

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE À LA PREMIÈRE
SESSION D'ÉTUDES COLLÉGIALES DES PERSONNES ÉTUDIANTES SELON LEUR
STATUT GÉNÉRATIONNEL

ESSAI DOCTORAL

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

MARIE-CLAUDE RAINVILLE

DÉCEMBRE 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

M'engager dans une démarche doctorale après deux décennies de pratique professionnelle, d'enseignement et de vie familiale bien remplie fut une expérience marquante, à la fois exigeante et transformatrice. Pour cela, je tiens à remercier très sincèrement Thérèse Bouffard, directrice d'exception, pour son engagement, sa patience, sa disponibilité et tout le temps qu'elle m'a consacré. Sa rigueur intellectuelle, son amour de la langue et sa curiosité ont donné forme et substance à cet essai doctoral, tout en affinant ma manière de penser. Elle a su préserver en moi l'élan nécessaire pour atteindre mes objectifs, transformant chaque doute en occasion de croissance et chaque correction en apprentissage durable. Au-delà de l'accompagnement scientifique, c'est la personne qu'elle est qui m'a profondément marquée. Thérèse parvient à reconnaître la valeur intrinsèque de chacun, même lorsque la pertinence ou la qualité d'un projet ne sont pas immédiatement apparentes. Chez elle, la rigueur ne s'oppose pas à l'humanité, au contraire elle s'en nourrit et gagne en portée.

Je souhaite également exprimer ma profonde gratitude à Carole Vezeau, avec qui j'ai partagé les trois premières années de ce projet. La cueillette de données, aussi intense que féconde, a été suivie de deux années consacrées à l'implantation d'un projet d'intervention appliqué, puis à la phase de rédaction et de diffusion. À chaque étape, Carole a su rendre les choses étonnamment fluides. Elle a traversé ces phases avec une simplicité déconcertante, portée par une rigueur constante et une efficacité sans faille. Elle a su allier conseils éclairés et respect de mon besoin d'autonomie, m'incitant à explorer de nouveaux horizons dans ma vie professionnelle. Certaines anecdotes demeureront de précieux souvenirs, rappelant que la recherche est aussi faite de ces petits imprévus qui soudent les amitiés et font grandir la confiance mutuelle.

Je tiens à souligner toute l'importance qu'ont eue les fonds de recherche PAREA : c'est grâce à cette possibilité offerte dans mon collège que j'ai pu m'engager dans l'aventure scientifique ayant mené à la présente étude. Le soutien du PAREA a permis de mieux connaître nos personnes étudiantes et d'implanter un programme toujours actif, tout en nourrissant, au sein de nos milieux collégiaux, une culture de recherche vivante et porteuse pour les citoyen·nes de demain. Il est d'autant plus regrettable que ce programme soit actuellement suspendu à la suite de coupures ministérielles. Puissent la mesure de ses retombées et la reconnaissance de sa valeur conduire à un rétablissement rapide d'un financement à la hauteur de son apport.

Je tiens aussi à exprimer ma profonde gratitude envers mon collège; le Cégep de Lanaudière à Joliette, qui a non seulement soutenu la collecte de données, mais également permis la mise en place, et le maintien, d'un nouveau programme découlant de cette recherche, dans le respect des impératifs scientifiques. Un merci tout spécial à madame Sylvie Lépine: toujours disponible, elle a su répondre avec une patience inépuisable à mes demandes.

À Éric, qui a assumé avec générosité plus de charge domestique, m’a écoutée patiemment à chaque étape et a accepté d’innombrables compromis pour que je puisse mener ce projet à terme, toujours avec amour et bienveillance. Je t’en suis profondément reconnaissante. Merci pour cette complicité qui ne cesse de grandir et pour ta générosité, même si parfois elle s’exprime avec une intensité débordante!

Je remercie également Antoine, qui, par ses questions d’enfant, a ravivé en moi l’élan pour entreprendre cette longue course, ainsi que Hugo, compagnon et complice de route dans la dernière ligne droite, alors qu’il rédigeait lui aussi son mémoire. À ma mère, exemple de motivation et de détermination, tout comme le sont tant d’étudiant·es de première génération, et à Daniel, qui m’a transmis le goût d’approfondir le savoir et la rigueur, parfois exigeante à accueillir, mais indispensable pour mieux comprendre le monde.

Aux « vieux amis » qui ont su être là, toujours centrés sur l’essentiel, présents et volontaires, tout en me laissant l’espace nécessaire à l’isolement qu’exigeait ce projet. À Marylène et Elena, qui ont su, par leurs bons mots, y insuffler leur touche singulière.

Je conclus en remerciant chaleureusement mes collègues et ami.es du département de psychologie de mon cégep, partenaires extraordinaires par leurs accommodements avisés et leurs *encouragements* constants. J’ai la chance d’évoluer au sein d’une équipe motivante et inspirante, où la diversité des parcours enrichit notre discipline et nourrit mon désir d’accroître ma rigueur scientifique : Carole, pour ta passion contagieuse des statistiques ; Fabien, pour ta faculté d’approfondir chaque réflexion ; Daniel, pour ton esprit critique affûté ; Éliane, pour ta constance et la rigueur de tes démarches ; Émilie, pour tes analyses cliniques toujours lucides ; et Amylie, pour ta fibre pédagogique et ces chauds moments d’été partagés au cégep. Merci à chacun·e de faire de notre équipe un lieu d’épanouissement et de professionnalisme.

DÉDICACE

À Diane, pour la voie ouverte ; par l'équilibre du cœur et de
l'esprit.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	i
DÉDICACE.....	iii
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	x
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1	4
1.1 Transition vers les études post-secondaires.....	4
1.1.1 Principaux modèles théoriques de la transition scolaire	5
1.1.1.1. Modèle de Tinto (1995)	5
1.1.1.2. Modèle de Pascarella et al. (1983).....	5
1.1.1.3. Modèle de Eccles et al. (1993).....	6
1.1.2 Études empiriques québécoises sur la transition du secondaire au cégep.....	7
1.1.3 Anxiété et symptômes dépressifs chez les personnes étudiantes aux études postsecondaires	10
1.2 Les personnes étudiantes de première génération : définition et capital social.....	12
1.2.1. Définition.....	12
1.2.2. Capital social et culturel.....	13
1.2.3. Facteurs facilitant l'adaptation aux études postsecondaires chez les personnes étudiantes de première génération.....	14
1.2.4. Facteurs compliquant l'adaptation des personnes étudiantes de première génération	15
1.3 La présente étude.....	17
1.3.1. Objectifs et hypothèses	17
CHAPITRE 2	
MÉTHODE	19
2.1 Échantillon et procédure.....	19
2.2 Instruments de mesure.....	19
2.2.1 Données sociodémographiques et détermination du statut générationnel	19
2.2.2 Caractéristiques personnelles positives.....	22
2.2.3 Caractéristiques personnelles négatives.....	22
2.2.4 Réussite éducative.....	23
2.2.5 Plan d'analyse statistique.....	24

CHAPITRE 3	
RÉSULTATS	26
3.1 Analyses préliminaires	26
3.1.1 Vérification des propriétés des données.....	26
3.1.2 Analyses de corrélation.....	27
3.2 PREMIER OBJECTIF : Caractéristiques personnelles et réussite éducative selon leur statut générationnel	29
3.2.1 Caractéristiques personnelles positives.....	29
3.2.2 Caractéristiques personnelles négatives.....	30
3.2.3 Réussite éducative.....	31
3.3 DEUXIÈME OBJECTIF : Modération du statut générationnel et du sexe dans les relations entre les caractéristiques personnelles et la réussite éducative	32
3.3.1 Caractéristiques personnelles positives et réussite éducative : Rôle modérateur du statut générationnel et du sexe.....	32
3.3.2 Caractéristiques personnelles négatives et réussite éducative : Rôle modérateur du statut générationnel et du sexe.....	36
CHAPITRE 4	
DISCUSSION	43
4.1 Introduction	43
4.2 Caractéristiques de l'échantillon	44
4.3 Caractéristiques personnelles et réussite éducative des personnes selon leur statut générationnel et leur sexe.....	44
4.4 Rôle modérateur du statut générationnel et du sexe dans les liens entre les caractéristiques personnelles et la réussite éducative.....	511
4.4.1 Statut générationnel, estime de soi et réussite éducative	511
4.4.2. Statut générationnel, sexe, caractéristiques négatives et réussite éducative	52
4.5 Implications pratiques et théoriques.....	54
4.6 Forces et limites de cette étude	56
4.7 Perspectives de recherches futures	57
CONCLUSION	59
ANNEXE A	
CERTIFICAT ÉTHIQUE.....	62
ANNEXE B	
INSTRUMENTS DE MESURE	65
BIBLIOGRAPHIE	79

LISTE DES FIGURES

Figure 3.1 Effet de modération du statut générationnel sur le lien entre l'estime de soi et l'adaptation personnelle	34
Figure 3.2 Effet de modération du statut générationnel sur le lien entre l'estime soi et l'adaptation sociale	35
Figure 3.3 Effet de modération du statut générationnel et du sexe sur le lien entre l'estime de soi et le rendement scolaire à la fin de la première session.....	36
Figure 3.4 Effet de modération du sexe sur le lien entre les symptômes dépressifs et l'adaptation personnelle	37
Figure 3.5 Effet de modération du sexe sur le lien entre les symptômes dépressifs et l'adaptation sociale	38
Figure 3.6 Effet de modération du statut générationnel sur le lien entre anxiété et adaptation sociale	39
Figure 3.7 Effet de modération du sexe sur le lien entre anxiété et adaptation sociale.....	40
Figure 3.8 Effet de modération du sexe sur l'adaptation personnelle en fonction du sentiment d'aliénation	41
Figure 3.9 Effet de modération du statut générationnel sur l'adaptation sociale en fonction du sentiment d'aliénation	42

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Description des caractéristiques de l'échantillon.....	21
Tableau 3.1 Données descriptives et propriétés	26
Tableau 3.2 Matrice de corrélation de l'ensemble des variables de l'étude.....	28
Tableau 3.2 Scores moyens et écarts types () des caractéristiques personnelles positives selon le statut générationnel et le sexe	29
Tableau 3.4 Scores moyens et écarts types () des caractéristiques personnelles négatives selon le statut générationnel et sexe.....	30
Tableau 3.5 Scores moyens et écarts types () des indicateurs de réussite éducative selon le statut générationnel et sexe	31

RÉSUMÉ

Cette étude examine l'arrivée aux études postsecondaires et le rôle de facteurs psychologiques positifs et négatifs dans la réussite éducative selon que la personne étudiante est de première génération ou de génération continue. Le passage au cégep s'apparente souvent à une "rupture de contexte" (Wouters & De Ketele, 1993) : il bouscule les réseaux sociaux, exige une autonomie accrue sous l'effet de nouvelles normes institutionnelles et oblige à clarifier un choix vocationnel déterminant pour le développement identitaire et le futur professionnel de la personne. Pour les personnes étudiantes de première génération, ce défi s'intensifie en raison d'un déficit de capital social et culturel (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988) ce qui ajoute une pression supplémentaire sur leurs ressources adaptatives. Dans cette optique, la réussite éducative est envisagée de façon holistique, puisqu'elle prend en compte l'adaptation personnelle, sociale et institutionnelle ainsi que le rendement scolaire.

Le premier objectif de cette étude visait à comparer certaines caractéristiques personnelles et la réussite éducative selon le statut générationnel. Nous postulons que les étudiant·es de première génération présenteraient une estime de soi et une perception de compétence plus faibles, mais une certitude vocationnelle plus élevée que leurs collègues de génération continue, et que la présence de symptômes dépressifs et anxieux ainsi que le sentiment d'aliénation scolaire seraient également plus marqués chez eux (Wang & Castañeda-Sound, 2008 ; Drotos et al., 2019 ; Bouffard et al., 2012). Concernant la réussite éducative, nous prédisions que le statut de première génération serait associé à des mesures d'adaptation plus faibles, ainsi qu'à un rendement scolaire moindre à la fin de la première session, reflétant la vulnérabilité de ces personnes dans la gestion des exigences liées aux études postsecondaires. Considérant que ces variables sont sensibles aux différences de sexe, nous avons pris en compte ce facteur dans toutes les analyses. Un second objectif de l'étude visait à examiner le rôle modérateur du statut générationnel et du genre dans la réussite éducative. Nous avons prédit que les relations entre les caractéristiques personnelles positives et négatives et les indicateurs de réussite seraient plus fortes chez les étudiant·es de première génération que chez leurs collègues de génération continue (Aspelmeier et al., 2012 ; Bauer et al., 2023).

L'étude réalisée aux fins de cet essai a porté sur 773 étudiant·es amorçant leur première session au cégep, dont 26 % (n = 200, 131 femmes) sont de première génération. Tous ont complété, à la mi-session d'automne 2019, un ensemble questionnaire comprenant 76 énoncés tirés d'instruments psychométriques valides. Les résultats montrent que, outre une certitude vocationnelle plus élevée, les personnes étudiantes de première génération affichent une perception de compétence, une adaptation globale et un rendement inférieur à ceux de leurs collègues de génération continue. Par ailleurs, plusieurs effets modérateurs confirment que le statut de première génération peut amplifier certaines difficultés touchant la réussite. Lorsque l'estime de soi est élevée, l'adaptation et le rendement sont comparables entre les groupes. Quand elle est faible, les personnes étudiantes de première génération présentent une adaptation personnelle et sociale plus faible et obtiennent des résultats scolaires inférieurs. Un schéma comparable apparaît pour le sentiment d'aliénation et les symptômes anxieux, où lorsqu'ils sont élevés, l'adaptation sociale des personnes étudiantes de première génération est plus faible que celle de génération continue. Aucune différence entre les deux types d'étudiants n'est observée lorsque ces caractéristiques sont faibles. Des effets

impliquant le sexe sont observés lorsque les symptômes dépressifs ou anxieux sont élevés et sont associés à une adaptation personnelle et sociale faible chez les hommes. Dans le cas du sentiment d'aliénation scolaire, lorsqu'il est élevé, il compromet davantage l'adaptation des femmes. Les effets liés au sexe suggèrent que l'impact nuisible d'une caractéristique négative est accentué lorsque cette dernière va à l'encontre des normes de genre habituelles.

En somme, être une personne étudiante de première génération aux études postsecondaires amplifie l'impact d'une faible estime de soi et d'un sentiment d'aliénation élevé sur la réussite éducative. Néanmoins, chez ces personnes, une certitude vocationnelle plus clairement définie constitue une ressource positive à valoriser. Les résultats de la présente étude soulignent l'importance, en particulier pour personnes étudiantes de première génération, d'envisager la réussite éducative dans une perspective élargie : celle-ci doit tenir compte non seulement du rendement scolaire, mais aussi de l'adaptation au nouveau milieu et de ses liens avec certains facteurs psychologiques. S'attaquer aux défis rencontrés par les étudiant·es de première génération relève non seulement de l'équité individuelle, mais également d'un intérêt collectif pour la société dans son ensemble. La réduction des inégalités sociales et l'amélioration de la persévérance scolaire dans cette population peut contribuer à renforcer la cohésion sociale, à favoriser la mobilité ascendante et à soutenir le progrès sociétal à long terme. L'atteinte de cet objectif suppose la mise en place d'interventions précoces, idéalement dès le secondaire, voire dès l'école primaire, afin d'atténuer les écarts scolaires associés au statut générationnel et de promouvoir des parcours éducatifs plus équitables (Wang & Castañeda Sound, 2008). Ces efforts doivent se poursuivre au niveau collégial, notamment en renforçant le sentiment de compétence et l'estime de soi chez l'ensemble de la population étudiante, avec une attention particulière portée aux besoins des étudiant·es de première génération. Enfin, les interventions doivent rester sensibles aux normes de genre, dans la mesure où les stéréotypes dominants modulent les effets du sentiment d'aliénation scolaire ainsi que des symptômes dépressifs ou anxieux sur la réussite éducative de manière différenciée selon le genre.

Mots-clés : Personne étudiante de première génération ; arrivée aux études postsecondaires ; réussite éducative ; différences sexuelles ; estime de soi ; perception de compétence ; choix vocationnel ; symptômes dépressifs ; symptômes anxieux ; aliénation scolaire ; adaptation personnelle ; adaptation sociale ; attachement à l'institution ; analyse de modération

ABSTRACT

This study examines the entry into post-secondary education and the role of both positive and negative psychological factors in educational success, depending on whether the student is a first-generation or continuing-generation student. The move to postsecondary education may involve a significant contextual discontinuity, particularly for students whose family backgrounds differ from academic norms (Wouters & De Ketele, 1993): social networks are disrupted, greater autonomy is required in response to new institutional norms, and students must clarify a vocational choice that is pivotal for identity development and future careers. For first-generation students, this challenge is intensified by a lack of social and cultural capital (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988), placing additional pressure on their adaptive resources. In this perspective, educational success is conceptualized as a multidimensional construct encompassing personal, social, and institutional adaptation, in addition to academic performance.

The first objective of this study was to compare selected personal characteristics and indicators of educational success as a function of generational status. We hypothesized that first-generation students would report lower levels of self-esteem and perceived academic competence, but higher vocational certainty compared to continuing-generation students. Furthermore, we expected that they would report higher levels of depressive and anxiety symptoms, as well as greater feelings of academic alienation (Wang & Castañeda Sound, 2008; Drotos et al., 2019; Bouffard et al., 2012). With respect to educational success, we predicted that first-generation status would be associated with lower adaptation scores and academic performance at the end of the first semester, reflecting increased vulnerability in navigating postsecondary demands. Given the sensitivity of these variables to gender differences, gender was included in all analyses. The second objective of the study was to examine the moderating role of generational status and gender on educational success. We predicted that the associations between positive and negative personal characteristics and indicators of educational success would be more pronounced among first-generation students compared to continuing-generation students (Aspelmeier et al., 2012; Bauer et al., 2023).

The study conducted for the purpose of this doctoral essay involved 773 students beginning their first semester at a CEGEP, of whom 26% ($n = 200$, 131 women) were identified as first-generation students. All participants completed, in mid-Fall 2019, a comprehensive questionnaire comprising 76 items drawn from validated psychometric instruments. Results show that, apart from higher vocational certainty, first-generation students reported lower perceived competence, poorer overall adjustment, and lower academic performance compared to continuing-generation students. Furthermore, several moderating effects support the view that first-generation status can exacerbate certain difficulties that hinder academic success. Self-esteem moderates the relationship between

generational status and educational outcomes; when self-esteem is high, adaptation and performance are similar across groups. When self-esteem is low, first-generation students report significantly weaker personal and social adaptation as well as obtain reduced lower academic achievement. Consistent patterns emerged for academic alienation and anxiety symptoms: under high levels of these negative psychological states, first-generation students reported significantly poorer social adjustment relative to continuing-generation students. Under low levels of these indicators, no significant group differences emerged. Additionally, gender-related effects emerged under conditions of elevated depressive or anxiety symptoms with males students reporting poorer personal and social adjustment in comparison to their female counterparts. Conversely, in the case of academic alienation, high levels had a more detrimental impact on female students' adaptation. These gender-specific patterns suggest that the adverse effects of negative psychological characteristic may be amplified when they contradict prevailing gender norms.

In summary, first-generation status amplifies the negative effects of low self-esteem and heightened feelings of alienation on educational success. Nonetheless, within this group, a well-defined sense of vocational certainty constitutes a valuable positive resource. The findings of this study underscore the importance of adopting a comprehensive perspective on educational success, particularly for first-generation students, one that encompasses not only academic performance, but also adaptation to the new environment and its interaction with key psychological factors. Addressing the challenges faced by first-generation students is not only a matter of individual equity, but also of collective societal interest. Reducing social inequalities and improving school retention within this population contributes to greater social cohesion, upward mobility, and long-term societal progress. Achieving this goal requires the implementation of early interventions, ideally beginning in secondary school—or even earlier—to mitigate the academic disparities associated with generational status and support more equitable educational trajectories. (Wang & Castañeda Sound, 2008). These efforts must be sustained at the college level by actively fostering students' perceived competence and self-esteem across the entire student body, with particular attention to the needs of first-generation students. Finally, interventions should remain sensitive to gender norms, as prevailing stereotypes may modulate the impact of academic alienation and depressive or anxiety symptoms on educational outcomes in gender-specific ways.

Keywords: first-generation students; entry to post-secondary education; educational success; gender differences; self-esteem; perceived competence; vocational choice; depressive symptoms; anxiety symptoms; academic alienation; personal adjustment; social adjustment; institutional attachment; moderation analysis

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans notre société occidentale, l'éducation donne accès à des revenus plus élevés, des conditions sociales plus avantageuses et même à une meilleure santé. Malgré l'importance évidente d'obtenir un diplôme pour améliorer leurs conditions de vie, beaucoup de personnes étudiantes quittent les bancs du collège avant d'avoir complété leur formation, n'obtenant alors aucun diplôme spécialisé. Après avoir connu une croissance du nombre de personnes étudiantes terminant leurs études collégiales entre 1995 et 2005, celui-ci est de nouveau en décroissance au Québec (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2018). La problématique de la persévérance et de la réussite dans les études post-secondaires a fait l'objet de plusieurs études (De Clercq et al., 2014; Gaudreault, 2014; Roy, 2015; Tinto, 2006; Vezeau et Bouffard, 2009) qui ont montré que la transition vers les études collégiales est difficile pour plusieurs personnes étudiantes (Neuville et al., 2013). Comme toutes les transitions, celle-ci demande à la personne étudiante de mobiliser ses ressources adaptatives. Mais la transition vers le collège a ceci de particulier qu'elle survient au moment où les jeunes adultes vivent des changements dans plusieurs sphères de leur vie, augmentant de ce fait les enjeux d'adaptation. C'est aussi une étape clé dans le cheminement scolaire des jeunes, car elle implique de faire des choix qui auront un impact sur leurs perspectives de vie. Dès lors, on peut se questionner sur l'ampleur du défi pour les personnes étudiantes qui présentent une vulnérabilité avant même de franchir le seuil du collège. Cet essai s'inscrit dans cette perspective générale et l'étude réalisée porte sur l'expérience de la transition aux études collégiales et la réussite éducative d'une catégorie particulière de personnes étudiantes, celles dites de première génération.

Quelques mots sont de mise sur le concept de réussite éducative tel que nous le posons, un concept apparu dès 1992 dans un document du ministère de l'Éducation, Chacun ses devoirs : *Plan d'action sur la réussite éducative* voit le jour (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1992) et qui permet d'aller au-delà des simples résultats scolaires. En effet, ne considérer que ces derniers nient d'une certaine façon comment ils sont affectés par les conditions particulières de certaines personnes et les inégalités sociales, culturelles et intellectuelles de leur environnement de vie. Dans

cet esprit, l'adaptation à son milieu éducatif est un élément qui prend une importance particulière pour les personnes étudiantes de première génération (i.e. les personnes où aucun des parents n'a atteint le même niveau scolaire). Contrairement à celles de génération continue, ces personnes rompent avec un modèle familial où l'expérience des études supérieures est non seulement une réalité mal connue, mais parfois aussi peu valorisée. Ce processus d'adaptation les confronte à des défis uniques, notamment en matière de gestion du stress, de déficit de ressources familiales pouvant les guider, les conseiller et répondre à leurs questions relatives à ce qui est approprié dans leur nouveau milieu et au développement d'une identité étudiante (Gingras et Terrill, 2006). Si leurs capacités adaptatives leur permettent de développer une connexion nouvelle avec leur milieu éducatif, il leur faut apprendre à naviguer dans un environnement plutôt inconnu et redéfinir leur place à la fois au sein de leur famille et de leur communauté. Des études (Drotos, 2019; Jenkins et al., 2013; Stebleton et al., 2014) soulignent que les personnes étudiantes de première génération rencontrent aussi davantage de difficultés affectives et présentent des symptômes dépressifs et anxieux plus élevés que leurs pairs de génération continue. En raison de leur parcours souvent plus atypique, elles ont plus souvent été confrontées à diverses adversités, ce qui peut accentuer leur vulnérabilité. Enfin, leurs résultats scolaires antérieurs sont généralement inférieurs à ceux de leurs pairs de génération continue, de sorte que leurs préalables scolaires plus faibles au moment d'aborder des études postsecondaires s'ajoutent à leurs autres défis. Pour toutes ces raisons, la qualité de l'adaptation personnelle, sociale et institutionnelle, en même temps que celle des résultats scolaires sont des dimensions pertinentes à la notion de réussite éducative des personnes étudiantes de première génération.

Cet essai comporte trois chapitres. Le premier chapitre est dédié à la présentation du cadre conceptuel sur lequel se fonde l'étude. Il est organisé en trois grandes parties portant sur les thèmes suivants : 1) la transition du secondaire au collégial, 2) les personnes étudiantes de première génération, et 3) la présentation de l'étude. La section débutant la première partie est un bref rappel de ce qu'implique la transition du secondaire au collégial. La seconde section est dédiée à la présentation des principaux modèles théoriques s'étant intéressés au phénomène des transitions scolaires. La section suivante présente diverses études empiriques québécoises ayant porté sur l'expérience vécue et les difficultés relevées au moment de la transition du secondaire au cégep. La dernière section s'attarde aux problèmes potentiels d'adaptation et aux enjeux de santé mentale

associés au développement psychologique spécifique à ce moment. La deuxième grande partie du premier chapitre est dédiée au cas particulier des personnes étudiantes de première génération et comporte quatre sections : 1) la définition de qui sont ces personnes, 2) la définition de la notion de capital social et culturel qui leur est associée, 3) les facteurs complexifiant l'adaptation aux études postsecondaires de ces personnes et 4) les facteurs facilitant leur adaptation aux études postsecondaires. La troisième grande partie du premier chapitre expose l'étude réalisée et en précise les objectifs et les hypothèses, de même que la justification de la prise en compte du sexe comme covariable dans l'examen des objectifs et la prise en compte du rendement des personnes étudiantes à la fin du secondaire dans l'examen spécifique de leurs résultats scolaires au terme de leur première session au collégial.

Le deuxième chapitre de cet essai rapporte l'étude réalisée dont la présentation est déclinée selon les dimensions habituelles : la méthode qui regroupe les informations sur les participant.es et la procédure, les instruments utilisés pour mesurer les variables retenues, la procédure de recueil des données et l'exposé de la démarche analytique pour examiner les hypothèses.

Le troisième chapitre est consacré à la présentation des résultats. Les résultats des analyses descriptives préliminaires sont d'abord présentés. Les deux autres parties sont consacrées à la présentation des résultats des deux grands objectifs et des hypothèses de l'étude.

Enfin, le quatrième chapitre propose une discussion des résultats au regard des travaux antérieurs et des avancées théoriques qu'elle permet. Après avoir rappelé les limites et les forces de l'étude faite, avoir signalé quelques avenues de recherches futures, certaines implications théoriques et pratiques sont signalées, suivies d'une courte conclusion.

