

L'influence du statut de première génération, du parcours scolaire, et de la participation étudiante sur le succès universitaire

Monic Gallien

Thèse soumise à la Faculté des études supérieures et postdoctorales dans le cadre des exigences du programme doctoral en psychologie clinique

École de psychologie

Faculté des Sciences Sociales

Université d'Ottawa

© Monic Gallien, Ottawa, Canada, 2016

Superviseur : Pierre Mercier, Ph. D.

Cette thèse est dédiée à Mia.

Tu n'es plus là où tu étais, mais tu es partout là où je suis. – Victor Hugo

Table des matières

Liste des tableaux	v
Liste des figures	viii
Remerciements	ix
Résumé	xi
Introduction	1
Accès aux études postsecondaires	5
Succès aux études postsecondaires	9
Théories explicatives	15
Le capital humain	15
Le capital culturel	18
Intégration de l'étudiant	22
La participation étudiante	26
Contribution originale de la thèse et questions de recherche	43
Étude préliminaire	45
Méthode	46
Participants et procédure	46
Résultats	48
Discussion	50
Étude principale	51
Méthode	53
Participants	53
Matériel	54
Procédure	54
Analyses statistiques	56

Résultats de réussite	57
Persévérance après deux ans	58
Graduation en cinq ans ou moins	63
Moyenne pondérée cumulative	67
Discussion des résultats de réussite.....	70
Résultats en fonction de la participation étudiante	75
Rôle de la participation étudiante dans le taux de graduation.....	77
Rôle de la participation étudiante sur la moyenne pondérée cumulative.....	79
Discussion en fonction de la participation étudiante.....	81
Discussion générale.....	82
Liens avec les théories explicatives	85
Contributions originales de la thèse	88
Discussion des principaux résultats	89
Limites et avenues de recherches futures.....	91
Références	93
Annexe I	105
Annexe II.....	117
Annexe III	120

Liste des tableaux

Tableau 1 Relation entre la présence dans divers domaines d'études universitaires et la catégorie socio-professionnelle des parents (reproduit de Bourdieu, 1964)	20
Tableau 2 Domaines d'activités regroupant les items de l'ENPÉ	27
Tableau 3 Niveau d'engagement chez ceux qui abandonnent. Reproduit et traduit de Hughes & Pace (2003).....	31
Tableau 4 Corrélations entre les échelles d'engagement scolaire, les résultats auto-rapportés et la MPC (traduit et adapté de Carini, Khu & Klein, 2006)	34
Tableau 5 Résultats de régression des moindres carrés ordinaires de la MPC des étudiants de première année sur le contexte de l'étudiant et les expériences de la première année d'étude (traduit et adapté de Kuh, Cruce, Shoup & Kinzie, 2008).....	37
Tableau 6 Résultats de régression logistique pour la persévérance à la deuxième année sur les caractéristiques des étudiants et l'engagement scolaire (traduit et adapté de Kuh, Cruce, Shoup & Kinzie, 2008)	38
Tableau 7 Résumé des études reliant l'ENPÉ au succès scolaire	43
Tableau 8 Sources d'informations par rapport aux études postsecondaires	49
Tableau 9 Aspirations face aux études postsecondaires	50
Tableau 10 Première génération et parcours scolaires	50
Tableau 11 Persévérance après deux ans, cohortes 2004 et 2005 (effectifs bruts)	59
Tableau 12 Persévérance après deux ans, cohortes 2004 et 2005 (%)	59
Tableau 13 Persévérance après deux ans, cohortes 2004 à 2007 (effectifs bruts)	61
Tableau 14 Persévérance après deux ans, cohortes 2004 à 2007 (%)	61

Tableau 15 Régression logistique pour la persévérance après deux ans, cohortes 2004 à 2007	62
Tableau 16 Graduation en cinq ans ou moins, cohortes 2004 et 2005 (effectifs bruts) ...	64
Tableau 17 Graduation cinq ans ou moins, cohortes 2004 et 2005 (%)	64
Tableau 18 : Régression logistique pour la graduation en cinq ans ou moins, cohortes 2004 à 2005	65
Tableau 19 Moyennes des Moyennes Pondérées Cumulatives pour les étudiant ayant obtenu un diplôme, cohortes 2004 et 2005	66
Tableau 20 Analyse de variance des Moyennes Pondérées Cumulatives à la graduation, cohortes 2004 et 2005	66
Tableau 21 Moyennes des Moyennes Pondérées Cumulatives, cohortes 2004 et 2005 ...	68
Tableau 22 Analyse de variance des Moyennes Pondérées Cumulatives, cohortes 2004 et 2005	68
Tableau 23 Moyennes des Moyennes Pondérées Cumulatives, cohortes 2004 à 2007 .	69
Tableau 24 Analyse de variance des Moyennes Pondérées Cumulatives, cohortes 2004 à 2007	70
Tableau 25 Régression logistique sur la persévérance incluant les variables de participation étudiante	77
Tableau 26 Régression logistique sur la graduation incluant les variables de participation étudiante	78
Tableau 27 Analyse de covariance sur la MPC incluant les variables de participation étudiante pour les cohortes de 2004 et 2005	80

Tableau 28 Analyse de covariance sur la MPC incluant les variables de participation étudiante pour les cohortes de 2004 à 2007.....	81
--	----

Liste des figures

Figure 1: Modèle d'intégration reproduit et traduit de Tinto (1975).....	23
--	----

Remerciements

J'adresse tout d'abord mes remerciements à ceux et celles qui ont contribué à mon cheminement de recherche. Pierre, merci pour la confiance. Ce projet ne se serait certainement pas concrétisé sans ton soutien constant. Malgré les doutes, tu as su m'appuyer et me guider jusqu'au bout et je t'en suis redevable. Pierre et Patrick, merci de votre soutien et confiance dès le tout début de ce projet. Vos encouragements et commentaires constructifs ont été une réelle source de motivation. Marie-France, merci de ton engagement et ta flexibilité. Ton apport en toute fin de parcours a été indispensable. Céline, je tiens à te remercier pour tes précieux conseils. Ton expertise a fait en sorte que ce projet a été possible.

Je suis également redevable envers ceux qui ont marqué mon parcours clinique. Jean et Mélanie, merci pour votre bienveillance et votre générosité à mon égard, autant au niveau personnel que professionnel. Julie, Sophie et Monique, merci d'avoir favorisé le développement de ma confiance professionnelle en m'accordant autant d'estime.

Je ne peux passer sous silence l'apport de ma famille. Maman et Denis, merci d'avoir toujours cru en moi et d'avoir été présents pour les petits et grands moments. Vous avez été des personnes clé dans mon cheminement doctoral, mais ma gratitude envers vous s'étend beaucoup plus loin. Papa et Danica, merci pour vos encouragements. Nos escapades au soleil ont été des plus bénéfiques pendant ce long parcours! Francine, Richard, Jason, Carlyne, Catherine et Neil, merci d'avoir été présents tout au long de cette grande aventure.

Merci aussi à tous mes amis pour leur fidélité, malgré mes moments d'absence. Zoé, Mylène et Isabelle, je ne me serai jamais rendu jusqu'au bout sans votre présence. Je me compte chanceuse d'avoir fait ce parcours à vos côtés. Stéphanie et Dominique, votre amitié m'est des plus précieuse et les mots me manque pour vous exprimer à quel point votre soutien a été

essentiel ces dernières années.

En dernier lieu, je ne peux passer sous silence la contribution de ceux qui me sont les plus chers. À mon fils Médric, ton arrivé a été une source de motivation incroyable. Tu es et demeure mon plus bel accomplissement. À mon mari Stéphane, je ne peux passer sous silence ta contribution. Tu m'as accompagné tout au long de ce processus et une bonne partie de ce doctorat te revient. Ton soutien inconditionnel et ta présence pendant les hauts et les bas des dernières années n'ont pas passé inaperçu. Tu as su me donner l'écoute et l'amour inconditionnel dont j'avais le plus besoin.

Résumé

Cette thèse évalue le succès universitaire des étudiants dits de première génération – c'est-à-dire dont les parents n'ont eux-mêmes aucune expérience des études postsecondaires – en conjonction avec l'impact des divers parcours des étudiants. En Ontario, le parcours typique est une entrée à l'université directement à la sortie du secondaire. Un parcours moins fréquent, mais qui préoccupe beaucoup le gouvernement provincial depuis quelques années, est le cheminement avec passage dans un Collège d'arts appliqués et techniques. De plus, il existe aussi d'autres parcours tels que les Cégepiens, les transferts universitaires canadiens ou les provenances internationales.

Tirant parti du fait que l'Université d'Ottawa permet de faire la comparaison directe des générations et des parcours dans un même milieu éducatif, la thèse rapporte une étude préliminaire (N = 2095) et une étude principale (N = 3067). L'étude préliminaire sert surtout à évaluer la présence d'étudiants de première génération sur le campus et la ventilation par parcours. L'étude principale évalue les effets du statut de première génération croisés avec ceux du parcours sur trois mesures de succès scolaire à l'université : 1) la persévérance en deuxième année d'étude, 2) l'obtention du diplôme mesurée de manière longitudinale, et 3) la moyenne pondérée cumulative, à l'aide de régressions logistiques et d'analyses de covariance.

Les principaux résultats indiquent un avantage du parcours Cégepien par rapport au secondaire Ontarien et un désavantage du parcours Collège Ontarien. Cependant, si on introduit une mesure de participation étudiante via l'Enquête nationale sur la participation étudiante comme covariable, on observe que cette variable absorbe la variance due au parcours dans la première phase d'analyse et en fait disparaître les effets. Cette absorption peut se comprendre en termes de différences de curriculum, de préparation, et d'antécédents familiaux.

Introduction

En général, l'éducation donne aux gens la possibilité de développer leurs connaissances et leurs habiletés afin qu'ils puissent évoluer en société au mieux de leurs capacités. Le cas spécifique des études postsecondaires est particulièrement intéressant parce que, contrairement aux niveaux primaire et secondaire, ce niveau d'éducation n'est pas obligatoire mais seulement requis dans certains domaines et pour certaines fonctions. Par ailleurs, les individus ayant poursuivi des études postsecondaires bénéficient généralement de meilleurs revenus ainsi que de meilleures conditions de vie générales et l'éducation postsecondaire au sein d'un pays est synonyme d'une activité économique plus forte (Madore, 1992). En plus d'apporter de meilleures conditions de vie générales, l'éducation postsecondaire est souvent synonyme d'un plus grand développement individuel (Frenette, 2014; Kohlberg, 1972). Il serait donc favorable pour les Canadiens que le plus grand nombre possible d'individus puisse prendre part aux études postsecondaires.

Au niveau international, le Canada présente depuis quelque temps déjà une proportion d'adultes possédant un diplôme d'études postsecondaires deux fois supérieure à la moyenne de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (Boothby & Drewes, 2006). Cette tendance se poursuit puisque, du million d'étudiants universitaires recensés par Statistique Canada en 2004-2005, la population universitaire a atteint 1,6 million en 2010 (AUCC, 2011¹). À ces nombres, s'ajoutent plus de 900,000 étudiants des collèges

¹ <http://www.aucc.ca/fr/universites-canadiennes/faits-et-chiffres/>

communautaires et universitaires (ACCC, 2010²). Malgré tout, nous savons que ce ne sont pas tous les Canadiens qui profitent des études postsecondaires. D'abord, les établissements postsecondaires, et en particulier les universités, sont sélectifs. Pour y avoir accès, on doit avoir démontré un certain niveau de performance académique. Il s'agit là d'une barrière institutionnelle. Ensuite, ce ne sont pas toutes les personnes qualifiées qui posent leur candidature pour entreprendre des études postsecondaires. Plusieurs variables individuelles et systémiques influencent ce comportement et limite ainsi l'accès. Enfin, parmi les personnes qui entreprennent de telles études, toutes ne les complèteront pas. En fait, au Canada et aux États-Unis, un grand nombre des étudiants qui entreprennent des études postsecondaires abandonnent avant d'obtenir un diplôme (Pancer, Hunsberger, Pratt & Alisat, 2000). Il y a donc aussi une limite de succès.

Aux États-Unis, les étudiants provenant d'un niveau socioéconomique plus faible semblent défavorisés face à leurs études postsecondaires (Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella, & Nora, 1996). Un phénomène semblable existe au Canada où, selon Frenette (2007), moins du tiers des enfants de familles défavorisées entreprennent des études postsecondaires comparativement à la moitié des jeunes de familles à revenu plus élevé. À l'instar de ces facteurs, la culture d'origine de l'étudiant semble influencer l'accès et le succès aux études postsecondaires. Selon Hurtado, Carter et Spuler (1996), les étudiants faisant partie de minorités visibles sont plus souvent victimes de discrimination, ce qui leur cause des difficultés d'adaptation tant au niveau social que pédagogique. À l'inverse, les jeunes adultes ayant

² http://www.accc.ca/english/colleges/serving_communities.htm

bénéficié d'un bon soutien social sont plus aptes à réussir leurs études postsecondaires (Terenzini et al., 1996).

Ceci étant dit, il est primordial pour les gouvernements de bien connaître les facteurs influençant la poursuite d'études postsecondaires afin de maximiser le nombre d'individus qui y accèdent et y réussissent. De plus, il est tout aussi important que les individus comprennent les différences en matière d'accès et de succès aux études postsecondaires puisque le fait d'être mieux informé pourrait les aider personnellement dans leur cheminement.

Parmi les facteurs reconnus comme influant sur le niveau d'accès et de succès aux études postsecondaires, le concept d'étudiant de première génération continue d'attirer beaucoup l'attention des chercheurs ainsi que des gestionnaires universitaires. Par étudiant de première génération, on entend ici une personne dont les parents n'ont pas fait l'expérience des études postsecondaires. L'étudiant de première génération serait désavantagé au plan des études postsecondaires comparativement aux autres étudiants : il s'engagerait moins dans des programmes d'études postsecondaires et, s'il y accède, il aurait moins de chance de les terminer (Nuñez & Cuccaro-Alamin, 1998; Pascarella, Pierson, Wolniak & Terenzini, 2004; Terenzini et al., 1996). Selon de nombreuses études ayant examiné ce sujet au cours des dernières années, le facteur de première génération est d'une grande importance puisqu'il explique beaucoup de la variance dans les données sur l'accès et, dans une moindre mesure, sur le succès, au-delà même des différences économiques et culturelles. Le concept a été beaucoup étudié aux États-Unis, mais on s'y intéresse aussi au Canada (Auclair et al., 2008).

Le sujet de cette thèse est de s'approfondir davantage l'évolution de ce sous-ensemble des étudiants de première génération qui franchissent malgré tout le seuil de l'entrée à l'université. Cette évolution est examinée en relation avec deux autres dimensions du problème,

à savoir : 1) quel est le parcours suivi par l'étudiant avant son entrée à l'université et 2) quel est le rôle de la participation étudiante dans ce parcours. L'évolution des étudiants est suivie en termes de succès scolaire mesuré simultanément de trois manières : 1) la persévérance en deuxième année d'étude, 2) l'obtention du diplôme mesurée de manière longitudinale, et 3) la moyenne pondérée cumulative (MPC).

Le concept d'étudiant de première génération est un concept très répandu dans la littérature sur les études postsecondaires. Il a été développé aux États-Unis où il agit comme une catégorie administrative pour les programmes d'aide éducative et de sensibilisation. Selon les recherches américaines, les étudiants de première génération souffrent de plusieurs désavantages en termes d'accès et de poursuite d'études postsecondaires (Auclair et al., 2008). Leurs caractéristiques sociodémographiques particulières les distinguent d'autres étudiants lorsqu'il est question de préparation aux études, d'expérience collégiale et universitaire, de développement psychosocial, etc. Leur présence accrue dans le système d'éducation pose des défis pour les professeurs et les gestionnaires des institutions.

Malgré le fait que le concept d'étudiant de première génération a été l'objet de maintes études, il existe encore beaucoup de divergences en ce qui a trait à la définition du concept. Certaines recherches définissent l'étudiant de première génération comme étant issu d'une famille où aucun des deux parents n'a obtenu de baccalauréat (Dennis, Phinney, & Chateco, 2005). D'autres chercheurs ont opté pour une définition plus libérale en considérant comme première génération tout étudiant provenant d'une famille où un seul des deux parents a obtenu un diplôme ou a de l'expérience au niveau d'études postsecondaires (Chen & Carrol, 2005; Horn & Nuñez, 2000; Lohfink & Paulsen, 2005). Dans la présente recherche, un étudiant de première génération est défini comme toute personne dont aucun des deux parents n'a fréquenté le

postsecondaire, que cette fréquentation ait abouti à un diplôme ou non. Il semble que la majorité des chercheurs s'accordent sur cette définition (Brown & Burkhart, 1999; Choy, 2001; Grayson, 1997; London, 1992; Terenzini et al., 1996; Zalaquett, 1999) qui constitue une bonne opérationnalisation du mécanisme sous-jacent postulé, à savoir que dès qu'au moins un des parents a fréquenté une institution postsecondaire quelconque, il existe la possibilité que le niveau d'information dont l'étudiant dispose en soit augmenté. En effet, même si le parent n'a pas terminé sa formation postsecondaire, le seul fait qu'il ou elle ait entrepris des études postsecondaires lui a permis d'acquérir certaines connaissances et informations sur le fonctionnement de ce niveau d'éducation, ce qui peut faciliter l'accès et le succès de leurs enfants à ce niveau (Pascarella, Wolniak, Pierson, & Terenzini, 2003).

Accès aux études postsecondaires

Une étude de Finnie, Lascelles et Sweetman (2005) a été effectuée avec les données de deux études de Statistiques Canada, soit « l'Enquête auprès des sortants de 1991 » (ES) et « l'Enquête de suivi auprès des sortants de 1995 » (ESS). L'ES a été conduite entre avril et juin 1991 auprès de jeunes entre 18 et 20 ans. Les données recueillies avaient pour but de déterminer les taux de décrochage au secondaire au Canada et de comparer les étudiants qui poursuivent leurs études secondaires de ceux qui les ont achevées avec succès et ceux qui les ont abandonnées. De son côté, l'ESS a été menée entre septembre et décembre 1995 auprès des mêmes jeunes, alors âgés de 22 à 24 ans. Cette fois, on a voulu étudier l'éducation, la formation et l'expérience du marché du travail après les études secondaires. Finnie et al. (2005) ont voulu savoir dans quelle mesure certaines variables antérieures aux études postsecondaires modifient l'impact des antécédents familiaux sur la participation aux études postsecondaires. Les variables étudiées incluent la réussite à l'école primaire, les résultats scolaires au secondaire, le

comportement à l'école, l'attitude face à l'école, l'opinion du groupe d'amis, l'opinion des parents ainsi que le travail à l'extérieur de l'école. Les antécédents familiaux comprennent le niveau de scolarité des parents, le type de famille (un parent versus deux parents), le lieu de résidence, la langue et l'ethnicité. Les auteurs ont utilisé deux mesures de l'accès aux études postsecondaires. Premièrement, toutes formes d'études postsecondaires confondues (p. ex., collège universitaire, collège communautaire) ainsi que les études universitaires proprement dites. Cette étude a notamment démontré que chaque année supplémentaire de scolarité des parents augmente les chances de l'enfant de poursuivre des études postsecondaires et que les jeunes issus d'une famille de deux parents ont 25% plus de chance de poursuivre des études postsecondaires que ceux issus d'une famille monoparentale. Finalement, le fait de demeurer dans une région rurale lors de ses études secondaires semble diminuer les chances d'inscription aux études postsecondaires, mais l'effet n'est présent que lorsque l'on mesure pour l'accès aux études universitaires seulement.

Aux États-unis, Horn et Nuñez (2000) ont utilisé les données de la « National Education Longitudinal Study » afin d'étudier la même question. Cette étude a débuté en 1988 avec des suivis en 1990, 1992 et 1994. L'analyse menée par Horn et Nuñez utilise les données du troisième suivi où la plupart des étudiants avaient terminé leurs études secondaires depuis deux ans (l'échantillon étant limité aux étudiants diplômés de 1992). Ces chercheurs ont observé qu'une grande proportion des étudiants de première génération de leur échantillon faisait également partie de minorités visibles et qu'ils provenaient de milieux socioéconomiques défavorisés. En effet, l'échantillon est composé de 25% d'étudiant de première génération (aucun des deux parents n'a d'expérience éducative au-delà de l'école secondaire), dont la moitié était également issus d'une famille à faible revenu. On comprend donc la nécessité d'appliquer des

méthodes de contrôle des variables connexes afin de voir si l'effet de première génération se distingue de l'effet de ces autres variables, ce que Horn et Nuñez ont pu faire.

Ces chercheurs ont également mesuré des variables intermédiaires afin de voir si ces dernières ont une influence particulière sur l'inscription aux études postsecondaire deux ans après la complétion du secondaire. Pour choisir certaines variables, ils se sont inspirés des travaux de Riley (1997) montrant que les étudiants ayant complété un cours d'algèbre en huitième année ont plus de chance de compléter un cours de mathématiques au secondaire, ce qui augmente enfin les chances de s'inscrire dans un programme d'études postsecondaires. Les relevés de notes des étudiants ont été examinés afin de déterminer s'ils ont suivi un cours d'algèbre lorsqu'ils étaient en huitième année. Puis, pour être considérés comme ayant suivi un cours de mathématiques avancées au secondaire, les étudiants devaient avoir complété au moins un cours parmi les suivants : calcul différentiel et intégral élémentaire ou avancé, trigonométrie, probabilité, statistique, introduction aux analyses et à l'algèbre de niveau 3.

Les chercheurs ont procédé avec une analyse de régression multiple contrôlant pour les variables suivantes : algèbre en 8^e année, performance mathématiques en 8^e année, statut de première génération, attente des parents en matière d'études, attente de l'étudiant en matière d'études, revenu familial, composition de la famille (un parent versus deux parents), type d'école secondaire (privé, publique) et lieu de l'école secondaire. Horn et Nuñez (2000) ont démontré qu'après avoir contrôlé pour les variables connexes citées, les étudiants de première génération étaient moins enclins à participer à des programmes académiques les guidant vers l'inscription dans un établissement d'études postsecondaires. Plus encore, seulement 14% des étudiants de première génération se sont inscrits à un cours d'algèbre en huitième année comparativement à 34% de leurs collègues dont un des deux parents détient un diplôme d'études postsecondaires.

Également, seulement 63% des étudiants de première génération ont complété un cours avancé en mathématiques au secondaire en comparaison avec 83% des étudiants de seconde génération. Bien que les étudiants de première génération s'inscrivent moins à un cours d'algèbre en huitième année, les étudiants s'inscrivant à un tel cours ont plus de chance de s'inscrire dans un cours avancés de mathématiques au secondaire, peu importe l'éducation des parents. En effet, 64% des étudiants de première génération qui avaient complété un cours avancé se sont inscrits au postsecondaire comparativement à 32% pour ceux qui n'avaient pas complété de cours avancé. Le même phénomène a été observé chez les étudiants de N^{ième} génération, dont 85% s'inscrivent au postsecondaire s'ils ont complété un cours avancé en mathématiques alors que seulement 63% s'inscrivent au postsecondaire s'ils n'ont pas complété un cours avancé. Cependant, le fait d'avoir une bonne préparation académique ne semble pas être suffisante pour s'inscrire aux études postsecondaires au niveau de la population des étudiants de première génération. En effet, 13% des étudiants dits « hautement qualifiés » (moyenne pondérée cumulative (MPC) supérieure à 3,7) ne se sont pas inscrits au postsecondaire comparativement à seulement 1% chez leurs collègues de N^{ième} génération. Donc, même les étudiants les plus qualifiés semblent souffrir du fait d'être de première génération.

Horn et Nuñez (2000) ont également démontré que l'encouragement des parents était un facteur déterminant du choix du programme d'études en huitième année ainsi qu'au secondaire. Les étudiants recevant l'encouragement de leurs parents étaient plus enclins à s'inscrire à un cours d'algèbre en huitième année, donc plus enclins à s'inscrire à un cours de mathématiques avancé au secondaire et ainsi s'inscrire à une institution postsecondaire. De façon générale, les étudiants de première génération recevaient moins d'encouragement de la part de leurs parents que les étudiants de N^{ième} génération.

En conclusion, Horn et Nuñez (2000) ont démontré que les étudiants de première génération étaient moins enclins à s'inscrire au postsecondaire que leurs collègues de N^{ième} génération. Ils ont expliqué ce phénomène par le manque d'information. Les auteurs ne pensent pas que les étudiants de première génération sont moins talentueux ou qu'ils ont moins d'habiletés que les autres, ils croient simplement qu'ils ont moins accès à des informations pertinentes sur les études postsecondaires. Dans cet ordre d'idée, York-Anderson et Bowman (1991) rapportent que les étudiants de première génération ont moins de support de leurs familles, moins de connaissances du milieu des études postsecondaires et moins de persévérance que les autres.

On observe donc qu'il y a une différence au point de vue de l'accès aux études postsecondaires entre les étudiants de première génération et les étudiants de N^{ième} génération tant au Canada qu'aux États-Unis. À l'aide des études effectuant des régressions multiples en contrôlant pour les variables connexes, on remarque que la cause principale de cette différence est simplement le fait d'être de première génération et que cet effet existe indépendamment des autres facteurs avec lesquels il est souvent corrélé.

Succès aux études postsecondaires

Une seconde catégorie d'études porte sur la poursuite des études postsecondaires par les étudiants de première génération. La poursuite peut être décrite comme étant le succès aux études postsecondaires. Au niveau postsecondaire, le succès scolaire peut-être mesuré de plusieurs façons dont : a) par les notes obtenues dans des cours spécifiques ou encore l'ensemble formant la MPC, b) par la persévérance d'une année à l'autre, et c) par l'obtention d'un diplôme (Murtaugh, Burns & Schuster, 1999 ; Tinto, 1993).

Il semble qu'une seule étude canadienne traite du succès aux études postsecondaires des étudiants de première génération. Grayson (1997) est l'auteur d'une recherche effectuée à l'Université York, à Toronto. Les données de cette étude ont été principalement recueillies lors d'un sondage par la poste effectué au printemps 1995 auprès d'environ 1800 étudiants de première année à cette université. Grayson (1997) a combiné les réponses au questionnaire avec d'autres données extraites des systèmes administratifs de l'Université dont la MPC lors de la première année d'étude à l'Université. Deux analyses statistiques ont été effectuées. La première analyse a été une régression hiérarchique afin de déterminer les relations entre les différentes variables à l'étude. La deuxième analyse proposait une analyse de type arbre de régression et classification utilisée pour identifier les combinaisons des caractéristiques pré-universitaires, des expériences universitaires et des origines ethniques des étudiants pouvant contribuer ou nuire à la MPC lors de la première année d'étude. Les caractéristiques pré-universitaires comprenaient le niveau d'éducation des parents, le sexe, le revenu familial et les notes au secondaire alors que les expériences universitaires comprenaient la participation étudiante (p. ex., contact avec le professeur ou l'assistant en dehors des heures de cours) et l'engagement social (p. ex., participation à différents clubs et associations).

