

Fonds de recherche
Société et culture

Québec 

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Déterminants de l'adaptation et la persévérance de l'étudiant de première génération

Chercheur principal

Thérèse Bouffard, Université du Québec à Montréal

Co-chercheur(s)

Simon Grégoire, Université du Québec à Montréal
Carole Vezeau, Cégep régional de Lanaudière - Joliette

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche

2009-PE-130677

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

Partenaire(s) de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

A. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La démocratisation de l'enseignement et la croyance socialement partagée qu'une scolarisation de plus haut niveau profite autant à l'individu qu'à sa collectivité font que l'effectif étudiant des niveaux postsecondaires est de plus en plus diversifié, et que plusieurs jeunes qui dans le passé n'auraient pas envisagé poursuivre leurs études au-delà du secondaire décident maintenant de le faire. C'est ainsi que les étudiants dits de première génération (EPG) constituent maintenant un pourcentage élevé de la clientèle scolaire, tant aux niveaux collégial qu'universitaire.

L'appellation d'EPG désigne les jeunes provenant de familles où aucun des parents n'a atteint un niveau de scolarité supérieur au secondaire. En raison de l'accession croissante aux études postsecondaires de nombreuses minorités ethniques et raciales depuis les 30 dernières années, la question des EPG a fait l'objet de plusieurs études aux États-Unis. Au Canada, si certains gouvernements (i.e. Ontario) accordent des conditions particulières à cette clientèle (par exemple, par l'octroi de bourses leur étant réservées), l'intérêt qu'elle soulève dans le milieu scientifique est relativement nouveau et limité. Selon Bonin (2008), à l'automne 2006, 60% des étudiants du réseau de l'Université du Québec étaient des EPG; l'auteure situe ce pourcentage à 54% dans le cas de l'Université du Québec à Montréal. Pour ces jeunes, des défis particuliers liés à ce statut sont susceptibles de s'ajouter aux enjeux adaptatifs propres à la transition à l'enseignement supérieur de sorte que les caractéristiques assurant habituellement le succès des projets d'études des jeunes sont possiblement à revoir en regard de ces étudiants. À cet effet, les études (surtout américaines) considèrent que leur situation est préoccupante : ils sont en proportion moins nombreux à compléter leur projet d'études et tendent aussi à l'abandonner plus

précocement (Choy, 2001; Lohfink & Paulsen, 2005; Ishitani, 2003; Pascarella Pierson, Wolniak & Terenzini, 2004; Tym, McMillion, Barone, & Webster, 2004).

Comme l'ont proposé certains auteurs (Pascarella et al., 2004), parce que les parents des EPG n'ont aucune expérience de scolarisation postsecondaire, ils connaissent généralement peu les caractéristiques, pratiques et ressources propres à ces environnements scolaires; ce faisant, ils peuvent difficilement transmettre à leurs enfants ces savoirs, ou ce que des auteurs appellent un capital social et culturel relatif à la fréquentation d'établissements postsecondaires (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988). Ce capital social et culturel réfère au degré d'aisance et de familiarité du jeune avec la culture de son nouveau milieu. Les parents ayant fréquenté les institutions postsecondaires peuvent faire bénéficier leurs jeunes de leur expérience, les guider et les conseiller adéquatement, leur permettre de comprendre plus facilement l'importance de certaines décisions à prendre, etc. Privés de toutes ces ressources, l'arrivée des EPG dans leur nouveau milieu scolaire s'accompagnerait parfois d'un choc culturel (Bui, 2002; Fallon, 1997). Ce choc peut être accentué par une impression de discordance entre leurs antécédents familiaux et les attitudes à développer et les comportements à adopter pour bien s'intégrer dans leur nouveau milieu. La prise de distance avec la culture familiale pour mieux adhérer à celle attendue dans le nouveau milieu engendre parfois de la culpabilité ou un sentiment de déloyauté envers la famille (Hartig & Steigerwald, 2007). En revanche, quand l'EPG ne consent pas à adopter le nouveau code du milieu, il risque de développer un sentiment d'aliénation, la croyance de ne pas être à sa place, est susceptible d'avoir de la difficulté à préciser son statut et à développer un sentiment d'appartenance à un groupe où les pairs ont des origines familiales et sociales plus favorisées que lui.