CHAPITRE 1

1.1 Transition vers les études post-secondaires

Les transitions scolaires font partie intégrante du cursus des personnes tout au long de leur scolarisation : de la maternelle à l'école primaire, de cette dernière à l'école secondaire, de celle-ci au collège, de ce dernier à l'université, puis de celle-ci au milieu du travail. Selon le niveau de développement des personnes au moment de ces transitions, ces dernières comportent des défis spécifiques. C'est bien le cas aussi de celle du secondaire vers le cégep. La transition vers les études supérieures amène ce que Wouters et De Ketele (1993) appellent « une rupture de contexte ». Le passage aux études collégiales exige de la personne étudiante qu'elle s'adapte à de nombreux changements relatifs à l'environnement social et pédagogique de ce nouveau milieu, à l'encadrement moindre et l'autonomie plus grande qui lui sont laissés, aux exigences et la charge de travail, aux efforts à consentir pour y parvenir, etc. (Roberge et al., 2017; Vezeau et Bouffard, 2007). Aussi, en raison des nombreux programmes qui exigent des critères d'admission ou qui pratiquent un contingentement, la personne étudiante se retrouve dans un contexte scolaire plus compétitif. Le cadre d'apprentissage au cégep est aussi différent : la personne étudiante doit composer avec l'effritement de son réseau social établi pendant ses études secondaires et souvent même depuis son entrée à l'école primaire, et une structure d'enseignement qui présente de nouvelles règles de fonctionnement. Simultanément, cette transition s'inscrit dans une étape développementale où la jeune personne doit compléter sa formation identitaire, dont un des éléments centraux est d'arriver à faire un choix vocationnel (Erikson, 1968). Ainsi, la transition aux études post-secondaires combine des exigences d'adaptation à une nouvelle situation et des enjeux développementaux importants (Roberge et al., 2017). Le fait d'éprouver des difficultés à bien gérer ces demandes est le lot de nombre de personnes étudiantes (Neuville et al., 2013).

Les transitions scolaires sont aujourd'hui reconnues comme des étapes importantes dans la vie des jeunes et certains auteurs ont proposé des modèles permettant de mieux comprendre les aléas de cette expérience. La section qui suit s'attarde à ceux de ces modèles intéressés à la transition aux études post-secondaires.

1.1.1 Principaux modèles théoriques de la transition scolaire

Les transitions scolaires ont été l'objet de nombre d'études, la majorité ayant porté sur la transition du primaire au secondaire. Pour autant, la transition aux études postsecondaires a aussi soulevé un intérêt certain. Certains modèles théoriques ont tenté de délimiter les changements impliqués dans cette transition et les conditions la facilitant.

1.1.1.1.Modèle de Tinto (1975)

Un modèle repris dans nombre d'études est celui dit d'intégration scolaire et sociale de Tinto (1975) qui aborde la réussite dans l'axe de la persévérance ou de l'abandon des études. Le concept pivot de son modèle est l'intégration qui comprend deux aspects: l'intégration scolaire et l'intégration sociale. Pour l'auteur, il est important que la personne étudiante se sente bien intégrée dans son nouveau milieu scolaire et qu'elle ait la perception d'y avoir sa place autant sur le plan scolaire que social. Tinto (1975) propose que les caractéristiques psychologiques de la personne étudiante et le contexte institutionnel interagissent et contribuent à la persévérance ou à l'abandon des études. Les caractéristiques de la personne étudiante qui entre au collège, en particulier celles de son milieu familial (scolarité de la mère, revenus, etc.), ses caractéristiques personnelles (personnalité, ses compétences, etc.) et ses expériences personnelles scolaires antérieures (les résultats obtenus à sa dernière année de secondaire, la clarté de son choix vocationnel, etc.) sont associées à son intégration à son institution et son engagement dans l'obtention de son diplôme. Dans l'étude de Seidman (2005), l'auteur a montré qu'une intégration scolaire et sociale à l'institution positive dès le début des études post-secondaires et qui demeurerait stable, aurait un effet positif sur l'engagement dans les études essentiel à la persévérance scolaire. Les conclusions de la métaanalyse de Braxton et al. (1997) soutiennent en grande partie le modèle de Tinto.

1.1.1.2.Modèle de Pascarella et al. (1983)

Pascarella (Pascarella et al., 1983; Pascarella et Terenzini, 1980) a également illustré la complexité de l'expérience de la personne étudiante aux études post-secondaires. Comme celui de Tinto (1995), son modèle tient compte des caractéristiques individuelles, des buts et engagements de la personne étudiante et de l'institution, ainsi que de l'intégration sociale et scolaire de la personne étudiante dans son milieu. Cependant, les variables organisationnelles et structurelles contribuent aussi en ayant un effet indirect sur le cheminement de la personne étudiante. Ces variables modulent le

contexte d'enseignement et les interactions qui en résultent, pour finalement influencer l'implication de la personne étudiante et sa persévérance scolaire (Pascarella et al., 2005). Les pairs y sont vus comme des agents potentiels de socialisation dont les aspirations scolaires et vocationnelles sont un facteur qui influence la persévérance (Pascarella, et al., 2003).

1.1.1.3.Modèle de Eccles et al. (1993)

Si les modèles de Tinto et Pascarella proposent que la persévérance des personnes étudiantes résulte d'un processus d'interactions entre les facteurs personnels et institutionnels, la perspective théorique de Eccles et al. (1993; 2009) met explicitement l'accent sur l'adéquation entre les besoins des jeunes en développement et les ressources de l'environnement. Pour ces auteurs, les effets de la transition sont liés à la qualité de l'adéquation entre les besoins développementaux des personnes étudiantes qui amorcent leur entrée dans un nouveau milieu scolaire et les ressources que ce nouvel environnement leur offre. Les auteurs observent que les difficultés d'adaptation peuvent se manifester par une diminution de l'estime de soi, une baisse de la motivation, une perception négative de l'école et une diminution du rendement scolaire. Selon cette approche, la qualité de cette concordance a une valeur incitative qui détermine les comportements, la motivation et le bien-être psychologique de la jeune personne. Les études fondées sur cette théorie ont surtout porté sur la transition au secondaire, mais la notion d'adéquation entre les besoins des jeunes et les ressources de l'environnement et la nature des changements que vivent les élèves à la fin de cette étape développementale demeurent pertinentes (Waters et Max, 2018) et susceptibles d'intervenir dans la diminution de la motivation scolaire souvent observée lors de la transition vers le cégep (Scherrer et Preckel, 2019).

Dans une étude portant sur la transition vers les études supérieures, Neuville et ses collègues (2013) ont testé, chez 2469 personnes, le modèle de Tinto, celui d'Eccles et un modèle intégratif basé sur ces deux modèles. Leur modèle intégratif soutient que la réussite dépendrait de la qualité de l'intégration scolaire et sociale, et des variables motivationnelles, soit le sentiment d'appartenance, l'intention de persévérer et l'engagement scolaire, et qu'il y aurait un effet d'interaction entre l'intégration et la motivation. Les résultats de l'étude ont indiqué que les trois modèles permettaient de bien expliquer la poursuite ou non des études supérieures. Toutefois, le modèle d'Eccles était plus convaincant, ce qui selon les auteurs venait du fait que celui de Tinto sous-estimait

l'importance des variables motivationnelles. Le modèle intégratif met en évidence l'importance des composantes motivationnelles, comme la perception de compétence et le choix des études, dans la réussite et la persévérance aux études. De plus, cette étude souligne l'impact des échecs durant les premiers mois suivant la transition sur la poursuite des études. Ceci nous conduit à évoquer quelques études ayant examiné l'adaptation lors de la transition aux études post-secondaires.

1.1.2 Études empiriques québécoises sur la transition du secondaire au cégep

La transition vers les études post-secondaires a été l'objet de plusieurs études aux États-Unis, en Europe et aussi au Canada. Toutefois, le système d'éducation québécois présente une structure particulière. Ainsi, l'institution des cégeps est unique au Québec et représente une étape intermédiaire entre l'école secondaire d'une part et l'université ou le marché du travail d'autre part. En raison de cette particularité propre au système scolaire québécois, nous focaliserons notre attention sur les études portant sur la transition faites au Québec. Ces études sont plutôt récentes et elles ont principalement observé les variables de la réussite liées au contexte institutionnel et pédagogique.

Parmi les grandes enquêtes menées au Québec, Ducharme et Terrill (1994) ont réalisé une étude auprès de plus de 10 000 personnes étudiantes. Portant sur la transition secondaire-collégial, cette étude a examiné les variables sociales, personnelles, économiques et culturelles et les liens entre celles-ci et le rendement scolaire. Presque vingt ans plus tard, une étude semblable a été conduite auprès d'une nouvelle cohorte de plus de 10 000 personnes étudiantes (Gingras et Terrill, 2006). Pour ces deux enquêtes, les auteurs ont utilisé le questionnaire Aide-nous à te connaître (Girard, 2007), avec de légères modifications lors de la deuxième enquête. Les résultats de ces travaux confirment l'importance du sexe et soutiennent que les résultats scolaires et le taux d'obtention du diplôme d'études collégiales étaient plus élevés chez les filles que chez les garçons. Un autre constat est l'existence d'un lien entre la réussite au collégial et les habitudes de travail et la motivation au secondaire : de bonnes habitudes de travail scolaire et une motivation scolaire positives favorisaient une bonne réussite au collège. Enfin, les auteurs ont souligné aussi l'importance de la moyenne générale au secondaire et ont rapporté qu'elle expliquait à elle seule près de la moitié de la variance de la moyenne de leurs résultats à la première session.

Dans une étude longitudinale réalisée auprès de plus de 2 000 personnes étudiantes, Vezeau et Bouffard (2009) ont mis en relation les facteurs motivationnels et la qualité de la transition du secondaire au collégial. Les auteures ont constaté que les personnes étudiantes envisageaient en général les études collégiales de façon positive et que leurs anticipations envers leur nouveau milieu avaient un impact significatif sur leur motivation et la qualité de leur adaptation à ce milieu. De façon plus particulière, il ressort des résultats que les variables motivationnelles étaient relativement stables à partir de la cinquième secondaire, mais qu'elles étaient néanmoins sensibles dans les premiers mois de la transition. De plus, les données soutiennent que la perception de compétence et l'engagement scolaire avaient des effets positifs sur la réussite au cégep. De même, provenir d'une famille ayant un faible niveau économique et avoir des parents peu scolarisés étaient associés à un risque d'abandon des études plus élevé. L'engagement dans un projet d'études bien défini et la poursuite des études pour des motifs de nature intrinsèque étaient liés à plus de persévérance. Enfin, cette étude a aussi montré l'avantage des filles dans la réussite scolaire par rapport aux garçons et la valeur prédictive des résultats scolaires au secondaire sur la réussite et de la persévérance au cégep.

En 2010, le Centre d'Étude des COnditions de vie et des BESoins de la population (ÉCOBES), qui est un organisme dédié à la recherche en sciences sociales appliquées, a mené une vaste enquête dans 10 cégeps, auprès de 3 631 personnes étudiantes qui étaient exclusivement à leur première session et issues du renouveau pédagogique (Gaudreault et al., 2011). Le questionnaire comprenait des variables portant sur le vécu scolaire, l'intégration, la motivation et l'encadrement. Les analyses mettent en relation ces variables et la qualité de l'adaptation au cégep. De façon générale, les personnes étudiantes percevaient leur préparation comme insuffisante pour débiter les études collégiales et disaient ne pas posséder les habiletés nécessaires pour répondre aux nouvelles exigences. De plus, elles rapportaient manquer de soutien pour affronter cette transition, surtout de la part de leurs pairs. Un résultat particulièrement révélateur indique que les personnes étudiantes étaient nombreuses à présenter des difficultés affectives et que la détresse psychologique était élevée chez plus du tiers de celles-ci.

Dans une étude portant sur les caractéristiques sociales des personnes étudiantes de cégep, Roy (2015) a examiné les relations entre les facteurs extérieurs au milieu scolaire et la réussite au collégial, c'est-à-dire les valeurs, le réseau social, le sexe et le travail rémunéré. Son étude ayant

porté sur près de 5 000 personnes étudiantes suggère que l'influence des facteurs extérieurs au milieu scolaire (le sexe, le statut socioéconomique, ses valeurs et le travail rémunéré) serait plus significative que celle des facteurs qui sont spécifiques au milieu pour expliquer la réussite au collégial. Aussi, des différences de sexe ont été observées, mais l'auteur soutient qu'il faut considérer d'autres interactions possibles entre le sexe et la réussite scolaire, telles que les valeurs, le milieu social et la situation économique.

Dans une autre grande enquête pour examiner les impacts du renouveau pédagogique sur l'adaptation personnelle et scolaire, les comportements d'apprentissage, les résultats scolaires, les changements de programme et les abandons, Larose et ses collègues se sont attardés à la transition secondaire-collégial (Larose et al., 2017). Au total, 1 375 personnes étudiantes ont participé à l'enquête sur quatre temps de mesure : en 4e secondaire, 5e secondaire et 1re et 4e sessions au collège. En plus de mesurer l'impact du renouveau pédagogique, cette étude a considéré différentes dimensions de l'adaptation au collège. Les résultats indiquent que l'anxiété, les résultats scolaires et les capacités attentionnelles au secondaire jouaient un rôle déterminant dans la trajectoire d'adaptation au cégep. La transition vers le collégial était plus difficile pour les personnes étudiantes ayant rencontré des difficultés d'adaptation en secondaire 4. Par ailleurs, les analyses ont révélé des effets modérateurs, notamment du sexe et du rendement scolaire au secondaire, suggérant que les risques associés à cette transition variaient selon certaines caractéristiques personnelles. Ainsi, les personnes inscrites dans les programmes d'accueil et d'intégration, qui présentaient un sentiment de compétence plus faible en langue, étaient plus vulnérables, en particulier lors de leur première session collégiale. Aussi, les personnes les plus à risque de rencontrer des difficultés d'adaptation étaient celles inscrites dans un programme préuniversitaire et qui étaient incertaines de leur choix vocationnel de même que les garçons ayant un faible sentiment de compétence en mathématiques.

Concernant la persévérance scolaire, un rapport de la Fédération des cégeps (Lavoie, 2021) souligne que le rendement au secondaire constitue un prédicteur clé de la transition, de la réussite et de la persévérance au collégial. Selon les données de ce rapport, les personnes étudiantes ayant une moyenne générale inférieure à 75 % au secondaire, qui représentent 28 % de la population collégiale, étaient particulièrement à risque de ne pas compléter leur programme de formation. Plus précisément, 60 % de celles ayant une moyenne entre 70 % et 75 % n'avaient pas obtenu de diplôme

après cinq ans au cégep, tandis que ce taux augmentait à 80% chez celles dont la moyenne était inférieure à 70%. De plus, ces dernières personnes étaient surreprésentées dans le programme Tremplin DEC, conçu pour offrir une session ou deux de mise à niveau, d'obtention de préalables et d'exploration professionnelle. À titre comparatif, selon les données de 2013, le taux de diplomation en cinq ans ou moins était de 76 % pour les personnes étudiantes inscrites initialement dans un programme préuniversitaire, et de 61 % pour celles inscrites dans un programme technique (ministère de l'Enseignement supérieur, 2019). Ces chiffres illustrent l'importance du rendement scolaire antérieur dans la trajectoire collégiale et soulignent les défis supplémentaires auxquels sont confrontées les personnes étudiantes ayant des résultats plus faibles au secondaire.

Les diverses études québécoises présentées dans cette section sur la transition au collège offrent plusieurs informations contribuant à la compréhension de la réussite au collégial selon les dimensions d'adaptation scolaire, institutionnelle et sociale. On constate que malgré l'accessibilité aux études collégiales et aux services d'aide et d'accompagnements individualisés offerts par les établissements, plusieurs personnes étudiantes éprouvent des difficultés à réussir ou quittent les études post-secondaires avant l'obtention de leur diplôme. Pour mieux saisir la complexité de cette période, il est important de considérer aussi l'impact des facteurs psychologiques. Quelques études ont examiné des caractéristiques personnelles associées à la santé mentale et la capacité de la personne étudiante à réagir au stress et gérer ses émotions et ont montré leur importance dans la réussite de la transition vers les études supérieures et dans le cheminement scolaire (Gaudreault et al., 2011; Neuville et al., 2013; Vezeau et Bouffard, 2007). La section qui suit s'intéresse à l'anxiété et la dépression, deux problèmes importants en matière de santé mentale.

1.1.3 Anxiété et symptômes dépressifs chez les personnes étudiantes aux études postsecondaires

Un sondage mené en 2016 par l'*American College Health Association* auprès des personnes étudiantes canadiennes de niveau post-secondaire a permis de constater qu'elles sont nombreuses à éprouver des problèmes de santé mentale. Selon cette enquête, 44% des personnes étudiantes disaient avoir éprouvé au cours des douze mois précédents des symptômes de dépression suffisamment élevés pour nuire à leur fonctionnement. En outre, 18.4% rapportaient avoir reçu un diagnostic de problème d'anxiété, 13% indiquaient avoir envisagé sérieusement le suicide et 2.1% disaient même avoir tenté de le faire. Ces résultats indiquent ainsi que la détresse psychologique

des personnes étudiantes aux études post-secondaires est un enjeu d'envergure. On peut dès lors se demander la place que tient cette détresse psychologique dans leur adaptation à leur entrée au collège.

La détresse psychologique des personnes étudiantes de niveau collégial est devenue un enjeu important dans l'organisation des services pour les établissements post-secondaires (Waters et Max, 2018). Dans l'enquête ÉCOBES de 2010, un des faits marquants est lié au degré élevé de détresse identifié chez les personnes étudiantes qui arrivaient au cégep. Les résultats indiquent qu'environ le tiers des filles et le sixième des garçons interrogés présentaient des signes de détresse. Toutefois, la notion de détresse psychologique mesurée dans cette enquête est vaste et inclut des symptômes d'anxiété, de dépression, de stress et d'indécision vocationnelle. Les études qui identifient de façon plus détaillée ces symptômes offrent une image plus précise de la nature de cette détresse. (Allard, 2016; Bouffard et al., 2012; Miles, 2017; Waters et Max, 2018). Ainsi, l'anxiété est une problématique très fréquemment rapportée dans les institutions d'enseignement supérieur. De façon générale, les études indiquent qu'environ un cinquième des personnes étudiantes rapportaient une anxiété très élevée (Gaudreault, 2014; Roy, 2015; Vezeau et Bouffard, 2007). Mais, la problématique encore plus fréquente est celle des affects dépressifs, pourtant moins souvent considérés dans les études

La transition vers les études collégiales survient dans un contexte développemental comportant plusieurs enjeux pouvant affecter le bien-être psychologique des personnes étudiantes (Roberge et Deplanche, 2017). Les jeunes sont à l'âge où apparaît une augmentation des premiers troubles de santé mentale (CAPRES, 2018). Parmi ces difficultés, le trouble dépressif serait la problématique la plus incapacitante chez les adolescent.es à travers le monde (Organisation mondiale de la Santé, 2014). Cependant, l'importance de la présence de ce trouble dans le milieu collégial est peu connue. Que les jeunes soient ou non aux études, au Québec, ce trouble toucherait 33.7 % des jeunes personnes de 16 à 24 ans (Martineau et al., 2015). Cette fragilité accrue de la santé mentale des jeunes est de nature à augmenter leur besoin de soutien social de leurs pairs et de leurs parents. Or, l'arrivée au collège est associée à l'effritement du réseau social construit tout au long du secondaire et souvent même plus tôt. Pour les jeunes hors des grands centres, il faut souvent ajouter une séparation du milieu familial et du soutien qu'ils y trouvent pour intégrer un programme d'études dispensé dans un collège éloigné. La rupture de leur réseau social pourrait entraîner une détresse

et un sentiment d'isolement plus important et une diminution de la perception de disposer du soutien requis (Larose et Roy, 1996). Il y a aussi la pression financière qui devient une préoccupation s'ajoutant au questionnement sur l'orientation professionnelle. L'environnement du collège et l'organisation des études diffèrent grandement de ce que les jeunes ont vécu jusqu'alors au secondaire. Tout peut sembler plus compliqué et source de stress : une plus grande diversité de disciplines, des horaires éclatés, un encadrement diminué qui augmente la nécessité d'être autonome, de s'autoréguler, et de savoir où et comment aller chercher de l'aide quand cela devient nécessaire. En dépit de ces constats, les études sur le lien entre la détresse psychologique des personnes étudiantes au collégial et leur adaptation à leur arrivée à cette étape de leur cursus scolaire restent peu nombreuses au Québec.

Dans une de celles-ci menée auprès de 249 jeunes (Germain, 2017), l'auteure a montré que les symptômes dépressifs influençaient plus fortement la majorité des domaines de l'adaptation scolaire que les symptômes anxieux. Pour intéressants que soient les résultats de cette dernière étude, leur portée est limitée en raison de la petitesse de l'échantillon. Dans une étude d'Allard (2016), les symptômes dépressifs n'étaient pas liés aux échecs, mais plutôt à l'abandon des études. Une des conclusions d'un sondage mené en Ontario en 2009 va dans le même sens : la dépression y a été identifiée comme le prédicteur le plus important de non-diplomation en enseignement supérieur (CAPRES, 2015). Ainsi, ces données indiquent que si la dépression n'affecte pas nécessairement les résultats des jeunes, ce qui peut contribuer au fait qu'elle est parfois invisible pour l'entourage, elle pourrait cependant les conduire à l'abandon des études. L'étude présentée dans cet essai s'inscrit dans cette lignée, un de ses objectifs portant sur les liens entre les symptômes anxieux et dépressifs et le rendement scolaire. Si les variables liées à l'adaptation contribuent à la réussite et à la persévérance des personnes étudiantes, qu'en est-il de celles qui présentent un facteur de risque supplémentaire, comme cela est le cas des personnes étudiantes de première génération?

1.2 Les personnes étudiantes de première génération : définition et capital social

1.2.1. Définition

Les personnes étudiantes de première génération sont ainsi appelées pour signaler qu'elles proviennent de familles où aucun des parents n'a atteint un niveau de scolarité égal ou supérieur à

celui qu'entreprend leur enfant (Bonin et al., 2015; Bouffard et al., 2012). L'étude longitudinale de Kamanzi et ses collaborateurs (2010), auprès de plus de 10 000 participant.es, indique qu'au Canada, le fait d'être une personne étudiante de première génération contribue à diminuer les chances d'accéder à des études universitaires. Devant affronter des défis qui leur sont propres, ces personnes étudiantes ont aussi été identifiées depuis plusieurs années comme étant plus à risque d'interrompre leurs études post-secondaires que les autres issues d'une famille où au moins un des parents a obtenu un diplôme d'études post-secondaires (Bouffard et al., 2012; Gingras et Terrill, 2006; Pascarella et al., 2004) (nommés étudiant·es de génération continue dans cet essai). Plusieurs études ont aussi montré que les personnes étudiantes de première génération avaient une perception de compétence ou un sentiment d'efficacité personnelle plus faible que leurs pairs de génération continue (Bauer et Hannover, 2023; Belmi et al., 2020; Cruce et al., 2005; Ivcevic et Kaufman, 2013; Ramos-Sanchez et Nichols, 2007). Les parents qui ont eux-mêmes fréquenté des institutions d'enseignement postsecondaires peuvent transmettre à leurs enfants des informations quant à la réalité de ces milieux. Connaissant ce qui est à venir, ils peuvent guider et rassurer leurs jeunes dans leur parcours scolaire post-secondaire. Inversement, comme l'ont proposé Pascarella et al. (2003), les parents n'ayant pas fréquenté d'institution d'enseignement postsecondaire sont ignorants des caractéristiques, des pratiques, des ressources propres à ces environnements scolaires. Il leur est alors impossible de transmettre à leurs enfants ces savoirs ou ce que ces auteurs appellent un capital social et culturel relatif à la fréquentation d'établissements postsecondaires (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988).

1.2.2. Capital social et culturel

Ce capital social et culturel réfère à ce qui est identifié comme les apports culturels exprimés et transmis par les différentes actions et pratiques pédagogiques à l'intérieur de la famille (Bourdieu et Passeron, 1970) et au degré d'aisance et de familiarité du jeune avec la culture du milieu où il doit s'intégrer. Bref, il s'agit d'un ensemble de qualifications intellectuelles produites par l'environnement familial et le système scolaire dont l'assimilation à chaque génération assure la reproduction sociale. Les parents ayant fréquenté les institutions post-secondaires peuvent faire bénéficier leurs jeunes de leurs expériences, les guider et les conseiller adéquatement et leur permettre de comprendre plus facilement l'importance de certaines décisions à prendre. Étant privées de toutes ces ressources, l'arrivée des personnes étudiantes de première génération dans

leur nouveau milieu scolaire s'accompagne parfois d'une sorte de choc culturel (Bui, 2002; Fallon, 1997). Ce choc peut être accentué par une impression de discordance entre leurs antécédents familiaux d'une part et les attitudes à développer et les comportements à adopter pour bien s'intégrer dans leur nouveau milieu d'autre part. La distanciation avec la culture familiale pour mieux adhérer à celle attendue dans le nouveau milieu engendre parfois une certaine culpabilité ou un sentiment de déloyauté envers la famille (Hartig et Steigerwald, 2007, Richard, 2014). En revanche, s'ils ne se résignent pas à adopter le nouveau code du milieu, les jeunes risquent de développer un sentiment d'aliénation (Drotos, 2019; Soria et Stebleton, 2012), définie comme la croyance de ne pas être à sa place et de vivre des difficultés à préciser son statut ou à développer un sentiment d'appartenance à un groupe où les pairs ont des origines familiales et sociales plus favorisées que les siennes. En lien avec ceci, des études rapportent que les personnes étudiantes de première génération percevaient moins de soutien de leur milieu familial et que leurs parents manquaient de connaissance sur le milieu pour les guider (Gaudreault, 2014; Gingras et Terrill, 2006; Richard, 2014; Vezeau et Bouffard, 2010). S'il est vrai qu'un déficit en capital social est un facteur augmentant le défi d'adaptation des personnes étudiantes de première génération aux études post-secondaires, d'autres caractéristiques personnelles peuvent le complexifier davantage. Avant d'aborder ces dernières, la section qui suit s'intéresse à des facteurs pouvant faciliter l'adaptation des personnes étudiantes de première génération aux études post-secondaires.

