire</i> (CSEQ).	1 ^{re} année de baccalauréat	4 ans
Chen & Carroll, 2005	Quantitatif	Analyses multivariées (Multivariate commonality analysis)	oui	Nationale	7400 étudiants, soit 87 % de tous les étudiants de 12 ^e année qui au participé au NELS de 1992.	1992-2000 (8 ans)	Tous les types (2 et 4 ans, publics et privés)
Lohfink & Paulsen, 2005	Quantitatif	Régression logistique	oui	Nationale	1167 EPG et 3017 non-EPG issus du <i>Beginning Post-secondary Students Longitudinal Survey</i> de 1996-2001	Automne 1995 à l'automne 1996 (1 an)	4 ans

Auteurs	Méthodologie	Type d'analyse	Régression	Échelle	Échantillon	Calendrier de l'étude	Collège
Hahs-Vaughn, 2004	Quantitatif	Modélisation d'équations structurelles (Structural equation modeling)	oui	Nationale	Base de données utilisée : « <i>Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study</i> (BPS : 90/92/94) » qui fait partie du « <i>National Postsecondary Student Aid Study</i> » (NPSAS : 90).	*	4 ans
Lee <i>et al.</i> , 2004	Quantitatif	ANOVA et régressions logistiques	oui	Locale	5000 étudiants inscrits dans un des 9 collèges communautaires de Los Angeles	*	2 ans (communautaire)
Pascarella <i>et al.</i> , 2004	Quantitatif	Régressions logistiques	oui	Nationale	Échantillon original de 3331 étudiants inscrits dans 18 établissements collégiaux de 4 ans représentatifs à l'échelle nationale (sélection aléatoire)	1992 à 1995 (3 ans)	4 ans
Pascarella <i>et al.</i> , 2003	Quantitatif	Régressions logistiques	oui	Nationale (5 régions des États-Unis)	144 étudiants inscrits dans 5 collèges communautaires américains de 5 États différents	Automne 1992 au printemps 1994 (2 ans)	2 ans (communautaire)
Naumann, Bandalos & Gutkin, 2003	Quantitatif	Test T / Test de corrélation / regression pas à pas	oui	Locale	L'échantillon est composé de 155 étudiants inscrits à un cours de base (university foundations class) dans une grande université du Midwest américain. Il est composé de 36 EPG et de 119 ESG.	*	4 ans
Ishitani, 2003	Quantitatif	Analyse de survie / Analyse de régression par période spécifique	oui	Locale	1747 étudiants de la cohorte de nouveaux inscrits à une université publique du Midwest américain en 1995	Automne 1995 à automne 1999 (5 ans ou 9 sessions)	4 ans
Ayala & Striplen, 2002	Qualitatif	Rapport d'évaluation d'un programme d'intervention	*	Locale	Étudiants inscrits dans un programme de discrimination positive (<i>Educational Opportunity Program-EOP</i>) au <i>California State University</i> de Sacramento	Depuis 3 semestres à l'automne 2002	4 ans
Duggan, 2002	Quantitatif	Modèles de régression logistique	oui	Nationale	Étude longitudinale <i>Beginning Postsecondary Students (BPS) 96/98</i> – nouveaux étudiants inclus dans : <i>1995 National Postsecondary Student Aid Study</i>	Inscription à la première année à la réinscription de la deuxième année (1 an)	4 ans
Filkins et Doyle, 2002	Quantitatif	Régression des moindres carrés (least squares regression)	oui	6 universités urbaines	1910 étudiants ayant participé au <i>National Survey of Student Engagement (NSSE)</i> , en 2001.	2001	4 ans