Grayson (1997) note que, de façon générale, les étudiants de première génération sont légèrement désavantagés au point de vue de la MPC et sont un peu moins impliqués dans des activités contribuant à l'augmentation de la MPC. Cependant, les étudiants de première génération sont également moins impliqués dans les activités nuisant à la MPC. Il faut noter que cette étude n'inclut qu'une université et qu'il est possible que les résultats soient attribuables à des caractéristiques particulières de sa population étudiante. En effet, l'éducation des parents des

étudiants de l'université de York semble inférieure, de façon générale, comparativement à celle des parents des étudiants d'autres universités canadiennes (Grayson, 1997).

Aux États-Unis, on a remarqué que les étudiants de première génération sont plus à risque de quitter les études postsecondaire avant de les avoir terminées (Nuñez & Cuccaro-Alamin, 1998; Pascarella et al., 2004; Terenzini et al., 1996). L'étude de Terenzini et al. (1996) a utilisé les données de la « National Study of Student Learning ». Cette étude a été réalisée aux États-unis auprès de 2685 étudiants (825 étudiants de première génération et 1860 étudiants de N^{ième} génération) débutant des études postsecondaires dans 23 institutions différentes. L'étude a débuté à l'automne 1992 pour se terminer un an plus tard. Ces chercheurs ont voulu connaître les caractéristiques pré postsecondaires qui diffèrent entre les étudiants de première génération et les étudiants N^{ième} génération. Ils se sont également demandé si les expériences postsecondaires étaient différentes selon le statut d'étudiant (première génération ou non). Finalement, les chercheurs ont voulu savoir quelles étaient les conséquences d'être un étudiant de première génération sur la lecture, la mathématique, et le raisonnement logique. Pour l'analyse des données, nous avons procédé par régression multiple, en exerçant un contrôle sur les 14 variables suivantes: le revenu familial, l'ethnicité, l'âge, le niveau de pensée critique (avant le postsecondaire), le plus haut niveau d'éducation prévu (toutes institutions confondues), l'appui et l'encouragement de la part des enseignants du secondaire, l'appui et l'encouragement de la part de la famille, le nombre d'enfants à charge, le temps passé à parler aux enseignants du secondaires en dehors des heures de cours, la possibilité d'un délai supplémentaire avant l'obtention du diplôme d'études postsecondaires, le plus haut niveau d'éducation prévu (à l'institution actuelle), le temps passé à socialiser au secondaire, le sexe et le niveau de certitude envers le choix de programme. Les auteurs ont observé que, dans le domaine scolaire, les

étudiants de première génération s'inscrivent à moins d'heures de cours que les étudiants de seconde génération lors de leur première année d'études postsecondaires. De plus, les étudiants de première génération s'inscrivent moins souvent dans un programme avec spécialisation et étudient un moins grand nombre d'heures que leurs collègues de N^{ième} génération (Terenzini et al., 1996). Ceci converge avec les observations de Chen et Carroll (2005), qui mentionnent que les étudiants de première génération choisissent de s'inscrire à des cours dont le curriculum est moins exigeant et qu'ils prennent moins de cours par année. Terenzini et al. (1996) observent aussi que les étudiants de première génération participent moins à des activités qui sont associées à de meilleures chances de succès; ils travaillent plus d'heures à l'extérieur du campus, consultent moins les professeurs et reçoivent moins d'encouragements de la part de leurs amis et famille. Tous ces facteurs contribuent donc à leur plus probable risque d'insuccès.

Une autre étude particulièrement intéressante est celle de Nuñez et Cuccaro-Alamin (1998) qui utilisent les données de deux études de grande envergure : la « Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study » (1989 et 1990) et la « Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study » (1993). La « Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study » est une étude américaine portant sur un échantillon d'étudiants inscrits pour la première fois aux études postsecondaires (tous types confondus) pour l'année académique 1989-1990. Un suivi fut effectué auprès de ces étudiants en 1992 et en 1994, ce qui a permis de recueillir des informations pertinentes sur la poursuite de ces étudiants au niveau postsecondaire. Nuñez et Cuccaro-Alamin (1998) ont également utilisé les données de la « Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study ». Les données de cette étude ont été recueillies auprès de finissants du postsecondaire de 1992-1993. Le premier suivi de l'étude fut effectué en 1994, soit un an après leur graduation. L'étude de Nuñez et Cuccaro-Alamin (1998) compare les expériences et les

résultats postsecondaires des étudiants de première génération avec celles des N^{ième} générations. Ces chercheurs ont effectué une régression contrôlant les variables suivantes : statut de première génération, régime d'étude à temps complet ou à temps partiel, âge, sexe, ethnicité, institution, intégration académique, intégration sociale, statut socioéconomique. Lorsqu'aucun contrôle n'est effectué, les étudiants de première génération sont moins enclins que les N^{ième} générations à persévérer et obtenir un diplôme (53% comparativement à 73%). Cette tendance se maintient avec un contrôle des variables connexes puisque les étudiants de première génération sont toujours moins enclins que les autres à persévérer et obtenir un diplôme (62% comparativement à 69%), même si la taille de l'effet diminue.

En ce qui a trait aux différences de connaissances et d'habiletés des étudiants de première et de N^{ième} générations, les avis sont partagés. Choy (2001) n'a pas trouvé de différence scolaire entre les deux groupes alors que Terenzini et al. (1996) mentionne qu'il y aurait présence de différences au niveau scolaire lors du début des études postsecondaires. Il spécifie que ces différences disparaissent après quelques années d'études. Il souligne cependant que les étudiants de première génération demeurent une population à risque de décrochage.

L'effet de première génération est assurément présent bien qu'il varie en intensité selon les études. Il est tout de même possible de conclure qu'aux États-Unis, de façon générale, les étudiants de première génération sont désavantagés, à diverses intensités, autant sur le plan de l'accès que sur le plan du succès aux études postsecondaires. Cependant, trop peu d'études canadiennes ont étudiées le sujet pour que des conclusions complètes puissent être tirées envers la population étudiante du Canada.

Par ailleurs, le succès aux études postsecondaires a aussi fait l'objet de nombreuses études en psychologie. Par exemple, trois méta-analyses recensent plus d'une centaine d'études

(Robbins, Lauver, Le, Davis, & Langley, 2004), des échantillons énormes de l'ordre de 14,000 étudiants répartis sur 48 institutions (Robbins, Allen, Casillas, Hamme Paterson, & Le, 2006) ou encore une période de 13 ans de recherches couvrant 50 mesures en relation avec le succès scolaire (Richardson, Abraham, & Bond, 2012). L'ensemble de ces recherches étudient principalement les relations entre diverses variables psychologiques et le succès scolaire tel que mesuré par la moyenne pondérée cumulative ou la persévérance. Elles examinent des construits tels que la motivation à réussir, les objectifs scolaires, l'engagement institutionnel, le support social perçu, l'implication sociale, l'auto-efficacité scolaire, le concept de soi, les habiletés scolaires, la discipline, les influences contextuelles, les traits de personnalité, les stratégies d'auto-régulation, et les styles d'apprentissage. Il s'agit d'un domaine de recherche d'une grande richesse et il est très clair que de multiples facteurs psychologiques individuels influencent significativement le succès universitaire.

En même temps, il importe de savoir que les informations nécessaires à l'évaluation de plusieurs de ces caractéristiques psychologiques hautement individualisées ne sont pas disponibles dans les services d'admission à l'université. Tout au plus les trouve-t-on dans les services d'appui au succès scolaire qui interviennent typiquement auprès des étudiants en difficulté après leur entrée. Les universités admettent principalement sur la base de la réussite scolaire à l'école secondaire ou une information équivalente telle que les résultats à tests standardisés. Les bases de données administratives ne contenant que quelques données démographiques sommaires dont l'institution d'études antérieures, les administrateurs désireux de détecter les étudiants à risque avec les moyens à leur disposition se rabattent sur des caractéristiques de surface telles que les parcours. Même le statut de première génération n'est typiquement pas disponible dans les bases de données mais l'information reste relativement

facile à acquérir. C'est en partie à cause de ces considérations pratiques que le statut de génération et les parcours ont été choisies comme variables à l'étude. Ceci étant, puisque les études montrent une multiplicité de facteurs affectant le succès scolaire, il faut s'attendre à ce que les analyses restreintes du statut de génération et de parcours ne captent qu'une faible partie de la variance dans les données.

Théories explicatives

Les études sur le concept de première génération sont principalement empiriques. Peu d'efforts ont été consacrés au développement théorique des mécanismes par lesquels les antécédents familiaux de niveau de scolarité agissent sur le parcours et la réussite scolaire des enfants.

Certaines théories sociologiques peuvent aider à expliquer les conclusions décrites ci-haut. Les théories les plus souvent citées sont a) la théorie du capital humain de Becker (1964), b) la théorie du capital culturel de Bourdieu (en collaboration avec Passeron, 1964) et c) la théorie de l'intégration de l'étudiant de Tinto (1975). Certains aspects de ces théories aident à la compréhension des difficultés d'accès aux études postsecondaires des étudiants de première génération alors que d'autres sont utiles pour expliquer les différences au niveau du succès après être entré dans le système. Une attention particulière sera donc portée sur cette dernière catégorie puisque le présent projet de recherche porte sur le succès des étudiants.

Le capital humain

Même si elle est sociologique, la théorie du capital humain de Becker (1964) est plutôt d'ordre individuel. Selon cette théorie, le capital humain est défini comme un ensemble de ressources intégrées par les individus; celles-ci pouvant s'acquérir, se préserver et se développer.

On réfère également à ces ressources en tant que composantes déterminant ce qu'un individu est en mesure d'accomplir. Ces composantes sont divisées en trois grandes catégories : connaissances, compétences, et expériences. Les connaissances comprennent le niveau d'éducation, l'accès à l'information, et l'époque à laquelle on vit. Les compétences font référence à la gestion du temps, à l'estime de soi et à la sagesse. Les expériences réfèrent à l'âge, aux expériences professionnelles et aux migrations.

Par analogie, Becker élabore une interprétation économique de l'impact que peut avoir le capital humain sur l'accès aux études postsecondaires. Selon lui, l'étudiant voit son éducation comme un investissement de ses trois composantes et fait l'analyse des coûts et des bénéfices avant d'entreprendre des études postsecondaires. Un étudiant qui estime les bénéfices comme étant plus grands que les coûts peut donc décider d'investir dans une éducation postsecondaire afin de modifier d'abord et avant tout ses connaissances mais également dans une certaine mesure ses compétences et son expérience. À l'opposé, un étudiant estimant que les coûts surpassent les bénéfices n'entreprendra fort probablement pas d'études postsecondaires. Le lien entre cette théorie et les difficultés d'accès aux études postsecondaires est clair ; les étudiants qui auraient tendance à surestimer les coûts associés aux études postsecondaires et à en minimiser les bénéfices s'y engageraient moins souvent ou encore choisiraient un parcours de plus courte durée (ex. : collège plutôt qu'université). Comme il s'agit d'une estimation coût-bénéfice, la théorie prévoit aussi que les enfants de parents qui n'ont eux-mêmes pas fait d'études postsecondaires pourraient en surestimer les coûts, surtout si les revenus familiaux sont restreints, et/ou en sous-estimer les bénéfices, soit par manque de modèles visibles dans leur entourage familial immédiat, soit au contraire parce que les parents ont quand même bien réussi dans le monde du travail.

Outre les difficultés d'accès aux études postsecondaires, la théorie du capital humain peut également aider à la compréhension des différences de succès de ces étudiants une fois qu'ils sont inscrits dans le système. Les travaux de Becker (1964) dans le monde du travail sont particulièrement utiles pour la compréhension de cette problématique. D'après ces travaux, les différences salariales des employés sont le miroir des différences de productivité de ces derniers. Ces différences de productivité seraient dues à des différences au niveau du capital humain des individus. Les personnes ayant moins de connaissances, de compétences et d'expériences seraient moins productives et gagneraient ainsi un salaire inférieur. Dans le contexte des études universitaires, les étudiants de première génération étant les premiers de leur famille à accéder aux études postsecondaires, ils auraient moins de connaissances, de compétences et d'expériences que leurs collègues de N^{ième} génération, ceci faisant en sorte qu'ils soient moins bien équipés pour faire face aux exigences du milieu postsecondaire. L'accès à l'information (connaissances) et la gestion du temps (compétences) sont de bons exemples de ce qui ferait défaut à ces étudiants. L'étudiant de première génération a moins facilement accès à de l'information par rapport aux études postsecondaires puisque ses parents ne sont pas en mesure de lui en donner directement ou de l'orienter vers les ressources appropriées puisqu'ils ne les connaissent pas. Dans le même ordre d'idée, l'étudiant de première génération est possiblement moins bien équipé pour faire face à la gestion du temps que demande un horaire d'études postsecondaires, encore une fois parce qu'il n'y a pas de modèle familial à prendre en exemple. On peut aussi penser que l'étudiant de première génération aurait peut-être moins d'estime de soi, ceci faisant en sorte qu'il s'inscrive à des programmes plus courts (c.-à-d. choisir d'aller au Collège plutôt qu'à l'université) ou d'un niveau de défi scolaire moins élevé.

En somme, l'ensemble des ressources individuelles au cœur du concept du capital humain paraît potentiellement utile pour expliquer la mécanique du phénomène de première génération. Becker (1964) a lui-même montré comment la théorie prévoit des impacts sur l'accès aux études postsecondaires en arguant que certains étudiants surestiment les coûts d'un investissement et sous-estiment les bénéfices de l'éducation postsecondaire et ont conséquemment moins tendance à s'y engager. De plus, les étudiants de première génération ayant moins de capital humain à leur disposition, c'est-à-dire qu'ils manquent de ressources en termes de connaissances, compétences et expérience, ce manque de ressources affecterait non seulement l'accès mais aussi possiblement le succès même une fois engagé.

Le capital culturel

La théorie du capital culturel de Bourdieu (1964) s'applique également à l'étude des étudiants de première génération au niveau postsecondaire. Cette théorie a été élaborée spécifiquement pour rendre compte de l'inégalité des performances scolaires des enfants issus de différentes classes sociales. Dans une étude clé, Bourdieu (1964) s'est penché sur l'inégalité de l'accès scolaire en fonction des catégories socio-professionnelles des parents. Tel que démontré dans le Tableau 1, la répartition des étudiants universitaires par domaines d'étude varie énormément en fonction des catégories socio-professionnelles de leurs parents. Par exemple, les enfants des cadres supérieurs ont 80 fois plus de chance d'entrer à l'université que les enfants de salariés agricoles et 40 fois plus de chance que les enfants d'ouvrier. Bourdieu note que ces disparités sont encore plus marquantes lorsqu'on considère que les catégories socio-professionnelles les moins représentées à l'université sont souvent les plus répandues dans la société. Enfin, Bourdieu interprète la très faible probabilité d'accès aux études universitaires pour les enfants issus de parents dans les catégories socio-professionnelles les moins

représentées non seulement comme un désavantage mais également comme un processus d'élimination. Malgré tout, il indique que ces proportions ne sont pas entièrement statiques et réfèrent à des niveaux d'utilisation de l'enseignement universitaire, soit 1) les catégories défavorisées n'ayant que très peu de chance de voir leurs enfants aux études universitaires, 2) les catégories moyennes ayant une chance accrue d'accéder aux études universitaires et 3) les catégories favorisées qui ont souvent plus que le double de chance de poursuivre des études universitaires. Dans son texte original, il relate également que la perception de l'étudiant face à ses propres chances d'y accéder est aussi un facteur influençant l'accès. Par exemple, il souligne que les enfants d'ouvriers ont la plupart du temps l'idée qu'il leur est difficile voire impossible d'accéder aux études universitaires, ce qui ajoute à leur sous-représentation.

Tableau 1
Relation entre la présence dans divers domaines d'études universitaires et la catégorie socio-professionnelle des parents (reproduit de Bourdieu, 1964).

Catégorie socio-professionnelle des parents		Chances objectives (probabilité d'accès)	Probabilités conditionnelles				
			Droit	Sciences	Lettres	Médecine	Pharmacie
Salariés agricoles	H	0.8	15.5	44.0	44.0	36.9	0
	F	0.6	7.8	26.6	65.6	0	0
	Ens.	0.7	12.5	34.7	50.0	2.8	0
Agriculteurs	H	4.0	18.8	44.6	27.2	7.4	2.0
	F	3.1	12.9	27.5	51.8	2.9	4.9
	Ens.	3.6	16.2	37.0	38.1	5.6	3.1
Personnel de service	H	2.7	18.6	48.0	25.3	7.4	0.7
	F	1.9	10.5	31.1	52.6	4.7	1.1
	Ens.	2.4	15.3	41.3	37.0	5.5	0.9
Ouvriers	H	1.6	14.4	52.5	27.5	5.0	0.6
	F	1.2	10.4	29.3	56.0	2.6	1.7
	Ens.	1.4	12.3	42.8	39.9	3.6	1.4
Employés	H	10.9	24.6	46.0	17.6	10.1	1.7
	F	8.1	16.0	30.4	44.0	6.1	3.5
	Ens.	9.5	21.1	39.4	28.6	8.6	2.3
Patrons de l'industrie et du commerce	H	17.3	20.5	40.3	24.9	11.0	3.3
	F	15.4	11.7	21.8	55.7	4.8	6.0
	Ens.	16.4	16.4	31.8	39.1	8.1	4.6
Cadres moyens	H	29.1	21.0	38.3	30.2	8.5	2.0
	F	29.9	9.1	22.2	61.9	3.4	3.4
	Ens.	29.6	15.2	30.5	45.6	6.0	2.7
Professions libérales et cadres supérieurs	H	58.8	21.8	40.0	19.3	14.7	4.2
	F	57.9	11.6	25.7	48.6	6.5	7.6
	Ens.	58.5	16.9	33.3	33.2	10.8	5.8

Selon Bourdieu (1964, 1979), le capital culturel fait référence à l'ensemble des savoirs et savoir-faire transmis d'un « détenteur », le parent, à un « héritier », l'enfant. L'héritier incorpore ensuite plus ou moins fortement ses savoirs et savoir-faire. Bourdieu y réfère également en tant qu'instrument de pouvoir individuel, ou encore en tant que « patrimoine culturel » composé des qualifications produites par le système familial. On l'appelle « capital » puisque l'on peut accumuler ces qualifications et les transmettre à ces enfants.

La théorie du capital culturel peut exister sous trois formes : a) à l'état incorporé, b) à l'état objectivé, et c) à l'état institutionnalisé. L'état incorporé fait référence à l'accumulation de capital culturel par inculcation et assimilation, c'est-à-dire transmis par la famille et les gènes. Cet état implique que le « détenteur » investisse du temps pour transmettre le capital à « l'héritier ». Cet état implique également que « l'héritier » travaille afin d'acquérir ce capital. Bourdieu (1979) rappelle que ce capital personnel ne peut être transmis instantanément, c'est pourquoi les deux partis doivent être activement engagés afin que le transfert de savoirs et de savoir-faire se fasse. L'état objectivé réfère au capital culturel transmis par le matériel (p. ex., écrits, dictionnaires, peintures, etc.). Dans cet état, « l'héritier » peut accroître son capital culturel en incorporant les savoirs et savoir-faire associés à ses biens matériels. Cet état implique également un engagement de temps considérable de la part de « l'héritier » afin d'assimiler le contenu matériel. Finalement, l'état institutionnalisé est une façon de neutraliser les propriétés acquises par « l'héritier ». Concrètement, l'état institutionnalisé du capital culturel fait référence à un titre ou diplôme quelconque que « l'héritier » a obtenu en assimilant des savoirs et savoir-faire particulier. Donc, si un enfant n'a pas eu la possibilité d'acquérir beaucoup de capital culturel par la voie de l'héritage familial, il ou elle peut en acquérir par la voie de l'éducation, à condition de pouvoir accéder au système et d'y réussir.

La forme incorporée de la théorie du capital culturel est intéressante pour l'étude du succès aux études postsecondaires des étudiants de première génération bien que le cœur de la théorie du capital culturel s'adresse plutôt aux problèmes reliés à l'accès aux études postsecondaires. Les concepts de capital culturel de Bourdieu et celui de capital humain de Becker sont compatibles et très voisins l'un de l'autre, à la différence que Bourdieu utilise moins l'analogie économique. Par contre, un avantage du concept de capital humain tel que décrit par Becker est qu'il se comprend plus concrètement au niveau individuel et plus clairement au niveau des mécanismes d'action.

Intégration de l'étudiant

Le modèle d'intégration de l'étudiant de Tinto (1975) se préoccupe moins de l'accès et plus du succès une fois entré dans le système postsecondaire. Il présume que la relation de l'étudiant par rapport aux études postsecondaires dépend de plusieurs facteurs différents. Ainsi, le désavantage de l'étudiant de première génération au plan du succès aux études postsecondaires ne serait pas un effet unique mais plutôt indépendant et additif à plusieurs autres facteurs tels l'ethnicité et le revenu familial. Selon Tinto (1975), l'étudiant ferait son entrée à l'université avec certaines caractéristiques et certains objectifs. L'institution aurait quant à elle certains objectifs et engagements, tout en étant l'endroit où l'étudiant vit ses expériences académiques et sociales. Les caractéristiques que possède l'étudiant (ex. : contexte familial, caractéristiques personnelles, expériences scolaires antérieures, etc.) feraient en sorte qu'il s'intègre ou non dans son nouveau milieu. L'interaction entre l'étudiant et l'institution influencerait donc la décision de l'étudiant à poursuivre ou abandonner ses études.

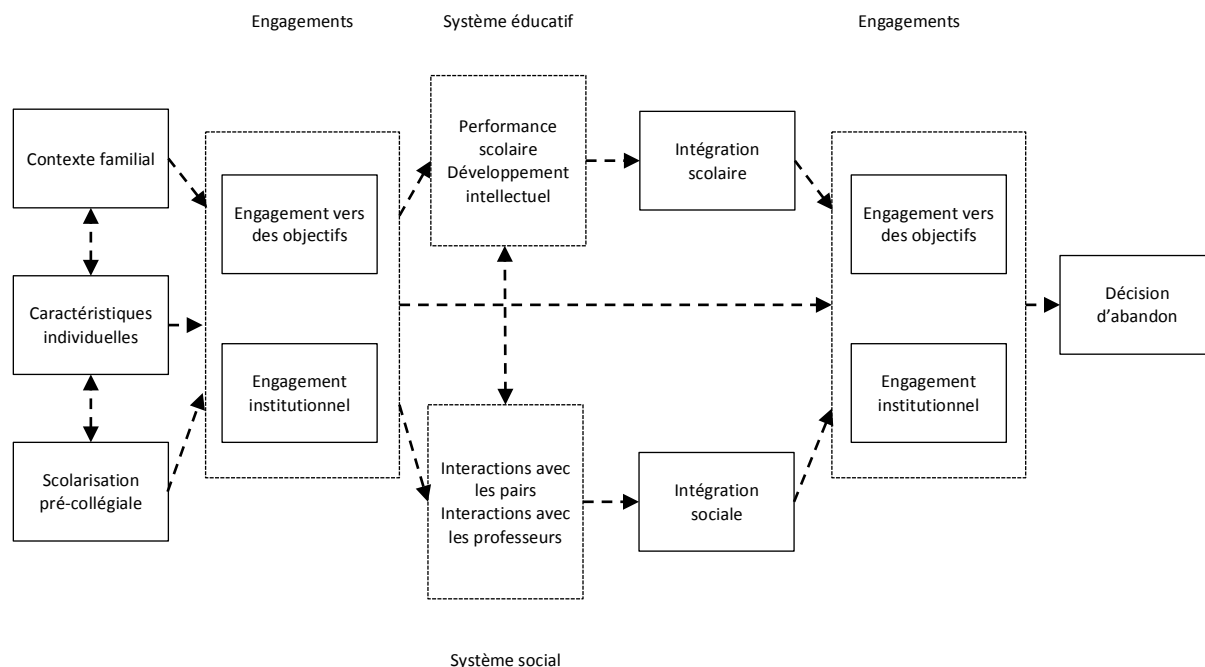


Figure 1: Modèle d'intégration (reproduit et traduit de Tinto, 1975).

Le modèle d'intégration de Tinto est plus molaire et fait intervenir une constellation de facteurs. Elle n'est pas spécifique aux étudiants de première génération mais vise plutôt l'explication de l'intégration sociale des étudiants en général. Ses prédictions sont aussi plus globales, souvent exprimées en termes de choix de parcours des étudiants et de persévérance versus abandon des études. Ainsi, selon Tinto, les étudiants de première génération choisiraient initialement et plus souvent des programmes collégiaux courts et ciblés de préférence à une formation universitaire plus générale parce que les collèges sont plus accessibles localement près de leur communauté. Lorsqu'ils prennent le risque de tenter leur chance dans des institutions plus différentes de leur milieu social et ethnique familial, ces étudiants seraient plus à risque d'abandonner en cours de route.

Bien qu'il ne soit pas très récent, le modèle de Tinto l'est quand même davantage que ceux de Becker (1964) et de Bourdieu (1964). Il a également été développé dans le contexte

Américain, qui risque d'être plus proche de la société Canadienne actuelle que le contexte social Français d'avant Mai 1968. Chose certaine, le modèle est toujours amplement cité dans la majorité des études portant sur la persévérance au postsecondaire.