L'objectif général du projet que nous avons réalisé était d'examiner les facteurs de l'adaptation aux études universitaires d'EPG. Une des perspectives de cet examen est celle de l'analyse des projets personnels (Little, Salmela-Aro, & Phillips, 2007). Dans notre étude, un EPG est celui dont aucun des parents n'a, à aucun moment, fréquenté l'université comme étudiant. Cet objectif général se déclinait en trois objectifs spécifiques. **Objectif 1** : Dresser un portrait comparatif des caractéristiques personnelles et motivationnelles et de l'adaptation de l'étudiant à son entrée à l'université selon qu'il était un EPG ou ne l'était pas (NEPG). **Objectif 2** : Comparer les modèles prédisant le rendement et la persévérance chez les EPG et les NEPG. **Objectif 3** : Explorer le système de projets personnels dans lesquels les EPG et les NEPG étaient engagés. Le projet d'études est en effet un projet personnel généralement entrepris intentionnellement par la personne. Il constitue un moyen servant l'atteinte d'objectifs de vie qu'elle vise (Little, Salemla-Aro & Phillips, 2007). Ceci suppose la mise en action de la capacité de la personne de prendre en charge son fonctionnement en tirant profit de ses points forts et en compensant ses points faibles et d'autoréguler activement son engagement cognitif de même que ses états émotionnels. Par sa dimension volitive, par la nature délibérée des actions à entreprendre et la nécessité d'une gestion active de l'engagement cognitif dans l'actualisation d'un tel projet, ce dernier a un caractère nettement métacognitif. Par ailleurs, Little et ses collègues (2007) soutiennent qu'un projet n'est pas défini en vase clos mais s'élabore en partie sous l'influence des contraintes et des possibilités présentes dans l'environnement social de la personne. Cette position n'est pas sans rappeler les travaux de Bronfenbrenner (1979) sur l'écologie sociale, lesquels ont permis d'illustrer que le développement de la personne résulte de l'interaction entre ses caractéristiques

propres et celles de son milieu. Par le mécanisme d'influence réciproque si bien décrit par Bandura (1986), le projet personnel a un impact en retour sur ce même environnement. Comme le notent Little et ses collègues (2007), c'est ainsi que la poursuite du projet personnel peut être facilitée ou entravée autant par des forces internes qu'externes. Dans cet esprit nous avons cherché à savoir si ces deux groupes d'étudiants se distinguaient en ce qui a trait 1) à la *place* de leur projet d'études à l'intérieur de ce système et 2) à leurs *cognitions* et *émotions* envers leurs projets.

B. PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS

À quels types d'auditoire s'adressent vos travaux ?

Les résultats de ce projet de recherche devraient intéresser trois grands acteurs principaux : 1) Le milieu universitaire où se vit au quotidien la réalité des EPG. La proportion des EPG compte dans certains milieux comme le réseau de l'Université du Québec pour plus de 50% de sa clientèle. Dans la présente étude faite à l'UQAM, ils comptaient pour 46% des étudiants débutant leurs études universitaires qui ont accepté de répondre à nos questionnaires. 2) Le Ministère de l'éducation des loisirs et des sports du Québec qui cherche à promouvoir la poursuite des études et d'une scolarisation la plus avancée possible de la population. 3) Certains des résultats interpellent assez directement les parents, tant au plan du soutien instrumental et émotionnel dont ils peuvent faire bénéficier leurs jeunes.

2. Les principales conclusions d'intérêt pour nos auditoires

Dans les études américaines qui dominent encore le champ de recherche portant sur les EPG, ces étudiants sont généralement reconnus comme ayant des défis difficiles à surmonter et comme étant plus nombreux à abandonner leur projet

d'études en cours de route. Notre projet de recherche s'est intéressé à la situation des EPG débutant un programme d'études de premier cycle à l'Université du Québec à Montréal. Nous les avons d'abord comparés aux NEPG sur un ensemble de variables personnelles, relationnelles et motivationnelles à leur entrée à l'université, puis examiné si certaines permettaient de prédire leur rendement et leur persévérance. Ensuite, nous avons exploré la place tenue par le projet d'études dans les autres projets de vie importants que poursuivent les deux types d'étudiants, puis comment ils qualifient, aux plans cognitif et émotionnel leur projet d'études. Cette façon de procéder a permis de mettre en évidence un certain nombre de difficultés que vivent les EPG mais aussi, et ceci est rarement, sinon jamais rapporté dans les études, un certain nombre d'aspects qui pourraient être des atouts pour ces étudiants.