Auteurs	Méthodologie	Type d'analyse	Régression	Échelle	Échantillon	Calendrier de l'étude	Collège
Penrose, 2002	Quantitatif	Test T / Analyse du chi-carré	*	Locale	1) 2766 étudiants ayant répondu au 1994 <i>North Carolina State's 1994 Freshman Orientation Survey</i> ; 2) 3099 étudiants ayant répondu au 1997 <i>Orientation Survey</i> ; 3) 330 étudiants ayant répondu à l'enquête de 1994 et au 1998 <i>Graduating Senior Survey</i>	Été 1994, rentrée 1997 et 1998 (5 ans)	4 ans
Toutkoushian, 2001	Quantitatif	Modèles de régression logistique	oui	Locale	Étude transversale sur les étudiants du New Hampshire ayant passé le test SAT et ayant répondu au <i>Student Descriptive Questionnaire</i> (5787)	Mars 96	4 ans
Choy, 2001	Quantitatif	Analyses multivariées	oui	Nationale	Un résumé de 3 études nationales: <i>National Education Longitudinal Study</i> (NELS); <i>Beginning Postsecondary Students' Longitudinal Study</i> (BPS); <i>Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study</i> (B. et B.)	NELS: de 1988-1994, à tous les 2 ans (6 ans); BPS: soit en 1989-90 et après en 1992 et 1994 ou en 1995-96 et après en 1998 (8 ans); B. et B. en 1992 et après en 1994 et 1997 (5 ans).	Tous niveaux de l'éducation post-secondaire
Warburton et al., 2001	Quantitatif	Régressions multiples	oui	Nationale	<i>Beginning Postsecondary Student Longitudinal Study</i> – étudiants qui ont répondu, en 1995-1996, au <i>National Postsecondary Student Aid Study</i> (NPSAS)	1995-96 et 1998 (3 ans)	4 ans
Horn et Nunez, 2000	Quantitatif	Modèles de régression logistique	oui	Nationale	<i>The National Education Longitudinal Study of 1988</i>	Chaque 2 ans de 1988 à 1994 (6 ans)	4 ans
Walsh, 2000	Qualitatif	Évaluation programme	*	*	*	*	*
Zalaquett, 1999	Quantitatif	ANOVA	*	Locale	839 répondants qui ont participé à une enquête menée par l'Université de Sam Houston State	La date de l'enquête et 3 ans après	4 ans
Brown & Burkhardt, 1999	Quantitatif	Analyses de régression multiple hiérarchique	oui	Locale	653 étudiants de 1 ^{re} année du collège communautaire (échantillon de volontaires)	Sessions d'automne de 1996 à 1998 (3 ans)	2 ans (communautaire)

Auteurs	Méthodologie	Type d'analyse	Régression	Échelle	Échantillon	Calendrier de l'étude	Collège
Hodges, 1999	Quantitatif	Analyse de régression linéaire multiple pas à pas	oui	Locale	713 étudiants, sélectionnés du "Student Information Database" (Wayne County College)	Première année du collège, commençant la session d'automne 1994	2 ans (communautaire)
Iman & Mayes, 1999	Quantitatif	Test T / Analyse du chi-carré	*	Locale	4620 étudiants inscrits à 12 des 14 collèges communautaires du <i>University of Kentucky Community College System</i> .	Automne 1996	2 ans (communautaire)
Nunez <i>et al.</i> , 1998	Quantitatif	Modèle de régression des moindres carrés pondérés	oui	Nationale	<i>Étude longitudinale Beginning Postsecondary Students (BPS) 90/94</i> – nouveaux étudiants inclus dans : <i>1990 National Postsecondary Student Aid Study</i> et <i>Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study (B. et B. : 93/94)</i> – diplômés du baccalauréat de 1992-1993	BPS: 1989-90-1992-1994 (5 ans) / B&B: 1992-93 et 1994	Tous les types
Fallon, 1997	Qualitatif	État de la question	*	*	*	Traite de la période précollège	*
Grayson, 1997	Quantitatif	Régression pas à pas / Analyse d'un arbre de régression (CART)	oui	Locale	1849 étudiants inscrits à l'Université York (Toronto)	*	4 ans
Terenzini <i>et al.</i> , 1996	Quantitatif	Régression multiple des moindres carrés ordinaires	oui	Nationale	Étude longitudinale portant sur 2685 étudiants inscrits dans 18 collèges de 4 ans et 5 collèges de 2 ans. L'étude fait partie du <i>National Study of Student Learning (NSSL)</i> .	1992 à 1993 (1 an)	Tous les types (2 et 4 ans, publics et privés)
Koehler & Burke, 1996	Qualitatif	Évaluation programme	*	Locale	*	*	2 ans (communautaire)
London, 1996	Qualitatif	Entrevues	non	Nationale	*	Longitudinale ("multi-year")	Collèges ("community colleges") de 2 ans et de 4 ans
Tulsa Junior College, 1995	Quantitatif	Analyses descriptives	*	Locale	1579 nouveaux étudiants inscrits au <i>Tulsa Junior College</i> pour l'année scolaire ayant répondu à un questionnaire d'enquête	Année scolaire 1994-1995	2 ans (communautaire)