1.2.3. Facteurs facilitant l'adaptation aux études postsecondaires chez les personnes étudiantes de première génération

Dans une étude menée au Québec auprès de personnes étudiantes de première année universitaire, les auteurs ont montré que ces personnes étudiantes avaient un plan vocationnel mieux défini que les autres et qu'elles accordaient aussi plus d'importance à leurs études dans leur projet de vie (Bouffard et al., 2012). Selon ces auteurs, les personnes étudiantes de première génération disaient avoir fait un choix plus réfléchi que leurs collègues de génération continue et leur motivation était probablement plus personnelle, ce qui contribuait positivement à leur cheminement scolaire. Dans leur enquête, Gingras et Terrill (2006) ont obtenu des résultats qui indiquent que les personnes étudiantes de première génération possèdent aussi des ressources. Ils ont observé une relation positive entre la moyenne au secondaire des personnes étudiantes et la scolarité de leurs parents, ceux ayant une moyenne plus forte avaient des parents plus scolarisés. Mais, lorsqu'ils comparaient

les personnes étudiantes ayant des moyennes semblables, il n'y avait plus de différence de réussite à leur première session au cégep. Leurs résultats soulèvent le fait que la scolarité des parents agisse sur la diplomation plutôt que sur la réussite scolaire. Enfin, dans une étude menée aux États-Unis, Aspelmeier et al. (2012) ont testé l'hypothèse voulant que le statut générationnel modérerait la relation entre les facteurs psychologiques et l'adaptation au collège. De façon générale, les résultats de cette étude portant sur 322 personnes étudiantes en début d'études universitaires ont montré que des facteurs psychologiques, comme l'estime de soi, prédisaient davantage l'adaptation des personnes étudiantes de première génération que celle de leurs camarades. Ainsi, une estime de soi élevée était autant bénéfique à l'adaptation personnelle/émotionnelle des personnes étudiantes de première génération qu'à celle de leurs camarades. Le lien entre l'estime de soi et le rendement était nettement plus marqué chez ceux et celles de génération continue que de première génération. Pour Aspelmeier et al. (2012), ces résultats suggèrent de revoir la notion du capital social et culturel comme explication principale des effets du statut générationnel. Cependant, alors que des différences entre les hommes et les femmes ont été observées dans les variables prédictives, les auteurs n'ont pas considéré le rôle potentiel modérateur du facteur sexe. Il est vrai que la grandeur limitée de l'échantillon le permettait difficilement. Pour autant, cette étude est novatrice et ses conclusions méritent d'être réexaminées. Enfin, il existe une littérature abondante signalant que la perception de compétence s'avère un des prédicteurs les plus puissants dans l'adaptation et le rendement scolaire. Or, sauf erreur, il semble n'exister aucune étude ayant vérifié si la perception de compétence des personnes étudiantes de première génération contribue positivement à leur réussite éducative. Nous l'avons fait dans cet essai.

1.2.4. Facteurs compliquant l'adaptation des personnes étudiantes de première génération

Les recherches sur les personnes étudiantes de première génération proviennent principalement des États-Unis et ont surtout porté sur la transition aux études universitaires. Un aspect particulier des clientèles examinées dans ces études est qu'être une personne étudiante de première génération était fortement associé au fait d'être d'une origine ethnique minoritaire et de provenir de familles de milieux socioéconomiques pauvres, parfois même précaires (Bui, 2002; Redford et Hoyer, 2017; Rodini et al., 2018). Cela dit, les personnes étudiantes de première génération examinées dans ces études partagent des caractéristiques qui sont aussi retrouvées dans les quelques études faites au Québec. En effet, ces personnes ont souvent connu un parcours scolaire singulier, elles sont aussi

plus souvent que les autres dans une situation financière un peu difficile, ont un revenu familial plus faible et occupent plus souvent que leurs collègues un emploi auquel elles consacrent aussi plus de temps (Bonin et al., 2015; Gaudreault et Normandeau, 2018; Richard, 2014). Sur le plan de l'engagement scolaire, elles sont moins présentes à l'école, sont peu impliquées dans les activités parascolaires, utilisent moins les services de leur institution et consultent moins leurs professeurs (Duchaine, 2014). Les personnes étudiantes de première génération sont moins nombreuses que les autres à réussir tous leurs cours à la première session (Gingras et Terrill, 2006), ont une moyenne générale plus faible et songent plus souvent à abandonner leurs études (Vezeau et Bouffard, 2010). Sur le plan familial, elles rapportent se sentir moins soutenues par leurs parents (Vezeau et Bouffard, 2010). Elles sont plus souvent engagées dans une relation durable, ayant parfois des enfants à charge (Bonin, 2008). Enfin, les différences entre les personnes étudiantes de première génération et les autres s'observeraient aussi après le parcours scolaire, jusque sur le marché du travail. En effet, dans l'étude de Manzoni et Streib (2018), les personnes étudiantes de première génération avaient un salaire de 9 à 11% moins élevé que les autres. Les auteurs indiquent que ces différences ne seraient pas liées à une discrimination, mais plutôt à leur choix d'une formation moins avantageuse sur le plan financier.

Considérant les défis adaptatifs importants que les personnes étudiantes de première génération doivent affronter pour réussir leur intégration aux études supérieures, on peut croire qu'elles vivent un stress plus important que les autres, de sorte qu'elles sont plus à risque de rencontrer des problèmes de santé mentale. Toutefois, peu d'études ont considéré leur adaptation émotionnelle. Deux études réalisées aux États-Unis (Jenkins et al., 2013; Stebleton et al., 2014) ont montré une différence entre les personnes étudiantes de première génération et celles de génération continue : les premières rapportaient vivre plus de stress et ressentir des symptômes dépressifs plus élevés. En outre, l'étude de Jenkins et al. (2013) a mis en évidence les femmes étudiantes de première génération présentaient les symptômes dépressifs les plus élevés et la plus faible satisfaction dans leur vie de tous les participant.es. Inversement, les hommes étudiants de première génération rapportaient les symptômes dépressifs les plus faibles et la satisfaction de vie la plus élevée de tous les participants.es. Cette étude suggère l'intérêt d'examiner l'effet modérateur du sexe dans la relation entre certaines caractéristiques personnelles et la réussite éducative des personnes étudiantes de première génération.

1.3 La présente étude

La présente étude s'intéresse à mieux comprendre la réussite éducative des personnes étudiantes de première génération de niveau collégial. Dans cette étude, on définit les personnes étudiantes de première génération de niveau collégial comme celles dont aucun des parents n'a fréquenté une institution de niveau post-secondaire. Elles ont été comparées à des personnes étudiantes de génération continue, définies comme ayant au moins un des parents qui a fréquenté une institution de niveau post-secondaire. Toutes ces personnes étudiantes fréquentaient un collège d'enseignement général et professionnel (Cégep) public de la couronne nord de Montréal. L'étude comporte deux objectifs spécifiques.

1.3.1. Objectifs et hypothèses

Le premier objectif de l'étude était de comparer un ensemble de caractéristiques personnelles et la réussite éducative des personnes étudiantes en première session d'études collégiales selon leur statut générationnel. Les caractéristiques personnelles retenues peuvent avoir un effet positif ou négatif sur la réussite éducative. Les caractéristiques personnelles présumées positives sur la base d'études antérieures sont la certitude vocationnelle (Bouffard et al., 2012; Richard, 2023), la perception de compétence (Marsh et Craven, 2006; Pajares et Schunk, 2002; Venkatesan et Prabu Shankar, 2022, Vezeau et Bouffard, 2009) et l'estime de soi (Acosta-Gonzaga, 2023; Bailey et Phillips, 2016). Celles présumées négatives sont les symptômes dépressifs et anxieux (Allard, 2016, Capres, 2015, Germain, 2017) et le sentiment d'aliénation scolaire (Buzzai et al., 2021; Morinaj et al. 2020). La mesure de la réussite éducative comprend deux indicateurs, soit l'adaptation au nouveau milieu scolaire se déclinant en trois dimensions, personnelle, sociale et attachement à l'institution, et le rendement scolaire à la fin de la première session (Al Akashee et El-mneizel, 2020; Feraco et al. 2023).

Nous avons postulé des scores plus faibles sur les mesures d'estime de soi et de perception de compétence chez les personnes étudiantes de première génération que chez celles de génération continue (Wang et Castañeda-Sound, 2008), mais des scores plus élevés sur le sentiment d'aliénation scolaire, les symptômes dépressifs et les symptômes anxieux (Drotos, 2019; Jenkins et al., 2013; Stebleton et al., 2014). Cependant, nous fondant sur l'étude de Bouffard et al. (2012), nous avons prédit une certitude vocationnelle plus élevée chez les personnes étudiantes de première

génération que chez celles de génération., des scores moins élevés étaient attendus chez les personnes étudiantes de première génération que chez celles de génération continue sur l'adaptation personnelle, sociale et leur attachement à leur nouveau milieu, et leur rendement à la fin de la première session. Enfin, au vu des différences de sexe dans diverses variables examinées dans les études (Gingras et Terrill, 1994; 2006; Larose et al., 2017; Roy, 1995; Vezeau et Bouffard, 2009), nous attendions des scores plus élevés sur les mesures de symptômes dépressifs et anxieux chez les femmes que les hommes et l'inverse sur la mesure d'aliénation scolaire.

Le deuxième objectif visait à vérifier si le statut générationnel et le sexe des personnes étudiantes modéraient la relation entre leurs caractéristiques personnelles et leur réussite éducative à la fin de la première session. Au vu des études antérieures (Aspelmeier et al., 2012; Bauer et al. 2023), nous avons postulé une relation plus élevée entre les caractéristiques personnelles (positives et négatives) et les indicateurs de réussite éducative chez les personnes étudiantes de première génération que chez celles de génération continue. Comme le rendement scolaire est généralement assez fortement lié d'une année à l'autre, lorsque l'information est disponible, le rendement scolaire à la fin de la dernière année du secondaire est utilisé comme variable de contrôle dans l'examen des liens entre les caractéristiques personnelles positives et négatives et le rendement à la fin de la première session au collège.

CHAPITRE 2

MÉTHODE

2.1 Échantillon et procédure

Cette étude longitudinale à courte durée comprenait deux temps de mesure. Le premier temps de mesure a eu lieu en octobre 2019, soit vers le milieu de la première session de l'année scolaire 2019-2020. Au total, 1523 personnes étudiantes étaient présentes en classe au moment de notre passage, parmi lesquelles 1437 (94%) ont signé un formulaire de consentement confirmant leur participation volontaire et garantissant le respect de leur anonymat et la non-divulgence de leurs réponses à des personnes autres que les chercheurs, de même que leur consentement à l'accès à leurs résultats scolaires finaux de leur première session. Ces personnes ont rempli le questionnaire à leur rythme et la durée approximative des séances était de 20 minutes. Le second temps de mesure a eu lieu en janvier 2020 au moment de la disponibilité des résultats de la fin de la première session. Les personnes étudiantes retenues pour cette étude sont celles qui étaient inscrites à leur première session au cégep : l'échantillon final comprend 773 participants.

2.2 Instruments de mesure

La première section du questionnaire comprenait un ensemble de questions d'ordre sociodémographique. L'autre grande section du questionnaire regroupait les énoncés des différentes variables retenues. Ces diverses variables ont été mesurées à l'aide d'instruments déjà disponibles et ayant de bonnes qualités métrologiques. Pour l'ensemble des questionnaires, des analyses factorielles ont été utilisées pour confirmer les regroupements postulés et toutes ont été concluantes. Des analyses de cohérence interne (alpha de Cronbach) ont servi à vérifier la cohérence interne des différents concepts.

2.2.1 Données sociodémographiques et détermination du statut générationnel

Les personnes participantes représentaient un échantillon hétérogène fréquentant un collège desservant divers milieux urbain, semi-urbain et rural. Toutes les personnes devaient indiquer leur âge, leur sexe, leur programme d'études, le plus haut niveau d'études fréquenté par leur mère et leur père, le nombre d'heures de travail en dehors des heures d'étude, leur situation domiciliaire et leur perception de leur situation financière. Le statut générationnel a été déterminé selon

l'expérience scolaire des parents. Les personnes étudiantes ont été classées comme étant de première génération si et seulement si aucun des deux parents n'avait fréquenté une institution d'études postsecondaires. Au total, dans l'étude actuelle, 200 personnes étudiantes, soit 26% de l'échantillon sont considérées comme étant de première génération. Les femmes représentent 65.9 % de ces personnes étudiantes de première génération. Les 573 autres personnes ont été classées comme étant de génération continue. Le Tableau 2.1 présente les différentes caractéristiques de l'échantillon. L'Annexe B regroupe l'intégralité des instruments utilisés.

Quelques différences sont observées selon le statut générationnel des personnes étudiantes. Ainsi, comme dans d'autres études (Richard, 2014, Choy, 2001; Shields, 2002; Terenzini et al., 1996), celles de première génération sont plus âgées (âge moyen = 20.10 ans) que celles de génération continue (âge moyen = 18.55 ans) ($F(1, 755) = 19.15, p < .001$). Cette différence d'âge selon le statut générationnel se retrouve chez les hommes ($F(1, 274) = 28.28, p < .001$) comme chez les femmes ($F(1, 480) = 4.98, p < .02$). On observe aussi que la répartition des personnes étudiantes dans les programmes techniques et préuniversitaires est différente selon le statut générationnel: une proportion plus grande de personnes étudiantes de première génération sont dans les programmes techniques, et celles de génération continue sont en proportion plus nombreuses à l'être dans un programme préuniversitaire ($\chi^2 = 22.87, df = 2, p < .001$). Il n'y a pas de différence de statut générationnel pour les personnes étudiantes inscrites dans le programme tremplin.

Tableau 2.1 Description des caractéristiques de l'échantillon

		<i>Première génération</i>	<i>Génération continue</i>
<i>Sexe</i>	Total Femmes Hommes	200 (26,0%) 139 (28,5%) 61 (21,4%)	577 (74,0%) 349 (71,5%) 224 (78,5%)
<i>Âge</i>	Étendue Âge moyen	16,8 à 47,3 ans 20,11 ans	16,6 à 48,6 ans 18,53 ans
<i>Programme d'étude</i>	Tremplin DEC Techniques Préuniversitaires	37 (18,5 %) 87 (43,5 %) 76 (38,0 %)	84 (14,7 %) 161 (21,8 %) 328 (57,2 %)
<i>Travail rémunéré</i>	Ne travaille pas 10 heures et moins Entre 11 et 15 heures Entre 16 et 20 heures Plus de 20 heures	51 (25,5 %) 47 (23,5 %) 50 (25,0 %) 37 (18,5 %) 14 (7,0 %)	131 (22,9 %) 168 (29,3 %) 135 (23,6 %) 87 (15,2 %) 46 (8,0 %)
<i>Situation domiciliaire</i>	Domicile parental Domicile personnel Domicile conjugal En colocation Autres	145 (72,5 %) 11 (3,0 %) 24 (12,0 %) 4 (2,0 %) 16 (6,5 %)	502 (87,6 %) 11 (1,9 %) 21 (3,7 %) 13 (2,3 %) 17 (3,5 %)
<i>Situation financière perçue</i>	Difficile Satisfaisante Aisée	65 (32,5 %) 96 (48,0 %) 35 (17,5 %)	116 (20,2 %) 249 (43,5 %) 204 (35,6 %)

Comme nous l'avons énoncé dans les objectifs, les caractéristiques personnelles retenues peuvent avoir un effet positif ou négatif sur la réussite éducative. Les instruments de mesure permettant d'opérationnaliser ces caractéristiques sont présentés selon leur valence positive ou négative.

2.2.2 Caractéristiques personnelles positives

Certitude vocationnelle. La certitude vocationnelle a été mesurée à l'aide de l'échelle du choix vocationnel de Jones (1989) (*Career Decision Profile*) distinguant deux dimensions de l'orientation professionnelle des personnes étudiantes : 1- la certitude face au choix vocationnel comme par exemple « J'ai déjà en tête un domaine (ex. : médecine, agriculture, administration, arts ...) dans lequel j'aimerais travailler » et 2- le bien-être devant le fait d'avoir ou non fait un choix, par exemple « Je me sens à l'aise dans mon cheminement concernant mon choix de carrière ». Les personnes étudiantes devaient répondre sur une échelle d'accord en 6 points allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait d'accord). Le score moyen des quatre énoncés a été calculé et plus il est élevé, plus il indique une certitude vocationnelle élevée. La cohérence interne de l'échelle, évaluée à l'aide de l'alpha de Cronbach, est satisfaisante ($\alpha = .78$).

Perception de compétence scolaire. La perception de compétence scolaire a été mesurée à l'aide de l'instrument de Fillion (1998) qui concerne la perception de la personne étudiante d'obtenir un bon rendement scolaire au terme de ses cours. Il comprend cinq énoncés, dont celui-ci : « J'ai vraiment confiance de bien réussir dans la majorité de mes cours. ». Les personnes étudiantes devaient répondre sur une échelle d'accord en 6 points allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait d'accord). Le score moyen a été calculé, et plus il est élevé, plus il indique que la personne étudiante a une bonne perception de sa compétence scolaire. La cohérence interne de cette mesure est satisfaisante ($\alpha = .87$).

Estime de soi. L'estime de soi concerne l'appréciation que la personne porte sur sa valeur. Elle a été mesurée à l'aide de l'instrument de Harter (Bouffard et al, 2002) comprenant cinq énoncés comme celui qui suit : « Je suis certain.e d'être une bonne personne ». Les personnes étudiantes devaient indiquer leur accord avec le contenu de chaque énoncé sur une échelle en 6 points allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait d'accord). Le score moyen a été calculé, et plus il est élevé, plus il indique que la personne étudiante a une bonne estime de soi. La cohérence interne est satisfaisante ($\alpha = .77$).

2.2.3 Caractéristiques personnelles négatives

Symptômes dépressifs. Les symptômes dépressifs ont été mesurés à l'aide du questionnaire CES-D (*Center for Epidemiological Studies - Depression*, Fuhrer et Rouillon, 1989), qui comprend 20

énoncés pour chacun desquels les personnes étudiantes devaient indiquer, en faisant référence à la période des sept derniers jours, la fréquence à laquelle elles avaient ressenti ce que décrivait chacun des énoncés sur une échelle en 4 points : 0 = « Rarement ou aucunement (moins d'une journée) »; 1 = « Un peu (1 ou 2 jours) »; 2 = « À l'occasion ou modérément (3-4 jours) »; 3 = « La plupart du temps ou tout le temps (5-7 jours) ». Voici à titre d'exemple un de ces énoncés : « Je sentais que j'étais incapable de sortir de ma tristesse même avec l'aide de ma famille et de mes amis ». Le score total peut varier de 0 à 60. Le score moyen a été calculé et plus il est élevé, plus il indique une présence élevée de symptômes dépressifs. La cohérence interne est satisfaisante ($\alpha = .91$).

Symptômes anxieux. Les symptômes anxieux ont été évalués à l'aide de la version francophone du *General Anxiety Disorder* (GAD-7) (Spitzer et al., 2006; Micoulaud-Franchi et al., 2016) comprenant sept énoncés demandant à la personne étudiante d'évaluer la fréquence à laquelle elle avait ressenti au cours de la dernière semaine divers symptômes physiques liés à l'anxiété. L'échelle de réponse en 4 points allait de 0 = « Pas du tout » à 3 = « Beaucoup ». Ainsi, le score total peut varier de 0 à 21. Voici un exemple d'énoncé: « Avoir de la difficulté à relaxer ». Le score moyen a été calculé et plus il est élevé, plus il indique une présence élevée de symptômes anxieux. La cohérence interne est satisfaisante ($\alpha = .88$).

Aliénation scolaire. L'aliénation scolaire concerne le sentiment de la personne étudiante de ne pas être à sa place dans le milieu. Elle a été mesurée avec l'échelle de Galand (2001) comprenant cinq énoncés accompagnés d'une échelle d'accord en 6 points allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait d'accord). Un exemple d'énoncé est « Se sentira mieux dans sa peau quand il-elle pourra lâcher l'école ». Le score moyen a été calculé, et plus il est élevé, plus il indique que la personne étudiante ressent une aliénation scolaire élevée. La cohérence interne de la mesure d'aliénation scolaire est satisfaisante ($\alpha = .82$).

2.2.4 Réussite éducative

La réussite éducative a été mesurée en considérant deux indicateurs : l'adaptation au collège et le rendement scolaire à la fin de la 1^{ère} session

Adaptation au collège. L'adaptation au collège a été mesurée avec le SACQ (*Student Adaptation to College Questionnaire* de Baker & Siryk (1989; validé en français par Larose et al., 1996), cet

instrument est couramment utilisé dans les études sur l'adaptation aux études supérieures. Ce questionnaire permet de mesurer trois dimensions de l'adaptation de la personne étudiante. L'adaptation personnelle comprend cinq énoncés, dont le suivant : « J'ai de la difficulté à m'adapter à la vie étudiante ». La cohérence interne est satisfaisante ($\alpha = .71$). L'adaptation sociale comprend cinq énoncés, dont le suivant : « Je me suis fait beaucoup d'amis au collège ». La cohérence interne est satisfaisante ($\alpha = .67$). Enfin, l'attachement à son institution comprend aussi cinq énoncés, dont le suivant. « Je suis content·e d'être venu·e étudier ici. ». La cohérence interne est satisfaisante ($\alpha = .75$). Les personnes étudiantes répondaient sur une échelle d'accord en 6 points allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait d'accord). Le score moyen de chaque dimension a été calculé, et plus il est élevé, plus il indique une satisfaction élevée relative à chacune de dimensions.

Rendement à la fin du secondaire. Considérant les liens élevés généralement observés dans le rendement des personnes étudiantes d'une année à l'autre, les résultats de fin d'année de la cinquième année du secondaire ont été recueillis de manière à en contrôler la contribution dans le rendement à la fin de la première session. Les personnes étudiantes devaient indiquer leur moyenne générale obtenue à la fin de leur dernière année du secondaire. L'échelle de réponse était graduée par intervalle de 5% allant de moins de 50% (note de passage exigée pour accéder aux études collégiales) à 100%. Cette question ayant été omise lors des premières passations, elle est disponible pour 547 des 773 personnes participantes.

Rendement à la fin de la 1^{ère} session. Le rendement à la fin de la première session réfère aux résultats scolaires à l'ensemble des cours auxquels la personne étudiante était inscrite. Ce rendement est exprimé sous forme d'une cote R calculée par le collège et qui prend en compte, à la fois, la performance individuelle, la force initiale du groupe et la dispersion des résultats dans le groupe. Théoriquement, la cote R peut varier entre 0 et 50. Dans notre échantillon, elle varie entre 15 et 37.

2.2.5 Plan d'analyse statistique

Le premier objectif de cette étude visait à comparer un ensemble de caractéristiques personnelles et la réussite éducative de personnes étudiantes en première session d'études collégiales selon leur statut générationnel et le sexe. Des analyses préliminaires ont été conduites pour examiner la distribution des données portant sur les caractéristiques personnelles et la réussite éducative. Des

analyses de corrélation ont ensuite examiné les liens entre l'ensemble des variables. Enfin, des analyses de variance ont examiné si les caractéristiques personnelles et la réussite éducative différaient selon le statut générationnel et le sexe des personnes étudiantes. Dans le cas du statut générationnel, comme la taille de l'échantillon des personnes étudiantes de première génération est très inférieure à celle de l'échantillon de génération continue, nous avons opté pour examiner les effets marginalement significatifs ($p \leq 0.10$), pour ce facteur, mais pas pour le sexe où la taille des échantillons de garçons et des filles est bien équilibrée.

Le deuxième objectif visait à vérifier si le statut générationnel et le sexe des personnes étudiantes modèrent la relation entre leurs caractéristiques personnelles et les indicateurs de leur réussite éducative, soit l'adaptation à leur milieu et leur rendement à la fin de la première session au collège. Ces analyses ont été conduites à l'aide du modèle 2 de la version 4.2 de la procédure Process de Hayes (2017-2022). Pour chaque analyse, les modérateurs spécifiés sont le statut générationnel et le sexe des personnes étudiantes, la variable indépendante est une des caractéristiques positives ou négatives prises à tour de rôle et la variable dépendante est un des indicateurs de la réussite éducative, soit les dimensions de l'adaptation au milieu, là aussi prises à tour de rôle et le rendement à la fin de la première session au collège. Dans ce dernier cas, le rendement à la fin du secondaire a été ajouté comme covariable. Comme pour l'objectif précédent et pour la même raison, nous avons opté pour examiner les effets d'interaction marginalement significatifs ($p \leq 0.10$) impliquant le statut générationnel, mais pas ceux impliquant le sexe.

CHAPITRE 3

RÉSULTATS

3.1 Analyses préliminaires

3.1.1 Vérification des propriétés des données

Le tableau 3.1 présente la distribution des propriétés des données. Les caractéristiques correspondent à des distributions normales et aucune correction n'a dû être effectuée.

Tableau 3.1 Données descriptives et propriétés

	N	Min.	Max.	Moyenne	E.t.	Asymétrie		Kurtosis	
						Stat	E.S.	Stat	E.S.
Rendsec	547	75.00	95.00	81.33	8.22	-.14	.10	-.30	.22
Certvoc	768	1.00	6.00	4.39	1.52	-.81	.09	-.46	.18
Percomp	773	1.23	6.00	4.00	.92	-.17	.09	-.44	.18
Estmsoi	769	1.00	6.00	4.37	1.02	-.53	.09	-.20	.18
Alisco	772	1	6	2.34	0.94	.74	.09	.11	.18
Sxdep	772	.00	57.00	17.73	11.44	.70	.09	-.17	.18
Sxanx	772	.00	21.00	7.82	5.60	.43	.09	-.76	.18
Adaper	771	1	6	3.92	1.10	-.28	.09	-.65	.18
Adasoc	770	1	6	3.98	1.09	-.40	.09	-.37	.18
Attinst	771	1	6	4.32	1.00	-.69	.09	.24	.18
Rendc1	759	10.43	37.79	25.04	4.99	-.28	.09	.01	.18

Notes. Rendsec = Rendement fin secondaire; Certvoc = certitude vocationnelle; Percomp = Perception de compétence; Alisco = Aliénation scolaire; Estmsoi = estime de soi; Sxdep = symptômes dépressifs; Sxanx = symptômes anxieux; Adaper = adaptation personnelle; Adasoc = adaptation sociale; Attinst = attachement à l'institution; Rendc1 = Rendement fin 1^{ère} session collège; Stat = Statistiques; E.S. = Erreur standard

3.1.2 Analyses de corrélation

Des analyses de corrélations ont servi à examiner les relations entre l'ensemble des variables. Le tableau 3.2 présente la matrice de corrélations ainsi obtenue. On observe que les relations entre les caractéristiques dites positives sont positives et vont de faibles ($r = .26$) à modérées ($r = .38$). Les relations entre les caractéristiques dites négatives sont aussi positives et, sauf pour celle entre l'aliénation et les symptômes dépressifs ($r = .16$), elles sont nettement plus élevées ($r = .42$ et $r = .67$) que les relations entre les caractéristiques positives. Exception faite du lien entre la certitude vocationnelle et les symptômes anxieux qui n'est pas significatif, les relations entre les caractéristiques positives et négatives sont systématiquement négatives et vont de faibles ($r = -.20$) à fortes ($r = -.61$). Pour la réussite éducative, les deux indices, soit l'adaptation et le rendement à la fin de la première session collégiale, sont positivement, mais assez faiblement liés ($r =$ de $.08$ à $.16$). Les liens entre l'adaptation et les caractéristiques positives sont tous positifs et modérés ou fortes alors que les relations, aussi modérées ou fortes, sont inverses avec les caractéristiques négatives. Concernant le rendement à la fin de la première session collégiale, il est fortement et positivement lié à celui à la fin du secondaire et est aussi positivement lié à la perception de compétence et à l'estime de soi. Le rendement à la fin de la première session collégiale est négativement, mais assez faiblement lié à l'aliénation scolaire ($r = -.17$) et aux symptômes dépressifs ($r = -.15$), mais n'est pas lié aux symptômes anxieux. Être une femme est liée à une meilleure certitude vocationnelle, un meilleur rendement à la fin de la première session collégiale et moins d'aliénation scolaire que les hommes, mais à plus de symptômes dépressifs et anxieux et une perception de compétence moins élevée que ces derniers. Enfin, être plus âgé est lié à un moins bon rendement à la fin du secondaire et à la fin de la première session collégiale, mais l'est à une meilleure certitude vocationnelle, une meilleure estime de soi et à moins d'aliénation scolaire.