Les difficultés des EPG Une première conclusion est que le portrait ressortant des comparaisons entre EPG et NEPG est généralement moins favorable aux premiers qu'aux seconds. Ainsi, les EPG disent s'inquiéter davantage de leur endettement, sont moins certains que faire des études universitaires a une valeur ajoutée aux plans financier et non financier. En cohérence avec leurs préoccupations financières plus grandes, ils sont plus nombreux à travailler durant leur session d'étude, mais aussi plus nombreux à le faire plus de 20 heures par semaine, ce qui peut engendrer des problèmes de conciliation études/travail et même /famille dans certains cas.

À ces soucis d'ordre financier s'ajoute pour les EPG la crainte que leur choix de poursuivre des études universitaires crée des tensions avec la famille et les amis pour qui ce choix n'est pas nécessairement valorisé. Ils disent ressentir plus d'insécurité dans le milieu universitaire, jugent que leurs parents peuvent moins les guider dans des décisions à prendre. Les changements de certaines valeurs et attitudes pour

s'adapter au milieu universitaire génèrent chez certains un sentiment de déloyauté envers leur famille. Ils jugent bénéficier de moins de soutien émotionnel de leurs parents et de leurs amis que les NEPG, avoir plus de difficulté à se faire de nouveaux amis parmi leurs collègues étudiants et ressentir une anxiété scolaire plus élevée.

Il ressort de ces constats que l'adaptation personnelle des EPG est moins aisée et exige une énergie supplémentaire pour affronter des défis supérieurs à ceux de leurs collègues NEPG. En dépit de cela, au terme de leur première année d'étude, leur moyenne cumulative est semblable à celle des NEPG. Or, ils sont environ 4% de plus que ces derniers à ne pas être réinscrits à l'UQAM l'année suivant leur examen initial. Sans poser un jugement de causalité, on peut dès lors se demander dans quelle mesure la fatigue psychologique et même physique associée à l'énergie supplémentaire à déployer est une explication partielle de ce taux supérieur de non réinscription? La quasi-totalité des facteurs pour lesquels les EPG vivent des difficultés plus grandes que leurs collègues sont ressortis dans nos analyses comme ceux prédisant la réinscription des étudiants, soient-ils EPG ou NEPG. Ces constats faits, notre recherche a aussi montré la présence chez les EPG d'aspects étant en leur faveur.

Les atouts des EPG C'est autour du projet d'études lui-même que se retrouvent ce qui nous semble être les atouts des EPG. Le premier à mentionner est une plus grande clarté de leur choix de carrière que celle rapportée par les NEPG. On sait que cette clarté est cruciale et peut expliquer en partie qu'en dépit d'un temps plus long à consacrer à un emploi pour assurer leur survie, les EPG manifestent un engagement semblable aux NEPG que ce soit dans l'utilisation de stratégies d'étude, la persistance devant les difficultés ou encore les efforts investis dans les études.

Le second atout concerne ce que nous appelons le rapport de l'étudiant à son projet d'études. Les étudiants universitaires sont de jeunes adultes pour qui le projet d'études s'intègre dans un ensemble d'autres projets de vie. Nous avons d'abord voulu savoir, quelle place il occupe parmi tous ces autres. Pour les EPG comme pour les autres étudiants, le projet d'études tient clairement le premier rang. Mais plus intéressant encore, et à première vue étonnant, les aspects distinguant significativement les deux types d'étudiants sont systématiquement tous en faveur des EPG. En effet, comparés aux NEPG, les EPG rapportent des émotions positives relatives à leur projet plus élevées, disent lui accorder plus d'importance, lui attribuent un sens plus grand, se sentent plus en contrôle dans sa réalisation et se considèrent plus satisfaits de leur réussite et de leurs progrès jusqu'à ce moment. Ces constats sont probablement à relier avec la clarté plus nette de leurs objectifs de carrière. Il y a aussi peut-être le fait que la décision des EPG d'entreprendre un programme universitaire est potentiellement plus réfléchi que celle des NEPG où, pour certains du moins, aller à l'université comme l'ont fait leurs parents est dans l'ordre des choses. Du côté des EPG, ce choix est sans doute plus engageant s'accompagnant, comme nous l'avons vu plus avant, de plus de craintes de réactions négatives de l'entourage, de l'endettement, et de la nécessité d'occuper en parallèle un emploi et ce pour plus d'heures par semaine. Quoi qu'il en soit, le regard que portent les EPG sur leur projet d'étude nous paraît être un atout. Ajoutons enfin que l'attachement à leur institution rapporté par les EPG était aussi plus élevé que par les NEPG. La prudence est cependant ici de mise car les EPG ayant participé à cette partie de l'étude conduite lors de leur seconde année à l'université étaient ceux ayant persévéré et ne sont peut-être pas représentatifs de l'ensemble de leurs collègues.