En ce qui concerne les caractéristiques individuelles, Tinto (1975) a recensé que celles reliés à la famille, aux études précédant l'entrée au postsecondaire ainsi que les attentes par rapports aux études futures étaient les plus importantes. En effet, tel qu'il a été démontré dans la littérature existante, plus le niveau socioéconomique familial est faible, plus les chances d'abandon sont élevées (Astin, 1964; Eckland, 1964b; Lembesis, 1965; McMannon, 1965; Panos & Astin, 1968; Sewell & Shah, 1967; Wegner, 1967; Wolford, 1964). De plus, il semble que les étudiants qui persévèrent au postsecondaire ont plus tendance à être issue de famille où les parents ont un niveau d'éducation plus élevé (Chase, 1970; Cope, 1971; Cope & Hewitt, 1969; Fenstemacher, 1973; Jaffe & Adams, 1970; Spady, 1971), vivant dans un milieu urbain (Gurin, Newcomb, & Cope, 1968; Iffert, 1958) et ayant une certaine aisance financière (Eckland, 1964a; Iffert, 1958; Van Alstyne, 1973). Cependant, l'état de la situation financière familiale semble de moins en moins déterminant de l'abandon scolaire étant donné que de plus en plus d'étudiant abandonne de façon volontaire et non pour des raisons financières. Les étudiants qui persistent au postsecondaire semblent également provenir de familles où les relations sont plus ouvertes et moins conflictuelles (Congdon, 1964; Merrill, 1964; Trent & Ruyle, 1965; Weigand, 1957). De plus, les attentes parentales en fait d'objectifs scolaires semblent jouer un rôle très important. Les étudiants dont les parents ont des attentes élevées face à leurs études postsecondaires ont plus tendance à persévérer (Hackman & Dysinger, 1970).

En plus des caractéristiques familiales, les caractéristiques individuelles jouent un rôle important dans la persévérance scolaire. En fait, ces caractéristiques individuelles auraient

encore plus d'impact sur la persévérance que les caractéristiques familiales. Les aptitudes scolaires telles que mesurées par différents tests standardisés serait le principal déterminant de la persévérance au postsecondaire (Sewell & Shah, 1967; Wegner & Sewell, 1970; Wegner, 1967). Par exemple, les étudiants ayant de meilleures notes à l'école secondaire auraient de meilleures chances de persévérer une fois au postsecondaire (Blanchfield, 1971; Chase, 1970; Coker, 1968; Jaffe & Adams, 1970; Lavin, 1965; Lawhorn, 1971; Panos & Astin, 1968; Smith, 1971; Taylor & Hanson, 1970). Tinto (1975) souligne également que les expériences scolaires antécédentes aux études postsecondaires pourraient avoir un impact sur la persévérance (Dyer, 1968), mais son analyse ne permet pas d'en tirer de conclusions claires. En effet, au moment de son analyse, très peu d'études avaient étudié ce facteur.

Ce qui rend l'analyse de Tinto (1975) particulièrement intéressante est le fait qu'il présente l'impact de l'interaction entre les étudiants et l'institution postsecondaire comme déterminant de la persévérance (Bayer, 1968; Daniel, 1963; Faunce, 1966; Medsker & Trent, 1968; Rose & Elton, 1966; Sarnoff & Raphael, 1955; Spady, 1971). Il indique que les interactions entre l'étudiant et les différentes composantes institutionnelles (p.ex., les autres étudiants, les membres du corps professoral, le personnel administratif) seraient un processus dynamique permettant de prédire la progression d'un étudiant au postsecondaire (Pervin, Reik, & Dalrymple, 1966, Rootman, 1972, Scott, 1971, et Spady, 1971).

Tinto (1975) souligne également l'importance de l'intégration sociale dans la persévérance scolaire. Plus il y a d'intégration sociale, plus les chances de persévérance sont élevées. L'analyse de Tinto soutient que, plus spécifiquement, la participation à des activités parascolaires augmente la persévérance parce que la participation à ce genre d'activités semblerait augmenter le niveau d'engagement face à l'institution. À l'opposé, le manque

d'interaction sociale serait lié à un taux d'abandon plus élevé. Un certain nombre de recherches souligne cependant que trop d'interactions sociales pourraient également avoir un impact négatif, particulièrement lorsque ces interactions sont négatives (p.ex., étudiant qui s'associe à un autre étudiant peu engagé) (Bemis, 1962, Chase, 1970, Goble, 1957, Spady, 1971, Stone, 1965, et Wolford, 1964).

Même si les écrits recensés jusqu'ici par Tinto et d'autres confirment le rôle joué par la qualité individuelle de l'étudiant ainsi que ses antécédents scolaires, familiaux et sociaux, plusieurs études suggèrent que les impacts de ces variables sont transmis via le comportement et l'engagement de l'étudiant ou de sa participation. C'est ce qui est reflété dans la *Figure 1*. Il paraît donc important d'approfondir la notion de participation étudiante.

La participation étudiante

La mesure la plus répandue de participation étudiante est sans doute l'Enquête Nationale sur la Participation Étudiante [ENPÉ ou National Survey of Student Engagement (NSSE) en anglais, voir Annexe I]. En 2015, 323,801 étudiants répartis dans 587 collèges et universités ont participé à l'ENPÉ, dont 33 universités au Canada. Cumulativement, plus de 1,600 institutions ont participé depuis l'an 2000 pour un total d'environ 5 millions d'étudiants ayant complété le questionnaire.

Les items de l'enquête représentent des bonnes pratiques éducatives de premier cycle postsecondaire validées empiriquement. Ces pratiques reflètent des comportements *de la part des étudiants et des institutions d'enseignement* qui sont associés aux résultats désirés de l'éducation à ce niveau. Le questionnaire de l'enquête est présenté à l'Annexe I.

À l'aide d'analyses factorielles et d'opinion d'experts, les auteurs de l'ENPÉ ont regroupés les comportements des items individuels de l'enquête par domaines d'activité. Ces domaines sont décrits dans le tableau suivant.

Tableau 2
Domaines d'activités regroupant les items de l'ENPÉ.

Niveau de défi intellectuel

Un travail intellectuel et créatif stimulant est un élément central de l'apprentissage des étudiants et de la qualité de l'enseignement du premier cycle universitaire. Les collèges et les universités favorisent des niveaux élevés de rendement scolaire en insistant sur l'importance de l'effort et en établissant des attentes élevées en matière de rendement scolaire.

- Préparation des cours (étude, lecture, rédaction, devoirs, travaux de laboratoire, analyse de données, répétitions, etc.)
- Nombre de manuels, de livres, de documents de la longueur d'un livre dont la lecture était exigée pour le cours
- Nombre de travaux ou de rapports de 20 pages ou plus, nombre de travaux ou de rapports d'entre 5 et 19 pages, et nombre de travaux ou de rapports de moins de 5 pages
- Analyse des éléments fondamentaux d'une idée, d'une expérience, d'une théorie
- Synthèse et organisation des idées, des renseignements et des expériences pour en arriver à un ensemble plus complexe d'interprétations et de relations
- Jugement sur la valeur de renseignements, d'arguments ou de méthodes
- Application de théories ou de concepts à de nouvelles situations
- Travailler davantage que vous auriez pensé en être capable pour satisfaire les exigences d'un membre du corps professoral
- Environnement du campus encourage à consacrer une quantité importante de temps à l'étude et aux travaux

Apprentissage actif et collaboratif

Les étudiants apprennent davantage lorsqu'ils participent intensivement à leur éducation et lorsqu'on leur demande de réfléchir à ce qu'ils apprennent dans différents contextes. La collaboration avec d'autres étudiants pour résoudre des problèmes ou maîtriser des concepts difficiles prépare les étudiants à aborder les problèmes complexes et non établis auxquels ils seront quotidiennement confrontés durant leurs études et dans leur vie professionnelle.

- Poser des questions ou participer à des discussions en classe
 - Faire en classe une présentation orale
 - Travailler en classe à un projet avec d'autres étudiants
 - Faire un travail scolaire en dehors du cours avec d'autres étudiants
 - Enseigner à d'autres étudiants, agir comme mentor
 - Participer à un projet communautaire dans le cadre d'un cours
-

- Discuter en dehors du cours des idées découlant de vos lectures ou de la matière du cours avec d'autres personnes (étudiants, membres de la famille, collègues de travail, etc.)

Interaction étudiant(e)-professeur(e)

Les étudiants apprennent directement en observant comment les experts abordent un problème et ils résolvent des problèmes pratiques en interagissant avec des membres du corps professoral en classe et en dehors du cours. Ainsi, leurs enseignants deviennent des modèles, des mentors et des guides qui favorisent un apprentissage continu.

- Discuter de vos travaux ou de vos résultats avec un membre du corps professoral
- Discuter de vos projets de carrière avec un membre du corps professoral ou d'un conseiller
- Discuter de vos lectures ou de la matière du cours avec un membre du corps professoral en dehors du cours
- Travailler avec des professeurs à des activités autres que les cours (comités, orientation, vie étudiante, etc.)
- Recevoir rapidement une rétroaction écrite ou verbale de la part d'un membre du corps professoral sur votre rendement scolaire
- Participer à un projet de recherche avec un membre du corps professoral en dehors du cours ou du programme

Richesse de l'expérience éducative

Les occasions d'apprentissage complémentaires en classe et en dehors du cours enrichissent les programmes universitaires. Des expériences diversifiées permettent aux étudiants d'apprendre des choses importantes sur eux-mêmes et sur les autres. La technologie facilite la collaboration entre les étudiants et les membres du corps professoral. Les stages, le service communautaire et les cours clés de fin de programme sont des occasions d'intégrer des connaissances et de les mettre en pratique.

- Activités parascolaires (clubs et associations, journal étudiant, gouvernement étudiant, confréries ou sororités étudiantes, sports intra-muros ou interuniversitaires, etc.)
 - Stage, internat, expérience pratique, stage coop ou stage clinique, service communautaire ou bénévolat
 - Apprentissage d'une langue additionnelle
 - Études à l'étranger
 - Études indépendantes ou majeure sur mesure
 - Activité de fin de programme déterminante (cours de synthèse, mémoire, travail de recherche dirigé, thèse, examen de synthèse, etc.)
 - Avoir des conversations sérieuses avec des étudiants ayant des croyances religieuses, des opinions politiques ou des valeurs très différentes des vôtres
 - Avoir des conversations sérieuses avec des étudiants d'une autre race ou d'une autre origine ethnique que la vôtre
 - Utiliser un moyen de communication électronique pour faire un devoir ou pour en
-

discuter

- Échanger avec des étudiants de race, d'origine ethnique ou de milieu différents
- Participer à une collectivité d'apprentissage ou à un autre programme structuré dans lequel des groupes d'étudiants suivent un ou plusieurs cours ensemble

Environnement positif du campus

Les étudiants obtiennent de meilleurs résultats et sont plus satisfaits lorsqu'ils fréquentent des établissements qui s'engagent à favoriser leur succès et entretiennent des relations sociales et professionnelles positives entre les différents groupes sur le campus.

- Vous fournir le soutien nécessaire pour réussir vos études
- Vous aider à faire face à vos responsabilités familiales, professionnelles, etc.
- Vous fournir le soutien nécessaire pour mener une vie sociale épanouie
- Rapports avec les autres étudiants et étudiantes, rapports avec les professeurs
- Rapports avec le personnel administratif et les services

Comme toute enquête, l'ENPÉ s'appuie sur des données auto-rapportées. La validité et la crédibilité des auto-rapports a été longuement examinée (Baird, 1976; Berdie, 1971; Pace, 1985; Pike, 1993; Pohlmann & Beggs, 1974; Turner & Martin, 1984). La précision des auto-rapports peut être affectée par l'incapacité des répondants à fournir une réponse précise (Wentland & Smith, 1993) ou une propension des répondants à ne pas vouloir fournir ce qu'ils savent être une réponse véridique (Aaker, Kumar, & Day, 1998). Ceci dit, les auto-rapports sont plus susceptibles d'être valides dans cinq circonstances générales (Bradburn & Sudman, 1988; Brandt, 1958; Converse & Presser, 1989; DeNisi & Shaw, 1977; Hansford & Hattie, 1982; Laing, Swayer, & Noble 1989; Lowman & Williams, 1987; Pace, 1985; Pike, 1993). Ce sont :

(1) lorsque l'information demandée est connue des répondants ; (2) les questions sont formulées de manière claire et sans ambiguïté ; (3) les questions réfèrent à des activités récentes ; (4) les répondants croient que les questions méritent une réponse sérieuse et réfléchie ; et (5) le fait de répondre ne menace, n'embarrasse ni ne viole la vie privée et n'encourage pas les répondants à

se conformer à la désirabilité sociale. L'ENPÉ a été conçue spécifiquement pour respecter toutes ces conditions.

Des études psychométriques ont été effectuées pour établir la validité et la fiabilité de l'ENPÉ. Ces analyses sont fondées sur plus de 270,000 étudiants dans environ 1000 institutions entre 1999 et 2002. Les tests portent sur les 22 items qui représentent des activités effectuées par les étudiants en classe et hors classe. Le coefficient alpha de Cronbach pour ces 22 items était de .85. Les inter-corrélations entre les items allaient de 0.09 à 0.68. Une analyse par composantes principales des 22 items avec rotation oblique a produit quatre facteurs expliquant 45% de la variance dans les réponses. Les construits sous-jacents aux 22 items sont cohérents avec les comportements liés aux bonnes pratiques éducatives dans les recherches antérieures (Kuh, 2003).

Des items additionnels évaluent d'autres aspects important de ce que font les étudiants et de ce que l'institution leur demande de faire. Cinq items utilisés pour cerner jusqu'à quel point l'institution met l'accent sur diverses activités mentales représentent la taxonomie d'objectifs éducatifs de Bloom (1956). L'alpha standardisé pour ces items est de .70 lorsqu'on inclut l'item sur la mémorisation et de .80 autrement. Les items sur les expériences éducatives enrichissantes (ex. : internats, études internationales, service communautaire, travailler avec un professeur sur ses projets de recherche) ont un alpha de .52.

Afin d'évaluer la validité concurrente, les moyennes pondérées semestrielles et cumulatives de 349 étudiants ont été corrélées avec les auto-rapports de gains en termes de performance scolaire. Les items les plus susceptibles d'être une fonction de la performance scolaire sont ceux du facteur d'éducation général. En utilisant ces quatre items comme variables dépendantes, les corrélations partielles pour les moyennes semestrielles et cumulatives étaient de .16 et .13. respectivement, et sont statistiquement significatives. La fiabilité test-retest de

l'instrument est de .83, telle qu'évaluée par des corrélations de Pearson auprès de 569 participants.

La participation étudiante telle que mesurée par l'ENPÉ a servi de base à de très nombreuses études. Une recherche de base sur Google Scholar rapporte pas moins de 18,000 entrées. Cependant, il n'y a qu'un petit nombre d'études qui ont utilisé l'ENPÉ comme mesure de participation étudiante en parallèle avec des mesures longitudinales de persévérance ou de graduation ou une mesure de MPC.

Hughes et Pace (2003) ont analysé les réponses aux items de l'ENPÉ pour un échantillon de 169 étudiants juniors à la Humboldt State University. Après un an, le taux d'abandon dans cet échantillon était de 18%. À l'aide de tableaux croisés, ces chercheurs ont mis en relation chaque item de l'ENPÉ et le fait d'abandonner ou de persévérer à la fin de la première année d'étude. Ils rapportent de nombreuses différences de participation étudiante selon la persévérance ou l'abandon.

Tableau 3

Niveau de participation étudiante chez ceux qui abandonnent (reproduit et traduit de Hughes & Pace, 2003).

Items	Pourcentage	
	Abandons	Autres
Jamais fait de présentation en classe	27	9
Jamais travaillé en équipe sur des travaux en classe	27	9
Souvent reçu un prompt feedback des professeurs	7	22
Jamais participé à des projets communautaires	87	68
Lu cinq livres non-obligatoires ou plus	17	38
Projet de faire un internat ou un travail dans le champ	47	73
Aucune heure passée à participer à des activités co-curriculaires	77	48
Le collège a peu contribué à me faire comprendre d'autres races	27	12
Le collège a peu contribué à me faire résoudre des problèmes du monde réel	23	14
Le collège a peu contribué à me faire développer un code d'éthique	35	13
Le collège a peu contribué à me faire contribuer à la communauté	47	25

Le collège met peu d'accent sur le fait d'aider les étudiants à s'intégrer socialement	37	16
Le collège met peu l'accent sur le fait de participer à des événements sur le campus.	10	33
Les relations avec les autres étudiants sont perçues comme amicales	47	69
J'évalue globalement mon expérience au collège comme faible ou pauvre.	21	10
Si c'était à refaire je n'irais définitivement ou probablement pas au même endroit	27	11

Cette étude confirme l'importance de mieux comprendre la relation entre l'ENPÉ et le succès scolaire au moins tel que mesuré par la persévérance. Toutefois, l'approche par items se prête difficilement à une synthèse. De plus, les tableaux croisés n'incluent pas de contrôle pour d'autres sources d'influence simultanées. Enfin, ces auteurs n'ont pas analysé les mesures ultimes du succès scolaire que sont le taux d'obtention de diplôme et la MPC lors de la graduation.

Hicks et Lerer (2003) ont examiné la relation entre les réponses à l'ENPÉ et la persévérance auprès de 585 étudiants de l'Adelphi University. En se basant sur la théorie de l'intégration de l'étudiant de Tinto, ils ont retenu le domaine d'activité nommé *Environnement positif du campus* ainsi que sept items d'intégration sociale et huit items d'intégration académique aux fins de leur analyse. À l'aide d'une régression logistique incluant la MPC de l'école secondaire, le sexe et les scores SAT comme covariables, ils ont identifié un taux d'abandon de 13%. De plus, les auteurs ont observé que leur trois sous échelles (Environnement Positif du Campus, intégration sociale et intégration académique) sont positivement reliées à la persévérance. Selon leurs résultats, il semblerait que les étudiants ayant une plus grande intégration ont un plus haut taux de persévérance. Bien que cette étude démontre un lien entre la participation étudiante / intégration et la persévérance, elle ne s'intéresse pas aux autres mesures de succès scolaire telles que le taux d'obtention de diplôme et la MPC lors de la graduation.

Seidman (2005) a publié une revue de littérature se penchant sur la question de la persévérance scolaire chez les étudiants minoritaires. Il conclut que les étudiants minoritaires continuent de présenter des taux d'abandon scolaire plus élevés que les autres, et ce, malgré les nombreux programmes spécialisés disponibles. En se basant sur la littérature existante ainsi que sur la théorie de l'intégration de l'étudiant de Tinto, il propose que les institutions devraient mettre l'accent sur l'identification précoce des étudiants à risque d'abandon et ensuite fournir un suivi intensif et continu. Dans son texte, Seidman (2005) propose même d'identifier les étudiants à risque dès le processus d'admission. Selon l'auteur, l'intervention précoce devrait débiter le plus tôt possible. Il suggère aussi de mettre en place des programmes de sensibilisation des enfants et des parents aux études postsecondaires dès l'école secondaire. La troisième phase du plan proposé, soit la continuité de l'intervention, fait référence au fait que l'intervention précoce devrait se poursuivre tout au long du parcours scolaire de l'étudiant. Bien que ce genre de publication soit intéressante en fait de stratégies concrètes permettant d'améliorer le succès scolaire, elle ne fournit pas de données empiriques pouvant expliquer les différences de succès scolaires entre les divers étudiants du postsecondaire et ne fait pas état des autres mesures de succès scolaires (obtention de diplôme et MPC lors de la graduation).

De façon similaire à Seidman (2005), Tinto (2006) a fait un survol de l'état des recherches portant sur la rétention. Cette publication rappelle que la persévérance est l'une des mesures de succès scolaire les plus étudiées dans le monde de l'éducation postsecondaire³. Il souligne

³ Ceci en partie parce qu'elle est plus facile à obtenir que la mesure de graduation, parce qu'il existe davantage de comparaisons inter-institutions, et parce que la rétention est plus directement associable aux pratiques pédagogiques et institutionnelles que la graduation qui souffre du syndrome du *retour vers le futur*, c'est-à-dire que

également que la plupart des institutions n'ont pas été mesure d'utiliser les données de recherche afin d'améliorer la persévérance. Ceci semble en effet être un vide significatif entre la recherche et son application pratique. Tout comme pour l'ouvrage de Seidman (2005), ce genre de réflexion est pertinent au domaine du succès scolaire mais ne nous permet pas de tirer de données empiriques sur le succès scolaire.

L'étude de Carini, Khu et Klein (2006) s'intéresse au lien entre a) la participation étudiante et les mesures de succès scolaire, b) les conditions reliées au lien entre la participation étudiante et les mesures de succès scolaire, et c) les différences institutionnelles en ce qui a trait à l'utilisation de la participation étudiante pour améliorer le succès scolaire. L'étude a été faite auprès de 1058 étudiants de 14 collèges et universités américaines. À l'aide de corrélations, les domaines d'activité de l'ENPÉ ont été mis en lien avec la MPC. Leurs résultats démontrent que le niveau de participation étudiante est souvent corrélé positivement à la MPC. Toutefois, bien que statistiquement significative, les corrélations sont modestes.

Tableau 4

Corrélations entre les échelles de participation étudiante, les résultats auto-rapportés et la MPC (traduit et adapté de Carini, Khu & Klein, 2006).

Échelles	MPC corrélacion partielle
<i>Participation étudiante</i>	
Niveau de défi intellectuel	.07*
Apprentissage actif et collaboratif	.13***
Interaction étudiant(e)-professeur(e)	.13***
Richesse de l'expérience éducative	.04
Environnement positif du campus	.08**
Lecture et écriture	.06*
Qualité des relations	.08**
Accent de l'institution sur les pratiques exemplaires	.07*

le taux de graduation observé aujourd'hui est le résultat non pas des pratiques courantes mais bien des pratiques en place il y a 5 à 7 ans selon les cas.

Pensé d'ordre supérieure	.03
Interaction étudiant(e)-professeur(e) concernant les travaux scolaires	.10 ^{***}
Diversité des travaux scolaires	.07 [*]
<i>Résultats auto-rapportés</i>	
Gains: éducation générale	.12 ^{***}
Gains: personnel et social	.11 ^{***}
Gains: compétence pratique	.04
Satisfaction	.05

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001 test unilatéral.

Note : Les contrôles pour les corrélations partielles incluent: Les scores SAT totaux, les SAT au carré (RAND seulement), classe socioéconomique, sexe, résidence, statut d'inscription, race/ethnicité., nombre de parents avec un baccalauréat ou supérieur, champ d'étude majeur, quantité de lecture obligatoire, temps de voyage, temps passer à prendre soin de dépendants, et les heures de travail hors campus.

Cette étude confirme l'importance de mieux comprendre la relation entre l'ENPÉ et le succès scolaire au moins tel que mesuré par la MPC. Ces auteurs ont également analysé d'autres mesures de succès scolaire tels que les scores du Scholastic Aptitude Test (SAT) et du Graduate Record Examination (GRE). Ces analyses ne sont cependant pas pertinentes dans le contexte de l'Université d'Ottawa. De plus, les auteurs n'ont pas analysé le taux d'obtention de diplôme et la persévérance.

L'étude de Ullah et Wilson (2007) examine le lien entre le succès scolaire et la participation étudiante. Un total de 2160 étudiants d'une université publique américaine ont participé à cette recherche. À l'aide d'analyse de régression linéaire multiple contrôlant l'effet de variables connexes telles que l'âge, le score au American College Testing (ACT), l'état des relations avec les pairs, la relation avec les membres du corps professoral, et la contribution aux discussions en classe, les auteurs ont conclu que l'implication active des étudiants dans leurs études avait une influence positive sur leur succès scolaire. Plus spécifiquement, ils ont observé que la relation entre les étudiants et le corps professoral a un impact positif sur la MPC. Toutefois ces auteurs n'ont pas analysé certaines mesures importantes de succès scolaire telles que la persévérance et le taux d'obtention de diplôme.

L'étude de Gordon, Ludlum et Hoey (2008) a, quant à elle, lié les réponses dans les domaines d'activité de l'ENPÉ à différentes variables de succès scolaire telles que la MPC, la persévérance, la décision de poursuivre aux études supérieures ainsi que le succès à trouver un emploi. Un total de 1244 étudiants juniors et 629 étudiants séniors de la Georgia Tech ont pris part à l'étude. À l'aide de régression linéaire ordinaire, ils ont mis en relation les domaines d'activité de l'ENPÉ et la MPC au moment de la complétion de l'ENPÉ. Bien que petits, des effets ont été observés au niveau du défi académique, de l'apprentissage actif et collaboratif, et des expériences éducatives enrichissantes. Cependant la relation entre la MPC et les expériences enrichissantes était mystérieusement négative pour les étudiants juniors, et non-significative pour les séniors. Les chercheurs ont également étudié le taux de persévérance en contrôlant pour la MPC et observé une petite ($R^2 = 1\%$) relation positive significative entre la persévérance et l'environnement positif du campus. Il est intéressant de voir que cette étude s'intéresse à mieux comprendre ce qui a une influence sur le succès scolaire. Certaines questions étudiées sont cependant périphériques et bien au-delà du succès scolaire tel que la décision de poursuivre aux études postsecondaires et les résultats sur le marché du travail. Il aurait également été intéressant que les auteurs analysent les mesures ultimes du succès scolaire que sont le taux d'obtention de diplôme et la MPC lors de la graduation.

Un chapitre de Kinzie, Gonyea, Shoup et Kuh (2008) explore la relation entre certaines mesures de succès scolaire et la participation étudiante. Les auteurs notent que l'inscription aux études postsecondaires augmente aux États-Unis. Cependant, il semble que les étudiants soient encore mal préparés à faire face aux défis du postsecondaire. Ils soulignent également l'inégalité en terme de succès selon l'ethnicité des étudiants. Dans cet article, les auteurs résument certaines de leurs recherches établissant un lien entre la participation étudiante et la persévérance. La

conclusion générale de ces auteurs stipule que la participation étudiante a un effet positif et statistiquement significatif sur la rétention scolaire et ce, même après le contrôle de variables connexes. L'étude de Kuh, Cruce, Shoup et Kinzie (2008) se penche sur le lien entre la participation étudiante et deux mesures de succès scolaire : la persévérance et le succès académique. Les données de cette étude proviennent de 6193 étudiants inscrits à 18 universités américaines ayant complété l'ENPÉ entre 2000 et 2003. À l'aide de régressions, les auteurs ont observé que le succès académique antérieur avait la plus grande influence sur la MPC à la fin de la première année d'étude postsecondaire, expliquant 29% de la variance. La participation étudiante explique quant à elle 13% de la variance pour un total de 42%. Selon leur modèle, l'éducation des parents n'aurait aucun impact sur la MPC lors de la première année d'étude. En ce qui a trait à la persévérance de la première à la deuxième année d'études, les chercheurs ont trouvé que la participation étudiante a un effet positif et significatif sur la persévérance après un an.

Tableau 5

Résultats de régression des moindres carrés ordinaires de la MPC des étudiants de première année sur le contexte de l'étudiant et les expériences de la première année d'étude (traduit et adapté de Kuh, Cruce, Shoup & Kinzie, 2008).