Tableau 3.2 Matrice de corrélation de l'ensemble des variables de l'étude

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Âge	-.05	-.21***	.20***	.00	.08*	-.14***	.05	.01	.05	-.06	.08*	-.14***
2. Sexe		.01	-.10**	.13***	.02	.09**	-.22***	-.34***	.11**	-.02	-.05	-.12**
3. Rendsec			-.06	.40***	.09*	-.11**	.09*	.05	.07	.08*	.08*	.64***
4.Certvoc				.26***	.26***	-.36***	-.20***	.05	.30***	.36***	.54***	.02
5.Percomp					.38***	-.40***	-.46***	-.25***	.46***	.10**	.20***	.40***
6.Estmsoi						-.41***	-.61***	-.38***	.54***	.40***	.33***	.17***
7. Alisco							.42***	.16***	-.56***	-.25***	-.57***	-.17***
8.Sxdep								.68***	-.68***	-.43***	-.34***	-.15***
9.Sxanx									-.47***	-.17***	-.14***	.02
10.Adaper										.37***	.57***	.16***
11.Adasoc											.34***	.11**
12.Attinst												.08*
13.Rendc1												

Notes : $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Sexe: Filles = 1, Garçons = 2; Relations avec rendement fin secondaire, n = 533; Relations sans rendement fin secondaire, n = 773; Rendsec = Rendement fin secondaire; Certvoc = certitude vocationnelle; Percomp = Perception de compétence; Alisco = Aliénation scolaire; Estmsoi = estime de soi; Sxdep = symptômes dépressifs; Sxanx = symptômes anxieux; Adaper = adaptation personnelle; Adasoc = adaptation sociale; Attinst = attachement à l'institution; Rendc1 = Rendement fin 1^{ère} session cégep

3.2 PREMIER OBJECTIF : Caractéristiques personnelles et réussite éducative selon leur statut générationnel

De manière à examiner le premier objectif, des analyses multivariées avec le statut générationnel (X2) et le sexe (X2) comme facteurs inter sujets ont été faites séparément sur les caractéristiques positives, les caractéristiques négatives et les indicateurs de la réussite éducative comme variables dépendantes.

3.2.1 Caractéristiques personnelles positives

La première analyse regroupe les trois caractéristiques personnelles positives. L'analyse de variance multivariée indique un effet général significatif du statut générationnel ($F(3,759) = 3.07$, $p < .03$), du sexe ($F(3,759) = 6.10$, $p < .001$), mais pas d'interaction entre les facteurs ($F(3,759) = 0.18$, n.s.). Comme le montre le Tableau 3.3, les analyses univariées subséquentes indiquent que les personnes étudiantes de première génération rapportent une certitude vocationnelle ($M = 4.59$) plus élevée que celles de génération continue ($M = 4.33$; $F(1,765) = 4.16$, $p < .04$), mais une perception de compétence plus faible ($M = 3.89$ versus $M = 4.04$; $F(1,765) = 6.23$, $p < .02$). Il n'y a pas de différence quant à leur estime de soi ($M = 4.36$ versus $M = 4.38$). En ce qui concerne l'effet du sexe, il ne porte que sur la perception de compétence : celle des hommes est plus élevée que celle des femmes ($M = 3.89$ hommes versus $M = 3.54$ femmes; $p < .002$).

Tableau 3.2 Scores moyens et écarts types () des caractéristiques personnelles positives selon le statut générationnel et le sexe

<i>Première génération</i>				<i>Génération continue</i>		
	<i>Femmes</i>	<i>Hommes</i>	<i>Total</i>	<i>Femmes</i>	<i>Hommes</i>	<i>Total</i>
<i>Choix vocationnel</i>	4.64 (1.4)	4.50 (1.5)	4.59 (1.4)	4.45 (1.5)	4.12 (1.5)	4.33 (1.5)
<i>Perception compétence</i>	3.35 (1.0)	3.73 (.97)	3.89 (1.0)	3.61 (1.1)	3.93 (1.1)	4.04 (1.1)
<i>Estime de soi</i>	4.36 (1.0)	4.37 (.98)	4.36 (1.0)	4.40 (1.0)	4.34 (1.1)	4.38 (1.0)

3.2.2 Caractéristiques personnelles négatives

La deuxième analyse de variance multivariée considère les caractéristiques personnelles habituellement liées négativement à la réussite éducative. Cette analyse indique un effet significatif du statut générationnel ($F(3,767) = 3.04, p < .03$), du sexe ($F(2,767) = 29.17, p < .001$), mais pas d'effet d'interaction entre les deux facteurs ($F(3,759) = 0.41, n.s.$). Les résultats des analyses univariées sont présentés dans le Tableau 3.4. La différence de symptômes dépressifs entre les personnes étudiantes de première génération ($M = 19.35$) et celles de génération continue ($M = 17.17$) est marginalement significative ($p < .06$). Dans le cas des symptômes anxieux, la différence entre les personnes étudiantes de première génération ($M = 8.61$) et celles de génération continue ($M = 7.55$) est aussi marginalement significative ($p < .06$). Aucune différence n'est notée dans l'aliénation selon le statut générationnel. Concernant l'effet du sexe, les femmes rapportent des scores d'aliénation scolaire moins élevés que les hommes (femmes, $M = 2.27$, hommes, $M = 2.45$, $F(1,771) = 6.74, p < .02$). Cependant, elles rapportent des symptômes dépressifs ($M = 19.68$ femmes versus $M = 14.39$ hommes, $F(1,771) = 25.92, p < .001$) et des symptômes anxieux ($M = 9.29$ femmes versus $M = 5.31$ hommes, $F(1,771) = 65.42, p < .001$) significativement plus élevés que les hommes.

Tableau 3.4 Scores moyens et écarts types () des caractéristiques personnelles négatives selon le statut générationnel et sexe

<i>Première génération</i>				<i>Génération continue</i>		
	<i>Femmes</i>	<i>Hommes</i>	<i>Total</i>	<i>Femmes</i>	<i>Hommes</i>	<i>Total</i>
<i>Symptômes dépressifs</i>	20.76 (12.8)	16.12 (10.3)	19.35 (12.3)	19.30 (11.3)	13.92 (9.9)	17.17 (11.1)
<i>Symptômes anxieux</i>	9.64 (5.6)	6.26 (4.8)	8.61 (5.6)	9.12 (5.5)	5.05 (4.7)	7.55 (5.6)
<i>Aliénation scolaire</i>	2.16 (.85)	2.44 (1.0)	2.24 (.91)	2.32 (.89)	2.47 (1.3)	2.37 (.94)

3.2.3 Réussite éducative

Une première analyse multivariée a examiné l'effet du statut générationnel et du sexe sur les trois variables de l'adaptation à son milieu. Elle indique un effet du statut générationnel ($F(3,763) = 4.05, p < .001$) et du sexe ($F(3,763) = 7.08, p < .001$), mais pas d'effet de leur interaction. Les analyses univariées subséquentes (Tableau 3.5) indiquent que l'effet du statut générationnel se limite à l'adaptation sociale alors que les personnes étudiantes de première génération rapportent des scores plus faibles ($M = 3.90$) que celles de génération continue ($M = 4.11$). Quant à l'effet du sexe, il ne porte que sur l'adaptation personnelle : les femmes ($M = 3.83$) rapportent un score plus faible que les hommes ($M = 4.10$). La même analyse sur le rendement scolaire à la fin de la première session contrôlant pour le rendement scolaire en secondaire cinq indique un effet du statut générationnel ($F(1,537) = 4.24, p = .04$), mais pas du sexe ($F(1,537) = 2.57, n.s.$) ni de l'interaction entre les deux facteurs ($F(1,537) = 0.09, n.s.$). Les personnes étudiantes de première génération ont un rendement plus faible ($M = 24.71$) que celles de génération continue ($M = 26.44$).

Tableau 3.5 Scores moyens et écarts types () des indicateurs de réussite éducative selon le statut générationnel et sexe

<i>Première génération</i>				<i>Génération continue</i>		
	<i>Femmes</i>	<i>Hommes</i>	<i>Total</i>	<i>Femmes</i>	<i>Hommes</i>	<i>Total</i>
<i>Adaptation personnelle</i>	3.75 (1.2)	4.14 (1.0)	3.85 (1.2)	3.91 (1.1)	4.23 (1.0)	4.02 (1.1)
<i>Adaptation sociale</i>	3.94 (1.1)	3.71 (1.0)	3.90 (1.1)	4.03 (1.1)	4.22 (.97)	4.11 (1.1)
<i>Attachement institution</i>	4.60 (.83)	4.34 (.66)	4.56 (.79)	4.33 (.99)	4.30 (.98)	4.32 (.99)
<i>Cote R 1ère session</i>	25.15 (4.9)	23.59 (5.2)	24.71 (5.0)	26.57 (4.3)	26.20 (4.8)	26.44 (4.5)

3.3 DEUXIÈME OBJECTIF : Modération du statut générationnel et du sexe dans les relations entre les caractéristiques personnelles et la réussite éducative

Cette série d'analyses est dévolue à l'examen du deuxième objectif postulant un effet modérateur du statut générationnel et du sexe sur la relation entre les caractéristiques personnelles et la réussite éducative. Son examen a été conduit avec le modèle 2 de la version 4.2 de la procédure Process de Hayes (2017-2022). Pour chacune des analyses, nous avons spécifié le statut générationnel (W) et le sexe (Z) comme modérateurs. Les caractéristiques personnelles (X) ont été prises à tour de rôle comme variables indépendantes pour examiner leur relation avec chacune des mesures de la réussite éducative (Y). Compte tenu de la relation élevée entre le rendement scolaire à la dernière année du secondaire et celui à la fin de la première session au secondaire ($r = .64$), la moyenne à la fin du secondaire a été incluse comme covariable pour la mesure du rendement à la fin de la première session au collège. Les résultats des effets principaux du statut générationnel et du sexe ayant été présentés dans les résultats du premier objectif, ils ne sont pas repris dans cette section. Seuls les effets d'interaction sont rapportés.

3.3.1 Caractéristiques personnelles positives et réussite éducative : Rôle modérateur du statut générationnel et du sexe

3.3.1.1 Certitude vocationnelle

La première série d'analyses a examiné l'effet modérateur du statut générationnel et du sexe sur le lien entre la certitude vocationnelle et les mesures de la réussite éducative. La première analyse examine le lien de la certitude vocationnelle avec l'adaptation personnelle. L'ensemble des variables permet d'expliquer 11.5 % ($F(5, 770) = 19.71, p < .001$) de la variance dans l'adaptation personnelle. La certitude vocationnelle n'est pas liée à cette adaptation, ni aucune des interactions. La seconde analyse examine le lien de la certitude vocationnelle avec l'adaptation sociale. L'ensemble des variables permet d'expliquer 3 % ($F(5, 759) = 4.64, p < .001$) de la variance dans l'adaptation sociale. La certitude vocationnelle n'est pas liée à l'adaptation sociale, ni aucune des interactions. La troisième analyse examine le lien de la certitude vocationnelle avec l'attachement à l'institution. L'ensemble des variables permet d'expliquer 7% ($F(5, 760) = 11.40, p < .001$) de la variance dans l'attachement à l'institution, mais, là encore, aucune des interactions n'atteint le seuil

de signification. Enfin, la quatrième analyse examine le lien de la certitude vocationnelle avec le rendement à la fin de la première session au collège. L'ensemble des variables permet d'expliquer 42% ($F(6, 535) = 64.92, p < .001$) de la variance dans le rendement. Sauf le rendement scolaire à la fin du secondaire ($p < .001$), aucune des autres variables, ni aucune des interactions n'atteint le seuil de signification.

3.3.1.2 Perception de compétence et réussite éducative : Rôle modérateur du statut générationnel et du sexe

La seconde série d'analyses a examiné l'effet modérateur du statut générationnel et du sexe sur le lien entre la perception de compétence et les mesures de la réussite éducative. La première analyse examine le lien avec l'adaptation personnelle. L'ensemble des variables permet d'expliquer 22 % ($F(5, 764) = 42.38, p < .001$) de la variance dans l'adaptation personnelle. Aucune variable, ni aucune des interactions n'atteint le seuil de signification. La seconde analyse examine le lien de la perception de compétence avec l'adaptation sociale. L'ensemble des variables permet d'expliquer 1.5 % ($F(5, 763) = 2.30, p < .05$) de la variance dans l'adaptation personnelle : aucune variable, ni aucune des interactions n'atteint le seuil de signification. La troisième analyse examine le lien de la perception de compétence avec l'attachement à l'institution. L'ensemble des variables permet d'expliquer 5% ($F(5, 764) = 8.62, p < .001$) de la variance dans l'attachement à l'institution, mais là encore, aucune des variables, ni aucune des interactions n'atteint le seuil de signification. Enfin, la quatrième analyse examine le lien de la perception de compétence avec le rendement à la fin de la première session au collège. L'ensemble des variables permet d'expliquer 47% ($F(6, 535) = 80.11, p < .001$) de la variance dans le rendement. Sauf le rendement scolaire à la fin du secondaire ($p < .001$), aucun autre effet significatif n'est noté.

3.3.1.3 Estime de soi et réussite éducative : Rôle modérateur du statut générationnel et du sexe

La troisième série d'analyses a examiné l'effet modérateur du statut générationnel et du sexe sur le lien entre l'estime de soi et les mesures de la réussite éducative. La première analyse examine le lien de l'estime de soi avec l'adaptation personnelle. L'ensemble des variables permet d'expliquer 31.6 % ($F(5, 762) = 70.28, p < .001$) de la variance dans l'adaptation personnelle. L'estime de soi

est liée significativement ($p < .001$) à l'adaptation personnelle, le lien du statut générationnel est marginalement significatif ($p < .06$), de même que l'interaction entre les deux facteurs ($p < .08$). L'examen de l'interaction révèle qu'une estime de soi faible est liée à une adaptation personnelle plus faible chez les personnes étudiantes de première génération que chez ceux et celles de génération continue, alors qu'il n'y a pas de différence quand l'estime de soi est élevée. La Figure 3.1 illustre cet effet d'interaction.

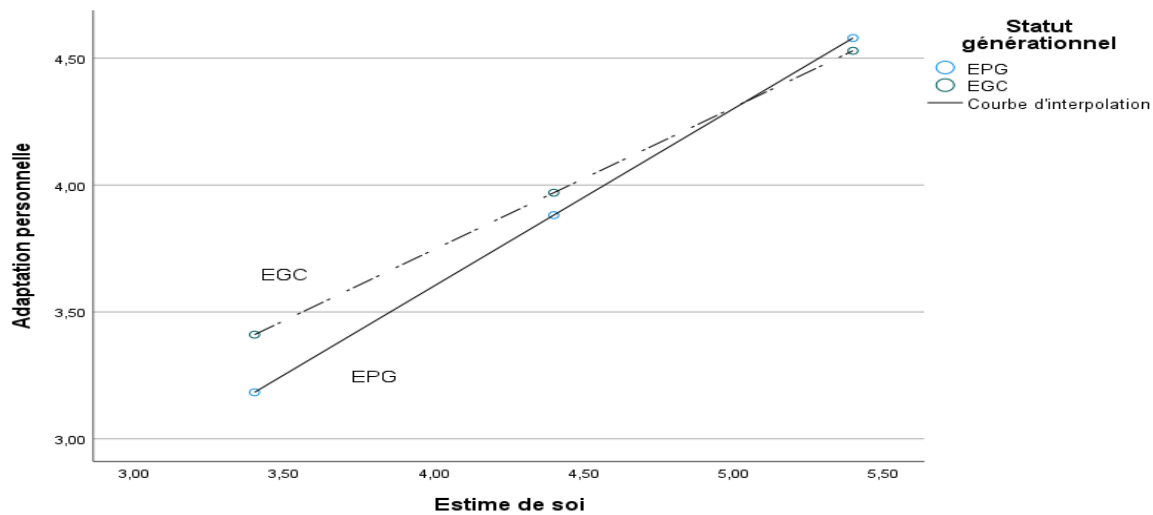


Figure 3.1 Effet de modulation du statut générationnel sur le lien entre l'estime de soi et l'adaptation personnelle

La seconde analyse examine le lien entre l'estime de soi et l'adaptation sociale. L'ensemble des variables permet d'expliquer 16.7 % ($F(5, 761) = 30.56, p < .001$) de la variance dans l'adaptation sociale. L'estime de soi ($p < .002$) et le statut générationnel ($p < .02$) sont liés significativement à l'adaptation sociale et l'interaction entre les deux facteurs est marginalement significative ($p < .06$). Comme le montre la Figure 3.2, une estime de soi faible est liée à une adaptation sociale plus faible chez les personnes étudiantes de première génération que chez celles de génération continue, alors qu'il n'y a pas de différence quand l'estime de soi est élevée.

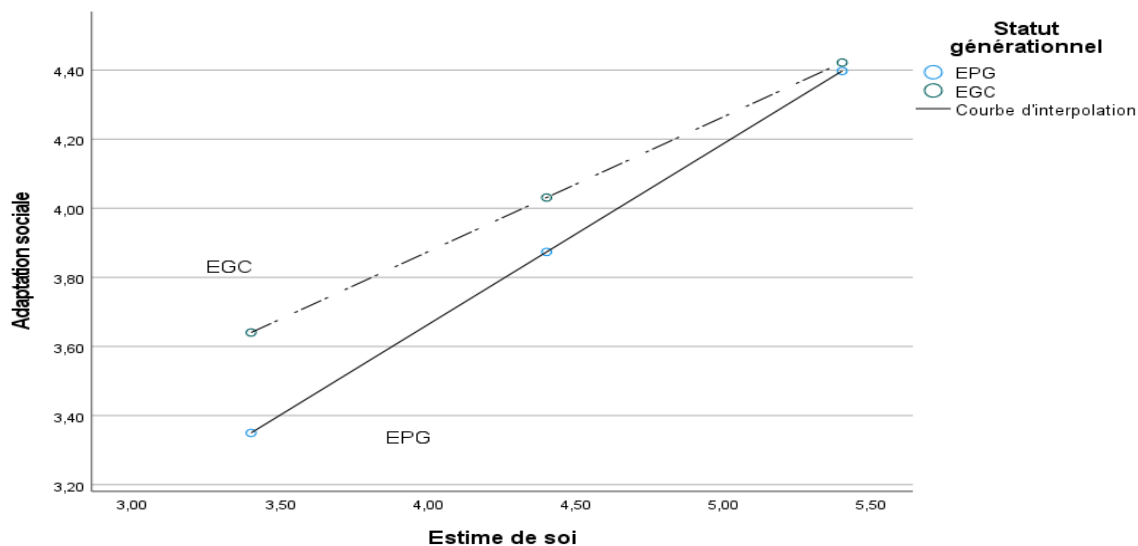


Figure 3.2 Effet de modulation du statut générationnel sur le lien entre l'estime de soi et l'adaptation sociale

La troisième analyse examine le lien entre l'estime de soi et l'attachement à l'institution. L'ensemble des variables permet d'expliquer 11.2 % ($F(5, 762) = 19.27$ $p < .001$) de la variance dans l'attachement à l'institution. Sauf un lien marginalement significatif de l'estime de soi ($p < .06$), aucune des autres variables, ni aucune des interactions n'atteint le seuil de signification. Enfin, la quatrième analyse examine le lien de l'estime de soi avec le rendement à la fin de la première session au collège. L'ensemble des variables permet d'expliquer 44% ($F(6, 532) = 68.61$, $p < .001$) de la variance dans le rendement. La contribution de l'estime de soi ($p < .05$) et du statut générationnel ($p < .01$) est significative, de même que le rendement scolaire à la fin du secondaire ($p < .001$). En outre, l'interaction entre l'estime de soi et le statut générationnel est significative ($p < .02$). L'examen de l'interaction révèle qu'une estime de soi faible est liée à un rendement plus faible chez les personnes étudiantes de première génération que chez celles de génération continue, alors qu'il n'y a pas de différence quand l'estime de soi est élevée (Figure 3.3).

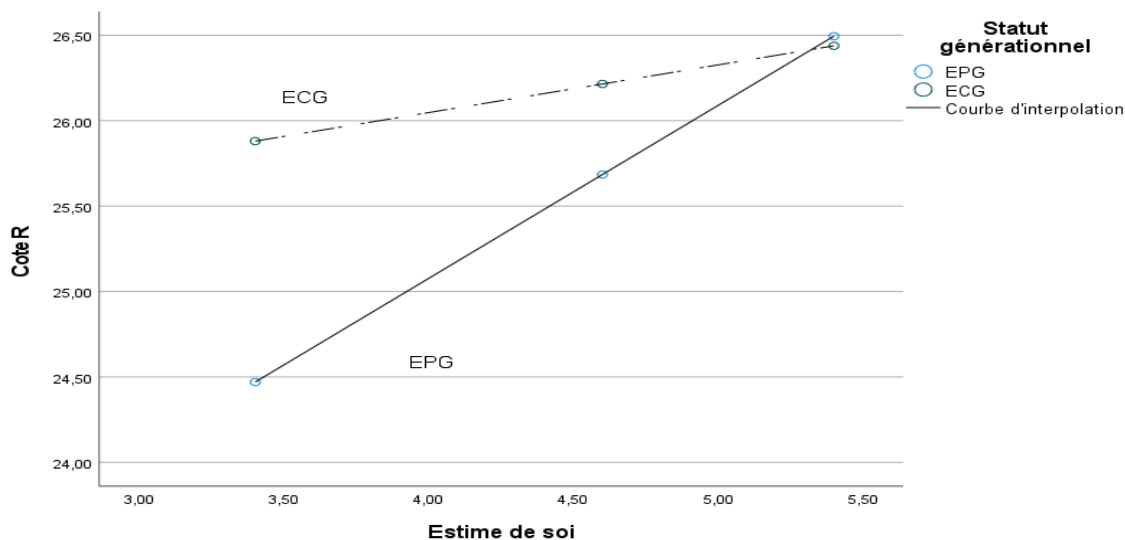


Figure 3.3 Effet de modulation du statut générationnel et du sexe sur le lien entre l'estime de soi et le rendement scolaire à la fin de la première session

3.3.2 Caractéristiques personnelles négatives et réussite éducative : Rôle modérateur du statut générationnel et du sexe

Comme pour le rôle des caractéristiques personnelles positives, pour chacune des caractéristiques négatives, nous avons spécifié le statut générationnel (W) et le sexe (Z) comme modérateurs. Les caractéristiques personnelles (X) ont été prises à tour de rôle comme variables indépendantes pour examiner leur relation avec chacune des mesures de la réussite éducative (Y). Compte tenu de la relation élevée entre le rendement scolaire à la dernière année du secondaire et celui à la fin de la première session au secondaire ($r = .64$), la moyenne au secondaire a été incluse comme covariable pour la mesure du rendement à la fin de la première session au collège. Les résultats des effets principaux du statut générationnel et du sexe ayant été présentés dans les résultats du premier objectif, ils ne sont pas repris dans cette section. Seuls les effets d'interaction sont rapportés.

3.3.2.1 Symptômes dépressifs

Cette série d'analyses a examiné l'effet modérateur du sexe et du statut générationnel sur le lien entre les symptômes dépressifs et les mesures de la réussite éducative. La première analyse examine le lien avec l'adaptation personnelle. L'ensemble des variables permet d'expliquer 47.0 % ($F(5, 765) = 135.41, p < .001$) de la variance dans l'adaptation personnelle. Les symptômes dépressifs sont liés significativement ($p < .001$) à l'adaptation personnelle, mais pas le statut générationnel, ni le sexe. L'interaction entre les symptômes dépressifs et le sexe est significative ($p < .04$). L'examen de l'interaction illustrée dans la Figure 3.4 montre que la présence de symptômes dépressifs élevés est liée à une adaptation personnelle plus faible chez les étudiants que chez les étudiantes, alors qu'il n'y a pas de différence lorsque les symptômes dépressifs sont faibles.

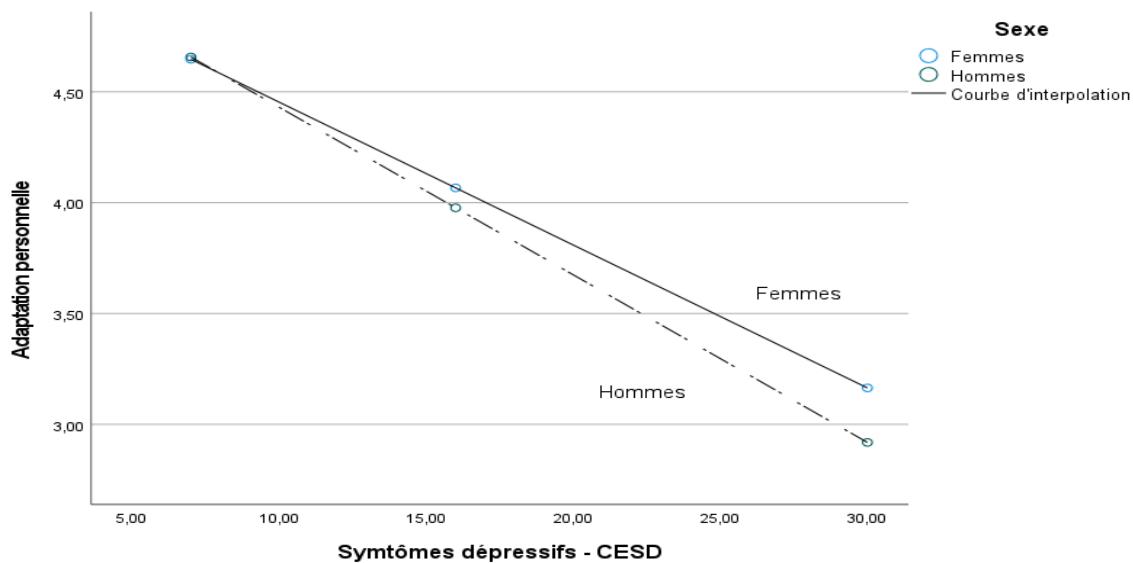


Figure 3.4 Effet de modulation du sexe sur le lien entre les symptômes dépressifs et l'adaptation personnelle

La seconde analyse examine le lien entre les symptômes dépressifs et l'adaptation sociale. L'ensemble des variables permet d'expliquer 19.9 % ($F(5, 764) = 37.84, p < .001$) de la variance. L'interaction entre les symptômes dépressifs et le sexe est significative ($p < .001$). Quand les symptômes dépressifs sont élevés, l'adaptation sociale des hommes est plus faible que celle des

femmes. Quand ces symptômes sont faibles, l'adaptation sociale des hommes et celle des femmes ne diffère pas. Cette interaction est illustrée dans la Figure 3.5.