3. Les retombées immédiates ou prévues des résultats de la recherche.

Sans nous engager dans le débat du financement des études universitaires, selon nos résultats, les questions relatives aux craintes de l'endettement et de l'insécurité financière des étudiants si souvent soulevées par leurs associations semblent bien réelles, et le sont davantage chez les EPG qui y répondent en occupant un emploi durant plusieurs heures par semaine, en même temps que leurs études. Ceci est très certainement un facteur de risque aux plans de la réussite et de la persévérance. On peut présumer que ces étudiants proviennent de familles moins à l'aise et moins capables de contribuer financièrement à leurs études que ceux de familles où les parents sont plus scolarisés. À titre spéculatif, il se pourrait aussi que valorisant moins les études, certains parents pouvant le faire soient moins enclins à soutenir financièrement leur jeune qui décide d'aller à l'université. Ces constats nous conduisent à suggérer que les services d'aide financière gouvernementaux et universitaires examinent attentivement la situation financière des EPG et mettent éventuellement en place des dispositions pour leur offrir un encadrement financier permettant de réduire le stress associé à cet aspect de leur vécu comme étudiant.

L'autre zone de difficulté des EPG est liée à leur choix : contrairement à ce qu'on fait leurs parents, ils ont décidé de poursuivre des études universitaires. Il est certain que plusieurs parents sont sûrement fiers de la décision prise par leur enfant et les soutiennent aussi bien qu'ils le peuvent. Pour autant, il ressort quand même de nos résultats que comme groupe, et comparés à leurs collègues NEPG, les EPG jugent plus faible le soutien reçu de leurs parents ainsi que de leurs amis. Manquant dans leur milieu de provenance de personnes aptes à les conseiller, ils ressentent plus d'insécurité. Rappelons aussi que certains vivent un choc culturel découlant d'un

hiatus plus ou moins important entre les valeurs, attitudes et façons de faire dans leur milieu d'origine et celles qu'ils peuvent être amenés à adopter dans leur milieu d'étude. Il s'ensuit un sentiment de déloyauté envers la famille qui est propre à générer un malaise psychologique. Au vu de cette deuxième série de constats, nous suggérons que les services d'aide aux étudiants mettent en place des stratégies d'action visant directement les EPG. Il pourrait s'agir de leur offrir des activités leur permettant de se retrouver entre eux et de discuter des difficultés communes qu'ils rencontrent et d'échanger sur les moyens pris par les uns et les autres pour les surmonter. À cet égard, des programmes de mentorat pourraient par exemple être implantés, donnant ainsi l'opportunité aux EPG qui amorcent leurs études d'être jumelés avec un étudiant de deuxième ou de troisième année connaissant bien les rouages de l'université.

4. Limites et niveau de généralisation des résultats

Cette étude n'a examiné que des EPG de l'Université du Québec à Montréal et ceci incite à la prudence dans l'interprétation des résultats : être un EPG dans cette université n'est pas une rareté; quasiment aussi nombreux que les autres, ces étudiants non pas à vivre la difficile expérience d'appartenir à un groupe minoritaire ayant un statut inférieur avec les aspects négatifs que cela peut comporter. Ainsi, le vécu d'un EPG fréquentant un milieu universitaire où il est en réelle minorité pourrait être plus difficile.

5. Quels seraient les messages clés à formuler selon les types d'auditoire visés ?

Ces messages sont déjà explicités au point 3.

6. Quelles seraient les principales pistes de solution selon les types

d'auditoire visés ?