Variable	Modèle 1		Modèle 2	
	B	Sig.	B	Sig.
Ordonnée à l'origine	3.041	***	3.136	***
Femme	0.164	***	0.121	***
Afro-Américain/Noir	-0.092	***	-0.053	*
Asiatique/Polynésien	-0.028		-0.040	
Hispanique/Latino	-0.018		0.051	
Autre race	-0.081		-0.046	
Nombre de parent avec un diplôme de 4 ans	0.022	*	0.016	
Revenu parental de 30 000\$ ou moins	-0.098	***	-0.062	**
Revenu parental de 30 000 à 50000\$	-0.026		-0.019	
Revenu parental de 50 000\$ à 80 000\$	-0.007		0.006	
Prévision du diplôme à obtenir avant l'entrée au postsecondaire	-0.037	*	-0.038	**

Variable	Modèle 1		Modèle 2		
	B	Sig.	B	Sig.	
Nombre de cours avec mention suivi à l'école secondaire	0.012	*	0.009	*	
Nombre d'activité parascolaire à l'école secondaire	-0.007	*	-0.007	*	
MCP de B avant l'entrée au postsecondaire	-0.308	***	-0.251	***	
MCP de C avant l'entrée au postsecondaire	-0.494	***	-0.308	***	
Score d'accomplissement avant l'entrée au postsecondaire (centré)	0.048	***	0.046	***	
Récipiendaire de bourse de mérite	0.087	***	0.046	***	
Accumulation de moins d'heures de crédit que temps plein			-0.747	***	
Trajet jusqu'au domicile			0.189	***	
Statut de transfert			-0.004		
6 à 20 heures de travail par semaine hors campus			-0.024		
21 heures ou plus de travail par semaine hors campus			-0.137	***	
6 à 20 heures par semaines à se détendre/faire des rencontres sociales			-0.048	**	
21 heures ou plus par semaines à se détendre/faire des rencontres sociales			-0.128	***	
6 à 20 heures par semaine à étudier			0.044	*	
21 heures ou plus par semaine à étudier			0.118	***	
6 à 20 heures par semaines d'activités parascolaires			-0.058	***	
21 heures ou plus d'activités parascolaires			-0.111	***	
Activités axé sur l'éducation (standardisé)			0.038	***	
	R ²	0.289	***	0.421	***
	R ² Change			0.132	***

* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Le Modèle 1 inclut les caractéristiques démographiques des étudiants telles que les expériences pré-colégiales et la réussite scolaire avant l'entrée. Le Modèle 2 ajoute les données de participation étudiante.

Tableau 6

Résultats de regression logistique pour la persévérance à la deuxième année sur les caractéristiques des étudiants et la participation étudiante (traduit et adapté de Kuh, Cruce, Shoup & Kinzie, 2008).

Variable	Modèle 1			Modèle 2		
	B	Sig.	EXP(B)	B	Sig.	EXP(B)
Femme	0.500	***	1.649	0.533	***	1.704
Afro-Américain/Noir	0.045			0.410	**	1.507
Asiatique/Polynésien	0.168			0.431		
Hispanique/Latino	-0.397	*	0.672	-0.050		
Autre race	-0.465			-0.345		
Nombre de parent avec un diplôme de 4 ans	-0.025			-0.063		
Revenu parental de 30 000\$ ou moins	-0.184			0.358	*	1.430

Variable	Modèle 1			Modèle 2		
	B	Sig.	EXP(B)	B	Sig.	EXP(B)
Revenu parental de 30 000 à 50000\$	0.062			0.412	***	1.510
Revenu parental de 50 000\$ à 80 000\$	0.011			0.164		
Prévision du diplôme à obtenir avant l'entrée au postsecondaire	0.131			0.119		
Nombre de cours avec mention suivi à l'école secondaire	0.012			0.003		
Nombre d'activité parascolaire à l'école secondaire	-0.057	**	0.944	-0.068	***	0.934
MCP de B avant l'entrée au postsecondaire	0.214	*	1.239	0.399	***	1.490
MCP de C avant l'entrée au postsecondaire	-0.178			0.306		
Score d'accomplissement avant l'entrée au postsecondaire (centré)	-0.033	**	0.968	-0.043	***	0.957
Score d'accomplissement avant l'entrée au postsecondaire (carré)	-0.006	***	0.994	0.000		
Récipiendaire de bourse de mérite	0.951	***	2.589	0.731	***	2.077
Accumulation de moins d'heures de crédit que temps plein				-1.372	***	0.254
Trajet jusqu'au domicile				0.132		
Statut de transfert				-0.532	**	0.587
6 à 20 heures de travail par semaine hors campus				-0.121		
21 heures ou plus de travail par semaine hors campus				0.210		
6 à 20 heures par semaines à se détendre/faire des rencontres sociales				-0.028		
21 heures ou plus par semaines à se détendre/faire des rencontres sociales				0.231		
6 à 20 heures par semaine à étudier				-0.020		
21 heures ou plus par semaine à étudier				-0.122		
6 à 20 heures par semaines d'activités parascolaires				0.731	***	2.077
21 heures ou plus d'activités parascolaires				0.927	***	2.528
Activités axé sur l'éducation (standardisé)				0.154	***	1.167
MPC de la première année (centrée)				0.107		
MPC de la première année (carré)				-0.390	***	0.677
Besoin non satisfait à 10% ou plus du coût d'admission				-0.685	***	0.504
Constante	1.392			1.646		
	-2 Log	5085.50		4520.24		
	Vraisemblance	7	***	9	***	

Variable	Modèle 1			Modèle 2		
	B	Sig.	EXP(B)	B	Sig.	EXP(B)
Ratio de vraisemblance				565.258	***	
Cox & Snell R ²	0.034			0.118		
Nagelkerke R ²	0.060			0.206		
Pourcentage correct	0.577			0.719		

* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Le Modèle 1 inclut les caractéristiques démographiques des étudiants telles que les expériences pré-collégiales et la réussite scolaire avant l'entrée. Le Modèle 2 ajoute les données de participation étudiante.

Cette étude démontre encore une fois l'importance de mieux comprendre la relation entre l'ENPÉ et le succès scolaire au moins tel que mesuré par la persévérance et la MPC, et, ultimement, par le taux d'obtention de diplôme.

Lichtenstein, McCormick, Sheppard et Puma (2010) ont voulu explorer la relation entre la participation étudiante et la persévérance chez des étudiants en ingénierie. Les données proviennent de 11819 étudiants provenant de 247 collèges et universités américaines. Ces étudiants ont complété l'ENPÉ à leur première année d'étude ainsi qu'à leur quatrième année d'étude. Des régressions logistiques ont démontrées que les étudiants en ingénierie sont similaires aux étudiants d'autres disciplines sur la plupart des variables. Les étudiants de première année d'ingénierie ayant un score plus élevé sur l'item des gains en compétence pratique ont un taux d'abandon plus faible que ceux ayant un score moins élevé à ce même item. Pour les étudiants à leur dernière année d'étude, les chercheurs ont démontré que ceux ayant obtenu des scores élevés aux items de pensée d'ordre supérieur, gains en compétence pratique, et satisfaction globale envers l'institution avaient un taux d'abandon moindre que ceux ayant eu des scores plus faibles aux mêmes items. Cette étude est intéressante du fait qu'elle comporte un très grand échantillon. Cependant, tout comme la plupart des autres études recensées, elle ne s'attarde

pas aux mesures ultimes du succès scolaire que sont le taux d'obtention de diplôme et la MPC lors de la graduation.

Dans une université américaine, Fuller, Wilson et Tobin (2011) ont recueilli les données de l'ENPÉ pour une période de 7 ans. Des analyses de régression sur les données transversales de 2578 étudiants juniors et 2293 étudiants séniors ont démontré que le domaine d'activité nommé niveau de défi intellectuel pouvait prédire la MPC lors de la graduation pour les étudiants juniors alors que le niveau d'apprentissage actif et collaboratif pouvait prédire la MPC lors de la graduation pour les étudiants séniors. La taille d'effet de ces résultats est cependant très petite. Les données étudiées ont expliqué 23% de la variance alors que 18% de la variance est expliqué par des variables connexes. Des analyses de régression hiérarchique ont également été effectuées sur les données longitudinales de 127 étudiants juniors et séniors. Ces analyses n'ont démontré aucune relation entre les domaines de l'ENPÉ et la MPC à la graduation. Les données longitudinales expliquent quant à elles 31% de la variance alors que 28% de la variance est attribuable à des variables connexes. Les résultats de cette étude suggèrent que les analyses transversales sont plus efficaces pour déceler de petits effets alors que les analyses longitudinales réussissent à expliquer plus de variance. L'aspect longitudinal de cette étude la rend très intéressante dans le contexte de la recherche sur le succès scolaire. Elle ne se penche cependant pas sur la persévérance et le taux d'obtention du diplôme.

Allen et Lester (2012) ont constaté que plusieurs étudiants du postsecondaire ne persévéraient pas d'une année à l'autre. Afin de contrer cette tendance, ils ont développé un cours de compétences postsecondaires en se basant sur la littérature existante et le concept de participation étudiante. En plus de mettre en place ce cours de compétence, ils ont mis un entraîneur à la disposition des étudiants. Un an après avoir implanté les deux interventions, ils

ont remarqué une amélioration au niveau de la persévérance d'un semestre à l'autre, du taux de graduation, ainsi que du succès académique mesuré par la MPC. Ce genre d'étude est intéressante puisqu'elle suggère des pistes d'intervention possibles afin de maximiser le succès scolaire. Ceci étant dit, il est difficile de mettre l'accent sur l'intervention alors que les phénomènes sous-jacents à l'abandon scolaire, aux MPC faibles et aux faibles taux de graduation sont encore mal compris. Tel que le démontre l'analyse des études de cette section, il semble clair que ces phénomènes sous-jacents sont encore mal compris et insuffisamment étudiés.

Pike (2013) a utilisé les domaines de l'ENPÉ afin de les lier à des mesures de succès scolaire telles que la persévérance et le taux d'obtention du diplôme. Les données de cette étude proviennent de 2500 étudiants de première année et de 2500 étudiants seniors ayant complété l'ENPÉ en 2008. Le lien entre les domaines de l'ENPÉ et le taux d'obtention du diplôme a été étudié à l'aide de régression. Le niveau de défi intellectuel, la richesse de l'expérience éducative et l'environnement positif du campus étaient positivement reliés au taux d'obtention du diplôme chez les étudiants seniors.

Pineda-Baez, Bermudez-Aponte, Rubiano-Bello, Pava-Garcia, Suarez-Garcia, et Cruz-Bercerra (2014) ont analysé les réponses aux benchmarks de l'ENPÉ en lien avec le succès scolaire de 1906 étudiants provenant de sept universités Colombiennes. Les auteurs ont observé des corrélations positives et significatives pour tous les domaines de l'ENPÉ en lien avec la MPC. Ils ont par la suite examiné le lien entre les différents items des domaines en lien avec la MPC. Plusieurs corrélations se sont également avérées significatives à ce niveau.

Comme le montre le Tableau 7, dans l'ensemble, plusieurs études démontrent des effets significatifs de la participation étudiante sur l'une ou l'autre des trois mesures de succès scolaire mais jamais simultanément pour les trois mesures dans la ou les mêmes institutions, contrôlant

ainsi plusieurs facteurs additionnels propres à la participation étudiante tels que le curriculum, le personnel de soutien et enseignant, et les objectifs et pratiques institutionnelles. De plus, et ceci est central pour la présente thèse, les relations avec la première génération et les parcours ne sont pas mises à l'épreuve.

Tableau 7
Résumé des études reliant l'ENPÉ au succès scolaire.

Études	Persévérance	Notes	Graduation
Hughes & Pace (2003)	x		
Hicks & Lerer (2003)	x		
Seidman (2005)			
Tinto (2006)			
Carini, Khu & Klein (2006)		x	
Ullah & Wilson (2007)		x	
Gordon, Ludlum & Hoey (2008)	x	x	
Kinzie, Gonvea, Shoup & Khu (2008)		x	
Khu, Cruce, Shoup & Kinzie (2008)	x		
Lichtenstein, McCormick, Sheppard & Puma (2010)	x		
Fuller, Wilson & Tobin (2011)		x	
Allen & Lester (2012)	x	x	
Pike (2013)			x
Pineda-Baez et al. (2014)		x	

Contribution originale de la thèse et questions de recherche

La présente thèse est conçue pour éclairer plusieurs questions encore mal documentées. Premièrement, il n'y a que très peu d'études effectuées dans des universités canadiennes. Deuxièmement, l'effet de première génération en tant que désavantage à l'accès universitaire est d'une grande ampleur aux États-Unis mais qu'en est-il du désavantage dans le succès aux études universitaires après avoir fait son entrée dans le système, et ce au Canada ? Ces questions sont importantes pour la gestion des universités dont les ressources doivent être allouées judicieusement et qui ont besoin de savoir si les étudiants de première génération doivent être ciblés ou pas en vue de leur offrir des services d'appui. Troisièmement, les effets de parcours

sont mal documentés. Les études actuelles indiquent surtout qu'il y a interaction avec le fait d'être de première génération en ce sens que ces derniers étudiants choisissent plus souvent des programmes courts dans des collèges d'arts appliqués et techniques. Mais qu'en est-il du succès de ceux qui choisissent l'université avec ou sans passage par un collège? Deux auteurs rapportent des effets contradictoires. Étant donné les différences de curriculum, y a-t-il une différence entre le passage par un collège pré-universitaire versus un collège d'arts appliqués et techniques? Il n'existe présentement pas d'études ayant étudiées ces questions. Elles sont importantes pour le gouvernement de l'Ontario qui porte une attention particulière aux transferts de crédits et finance une entité organisationnelle vouée à l'étude de ces questions, le Conseil pour l'articulation et le transfert - Ontario (CATON). Enfin, lorsqu'on creuse sous la surface, les effets de génération et de parcours, s'ils existent, seraient-ils explicables par une différence de niveau de participation étudiante?

L'Université d'Ottawa constitue un milieu privilégié pour l'étude de ces questions car elle accueille des étudiants de divers parcours au sein d'une même institution contrôlant mieux les variations de mission, de curriculum, de personnel enseignant et de soutien, et d'engagement institutionnel que dans une étude avec institutions multiples. Il s'agit de privilégier la validité interne sur la validité externe dans un premier temps.

Deux études sont réalisées. D'abord une étude préliminaire pour évaluer la présence d'étudiants de première génération sur le campus, la ventilation par parcours, la présence de certains phénomènes cités dans les études antérieures tel que les aspirations moins ambitieuses des étudiants de première génération (Chen & Carroll, 2005; Terenzini et al., 1996), et la cohérence entre les descriptions sociologiques du désavantage associé au statut première génération et la manière dont les entrants universitaires ont obtenu les informations pertinentes à

leur candidature avant leur entrée. Ensuite l'étude principale qui examine, dans le contexte canadien, si les étudiants de première génération sont désavantagés même après leur entrée à l'université, si les divers parcours indirects pour l'entrée à l'université ont un impact différentiel sur la réussite scolaire, avec ou sans interaction avec le statut générationnel, et, le cas échéant, le rôle que joue la participation étudiante dans ces phénomènes.

Étude préliminaire

Avant d'entreprendre l'étude proprement dite, une étude préliminaire est effectuée pour évaluer si la population étudiante de l'Université d'Ottawa présente un potentiel valable. Cette étude préliminaire servira à évaluer la présence d'étudiants de première génération sur le campus et la ventilation par parcours. Au passage, on utilise aussi cette cueillette de données préliminaire pour évaluer la présence de certains phénomènes cités dans les études antérieures tel que les aspirations moins ambitieuses des étudiants de première génération (Chen & Carroll, 2005; Terenzini et al., 1996) ou encore la cohérence entre les descriptions sociologiques du phénomène de génération au niveau du désavantage d'accès et la manière dont les entrants universitaires sont allés chercher les informations pertinentes à leur candidature avant leur entrée.

Le but de cette étude préliminaire est de déterminer quelle est la distribution des divers parcours des étudiants à l'Université d'Ottawa, quelle est la fréquence d'occurrence du statut d'étudiant de première génération, et d'étudier certaines caractéristiques mentionnées dans la littérature dont les sources d'information qu'ils ou elles utilisent pour se documenter au sujet des études postsecondaires ainsi que leurs aspirations dans ce secteur. Ces informations dresseront un portrait de base avant d'entreprendre l'étude principale de la thèse.

Méthode

Participants et procédure

Les participants sont recrutés dans les cours d'*Introduction à la psychologie expérimentale* (PSY1501 et PSY1101) de l'Université d'Ottawa à travers le *Système intégré de participation à la recherche*. Ce système incite les étudiants inscrits au cours à participer à des projets de recherche afin de se familiariser avec l'environnement et le type de tâches dans les études en psychologie, ainsi que pour apprendre quelles sont les genres d'hypothèses mises à l'épreuve dans la recherche en psychologie et quelle est la méthodologie utilisée pour ce faire. L'échantillon des étudiants du cours d'*Introduction* est approprié pour la présente recherche car il offre une bonne représentation de la population d'étudiants universitaires dans son ensemble car non seulement les cours d'introduction à la psychologie sont-ils obligatoires dans plusieurs programmes en dehors de la psychologie elle-même mais ils sont aussi des cours optionnels recherchés par les étudiants et étudiantes de toutes disciplines. Les données de la Recherche institutionnelle et planification de l'Université d'Ottawa (RIP) montrent que 60% des inscriptions dans l'Université sont des femmes et 40% sont des hommes au moment d'entreprendre cette étude (2008). De plus, 30% sont inscrits dans un programme en français et 70% dans un programme en anglais. Pour l'année scolaire 2008-2009, 6404 étudiants se sont inscrits au cours d'*Introduction à la psychologie*. De ce nombre, 670 étudient en psychologie et 5734 dans d'autres programmes ; 27% sont inscrits dans le cours enseigné en français. Parmi ces inscriptions, l'échantillonnage de cette étude préliminaire obtient un groupe de 2095 individus composé de 74% de femmes et de 26% d'hommes dont 24 % de francophones, 58% d'anglophones et 18% d'autres langues maternelles.

Première génération. Afin de déterminer le statut de première génération, trois questions sont posées aux participants au sujet de la scolarité de leurs familles, soit au sujet de la mère, du père et de la fratrie. La littérature existante mesure le plus souvent le construit de première génération en demandant le niveau de scolarité le plus élevé atteint par le père et la mère (Grayson, 1997; Nuñez & Cuccaro-Alamin, 1998; Pascarella et al., 2003; Terenzini et al., 1996), ce que nous faisons aussi. Les questions visant à déterminer le statut de première génération, ainsi que toutes les autres questions utilisées dans cette étude préliminaire se trouvent à l'Annexe II.

Parcours scolaire. Les recherches antérieures examinant le parcours scolaire des étudiants ont surtout comparé les transitions du secondaire vers l'université versus vers les collèges. Ici, l'entrée à l'université est le point de comparaison et les transitions comparées sont l'entrée directement en provenance du secondaire (le cas le plus répandu en Ontario), via un passage par un CÉGEP québécois (Ottawa étant située aux abords de l'Outaouais québécois, il existe une clientèle importante de ce type), via un passage par un Collège d'arts appliqués ou techniques de l'Ontario (l'autre voie principale, non-universitaire, pour les Ontariens), ou via toute autre avenue dont principalement en provenance d'une autre université canadienne ou de toute autre institution internationale. Notons que le curriculum et la pédagogie des CÉGEP québécois dans le cheminement pré-universitaire de deux ans sont spécifiquement conçus pour préparer à l'université alors que la grande majorité des programmes des Collèges ontariens visent une formation conduisant directement à des créneaux spécifiques du marché du travail (p.ex., voir la liste des programmes de La Cité Collégiale à l'Annexe III).

Aspirations scolaires. La littérature portant sur les aspirations scolaires chez les étudiants de première génération présente diverses mesures opérationnelles de ce construit. Certains

auteurs ont utilisé le nombre d'heures de cours auxquels l'étudiant est inscrit (Nuñez & Cuccaro-Alamin, 1998; Terenzini et al., 1996), d'autres ont utilisé le nombre d'heures passées à étudier (Pascarella et al., 2004), alors que Chen et Carroll (2005) ont mesuré ce construit en observant le niveau de difficulté des cours choisis ainsi que le nombre de cours suivis par année. Toutefois, comme McCarron et Inkelas (2006), nous avons choisi d'aborder la question plus directement en demandant aux étudiants quel est le niveau de diplôme universitaire le plus avancé qu'ils comptent atteindre éventuellement (p. ex., baccalauréat, maîtrise, doctorat).

Résultats

Les répondants comportaient 73% de femmes. La distribution d'âges était de 13% de moins de 18 ans, 48% de 18 ans, 18% de 19 ans, 18% de 20 à 25 ans, et 3% de plus de 25 ans. Parmi les 2095 participants de l'étude, 197 étaient étudiants de première génération, soit 9%. Selon les données d'enquête de la RIP, le pourcentage d'étudiants de première génération au niveau du premier cycle de l'université est de 13%. Cette étude préliminaire montre donc qu'il est possible de recruter un échantillon valide de cette variable au sein de la population universitaire.

Une autre caractéristique importante de notre échantillon concerne le parcours scolaire que ces étudiants ont suivi avant de s'inscrire à l'Université d'Ottawa. En effet, nous voulons examiner l'interaction entre le succès scolaire des étudiants de première génération et leur parcours scolaire. Sur les 2095 participants, 5% provenaient des CÉGEPs, 5% des Collèges ontariens, 86% des écoles secondaires ontariennes et 4% provenaient d'autres types d'institution. Ces données confirment que la principale porte d'entrée à l'université en Ontario est l'accès direct à partir de l'école secondaire. Il est aussi vérifié que l'Université d'Ottawa constitue une sorte de laboratoire naturel pour y observer simultanément des étudiants en provenance de divers

parcours dont les écoles secondaires ontariennes, les CÉGEP québécois, les collèges ontariens et un amalgame d'autres provenances. Toutefois la taille de la population dans les parcours autres que l'école secondaire est assez restreinte.

Des analyses de tableaux croisés ont été effectuées afin d'évaluer si, tel qu'anticipé sur la base des écrits antérieurs, il y avait des différences de sources d'information et de niveaux d'aspiration entre les étudiants de première génération et les étudiants de N^{ième} génération. Sauf exception, le niveau de signification statistique retenu pour ces analyses est $p \leq 0,05$.

Le Tableau 8 montre que les étudiants de première génération sont moins fréquemment informés via leur famille et plus fréquemment via l'école ($dl = 4, \chi^2 = 63$). Ceci appuie l'hypothèse selon laquelle la source du désavantage des étudiants de première génération puisse être un manque d'information au sujet du système d'éducation postsecondaire dans le milieu familial, bien que l'on observe aussi une certaine compensation au niveau de l'école. Toutefois, la mesure n'est pas assez fine pour déterminer si des pourcentages de sources semblables produisent des quantités de contenu semblables.

Tableau 8
Sources d'informations par rapport aux études postsecondaires

Informations	Étudiants de première génération	Étudiants de N ^{ième} génération
Parent	30%	58%
Amis	3%	2%
École	58%	36%
Médias	2%	1%
Autre	7%	3%

De plus, tel qu'il a été rapporté dans les écrits antérieurs, le Tableau 9 montre que les étudiants de première génération manifestent des aspirations universitaires moins avancées que ceux et celles de N^{ième} génération ($dl = 4, \chi^2 = 13$). En particulier, on observe qu'ils sont plus

nombreux à viser un baccalauréat court de trois ans plutôt qu'un programme spécialisé de quatre ans.

Tableau 9
Aspirations face aux études postsecondaires.

Plans futurs	Étudiants de première génération	Étudiants de N ^{ième} génération
Baccalauréat avec concentration	32%	22%
Baccalauréat spécialisé	39%	41%
Maîtrise	14%	17%
Doctorat	10%	15%
Autre	5%	5%

Enfin, le Tableau 10 montre que les étudiants de première génération, au moins à l'Université d'Ottawa passent plus souvent par des institutions collégiales ou autres avant leur entrée à l'université ($\chi^2 = 24$, dl = 3).

Tableau 10
Première génération et parcours scolaires.

Parcours	Étudiants de première génération	Étudiants de seconde génération
École secondaire	77%	87%
Collège ontarien	10%	5%
CÉGEP	3%	5%
Autre	10%	3%

Discussion

Comme on peut le constater, les résultats de cette étude préliminaire reproduisent plusieurs des observations rapportées antérieurement. Les étudiants de première génération disposent de sources d'information moindres au niveau familial au sujet des études postsecondaires. Leurs parcours manifestent une stratégie les ayant d'abord orientés vers des

collèges à programmes plus appliqués et de plus courte durée, du moins dans le cas du passage par les collèges ontariens. Ce phénomène se reflète encore d'une manière analogue dans la tendance à viser des programmes courts ou de niveau moins approfondi ou avancé même après leur entrée à l'université.

Puisque cette étude se limite à une seule institution, la validité externe est limitée. Il est possible que la population étudiante de l'Université d'Ottawa présente certaines caractéristiques qui leurs sont propres et qui sont différentes de celles retrouvées dans la population universitaire générale. En revanche, la validité interne est forte étant donné que les comparaisons intergroupes, par génération et par parcours, porte sur un ensemble de personnes qui proviennent de régions géographiques – pas tous de la région immédiate d'Ottawa – et ont en commun le fait d'avoir choisi la ville d'Ottawa et l'institution qu'est l'université d'Ottawa comme endroit pour poursuivre leurs études. Ceci amène une certaine homogénéité facilitant les contrastes cruciaux pour le sujet de la recherche.

Ayant bien reproduit plusieurs phénomènes associés aux générations et aux parcours dans cette étude préliminaire, nous sommes en mesure de nous engager avec confiance dans la recherche plus poussée de différences potentielles dans le succès aux études après l'entrée à l'université – donc au-delà de l'accès – et de chercher à comprendre la source théorique de ces différences si elles existent.

Étude principale

Suite aux résultats de l'étude préliminaire, nous voulons mieux comprendre ce qui peut expliquer les différences de génération et de parcours après l'entrée à l'université. Puisque l'étude préliminaire a démontré que l'étudiant de première génération à l'Université d'Ottawa

manifeste plusieurs signes communs déjà décrits dans la littérature – tels que moins d’information de source familiale, choix de programmes plus courts, et aspirations aux études avancées moins fortes – même après leur entrée dans le premier cycle universitaire, nous allons approfondir ce sujet avec un échantillon plus vaste pour lequel nous étudierons systématiquement l’effet de génération et l’effet de parcours, soit l’entrée directe à partir du secondaire ou le passage par un CÉGEP, un Collège ontarien, ou d’autres institutions. Les théories sociologiques de Bourdieu, de Becker et de Tinto prédisent toutes que l’étudiant de première génération est susceptible de d’abord choisir un programme court ou appliqué avant de tenter l’université.