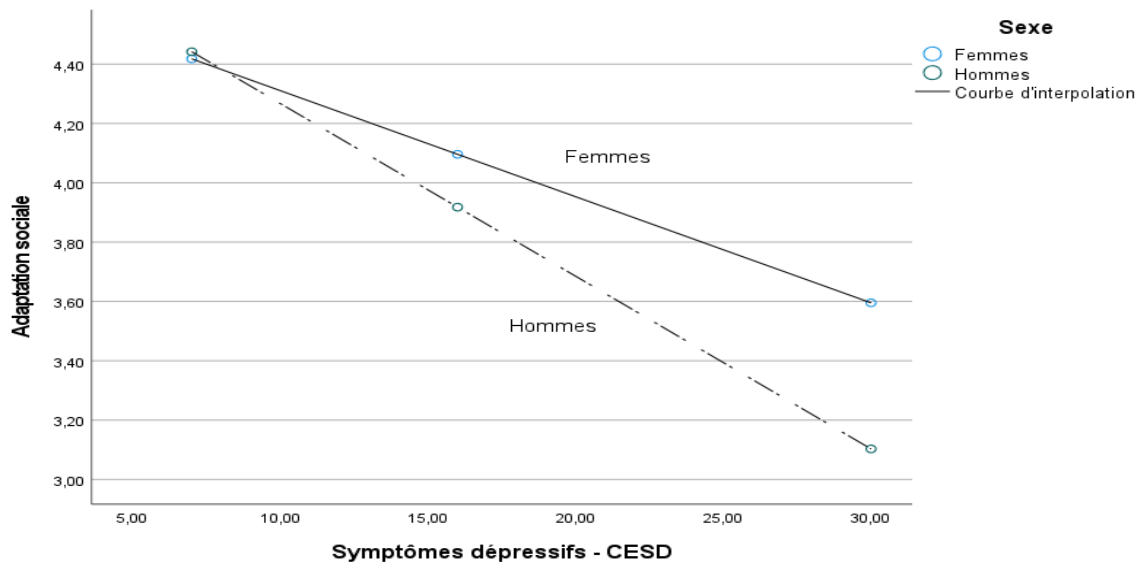


Figure 3.5 Effet de modulation du sexe sur le lien entre les symptômes dépressifs et l'adaptation sociale

La troisième analyse examine le lien des symptômes dépressifs avec l'attachement à l'institution. L'ensemble des variables permet d'expliquer 14.4 % ($F(5, 764) = 25.73$ $p < .001$) de la variance dans l'attachement à l'institution. Aucune des variables, ni aucune des interactions n'atteint le seuil de signification.

La quatrième analyse examine le lien avec le rendement à la fin de la première session au collège. L'ensemble des variables permet d'expliquer 43.3% ($F(6, 534) = 69.45$, $p < .001$) de la variance dans ce rendement. Aucune des variables, ni aucune des interactions n'atteint le seuil de signification. Seule la moyenne au secondaire est liée significativement ($p < .001$) au rendement à la fin de la première session.

3.3.2.2 Symptômes anxieux

Les analyses qui suivent examinent l'effet modérateur du statut générationnel et du sexe sur le lien entre l'anxiété et les mesures de la réussite éducative. La première analyse examine le lien de l'anxiété avec l'adaptation personnelle. L'ensemble des variables permet d'expliquer 22.6 % ($F(5, 765) = 44.66, p < .001$) de la variance dans l'adaptation personnelle. L'anxiété est liée significativement ($p < .001$) à l'adaptation personnelle, le lien du statut générationnel et celui du sexe ne sont pas significatifs et il n'y a pas d'interaction entre les deux facteurs. La seconde analyse examine le lien de l'anxiété avec l'adaptation sociale. L'ensemble des variables permet d'expliquer 4.9 % ($F(5, 764) = 30.56, p < .001$) de la variance dans l'adaptation sociale. L'anxiété est marginalement liée ($p < .07$) à l'adaptation sociale, mais l'interaction entre le statut générationnel et l'anxiété est significative ($p < .03$) et celle entre le sexe et l'anxiété est marginalement significative ($p < .08$). Comme le montre la Figure 3.6, une anxiété élevée est liée à une adaptation

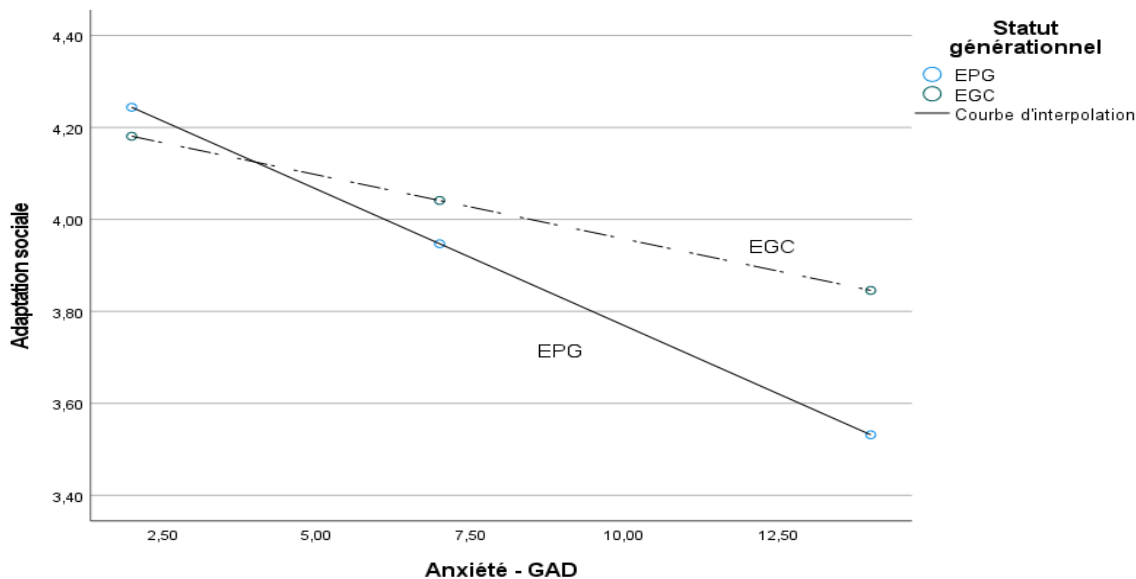


Figure 3.6 Effet de modulation du statut générationnel sur le lien entre anxiété et adaptation sociale

sociale plus faible chez les personnes étudiantes de première génération que chez celles de génération continue, alors qu'aucune différence n'est observée lorsque l'anxiété est faible.

L'interaction entre le sexe et l'anxiété est aussi significative. La figure 3.7 ci-après montre qu'une anxiété élevée est liée à une adaptation sociale plus faible chez les hommes que chez les femmes.

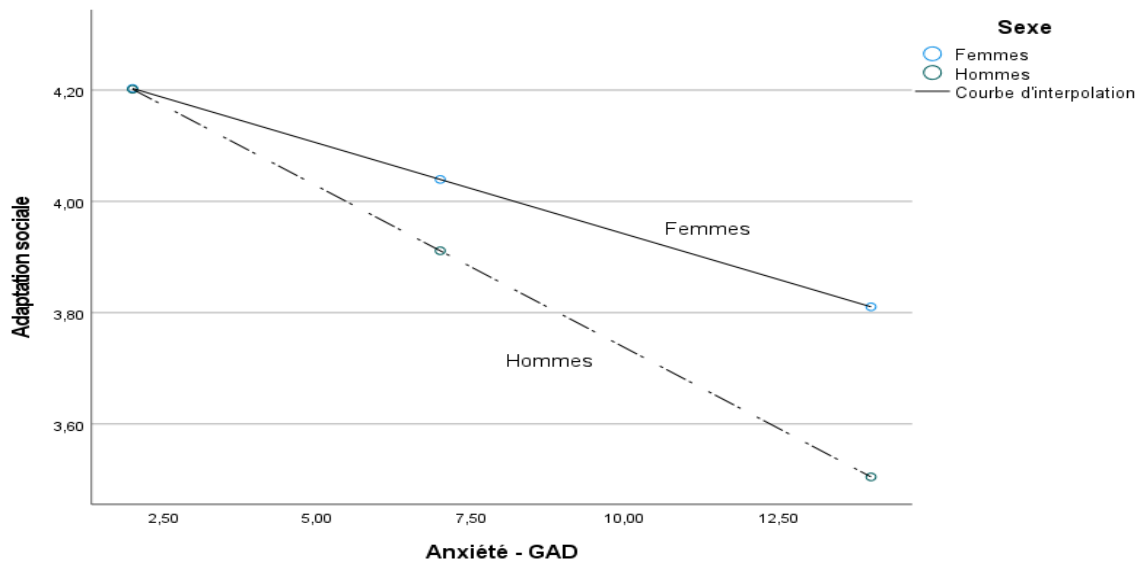


Figure 3.7 Effet de modulation du sexe sur le lien entre anxiété et adaptation sociale

La troisième analyse examine le lien de l'anxiété avec l'attachement à l'institution. L'ensemble des variables permet d'expliquer 3.6 % ($F(5, 764) = 5.65$, $p < .001$) de la variance dans l'attachement à l'institution. Aucune des variables, ni aucune des interactions n'atteint le seuil de signification. Enfin, la quatrième analyse examine le lien avec le rendement à la fin de la première session au collège. L'ensemble des variables permet d'expliquer 43.3% ($F(6, 534) = 68.01$, $p < .001$) de la variance dans ce rendement. Aucune des variables, ni aucune des interactions n'atteint le seuil de signification. Seule la moyenne au secondaire est liée significativement ($p < .001$) au rendement à la fin de la première session.

3.3.2.3 Sentiment d'aliénation

La dernière série d'analyses a examiné l'effet modérateur du statut générationnel et du sexe sur le lien entre le sentiment d'aliénation et les mesures de la réussite éducative. La première analyse examine ce lien avec l'adaptation personnelle. L'ensemble des variables permet d'expliquer 34.9 % ($F(5, 764) = 82.02$, $p < .001$) de la variance dans l'adaptation personnelle. Le sentiment d'aliénation est lié significativement ($p < .001$) à l'adaptation personnelle. Seule l'interaction entre le sexe et le

sentiment d'aliénation est significative ($p < .01$). Comme le montre la Figure 3.8, un sentiment d'aliénation élevé est lié à une adaptation personnelle plus faible chez les femmes que chez les hommes, alors qu'il n'y a pas de différence quand le sentiment d'aliénation est faible.

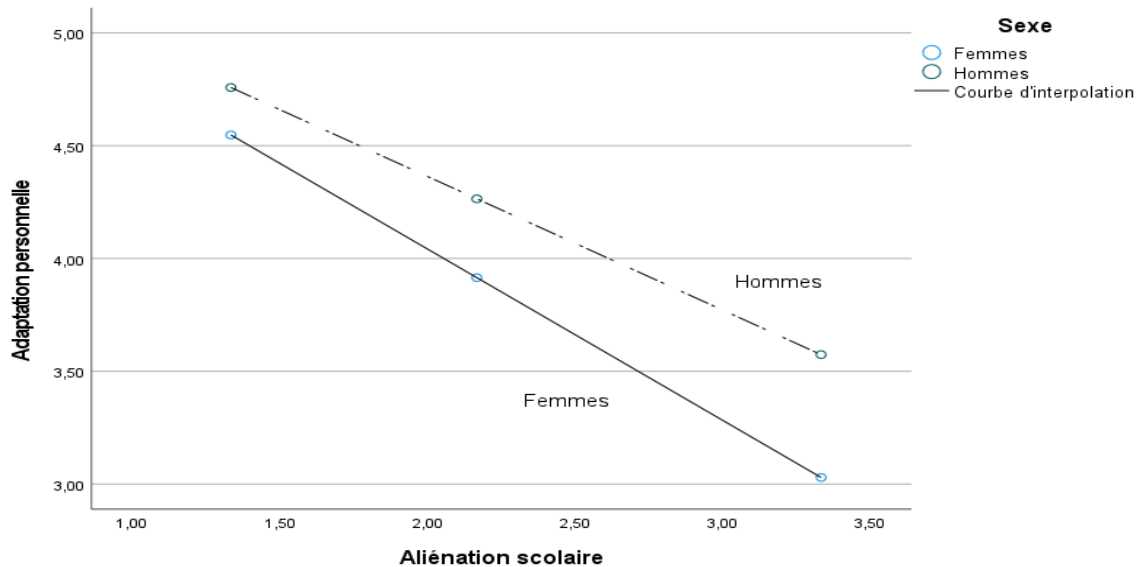


Figure 3.8 Effet de modulation du sexe sur l'adaptation personnelle en fonction du sentiment d'aliénation

La seconde analyse examine le lien de l'aliénation scolaire avec l'adaptation sociale. L'ensemble des variables permet d'expliquer 7.5 % ($F(5, 763) = 12.43, p < .001$) de la variance dans l'adaptation sociale. Le sentiment d'aliénation est lié significativement ($p < .003$) à l'adaptation sociale. Le statut générationnel l'est également ($p < .02$), alors que son interaction avec le sentiment d'aliénation est marginalement significative ($p < .07$). Comme l'illustre la Figure 3.9, l'adaptation sociale ne diffère pas selon le statut générationnel quand le sentiment d'aliénation est faible. Mais quand ce sentiment est élevé, les personnes étudiantes de première génération tendent à rapporter une adaptation sociale plus faible que leurs camarades de génération continue.

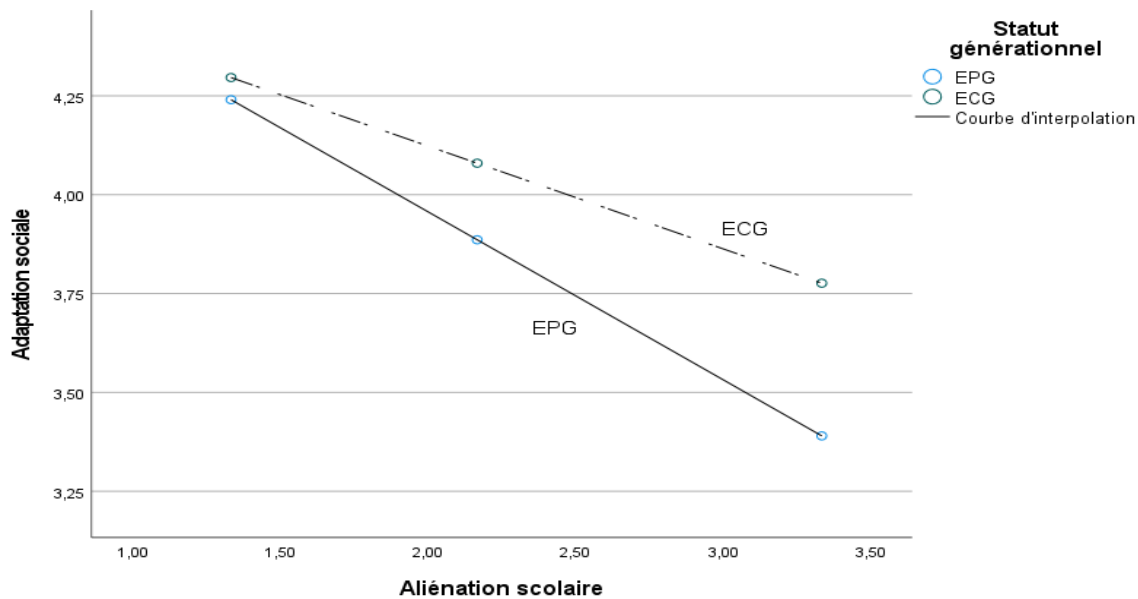


Figure 3.9 Effet de modulation du statut générationnel sur l'adaptation sociale en fonction du sentiment d'aliénation

La troisième analyse examine le lien de l'aliénation scolaire avec l'attachement à l'institution. L'ensemble des variables permet d'expliquer 32.4% ($F(5, 764) = 73.16$ $p < .001$) de la variance dans l'attachement à l'institution. Il n'y a que le sentiment d'aliénation qui est lié significativement ($p < .001$) à l'attachement à l'institution. Enfin, la quatrième analyse examine le lien avec le rendement à la fin de la première session au collège. L'ensemble des variables permet d'expliquer 42.9% ($F(6, 534) = 66.80$, $p < .001$) de la variance dans le rendement. Outre la moyenne au secondaire ($p < .001$) liée positivement au rendement à la fin de la première session, comme nous l'avons vu dans l'examen du premier objectif, les personnes étudiantes de première génération ont un rendement significativement plus faible que leurs camarades de génération continue, mais aucune interaction n'est significative.

CHAPITRE 4

DISCUSSION

4.1 Introduction

Les personnes étudiantes de première génération constituent une population vulnérable dans les établissements collégiaux. Nombreuses sont les études à avoir examiné les caractéristiques sociodémographiques et les défis que rencontrent ces personnes, notamment en lien avec leur statut socio-économique, leur préparation scolaire et leur soutien familial limité (Bonin et al., 2015, Bouffard et al., 2012; Pascarella et Terenzini, 2005). Cependant, l'expérience d'apprentissage et le processus d'adaptation de ces personnes étudiantes restent moins explorés. Un élément clé de l'étude conduite aux fins de cet essai réside dans une conception de la réussite que nous avons nommée la réussite éducative, élargissant le concept de réussite en mettant de l'avant l'idée que cette réussite ne se limite pas aux notes obtenues, mais qu'elle englobe aussi leur adaptation à leur environnement socioéducatif. En effet, considérer uniquement les résultats scolaires pour qualifier la réussite de ces personnes étudiantes risque de masquer des dimensions essentielles, comme leur adaptation aux défis particuliers que représentent les études postsecondaires. L'adaptation joue ici un rôle central, car une personne qui éprouve trop de difficultés à composer avec son nouvel environnement scolaire, les nouvelles exigences et les nouveaux collègues est susceptible de vivre beaucoup d'inconfort dans son parcours scolaire et est à risque de l'abandonner prématurément. Même dans un milieu adéquat et stimulant, une personne ne parvenant pas à s'y adapter ne pourra bien mobiliser ses ressources personnelles, ni développer pleinement son potentiel, ce qui est normalement la finalité de tout système éducatif. Cette capacité d'adaptation est donc essentielle, car elle permet à la personne étudiante de s'engager pleinement dans son parcours, de tisser des liens de collaboration et de persévérer devant les difficultés pour, *in fine*, mener à terme son programme d'études.

Ce chapitre de discussion vise à approfondir l'interprétation des résultats observés. Avant de revenir sur les constats liés à nos objectifs et hypothèses, nous rappelons certaines caractéristiques de notre échantillon. Puis, nous discutons nos résultats en fonction de chacune des caractéristiques personnelles retenues et le cas échéant, en les comparant à ceux d'études antérieures. Les forces et

limites de l'étude sont ensuite présentées. Des suggestions pour de futures recherches sont aussi formulées et les implications pratiques des résultats sont proposées.

4.2 Caractéristiques de l'échantillon

L'échantillon de cette étude est composé de personnes étudiantes de première génération en tout début de leurs études au cégep. Leur profil correspond à celui de quelques autres études menées au Québec (Bonin et al., 2015; Bouffard et al., 2012; Gaudreault et al., 2018; Vezeau et Bouffard, 2009). Ainsi, ces personnes sont plus âgées que celles de génération continue qui ont nettement plus souvent que les premières effectué un passage direct du secondaire au cégep. En effet, les personnes étudiantes de première génération ont souvent vécu d'autres expériences avant d'entreprendre leurs études collégiales, notamment sur le marché du travail. Dans notre échantillon, nous avons aussi constaté que le choix des programmes d'études diffère entre ces deux groupes. La proportion des personnes étudiantes de première génération inscrites dans des programmes techniques est plus élevée que celles des personnes étudiantes de génération continue, qui pour leur part, ont majoritairement opté pour des programmes préuniversitaires. Ces tendances confirment les résultats d'études antérieures selon lesquelles les étudiants.es de première génération privilégient des formations plus courtes permettant d'intégrer assez rapidement le marché du travail, et s'orientent vers des secteurs professionnels offrant des revenus généralement plus faibles (Bauer et al., 2023). Sur le plan financier, 33.2 % des personnes étudiantes de première génération de notre échantillon considèrent leur situation comme étant difficile, contre 20.4 % de leurs collègues de génération continue. Cependant, l'examen du nombre d'heures de travail rémunéré selon le statut générationnel a montré qu'il est semblable chez les deux types d'étudiants.es. Rappelons enfin que le rendement scolaire à la fin du secondaire est légèrement plus bas chez les personnes étudiantes de première génération de notre échantillon (79.3 %) que chez celles de génération continue (82.0 %).

4.3 Caractéristiques personnelles et réussite éducative des personnes selon leur statut générationnel et leur sexe

Notre premier objectif était de comparer les caractéristiques personnelles des personnes étudiantes entreprenant des études collégiales selon qu'elles étaient de première génération ou de génération continue. Nous fondant sur les études antérieures, nous avons prédit que les personnes étudiantes

de première génération se distingueraient de leurs collègues de génération continue par des caractéristiques personnelles favorables à la réussite plus faibles, des caractéristiques personnelles défavorables à la réussite plus élevées, et une réussite éducative plus faible.

Les caractéristiques personnelles jugées positives sont la certitude vocationnelle, la perception de compétence et l'estime de soi. Sauf cette dernière, semblable chez les personnes étudiantes de première et de génération continue, notre hypothèse est confirmée. Les personnes étudiantes de première génération ont une perception de compétence plus faible, mais une certitude vocationnelle plus élevée que les personnes étudiantes de génération continue. Le constat d'une absence de différence dans l'estime de soi concorde avec les résultats de Castañeda-Sound et Wang (2008) qui ne rapportent pas non plus de différence dans l'estime de soi selon le statut générationnel. Il rejoint aussi partiellement les résultats de Wang et al. (2022) chez des personnes étudiantes vivant sur un campus. Dans cette dernière étude, l'estime de soi des personnes de première génération fluctuait selon les moments de relâche de l'année scolaire : leur estime de soi qui baissait durant leur séjour sur le campus, remontait lors de leur retour dans leur famille au moment des périodes de relâche. Selon les auteurs, l'estime de soi plus faible durant les périodes scolaires résulterait d'une pression et d'un stress plus élevés liés aux études. Cependant, selon nous, les périodes de relâche confondent deux facteurs : l'absence de pression et de stress scolaire d'une part et le retour dans la famille et la disponibilité d'un soutien parental d'autre part. Cette confusion entre les deux facteurs empêche de savoir quelle portion des variations de l'estime de soi est due à l'absence de pression et de stress scolaires et celle qui est due à la présence de soutien de la famille. En revanche, l'étude de Bauer et al. (2023), qui ne porte pas directement sur l'estime de soi, mais plutôt sur les biais liés aux concepts de soi chez les personnes étudiantes de première génération, arrive à des conclusions différentes. Ces dernières personnes se percevaient souvent moins talentueuses intellectuellement, malgré des performances similaires à celles de leurs pairs. Selon ces auteurs, ces biais se manifestaient particulièrement dans des environnements compétitifs et centrés sur le talent, ce qui peut influencer indirectement la confiance en soi. Cela converge avec les résultats de la méta-analyse de Rocwell et Kimel (2023) qui montrent qu'en évaluant l'estime de soi indépendamment du contexte, aucune différence significative n'émerge entre les étudiants de première génération et ceux de génération continue.

Concernant la certitude vocationnelle, elle est, comme attendue, plus élevée chez les personnes étudiantes de première génération que chez celles de génération continue. Ce constat réplique celui rapporté par Bouffard et al. (2012) dans une étude faite chez des personnes étudiantes débutant un programme d'études universitaires. Une récente étude de Richard (2023) menée auprès d'adultes aux études collégiales indique que ces personnes avaient un choix vocationnel mieux défini que leurs collègues plus jeunes. Comme les personnes étudiantes de première génération de notre étude sont en moyenne plus âgées que celles de génération continue, leur certitude vocationnelle plus élevée pourrait être davantage liée à leur âge qu'à leur statut générationnel. Pour vérifier cette possibilité, nous avons réexaminé la contribution du statut générationnel dans la certitude vocationnelle en ajoutant l'âge comme covariable. Les résultats montrent que l'âge est fortement associé à la certitude vocationnelle ($F(1,750) = 27.05, p < .001, \eta^2 = .035$) et que la contribution du statut générationnel n'est plus significative lorsqu'il est pris en compte. Ainsi, la certitude vocationnelle plus élevée observée chez les jeunes de première génération serait plutôt attribuable à leur âge qu'à leur statut générationnel. En plus d'une identité plus stable, on peut penser que les expériences vécues sur le marché du travail ou dans leurs expériences personnelles contribuent au développement d'une meilleure certitude vocationnelle. Piché et Chouinard (2012), ont souligné l'importance des expériences sur le marché du travail dans la motivation à poursuivre des études postsecondaires. Selon eux, ces expériences permettent aux jeunes travailleurs de développer des compétences génériques ayant trait, entre autres, aux compétences relationnelles et à la confiance en soi, qui favorisent la réussite scolaire. Mais que la clarté du choix vocationnel soit davantage due à l'âge qu'au statut générationnel, cela est un atout pour les personnes étudiantes de première génération. Dans l'étude de Larose et al., (2017), les jeunes de niveau collégial affichant une incertitude vocationnelle étaient à risque de vivre des difficultés d'adaptation.

Conformément à notre hypothèse, la perception de compétence des personnes étudiantes de première génération est plus faible que celle de leurs collègues de génération continue. C'est aussi ce que Bauer et al. (2023) et d'autres ont trouvé (Belmi et al., 2020; Cruce et al., 2005; Ivcevic et Kaufman, 2013; Ramos-Sanchez et Nichols, 2007). Dans les études de Bauer et al. (2023) portant sur la perception de son talent intellectuel, un concept apparenté à la perception de compétence, l'effet du statut générationnel se maintenait même en contrôlant l'effet des performances antérieures. Nous avons vérifié ce qu'il en était dans notre étude en reprenant la comparaison de la

perception de compétence selon le statut générationnel en considérant les résultats scolaires au secondaire en covariable. Les résultats de l'analyse de régression ont montré que la perception de compétence et le sexe sont bien liés à la moyenne au secondaire, mais que le statut générationnel ne l'est plus. Ainsi, contrairement à Bauer et al. (2023), la prise en compte des résultats antérieurs rend non significative la contribution du statut générationnel dans la perception de compétence. Le lien fort entre le rendement scolaire antérieur et la perception de compétence n'est pas inédit et le constat fait ici s'ajoute au nombre important d'études ayant montré que les expériences de réussite et d'échec sont le déterminant premier du développement de la perception de compétence (ou du sentiment d'auto-efficacité selon le degré de spécificité de la mesure de performance considérée) (Bandura, 1986; Bouffard et al., 2011; Marsh et Martin, 2011; Pajares et Schunk, 2002; Yeung et al., 2014). De plus, ils indiquent que le fait d'avoir des parents ayant fréquenté un établissement postsecondaire est associé à de meilleurs résultats scolaires au secondaire. Enfin, nous avons observé une différence dans la perception de compétence selon le sexe, et ce autant chez les personnes étudiantes de première génération que de génération continue. Les hommes se perçoivent plus compétents que les femmes. Ce résultat n'est pas non plus inédit et réplique celui de nombre d'études (Andersen et al. 2022; Granleese et al. 1988; Sobieraj et Krämer, 2019). Les travaux de Kuzyk et al. (2022) offrent un certain éclairage à ce constat : les auteurs rapportent que chez les filles, la perception de compétence cognitive semble davantage ancrée dans des compétences sociales positives et des attentes relationnelles, notamment dans les contextes socioéconomiques favorisés où les parents sont généralement plus scolarisés. Dans le même sens, certaines études (Wright et al., 2023) ont montré que les étudiantes de première génération s'orientent plus souvent vers des filières perçues comme pratiques, collaboratives et moins compétitives (ex. : soins, éducation).