Ces messages sont déjà explicités au point 3

C. MÉTHODOLOGIE

Échantillon et recueil de données : Le recrutement des participants a eu lieu dans les cours de première année de différents programmes de baccalauréat de l'Université du Québec à Montréal. Deux cohortes d'étudiants ont été rencontrées : la première comprenait 1203 étudiants rencontrés à l'automne 2009 (71,3% de filles) provenant de plus de 40 programmes. La seconde comprenait 1853 étudiants (72,4% de filles) provenant de plus de 60 programmes rencontrés à l'automne 2010. Pour connaître leur statut d'étudiant débutant, une question leur demandait d'indiquer si c'était leur première session à l'université. Ceci a conduit à éliminer 1110 étudiants pour qui ce n'était pas le cas. L'échantillon final comporte 1946 étudiants (44,6 % d'EPG et 73,3% de filles) parmi qui 87,6% étaient nés au Québec; 91,2% étaient francophones, 1,1% anglophones et 7,7% avaient une langue maternelle autre que le français ou l'anglais. La moyenne cumulative des cours après les deux premières sessions et le nombre de ceux abandonnés étaient disponibles pour 1657¹ d'entre eux et le statut d'études l'année suivante («réinscrit dans le même programme», «inscrit dans un autre programme», «plus inscrit à l'UQAM») l'était pour 1607 étudiants. Pour l'objectif trois, les données ont été recueillies au début de la seconde année d'étude à l'université (automne 2010 pour la 1^e cohorte et automne 2011 pour la 2^e cohorte) auprès d'un sous-échantillon de 618 étudiants (41,3% EPG et 76,2% filles) ayant accepté de participer à ce second recueil.

¹ Le formulaire de consentement de participation leur demandait l'autorisation d'accéder à ces renseignements. Les auteurs remercient le Service de planification académique et de recherche institutionnelle pour son implication dans ce processus.

Questionnaire de recherche Le questionnaire de recherche comprenait quatre parties : la première partie portait sur les variables de contrôle (genre, âge, statut socio-économique, préoccupations financières, temps consacré à un emploi, scolarité des parents et de la fratrie). La seconde regroupait les énoncés mesurant les facteurs liés aux choix d'entreprendre des études universitaires : perception des coûts-bénéfices des études universitaires (PRI-16, Côté et Skinkle, 2008); crainte de l'endettement, buts financiers et clarté des objectifs de carrière (Larose & Roy, 1993). La troisième partie regroupait des variables mesurant l'adaptation des étudiants au milieu universitaire (adapté du *College Adaptation Questionnaire* de Gadona, Stogiannidou & Kalantzi-Azizi, 2005), le choc culturel ressenti ainsi que le soutien social qu'ils percevaient recevoir de la part de leur famille et de leurs amis-es (adaptée du MSPSS de Zimet, Dahlem, Zimet & Farley, 1988). Finalement, l'avant-dernière partie regroupait les variables liées au profil motivationnel : buts d'évitement du travail (Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Bordeleau, & Filion, 1998), perceptions de compétence comme étudiant (Bouffard & Vezeau, 1999), intérêt pour les études, et anxiété scolaire. La dernière partie explorait l'engagement dans les études : stratégies cognitives et métacognitives, persistance devant les difficultés et efforts mis dans les études. Voir l'annexe pour des informations supplémentaires sur le questionnaire.

Analyse des projets personnels En vue d'examiner le troisième objectif, la méthode d'analyse des projets personnels de Little et ses collègues (2007) a été utilisée. Les étudiants devaient d'abord indiquer les cinq projets les plus importants dans lesquels ils étaient engagés. Par la suite, ils devaient évaluer chacun selon diverses dimensions sur une échelle allant de 1 (pas du tout) à 10 (extrêmement).

Certaines des dimensions portaient sur les *cognitions* relatives au projet alors que d'autres portaient sur les *émotions*. Des informations supplémentaires sur cet instrument, en particulier les différentes dimensions examinées sont présentées dans l'annexe.