Auteurs	Méthodologie	Type d'analyse	Régression	Échelle	Échantillon	Calendrier de l'étude	Collège
Riehl, 1994	Quantitatif	Test T / Analyse du chi-carré	*	Locale	2190 étudiants de l' <i>Indiana State University</i> , qui ont participé au <i>New Student Advisement and Registration Program</i>	Automne 1992 - automne 1993 (1 an)	4 ans
York-Anderson & Bowman, 1991	Quantitatif	ANOVA	*	Locale	201 répondants inscrits à un programme d'orientation (échantillon de volontaires)	1 ^{re} semaine d'un programme d'orientation de 4 semaines (pas de date)	2 ans (communautaire)
Barahona, 1990	Quantitatif	Régression pas à pas par blocs (Blocked stepwise regression)	oui	Nationale	3145 répondants (sous-échantillon du "High School and Beyond" 1980 du NCES)	1980, 1982, 1984, 1986 (6 ans)	2 et 4 ans
Pratt & Skaggs, 1989	Quantitatif	Analyses du chi-carré	*	Locale	1035 étudiants, dont 278 EPG (une enquête générale menée auprès d'étudiants de 1 ^{re} année).	Septembre 88	4 ans
London, 1989	Qualitatif	Entrevues (récit de vie)	non	Locale	15 répondants	*	Collèges et universités (il n'est pas spécifié s'ils sont de 2 ou 4 ans, publics ou privés)
Billson and Terry, 1982	Quantitatif et qualitatif	Tests statistiques / Entrevues	*	Locale	Enquête : 701 répondants et entrevues avec les répondants persévérants	*	Collège privé et collège public

Bibliographie

- Adachi F. F. 1979. « Analysis of the first Generation College Student Population (A new concept in higher education) », préparé pour la University of Wyoming division of student educational opportunity, Laramie (non publié).
- Andres L. 1998. « Rational choice or cultural reproduction? ». *Nordisk Pedagogik*. vol. 18. no. 4. pp.197-205.
- Attinasi L. C., Jr. 1989. « Mexican Americans' perceptions of university attendance and the implications for freshman year persistence ». *Journal of Higher Education*. vol. 60, no 3, pp. 247-277.
- Ayala C., Striplen A. 2002. « A Career Introduction Model for First-Generation College Freshmen Students ». International Career Development Conference. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/83/98.pdf (Consulté le 12 février 2008).
- Barahona D. D. 1990. « *The first-generation college student: A longitudinal study of educational outcomes* ». Doctorat Éducation, University of California (Los Angeles).
- Becker G. 1964. *Human capital: A theoretical and empirical analysis*. New York, Columbia University Press.
- Berger J., Motte A., Parkin A. 2007. « Le prix du savoir 2007 : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada — Troisième édition ». Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/POK07_f.pdf (Consulté le 12 février 2008)
- Bernstein B. 1971. *Class, Codes and Control*. Londres, Routledge & Kegan.
- Billson J. M., Brooks-Terry M. 1982. « In Search of the Silken Purse: Factors in Attrition Among First-Generation Students ». *College and University*. vol. 58, no 1, pp. 57-75.
- Boudon R. 1973. *Linéarité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, A. Collin.
- Boudon R. 1990. *L'Art de se persuader, des idées douteuses, fragiles ou fausses*. Paris, Fayard.
- Boudon R. 2002. « Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique? ». *Sociologie et sociétés*. vol. 34, no 1, pp.9-34.
- Bourdieu P., Passeron J.C. 1964. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.C. 1970. *La reproduction*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., Wacquant L. J. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, University Chicago Press.
- Brown H. E., Burkhardt R. L. 1999. « Predicting Student Success: The Relative Impact of Ethnicity, Income, and Parental Education ». Annual Forum of the Association for Institutional Research, (Seattle, WA, May 30-June 3, 1999).
- Charlot B. 1997. *Rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- Charlot B., Bautier, E., Rochex, J. Y. 1992. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Colin.
- Chen, X., D. C. Carroll. 2005. « First Generation Students in Postsecondary Education: A Look at Their College Transcripts ». National Center for Education Statistics (Washington, D.C., U.S. Department of Education).