Nous avons également examiné si le statut générationnel et le sexe étaient liés à des différences dans certaines caractéristiques personnelles négatives, notamment les symptômes dépressifs, anxieux et l'aliénation scolaire. Pour cette dernière, nous observons des différences entre les hommes et les femmes, mais pas selon le statut générationnel. Concernant les symptômes dépressifs, bien que les personnes étudiantes de première génération présentent en moyenne un score en apparence plus élevé (19.35) que leurs collègues de génération continue (17.17), cet écart n'est pas significatif.

Mais, au-delà de ces écarts modestes, l'analyse de l'intensité des symptômes dépressifs chez l'ensemble des personnes étudiantes met en lumière des préoccupations plus larges concernant leur bien-être psychologique. En effet, les scores moyens obtenus pour les symptômes dépressifs dans les deux groupes dépassent le seuil clinique fixé à 16 par l'Institut National de Santé Publique. L'intensité des symptômes dépressifs observés, au-delà du seuil clinique, met en évidence des enjeux de santé mentale qui nécessitent des interventions ciblées et adaptées pour soutenir le bien-être des personnes étudiantes. En ce qui concerne l'anxiété, les résultats révèlent également des scores légèrement plus élevés, mais non significatifs chez les personnes étudiantes de première génération (8.6) comparativement à celles de génération continue (7.6). Cependant, dans les deux cas, ces scores sont inférieurs à 10, le score établi par l'Institut National de Santé Publique comme étant le seuil clinique d'anxiété.

Dans une revue de la littérature regroupant 62 études majoritairement américaines, Rockwell et Kimel (2023) rapportent que les personnes étudiantes de première génération ne se distinguent pas de leurs collègues de génération continue sur diverses mesures d'adaptation, sauf quand le contexte scolaire est compétitif. Les auteurs font référence à la théorie du décalage culturel (*Cultural mismatch theory*), laquelle indique que les personnes étudiantes de première génération tendent à avoir de plus fortes valeurs d'interdépendance en raison de leur éducation initiale. Contrairement à celles des milieux plus favorisés, elles seraient moins encouragées à se démarquer individuellement et privilégieraient souvent des motivations d'interdépendance telles que soutenir leur famille ou contribuer à leur communauté en faisant des études postsecondaires. Ces personnes étudiantes devraient s'adapter à une culture qui valorise souvent des comportements plus indépendants et compétitifs, ce qui pourrait être déstabilisant et contraire à leurs normes culturelles d'origine. Les auteurs proposent que lorsque le contexte scolaire et social entre en conflit avec leurs valeurs d'interdépendance (par exemple, compétition, manque de soutien social), les personnes étudiantes de première génération manifesteraient davantage de problématiques psychologiques, mais pas quand le contexte est cohérent avec leurs valeurs d'interdépendance (par exemple, travail de groupe, soutien familial). On peut croire que le contexte collégial au Québec et les programmes d'études surtout professionnels choisis par les étudiant·es de première génération de notre étude ne sont pas vraiment compétitifs, ni en contradiction flagrante avec les valeurs de leurs familles d'origine. Ceci pourrait expliquer l'absence de différence dans les symptômes dépressifs et anxieux

selon le statut générationnel. Une étude future pourrait s'intéresser à cette question en examinant cette potentielle différence de valeur sociale d'individualisme et d'interdépendance selon le statut générationnel des personnes étudiantes.

Enfin, l'analyse des différences selon le sexe révèle des écarts significatifs. Les femmes présentent en moyenne des scores de symptômes dépressifs qui dépassent le seuil clinique (19.68), un score significativement plus élevé que celui des hommes qui se situe sous le seuil clinique (14.39). Dans le cas des symptômes anxieux, les femmes présentent en moyenne des scores, là encore significativement plus élevés (9.29) que ceux des hommes (5.31). Comme on le voit, le score moyen des femmes n'est que légèrement inférieur au seuil clinique. Cette tendance, largement documentée dans la littérature, souligne l'importance de considérer les facteurs de genre dans l'analyse des caractéristiques personnelles négatives. En effet, les différences observées entre les hommes et les femmes pourraient s'expliquer par des facteurs psychosociaux tels que les attentes sociales, les rôles de genre ou encore les stratégies de gestion du stress qui amèneraient les femmes à exprimer plus ouvertement que les garçons leurs réactions anxieuses et leur détresse émotionnelle (Huselid et Cooper, 1994; Zlata et Chambless, 2012). Un peu dans le même esprit, la surreprésentation des femmes dans les populations touchées par l'anxiété de trait pourrait être un artéfact résultant d'un biais de mesure lié à l'utilisation de questionnaires auto-rapportés (Egloff et Schmukle, 2004). Cette hypothèse découle de la théorie des artéfacts (Feingold, 1994) selon laquelle les femmes parleraient plus ouvertement de leurs émotions que les hommes et seraient ainsi plus enclines à les rapporter dans les mesures explicites alors qu'inversement, les hommes seraient moins susceptibles de signaler des symptômes d'anxiété, l'expression de détresse étant incompatible avec leur rôle masculin. Egloff et Schmukle (2004) ont testé l'hypothèse selon laquelle le genre aurait un plus grand effet quand les mesures d'anxiété sont explicites que quand elles sont implicites. Les résultats soutiennent leur hypothèse : la taille d'effet de la différence entre les femmes et les hommes sur l'anxiété était deux fois plus petite quand cette dernière était mesurée de manière implicite que lorsqu'elle l'était plus explicitement à l'aide par exemple de questionnaires auto-rapportés.

Le dernier aspect de la réussite, abordé ici, concerne les résultats scolaires à la fin de la première session. Nous observons que le rendement scolaire diffère significativement selon le statut générationnel, même lorsque les résultats au secondaire sont pris en compte. Autrement dit, pour

des résultats comparables au secondaire, les étudiant·es de première génération obtiennent une cote R plus faible à la fin de la première session que leurs pairs de génération continue. Ce phénomène, bien qu'il soit observable dès le secondaire, se maintient également au collège. En accord avec ces résultats, une revue systématique de la littérature réalisée par Lopez et al. (2023) évoque des études qui rapportent non seulement des performances plus faibles chez les étudiant·es de première génération, mais aussi un taux de diplomation inférieur et un nombre plus élevé d'interruptions de parcours avant l'achèvement du programme. Cependant, les auteurs soulignent également que, lorsqu'on examine d'autres variables comme les résultats d'apprentissage, le développement intellectuel, les compétences d'apprentissage, ainsi que l'intégration et l'engagement dans l'environnement scolaire, les différences entre les personnes étudiantes de première génération et celles de génération continue tendent à se réduire et à devenir plus nuancées. Lopez et al. (2023) notent par ailleurs qu'il y a un intérêt croissant pour l'étude des processus académiques sous-jacents à la réussite des étudiant·es de première génération. Il semble que ces étudiant·es présentent des profils distincts, notamment en ce qui concerne leurs compétences, leurs attitudes et leurs résultats d'apprentissage. En particulier, ceux et celles dont les parents ont fréquenté des établissements postsecondaires bénéficient d'un soutien familial qui semble favoriser de meilleurs résultats, dès le secondaire, voire avant. Ives et Castillo-Montoya (2020) ont recensé cinq études ayant examiné le sentiment d'efficacité personnelle chez les personnes étudiantes de première génération en lien avec leurs résultats scolaires. L'auteur a montré que quand elles rapportaient un sentiment d'efficacité personnelle comparable à celui de leurs camarades de génération continue, leurs résultats scolaires étaient souvent inférieurs. Dans notre étude, même si la perception de compétence des personnes étudiantes de première génération était plus faible que celle de leurs camarades de génération continue, leurs résultats scolaires inférieurs sont en continuité avec ceux qu'elles avaient antérieurement. Ceci peut suggérer la présence de déficits d'apprentissage, de compétences intellectuelles moins élevées ou d'un environnement familial moins approprié à l'étude. Ainsi, même une adaptation sociale et personnelle réussie est sûrement un atout pour la personne étudiante pour faire au mieux de ce qu'elle est capable, elle ne peut compenser d'aucune façon des capacités cognitives un peu faibles ou des déficits de connaissances accumulées au fil de l'histoire de scolarisation d'une personne.

4.4 Rôle modérateur du statut générationnel et du sexe dans les liens entre les caractéristiques personnelles et la réussite éducative

4.4.1 Statut générationnel, estime de soi et réussite éducative

Après avoir examiné les caractéristiques personnelles des deux groupes et identifié certaines distinctions entre les personnes étudiantes de première génération et celles de génération continue, le second objectif a exploré comment ces caractéristiques interagissent avec d'autres facteurs pour influencer leur réussite éducative. Plus précisément, l'analyse des effets modérateurs du statut générationnel et du sexe visait à approfondir la compréhension des dynamiques complexes qui facilitent l'adaptation et les résultats scolaires de ces personnes. Nous avons prédit que les caractéristiques positives profiteraient davantage à la réussite éducative des étudiant·es de première génération qu'à celle de leurs pairs de génération continue et, inversement, que les caractéristiques négatives nuiraient davantage à leur réussite. Nos résultats indiquent que la réussite des personnes étudiantes de première génération repose non seulement sur leurs capacités scolaires, mais aussi sur leur capacité à s'adapter à ce nouvel environnement. Être les premiers de leur famille à franchir les portes du collège peut accentuer leur vulnérabilité face aux défis de l'enseignement supérieur, rendant leur intégration plus complexe, surtout lorsque certaines de leurs caractéristiques personnelles sont fragiles et ne leur permettent pas de compenser ces difficultés. Toutefois, lorsque ces caractéristiques personnelles sont adéquates, les personnes étudiantes de première génération pourraient parvenir à s'adapter à leur milieu de façon assez comparable à leurs collègues de génération continue. Dans notre étude, leur adaptation, qu'elle soit personnelle, sociale ou scolaire, semble particulièrement influencée par leur estime de soi et ce, de façon plus marquée que chez leurs collègues de génération continue. C'est du moins ce que suggèrent les résultats de nos analyses de modération.

Ainsi, le rôle de l'estime de soi dans la réussite éducative variait selon le statut générationnel. Plus précisément, les étudiant·es de première génération ayant une faible estime de soi ont rapporté davantage de difficultés que ceux et celles de génération continue, tant sur le plan de l'adaptation personnelle et sociale que sur leurs résultats scolaires. Quand l'estime de soi des étudiant·es était faible, les personnes de première génération avaient un plus grand sentiment de ne pas être à leur place au collège, rapportaient moins de satisfaction à l'égard de leur vie actuelle, avaient une perception réduite du soutien offert par leurs camarades et des résultats scolaires plus faibles à la

fin de la première session que leur vis-à-vis de génération continue. À l'inverse, lorsque l'estime de soi était élevée, aucune différence significative n'est apparue entre les groupes. Ceci suggère que l'estime de soi joue un rôle clé dans l'adaptation des personnes étudiantes de première génération. Ces résultats concordent avec ceux d'Aspelmeier et al. (2012) et de Vezeau et Bouffard (2009) qui ont également observé un lien étroit entre l'estime de soi et la réussite chez les étudiant·es du collégial. Cette vulnérabilité particulière chez les personnes étudiantes de première génération ayant une estime de soi faible peut s'expliquer en partie par un manque de repères familiaux liés à la formation supérieure et une préparation insuffisante aux exigences d'études supérieures (Wang et Castañeda-Sound, 2008). Confrontées à un décalage entre leur milieu d'origine et la culture de l'éducation post-secondaires, ces personnes peuvent ressentir un sentiment d'illégitimité et d'isolement et trouver plus difficile de s'adapter.

4.4.2. Statut générationnel, sexe, caractéristiques négatives et réussite éducative

Les analyses de modération ont examiné si certaines caractéristiques présumées négatives pour la réussite éducative se révélaient plus préjudiciables aux personnes étudiantes de première génération. Nos résultats ont montré que les symptômes dépressifs nuisent de la même façon à la réussite pour les deux groupes : les étudiant·es de première génération n'étaient pas plus touché·es que leurs pairs de génération continue. En revanche, l'aliénation scolaire et l'anxiété interviennent différemment. Face à des symptômes anxieux élevés ou à un sentiment d'aliénation marqué, les étudiant·es de première génération ont dit éprouver davantage de difficultés d'adaptation sociale que leurs homologues de génération continue. Chez ces jeunes, l'anxiété, conjuguée au manque de familiarité avec la culture collégiale et aux attentes scolaires différentes du nouveau milieu, complexifie encore leur adaptation sociale. De plus, le fait de ne pas se sentir à l'aise dans ce milieu, de ressentir un sentiment d'aliénation, peut alimenter la perception de ne pas occuper légitimement leur place au collège, d'être différents de leurs collègues.

Dans cette étude, nous avons observé que les femmes rapportaient davantage de symptômes dépressifs et anxieux que les hommes, mais moins d'aliénation scolaire. Cependant, les analyses de modération ont mis en lumière une particularité selon laquelle les personnes rapportant des scores élevés allant à l'encontre de stéréotypes sociaux sur ces variables paraissent les plus affectées. Ainsi, confrontés à des symptômes dépressifs élevés, les hommes rapportent plus de

difficultés que les femmes sur les plans de l'adaptation personnelle et sociale. On retrouve le même phénomène dans le cas des symptômes anxieux : quand ils sont élevés, les hommes rapportent plus de difficultés d'adaptation sociale que les femmes. Dans le cas de l'aliénation scolaire, qui est moins élevée chez les femmes que chez les hommes, le même constat revient. Quand cette aliénation scolaire est élevée, elle affecte davantage les femmes que les hommes, les premières rapportant plus de difficulté d'adaptation sociale que les seconds. Ces résultats étaient inattendus et ils soulèvent quelques questions. Ainsi, on peut se demander si l'admission d'un problème allant à l'encontre d'un stéréotype social l'est à sa pleine mesure ou si la personne, consciemment ou non, tend à ne l'admettre que partiellement. Dit autrement, se pourrait-il que chez les hommes et les femmes rapportant des symptômes dépressifs et anxieux élevés, ces symptômes soient en réalité plus sévères chez les premiers que chez les secondes, une explication rejoignant la théorie des artéfacts mentionnée plus avant (Feingold, 1994) et que ce soit la même chose pour le sentiment d'aliénation des femmes? Ceci pourrait alors expliquer les effets, en apparence différents, de ces variables sur l'adaptation selon le sexe des personnes répondantes. Mais, on peut aussi se demander si ressentir des affects élevés socialement admis pour les personnes de l'autre sexe pourrait agir comme une menace du stéréotype, une menace identitaire? Ressentir des symptômes dépressifs et anxieux élevés est dans notre société davantage associé aux femmes qu'aux hommes où, chez ces derniers, les normes masculines traditionnelles (force, contrôle émotionnel, indépendance) sont en conflit avec les manifestations de dépression et d'anxiété, perçues culturellement comme des signes de faiblesse ou de vulnérabilité. C'est l'inverse pour des attitudes négatives envers l'école qui sont plus généralement associées aux hommes qu'aux femmes. Des études ont montré que pour chacune de ces variables, se sentir à l'encontre du stéréotype associé à son appartenance sexuelle était associé à divers problèmes d'adaptation personnelle et sociale (Aronson et McGlone, 2009; Good et al., 2008; Mahalik et al., 2007; Seidler et al., 2016; Steele et al., 2002; Vogel et al., 2011). Si on se souvient que les personnes étudiantes de première génération ayant une anxiété élevée rapportaient plus de difficulté d'adaptation sociale, être un homme doit aggraver davantage ces difficultés.

Dans l'ensemble, l'impact plus grand des variables chez les personnes chez qui une présence élevée va à l'encontre des stéréotypes sexuels pourrait refléter une perception accrue de décalage par rapport aux attentes sociales, renforçant le sentiment de différence et d'inadéquation au sein du

groupe. Ces constats mettent en lumière l'importance des différences de genre dans la manière dont les personnes étudiantes vivent et gèrent leur détresse psychologique. Ils mettent en évidence la manière dont les facteurs influençant l'adaptation des étudiants varient selon le genre, qu'il s'agisse des symptômes dépressifs et anxieux plus marqués chez les hommes ou du sentiment d'aliénation plus fréquent chez les femmes.

4.5 Implications pratiques et théoriques

Mieux comprendre les personnes étudiantes de première génération permet d'orienter plus efficacement les interventions et d'aborder la réussite sous l'angle de l'adaptation. Nos résultats indiquent que, lorsqu'elle est faible, l'estime de soi constitue un facteur de risque important pour ces personnes étudiantes de première génération. Il devient essentiel d'y accorder une attention particulière. Du côté des établissements d'enseignement, il est possible de mettre en place des actions qui tiennent compte de l'estime de soi, notamment en s'attardant aux effets que peuvent avoir les contextes de compétition sur les personnes étudiantes de première génération. Favoriser un environnement collaboratif et offrir un soutien accru aux personnes placées dans des situations de performance pourrait contribuer positivement à leur adaptation et à leur réussite. Pour le personnel enseignant, il serait recommandé de les sensibiliser à l'importance d'éviter toute pratique pouvant nuire à l'estime de soi de leurs étudiant·es, cela étant vrai pour tous les types d'étudiant·es. Il en est de même pour des pratiques pédagogiques évitant d'induire un climat compétitif qui ne sert vraiment personne mais peut affecter négativement certains types de personnes étudiantes, comme celles de première génération. Lorsque l'évaluation individuelle est nécessaire, il reste possible d'adopter des stratégies de rétroaction qui préservent l'estime de soi, une approche d'ailleurs bénéfique pour l'ensemble de la classe. Les évaluations formatives, les échanges verbaux lors de la remise des résultats et les rétroactions nuancées constituent, par exemple, des moyens d'instaurer un cadre plus constructif. En mettant l'accent sur des commentaires spécifiques et encourageants, on favorise non seulement une meilleure intégration des apprentissages, mais aussi la motivation et la confiance en soi.

L'analyse de notre échantillon met en lumière le caractère plus atypique des profils des personnes étudiantes de première génération, ce qui souligne l'importance de les prendre en compte dès leur entrée au cégep, voire en amont. Un accueil personnalisé, incluant une initiation aux réalités de la

vie collégiale, pourrait contribuer à combler certaines lacunes dans leur compréhension du milieu des études postsecondaires. Un tel accompagnement leur permettrait non seulement de mieux saisir les attentes et les exigences propres aux études collégiales, mais aussi de prendre conscience des compétences qu'elles possèdent déjà. Par ailleurs, bien que ces personnes accusent parfois un certain retard dans certaines compétences comparativement à leurs collègues de génération continue, elles semblent tirer un bénéfice plus marqué de leurs nouveaux apprentissages. Il apparaît ainsi essentiel de les orienter rapidement vers les ressources appropriées afin de maximiser leur adaptation et leur réussite. À cet égard, les services d'aide en français, en mathématiques et en anglais, ainsi que les ressources de soutien technique, jouent un rôle déterminant dans leur parcours.

Cela dit, certains constats de notre étude suggèrent qu'un véritable changement passe par une intervention en amont, dès le début du secondaire. Le décalage scolaire observé chez les étudiants de première génération prend racine bien avant l'entrée au cégep. Il semble essentiel d'agir précocement, en soutenant ces jeunes et leur famille dans le développement de leur littératie, dans la compréhension des exigences scolaires, ainsi que dans la gestion des attentes liées à la performance. C'est à ce stade que les inégalités commencent à se creuser, et c'est également là que les leviers d'action sont les plus porteurs.

Une attention particulière devrait aussi être accordée à l'élargissement des horizons scolaires des personnes étudiantes de première génération. Trop souvent, par manque d'information ou de confiance, leur choix d'orientation au postsecondaire s'oriente vers les disciplines perçues comme plus accessibles, notamment dans les sciences humaines. En favorisant une exploration plus large des parcours possibles et en soutenant activement la transition vers les études collégiales, il est possible de prévenir cette limitation et de favoriser des choix mieux alignés avec leur potentiel. Ainsi, agir tôt, de manière ciblée et inclusive, constitue une condition propice à favoriser l'équité dans l'accès à la réussite.

Enfin, la situation des hommes en formation postsecondaire mérite une attention particulière, notamment en ce qui concerne les liens entre leur parcours scolaire antérieur et leur santé mentale actuelle. Les difficultés scolaires vécues durant les années primaires et secondaires peuvent, une fois au cégep, se traduire par des enjeux d'adaptation et de bien-être psychologique. Bien que les hommes rapportent généralement moins de symptômes dépressifs et d'anxiété que les femmes, nos

résultats semblent montrer qu'ils y sont plus vulnérables, en particulier lorsqu'ils éprouvent déjà des difficultés sur le plan scolaire ou personnel. Il serait aidant de leur offrir des stratégies d'intervention adaptées, visant à mieux les outiller dans la gestion des émotions négatives et à soutenir leur bien-être. Dans les collèges du Québec, plusieurs programmes d'intervention ciblant les symptômes dépressifs sont déjà en place. Parmi ceux-ci, le programme Blues a démontré son efficacité à court et à long termes (Vezeau et Rainville, 2019). Ce programme, qui mise notamment sur la formation de groupes unisexes, semble favoriser une participation plus active des hommes et générer des effets particulièrement positifs. D'ailleurs, selon les dires d'une intervenante dispensant ce programme, bien que les groupes masculins soient moins nombreux, les participants rapportent des bénéfices significatifs et durables.

4.6 Forces et limites de cette étude

L'étude se distingue par sa manière de concevoir la réussite éducative, en allant au-delà des seuls résultats scolaires et en y intégrant les dimensions d'adaptation personnelle, sociale et d'attachement à l'institution particulièrement pertinentes pour les personnes étudiantes de première génération. Cette conception plus globale permet de mieux rendre compte des enjeux vécus par les étudiant·es, en cohérence avec les théories des transitions scolaires qui insistent sur l'importance de l'adaptation à la fois scolaire, personnelle et sociale.

Un autre aspect novateur de cette étude réside dans l'examen du rôle modérateur du statut générationnel et du sexe dans le rôle supposément positif ou négatif de certaines variables en regard de la réussite scolaire. Ceci a permis de mieux comprendre les différences d'adaptation selon le statut générationnel et le sexe des jeunes. Cette approche a contribué à préciser les facteurs qui influencent à la fois l'intégration scolaire et le bien-être psychologique, en offrant une lecture plus nuancée des résultats. Par ailleurs, la taille importante de l'échantillon représente un atout méthodologique, de même que l'utilisation d'instruments de mesure validés, qui renforcent la fiabilité des résultats obtenus.

Certaines limites doivent toutefois être prises en compte dans l'interprétation des résultats. La répartition inégale des groupes constitue une contrainte méthodologique, les personnes étudiantes de première génération étant moins nombreuses que celle de génération continue, ce qui a pu

réduire la puissance statistique de certaines analyses. Une disparité comparable s'observe dans la répartition des hommes et des femmes de première génération : le groupe d'hommes est relativement petit ce qui rend l'interprétation des effets propres à ce sous-groupe plus délicate. Il faut aussi admettre que la conduite de plusieurs tests dans le cadre des analyses de modération augmente le risque d'erreurs de type I, soit la détection d'effets statistiquement significatifs qui pourraient être dus au hasard. Ajoutons que l'étude n'a porté que sur la première session, faisant en sorte que la réussite éducative ne concerne que ce temps de mesure et qu'on ignore ce qu'il en est de cette réussite au terme du programme d'études des personnes. Enfin, le fait que les données aient été recueillies dans un seul cégep limite la portée des conclusions, et leur généralisation à l'ensemble de la population collégiale québécoise serait imprudente.

Malgré ces limites, l'étude apporte un éclairage pertinent sur les enjeux d'adaptation et de santé mentale des personnes étudiantes de première génération, ainsi que sur l'ensemble de la population étudiante. Elle met en évidence l'importance de mieux cibler les interventions afin de soutenir leur réussite éducative et leur bien-être psychologique. Si le faible nombre d'hommes de première génération dans l'échantillon appelle à la prudence dans l'interprétation de certains résultats, il souligne également la nécessité d'une exploration plus approfondie. Compte tenu des risques connus en matière de santé mentale chez les jeunes hommes, il serait essentiel d'examiner plus en détail les dynamiques liées à leur adaptation dans de futures études, en accordant une attention particulière aux différences de genre et aux défis spécifiques rencontrés par les étudiants masculins.

4.7 Perspectives de recherches futures

Cette étude soulève plusieurs pistes de recherche susceptibles d'approfondir la compréhension des enjeux évoqués. Tout d'abord, les résultats suggèrent que les manifestations du décalage scolaire vécu par les personnes étudiantes de première génération mériteraient d'être prises en compte bien avant leur entrée au cégep, dès le secondaire, voire à des étapes plus précoces du parcours éducatif. Des études portant sur les trajectoires scolaires et les stratégies d'adaptation développées au fil des années permettraient de mieux cibler les interventions visant à réduire les inégalités dès le début du cheminement académique.

Il serait aussi pertinent d'examiner les effets à long terme des mécanismes d'adaptation des personnes étudiantes de première génération sur leur persévérance et leur réussite éducative. Une analyse longitudinale offrirait une meilleure compréhension de l'évolution de ces mécanismes tout au long du parcours scolaire et permettrait d'identifier les facteurs qui favorisent ou nuisent à leur efficacité. Elle pourrait aussi permettre d'identifier des facteurs précoces (familiaux, personnels et motivationnels) permettant de distinguer les personnes de première génération qui poursuivent des études postsecondaires et celles qui ne le font pas.

Par ailleurs, certains biais semblent influencer non seulement les résultats scolaires obtenus, mais possiblement aussi le choix de programme d'études des personnes étudiantes de première génération. Une exploration plus approfondie de ces biais cognitifs et sociaux contribuerait à mieux comprendre leur impact sur l'orientation scolaire et professionnelle. De telles recherches pourraient également guider la mise en place de mesures favorisant un accès équitable à un éventail plus large de formations et de carrières.

Enfin, un constat préoccupant de cette étude concerne l'intensité des symptômes dépressifs observée dans l'ensemble de l'échantillon, ainsi que les difficultés accrues des hommes à composer avec ceux-ci. Ce résultat souligne l'urgence de mener des recherches spécifiques sur l'état affectif des personnes étudiantes dans le contexte des études postsecondaires. Il est essentiel de mieux cerner la nature de cette détresse psychologique et d'en mesurer les conséquences afin d'évaluer sa gravité. Plus encore, une meilleure compréhension des barrières qui freinent l'expression et la gestion de cette détresse chez les hommes permettrait de développer des stratégies d'accompagnement adaptées à leurs besoins et de favoriser un meilleur soutien en milieu scolaire. Sachant que ces derniers sont plus à risque de développer des problématiques de dépendance et de présenter un risque suicidaire accru, ces recherches apparaissent d'autant plus nécessaires.