D. RÉSULTATS

1. Principaux résultats

Les résultats des analyses préliminaires visant à vérifier l'existence d'effet d'interaction entre le statut d'étudiant et le sexe indiquent qu'il n'y en a aucun, de sorte que cette dernière variable n'a pas été retenue dans le reste des analyses. Les données ont été traitées par des analyses de variance multivariée avec le statut d'étudiant comme seule variable indépendante. Quand une différence entre les deux types d'étudiants est annoncée, ceci signifie qu'elle est significative au plan statistique. Les tableaux rapportant les résultats des différentes analyses soutenant nos conclusions sont présentés en annexe.

a) Comparaison des caractéristiques personnelles et motivationnelles

Concernant la perception des coûts et bénéfices des études, les EPG rapportent une crainte de l'endettement plus élevée que les NEPG, s'inquiètent plus de tensions possibles avec l'entourage et perçoivent moins d'avantages financiers et non financiers à la poursuite des études. En lien avec leur plus grande crainte d'un endettement élevé, ils sont aussi plus nombreux à se dire très préoccupés par leur situation financière pour la session en cours alors qu'à l'inverse, les NEPG sont plus nombreux à se dire aucunement préoccupés par l'argent. L'autre constat est que les EPG sont plus nombreux que leurs collègues à occuper un emploi durant la session et aussi plus nombreux à le faire plus de 20 heures par semaine. Quant à leurs raisons

d'aller à l'université, les EPG rapportent des scores inférieurs à leurs collègues sur l'idée de vouloir faire honneur à la famille et celle du plaisir d'apprendre. Cependant, la clarté de leur choix de carrière est significativement plus élevée que celle des NEPG. Au plan de l'adaptation sociale, les EPG rapportent des scores inférieurs à ceux des NEPG, mais un attachement à leur université plus fort que ces derniers. Inversement, ils rapportent des scores supérieurs à leurs collègues quant au manque de bagage culturel en regard du milieu universitaire, au sentiment d'insécurité qu'ils y vivent et au sentiment de déloyauté envers leur famille. En lien avec ceci et de façon peu étonnante, les EPG rapportent des scores inférieurs aux NEPG sur l'échelle du soutien perçu de la famille et des amis. Au plan du profil motivationnel, la seule variable différenciant les deux types d'étudiants est l'anxiété scolaire, plus élevée chez les EPG. Aucune différence n'est notée dans leur perception de compétence, ni leurs buts. Ce profil motivationnel étant déterminant de l'engagement, que ce soit l'utilisation de stratégies cognitives, métacognitives, les efforts ou la persistance, il est alors peu surprenant de constater que l'engagement rapporté par les deux types d'étudiants ne diffère pas non plus.

b) Prédiction du rendement et de la persévérance des EPG et des NEPG.

Pour estimer le rendement, nous avons opté pour deux indices : la moyenne cumulative à la fin de la première année et le ratio du nombre de cours abandonnés sur le nombre total de cours inscrits (peut varier de 0 à 1.00). Les EPG obtiennent globalement une moyenne cumulative (3.21/4.3) semblable à celle des NEPG (3,25/4.3). Au plan du ratio de cours abandonnés 60,7% des EPG et 61,4% NEPG n'ont abandonné aucun cours. Il n'y a pas de différence non plus dans le score moyen du ratio des EPG et des NEPG.

Pour identifier ce qui prédit le ratio de cours abandonnés, des analyses de régression séquentielles ont été faites séparément pour chacun des deux groupes d'étudiants. Le genre de l'étudiant et sa cote R au collégial ont été entrés comme facteurs en première étape dans l'analyse; les variables liées à la qualité de l'adaptation ont été entrées en deuxième étape; ensuite les variables motivationnelles et enfin les variables liées à l'autorégulation et à l'engagement en dernière étape.

Les résultats pour les EPG indiquent que plus leur cote R était élevée et plus ils rapportaient vivre un sentiment de déloyauté, plus leur ratio de cours abandonnés était faible. Le sentiment de déloyauté découle, rappelons-le, du fait de faire une coupure avec les valeurs du milieu d'origine pour adopter celles du nouveau milieu. Si un tel sentiment peut générer de l'inconfort psychologique, pour Tinto (1993) c'est une étape importante d'une intégration réussie. Il ne s'agit bien sûr pas de prétendre que le sentiment de déloyauté envers la famille est un atout adaptatif car, nous venons de le dire, il crée du malaise au plan psychologique. Selon nous, ce résultat indiquerait plutôt que les EPG faisant le plus d'efforts pour s'adapter aux normes et à la culture du milieu universitaire ont davantage le sentiment de s'éloigner de celles de leur famille. Enfin, la variable la plus fortement reliée au ratio des cours abandonnés est l'adaptation sociale : plus elle est élevée, plus le ratio de cours abandonnés est faible. Le pourcentage total de variance expliquée dans le ratio des cours abandonnés est de 9,4%, ce qui est relativement modeste.