- Chenard Pierre. 1997. *Évolution de la population étudiante à l'université : facteurs explicatifs et enjeux*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Choy S. 2001. « Students Whose Parents Did Not Go To College: Postsecondary Access, Persistence and Attainment ». National Center for Education Statistics (Washington, D.C., U.S. Department of Education).
- Conklin M. E., Dailey, A. R. 1981. « Does consistency of parental encouragement matter for secondary students? ». *Sociology of Education*. vol. 54, no 4, pp. 254-262.
- Corak M., Lipps G., Zhao J. 2003. « Revenu familial et participation aux études postsecondaires ». Statistique Canada.
- De Broucker P. 2005. « Accéder aux études postsecondaires et les terminer : la situation des étudiants à faibles revenus ». Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.
- Dennis J. M., Phinney, J. S., Chuateco, L.I. 2005. « The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students ». *Journal of College Student Development*. vol. 46, no 3, pp. 223-236.
- Drolet M. 2005. « Participation aux études postsecondaires au Canada : Le rôle du revenu et du niveau de scolarité des parents a-t-il évolué au cours des années 1990 ». Statistique Canada.
- Duggan M. B. 2002. « The effect of social capital on the first-year persistence of first generation college students ». Doctorat Éducation, University of Massachusetts (Boston).
- Eckel P. D., King J. E. 2004. *An Overview of Higher Education in the United States: Diversity, Access and the Role of the Marketplace*. American Council of Education (Washington, D.C.)
- Engle J. 2007. « Postsecondary access and success for first-generation college students ». *American Academic*. vol. 3, no 1, pp. 25-48.
- Fallon M. V. 1997. « The school counselor's role in first generation students' college plans ». *The School Counselor*. vol. 44, no 5, pp. 384-393.
- Finnie R., Mueller R. E. 2007. «The effects of family income, parental education and other backgrounds factors on access to postsecondary education in Canada: Evidence from the YITS ». All in the family? Evidence from YITS on PSE Access and persistence. (Montréal, Québec, 19 octobre 2007).
- Finnie R., Lascelles E., Sweetman A. 2005. « Qui poursuit des études supérieures? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires ». Statistique Canada.
- Finnie R., Laporte C., Lascelles E. 2004. « Antécédents familiaux et accès aux études postsecondaires : que s'est-il passé pendant les années 1990? ». Statistique Canada.
- Fisher D., Rubenson K., Bernatchez, J., Clift R., Jones G., Lee J., MacIvor M., Meredith J., Shanahan T., Trottier C. 2005. *Canadian Federal Policy and Post-Secondary Education*. Vancouver: The Center for Policy Studies in Higher Education and Training (CHET), Faculty of Education, University of British Columbia. http://chet.educ.ubc.ca/pdf_files/Canadian_Federal_Policy.pdf. (Consulté le 1^{er} octobre 2007).
- Forquin J.-C. 1979a. « La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 ». *Revue française de pédagogie*, I. no 48, pp. 90-100.
- Forquin J.-C. 1979b. « La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 ». *Revue française de pédagogie*, II. No 49, pp. 87-99.