CONCLUSION

Les bénéfices des études postsecondaires pour les personnes étudiantes de première génération sont évidents et il importe de considérer les défis uniques qu'elles rencontrent lorsqu'on explore plus en profondeur les facteurs qui influencent leur réussite éducative. Si, dans l'ensemble, ces personnes obtiennent des résultats scolaires inférieurs à ceux de leurs camarades de génération continue, même lorsque leurs performances au secondaire sont comparables, des recherches récentes mettent en lumière un tableau plus complexe. Lopez et al. (2023) soulignent que, malgré ces différences initiales, les personnes étudiantes de première génération acquièrent des gains substantiels dans le développement de leurs compétences d'apprentissage au fil de leur parcours postsecondaire. En d'autres termes, lorsqu'on leur offre un soutien adéquat pour combler leurs lacunes, notamment en matière de littératie, ces personnes sont capables de progresser aussi bien que leurs collègues de génération continue. Ces résultats rappellent l'importance croissante de l'étude des processus spécifiques à ces personnes étudiantes afin de mieux identifier les leviers susceptibles de soutenir leur développement intellectuel et leur apprentissage tout au long de leur formation.

Les études postsecondaires représentent un levier de développement personnel et de promotion sociale majeur pour les personnes étudiantes de première génération. Mais, ces personnes sont souvent confrontées à des défis supplémentaires, tels que la gestion de leur estime de soi et l'adaptation au milieu collégial. Bauer et al. (2023) indiquent que les personnes étudiantes de première génération tirent davantage de bénéfices d'une estime de soi élevée, tout en étant particulièrement vulnérables lorsqu'elles se sentent moins préparées. Cette fragilité, aussi observée dans notre étude, pourrait être liée à des lacunes réelles sur le plan des compétences scolaires, telles qu'une préparation moins approfondie et adéquate aux études postsecondaires que celle de leurs pairs. Toutefois, grâce aux ressources et aux soutiens disponibles dans leurs institutions postsecondaires, ces personnes sont en mesure de combler ces lacunes et de progresser de manière significative. Ces constats soulignent l'importance de fournir un accompagnement spécifique et bien adapté pour maximiser leurs chances de réussite, ce qui va dans l'esprit de la théorie de la concordance personne-environnement (person-environment fit) initialement énoncée par French et ses collègues en 1974 et s'avérant particulièrement pertinente pour comprendre le passage au

collégial des personnes étudiantes de première génération. Favoriser un ajustement optimal entre leurs besoins et les ressources institutionnelles permettrait non seulement d'améliorer leur adaptation et leur persévérance, mais aussi d'atténuer les effets de décalage scolaire initial et d'accroître leur taux de diplomation.

Nos conclusions s'inscrivent dans une réflexion plus large sur la transition vers les études postsecondaires, une étape déterminante pour l'ensemble des personnes étudiantes. Le passage d'un cadre éducatif familial à un nouvel environnement aux exigences scolaires, sociales et personnelles accrues est une période charnière dans le parcours scolaire des personnes, marquée par une redéfinition des repères et une adaptation à de nouvelles attentes institutionnelles. Cette transition se révèle particulièrement marquante pour les personnes de première génération qui doivent composer avec l'absence de modèles familiaux ayant déjà parcouru cette traversée aux études postsecondaires. Contrairement aux autres dont les parents ont fréquenté des établissements d'enseignement supérieur, ces personnes étudiantes ne bénéficient pas d'un soutien parental fondé sur une expérience directe des études postsecondaires, ce qui peut complexifier leur adaptation et accroître leur vulnérabilité face aux défis scolaires et personnels.

Dans ce contexte, un des constats majeurs de cette étude est le rôle central de l'estime de soi dans la réussite éducative aux études collégiales particulièrement chez ces personnes. Une estime de soi plus faible peut constituer un frein important à leur engagement scolaire et social, influençant leur motivation, leur persévérance et leur perception de compétence. Privé d'un modèle familial ayant emprunté un chemin similaire, ces personnes étudiantes peuvent être plus enclines à douter de la légitimité de leur présence dans l'enseignement supérieur, ce qui amplifie leur sentiment d'imposture et fragilise leur confiance en leur capacité de réussir. Ainsi, leur réussite repose en grande partie sur leur capacité à s'adapter aux nouvelles dynamiques institutionnelles et relationnelles du milieu collégial. Cette adaptation implique non seulement le développement d'une autonomie accrue, mais aussi l'acquisition de stratégies leur permettant de répondre aux exigences scolaires et sociales propres à ce niveau d'études. Toutefois, l'adaptation ne doit pas être perçue comme une responsabilité exclusive des étudiant·es ; elle exige également une réflexion sur les pratiques pédagogiques et les mesures d'accompagnement mises en place au sein des établissements d'enseignement. Il devient donc essentiel de déployer des stratégies de soutien

ciblées, en tenant compte des défis spécifiques rencontrés par ces étudiant·es , afin de favoriser leur persévérance et leur épanouissement scolaire.

Poursuivre des études avancées est la voie royale de la promotion sociale individuelle, de la rupture des inégalités sociales liées à un milieu familial financièrement et culturellement défavorisé, de l'accès à une qualité de vie générale supérieure et même à une meilleure santé. En effet, selon Houle (2025), au Canada, il existe actuellement chez les personnes de 25 ans, un écart d'espérance de vie de sept ans à l'avantage des personnes ayant une scolarité de niveau universitaire comparées à celles n'ayant pas complété leur secondaire. Il existe toujours un écart de deux ans entre celles ayant un diplôme collégial de deux ans et celles ayant un diplôme universitaire. Bref, l'éducation donne non seulement accès à de meilleurs emplois, mais est aussi un atout si on veut vivre vieux.

Cette étude a mis en lumière la nécessité d'une approche plus inclusive de l'accompagnement des personnes étudiantes de première génération, en reconnaissant leur potentiel tout en prenant compte des obstacles qui peuvent entraver leur parcours. Loin d'être une simple question d'adaptation individuelle, leur réussite dépend également de la capacité des institutions à proposer un cadre qui favorise l'équité des chances et soutient activement leur engagement dans les études supérieures. Les personnes étudiantes de première génération sont aujourd'hui une population conséquente dans les institutions d'enseignement postsecondaires au Québec. Poursuivre des études postsecondaires pour ces jeunes a une valeur ajoutée importante et les institutions d'enseignement ont un rôle primordial à jouer dans leur réussite.

ANNEXE A
CERTIFICAT ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

No. de certificat : 2014-404

Date : 06 août 2025

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a examiné le rapport annuel pour le projet mentionné ci-dessous et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2020) de l'UQAM.

Protocole de recherche

Chercheur principal : Thérèse Bouffard

Unité de rattachement : psychologie

Titre du protocole de recherche : Mal évaluer sa compétence et se sentir imposteur, des facteurs de risque pour le devenir scolaire et social des jeunes?

Source de financement (le cas échéant) : CRSH

Date d'approbation initiale du projet : 12 juin 2013

Équipe de recherche

Cochercheurs et partenaires : Vezeau Carole

Étudiants et auxiliaires de recherche: Alexandre Prud'homme Maisonneuve; Mathilde Pineault-Deault; Victoria Saura; Marie-Claude Rainville; Tommy Bélanger

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées rapidement au comité.

Tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicalité de la recherche doit être communiqué au comité. Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide jusqu'au **19 avril 2026**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificat.



Yanick Farmer, Ph.D.

Professeur, Département de communication sociale et publique

Président du CIEREH

ANNEXE B
INSTRUMENTS DE MESURE

Certitudes du choix vocationnel (Jones, 1989)

$\alpha = .63$

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

Les énoncés qui suivent portent sur votre choix de carrière. Les réponses doivent refléter vos sentiments de la présente session

1. J'ai déjà en tête un domaine dans lequel j'aimerais travailler (ex. : médecine, agriculture, administration, arts, ...)
2. J'ai décidé de l'occupation que j'aimerais exercer (ex. : électricien, ingénieur, infirmier, cuisinier, ...)
3. Je me sens à l'aise dans mon cheminement concernant mon choix de carrière

Mesure de l'estime de soi (Bouffard et al., 2002)

$\alpha = .77$

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

Les questions suivantes concernent ta perception de ta vie comme personne étudiante(e) au cégep, indique à quel point tu es d'accord avec l'énoncé :

1. Je suis certain(e) d'être une bonne personne
2. Je pense qu'il y a beaucoup de choses en moi que changerait si je le pouvais (inversé)
3. Je ne suis pas certain(e) que je me comporte correctement (inversé)
4. J'aimerais être différent(e) (inversé)
5. J'aime bien ma façon de me comporter

Perception de compétence scolaire (Barbeau, 1994; Filion, 1998)

$\alpha = .87$

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

Depuis que je suis au cégep...

1. Je ne suis pas très bon dans mes cours (inversé)
2. En général, mes habiletés sont meilleures que celles des autres personnes étudiantes
3. Comparé aux autres personnes étudiantes, j'obtiens généralement de meilleurs résultats
4. Habituellement, je comprends plus facilement que les autres les notions enseignées par les professeurs
5. Je pense que j'obtiendrai des résultats plus élevés que la moyenne du groupe dans la majorité de mes cours
6. J'ai vraiment confiance de bien réussir dans la majorité de mes cours
7. Je comprends très facilement les diverses notions enseignées dans les cours
8. Je suis persuadé de pouvoir réaliser les travaux exigés par mes professeurs
9. J'ai beaucoup de difficulté à réaliser les travaux demandés dans les cours (inversé)
10. Les connaissances à acquérir à l'université sont beaucoup trop difficiles pour moi (inversé)

Mesure des symptômes dépressifs (Fuhrer et Rouillon, 1989)

$\alpha = .91$

1	2	3	4
Rarement ou jamais (0-1 jour)	Quelques fois ou peu souvent (1-2 jours)	À l'occasion ou de façon modérée (3-4 jours)	La plupart du temps ou tout le temps (5-7 jours)

Indique à quelle fréquence tu t'es senti(e) de cette façon au cours de la dernière semaine :

1. J'étais embêté(e) par des choses qui d'habitude ne me dérangent pas
2. Je n'ai pas eu envie de manger; je n'avais pas beaucoup d'appétit
3. Je sentais que j'étais incapable de sortir de ma tristesse même avec l'aide de ma famille et de mes amis
4. Je me sentais aussi bon que les autres gens(inversé)
5. J'avais de la difficulté à me concentrer sur les choses que je faisais
6. Je me sentais déprimé(e)
7. Je sentais que tout ce que je faisais me demandait un effort
8. J'avais de l'espoir face à l'avenir(inversé)
9. Je pensais que ma vie était un échec
10. J'étais craintif(ve)
11. J'avais un sommeil agité
12. Je me sentais heureux (se) (inversé)
13. Je parlais moins que d'habitude
14. Je me sentais seul(e)
15. Les gens étaient peu aimables avec moi
16. Je prenais plaisir à la vie(inversé)
17. J'ai beaucoup pleuré
18. Je me sentais triste
19. J'avais l'impression que les gens ne m'aimaient pas
20. J'avais du mal à commencer ma journée

Symptômes anxieux (Spitzer et al., 2006)

$\alpha = .88$

1	2	3	4
Rarement ou jamais (0-1 jour)	Quelques fois ou peu souvent (1-2 jours)	À l'occasion ou de façon modérée (3-4 jours)	La plupart du temps ou tout le temps (5-7 jours)

Indique à quelle fréquence tu t'es senti(e) de cette façon au cours de la dernière semaine :

1. Nerveux, anxieux ou nerfs à vifs
2. Incapable d'arrêter ou de contrôler son doute
3. Douter trop de plusieurs différentes choses
4. Avoir de la difficulté à relaxer
5. Être si impatient(e) qu'il est difficile de rester assis
6. Devenez facilement énervé(e) ou irrité(e)

Aliénation (Galand, 2001)

$\alpha = .84$

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

1. Je trouve que l'école ce n'est pas fait pour moi.
2. J'ai l'intention de lâcher l'école aussitôt que je le pourrai.
3. Je m'ennuie dans la plupart de mes cours.
4. Je trouve que je perds mon temps.
5. Je me sentirais mieux dans ma peau si je pouvais lâcher l'école.
6. Dès que j'arrive à l'école le matin, j'ai juste hâte que la journée finisse.

SACQ (Baker et Siryk, 1986)

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

Depuis que je suis au cégep...

Dimension sociale

$\alpha = .67$

1. Je me suis fait beaucoup d'amis au collège
2. Je trouve la vie d'personne étudiante très plaisante
3. Je suis satisfait de ma vie actuelle
4. Si je me sens déprimé, mes amis vont m'aider à m'en sortir
5. Je me sens vraiment chez moi ici, dans ce cégep

Dimension personnelle

$\alpha = .71$

6. Je ne me sens vraiment pas à ma place dans ce collège (inversé)
7. Parfois, je me sens plutôt solitaire (inversé)
8. J'ai du mal à m'habituer à la vie ici (inversé)
9. Ce qui me manque ici, c'est quelqu'un avec qui je peux discuter librement de temps en temps (inversé)
10. J'ai de la difficulté à m'ajuster à la vie personne étudiante (inversé)

Dimension attachement à l'institution

$\alpha = .75$

11. Je suis vraiment satisfait du déroulement de mes études jusqu'à présent
12. Quelquefois, j'ai envie de tout abandonner (inversé)
13. Je préférerais étudier ailleurs qu'ici (inversé)
14. Quelquefois, je suis vraiment découragé d'être ici, au cégep (inversé)
15. Je suis content d'être venu étudier ici

Questionnaire complet

Il est très important de répondre à toutes les questions, avec le plus grand sérieux. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, chaque personne ayant des opinions et des expériences différentes. Il importe que vous répondiez honnêtement, en indiquant ce que vous pensez vraiment.

Merci beaucoup pour votre précieuse collaboration.

Quel est ton sexe ? Féminin ☐
 Masculin ☐

Quelle est ta date de naissance ?
 jour mois année

Étudies-tu...? Tremplin DEC ☐
 Secteur technique ☐
 Pré-universitaire ☐

Est-ce que la session actuelle correspond à ta toute première session d'études au niveau collégial?

Oui ☐
Non ☐

Si toi ou un ami ressentez le besoin de parler,
nous te rappelons qu'il existe des ressources qui te sont accessibles.

Tu peux contacter **TEL-JEUNES** à n'importe quel moment si tu ressens le besoin de parler à quelqu'un à propos d'un problème.

Téléphone : 1-800-263-2266 ou texto : 514-600-1002

Tu peux aussi te rendre aux services de **Vie étudiante au B-220** ou les contacter par téléphone au 450 759-1661 p.1426



1. Combien d'heures de cours as-tu par semaine?
 - ☐ Moins de 11 heures
 - ☐ Entre 11 et 16 heures
 - ☐ Entre 16 et 21 heures
 - ☐ Entre 21 et 26 heures
 - ☐ Plus de 26 heures
2. Combien d'heures par semaine (incluant la fin de semaine) consacres-tu à un travail rémunéré depuis le début de la session?
 - ☐ Je ne travaille pas
 - ☐ Moins de 5 heures
 - ☐ Entre 6 et 10 heures
 - ☐ Entre 11 et 15 heures
 - ☐ Entre 16 et 20 heures
 - ☐ Plus de 20 heures
3. Avec qui habites-tu la semaine?
 - ☐ Seul
 - ☐ Avec des colocos
 - ☐ En couple
 - ☐ Avec mes parents
 - ☐ Autres
4. As-tu des enfants?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non
5. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ta mère?
 - ☐ Aucun diplôme
 - ☐ Études secondaires (général ou professionnel)
 - ☐ Études collégiales (DEC)
 - ☐ Études universitaires (diplôme de 1^{er} cycle)
 - ☐ Études universitaires (diplôme de 2^e ou 3^e cycle)
6. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ton père?
 - ☐ Aucun diplôme
 - ☐ Études secondaires (général ou professionnel)
 - ☐ Études collégiales (DEC)
 - ☐ Études universitaires (diplôme de 1^{er} cycle)
 - ☐ Études universitaires (diplôme de 2^e ou 3^e cycle)
7. Comment qualifierais-tu ta situation financière pour la présente année scolaire?
 - ☐ Très difficile
 - ☐ Plutôt difficile
 - ☐ Satisfaisante
 - ☐ Aisée
 - ☐ Très aisée

8. De façon générale, comment évalues-tu le soutien reçu de la part de tes enseignants depuis le début de la session?
- ☐ Tout à fait insatisfaisant
- ☐ Plutôt insatisfaisant
- ☐ Plutôt satisfaisant
- ☐ Tout à fait satisfaisant
9. De façon générale, comment évalues-tu le soutien reçu de la part des membres du personnel du cégep (API, professionnels, etc.)?
- ☐ Tout à fait insatisfaisant
- ☐ Plutôt insatisfaisant
- ☐ Plutôt satisfaisant
- ☐ Tout à fait satisfaisant
10. Parmi les énoncés qui suivent, indique celui qui décrit le mieux comment tu t'es senti accueilli au cégep?
- ☐ Pas bien du tout
- ☐ Pas très bien
- ☐ Plutôt bien
- ☐ Parfaitement bien

Indique à quel point tu es d'accord avec l'énoncé en utilisant l'échelle suivante :

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

Depuis que je suis au cégep...

1. Ma famille comprend moins ce que je vis maintenant.	1	2	3	4	5	6
2. J'ai de la difficulté à m'ajuster à la vie étudiante.	1	2	3	4	5	6
3. Comparé aux autres étudiants, j'obtiens généralement de meilleurs résultats.	1	2	3	4	5	6
4. Je trouve qu'il y a beaucoup de différences entre la manière de penser des personnes de ma famille et celle des gens du cégep.	1	2	3	4	5	6
5. Je me sens vraiment chez moi ici, dans ce cégep.	1	2	3	4	5	6
6. Je suis moins d'accord avec les valeurs de mes parents.	1	2	3	4	5	6
7. Je pense que j'obtiendrai des résultats plus élevés que la moyenne du groupe dans la majorité de mes cours.	1	2	3	4	5	6
8. La vie au cégep me rend insécure ou stressé(e).	1	2	3	4	5	6
9. Je suis satisfait(e) de ma vie actuelle.	1	2	3	4	5	6
10. Je comprends très facilement les diverses notions enseignées dans les cours.	1	2	3	4	5	6

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

11. Quelquefois, je suis vraiment découragé(e) d'être ici, au cégep.	1	2	3	4	5	6
12. J'ai changé ma façon d'agir.	1	2	3	4	5	6
13. Je ne suis pas très bon(ne) dans mes cours.	1	2	3	4	5	6
14. Quelquefois, je ne sais pas trop quoi faire de mon temps.	1	2	3	4	5	6
15. J'ai le sentiment que ma façon de me comporter est différente de celle des autres étudiants.	1	2	3	4	5	6
16. En général, mes habiletés sont meilleures que celles des autres étudiants.	1	2	3	4	5	6
17. Certains membres de ma famille me font des commentaires négatifs.	1	2	3	4	5	6
18. Je trouve la vie d'étudiant très plaisante.	1	2	3	4	5	6
19. Les connaissances à acquérir au cégep sont beaucoup trop difficiles pour moi.	1	2	3	4	5	6
20. Je suis content(e) d'être venu(e) étudier ici.	1	2	3	4	5	6
21. Il m'arrive de me sentir déloyal(e) envers ma famille.	1	2	3	4	5	6
22. Ce qui me manque ici, c'est quelqu'un avec qui je peux discuter librement de temps en temps.	1	2	3	4	5	6
23. Certains membres de ma famille me reprochent de me sentir supérieur(e).	1	2	3	4	5	6
24. J'ai vraiment confiance de bien réussir dans la majorité de mes cours.	1	2	3	4	5	6
25. Mes parents manquent de connaissances pour m'aider à affronter les problèmes que je rencontre au cégep.	1	2	3	4	5	6
26. Je suis vraiment satisfait(e) du déroulement de mes études jusqu'à présent.	1	2	3	4	5	6
27. Habituellement, je comprends plus facilement que les autres les notions enseignées par les professeurs.	1	2	3	4	5	6
28. J'ai de la difficulté à savoir comment me comporter au cégep.	1	2	3	4	5	6
29. Je préférerais étudier ailleurs qu'ici.	1	2	3	4	5	6
30. Je suis persuadé de pouvoir réaliser les travaux exigés par mes professeurs.	1	2	3	4	5	6
31. Il m'est arrivé de remettre en question mes valeurs.	1	2	3	4	5	6
32. Je ne me sens vraiment pas à ma place dans ce collège.	1	2	3	4	5	6
33. Je me suis fait beaucoup d'amis au collège.	1	2	3	4	5	6

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

34. J'ai beaucoup de difficulté à réaliser les travaux demandés dans les cours.	1	2	3	4	5	6
35. Je me sens perdu(e) dans ce qui se passe au cégep.	1	2	3	4	5	6
36. Si je me sens déprimé(e), mes amis vont m'aider à m'en sortir.	1	2	3	4	5	6
37. Je me sens mal à l'aise avec les autres étudiants du cégep.	1	2	3	4	5	6
38. Quelquefois, j'ai envie de tout abandonner.	1	2	3	4	5	6
39. J'ai l'impression d'être une personne différente.	1	2	3	4	5	6
40. Parfois, je me sens plutôt solitaire.	1	2	3	4	5	6
41. J'ai l'impression que j'ai dû laisser tomber plusieurs valeurs familiales pour m'adapter au nouveau milieu collégial.	1	2	3	4	5	6
42. J'ai du mal à m'habituer à la vie ici.	1	2	3	4	5	6
43. Ça me gênerait que mes collègues du cégep rencontrent les gens de ma famille.	1	2	3	4	5	6

Indique à quelle fréquence tu t'es senti(e) de cette façon au cours de la dernière semaine :

1	2	3	4
Rarement ou jamais (0-1 jour)	Quelques fois ou peu souvent (1-2 jours)	À l'occasion ou de façon modérée (3-4 jours)	La plupart du temps ou tout le temps (5-7 jours)

1. J'étais embêté(e) par des choses qui d'habitude ne me dérangent pas.	1	2	3	4
2. Je n'ai pas eu envie de manger; je n'avais pas beaucoup d'appétit.	1	2	3	4
3. Je sentais que j'étais incapable de sortir de ma tristesse même avec l'aide de ma famille et de mes amis.	1	2	3	4
4. Je me sentais aussi bon que les autres gens.	1	2	3	4
5. J'avais de la difficulté à me concentrer sur les choses que je faisais.	1	2	3	4
6. Je me sentais déprimé(e).	1	2	3	4
7. Je sentais que tout ce que je faisais me demandait un effort.	1	2	3	4
8. J'avais de l'espoir face à l'avenir.	1	2	3	4
9. Je pensais que ma vie était un échec.	1	2	3	4

1	2	3	4
Rarement ou jamais (0-1 jour)	Quelques fois ou peu souvent (1-2 jours)	À l'occasion ou de façon modérée (3-4 jours)	La plupart du temps ou tout le temps (5-7 jours)

10. J'étais craintif(ve).	1	2	3	4
11. J'avais un sommeil agité.	1	2	3	4
12. Je me sentais heureux (se).	1	2	3	4
13. Je parlais moins que d'habitude.	1	2	3	4
14. Je me sentais seul(e).	1	2	3	4
15. Les gens étaient peu aimables avec moi.	1	2	3	4
16. Je prenais plaisir à la vie.	1	2	3	4
17. J'ai beaucoup pleuré.	1	2	3	4
18. Je me sentais triste.	1	2	3	4
19. J'avais l'impression que les gens ne m'aimaient pas.	1	2	3	4
20. J'avais du mal à commencer ma journée.	1	2	3	4

Pour ce qui concerne ta vie comme étudiant (e), indique à quel point tu es d'accord avec l'énoncé en utilisant l'échelle suivante :

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

1. La meilleure façon d'obtenir un emploi prestigieux est de faire au moins des études collégiales.	1	2	3	4	5	6
2. Quand je pense à mes examens, j'ai une boule dans la gorge.	1	2	3	4	5	6
3. C'est quand je suis avec les autres étudiants que j'ai le plus de plaisir.	1	2	3	4	5	6
4. Quand j'ai le choix, j'aime mieux faire les choses seul(e) plutôt qu'avec d'autres étudiants.	1	2	3	4	5	6
5. Même si faire des études peut coûter cher, je crois que cela va me permettre de gagner plus d'argent à long terme.	1	2	3	4	5	6
6. Quand je pense à la matière que je dois étudier, je deviens stressé(e).	1	2	3	4	5	6
7. Je m'inquiète souvent de dire ou faire des choses incorrectes quand je suis avec d'autres étudiants.	1	2	3	4	5	6
8. L'obtention d'au moins un diplôme de niveau collégial va m'amener à occuper un ou des emplois que je vais vraiment aimer.	1	2	3	4	5	6
9. J'essaie souvent de me tenir loin des autres étudiants.	1	2	3	4	5	6
10. De nos jours, quand on vise une carrière valorisante, il faut avoir fait au moins des études collégiales.	1	2	3	4	5	6

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

11. La plupart du temps, j'aime mieux faire les choses avec les autres étudiants plutôt que seul(e).	1	2	3	4	5	6
12. Les coûts des études collégiales sont maintenant si élevés qu'ils sont supérieurs aux avantages financiers qu'on peut à la longue en retirer.	1	2	3	4	5	6
13. Habituellement, je me sens nerveux(se) lorsque je rencontre un étudiant pour la première fois.	1	2	3	4	5	6
14. J'ai hésité à entreprendre des études collégiales en raison du montant de la dette que je devrai probablement accumuler d'ici à ce que j'obtienne le diplôme visé.	1	2	3	4	5	6
15. Je me sens anxieux (se) quand j'étudie pour un examen.	1	2	3	4	5	6
16. J'aime vraiment faire des choses avec les autres étudiants.	1	2	3	4	5	6
17. Les gens qui font au moins des études collégiales trouvent des emplois qui sont bien plus satisfaisants.	1	2	3	4	5	6
18. Ceux qui font au moins des études collégiales gagnent plus d'argent, sur l'ensemble de leur vie active, que ceux qui n'ont qu'un diplôme d'études secondaires.	1	2	3	4	5	6
19. Je me sens anxieux(se) quand je refais des exercices afin de me préparer pour mes examens.	1	2	3	4	5	6
20. Je pense qu'en consacrant du temps et des efforts à un bon programme d'études post-secondaires, je gagnerai bien plus d'argent sur l'ensemble de ma vie active.	1	2	3	4	5	6
21. Quand les autres étudiants me regardent faire quelque chose, je deviens nerveux(se).	1	2	3	4	5	6
22. Quand je prépare mes examens, je suis angoissé(e).	1	2	3	4	5	6
23. Je m'inquiète beaucoup de ce que les autres étudiants pensent de moi.	1	2	3	4	5	6
24. Étant donné les coûts élevés des études collégiales de nos jours, je ne suis pas sûr que cette dépense se remboursera d'elle-même à long terme.	1	2	3	4	5	6
25. Je ne me sens pas très détendu(e) avec les autres étudiants jusqu'à ce que je les connaisse vraiment bien.	1	2	3	4	5	6
26. Étant donné les coûts élevés des études collégiales et les années qu'il faut y consacrer, on n'est pas vraiment plus avancé, financièrement parlant, que si on commence à travailler au sortir de l'école secondaire.	1	2	3	4	5	6
27. J'ai souvent peur d'avoir l'air ridicule ou stupide devant les autres étudiants.	1	2	3	4	5	6
28. La plupart du temps, j'aime être avec les autres étudiants.	1	2	3	4	5	6
29. Je suis assez sûr que des études collégiales ou universitaires me permettront d'occuper un emploi plus payant.	1	2	3	4	5	6