Dans le cas des NEPG, seule l'adaptation personnelle est liée significativement au ratio des cours abandonnés. Plus ils rapportent une bonne adaptation personnelle, moins ils abandonnent de cours. Cependant, seulement 6,3% de la variance est expliquée dans le ratio des cours abandonnés par l'ensemble des variables.

La mesure de la persévérance correspond au statut d'inscription l'année suivant la première inscription. Trois statuts ont été déterminés : 1) plus inscrit à l'UQAM, 2) toujours inscrit à l'UQAM mais dans un autre programme, 3) toujours inscrit à l'UQAM dans le même programme. L'analyse des pourcentages d'étudiants selon ces statuts indique que les EPG sont proportionnellement plus nombreux (11,3%) que les NEPG (7,5%) à ne plus être inscrits à l'UQAM l'année suivante.

Nous avons alors cherché à cerner ce qui pourrait distinguer les étudiants ayant abandonné l'UQAM de ceux poursuivant toujours leur programme. L'examen de l'ensemble des variables montre qu'à peu de chose près, les variables impliquées sont semblables chez les EPG et les NEPG. Ainsi, ceux ayant abandonné l'UQAM se distinguent de ceux poursuivant leur programme par un sentiment nettement plus élevé d'insécurité et une adaptation personnelle et sociale plus faible. Leur perception d'avantages financiers et non financiers liés aux études universitaires est aussi plus faible, tout comme la clarté de leur choix de carrière et leur sentiment de compétence. Quand on compare les EPG et les NEPG, la seule variable distinguant ceux ayant abandonné l'UQAM de ceux poursuivant leur programme est le conflit identitaire. Dans le cas des EPG seulement, ce conflit est nettement plus élevé chez ceux abandonnant l'UQAM que chez ceux poursuivant leur programme.

c) Projets personnels des étudiants et place du projet d'études dans leur vie.

Les projets dans lesquels les étudiants ont dit être engagés étaient classifiables en huit catégories : académiques (ex., terminer mon baccalauréat), professionnels (ex., mettre à jour une liste de rappel pour mon travail), loisirs (ex., planifier mon voyage au Vietnam l'été prochain), santé (ex., perdre du poids), travail sur soi (ex., mieux gérer mon angoisse), relationnel (ex., aider mon frère à organiser son mariage),

entretien (ex., rénover ma salle de bain) et autres (ex. apprendre à conduire). Il n'y a pas de différence entre les deux types d'étudiants dans la variété des projets poursuivis, ni non plus dans la place qu'occupe leur projet d'études dans leur système de projet. Très clairement, autant chez les EPG que chez les NEPG, à peu d'exception près le projet d'étude se situe au sommet de leur liste.

Ayant eu à se prononcer sur leurs émotions relatives à leur projets d'études, une première analyse nous a permis de les regrouper en deux catégories : positives et négatives. L'examen subséquent de ces émotions selon le statut des étudiant indique que le score moyen des émotions négatives est semblable, mais que celui des émotions positives est plus élevé chez les EPG que chez les NEPG. Concernant les cognitions, une analyse factorielle a permis de les regrouper en quatre grandes catégories. La première a trait à la perception des obstacles liés à la réalisation du projet : difficulté, obstacles et obligations. Aucune différence n'apparaît entre les deux types d'étudiants. La seconde catégorie porte sur la centralité de leur projet d'études dans leur vie: engagement, importance, centralité, identité et attention lui étant portée. L'importance que les EPG disent accorder à leur projet d'études est plus grande que celle des NEPG. La troisième catégorie regroupe des dimensions relatives au bien-être : autonomie, bien-être, sens, moyens, soutien et valeurs. La dimension ressortant dans cette catégorie est le sens plus grand qu'accordent les EPG à leur projet d'étude comparé à celui que rapportent les NEPG. Enfin, la quatrième catégorie porte sur la satisfaction envers le déroulement du projet lui-même : progrès, contrôle, intégration et temps consacré. L'analyse indique deux différences: en comparaison des NEPG, les EPG rapportent se sentir plus en contrôle de leur projet et avoir aussi l'impression de mieux y progresser.