- Forquin J.-C. 1982. « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale ». *Revue française de pédagogie*, I. no 59, pp. 52-750, II. no 60, pp. 51-70.
- Gouvernement de l'Ontario. Ministère de la Formation et des Collèges et Universités. 2007. « Le gouvernement McGuinty élargit les possibilités d'études postsecondaires ». (Toronto, 7 juin, 2007). http://ogov.newswire.ca/ontario/GPOF/2007/06/07/c2044.html?lmatch=&lang=_f.html
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. 1996. *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : Exposé de la situation*. Bibliothèque nationale du Québec (Québec). <http://www.uquebec.ca/menu/tabmat.htm>. (Consulté le 9 avril 2008).
- Grayson J. P. 1997. « Academic Achievement of First-Generation Students in a Canadian University ». *Research in Higher Education*. vol. 38, no 6, pp. 659-676.
- Hahs-Vaughn D. 2004. «The Impact of Parents' Education Level on College Students: An Analysis Using the Beginning Post-Secondary Students Longitudinal Study 1990-92/94». *Journal of College Student Development*. vol. 45, no 5, pp. 483-500.
- Hodges J. L.-V. 1999. « The Effects of First-Generation Status upon the First Year College Success Patterns of Students Attending an Urban Multi-Campus Community College ». Doctorat Éducation, Wayne State University (Detroit, Michigan).
- Horn L., Nuñez, A.-M. 2000. « Mapping the Road to College: First-Generation Students' Math Track, Planning Strategies, and Context of Support ». National Center for Education Statistics (Washington, D.C., U.S. Department of Education).
- Inman W. E., Mayes, L. 1999. «The importance of being first: Unique characteristics of first generation community college students». *Community College Review*. vol. 26, no 4, pp. 3-22.
- Ishitani T. T. 2003. « A Longitudinal Approach to Assessing Attrition Behavior Among First-Generation Students: Time-Varying Effects of Pre-College Characteristics ». *Research in Higher Education*. vol. 44, no 4, pp. 433-449.
- Ishitani T. T. 2006. « Studying attrition and degree completion behaviour among first-generation college students in the United States ». *The Journal of Higher Education*. vol. 77, no 5, September/October, pp. 861-885.
- Junor S., Usher A. 2004. « Le prix du savoir, édition 2004. L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada ». Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Junor S., Usher A. 2002. « Le prix du savoir, édition 2002. Tracer la voie de l'avenir : La préparation aux études postsecondaires ». Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Knighton T., Mizra S. 2002. « L'incidence du niveau de scolarité des parents et du revenu du ménage sur la poursuite d'études postsecondaires ». *Revue trimestrielle de l'éducation*. vol. 8, no 3, pp. 25-32.
- Lahire B. 1994. « Les raisons de l'improbable : les formes populaires de la réussite à l'école élémentaire ». Vincent (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon, PUL.
- Lahire B. 1995. *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard.
- Lara J. 1992. « Reflections: Bridging cultures ». L. S. Zwerling and H. B. London (dir.) *First-Generation Students: Confronting the Cultural Issues*. San Francisco, Jossey-Bass, New Directions for Community Colleges, no 80, pp. 65-70.

- Lavallée L., Pereboom B. et Grignon C. 2001. « Access to Postsecondary Education and Labour Market Transition of Postsecondary Students ». Développement des ressources humaines Canada.
- Lee J. J., Sax L. J., Kim K. A., Hagedorn L. S. 2004. «Understanding students' parental education beyond first-generation status ». *Community College Review*. vol. 32, no 1, pp. 1-20.
- Lehmann W. 2007. « "I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions », *Canadian Journal of Higher Education*. vol. 37, no 2, pp. 89-110.
- Lohfink M. M., Paulsen M. B. 2005. « Comparing the determinants of persistence for first-generation and continuing-generation students ». *Journal of College Student Development*. vol. 46, no 4, pp. 409-428.
- London H. B. 1989. « Breaking Away: A Study of First-Generation College Students and Their Families ». *American Journal of Education*. vol. 97, no 1, pp. 144-170.
- London H. B. 1992. « Transformations: Cultural challenges faced by first-generation college students ». S. Zwerling and H.B. London (dir.) *First-generation college students: Confronting the cultural issues*. San Francisco, Jossey-Bass, New Directions for Community College Series, no 80, pp. 5-11.
- London H. B. 1996. « How college affects first-generation students ». *About campus*. vol. 1, no 5, pp. 9-13, 23.
- Maimer P. J. 2003. « Cultural and social capital transmission in pre-college programs and its impact on the educational attainment of disadvantaged students ». Doctorat Applied Social Sciences, Case Western Reserve University (Cleveland, Ohio).
- McCarron G. P., Inkelas K. K. 2006. « The gap between educational aspirations and attainment for first-generation college students and the role of parental involvement ». *Journal of College Student Development*. vol. 47, no 5, pp. 534-549.
- Murphy P. E. 1981. « Consumer buying roles in college choice: Parents' and students' perceptions ». *College and University*. vol. 56, no 2. pp. 140-150.
- Naumann W. C., Bandalos D., Gutkins T. B. 2003. « Identifying variables that predict college success for first-generation college students » *The Journal of College Admission*. Fall, pp. 4-9.
- Nuñez A.-M., Cuccaro-Alamin S. 1998. «First-Generation Students: Undergraduates Whose Parents Never Enrolled in Postsecondary Education». National Center for Education Statistics (Washington, D.C., U.S. Department of Education).
- Organisation de coopération et de développement économiques. 2006. « Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE ». Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), (Paris).
- Organisation de coopération et de développement économiques. 2007. « Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE ». Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), (Paris).
- Owings J. *et al.* 1995. «Making the cut: Who Meets Highly Selective College Entrance Criteria?». National Center of Education Statistics (Washington, D.C., U.S. Department of Education).
- Pascarella E. T., Wolniak G. C., Pierson C. T., Terenzini P. T. 2003. « Experiences and Outcomes of First-Generation Students in Community Colleges ». *Journal of College Student Development*. vol. 44, no 3, pp. 420-429.