Tu peux contacter **TEL-JEUNES** à n'importe quel moment si tu ressens le besoin de parler à quelqu'un à propos d'un problème.
Téléphone : 1-800-263-2266 ou texto : 514-600-1002

Tu peux aussi te rendre aux services de **Vie étudiante au B-220** ou les contacter par téléphone au 450 759-1661 p.1426



Les questions suivantes concernent ta perception de **ta vie comme étudiant(e) au cégep**, indique à quel point tu es d'accord avec l'énoncé en utilisant l'échelle suivante :

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord

1. Ce qu'on fait au cégep me plaît.	1	2	3	4	5	6
2. J'ai l'intention de lâcher l'école aussitôt que je le pourrai.	1	2	3	4	5	6
3. Je ne suis pas certain(e) que je me comporte correctement.	1	2	3	4	5	6
4. Je me sentirai mieux dans ma peau quand je pourrai lâcher l'école.	1	2	3	4	5	6
5. Ce que nous apprenons en classe est intéressant.	1	2	3	4	5	6
6. Je pense qu'il y a beaucoup de choses en moi que je changerais si je le pouvais.	1	2	3	4	5	6
7. Je suis très content(e) quand j'apprends quelque chose de nouveau qui a du sens.	1	2	3	4	5	6
8. Je trouve que l'école, ce n'est pas fait pour moi.	1	2	3	4	5	6
9. J'aime bien ma façon de me comporter.	1	2	3	4	5	6
10. Souvent, je n'ai pas envie d'arrêter de travailler à la fin d'un cours.	1	2	3	4	5	6
11. Je trouve que je perds mon temps.	1	2	3	4	5	6
12. J'ai du plaisir lorsque je suis au cégep.	1	2	3	4	5	6
13. J'ai juste hâte que la journée finisse dès que j'arrive à l'école le matin.	1	2	3	4	5	6
14. Je suis certain(e) d'être une bonne personne.	1	2	3	4	5	6
15. Je m'ennuie dans la plupart de mes cours.	1	2	3	4	5	6
16. Je suis très enthousiaste lorsque le travail à faire est assez difficile.	1	2	3	4	5	6
17. J'aimerais être différent(e).	1	2	3	4	5	6
18. J'aime étudier au cégep.	1	2	3	4	5	6

BIBLIOGRAPHIE

- Acosta-Gonzaga, E. (2023). The effects of self-esteem and academic engagement on university students' performance. *Behavioral Sciences*, 13(4), 348.
<https://doi.org/10.3390/bs13040348>
- Al Akashee, P., Bushra, A. et El-mneizel, P. (2020). Academic adaptation and achievement: A comparative study of outstanding students and students under academic probation at the University of Sharjah. *International Journal for Research in Education*, 44(2), 12-46.
<http://doi.org/10.36771/ijre.44.2.20-pp12-46>
- Allard, F. (2016). *Associations entre la dépression et le décrochage scolaire en fonction du sexe : une étude longitudinale* [Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal]. Scholaris.
<https://umontreal.scholaris.ca/items/9857a337-38a9-4890-9e79-bf0a5ac246cb>
- American College Health Association. (2016). *National College Health Assessment II: Canadian reference group executive summary*. American College Health Association.
https://www.acha.org/wp-content/uploads/2024/07/NCHA-II_SPRING_2016_CANADIAN_REFERENCE_GROUP_EXECUTIVE_SUMMARY.pdf
- Andersen, I. G. et Smith, E. (2022). Social contexts and gender disparities in students' competence beliefs: The role of gender-stereotypical beliefs and achievement patterns in the classroom for students' self-concept in gender-stereotypical subjects. *Frontiers in Education*, 7, Article 840618. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.840618>
- Aronson, J. et McGlone, M. S. (2009). Stereotype and social identity threat. Dans T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 153-178). Psychology Press.
- Aspelmeier, J. E., Love, M. M., McGill, L. A., Elliott, A. N. et Pierce, T. W. (2012). Self-esteem, locus of control, college adjustment, and GPA among first-and continuing-generation students: A moderator model of generational status. *Research in Higher Education*, 53(7), 755-781. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9252-1>
- Bailey, T. H. et Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201-216.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>
- Baker, R. W. et Siryk, B. (1984). *Student Adaptation to College Questionnaire* [Database record]. Dans APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t06525-000>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.

- Bauer, C. A., Job, V. et Hannover, B. (2023). Who gets to see themselves as talented? Biased self-concepts contribute to first-generation students' disadvantage in talent-focused environments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 108, 104501. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2023.104501>
- Belmi, P., Neale, M. A., Reiff, D. et Ulfe, R. (2020). The social advantage of miscalibrated individuals: The relationship between social class and overconfidence and its implications for class-based inequality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 118(2), 254. <https://doi.org/10.1037/pspi0000187>
- Bonin, S. (2008). Les étudiants de première génération universitaire : État de la situation à l'Université du Québec. *Magazine électronique du CAPRES*. https://www.uquebec.ca/dri/publications/articles/Les_etudiants_de_premiere_generation_universitaire.pdf
- Bonin, S., Duchaine, S. et Gaudreault, M. (2015). *Portrait socioéducatif des personnes étudiantes de première génération : Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des personnes étudiantes de première génération* [Rapport de recherche]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10134.96327>
- Bouffard, T., Grégoire, S. et Vézeau, C. (2012). *Déterminants de l'adaptation et la persévérance de l'étudiant de première génération*. [Rapport de recherche, Programme Actions concertées]. Fonds de recherche du Québec – Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/09/pt_bouffardt_rapport-2012_perseverance-etudiant.pdf
- Bouffard, T., Seidah, A., McIntyre, M., Boivin, M., Vezeau, C. et Cantin, S. (2002). Mesure de l'estime de soi à l'adolescence: version canadienne-française du Self-Perception Profile for Adolescents de Harter. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(3), 158-162. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0087167>
- Bouffard, T., Vézeau, C., Roy, M. et Lengelé, A. (2011). Stability of biases in self-evaluation and relations to well-being among elementary school children. *International Journal of Educational Research*, 50(4), 221-229. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.08.003>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Dans J. G. Richardson, *Handbook of theory and research for the sociology of education* (p. 241-258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970). *La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de minuit.
- 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(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/0098628320964787>
- Buzzai, C., Sorrenti, L., Tripiciano, F., Orecchio, S. et Filippello, P. (2021). School alienation and academic achievement: The role of learned helplessness and mastery orientation. *School Psychology*, 36(1), 17-23. <https://doi.org/10.1037/spq0000413>

- Canuel, M., Gosselin, P., Duhoux, A., Brunet, A. et Lesage, A. (2019, février). *Boîte à outils pour la surveillance post-sinistre des impacts sur la santé mentale* [Guide de pratique professionnelle]. Institut national de santé publique du Québec.
https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2523_boite_outils_surveillance_post_sinistre.pdf
- CAPRES [Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur]. (2018). *Santé mentale des étudiants collégiaux et universitaires* [Dossier]. CAPRES. https://www.oresquebec.ca/wp-content/uploads/2019/04/Dossier_SM_complet.pdf
- Castañeda-Sound, C. et Wang, C.-C.D. (2008). The role of generational status, self-esteem, academic self-efficacy, and perceived social support in college students' psychological well-being. *Journal of College Counseling*, 11(2), 101-118.
<https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2008.tb00028.x>
- Choy, S. P. (2001). *Students whose parents did not go to college : Postsecondary access, persistence, and attainment* (NCES 2001-126). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2001/2001126.pdf>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Suppl.), S95-S120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Cruce, T. M., Kinzie, J. L., Williams, J. M., Morelon, C. L. et Yu, X. (2005, novembre). *The relationship between first-generation status and academic self-efficacy among entering college students* [Communication présentée au 30^e congrès annuel de l'Association for the Study of Higher Education]. Philadelphia, PA, États-Unis.
- De Clercq, M., Roland, N., Dupont, S., Parmentier, P. et Frenay, M. (2014). De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, (98).
https://www.researchgate.net/publication/263238666_De_la_perseverance_a_la_reussite_universitaire_reflexion_critique_et_definition_de_ces_concepts_en_contexte_belge_francophone_Les_Cahiers_de_recherche_du_Girsef
- Drotos, S. M. (2019). Awareness, adaptation, and alienation: Challenges of the first-generation American college experience. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 3, 46–49.
- Duchaine, S. (2014). *Projet interordres sur l'accès et la persévérance des personnes étudiantes de première génération* [Rapport de recherche]. Université du Québec.
https://www.uquebec.ca/communications/documents/Portrait_EPG_Faits_saillants.pdf
- Eccles, J. S. et Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Dans R. M. Lerner et L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (3rd ed., pp. 404-434). John Wiley et Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001013>

- Egloff, B. et Schmukle, S. C. (2004). Gender differences in implicit and explicit anxiety measures. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1807-1815.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.002>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.
- Fallon, M. V. (1997). The school counselor's role in first-generation students' college plans. *The School Counselor*, 44(5), 384-393.
<https://manifold.counseling.org/system/resource/5/1/e/51e38a99-244f-46dd-91f0-9a578435c11a/attachment/2590049fec6ccf6e0343da917d107242.pdf>
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 429-456. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.429>
- Feraco, T., Casali, N. et Meneghetti, C. (2023). Adaptability and grit: Foundations for their joint contribution to students' academic and nonacademic outcomes. *Mind, Brain, and Education*, 17(3), 175-184. <https://doi.org/10.1111/mbe.12367>
- Filion, C. (1998). *Les déterminants motivationnels de l'autorégulation et du rendement scolaire des étudiants de niveau collégial : Vérification empirique du modèle de Dweck* [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal].
- French, J. R. P., Jr., Rodgers, W. L., & Cobb, S. (1974). Adjustment as person–environment fit. Dans G. Coelho, D. Hamburg & J. Adams (dir.), *Coping and adaptation* (p. 316-333). Basic Books.
- Fuhrer, R. et Rouillon, F. (1989). La version française de l'échelle CES-D (Center for Epidemiologic Studies-Depression Scale). Description et traduction de l'échelle d'autoévaluation. *Psychiatry and Psychobiology*, 4(3), 163-166.
<https://doi.org/10.1017/S0767399X00001590>
- Galand, B. (2001). *Nature et déterminants des phénomènes de violences en milieu scolaire* [Thèse de doctorat inédite, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique]. DIAL-UCLouvain.
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M. et Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-486. <https://doi.org/10.7202/012078ar>
- Gaudreault, M. [Marco], Labrosse, J., Tessier, S., Gaudreault, M. [Michaël] et Arbour, N. (2014). *L'intégration aux études et l'engagement scolaire des collégiens : enquête menée dans les régions de Lanaudière, de la Mauricie et du Saguenay–Lac-Saint-Jean* [Rapport de recherche]. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.
<http://edup.info/xmlui/handle/11515/24133>
- Gaudreault, M., Normandeau, S. K., Jean-Venturoli, H. et St-Amour, J. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière. Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps*

- (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016 [Rapport de recherche]. ÉCOBES – Centre d'étude des conditions de vie et des besoins de la population. https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2018/04/Rapport_CaracteristiquesDeLaPopulationEtudianteCollegiale_2018.pdf
- Gaudreault, M., Veillette, S., Lapan, J., Gaudreault, M., Labrosse, J., Vézeau, C. et Arbour, N. (2011). *Portrait de la première cohorte d'étudiants collégiaux issus du renouveau pédagogique, région de Lanaudière* [Rapport de recherche]. ÉCOBES – Centre d'étude des conditions de vie et des besoins de la population. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Enquetes/Habvie2010_PortraitLanaudiere2011.pdf
- Germain, F. (2017). *L'évolution des symptômes dépressifs et anxieux lors de la transition secondaire-collégial, leur influence sur l'adaptation collégiale en lien avec le soutien social et l'identité vocationnelle* [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/10471/>
- Gingras, M. et Terrill, R. (2006). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire : dix ans plus tard* [Rapport de recherche]. Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), Service de la recherche. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/29598/Passage-secondaire-collegial-SRAM-2006.pdf>
- Giard, J. (2007, juin). *Guide à l'intention des utilisateurs du questionnaire « Aide-nous à te connaître »* (Version révisée) [Guide]. Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM). https://document.sram.qc.ca/Aide-nous-a-te-connaître/Guide_sondage.pdf
- Good, C., Aronson, J. et Harder, J. A. (2008). Problems in the pipeline: Stereotype threat and women's achievement in high-level math courses. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 17-28. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.10.004>
- Granleese, J., Trew, K. et Turner, I. (1988). Sex differences in perceived competence. *British Journal of Social Psychology*, 27(2), 181-184. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1988.tb00817.x>
- Hartig, N. et 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(2), 159-162. <https://doi.org/10.1177/1066480706297955>
- Hayes, A. F. (2017-2022). *PROCESS macro for SPSS, SAS, and R* (Version 4.2) [Logiciel]. <https://processmacro.org>
- Houle, J. (2025). *Et si le Québec était une société plus juste?* Conférence dans le cadre de Les grandes conférences en sciences humaines | Différences, (in)égalité, (in)justice. Faculté des

sciences humaines, Université du Québec à Montréal.

https://webinaires.uqam.ca/grandes_conferences_fsh_webdiffusion/

- Huselid, R. F. et Cooper, M. L. (1994). Gender roles as mediators of sex differences in expressions of pathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(4), 595-603. <https://doi.org/10.1037/0021-843x.103.4.595>
- Ives, J. et Castillo-Montoya, M. (2020). First-generation college students as academic learners: A systematic review. *Review of Educational Research*, 90(2), 139-178. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0034654319899707>
- Ivcevic, Z. et Kaufman, J. C. (2013). The can and cannot do attitude: How self-estimates of ability vary across ethnic and socioeconomic groups. *Learning and Individual Differences*, 27, 144-148. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lindif.2013.07.011>
- Jenkins, S. R., Belanger, A., Connally, M. L., Boals, A. et Durón, K. M. (2013). First-generation undergraduate students' social support, depression, and life satisfaction. *Journal of College Counseling*, 16(2), 129-142. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2013.00032.x>
- Jones, L. K. (1989). Measuring a three-dimensional construct of career indecision among college students: A revision of the Vocational Decision Scale—The Career Decision Profile. *Journal of Counseling Psychology*, 36(4), 477-486. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.36.4.477>
- Kamanzi, P. C., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A. et Murdoch, J. (2010). Les étudiants de première génération dans les universités: l'accès et la persévérance aux études au Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, 40(3), 1-24 <http://dx.doi.org/10.47678/cjhe.v40i3.2012>
- Kuzyk, O., Gendron, A., Lopez, L. S. et Bukowski, W. M. (2022). Gender and contextual variations in self-perceived cognitive competence. *Frontiers in Psychology*, 13, 919870. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.919870>
- | | |
|-----------|--|
| Ministère | Larose, S., Cyrenne, D., Boisclair-Châteauvert, G., Duchesne, S., Smith, S., Castonguay, É.-M. et Giguère, J. (2017). <i>Rapport d'évaluation : effets du renouveau pédagogique au secondaire sur les étudiants du collégial</i> [Projet ERES-Collégial]. Gouvernement du Québec, de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. https://educq.info/xmlui/handle/11515/35366 |
|-----------|--|
- Larose, S. et Roy, R. (1997). *Les événements préoccupants des collégiens et les processus de soutien social pendant la transition secondaire-collégial*. Dans *Actes du 8e Colloque de l'Association pour la recherche au collégial* (pp. 104-118). Association pour la recherche au collégial. https://educq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/32212/larose_roy_actes_ARC_1996.pdf
- Larose, S., Soucy, N., Bernier, A. et Roy, R. (1996). Exploration des qualités psychométriques de la version française du Student Adaptation to College Questionnaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(1), 69-94. <https://doi.org/10.7202/1092213ar>

- Lavoie, C. (2021). *La réussite au cégep: regards rétrospectifs et prospectifs: enjeux et pistes d'action*. Centre de documentation collégiale. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/38720>
- López, M. J., Santelices, M. V. et Taveras, C. M. (2023). Academic performance and adjustment of first-generation students to higher education: A systematic review. *Cogent Education*, 10(1), 2209484. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2209484>
- Mahalik, J. R., Burns, S. M. et Syzdek, M. (2007). Masculinity and perceived normative health behaviors as predictors of men's health behaviors. *Social Science & Medicine*, 64(11), 2201-2209. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.02.035>
- Manzoni, A. et Streib, J. (2019). The equalizing power of a college degree for first-generation college students: Disparities across institutions, majors, and achievement levels. *Research in Higher Education*, 60(5), 577-605. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-018-9523-1>
- Marsh, H. W. et Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910x503501>
- Martineau, M., Beauchamp, G., Fournier, L., Deplanche, F. et Drolet, S. (2015). *Rehaussement des interventions en santé mentale: la démarche d'implantation du programme Je tiens la route!*. [Rapport subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)]. Cégep de l'Outaouais. <https://qualaxia.org/wp-content/uploads/2015-rapport-je-tiens-la-route.pdf>
- Micoulaud-Franchi, J. A., Lagarde, S., Barkate, G., Dufournet, B., Besancon, C., Trébuchon-Da Fonseca, A., ... et McGonigal, A. (2016). Rapid detection of generalized anxiety disorder and major depression in epilepsy: Validation of the GAD-7 as a complementary tool to the NDDI-E in a French sample. *Epilepsy et Behavior*, 57, 211-216. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2016.02.015>
- Miles, D. (2018). *Psychological distress and adjustment in college students*. Rowan University. https://rdw.rowan.edu/etd/2487?utm_source=rdw.rowan.edu%2Fetd%2F2487etutm_medium=PDFetutm_campaign=PDFCoverPages
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1992). *Chacun ses devoirs : Plan d'action sur la réussite éducative* [Plan d'action gouvernemental]. Gouvernement du Québec. https://bibliotheque.cecile-rouleau.gouv.qc.ca/documents/archives/pgq/E3A1_C432_1992.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2018). *Taux d'obtention d'une sanction des études collégiales* [Tableau de données]. Gouvernement du Québec. Récupéré le 17 juillet 2025, de <https://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/etudes-et-statistiques-de-l'enseignement-superieur/taux-d'obtention-d'une-sanction-des-etudes-collegiales>

- Ministère de l'Enseignement supérieur, Direction générale des politiques et de la performance, Direction des statistiques et de l'information de gestion. (2019). *CSE – Indicateurs : Cheminement collégial* (Version Dip_typfor_ensV2019.xlsx) [Jeu de données]. Gouvernement du Québec.
- Morinaj, J., Hadjar, A. et Hascher, T. (2020). School alienation and academic achievement in Switzerland and Luxembourg: A longitudinal perspective. *Social Psychology of Education*, 23(2), 279-314. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09540-3>
- Neuville, S., Frenay, M., Noël, B. et Wertz, V. (2013). La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : confrontation du modèle de l'intégration sociale et académique de Tinto et du modèle *expectancy-value* d'Eccles et Wigfield. Dans S. Neuville, M. Frenay, B. Noël, & V. Wertz (Eds.), *Persévérer et réussir à l'université* (pp. 107-134). Presses universitaires de Louvain.
- Organisation mondiale de la Santé [OMS]. (2014). *Prévention du suicide : l'état d'urgence mondial* [Rapport]. <https://iris.who.int/handle/10665/13180>
- Pajares, F. et Schunk, D. H. (2002). Self and self - belief in psychology and education: A historical perspective. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of Psychological Factors on Education* (pp. 3-21). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50004-X>
- Pascarella, E. T., Duby, P. B. et Iverson, B. K. (1983). *A test and reconceptualization of a theoretical model of college withdrawal in a commuter institution setting*. *Sociology of Education*, 56(2), 88-100. <https://doi.org/10.2307/2112657>
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C. et Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284. <https://doi.org/10.1080/00221546.2004.11772256>
- Pascarella, E. T. et Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75. <https://doi.org/10.1080/00221546.1980.11780030>
- Pascarella, E. T. et Terenzini, P. T., (2005). *A third decade of research* (1st ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., Wolniak, G. C., Pierson, C. T. et Terenzini, P. T. (2003). Experiences and outcomes of first-generation students in community colleges. *Journal of College Student Development*, 44(3), 420-429. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0030>
- Piché, S. et Chouinard, S. (2012). Un décrocheur à l'université. *Pédagogie collégiale* vol. 25, no 3, printemps 2012. <https://core.ac.uk/download/52978291.pdf>
- Ramos-Sánchez, L. et Nichols, L. (2007). Self-efficacy of first-generation and non-first-generation college students: The relationship with academic performance and

- college adjustment. *Journal of College Counseling*, 10(1), 6-18.
<https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2007.tb00002.x>
- Redford J. et Hoyer K. M. (2017). *First-generation and continuing-generation college students: A comparison of high school and postsecondary experiences* (NCES 2018-009). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018009.pdf>
- Richard, É. (2023). *Parcours scolaires, persévérance et abandon des étudiants adultes au collégial: enquête longitudinale*. [Rapport de recherche subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)]. Cégep du Vieux Montréal. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/39040>
- Richard, P. (2014). *Facteurs de l'adaptation aux études universitaires d'étudiants de première génération* [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6905/>
- Roberge, M.-C. et Déplanche, F. (2017). *Synthèse des connaissances sur les champs d'action pertinents en promotion de la santé mentale chez les jeunes adultes* [Rapport]. Institut national de santé publique du Québec.
https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2283_connaissances_champs_acti_on_promotion_sante_mentale_jeunes_adultes.pdf
- Rockwell, D. M. et Kimel, S. Y. (2023). A systematic review of first-generation college students' mental health. *Journal of American College Health*, 1-13.
<https://doi.org/10.1080/07448481.2023.2225633>
- Rodini A. C., Richards B. N. et Simon N. P. (2018). *Clearing the path for first-generation college students: Qualitative and intersectional studies of educational mobility*. Lexington Books.
- Roy, J. (2015). *Les cégépiens et la réussite scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Scherrer, V. et Preckel, F. (2019). Development of motivational variables and self-esteem during the school career: A meta-analysis of longitudinal studies. *Review of Educational Research*, 89(2), 211-258. <https://doi.org/10.3102/0034654318819127>
- Seidler, Z. E., Dawes, A. J., Rice, S. M., Oliffe, J. L. et Dhillon, H. M. (2016). The role of masculinity in men's help-seeking for depression: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 49, 106-118.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.09.002>
- Seidman, L. J., Biederman, J., Monuteaux, M. C., Valera, E., Doyle, A. E. et Faraone, S. V. (2005). Impact of gender and age on executive functioning: do girls and boys with and without attention deficit hyperactivity disorder differ neuropsychologically in preteen and teenage years?. *Developmental Neuropsychology*, 27(1), 79-105.
https://doi.org/10.1207/s15326942dn2701_4

- Sobieraj, S. et Krämer, N. C. (2019). The impacts of gender and subject on experience of competence and autonomy in STEM. *Frontiers in Psychology*, 10, 1432. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01432>
- Soria, K. M. et Stebleton, M. J. (2012). First-generation students' academic engagement and retention. *Teaching in Higher Education*, 17(6), 673-685. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.666735>
- Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B. et Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. *Archives of Internal Medicine*, 166(10), 1092-1097. <https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092>
- Stebleton, M. J., Soria, K. M., & Huesman, R. L. (2014). First-generation students' sense of belonging, mental health, and use of counseling services at public research universities. *Journal of College Counseling*, 17(1), 6-20. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2014.00044.x>
- Steele, C., Spencer, S. J. et Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. *Advances in Experimental Social Psychology* (34), 379-440). [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(02\)80009-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(02)80009-0)
- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T. et Nora, A. (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37(1), 1-22. <https://doi.org/10.1007/BF01680039>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://www.jstor.org/stable/1170024>
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory et Practice*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- Tinto, V. et Pusser, B. (2006). Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success. *National Postsecondary Education Cooperative*, 1(51), 89-125. https://nces.ed.gov/npec/pdf/tinto_pusser_report.pdf
- Venkatesan, M. et Prabu Shankar, S. (2022). Perceived competence influencing academic performance of students at the under-graduate level. *Journal of Positive School Psychology*, 6(6), 10855-10863. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/12472>
- Vezeau, C. et Bouffard, T. (2007). *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire-collégial*. [Rapport subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)]. Cégep régional de Lanaudière à Joliette. <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/1094>
- Vezeau, C. et Bouffard, T. (2009). *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*.

- [Rapport de recherche subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)]. Cégep régional de Lanaudière à Joliette. <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/1345>
- Vezeau, C. et Bouffard, T. (2010). *Avoir des parents qui n'ont pas fréquenté le cégep : un défi supplémentaire pour l'adaptation aux études supérieures ?* [Article de vulgarisation subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)]. Cégep régional de Lanaudière à Joliette. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1348/787470-vezeau-bouffard-adaptation-etudes-superieures-lanaudiere-joliette-uqam-article-PAREA-2009.pdf>
- Vezeau, C., Rainville, M. C. et Gingras, H. (2019). *Facteurs associés à la détresse psychologique des étudiants : mieux comprendre pour mieux intervenir* [Rapport subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)]. Cégep régional de Lanaudière à Joliette. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/37737>
- Vogel, D. L., Heimerdinger-Edwards, S. R., Hammer, J. H. et Hubbard, A. (2011). "Boys don't cry": Examination of the links between endorsement of masculine norms, self-stigma, and help-seeking attitudes for depression. *Journal of Counseling Psychology*, 58(3), 368-382. <https://doi.org/10.1037/a0023688>
- Wang, C.-C. D. et Castañeda-Sound, C. (2008). The role of generational status, self-esteem, academic self-efficacy, and perceived social support in college students' psychological well-being. *Journal of College Counseling*, 11(2), 101-118. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2008.tb00028.x>
- Wang, Z. F., Jiang, B., Wang, X. T., Niu, Y. et Xue, H. H. (2022). Cross-sectional investigation and correlation analysis of psychology of college students returning to campus after COVID-19 lockdown lift. *Frontiers in Psychiatry*, 13, Article 915042. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.915042>
- Waters, R. et Max, A. (2018). *Éliminer les obstacles : La santé mentale et les étudiants canadiens de niveau postsecondaire* [Document d'orientation]. Alliance canadienne des associations étudiantes. https://www.acaecasa.com/breaking_down_barriers_mental_health_and_post_secondary_students
- Wouters, P. et De Ketele, J.-M. (1993). Les dispositifs de préparation des personnes étudiantes à l'enseignement supérieur et universitaire. *Research Academica*, 11(1), 41-72.
- Wright, A. L., Roscigno, V. J. et Quadlin, N. (2023). First-generation students, college majors, and gendered pathways. *The Sociological Quarterly*, 64(1), 67-90. <https://doi.org/10.1080/00380253.2021.1989991>
- Yeung, A. S., Craven, R. G. et Kaur, G. (2014). Influences of mastery goal and perceived competence on educational outcomes. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14, 117-130. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1041683.pdf>

Zalta, A. K. et Chambless, D. L. (2012). Understanding gender differences in anxiety: The mediating effects of instrumentality and mastery. *Psychology of Women Quarterly*, 36(4), 488-499. <https://doi.org/10.1177/0361684312450004>