Si des effets désavantageant de génération ou de parcours sont observés sur le succès universitaire, il est possible que ces effets soient médiés par des niveaux de comportement et de participation étudiante différenciés. Ce serait la mécanique par laquelle les facteurs de risque ou les bénéfiques existent. Afin de mieux comprendre si la mécanique derrière les différences potentielles de succès en fonction de la génération et du parcours est due au niveau de participation étudiante, nous allons utiliser les résultats de l’*Enquête Nationale sur la Participation Étudiante* (ENPÉ). Tel décrit en détail dans l’introduction, l’ENPÉ est un instrument de mesure utilisé pour évaluer l’expérience en matière d’éducation postsecondaire. Les items de l’ENPÉ sont basés empiriquement sur des « pratiques exemplaires » de la part de l’étudiant et de la part de l’institution d’enseignement au premier cycle. Ces pratiques exemplaires sont basés sur les sept principes d’une bonne pratique en éducation : a) contact entre étudiant et corps professoral, b) coopération entre les étudiants, c) apprentissage actif, d) rétroaction continue, e) temps attribué à chaque tâche, f) attentes élevées, et g) respect des différences de talents et d’apprentissage. Cette enquête pourrait permettre de dégager quels sont

les comportements d'apprentissage qui peuvent différencier les étudiants de première génération et les conséquences de parcours.

Les hypothèses de cette étude sont que :

1. Les étudiants de première génération auront tendance à persévérer en moins grand nombre, moins graduer, et afficher une MPC plus faible que les étudiants de N^{ième} génération.
2. Les étudiants qui entrent à l'Université d'Ottawa par une voie autre que l'école secondaire, soit par un collège communautaire, un Cégep, ou tout autre type d'institution, auront tendance à moins persévérer, moins graduer, et afficher une MPC plus faible que les étudiants venus directement du secondaire.
3. L'interaction première génération et parcours indirect produira un effet additif augmentant encore davantage la tendance à moins persévérer, moins graduer, et afficher une MPC plus faible que les autres combinaisons.
4. Si la mécanique sous-jacente aux tendances à moins persévérer, moins graduer, et afficher une MPC plus faible est liée au niveau de participation étudiante plutôt qu'au manque de savoirs et savoir-faire, alors l'introduction d'une mesure de participation étudiante comme covariable dans les analyses entraînera une diminution, voire une disparition des effets de génération ou de parcours.

Méthode

Participants

Les participants sont des étudiants de l'Université d'Ottawa ayant répondu à l'*Enquête Nationale sur la Participation Étudiante* (ENPÉ). L'ENPÉ est une enquête électronique envoyée en moyenne à 4000 étudiants, dont 2000 juniors et 2000 seniors, à chaque année depuis 2005 à

l'Université d'Ottawa. Le taux de participation est d'environ 30%. Au moment d'effectuer cette étude, les données des cohortes 2004 à 2007 sont disponibles (N = 3067). Par contre, seules les cohortes de 2004 et 2005 (N = 1334) peuvent être utilisées en conjonction avec une mesure longitudinale de graduation en cinq ans. Elles constituent donc les cohortes principales aux fins d'analyse. Les données de l'étude préliminaire suggèrent que les répondants à l'ENPÉ, comme les répondants à l'enquête préliminaire, devraient représenter de façon assez juste l'ensemble de la population universitaire de l'Université d'Ottawa. En plus de bien représenter la population étudiante de l'université, l'échantillon devrait également contenir un nombre suffisant d'étudiants de première génération afin que l'on puisse examiner si le succès de ces étudiants à l'université est différent de celui des étudiants de N^{ième} génération, incluant les différences de parcours.

Matériel

L'ENPÉ est une enquête évaluant les efforts conjoints de l'institution et de l'étudiant pour prendre part à des activités pédagogiques reconnues pour favoriser un apprentissage plus approfondi. Elle comporte environ 80 items reliés à ces pratiques (Voir Annexe I) dont plusieurs se regroupent en domaines d'activités tel qu'énuméré au Tableau 2. L'ENPÉ possède également de bonnes propriétés psychométriques (Kuh, 2003).

Procédure

Les données de l'ENPÉ sont associées aux données administratives de l'Université par le Bureau de la Recherche Institutionnelle. Les données administratives incluent le parcours d'admission selon le type d'institution préalable, le sexe, l'âge, la persévérance, la graduation, et la moyenne pondérée cumulative.

La participation étudiante face aux études est mesuré par les résultats aux facteurs de l'Enquête Nationale sur la Participation Étudiante (ENPÉ).

Le statut de première génération est dérivé à partir de deux questions de l'ENPÉ. Ces questions portent sur le niveau de scolarité de la mère et du père.

L'identification des parcours scolaires – soit l'entrée directe à partir du secondaire ou le passage par un CÉGEP, un Collège ontarien, ou d'autres institutions – est effectuée à partir des données d'admission de l'Université, compilées par le service de la Recherche institutionnelle et planification.

Le succès scolaire est mesuré de trois manières parallèles: a) la persévérance jusqu'à la deuxième année d'étude, b) l'obtention du diplôme en cinq ans ou moins, et c) la moyenne pondérée cumulative. Les deux dernières options requièrent une étude longitudinale sur au moins 5 ans, ce qui exige un effort de recherche important et explique que ces mesures aient rarement été combinées avec l'évaluation des effets de génération, de parcours et de participation étudiante. Ceci représente une grande valeur ajoutée de l'étude actuelle.

Variables connexes. Certaines études antérieures ont contrôlé une ou plusieurs autres variables connexes telles que le statut socioéconomique, le niveau de préparation académique, l'âge, le sexe, la langue, etc. Toutefois ces études ont démontré que les effets de génération existent au-delà des covariables. Ces covariables ne sont pas incorporées en tant que données individuelles dans cette étude. D'une part, la petite taille de certaines cellules du plan d'analyse fait craindre que la tentative d'incorporer un grand nombre de covariables n'empêche la résolution des équations de régression prévues. D'autre part, l'homogénéité de l'échantillon est plutôt apportée par le fait de comparer la génération, les parcours et la participation étudiante à l'intérieur d'une même institution dont les critères d'admission sont assez uniformes entre les

programmes. Enfin, certaines covariables telles que la moyenne à l'admission ne peuvent pas être codées individuellement de manière uniformisée étant donné les différences de système de notation complètement confondues avec les parcours.

Une approbation déontologique a été obtenue du Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université d'Ottawa. Toutes les données administratives (statut d'admission, persévérance, MPC) sont obtenues via le bureau de la Recherche institutionnelle et de la planification de l'Université d'Ottawa. Elles sont rendues anonymes par les analystes du bureau. De plus, le projet s'insère dans le processus d'évaluation de la performance de l'Université. Enfin, la communication des résultats de la présente étude ne fera état que des résultats de groupe et non de résultats individuels.

Analyses statistiques

Lorsque la variable dépendante est binaire (persévérance, graduation), l'outil d'analyse statistique est la régression logistique ; lorsqu'elles sont continues (MPC), l'outil est l'analyse de covariance.

Lorsque l'analyse statistique utilise la régression logistique, les variables dépendantes sont codées 1 s'il y a persévérance en deuxième année d'étude ou s'il y a obtention du diplôme et 0 autrement. La variable indépendante de première génération est codée 1 lorsque c'est le cas pour une observation donnée ou 0 autrement. La variable indépendante du parcours est recodée dans trois vecteurs binaires. Dans chaque vecteur, les observations sont codées 0 lorsque l'étudiant provient d'une école secondaire de l'Ontario et 1 lorsqu'il ou elle provient d'un collège ontarien. La catégorie des écoles secondaires sert de référence pour l'interprétation des effets significatifs. Dans le second vecteur, la provenance d'un CEGEP est codée 1, autrement

l'observation est codée 0. Enfin dans le troisième vecteur, toute provenance autre que les trois mentionnées précédemment est codée 1, autrement l'observation est codée 0.

Les cinq mesures de participation étudiante utilisées comme covariables sont traitées comme des variables continues.

Pour chaque régression logistique, les valeurs D de Cook sont examinées pour s'assurer qu'aucune observation n'exerce une influence indue sur les résultats des analyses. Si aucune mention n'accompagne le tableau de régression, c'est que toutes les valeurs D de Cook étaient inférieures à 2 (Judd & McLelland, 1989). Lorsque les tests omnibus d'effet de parcours ou d'interaction parcours x génération s'avèrent significatifs, les effets simples sont analysés en tant qu'un ensemble de trois hypothèses *a priori* incorporées dans le plan de l'étude contrastant Collèges vs Secondaire, Cegep vs Secondaire et Autres vs Secondaire.

Pour les analyses de variance et de covariance, le postulat d'hétérogénéité de la variance est vérifié à l'aide du test de Levene. Dans le cas où il y aurait hétérogénéité, le critère de signification est haussé de 0,05 à 0,01 pour compenser l'inflation de l'erreur de type I entraînée par l'hétérogénéité.

Les tailles d'effet sont rapportés dans les tableaux sous la forme du rapport de chances (Exp(B)) dans les régressions logistiques et du Êta carré partiel (η^2_p) dans les analyses de variance.

Résultats de réussite

Un total de 3067 personnes inscrites en première année d'étude ont répondu à l'ENPÉ dont 369 en 2004, 965 en 2005, 606 en 2006 et 1127 en 2007. Dans l'ensemble, les répondants à l'ENPÉ sont constitués à 69% d'étudiantes versus 31% d'étudiants, dont l'âge varie de 16 à 53 ans avec une moyenne de 19 ans et un écart-type 3,3 ans; 74% sont anglophones et 26%

francophones. Les analyses portant sur les cohortes 2004 et 2005 reposent donc sur un échantillon maximal de 1334 observations (lorsqu'il n'y a aucune valeur manquante) alors que celles qui portent sur l'ensemble des cohortes reposent sur un échantillon maximal de 3067 observations.

Persévérance après deux ans

La première mesure de succès scolaire retenue pour cette étude est celle de la persévérance jusqu'à la deuxième année d'étude. La recherche a comme but principal d'évaluer l'impact potentiel de deux facteurs sur cette mesure de succès. Le premier facteur est l'appartenance au groupe dit de première génération, c'est-à-dire des étudiants dont aucun des deux parents n'a poursuivi d'études postsecondaires. Le second facteur est le parcours scolaire des étudiants avant leur entrée à l'Université. Les quatre parcours identifiés sont ceux de l'École secondaire de l'Ontario, des Collèges de l'Ontario, des CÉGEP du Québec, ou de tout autre parcours confondu. Le devis de recherche permet aussi d'évaluer l'interaction de ces deux facteurs.

Une analyse de régression logistique avec le statut de première génération, le parcours scolaire, et leur interaction en tant que variables indépendantes a été effectuée afin de prédire la persévérance au moins jusqu'au début de la deuxième année d'étude universitaire (variable dépendante) auprès des étudiants de l'Université d'Ottawa des cohortes entrées en 2004 et 2005. Le Tableau 11 présente les effectifs bruts du nombre d'étudiants participant à l'étude en fonction du statut de génération et de parcours et selon qu'ils persévèrent ou abandonnent.

Tableau 11
Persévérance après deux ans, cohortes 2004 et 2005 (effectifs bruts).

		École secondaire de l'Ontario	Collège de l'Ontario	CÉGEP	Autre	Total
Persévérance	Première génération	105	10	7	42	164
	N ^{ième} génération	795	24	47	185	1051
	Total	900	34	54	227	1215
Abandon	Première génération	5	2	0	7	14
	N ^{ième} génération	77	4	0	24	105
	Total	82	6	0	31	119
Total	Première génération	110	12	7	49	178
	N ^{ième} génération	872	28	47	209	1156
	Total	982	40	54	258	1334

Pour faciliter la compréhension des grandes tendances et l'interprétation des résultats, le Tableau 12 présente cette ventilation en termes de pourcentages de persévérance par catégorie de parcours.

Tableau 12
Persévérance après deux ans, cohortes 2004 et 2005 (%).

	École secondaire de l'Ontario	Collège de l'Ontario	CÉGEP	Autre	Total
Première génération	95%	83%	100%	86%	92%
N ^{ième} génération	91%	86%	100%	88%	91%
Total	92%	85%	100%	88%	91%

Au premier abord, les pourcentages présentés au Tableau 12 semblent démontrer une absence de différence de persévérance entre les étudiants de première génération (92%) et ceux de N^{ième} génération (91%). Au niveau des parcours, il semblerait que les étudiants provenant des Collèges de l'Ontario (85%) et des autres institutions (88%) pourraient avoir un taux de persévérance légèrement en deçà des étudiants provenant des Écoles secondaires de l'Ontario (92%) alors que les étudiants provenant des CÉGEP auraient une meilleure persévérance (100%) que leurs collègues provenant des écoles secondaires. Malheureusement l'analyse de régression

logistique n'a pas pu valider ces impressions descriptives, le modèle n'a pas pu converger après 20 itérations. La non-convergence est causée par la présence d'une cellule vide dans les données par rapport au plan de l'étude. En effet les Cégépiens sont tous de n^{ième} génération. La configuration des données ne permettant pas d'analyser selon le plein modèle à 2 générations x 4 parcours avec test de l'interaction par régression logistique, les données furent soumises à des tests de différences de proportions simples, sans interaction. Un premier test n'indique aucune différence significative dans le taux de persévérance entre les premières (92%) et les n^{èmes} générations (91%), pour l'ensemble des parcours (Rapport de vraisemblance maximum du $\chi^2 = 0,291$, dl = 1, $p = 0,590$). Il existe par contre une différence globale de parcours (Rapport de vraisemblance maximum du $\chi^2 = 14,802$, dl = 3, $p = 0,002$) principalement causée par le taux de persévérance plus élevé pour les Cégépiens (100%) que pour les entrants directement du secondaire (92%)⁴. Les taux de persévérance dans les autres parcours ne sont pas significativement différents du secondaire (85% collège, 88% autres).

L'absence de Cégépiens de première génération dans les résultats empiriques des cohortes de 2004 et 2005 n'ayant pas permis d'appliquer le plein modèle d'analyse via la régression logistique, nous avons utilisé la possibilité d'augmenter la taille du corpus de données en incluant toutes les cohortes de 2004 à 2007. Notons que cette inclusion ne sera pas possible pour la mesure de graduation après cinq ans.

L'échantillon des cohortes de 2004 à 2007 comporte 3067 étudiants. Une régression logistique avec le statut de première génération et le parcours scolaire en tant que variables

⁴ Les comparaisons entre la réussite suite à une entrée universitaire versus une entrée via un des parcours atypiques (Collèges, Cégep, Autres) sont des hypothèses spécifiées *a priori* dans le plan de l'étude, comme dans les modèles par régression.

indépendantes a été effectuée avec les données de ces cohortes afin de prédire la persévérance jusqu'au début de la deuxième année d'études universitaires.

Le Tableau 13 présente les effectifs bruts des cohortes 2004 à 2007 en fonction du statut de génération et de parcours, et selon qu'ils persévèrent ou abandonnent.

Tableau 13
Persévérance après deux ans, cohortes 2004 à 2007 (effectifs bruts).

		École secondaire de l'Ontario	Collège de l'Ontario	CÉGEP	Autre	Total
Persévérance	Première génération	231	13	9	69	322
	N ^{ième} génération	1975	37	57	402	2471
	Total	2206	50	66	471	2793
Abandon	Première génération	18	2	1	17	38
	N ^{ième} génération	176	8	1	51	236
	Total	194	10	2	68	274
Total	Première génération	249	15	10	86	360
	N ^{ième} génération	2151	45	58	453	2707
	Total	2400	60	68	539	3067

Le Tableau 14 présente cette ventilation en termes de pourcentage afin de faciliter la compréhension et l'interprétation des résultats.

Tableau 14
Persévérance après deux ans, cohortes 2004 à 2007 (%).

	École secondaire de l'Ontario	Collège de l'Ontario	CÉGEP	Autre	Total
Première génération	93%	86%	90%	80%	89%
N ^{ième} génération	92%	82%	98%	89%	91%
Total	92%	83%	97%	87%	91%

Le patron général des résultats est similaire à celui des cohortes de 2004 à 2005 seulement. Le Tableau 15 présente les résultats de l'analyse de régression logistique.

Tableau 15
Régression logistique pour la persévérance après deux ans, cohortes 2004 à 2007.

Source	B	Erreur-type	Wald	dl	p	Exp(B)
Génération (G)	0,134	0,257	0,273	1	0,602	1,144
Parcours (P)			11,503	3	0,009	
Collège (Co) vs Secondaire (S)	-0,886	0,398	4,966	1	0,026	0,412
Cegep (Ce) vs S	1,625	1,012	2,580	1	0,108	5,079
Autres (A) vs S	-0,353	0,168	4,411	1	0,036	0,702
G x P			5,616	3	0,132	
Co vs S x G	0,206	0,892	0,053	1	0,817	1,229
CE vs S X G	-1,980	1,481	1,786	1	0,181	0,138
A vs S x G	-0,798	0,402	3,949	1	0,047	0,450
Ordonnée à l'origine	2,418	0,079	944,701	1	0,000	11,222

L'augmentation de la taille de l'échantillon a permis de capter des cas dans chaque cellule du plan d'analyse. Les résultats de l'analyse de régression logistique confirment qu'aucune différence significative n'existe entre ces deux groupes en ce qui concerne la persévérance après deux ans ($B = 0,134$, $Wald = 0,273$, $dl = 1$, $p = 0,602$, $Exp(B) = 1,144$). Il existe un effet général des parcours scolaires sur la persévérance ($Wald = 11,503$, $dl = 3$, $p = 0,009$) principalement dû au fait que les étudiants provenant des Collèges de l'Ontario (83% ; $B = -0,886$, $Wald = 4,966$, $dl = 1$, $p = 0,026$, $Exp(B) = 0,412$) et des autres institutions (87% ; $B = -0,353$, $Wald = 4,411$, $dl = 1$, $p = 0,036$, $Exp(B) = 0,702$) aient un taux de persévérance plus faible que les étudiants provenant des Écoles secondaires de l'Ontario (92%). Le parcours via les Collèges entraîne un rapport de chances de persévérance de 0,452 alors que la neutralité aurait impliqué un rapport de chances voisinant 1,0. La taille de l'effet négatif pour le parcours via d'autres institutions est un rapport de chances de 0,702. Quant aux CÉGEPs (97% ; $B = 1,625$, $Wald = 2,580$, $dl = 1$, $p = 0,108$, $EXP(B) = 5,079$), ils ne se distinguent pas significativement des Écoles secondaires.

En ce qui concerne à la combinaison de facteurs, l'inspection visuelle des données du Tableau 14 suggère la possibilité d'un effet additif, c'est-à-dire que les étudiants de première génération ayant passé par d'autres institutions postsecondaires pourraient être les plus

désavantagés de tous (80%) par rapport aux étudiants de N^{ième} génération provenant des Écoles secondaires (93%). Bien que l'analyse de régression logistique ne démontre pas d'effet global d'interaction entre le statut de génération et les parcours scolaires ($Wald = 5,616$, $dl = 3$, $p = 0,132$), il y a tout de même spécifiquement une interaction significative entre le parcours via les autres institutions et le statut de génération ($B = -0,798$, $Wald = 3,949$, $dl = 1$, $p = 0,047$, $Exp(B) = 0,450$).

Graduation en cinq ans ou moins

La deuxième mesure de succès scolaire retenue pour cette étude est celle de la graduation, plus précisément la graduation en cinq ans ou moins. L'étude a comme objectif d'évaluer l'impact potentiel du statut de génération ainsi que des parcours scolaires sur cette mesure de succès. Au moment d'effectuer cette étude, les observations des cohortes de 2004 et 2005 étaient les seules disponibles permettant d'analyser la graduation en cinq ans ou moins. Une analyse de régression logistique avec le statut de première génération et le parcours scolaire en tant que variables indépendantes a été effectuée afin d'examiner la relation entre ces facteurs et la graduation.

Le Tableau 16 présente les effectifs bruts du nombre d'observation en fonction du statut de génération et de parcours et selon qu'ils obtiennent leur diplôme ou non.

Tableau 16
Graduation en cinq ans ou moins, cohortes 2004 et 2005 (effectifs bruts).

		École secondaire de l'Ontario	Collège de l'Ontario	CÉGEP	Autre	Total
Diplôme obtenu	Première génération	72	9	5	23	109
	N ^{ième} génération	586	18	40	126	770
	Total	658	27	45	149	879
Diplôme non obtenu	Première génération	38	3	2	26	69
	N ^{ième} génération	286	10	7	83	386
	Total	194	10	2	68	274
Total	Première génération	110	12	7	49	178
	N ^{ième} génération	872	28	47	209	1156
	Total	982	40	54	258	1334

Afin de faciliter la compréhension des grandes tendances et de l'interprétation de la régression logistique, le Tableau 17 présente cette ventilation en termes de pourcentages.

Tableau 17
Graduation cinq ans ou moins, cohortes 2004 et 2005 (%).

	École secondaire de l'Ontario	Collège de l'Ontario	CÉGEP	Autre	Total
Première génération	65%	75%	71%	47%	61%
N ^{ième} génération	67%	64%	85%	60%	67%
Total	67%	68%	83%	58%	66%

Les pourcentages présentés au Tableau 17 suggèrent que le taux de graduation en moins de cinq ans est plus faible pour les étudiants de première génération (61%) que pour les étudiants de N^{ième} génération (67%). Cependant, l'analyse de régression logistique n'indique aucune différence significative entre ces deux groupes en ce qui concerne la graduation ($B = -0,078$, $Wald = 0,135$, $dl = 1$, $p = 0,713$).

Tableau 18
Régression logistique pour la graduation en cinq ans ou moins, cohortes 2004 à 2005.

Source	B	Erreur- type	Wald	dl	p	Exp(B)
Génération (G)	-0,078	0,213	0,135	1	0,713	0,925
Parcours (P)			10,503	3	0,015	
Collège (Co) vs Secondaire (S)	-0,130	0,401	0,104	1	0,747	0,878
Cégep (Ce) vs S	1,026	0,416	6,078	1	0,014	2,789
Autres (A) vs S	-0,300	0,159	3,570	1	0,059	0,741
G x P			2,754	3	0,431	
Co vs S x G	0,589	0,803	0,538	1	0,463	1,802
CE vs S X G	-0,748	0,956	0,613	1	0,434	0,473
A vs S x G	-0,462	0,384	1,447	1	0,229	0,630
Ordonnée à l'origine	0,717	0,072	98,897	1	0,000	2,049

Au niveau des parcours scolaires, selon les données du Tableau 17, il semblerait que les étudiants provenant des Collèges de l'Ontario (68%) aient un taux de graduation similaire aux étudiants provenant des Écoles secondaires de l'Ontario (67%) alors que les étudiants provenant des CÉGEP (83%) se démarqueraient positivement et que les étudiants provenant des autres institutions (58%) auraient un taux de graduation en deçà des étudiants provenant des Écoles secondaire. Les résultats de l'analyse de régression logistique démontrent un effet global de parcours significatif ($Wald = 10,503$, $dl = 3$, $p = 0,015$) principalement dû à l'avantage des Cégépiens ($B = 1,026$, $Wald = 6,078$, $dl = 1$, $p = 0,014$). Les autres transferts ne se différencient pas significativement des étudiants du secondaire en termes de graduation universitaire. Il n'y avait également aucune interaction significative.

Il est possible que la qualité des notes diffère parmi ceux ayant obtenu un diplôme, indiquant une différence de degré dans la réussite que constitue la graduation. En effet, tous les étudiants ayant obtenu un diplôme n'ont pas les mêmes notes. La moyenne pondérée cumulative permet de qualifier l'obtention du diplôme. Une analyse de variance avec le statut de première génération et le parcours scolaire en tant que variables indépendantes a été effectuée afin de

comparer les moyennes pondérées cumulatives finales des participants ayant obtenu un diplôme.

Les données utilisées sont celles des cohortes principales de l'étude, soit de 2004 et 2005.

Tableau 19

Moyennes des Moyennes Pondérées Cumulatives pour les étudiant ayant obtenu un diplôme, cohortes 2004 et 2005.

	École secondaire de l'Ontario	Collège de l'Ontario	CÉGEP	Autre	Total
Moyennes estimées					
Première génération	6,62	6,76	7,16	7,50	7,01
N ^{ième} génération	7,02	6,98	7,65	7,32	7,24
Total	6,82	6,87	7,41	7,41	7,13
N					
Première génération	72	9	5	23	109
N ^{ième} génération	586	18	40	126	770
Total	658	27	45	149	879
Erreurs-type					
Première génération	1,33	0,95	1,45	1,20	1,32
N ^{ième} génération	1,43	1,44	1,48	1,51	1,45
Total	1,43	1,28	1,47	1,47	1,44

Tableau 20

Analyse de variance des Moyennes Pondérées Cumulatives à la graduation, cohortes 2004 et 2005.

Source	Carrés moyens	dl	F	p	η^2_P
Génération (G)	1,915	1	0,937	0,333	0,001
Parcours (P)	8,115	3	3,970	0,008	0,013
G x P	1,731	3	0,847	0,468	0,003
Erreur		871			
Test de Levene		7	0,968	0,454	

Les résultats de l'analyse de variance indiquent que les notes ne sont pas influencées par le statut de génération ($F_{(1, 871)} = 0.937$, CME = 1,195, $p = 0,333$, $\eta^2_P = 0,001$).

Selon le Tableau 19, il semble que certaines des différences de MPC observées entre les parcours puissent être statistiquement fiables. La MPC des étudiants des Écoles secondaires de l'Ontario est de 6,82 et que celle des étudiants des Collèges de l'Ontario est de 6.87 alors que celle des étudiants des CÉGEP est de 7.41 comme celle des étudiants des autres institutions.

L'analyse de variance confirme une différence de parcours ($F_{(3, 871)} = 3.970$; $CME = 8,115$, $p = 0,008$, $\eta^2_p = 0,013$). Des contrastes entre les trois parcours alternatifs et le parcours du secondaire démontrent que seule la moyenne des étudiants des autres institutions (7,41) est significativement meilleure que celle des étudiants provenant des Écoles secondaires de l'Ontario (6,82 ; $\text{Contraste} = 0,588$, $\text{Erreur-type} = 0,185$, $p = 0,002$). La moyenne des Cégépiens n'est pas statistiquement différente de celle des étudiants du secondaires même si elle est identique à celle des autres institutions clairement à cause de la petitesse de l'échantillon puisque l'erreur-type est aussi la même.