- Pascarella E. T., Wolniak G. C., Pierson C. T., Terenzini P. T. 2004. « First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes ». *Journal of Higher Education*. vol. 75, no 3, pp. 249-284.
- Penrose A. M. 2002. « Academic Literacy Perceptions and Performances: Comparing first-generation and continuing-generation students ». *Research in the Teaching of English*. vol 36, May, pp. 437-461.
- Pike G. R., Kuh G. D. 2005. « First- and Second-Generation College Students: A Comparison of Their Engagement and Intellectual Development ». *Journal of Higher Education*. vol. 76, no 3, pp. 276-300.
- Pratt P.A., Skaggs C.T. 1989. « First Generation College Students: Are They at Greater Risk for Attrition than Their Peers? ». *Research in Rural Education*. vol. 6, no 2, pp. 31-34.
- Quebec J. L. 2007. *Psychosocial Influences on College Attendance among First and Continuing-generation college students*. Doctorate Philosophy, Florida State University (Tallahassee).
- Rahman A., Situ J., Jimmo V. 2005. « Participation aux études postsecondaires : Résultats de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu ». Statistiques Canada.
- Rendon L. I. 1992. «From the barrio to the academy: Revelations of a Mexican American "scholarship girl" ». L. S. Zwerling and H. B. London (dir.) *First-Generation Students: Confronting the Cultural Issues*. San Francisco, Jossey-Bass, New Directions for Community Colleges, no 80, pp. 55-64.
- Riehl R. J. 1994. « The Academic Preparation, Aspirations, and First-Year Performance of First-Generation Students ». *College and University*. vol. 70, no 1, pp. 14-19.
- Rodriguez R. 1975. « Going home again: The new American scholarship boy ». *American Scholar*. vol. 44, no 1, pp. 15-28.
- Rodriguez R. 1982. *Hunger of Memory: The Education of Richard Rodriguez—An Autobiography*. Boston, Godine.
- Shanahan T., Fisher D., Jones G. et Rubenson K. 2005. *The Case of Ontario: The Impact of Post-secondary Policy on Ontario's Higher Education System*. New York Alliance for International Higher Education Policy Studies (AIHEPS). <http://steinhardt.nyu.edu/iesp.olde/aiheps/downloads/finalreports/May%202005/Ontario%20Profile.pdf>. (Consulté le 9 avril 2008).
- Stage F. K., Hossler D. 1989. « Differences in family influences on college attendance plans for male and female ninth graders ». *Research in Higher Education*. vol. 30, no 3, pp. 301-315.
- Statistique Canada. 2006. «Portrait de la scolarité au Canada, Recensement 2006 : faits saillants». <http://www12.statcan.ca/francais/census06/analysis/education/highlights.cfm>. (Consulté le 31 mars 2008).
- Terenzini P. T., Springer L., Yaeger P.M., Pascarella E. T., Nora A. 1996. « First-Generation College Students: Characteristics, Experiences, and Cognitive Development ». *Research in Higher Education*. vol. 37, no 1, pp. 1-22.
- Terrail J-P. 1990. *Destins ouvriers : la fin d'une classe*. Paris, PUF.
- Terrail J-P. 1995. *La dynamique des générations : activité industrielle et changement social, 1968-1993*. Paris, L'Harmattan.
- Terrail J-P. 2001. *De l'inégalité scolaire*. Paris, La Dispute.
- Thomas Liz. 2005. *Widening participation in post-compulsory education*. London & New York, Continuum. pp. 118-129.