2. Conclusions et pistes de solution

La valeur ajoutée de la poursuite des études n'est pas claire pour les EPG; ils vivent de l'insécurité financière, craignent un endettement trop lourd et travaillent beaucoup à gagner leur vie à côté des études. Un examen attentif de leur situation financière et la mise en place éventuelle de disposition pour leur offrir un encadrement financier permettant de réduire le stress associé à cet aspect de leur vécu paraît important.

L'adaptation personnelle des EPG est compliquée par un manque de bagage culturel envers le milieu universitaire. Les services d'aide aux étudiants pourraient définir des stratégies d'action visant directement les EPG : offrir des activités leur permettant de se retrouver entre eux, de discuter de leurs difficultés communes et les moyens pris par les uns et les autres pour les surmonter (Voir aussi point 3 partie B).

3 Principales contribution à l'avancement des connaissances

Première étude à avoir 1) mesuré directement et montré la présence du choc culturel chez les EPG, 2) montré la présence d'atouts en faveur des EPG et 3) montré le rôle potentiellement important de l'environnement dans leur adaptation à la vie universitaire.

E. PISTES DE RECHERCHES

Les études sur les EPG restant rares dans notre contexte québécois, les pistes de recherche sont nombreuses. Faute d'espace, nous nous contenterons de n'en signaler que deux. Cette étude est à notre connaissance la première à avoir exploré le choc culturel vécu par les EPG à leur arrivée dans le milieu universitaire. Ce choc paraît bien réel et ressort sous diverses dimensions. Poursuivre l'étude de cette question serait souhaitable pour mieux en cerner les aspects et permettre aux programmes d'aide aux EPG de les cibler dans leurs interventions. Cette étude ne comprenait que des EPG de l'UQAM où ils constituent une clientèle importante de sorte que leur

situation pourrait en être facilitée. Une étude menée dans un milieu universitaire où ils sont en situation plus minoritaire pourrait ajouter aux conclusions de cette étude des informations permettant d'estimer le rôle facilitateur du milieu dans leur adaptation.

F. RÉFÉRENCES

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall series in social learning theory. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice Hall.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Romano, G., Chouinard, R., Bordeleau, L. & Filion, C. (1998) Élaboration et validation d'un questionnaire d'évaluation des buts d'apprentissage des élèves. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 30, 203-206.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Dans J. Richardson (Ed) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. NY: Greenwood Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bui, K. V. T. (2002). First-generation college students at a four-year university: Background characteristics, reasons for pursuing higher education, and first-year experiences. *College Student Journal*, 36, 3-12.
- Choy, S. (2001). Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment. *Findings from the Condition of Education* (141 Reports: Descriptive).
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Côté, J., & Skinkle, R. (2008). Les perceptions concernant les coûts et les avantages d'une formation postsecondaire sont-elles importantes? Rapport sommatif du programme de recherche intitulé Élaboration de mesures d'évaluation des perceptions

- du rendement de l'investissement dans des études postsecondaires, Numéro 33.
- Acumen Research Group. *Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire*.
- Fallon, M.V.(1997). The school counselor's role in first generation students' college plans. *The school counselor, 44*, 384-393.
- Gadona, G., Stogiannidou, A., & Kalantzi-Azizi, A. (2005). Reliability and validity of the College Adaptation Questionnaire in a sample of Greek University Students. *Fedora Psyche conference*, Groningen (Pays-Bas).
- Hartig, N. & Steigerwald, F. (2007). Understanding family roles and ethics in working with first-generation college students and their families. *The Family Journal: Counseling and therapy for couples and families, 15*, 159-162
- Ishitani, T. T. (2006). Studying Attrition and Degree Completion Behavior among First-Generation College Students in the United States. *Journal of Higher Education, 77*, 861-885.
- Little, B. R., Salemla-Aro, K & Phillips, S.D. (Eds.) (2007). *Personal project pursuit: Goals, action and human flourishing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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.
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *Journal of Higher Education, 75*, 249-284.
- Tym, C., McMillion, R., Barone, S., & Webster, J. (2004). *First generation college students: A literature review*. Austin, TX: Research and Analytical Services.