Enfin, l'analyse ne détecte pas d'interaction significative entre les parcours et le statut de génération ($F_{(3, 871)} = .847$; $CME = 1,731$, $p = 0,468$, $\eta^2_p = 0,003$), c'est-à-dire que les étudiants de première génération provenant d'un Collège de l'Ontario (6,76), d'un CÉGEP (7,16) ou d'une autre institution (7,50) ne se distinguent pas statistiquement des étudiants de N^{ième} génération provenant des Écoles secondaires de l'Ontario (7,02).

Moyenne pondérée cumulative

La troisième mesure de succès scolaire retenue pour cette étude est celle de la moyenne pondérée cumulative. Il s'agit de la MPC, de tous, qu'ils aient obtenu leur diplôme ou non. L'objectif de l'étude est d'évaluer l'impact du statut de génération et du parcours scolaire sur cette mesure de succès qui offre un degré de différenciation plus qualitatif avec ou sans l'obtention du diplôme. Une analyse de variance avec le statut de première génération et le parcours scolaire en tant que variables indépendantes a été effectuée afin de comparer les moyennes pondérées cumulatives de chaque groupe. Pour cette analyse, les données des étudiants de l'Université d'Ottawa des cohortes de 2004 et 2005 ont été utilisées afin de

maintenir le parallèle avec les données de graduation. Les moyennes sont présentées au Tableau 21.

Tableau 21
Moyennes des Moyennes Pondérées Cumulatives, cohortes 2004 et 2005.

	École secondaire de l'Ontario	Collège de l'Ontario	CÉGEP	Autre	Total
Moyennes estimées					
Première génération	5,85	6,68	3,44	6,18	6,28
N ^{ième} génération	6,35	6,42	7,60	6,39	6,69
Total	6,10	6,55	7,02	6,28	6,50
N					
Première génération	110	12	7	49	178
N ^{ième} génération	871	28	47	209	1155
Total	981	40	54	258	1333
Erreurs-type					
Première génération	0,18	0,55	0,73	0,27	0,12
N ^{ième} génération	0,07	0,36	0,28	0,13	0,24
Total	0,97	0,33	0,39	0,15	0,14

Les moyennes présentées au Tableau 21 ne semblent pas démontrer de différence substantielle entre les étudiants de première génération (6,28) et ceux de N^{ième} génération (6,69). La moyenne des Cégépiens (7,02) pourrait être plus élevée que celles des Secondaires (6,10). L'analyse de variance (Tableau 22) indique bien que les notes ne sont pas influencées par le statut de génération, le parcours ou l'interaction de ces deux facteurs pour les cohortes de 2004 et 2005. Cependant, le contraste entre les Cégépiens et les Secondaire est significatif (Contraste = 0,922, Erreur-type = 0,400, $p = 0,021$).

Tableau 22
Analyse de variance des Moyennes Pondérées Cumulatives, cohortes 2004 et 2005.

Source	Carrés moyens	dl	F	p	η^2_P
Génération (G)	8,412	1	2,286	0,131	0,002
Parcours (P)	8,430	3	2,291	0,077	0,005
G x P	3,055	3	0,830	0,477	0,002
Erreur	3,679	1325			
Test de Levene		7	1,456	0,179	

Comme pour les analyses de régression logistique sur la persévérance après deux ans d'études, nous avons la possibilité d'augmenter le nombre de cohortes dans l'analyse en incluant les années de 2004 à 2007.

L'échantillon des cohortes 2004 à 2007 est composé d'un total de 3063 étudiants. Une analyse de variance avec le statut de première génération et le parcours scolaire en tant que variables indépendantes a été effectuée afin de comparer les moyennes pondérées cumulatives de chaque groupe. Les moyennes sont présentées au Tableau 23.

Tableau 23

Moyennes des Moyennes Pondérées Cummulatives, cohortes 2004 à 2007.

	École secondaire de l'Ontario	Collège de l'Ontario	CÉGEP	Autre	Total
Moyennes estimées					
Première génération	6,00	6,55	6,83	5,98	6,34
N ^{ième} génération	6,33	6,47	7,27	6,57	6,66
Total	6,17	6,51	7,05	6,28	6,50
N					
Première génération	248	15	10	86	359
N ^{ième} génération	2148	45	58	453	2704
Total	2396	60	68	539	3063
Erreurs-type					
Première génération	0,12	0,49	0,61	0,21	0,20
N ^{ième} génération	0,04	0,29	0,25	0,09	0,10
Total	0,06	0,29	0,33	0,11	0,11

Les moyennes ne semblent pas démontrer de différence substantielle entre les étudiants de première génération (6.34) et étudiants de N^{ième} génération (6.66). Les résultats de l'analyse de variance ne détectent pas de différence significative selon le statut de génération ($F_{(1, 3055)} = 2.017$, CME = 3,659, $I\eta^2_P = 0,001$).

Tableau 24

Analyse de variance des Moyennes Pondérées Cumulatives, cohortes 2004 à 2007.

Source	Carrés moyens	dl	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_P
Génération (G)	7,379	1	2,017	0,156	0,001
Parcours (P)	10,231	3	2,796	0,039	0,003
G x P	2,065	3	0,565	0,638	0,001
Erreur	3,659	3055			
Test de Levene		7	1,135	0,338	

Au niveau des parcours scolaires, il semblerait que les étudiants des Collèges de l'Ontario (6.49) et de d'autres institutions (6.48) ne se démarquent pas des étudiants des Écoles secondaires de l'Ontario (6.30). Les étudiants ayant fréquentés un CÉGEP (7.21) semblent cependant avoir de meilleures notes. Les résultats de l'ANOVA confirment en effet une différence de parcours ($F_{(3, 3055)} = 2.796$; CME = 3,659, $p = 0,039$, $\eta^2_P = 0,003$). Des contrastes entre les trois parcours alternatifs et le parcours du secondaire démontrent que les étudiants des CÉGEP (7.21) ont de meilleures notes que les étudiants provenant des Écoles secondaires de l'Ontario (6.30), (Contraste = 0,884, Erreur-type = 0,334, $p = 0,008$).

L'interaction entre le statut de génération et le parcours scolaire ne s'est pas montrée statistiquement significative ($F_{(3, 3055)} = .565$; CME = 3,659,).

Discussion des résultats de réussite

Dans une perspective sociologique, le fait d'être un étudiant ou étudiante de première génération entraîne un désavantage au point de vue de l'accès et du succès dans les études postsecondaires en général et universitaires en particulier. Cette prédiction converge pour les trois variantes les plus répandues de cette perspective. En résumé, le désavantage provient d'un manque de capital ou de capacité de support familial, que ce capital soit décrit comme culturel, humain, ou intégratif.

Les trois perspectives sociologiques prévoient aussi qu'une entrée indirecte à l'université via un programme plus court et plus appliqué tel que ceux des collèges communautaires, risque d'être aussi associé à un accès et une réussite scolaire universitaire moindre non pas à cause du contenu du programme mais parce que le choix initial du programme court et appliqué a pu, pour certains, être le fruit du manque de capital inhérent au statut de première génération. En ce qui concerne les autres parcours, l'analyse de la mécanique de l'approche sociologique suggère qu'une expérience préalable directe avec les modes de fonctionnement de l'éducation postsecondaire pourrait constituer un avantage en soi permettant de mieux réussir une fois entré à l'Université. Ceci amène à prédire un avantage général lié à l'expérience préalable directe en plus de la possibilité d'une compensation pour le désavantage initial du statut de première génération.

Au niveau de la première des trois mesures de succès universitaire utilisées dans cette étude (persévérance, graduation, moyenne pondérée cumulative), les données empiriques antérieures portaient à prévoir un taux de persévérance moindre chez les étudiants de première génération que chez ceux et celles de N^{ième} génération. Peu ou pas de données probantes existaient sur l'impact des parcours.

Dans un premier temps, les résultats de la présente étude n'ont révélé aucune influence du statut de génération sur la mesure de réussite universitaire qu'est la persévérance. Ce constat n'est pas entièrement contradictoire avec la littérature existante ni même surprenant, compte tenu du fait que les démonstrations empiriques antérieures des effets du statut première génération ont surtout été documentées en termes d'accès à l'université et largement aux États-Unis. Il est possible que le système postsecondaire canadien produise des impacts différents. De plus, le sous-groupe des étudiants de première génération qui franchit le seuil de l'admission à

l'université est, par définition, un sous-ensemble des étudiants de première génération qui est moins affecté que la moyenne par son statut puisque justement il ou elle a posé le geste d'accéder à l'université.

Dans un deuxième temps, les résultats par parcours montrent que les Cégépiens peuvent être significativement avantagés (cohorte 2004 et 2005) et que les étudiants des collèges communautaires et les autres formes de transferts peuvent être significativement désavantagés (cohortes de 2004 à 2007). Bien que les différences de parcours mises à l'épreuve ne soient pas toujours significatives dans les deux vagues de cohortes, le patron des différences est stable. Il est probable que les variations dans la fiabilité statistique soient liées à la taille relativement petite des échantillons dans les parcours hors secondaire. L'avantage des Cégépiens couplé au désavantage des autres formes de transfert s'explique mal par le seul recours aux mécanismes sociologiques. En effet, les trois approches examinées convergent sur une prédiction davantage liée à l'expérience préalable avec le milieu postsecondaire avant l'entrée à l'université par familiarisation avec les modes de fonctionnement postsecondaires. Il semble donc se dégager un besoin de réflexion en termes d'impacts sur la réussite universitaires dont les causes se situeraient dans la mission et le curriculum des études préalables.

Seul le résultat observé d'un désavantage plus marqué, en termes de persévérance universitaire, pour les étudiants à la fois de première génération et ayant passé par des institutions postsecondaires autres que les collèges communautaires ou les Cégep est cohérent avec les attentes théoriques sociologiques et suggèrent la possibilité d'un effet additif et non pas compensatoire de cette combinaison d'expérience. Il resterait à identifier quelles caractéristiques institutionnelles sont en jeu dans ces types de transferts.

L'avantage des Cégépiens au niveau de la persévérance se répète au niveau de la graduation, ce que l'approche sociologique ne peut pas davantage expliquer mais qui suggère encore la possibilité que la mission et le curriculum des types d'institutions jouent un rôle prépondérant dans l'impact qui résulte d'un passage chez eux. Cet avantage ne va pas jusqu'à se refléter au niveau plus qualitatif de la moyenne pondérée cumulative à la graduation dans le cas des Cégépiens mais il apparaît dans le groupe des étudiants qui sont des transferts autres que des collèges communautaires ou des Cégeps. L'approche sociologique ne peut guère expliquer ces phénomènes de parcours qui sont des effets simples et non des interactions avec le statut de génération.

Enfin, l'avantage des Cégépiens se reflète aussi dans la MPC avec ou sans graduation. Bien que peu d'études aient porté sur cette mesure de succès, la littérature existante suggère que les étudiants de première génération sont légèrement désavantagés au point de vue de la moyenne pondérée cumulative (Grayson, 1997; Terenzini et al., 1996). D'un point de vue théorique, ce serait le manque d'expérience systémique de l'environnement postsecondaire qui nuirait à la performance scolaire des étudiants de première génération. Il s'agirait donc d'un effet d'interférence du non-scolaire sur le scolaire. Cependant ces effets ne sont pas reproduits dans notre contexte uni-institutionnel. L'approche sociologique offre un raisonnement semblable appliqué aux parcours, en supposant que les parcours de transferts sont en fait des chemins détournés des étudiants de première génération. Ce n'est pas ce qui observé ici. D'une part il y a plusieurs étudiants de transfert qui sont de Nième génération. D'autre part, le groupe qui provient du Cégep démontre un meilleur niveau de performance en termes de MPC. Ceci suggère que le fait d'avoir déjà participé à une forme d'éducation postsecondaire permet potentiellement d'être familier avec le mode de fonctionnement de l'institution mais plus encore cette idée serait

conditionnelle au plan de formation puisque certains types de parcours seulement sont avantagés. et ainsi permettre de se concentrer sur les demandes académiques.

L'objectif principal de la présente étude était donc d'évaluer l'impact potentiel du statut de génération et du parcours scolaire sur le succès universitaire tel que mesuré par les trois variables dépendantes que sont la persévérance, l'obtention du diplôme et la qualité de la moyenne pondérée cumulative. Aucune des analyses n'a détecté de différence significative selon le statut de génération en ce qui a trait au succès universitaire. Au niveau des parcours, les Cégépiens se révèlent avantagés sur toutes les mesures. De plus, l'analyse de l'échantillon étendu (2004 à 2007) a indiqué que les étudiants provenant des Collèges de l'Ontario et des autres institutions persévèreraient moins que les étudiants provenant des Écoles secondaires de l'Ontario. Ce résultat est également renforcé par la présence d'une interaction indiquant que les étudiants de première génération ayant fréquenté une institution postsecondaire autre que les collèges communautaires ou les Cégeps avant l'université persévèrent moins que les étudiants des écoles secondaires.

Puisque des différences de parcours ont été observées, il serait intéressant de savoir de quelles façons ces différences se manifestent au quotidien. Il semblerait que l'expérience directe aux modes de fonctionnement des études postsecondaire accroît l'aisance une fois à l'université. Il est possible de croire que plus l'étudiant est à l'aise, plus il va participer et s'engager dans l'expérience universitaire, et ce, autant au plan académique que non académique.

Des études antérieures ont démontré l'existence d'une relation positive et significative entre la participation étudiante et la réussite scolaire. Cependant, à ce jour, aucune étude n'a évalué systématiquement la relation entre la participation étudiante et la réussite scolaire telle

que mesurée par la persévérance, le taux d'obtention de diplôme, et la moyenne pondérée cumulative, dans une même institution et de manière longitudinale.

Afin de tester la relation entre la participation étudiante et les effets de parcours sur le succès scolaire, nous avons utilisé les données de l'Enquête Nationale sur la Participation Étudiante (ENPÉ) pour les étudiants de l'Université d'Ottawa. Nous évaluons la relation entre la participation étudiante et la réussite par des analyses de régression incorporant les résultats de l'ENPÉ aux analyses de génération et de parcours avec les trois variables dépendantes précitées. L'hypothèse principale est que le niveau de participation étudiante est peut-être un mécanisme sous-jacent des relations significatives entre, le cas échéant, le statut générationnel ou le parcours et la réussite détectés dans les analyses initiales. Dans ce cas, les effets de génération ou de parcours devraient être absorbés (c'est-à-dire devenir non-significatifs) dans un modèle de régression où les facteurs de participation étudiante sont inclus comme variable indépendante simultanément avec la génération et le parcours.

Résultats en fonction de la participation étudiante

Premièrement, le taux de persévérance est ré-analysé en incluant dans les régressions logistiques les résultats individuels dans les cinq domaines de pratique éducative efficace mesurés par l'ENPÉ en plus du statut de génération et du parcours scolaire. Les statuts de génération et de parcours sont encore traités de manière catégorique alors que les résultats de l'ENPÉ sont intégrés en tant que variable continue.

Lors de la présentation des résultats précédents, l'analyse de la persévérance pour les cohortes principales (2004-2005) n'ayant pas trouvé de solution convergente, ces données ne sont pas reprises avec celles de la participation étudiante. Rappelons quand même que des tests de proportions simples avaient montré que les étudiants provenant des CEGEP avaient un taux

de persévérance supérieur à leurs collègues provenant des Écoles secondaire de l'Ontario. Il s'agissait donc d'un effet de parcours qui, théoriquement, pouvait provenir de la mise en place de pratiques éducatives plus efficaces chez les cégépiens.

Pour tout effet de parcours postsecondaire avant l'entrée à l'université, l'ajout de variables indépendantes capturant les pratiques éducatives propres au postsecondaire dans un modèle de régression devrait absorber la variance qui leur est rattachée et ainsi faire disparaître l'effet de parcours qui lui est dû. En principe, l'ajout des mesures de pratiques éducatives dans le modèle pourrait avoir le même impact sur l'effet de génération mais seulement si un tel effet avait été observé.

Une régression logistique sur le taux de persévérance, avec l'introduction des facteurs de participation étudiante principaux de l'ENPÉ dans un premier bloc ont montré un impact positif et significatif de l'environnement positif du campus ($B = .013$, $dl = 1$, $Wald = 9,446$, $p = 0,002$ $Exp(B) = 1,013$) sur la persévérance jusqu'à la deuxième année. Cet effet significatif indique que plus l'environnement du campus est perçu comme positif par les étudiants plus leurs chances de persévérance augmentent pour se situer à 1,013 au-dessus de celui des étudiants dont la perception est moins positive⁵.

L'introduction dans la régression d'un second bloc de variables indépendantes représentant la génération, le parcours et leur interaction, ne montre plus d'effet significatif du parcours via les collègues. Seul le parcours via les autres institutions continue d'être significativement associé à un taux de persévérance moindre que celui des écoles secondaires après l'inclusion des mesures de participation étudiante dans le modèle.

⁵ Notons qu'il s'agit d'une corrélation et non d'une différence moyenne; c'est pourquoi nous ne présentons pas les moyennes par groupes.

Tableau 25
Régression logistique sur la persévérance incluant les variables de participation étudiante.

Source	B	Erreur- type	Wald	dl	p	Exp(B)
Niveau de défi intellectuel	0,011	0,006	3,222	1	0,073	1,011
Apprentissage actif et collaboratif	0,008	0,006	1,542	1	0,214	1,008
Interaction étudiant(e)-professeur(e)	-	0,006	1,035	1	0,309	0,994
	0,006					
Environnement positif du campus	0,013	0,004	9,446	1	0,002	1,013
Richesse de l'expérience éducative	0,000	0,007	0,003	1	0,954	1,000
Génération (G)	0,115	0,260	0,197	1	0,657	1,122
Parcours (P)			7,953	3	0,047	
Collège (Co) vs Secondaire (S)	-	0,454	1,912	1	0,167	0,534
	0,627					
Cegep (Ce) vs S	1,423	1,014	1,968	1	0,161	4,148
Autres (A) vs S	-	0,181	4,225	1	0,040	0,689
	0,373					
G x P			5,162	3	0,160	
Co vs S x G	0,019	0,925	0,000	1	0,984	1,019
CE vs S X G	-	1,485	1,422	1	0,233	0,170
	1,771					
A vs S x G	-	0,411	4,037	1	0,045	0,438
	0,825					
Ordonnée à l'origine	1,136	0,305	13,883	1	0,000	3,114

Rôle de la participation étudiante dans le taux de graduation

Le taux de graduation est ré-analysé en fonction des cinq domaines de pratique éducative efficace mesurés par l'ENPÉ en plus du statut de génération et du parcours scolaire à l'aide d'une analyse de régression logistique. Lors de la présentation des résultats précédents, il a été observé que les étudiants provenant des CÉGEP avaient un taux de graduation supérieur à leurs collègues provenant des Écoles secondaire de l'Ontario. Il s'agissait donc d'un effet de parcours qui, théoriquement, pouvait provenir de la mise en place de pratiques éducatives plus efficaces chez les cégépiens. Si tel est les cas, alors l'ajout de variables indépendantes capturant les pratiques éducatives dans le modèle de régression devrait absorber la variance qui leur est rattachée et ainsi faire disparaître l'effet de parcours des Cégépiens. En principe, l'ajout des

mesures de pratiques éducatives dans le modèle pourrait avoir le même impact sur l'effet de génération mais seulement si un tel effet avait été observé.

Les résultats de l'analyse ne montrent aucune différence significative de taux de graduation entre les étudiants de première génération et ceux de N^{ième} génération ($B = -0,089$, $dl = 1$, $Wald = 0,166$, $p = 0,684$ $Exp(B) = 0,915$). L'analyse de régression logistique ne montre également aucun effet de parcours.

Les résultats de l'analyse de régression démontrent que deux pratiques éducatives émergent comme significativement corrélées à un taux de graduation plus élevé, soit le niveau de défi intellectuel ($B = 0,013$, $dl = 1$, $Wald = 6,140$, $p = 0,013$ $Exp(B) = 1,013$) et l'environnement positif du campus ($B = 0,014$, $dl = 1$, $Wald = 12,912$, $p = 0,000$, $Exp(B) = 1,014$)⁶.

Tableau 26

Régression logistique sur la graduation incluant les variables de participation étudiante.

Source	B	Erreur- type	Wald	dl	p	Exp(B)
Niveau de défi intellectuel	0,013	0,005	6,140	1	0,013	1,013
Apprentissage actif et collaboratif	0,010	0,005	3,664	1	0,056	1,010
Interaction étudiant(e)-professeur(e)	-0,010	0,005	3,766	1	0,052	0,990
Environnement positif du campus	0,014	0,004	12,912	1	0,000	1,014
Richesse de l'expérience éducative	-0,006	0,006	1,034	1	0,309	0,994
Génération (G)	-0,089	0,218	0,166	1	0,684	0,915
Parcours (P)			6,994	3	0,072	
Collège (Co) vs Secondaire (S)	-0,175	0,417	0,176	1	0,675	0,840
Cegep (Ce) vs S	0,826	0,423	3,821	1	0,051	2,284
Autres (A) vs S	-0,269	0,171	2,496	1	0,114	0,764
G x P			3,406	3	0,333	
Co vs S x G	0,807	0,823	0,962	1	0,327	2,240
CE vs S X G	-0,460	0,965	0,228	1	0,633	0,631
A vs S x G	-0,539	0,395	1,859	1	0,173	0,583
Ordonnée à l'origine	-0,662	0,294	5,067	1	0,024	0,516

⁶ Cet effet serait significatif même avec une correction Bonferroni sur les cinq facteurs de l'ENPÉ.

Rôle de la participation étudiante sur la moyenne pondérée cumulative

La moyenne pondérée cumulative est ré-analysée en fonction des cinq domaines de pratique éducative efficace mesurés par l'ENPÉ en plus du statut de génération et du parcours scolaire à l'aide d'une analyse de covariance. Lors de la présentation des résultats précédents, aucune différence n'avait été observée au niveau du statut de génération ni pour l'impact global des parcours scolaires. Toutefois, un contraste indiquait que le MPC des Cégépiens était plus élevée que des étudiants en provenance du secondaire. En principe, l'ajout des mesures de pratiques éducatives dans le modèle pourrait absorber l'effet du Cégep.

L'analyse de covariance ne montre aucune différence significative de moyenne pondérée cumulative entre les étudiants de première génération et ceux de N^{ième} génération ni entre les parcours. Toutefois le contraste entre la MPC des Cégépiens et celle des Secondaires demeure significatif (Contraste = 0,860, Erreur-type = 0,405, $p = 0,034$).

Deux pratiques éducatives sont significatives. Les étudiants qui rapportent évoluer dans un milieu qui accentue l'apprentissage actif et collaboratif ($F_{(1, 1212)} = 5.762$; CME = 3,704, $p = 0,017$, $\eta^2_p = 0,005$) ainsi que dans un environnement positif ($F_{(1, 1212)} = 4.904$; CME = 3,704, $p = 0,027$, $\eta^2_p = 0,004$) ont de meilleures notes.

Tableau 27

Analyse de covariance sur la MPC incluant les variables de participation étudiante pour les cohortes de 2004 et 2005.

Source	Carrés moyens	dl	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
Niveau de défi intellectuel	2,398	1	0,647	0,421	0,001
Apprentissage actif et collaboratif	21,345	1	5,762	0,017	0,005
Interaction étudiant(e)-professeur(e)	8,487	1	2,291	0,130	0,002
Environnement positif du campus	18,165	1	4,904	0,027	0,004
Richesse de l'expérience éducative	2,604	1	0,703	0,402	0,001
Génération (G)	6,797	3	1,835	0,176	0,002
Parcours (P)	7,553	1	2,039	0,107	0,005
G x P	2,828	3	0,763	0,515	0,002
Erreur	3,704	1212			

La moyenne pondérée cumulative est aussi ré-analysée en fonction des cinq domaines de pratique éducative efficace mesurés par l'ENPÉ en plus du statut de génération et du parcours scolaire pour les cohortes de 2004 à 2007. Lors de la présentation des résultats précédents, il a été observé que les étudiants provenant des CÉGEP avaient une moyenne cumulative supérieure à celle de leurs collègues provenant des Écoles secondaire de l'Ontario.

L'analyse de covariance (Tableau 28) ne montre aucune différence significative de moyenne pondérée cumulative entre les étudiants de première génération et ceux de N^{ième} génération ni entre les parcours. Toutefois, comme pour les cohortes de 2004 et 2005, le contraste entre la MPC des Cégépiens et celle des Secondaires demeure significatif (Contraste = 0,754, Erreur-type = 0,332, $p = 0,023$) après l'introduction des variables de participation étudiante pour les cohortes de 2004 à 2007.

Tableau 28

Analyse de covariance sur la MPC incluant les variables de participation étudiante pour les cohortes de 2004 à 2007.

Source	Carrés moyens	dl	F	p	η^2_p
Niveau de défi intellectuel	12,344	1	3,465	0,063	0,001
Apprentissage actif et collaboratif	69,617	1	19,544	0,000	0,007
Interaction étudiant(e)-professeur(e)	31,157	1	8,747	0,003	0,003
Environnement positif du campus	34,009	1	9,548	0,002	0,003
Richesse de l'expérience éducative	4,349	1	1,221	0,269	0,000
Génération (G)	5,415	1	1,520	0,125	0,001
Parcours (P)	6,814	3	1,913	0,218	0,002
G x P	2,765	3	0,776	0,507	0,001
Erreur	3,562	2743			

Les résultats de l'analyse de covariance démontrent que trois pratiques éducatives significatives. Les étudiants qui rapportent évoluer dans un milieu où l'accent est mis sur l'apprentissage actif et collaboratif ($F_{(1, 2743)} = 19.544$, dl = 1, CME = 3562, $p = 0,000$, $\eta^2_p = 0,007$), un milieu où il y a plus d'interactions étudiant(e)-professeur(e) ($F_{(1, 2743)} = 8,747$, dl = 1, CME = 3562, $p = 0,003$, $\eta^2_p = 0,003$), ainsi que dans un environnement positif ($F_{(1, 2743)} = 9,548$, dl = 1, CME = 3562, $p = 0,002$, $\eta^2_p = 0,003$) ont de meilleures notes.

Discussion en fonction de la participation étudiante

En général, l'introduction des variables de participation étudiante telles que mesurées par l'ENPÉ dans les modèles d'analyse réduit les effets de parcours. L'impact négatif du parcours sur la persévérance des étudiants entrés à l'université via les collèges communautaires disparaît. Il n'y a aucun effet principal de parcours dans la graduation ni la MPC. Toutefois, l'avantage des Cégepiens sur la graduation et la MPC demeure significative lorsqu'on évalue cet effet par un contraste spécifique.