- Tinto V. 1975. « Dropout from higher Education: A theoretical synthesis of recent research ». *Review of Educational Research*. vol. 45, no 1, pp. 89-125.
- Tinto V. 1987. *Leaving College: Rethinking the Causes and the Cures of Student Attrition*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Tinto V. 1992. « Student Attrition and Retention ». Burton, C. R., Neave, G (dir.) *The Encyclopedia of Higher Education*. vol. 3. New York, Pergamon Press.
- Toutkoushian R.K. 2001. « Do parental income and educational attainment affect the initial choices of New Hampshire's college-bound students? ». *Economics of Education Review*. vol. 20, no 3, pp. 245-262.
- Trottier, C., Bernatchez J. 2005. Les politiques d'enseignement supérieur au Québec : une étude de cas. New York, Alliance for International Higher Education Policy Studies (AIHEPS). http://steinhardt.nyu.edu/iesp.olde/aiheps/downloads/finalreports/June%202005/Qc_Case_french_30.6.05.pdf. (Consulté le 9 avril 2008).
- Tulsa Junior College (Oklahoma). 1995. « New Student Inventory Survey Results, FY 1995. Research Monograph II ». Office of Institutional Research.
- U.S. Department of Education. Planning and Evaluation Service (PES). 1998. *National Study of Student Support Services: Third Year Longitudinal Study Results Analysis and Highlights*. www.ed.gov/offices/OUS/PES/higher/ssyr3.html (Consulté le 12 Février 2008)
- U.S. Department of Education. National Center of Education Statistics (NCES). 2006. *Digest of Education Statistics: 2006*. Washington, D. C. <http://nces.ed.gov/programs/digest/d06/index.asp>. (Consulté le 12 février 2008)
- U.S. Department of Education. National Center of Education Statistics (NCES). 2008. *Beginning Postsecondary Students (BPS)*. Washington, D. C. <http://nces.ed.gov/surveys/bps/> (Consulté le 12 février 2008.)
- U.S. Department of Education. U.S. Network for Education Information (USNEI). 2008. *Office of Postsecondary Education – Postsecondary Institutions*. Washington, D. C. <http://www.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-inst-postsec.html>. (Consulté le 1^{er} février 2008)
- U.S. Department of Education. Office of postsecondary Education (OPE). 2008. *History of the Federal TRIO Programs*. En ligne. <http://www.ed.gov/about/offices/list/ope/trio/triohistory.html>. (Consulté le 14 mars 2008).
- Usher A. 2004. «A New Measuring Stick. Is Access to Higher Education in Canada Equitable?» Educational Policy Institute (Toronto, Ontario). <http://www.educationalpolicy.org/pdf/measuringstick.pdf> (consulté le 9 février 2008)
- Venezia A., Michael W. K., Anthony L. 2003. *Barriers to college Success*. National Center for Postsecondary Improvement (Stanford, California).
- Warburton E. C., Bugarin R., Nunez A-M. 2001. « Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Students ». National Center for Education Statistics (Washington, D.C., U.S. Department of Education).
- York-Anderson D. C., Bowman S.L. 1991. « Assessing the College Knowledge of First-Generation and Second-Generation College Students ». *Journal of College Student Development*. vol. 32, no 2, pp. 116-122.

Zalaquett C.P. 1999. « Do students of non college-educated parents achieve less academically than students of college-educated parents ». *Psychological Reports*. vol. 85, no 2, pp. 417-421.

Zhao J., de Broucker P. 2002. « Participation aux études postsecondaires et revenu familial ». *Le Quotidien*, Statistique Canada, 9 janvier. <http://www.statcan.ca/Daily/Francais/020109/q020109a.htm>