La diminution et dans certains cas la disparition des effets de parcours ne s'explique pas par l'approche sociologique. Cette approche est déjà mal équipée pour justifier des effets de

parcours différenciés autres que par une prépondérance (non-observée ici) d'étudiants de première génération dans les parcours en question. Elle est encore moins capable de rendre compte des variations de participation étudiante car c'est un effet psychologique de nature individuelle. Son niveau est influencé par plusieurs pratiques éducatives identifiées par l'ENPÉ qui ont leurs effets chez chaque personne. Les analyses suggèrent que les pratiques éducatives peuvent suffisamment différer d'un type d'institution à un autre pour engendrer de différences de participation étudiante qui influencent le succès scolaire après l'entrée à l'université.

Discussion générale

L'éducation postsecondaire est sans contredit d'une grande importance autant au point de vue individuel qu'au niveau de l'ensemble de la société. Les individus ayant poursuivi des études postsecondaires bénéficient généralement de meilleurs revenus ainsi que de meilleures conditions de vie générales et l'éducation postsecondaire au sein d'un pays est synonyme d'une activité économique plus forte (Madore, 1992). Il est donc important de bien comprendre les facteurs de succès influençant la poursuite d'études postsecondaires afin de maximiser le nombre d'individus qui pourront en bénéficier.

Cette thèse porte sur le cas spécifique des études postsecondaires de niveau premier cycle universitaire. Deux présumés facteurs d'influence principaux ont été mis à l'épreuve : le fait d'être étudiant ou étudiante de première génération et le type de parcours ayant conduit au niveau universitaire. De plus, la thèse examine le rôle de la participation étudiante dans la production des effets potentiels de génération et de parcours.

Le concept d'étudiant de première génération a fait l'objet de maintes études et constitue un facteur reconnu comme influant sur le niveau d'accès aux études postsecondaires. En effet, les

étudiants dont les parents n'ont eux-mêmes pas fréquenté une institution postsecondaire ont beaucoup moins tendance à postuler l'admission à l'université, même lorsqu'ils sont clairement qualifiés. Par exemple, Horn et Nuñez (2000) ont rapporté que 13% des étudiants dits « hautement qualifiés » (moyenne pondérée cumulative (MPC) supérieure à 3,7) ne se sont pas inscrits au postsecondaire comparativement à seulement 1% chez leurs collègues de N^{ième} génération. Par ailleurs, principalement aux États-Unis, il a été rapporté que les étudiants de première génération sont plus à risque de quitter les études postsecondaire avant de les avoir terminées (Nuñez et Cuccaro-Alamin, 1998; Pascarella et al., 2004; Terenzini et al., 1996). Au Canada, Grayson (1997) a noté que les étudiants de première génération sont légèrement désavantagés au point de vue de la MPC mais l'impact sur la persévérance n'est pas documenté comme aux États-Unis.

En ce qui concerne le cheminement conduisant aux études postsecondaires, le phénomène est complexe et les résultats connus à ce jour étaient contradictoires. La recherche de cette thèse se situant dans le système d'éducation de l'Ontario, elle a permis d'étudier plus systématiquement les différences de parcours entre l'entrée à l'université directement au sortir de l'école secondaire ou après un passage par un collège d'arts appliqués et de technologie, un CÉGEP québécois, ou une grappe d'autres types d'institutions. Il ressort clairement que le type d'institution peut influencer le succès positivement ou négativement. Ainsi, le cheminement collège-université dans son ensemble est hétérogène, ce qui pourrait expliquer les résultats contradictoires rapportés par Dennison et Gallagher (1986) et Fortin (1987) selon lesquels passer par une institution transitoire tel un collège peut faciliter les études universitaires alors que d'autres soutiennent que les étudiants ont plus de chance d'obtenir un baccalauréat s'ils entreprennent leurs études universitaires directement après leurs études secondaires (Karabel,

1986). En réalité, les divers types d'institutions impliquées dans les parcours étudiés se différencient par leur mission. Ainsi, les collèges communautaires offrent de nombreux programmes dont le curriculum est très appliqué, visant un créneau spécifique du marché du travail. Cette formation très appliquée risque de ne pas être aussi utile qu'on le souhaiterait dans le contexte beaucoup plus théorique de l'université. Par contraste, le Cégépien ne choisit pas le CÉGEP comme une voix alternative (donc pas un effet de génération) mais s'y engage comme dans une phase initiale d'entrée dans le postsecondaire avec curriculum et pédagogie conçus spécifiquement pour assurer la transition du secondaire est susceptible de non seulement subir aucune interférence mais même d'être mieux préparé à l'environnement universitaire pour lequel le curriculum cégepien est spécifiquement conçu comme une préparation.

Par ailleurs, la question des parcours et celle de la première génération se croisent. Selon Tinto (1975) par exemple, les étudiants de première génération choisiraient initialement et plus souvent des programmes collégiaux courts et ciblés de préférence à une formation universitaire plus générale parce que les collèges sont plus accessibles localement près de leur communauté. Lorsqu'ils prennent le risque de tenter leur chance dans des institutions plus différentes de leur milieu social et ethnique familial, ces étudiants seraient plus à risque d'abandonner en cours de route. Par ailleurs, il y a aussi d'autres cheminements non standards tels que celui des étudiants qui transfèrent d'une université à une autre ou celui des étudiants internationaux qui proviennent de systèmes d'éducation dont le curriculum et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage possèdent des caractéristiques uniques, différentes du système ontarien. Pour bien les comprendre, il y a donc avantage à séparer le plus possible les divers types de cheminements entre eux en plus de les séparer du facteur de première génération. C'est ce qu'a fait cette thèse.

Liens avec les théories explicatives

Bien que les effets de première génération et de parcours scolaire aient été étudiés de façon empirique, les mécanismes théoriques expliquant leur existence sont encore insuffisamment développés. Certaines théories d'approche sociologique qui étaient apparues pertinentes pour expliquer les différences d'accès à l'université s'avèrent dépourvues de pouvoir explicatif vis-à-vis les effets tantôt positifs tantôt négatifs des parcours via divers types d'institutions avant l'entrée à l'université. Les théories les plus souvent citées sont celle du capital culturel de Bourdieu (1964), celle du capital humain de Becker (1964), et celle de l'intégration de l'étudiant de Tinto (1975). La théorie du capital culturel de Bourdieu (1964) a été élaborée spécifiquement pour rendre compte de l'inégalité des performances scolaires des enfants issus de différentes classes sociales (Bourdieu, 1979). Selon Bourdieu (1964), le capital culturel fait référence à l'ensemble de savoirs et savoir-faire transmis des parents à leurs héritiers. Les parents qui n'ont pas vécu l'expérience des études postsecondaires ne sont pas en mesure de transmettre autant de savoirs et savoir-faire à leurs enfants, ce qui désavantage ces derniers principalement au niveau de l'accès aux études avancées. Par ailleurs, selon la théorie de Becker (1964), le capital humain est défini comme un ensemble de connaissances, compétences, et expériences intégrées par les individus et déterminant ce qu'ils sont en mesure d'accomplir. Les connaissances comprennent le niveau d'éducation, l'accès à l'information, et l'époque à laquelle on vit. Les compétences font référence à la gestion du temps, à l'estime de soi et à la sagesse. Les expériences réfèrent à l'âge, aux expériences professionnelles et aux migrations. Outre les difficultés d'accès aux études postsecondaires des étudiants de première génération, la théorie du capital humain peut également aider à la compréhension des différences de succès de ces étudiants une fois qu'ils sont inscrits dans le système. Selon les travaux de Becker (1964) dans le

monde du travail, les différences de productivité seraient dues à des différences au niveau du capital humain. Les individus ayant moins de connaissances, de compétences et d'expériences seraient moins productifs et gagneraient ainsi un salaire inférieur. Dans le contexte des études universitaires, les étudiants de première génération étant les premiers de leur famille à accéder aux études postsecondaire, ils auraient moins de connaissances, de compétences et d'expériences que leurs collègues de N^{ième} génération, de sorte qu'ils soient moins bien équipés pour faire face aux demandes des études postsecondaires en termes d'accès à l'information (connaissances) et de gestion du temps (compétences) par exemple. On peut aussi penser que l'étudiant de première génération aurait peut-être moins d'estime de soi faisant en sorte qu'il s'inscrit à des programmes ou cours d'un niveau de difficulté moins élevé.

Le concept de capital culturel et celui de capital humain sont compatibles et très voisins l'un de l'autre. Dans les deux cas, un désavantage se crée chez l'étudiant dû à l'incapacité de l'environnement familial à transmettre des habiletés favorables au succès postsecondaire. Un avantage du capital humain tel que décrit par Becker est qu'il se comprend plus concrètement au niveau individuel et plus clairement au niveau des mécanismes d'action. Par contre, l'approche fondée sur la transmission d'habiletés semble incomplète. Selon Tinto (1975), la relation de l'étudiant par rapport aux études postsecondaires dépend de plusieurs facteurs différents. Ainsi, le désavantage de l'étudiant de première génération au plan de l'accès et du succès aux études postsecondaires serait dû non seulement à des facteurs tels l'ethnicité, le revenu et l'éducation familiale – facteurs encapsulés dans les concepts de capital culturel et humain – mais aussi à l'effet additif du niveau d'intégration sociale dans le nouveau milieu universitaire. L'étudiant ferait son entrée à l'université avec certaines caractéristiques et certains objectifs. L'institution aurait quant à elle certains objectifs et engagements, tout en étant l'endroit où l'étudiant vit ses

expériences académiques et sociales. Les caractéristiques que possède l'étudiant (p. ex., contexte familial, caractéristiques personnelles, expériences scolaires antérieures, etc.) feraient en sorte qu'il s'intègre ou non dans son nouveau milieu. L'interaction entre l'étudiant et l'institution influencerait donc sa performance scolaire et, s'il y a lieu, la décision de l'étudiant à poursuivre ou abandonner ses études. Les étudiants de première génération choisiraient initialement et plus souvent des programmes collégiaux courts et ciblés de préférence à une formation universitaire plus générale parce que les collèges sont plus accessibles localement près de leur communauté. Dans une large mesure, la théorie de Tinto se distingue de celles du capital culturel et du capital humain en ce sens qu'elle met davantage l'accent sur l'importance de se sentir « chez soi » dans le monde universitaire plutôt sur l'importance des habiletés scolaires directes et indirectes. La théorie de l'intégration met donc l'accent sur le sentiment d'appartenance qui, s'il manque à l'appel, peut entraîner une décision de non-engagement (pas même de demande d'admission à l'université) ou de désengagement (abandon de l'université). La performance scolaire elle continue d'être sujette à des influences de savoirs et de savoir-faire.

Une difficulté associée à l'idée d'effets cumulatifs du capital culturel, du capital humain, et de l'intégration sociale est que ces facteurs sont molaires et qu'on ne dispose pas de mesure fine permettant des prédictions individuelles. Or la psychologie et l'éducation nécessitent de pouvoir atteindre l'individualité. Une façon d'atteindre à l'individualité est d'utiliser des mesures spécifiques des capacités cognitives, du niveau de préparation scolaire, ou du niveau de participation étudiante. Plusieurs études ayant incorporé des mesures de capacité cognitives et de préparation scolaire ont quand même rapporté des effets de génération en particulier. Toutefois, peu d'études ont mis l'accent sur la participation étudiante, en particulier au Canada. Une mesure du niveau de participation étudiante est disponible sous la forme de l'Enquête

nationale sur la participation étudiante. La participation étudiante telle que mesurée par l'ENPÉ est composée des activités favorables à l'apprentissage dans lesquelles l'étudiant s'engage et des conditions environnementales mises en place par l'institution pour favoriser un apprentissage approfondi. Il s'agit d'un concept très compatible avec la théorie de Tinto qui souligne l'importance de l'interaction entre l'étudiant et l'institution en fonction des objectifs et engagements de chacun. C'est pourquoi la présente thèse utilise l'ENPÉ dont elle introduit les données dans son modèle pour valider si le niveau de participation étudiante joue un rôle dans les effets de génération ou de parcours s'il y a lieu.

Contributions originales de la thèse

La recherche de cette thèse comportait les caractéristiques *originales* suivantes. Elle fut menée *dans le cadre d'une même institution*, contrôlant ainsi pour des facteurs tels que le curriculum, les caractéristiques des individus formant le personnel et le corps professoral, et l'institution elle-même. Il faut noter que la présence du parcours comme variable indépendante dans le plan de l'étude empêche l'utilisation de la moyenne d'admission comme covariable pour contrôler l'excellence de l'étudiant à l'entrée car il n'existe pas de barème commun de mesure de rendement scolaire entre les écoles secondaires, les collèges ontariens, les CÉGEPs québécois, et les autres institutions universitaires ou internationales. L'étude a comparé le succès scolaire d'étudiants subdivisés en deux groupes selon qu'ils étaient de première génération ou non, et en quatre groupes selon qu'ils avaient un parcours scolaire en provenance directe d'une école secondaire ontarienne, d'un collège ontarien, d'un CÉGEP québécois, ou de toute autre provenance incluant l'étranger. Ce plan permet l'évaluation des effets principaux de la génération et *de parcours différenciés ainsi que leur interaction avec l'effet de génération*. Le succès scolaire était mesuré de trois manières : par la persévérance à la fin de la première année

d'étude, par la persévérance jusqu'à la graduation – *mesurée de manière longitudinale* – et par la moyenne pondérée cumulative *au moment de la graduation*. Enfin, la thèse *introduit la mesure de participation étudiante dans le modèle statistique après les tests premiers sur les générations et les parcours* pour déterminer si la participation étudiante peut absorber les variances, indiquant que les différences observées peuvent être modérées par le niveau individuel de la participation étudiante.

Discussion des principaux résultats

Les principaux résultats observés sont les suivants. D'abord, aucune différence entre les premières et le N^{ième} générations n'a été observée sur aucune des trois mesures de succès. Ensuite, les Cégepiens se sont avérés mieux réussir que leurs collègues venus des écoles secondaires tant en termes de persévérance que graduation ou de MPC. Par ailleurs, nous avons également observé un certain désavantage de persévérance pour les étudiants venus des collèges communautaires ou d'autres institutions. Enfin, ces différences associées au divers parcours sont significativement amoindries lorsque l'on tient compte des variations de participation étudiante.

Rappelons que puisque que l'étude est longitudinale et qu'il faut suivre les étudiants jusqu'à au moins cinq ans après leur entrée pour toute analyse liée à la graduation, seules les cohortes d'entrants en 2004 et en 2005 pouvaient faire uniformément partie de toutes les analyses. Par contre, nous disposions de davantage de données pour la mesure de persévérance jusqu'au début d'une seconde année d'étude étant donné l'intervalle de temps réduit (cohortes ayant fait leur entrée en 2004, 2005, 2006 ou 2007).

Dans l'ensemble, l'absence d'effet de génération au niveau du succès scolaire n'est pas si surprenante. Seulement quelques études avaient démontré des effets à ce niveau et ils étaient de petite taille. Les effets les plus connus historiquement se situaient plutôt au niveau d'un

désavantage d'accès. Par contre il faut bien reconnaître que la puissance de détection dans certaines cellules du plan d'analyse était faible dû au petit nombre d'observations.

L'observation d'effets de parcours est originale de deux manières. Tout d'abord, personne n'avait encore croisé les parcours avec les générations. Toutes les recherches antérieures n'examinaient que le choix de parcours au sortir du secondaire. Ici, ce sont les conséquences des choix de parcours au niveau de l'entrée universitaire qui sont examinés.

Les prédictions des effets de parcours sont partiellement ambiguës selon qu'on les fait découler d'une hypothèse générale de savoirs et savoir-faire ou qu'on tient compte des aspects du curriculum et de la pédagogie dans divers systèmes éducatifs. La prédiction générale, qu'elle se fonde sur Bourdieu, Becker ou Tinto, est que les étudiants de première génération sont toujours désavantagés par un manque de savoirs et savoir-faire et qu'ils en seront désavantagés au niveau postsecondaire, assez qu'ils tendront à choisir des parcours plus courts et/ou plus appliqués. Même si un tel étudiant se tourne éventuellement vers l'université, la prédiction semble demeurer la même. Par contre, on peut argumenter que le passage dans un collège de quelque type qu'il soit, constitue une occasion de familiarisation avec le postsecondaire et que, une fois à l'université, les étudiants de première génération peuvent s'être rattrapés dû à leur expérience postsecondaire générique récente. Une prédiction plus subtile encore nous rappelle que les systèmes d'éducation ont des contenus et des méthodes déterminés par leurs objectifs pédagogiques et qu'on ne peut pas faire de prédiction générique. C'est le cas de la différence entre les CÉGEP québécois à vocation pré-universitaire et des collèges ontariens à vocation de préparation au marché du travail. Lorsque ces facteurs sont pris en considération, la prédiction de l'impact d'un parcours collégial ne peut plus être générique ni uniquement influencée par l'héritage familial mais doit plutôt être positive ou négative selon les objectifs éducatifs du

système, ceci en supposant que la conception du système en fonctions de ses objectifs sera une source d'influence plus forte que ne l'est l'héritage.

La démonstration que la participation étudiante absorbe les effets de parcours est particulièrement intéressante à ce sujet. En effet, puisque la participation étudiante telle que mesurée par l'ENPÉ est fonction des comportements des étudiants et de l'appui des institutions, l'absorption statistique des effets de parcours par cette variable plus connectée avec la nature du système d'éducation qu'avec l'héritage familial des individus indique fortement que la nature et les visées du système sont plus influents que les antécédents personnels et familiaux.

Limites et avenues de recherches futures

La thèse montre que le concept de première génération qui demeure important en recrutement s'avère toutefois inutile aux gestionnaires de l'administration et du curriculum universitaire. À la place, il vaut mieux mettre l'accent sur les objectifs de formation et la favorisation de l'apprentissage via les pratiques de participation étudiante dont la valeur est validée empiriquement. A ce titre, les prochaines recherches pourraient se concentrer davantage sur ce type d'intervention afin d'en évaluer l'utilité et s'éloigner des facteurs structuraux tels la notion d'héritage qui sont tournées vers le passé, la rigidité, et contribuent peu aux solutions de changement et d'amélioration.

Par ailleurs, il convient de rappeler également toute la richesse des études psychologiques ayant démontré l'influence de plusieurs facteurs individuels sur le succès scolaire. Ces données probantes présentent un grand potentiel dans l'amélioration global du succès scolaire. Tel que prévu dans l'introduction, les tailles d'effets sur la MPC, même statistiquement significatifs, dans cette étude sont très petites. La majorité des valeurs de η^2_p sont inférieures à 0,01, ce qui est la conséquence de l'existence de déterminants multiples non-captés. Par contre, lorsque la

mesure de succès est la persévérance ou la graduation, on a vu des rapports de chances liés aux parcours variant de 0,5 à 3,0. L'attention portée aux parcours est donc utile comme indice de détection. Toutefois, puisque d'une part on ne peut pas changer le parcours passé et que, d'autre part, le parcours est une caractéristique de surface, il convient de moduler les interventions en fonction des causes plus profondes du risque d'abandon en agissant sur des facteurs de participation étudiante ou, de manière plus individualisée, sur des facteurs tels que la motivation à réussir, les objectifs scolaires, l'engagement institutionnel, le support social perçu, l'implication sociale, l'auto-efficacité scolaire, le concept de soi, les habiletés scolaires, la discipline, les influences contextuelles, les traits de personnalité, les stratégies d'auto-régulation, et les styles d'apprentissage.

Références

- Aaker, D. A., Kumar, V., & Day, G. S. (1998). *Marketing research* (6 ed.). New York : Wiley.
- Allen, I. H., & Lester, S. M. (2012). The impact of a college survival skills course and a success coach on retention and academic performance. *Journal of Career and Technical Education*, 27, 8-14.
- Association des universités et collèges du Canada. Consulté le 19 avril 2011 de <http://www.aucc.ca/fr/universites-canadiennes/faits-et-chiffres/>
- Association of Canadian community colleges. Consulté le 21 avril 2011 de http://www.accc.ca/english/colleges/serving_communities.htm
- Astin, A. (1964). Personal and environmental factors associated with college dropouts among high-aptitude students. *Journal of Educational Psychology*, 55, 219-227.
- Auclair, R., Bélanger, P., Doray, P., Gallien, M., Groleau, A., Mason, L., & Mercier, P. (2008). *Les étudiants de première génération : un concept prometteur?* Note de recherche pour la Fondation des bourses du millénaire du Canada.
- Baird, L. L. (1976). *Using self-reports to predict student performance*. New York: The College Board.
- Bayer, A. E. (1968). The college dropout: Factors affecting senior college completion. *Sociology of Education*, 41, 305-316.
- Becker, G. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis*. New York, Columbia University Press.
- Bemis, J. F. (1962). A study of undergraduate students who voluntarily withdrew from the University of Washington. University of Washington: Unpublished doctoral dissertation.

- Berdie, R. F. (1971). Self-claimed and tested knowledge. *Educational and Psychological Measurement, 31*, 629-636.
- Blanchfield, W. C. (1971). College dropout identification: A case study. *Journal of Experimental Education, 40*, 1-4.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook 1. Cognitive domain*. London: Longmans, Green.
- Boothby, D., & Drewes, T. (2006). Postsecondary education in Canada : returns to university, college and trades education. *Canadian Public Policy, 32*, 1-21.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales, 30*, 3-6.
- Bradburn, N. M., & Sudman, S. (1988). *Polls and surveys: Understanding what they tell us*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brandt, R. M. (1958). The accuracy of self-estimates. *Genetic Psychology Monographs, 58*, 55-99.
- Brown, H. E., & Burkhardt, R. L. (1999). Predicting student success: The relative impact of ethnicity, income, and parental education. Air 1999 Annual Forum Paper.
- Carini, R. M., Khu, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education, 47*, 1-32.
- Chase, C. I. (1970). The college dropout: His high-school prologue. *Bulletin of the National Association of Secondary School Principals, 66-71*.

- Chen, X., & Carroll, C. D. (2005). First-generation students in postsecondary education: A look at their college transcripts. Washington, DC: U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Choy, S. P. (2001). Students whose parents did not go to college: postsecondary access, persistence, and attainment. Washington: National Center for Education Statistics (U.S. Department of Education).
- Coker, D. (1968). Diversity of intellectual and non-intellectual characteristics between persisting students and non-persisting students among campuses. Washington, DC: Office of Education Report.
- Congdon, J. D. (1964). Personality factors and capacity to meet curriculum demands. *Personnel and Guidance Journal*, 42, 17-31.
- Cope, R. (1971). An investigation of entrance characteristics related to types of college dropouts. Washington, DC: Office of Education Reports.
- Cope, R., & Hewitt, R. (1969). A typology of college student dropouts: An environmental approach. Paper presented at the meeting of the New England educational research conference. Chestnut Hill, Massachusetts.
- Converse, J. M., & Presser, S. (1989). *Survey questions: Handcrafting the standardized questionnaire*. Newbury Park, CA: Sage.
- Daniel, K. L. B. (1963). A study of dropouts at the University of Alabama with respect to certain academic and personality variables. University of Alabama: Unpublished doctoral dissertation.
- DeNisi, A. S., & Shaw, J. B. (1977). Investigation of the uses of self-reports of abilities. *Journal of Applied Psychology*, 62, 641-644.

- 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, 46*, 223-236.
- Dennison, J. B., & Gallagher, P. (1986). Canada's community colleges. A critical analysis. Vancouver, BC: University of British Columbia Press.
- Dyer, H. (1968). School factors and equal educational opportunity. *Harvard Educational Review, 37*, 38-56.
- Eckland, B. (1964a). College dropouts who come back. *Harvard Educational Review, 34*, 402-420.
- Eckland, B. (1964b). Social class and college graduation: Some misconceptions corrected. *American Journal of Sociology, 70*, 60-72.
- Faunce, P. (1966). Personality characteristics and vocational interests related to the college persistence of academically gifted women. University of Minnesota: Unpublished doctoral dissertation.
- Fenstemacher, W. (1973). College dropouts: Theories and research findings. Unpublished manuscript, Office of the Chancellor, Minnesota State College System.
- 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. Ottawa: Statistique Canada.
- Fortin, M. (1987). Accessibility to and participation in the postsecondary education system in Canada. Saskatoon, SK: National Forum on Postsecondary Education.

- Frenette, M. (2007). Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université? Analyse fondé sur les aptitudes aux études, l'influence des parents et les contraintes financières. Ottawa : Statistique Canada.
- Frenette, M. (2014). L'investissement d'une vie? Les avantages à long terme sur le marché du travail associés aux études postsecondaires. Ottawa: Statistiques Canada.
- Fuller, M. B., Wilson, M. A., & Tobin, R. M. (2011). The national survey of student engagement as a predictor of undergraduate GPA: a cross-sectional and longitudinal examination. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 36*, 735-748.
- Gordon, J., Ludlum, J., & Hoey, J. J. (2008). Validating NSSE against student outcomes: Are they related? *Research in Higher Education, 49*, 19-39.
- Grayson, J. P. (1997). Academic achievement of first-generation students in a Canadian university. *Research in Higher Education, 38*, 659-676.
- Gurin, G., Newcomb, T. M., & Cope, R. B. (1968). Characteristics of entering freshmen related to attrition in the literary college of a large state university. Ann Arbor, MI: Office of Education, US Department of Health, Education, and Welfare.
- Hackman, R., & Dysinger, W. (1970). Commitment to college as a factor in student attrition. *Sociology of Education, 43*, 311-324.
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research, 52*, 123-142.
- Hicks, R., & Lerer, N. (2003). NSSE and retention: Does integration affect the probability of leaving. Newport, RI: paper presented at the 30th Annual Conference of Northeast Association for Institutional Research.

- 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).
- Hughes, R., & Pace, R. (2003). Using NSSE to study student retention and withdrawal. *Assessment Update, 15*, 1-16.
- Hurtado, S., Carter, D. F., & Spuler, A. (1996). Latino student transition to college: Assessing difficulties and factors in successful college adjustment. *Research in Higher Education, 37*, 135-157.
- Iffert, R. E. (1958). Retention and withdrawal of college students. Washington, DC: US Department of health, education and welfare.
- Jaffe, A., & Adams, W. (1970). Academic and socio-economic factors related to entrance and retention at two- and four-year colleges in the late 1960's. American Statistical Association.
- Judd, C.M., & McLelland, G.H. (1989). *Data analysis: A model comparisons approach*. Toronto: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Karabel, J. (1986). Community Colleges and Social Stratification. *New Directions for Community Colleges, 54*, 13-30.
- Kinzie, J., Gonyea, R., Shoup, R., & Kuh, G. D. (2008). Promoting persistence and success of underrepresented students: Lessons for teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning, 115*, 21-38.
- Kohlberg, L. (1972). The concepts of developmental psychology as the central guide to education: Examples from cognitive, moral, and psychological education. Proceedings of the conference on psychology and the process of schooling in the next decade:

- Alternative conceptions. Washington, DC: Leadership Training Institute/Special Education.
- Kuh, G. D. (2003). The national survey of student engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties. Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., & Kinzie, J. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education, 79*, 540-563.
- Laing, J., Swayer, R., & Noble, J. (1989). Accuracy of self-reported activities and accomplishments of college-bound seniors. *Journal of College Student Development, 29*, 362-368.
- Lavin, D. (1965). *The prediction of academic performance*. New York: Russel Sage Foundation.
- Lawhorn, J. (1971). A study of persisters and dropouts in the secretarial science program at Miami-Dade Junior College. The University of Miami: Unpublished doctoral dissertation.
- Lembesis, A. A. (1965). A study of students who withdrew from college during their second, third or fourth years. University of Oregon: Unpublished doctoral dissertation.
- Lichtenstein, G., McCormick, A. C., Sheppard, S. D., & Puma, J. (2010). Comparing the Undergraduate experience of engineers to all other majors: Significant differences are programmatic. *Journal of Engineering Education, 99*, 305-317.
- London, H. B. (1992). Transformations: Cultural challenges faced by first-generation students. *New Directions for Community Colleges, 80*, 5-11.

- Lohfink M. M., & Paulsen M. B. (2005). Comparing the determinants of persistence for first-generation and continuing-generation students. *Journal of College Student Development*, 46, 409-428.
- Lowman, R. L., & Williams, R. E. (1987). Validity of self-ratings of abilities and competencies. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 1-13.
- Madore, O. (1992). Post-secondary education: An imperative for Canada's future. Ottawa, ON: Economics Division, Government of Canada. Consulté de <http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/Collection-R/LoPBdP/BP/bp319-e.htm>
- McCarron, G. P., & Inkelas, K. K. (2006). The gap between educational aspirations and attainment for first generation collage student and the role of parent involvement. *Journal of College Student Development*, 47, 534-549.
- Medsker, L., & Trent, J. (1968). *Beyond high school*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merrill, K. (1964). The relationship of certain non-intellectual factors to lack of persistence of higher ability students at the University of California, Berkeley. Univeristy of California, Berkeley: Unpublished doctoral dissertation.
- Murtaugh, P. A., Burns, L. D., & Schuster, J. (1999). Predicting the retention of university students. *Research in Higher Education*, 40, 355-371.
- Nuñez, A.-M., & Cuccaro-Alamin, S. (1998). First-generation students: Undergraduates whose parents never enrolled in postsecondary education. Washington: National Center for Educational Statistics (U. S. Department of Education).
- Pace, C. R. (1985). The credibility of student self-reports. Los Angeles: University of California, The Center fort he Study of Evaluation, Graduate School of Education.

- Pancer, S.M., Hunsberger, B., Pratt, M., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research, 15*, 38-57.
- Panos, R., & Astin, A. (1968). Attrition among college students. *American Educational Research Journal, 5*, 333-343.
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students : Additional evidence on college experiences and outcomes. *The Journal of Higher Education, 75*, 249-284.
- 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, 44*, 420-429.
- Pervin, L., Reik, L., & Dalrymple, W. (1966). *The college dropout and the utilization of talent*. Princeton : Princeton University Press.
- Pike, G. R. (1993). The relationships between self reports of college experiences and achievement test scores. *Research in Higher Education, 36*, 1-22.
- Pike, G. R. (2013). NSSE benchmarks and institutional outcomes : A note on the importance of considering the intended uses of a measure in validity studies. *Research in Higher Education, 54*, 149-170.
- Pineda-Baez, C., Bermudez-Aponte, J-J., Rubiano-Bello, A., Pava-Garcia, N., Suarez-Garcia, R., & Cruz-Bercerra, F. (2014). Student engagement and academic performance in the Colombian university context. *Relieve, 20*, 1-20.
- Pohlmann, J. T., & Beggs, D. L. (1974). A study of the validity of self-reported measures of academic growth. *Journal of Educational Measurement, 11*, 115-119.

Recherche institutionnelle et planification de l'Université d'Ottawa. Consulté le 14 septembre 2011 de http://www.uottawa.ca/services/irp/docs/NSSE2011_Can_FrE.pdf

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*, 353-387.

Riley, R. (1997). In math and college-going, middle school makes all the difference. *Middle School Journal, 29*, 3-7.

Robbins, S. B., Allen, J., Casillas, A., Peterson, C., & Le, H. (2006). Unraveling the differential effects of motivational and skills, social, and self-management measures from traditional predictors of college outcomes. *Journal of Educational Psychology, 56*, 228-233.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychological and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 130*, 261-288.

Rootman, I. (1972). Voluntary withdrawal from a total adult socialization organization: A model. *Sociology of Education, 45*, 258-270.

Rose, H., & Elton, C. (1966). Another look at the student dropout. *Journal of Counseling Psychology, 4*, 343-372.

Sarnoff, I., & Raphael, T. (1955). Five failing college students. *American Journal of Orthopsychiatry, 25*, 343-372.

Scott, J. A. (1971). A study of the relationship between students' personal perception of environmental stress and attrition in a two-year college. University of Missouri-Columbia: Unpublished doctoral dissertation.

- Seidman, A. (2005). Minority student retention: Resources for practitioners. *New Directions for Institutional Research*, 125, 7-24.
- Sewell, W., & Shah, V. (1967). Parents' education and children's educational aspirations and achievements. *American Sociological Review*, 75, 191-209.
- Smith, J. A. (1971). A multivariate combination of academic and non-academic factors related to student attrition. University of Pittsburgh: Unpublished doctoral dissertation.
- Spady, W. (1971). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 38-62.
- Stone, D. (1965). Predicting student retention and withdrawal in a selected state university college of New York. Cornell University: Unpublished doctoral dissertation.
- Taylor, R. & Hanson, G. (1970). Interest and persistence. *Journal of Counselling Psychology*, 17, 506-509.
- 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*, 37, 1-22.
- Tinto V. (1975). Dropout from higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory, & Practice*, 8, 1-19.
- Trent, J., & Ruyle, J. (1965). Variations, flow, and patterns of college attendance. *College and University*, 41, 61-76.

- Turner, C. F., & Martin, E. (1984). *Surveying subjective phenomena*. New York: Russell Sage Foundation.
- Ullah, H., & Wilson, M. A. (2007). Students' academic success and its association to student involvement with learning and relationships with faculty and peers. *College Student Journal, 41*, 1192-1202.
- Van Alstyne, C. (1973). Attrition rates of college students. Unpublished manuscript, American Council of Education, Washington, DC.
- Wegner, E. (1967). The relationship of college characteristics to graduation. University of Wisconsin: Unpublished doctoral dissertation.
- Wegner, E., & Sewel, W. (1970). Selection and context as factors affecting the probability of graduation from college. *American Journal of Sociology, 75*, 665-679.
- Weigand, G. (1957). Adaptiveness and the role of parents in academic success. *Personnel and Guidance Journal, 35*, 518-522.
- Wentland, E. J., & Smith, K. W. (1993). *Survey responses: an evaluation of their validity*. New York: Academic Press.
- Wolford, M. (1964). A comparison of dropouts and persisters in a private liberal arts college. University of Oregon: Unpublished doctoral dissertation.
- 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, 32*, 116-122.
- Zalaquett, C. P. (1999). Do students of noncollege-educated parents achieve less academically than students of college-educated parents. *Psychological Reports, 85*, 417-421.

Annexe I

**Parties du questionnaire de l'Enquête nationale sur la participation étudiante (ENPÉ)
portant sur les comportements qui sont ensuite regroupés en domaines d'activité.**

Au cours de la présente année universitaire dans votre établissement, combien de fois environ avez-vous pratiqué les activités ou vécu les situations suivantes ?

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais
Poser des questions ou participer à des discussions en classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire une présentation orale en classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire deux brouillons ou davantage avant de rendre un travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travailler à un devoir ou à un projet nécessitant la synthèse d'idées ou de renseignements provenant de diverses sources	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Présenter différentes perspectives (selon la race, la religion, le sexe, l'allégeance politique, etc.) dans les discussions en classe ou dans vos travaux écrits	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arriver en classe sans avoir complété vos lectures ou vos travaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travailler en classe à un projet avec d'autres étudiants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire un travail scolaire en dehors du cours avec d'autres étudiants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Au cours de la présente année universitaire dans votre établissement, combien de fois environ avez-vous pratiqué les activités ou vécu les situations suivantes ?

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais
Appliquer à un travail ou à une discussion en classe des idées ou des concepts acquis dans d'autres cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseigner à d'autres étudiants, agir comme mentor (avec ou sans rémunération)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participer à un projet dans la communauté (par ex. apprentissage par l'engagement communautaire) dans le cadre d'un cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliser un moyen de communication électronique (liste de distribution, groupe de clavardage, internet, messagerie instantanée, etc.) pour discuter ou compléter un travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Communiquer par courriel avec un professeur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discuter de vos travaux ou de vos résultats avec un professeur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discuter de vos projets de carrière avec un professeur ou un conseiller	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discuter des idées découlant de vos lectures ou de vos cours avec un professeur en dehors du cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Au cours de la présente année universitaire dans votre établissement, combien de fois environ avez-vous pratiqué les activités ou vécu les situations suivantes ?

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais
Recevoir rapidement une rétroaction écrite ou verbale de la part d'un professeur sur votre rendement scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travailler davantage que vous auriez pensé en être capable pour satisfaire aux exigences ou aux attentes d'un professeur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travailler avec des professeurs à des activités autres que les cours (comités, orientation, vie étudiante, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discuter en dehors du cours des idées découlant de vos lectures ou de vos cours avec d'autres personnes (étudiants, membres de la famille, collègues de travail, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avoir des conversations sérieuses avec des étudiants d'une autre race ou d'une autre origine ethnique que la vôtre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avoir des conversations sérieuses avec des étudiants ayant des croyances religieuses, des opinions politiques ou des valeurs très différentes des vôtres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Au cours de la présente année universitaire, dans quelle mesure vos cours et vos travaux ont-ils mis l'accent sur les activités intellectuelles suivantes ?

	Énormément	Beaucoup	Un peu	Très peu
Mémoriser des faits, des idées et des méthodes, afin de pouvoir les répéter presque sous la même forme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analyser des éléments fondamentaux d'une idée, d'une expérience, d'une théorie ; par exemple, étude approfondie d'une situation ou d'un cas particulier, afin d'en dégager les composantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Synthétiser et organiser des idées, de l'information et des expériences pour en arriver à des nouvelles interprétations et relations plus complexes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Juger de la valeur de renseignements, d'arguments ou de méthodes ; par exemple, examiner la façon dont les autres ont recueilli et interprété leurs données et évaluer le bien-fondé de leurs conclusions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Appliquer des théories ou des concepts à des problèmes pratiques ou à de nouvelles situations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Au cours de la présente année universitaire, combien de lecture et de rédaction avez-vous fait ?

Nombre de manuels, de livres, de recueils de textes de la longueur d'un livre, dont la lecture était exigée pour le cours

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aucun	1-4	5-10	11-20	Plus de 20

Nombre de livres lus dont la lecture n'était pas obligatoire (pour le plaisir ou pour vous documenter)

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aucun	1-4	5-10	11-20	Plus de 20

Nombre de travaux ou de rapports **de 20 pages ou plus**

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aucun	1-4	5-10	11-20	Plus de 20

Nombre de travaux ou de rapports **d'entre 5 et 19 pages**

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aucun	1-4	5-10	11-20	Plus de 20

Nombre de travaux ou de rapports **de moins de 5 pages**

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aucun	1-4	5-10	11-20	Plus de 20

Dans une semaine typique de 7 jours et pour tous vos cours, combien de travaux/exercices devez-vous faire chez vous ?

	Aucun	1-2	3-4	5-6	Plus de 6
Nombre exigeant plus d'une heure de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nombre exigeant moins d'une heure de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cochez le cercle reflétant le mieux le degré auquel les examens de la présente année universitaire vous ont amené à donner le meilleur de vous-même.

Très peu

Énormément



1

2

3

4

5

6

7

Au cours de la présente année universitaire, combien de fois avez-vous fait les activités suivantes, dans votre établissement ?

Très
souvent

Souvent

Parfois

Jamais

Visiter une exposition ou une galerie d'art,
assister à une pièce de théâtre, à un spectacle
de danse, de musique ou autre



Faire de l'exercice ou participer à une activité
de conditionnement physique



Participer à une activité à caractère spirituel
(service religieux, séance de méditation ou de
prière, etc.)



Examiner les forces et les faiblesses de votre
propre point de vue sur un sujet ou
une question



Essayer de mieux comprendre le point de vue
de quelqu'un d'autre en imaginant comment
un problème se présente dans sa perspective



Apprendre quelque chose qui change la
manière dont vous comprenez un problème ou
un concept



Parmi les activités suivantes, lesquelles avez-vous faites ou comptez-vous faire d'ici l'obtention de votre diplôme ?

	Déjà faite	Compte la faire	Ne compte pas la faire	Indécis
Stage, internat, expérience pratique, stage coop ou stage clinique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Service communautaire ou bénévolat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire partie d'un collectif d'apprentissage ou d'un autre programme structuré dans lequel des groupes d'étudiants suivent un ou plusieurs cours ensemble	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participer à un projet de recherche avec un professeur hors des exigences du cours ou du programme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cours de langue seconde ou étrangère	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Études à l'étranger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Études indépendantes ou majeure sur mesure	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Activité déterminante de fin de programme (cours de synthèse, mémoire, travail de recherche dirigé, thèse, examen de synthèse, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Cochez le cercle correspondant le mieux à la qualité de vos rapports avec **les autres étudiants et étudiantes** dans votre université.

**Distants,
indifférents,
sentiment de rejet**

**Amicaux,
coopératifs,
sentiment
d'appartenance**

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5	6	7

Cochez le cercle correspondant le mieux à la qualité de vos rapports avec **les professeurs** dans votre université.

**Inaccessibles,
pas serviables,
antipathiques**

**Disponibles,
serviables,
sympathiques**

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5	6	7

Cochez le cercle correspondant le mieux à la qualité de vos rapports avec **le personnel administratif et les services** dans votre université.

**Pas serviables,
impolis,
rigides**

**Serviables,
prévenants,
souples**

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5	6	7

Au cours d'une semaine typique de 7 jours, combien d'heures consacrez-vous aux activités suivantes ?

Vous préparer pour les cours (étude, lecture, rédaction, travaux à la maison ou en laboratoire, analyse de données, répétitions, etc.)

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
0	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	Plus de 30
Heures par semaine							

Emploi rémunéré sur le campus

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
0	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	Plus de 30
Heures par semaine							

Emploi rémunéré hors campus

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
0	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	Plus de 30
Heures par semaine							

Activités parascolaires (clubs et associations, journal étudiant, gouvernement étudiant, confréries ou sororités étudiantes, sports intra-muros ou interuniversitaires, etc.)

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
0	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	Plus de 30
Heures par semaine							

Au cours d'une semaine typique de 7 jours, combien d'heures consacrez-vous aux activités suivantes ?

Loisirs et activités sociales (télévision, fêtes, etc.)

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
0	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	Plus de 30
Heures par semaine							

Soin de personnes à charge vivant sous le même toit (parents, enfants, conjoint, etc.)

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
0	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	Plus de 30
Heures par semaine							

Déplacements aux cours (en voiture, à pied, etc.)

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
0	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	Plus de 30
Heures par semaine							

Dans quelle mesure votre établissement met-il l'accent sur les éléments suivants ?

	Énormément	Beaucoup	Un peu	Très peu
Consacrer une quantité importante de temps à l'étude et au travail scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous fournir le soutien nécessaire pour réussir vos études	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Échanger avec des étudiants de race, d'origine ethnique ou de milieux sociaux et économiques différents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous aider à faire face à vos responsabilités familiales, professionnelles, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous fournir le soutien nécessaire pour mener une vie sociale épanouie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assister à des activités spéciales sur le campus (conférences, spectacles culturels, manifestations sportives, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliser l'informatique pour vos travaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Dans quelle mesure vos études dans cet établissement ont-elles contribué à l'approfondissement de votre savoir, ainsi qu'au perfectionnement de vos habiletés et qualités personnelles sur les plans suivants ?

	Énormément	Beaucoup	Un peu	Très peu
Acquisition d'une solide culture générale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acquisition de connaissances et d'habiletés professionnelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maîtrise de la rédaction claire et efficace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maîtrise de l'expression orale claire et efficace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Développement de l'esprit critique et de la pensée analytique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maîtrise de l'analyse de problèmes quantitatifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maîtrise de l'ordinateur et des technologies informatiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apprentissage du travail d'équipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Dans quelle mesure vos études dans cet établissement ont-elles contribué à l'approfondissement de votre savoir, ainsi qu'au perfectionnement de vos habiletés et qualités personnelles sur les plans suivants ?

	Énormément	Beaucoup	Un peu	Très peu
Voter aux élections municipales, provinciales, territoriales ou fédérales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perfectionnement de l'autonomie dans le travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Approfondissement de la connaissance de soi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compréhension des personnes d'autres races ou d'autres origines ethniques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Résolution de problèmes pratiques complexes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Élaboration d'un code personnel de valeurs et d'éthique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribution au mieux-être de la collectivité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Approfondissement de la vie spirituelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dans l'ensemble, quelle cote accorderiez-vous à la qualité des conseils reçus concernant votre orientation scolaire et la réussite de vos études ?

- Excellent
- Bon
- Moyen
- Insatisfaisant

Quelle cote donneriez-vous à l'ensemble de votre expérience dans l'établissement que vous fréquentez ?

- Excellent
- Bon
- Moyen
- Insatisfaisant

Si c'était à refaire, choisiriez-vous le même établissement ?

- Oui, tout à fait
- Probablement que oui
- Probablement que non
- Absolument pas

Annexe II

Questionnaire première génération

- 1) Ta mère :
 - a) Détient un diplôme d'une institution postsecondaire (i.e., collège ou université)
 - b) A débuté des études postsecondaires mais ne les a pas terminées (n'a pas reçu de diplôme)
 - c) N'a jamais reçu d'éducation postsecondaire

- 2) Quel est le niveau de scolarité le plus élevé de ta mère ?
 - a) Quelques cours dans une école de métier, une école technique ou de formation professionnelle ou un collège commercial
 - b) Quelques cours dans un collège communautaire, un CÉGEP ou une école des sciences infirmières
 - c) Quelques cours universitaires
 - d) Un diplôme ou un certificat d'une école de métier, d'une école technique, d'une école de formation professionnelle ou d'un collège commercial
 - e) Un diplôme ou un certificat d'un collège communautaire, d'un CÉGEP, d'une école des sciences infirmières ou d'une université
 - f) Baccalauréat ou grade de premier cycle ou diplôme d'une école normale (ex. : B.A., B. Sc., B. SC. A., B. Ed.)
 - g) Maîtrise (ex. : M. A, M. Sc., M. Ed.)
 - h) Grade en médecine (M.D.), médecine dentaire (D. D. S., D. M. D.), médecine vétérinaire (D.M.V), optométrie (O.D) ou droit (LL.B.)
 - i) Doctorat acquis (ex. : Ph.D., D. Sc., D. Ed.)
 - j) Études secondaires terminées
 - k) Quelques années à l'école secondaire
 - l) Études primaires terminées
 - m) Quelques années à l'école primaire
 - n) Aucune éducation
 - o) Autre – veuillez préciser : _____

- 3) Ton père :
 - a) Détient un diplôme d'une institution postsecondaire (i.e., collège ou université)
 - b) A débuté des études postsecondaires mais ne les a pas terminées (n'a pas reçu de diplôme)
 - c) N'a jamais reçu d'éducation postsecondaire

- 4) Quel est le niveau de scolarité le plus élevé de ton père ?
 - a) Quelques cours dans une école de métier, une école technique ou de formation professionnelle ou un collège commercial
 - b) Quelques cours dans un collège communautaire, un CÉGEP ou une école des sciences infirmières
 - c) Quelques cours universitaires

- d) Un diplôme ou un certificat d'une école de métier, d'une école technique, d'une école de formation professionnelle ou d'un collège commercial
 - e) Un diplôme ou un certificat d'un collège communautaire, d'un CÉGEP, d'une école des sciences infirmières ou d'une université
 - f) Baccalauréat ou grade de premier cycle ou diplôme d'une école normale (ex. : B.A., B. Sc., B. SC. A., B. Ed.)
 - g) Maîtrise (ex. : M. A, M. Sc., M. Ed.)
 - h) Grade en médecine (M.D.), médecine dentaire (D. D. S., D. M. D.), médecine vétérinaire (D.M.V), optométrie (O.D) ou droit (LL.B.)
 - i) Doctorat acquis (ex. : PhD., D. Sc., D. Ed.)
 - j) Études secondaires terminées
 - k) Quelques années à l'école secondaire
 - l) Études primaires terminées
 - m) Quelques années à l'école primaire
 - n) Aucune éducation
 - o) Autre – veuillez préciser : _____
- 5) De quelle façon as-tu entendu parler des études postsecondaires ?
- a) Par vos parents
 - b) Par vos amis
 - c) À l'école
 - d) Par les médias
 - e) Autre - veuillez préciser : _____
- 6) Quel genre d'institution as-tu fréquenté avant de t'inscrire à l'Université d'Ottawa ?
- a) École secondaire
 - b) Collège ontarien
 - c) CÉGEP québécois
 - d) Autre – veuillez préciser : _____
- 7) Dans quel programme es-tu inscrit présentement ? _____
- 8) Quelle était ta moyenne au secondaire ou au CÉGEP ? _____
- 9) Quelles sont tes intentions futures face à tes études postsecondaires ?
- a) Baccalauréat avec concentration
 - b) Baccalauréat spécialisé
 - c) Maîtrise
 - d) Doctorat
 - e) Autre – veuillez préciser :

10) Sur une échelle de 1 à 7, à quel point es-tu emballé (excité, enthousiasmé) par tes études actuelles ? Encerle le chiffre qui correspond à ta réponse.

Pas du tout			Modérément			Beaucoup
1	2	3	4	5	6	7

11) Sur une échelle de 1 à 7, à quel point es-tu confiant de bien réussir tes études actuelles ? Encerle le chiffre qui correspond à ta réponse.

Pas du tout			Modérément			Beaucoup
1	2	3	4	5	6	7

Annexe III

Liste des programmes offerts par La Cité Collégiale

Administration

Administration de bureau – adjoint administratif

Administration de bureau – commis

Administration des affaires

Administration des affaires – comptabilité

Administration des affaires – finance

Administration des affaires – gestion

Administration des affaires – marketing

Techniques en administration des affaires

Pratiques en administration des affaires

Vente et représentation

Agriculture

Agriculture

Pratiques agricoles – production animale

Pratiques agricoles – production végétale

Techniques agricoles – production animale

Techniques agricoles – production végétale

Architecture et génie civil

Architecture et génie civil

Technologie de l'architecture

Technologie du génie civil – construction

Apprentissage et métiers

Apprentissage et métiers

Calendrier des programmes d'apprentissage

Comités consultatifs d'employeurs de l'Institut des métiers

Information sur les programmes d'apprentissage

Les infos-pratique d'Apprentissage et métiers

Programmes d'aide financière pour les apprentis

Programmes d'apprentissage et métiers

Arts et design

Arts et design

Animation 3D

Animation 3D

Design graphique

Décoration intérieure

Photographie

Communication

Communication

Publicité et communication marketing

Relations publiques

Construction et mécanique

Construction et mécanique

Rénovation résidentielle

Pratique de l'électricité

Techniques de chauffage, de réfrigération, de climatisation

Techniques de la construction et du bâtiment

Techniques de maçonnerie

Techniques de plomberie

Techniques de soudage

Techniques des véhicules automobiles

Techniques du génie électrique

Technologie du génie mécanique

Électronique

Électronique

Techniques du génie électronique

Technologie du génie électronique

Esthétique et coiffure

Esthétique et coiffure

Cosmétologie

Coiffure

Techniques d'esthétique

Hôtellerie

Hôtellerie

Arts culinaires

Cuisine institutionnelle et commerciale

Gestion culinaire

Gestion hôtelière et de restaurant

Service de la restauration

Gestion de la nutrition et des services alimentaires

Sommelier-bière

Informatique

Informatique

Programmeur en informatique

Soutien technique en informatique

Techniques des systèmes informatiques

Technologie du génie informatique

Technologie de l'information - sécurité informatique

Médias

Médias

Journalisme

Production télévisuelle

Radiodiffusion

Programmes préparatoires

Formation de base de l'Ontario pour adultes

Présciences de la santé

Programme général d'arts et sciences – voie universitaire, option sciences sociales

Programme général d'arts et sciences – voie universitaire, option sciences

Sciences appliquées

Sciences appliquées

Baccalauréat en biotechnologie

Sciences de la santé

Sciences de la santé

Assistant de l'ergothérapeute et assistant du physiothérapeute

Gestion des services de santé et services communautaires

Hygiène dentaire

Préposé aux services de soutien personnels

Soins dentaires (niveaux I et II)

Soins infirmiers auxiliaires

Soins paramédicaux

Soins paramédicaux avancés

Techniques d'électroneurophysiologie médicale

Techniques pharmaceutiques

Thérapie respiratoire

Sciences environnementales et forestières

Sciences environnementales et forestières

Pratiques en environnement forestier

Techniques en environnement forestier

Technologie en environnement forestier et faunique

Sciences humaines

Sciences humaines

Autisme et sciences du comportement

Éducation en services à l'enfance

Gestion des services de garde à l'enfance

Intégration communautaire par l'éducation coopérative

Interventions auprès de personnes ayant un handicap

Santé mentale et toxicomanie

Services paralangagiers

Techniques d'éducation spécialisée

Techniques de réadaptation et de justice pénale

Techniques de travail social

Techniques de travail social – gérontologie

Services juridiques

Services juridiques

Adjoint juridique

Parajuriste

Sécurité / Services d'urgence

Sécurité / Services d'urgence

Communication 911

Gestion de la sécurité

Protection et sécurité

Protection et sécurité aéroportuaire

Services d'incendie – programme préparatoire

Soins paramédicaux

Soins paramédicaux avancés

Techniques des services policiers

Programme général d'arts et sciences – voie défense et sécurité

Tourisme et loisirs

Tourisme et loisirs

Tourisme et Voyage