

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE GÉNÉRATION EN
SCIENCES DE LA NATURE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN SOCIOLOGIE

PAR
FRÉDÉRIC DUFRESNE

JANVIER 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire 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.01-2006). 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

Je remercie en premier lieu mon directeur, Pierre Doray, qui m'a intégré dès le début de cette démarche à l'équipe de recherche Transitions, avec laquelle j'ai acquis une expérience de recherche inestimable. De cette grande équipe, je me rappellerai particulièrement Bayero Diallo, de qui j'ai beaucoup appris en recherche qualitative, Amélie Groleau, Pierre Canisius Kamanzi, Annie Robitaille, Isabelle Moreau, Louis Dussault et Myriam Villeneuve, avec qui j'ai autant bâti ma réflexion que déconstruit mes angoisses. J'aimerais souligner l'amitié et les intarissables discussions sociologiques partagées avec Maxime Marcoux-Moisan, lesquelles ont (sûrement) contribué à mon développement intellectuel.

Je tiens à remercier mille fois plutôt qu'une ma très chère mère pour son support inconditionnel, sa présence et ses encouragements répétés. Elle fut en cela plus qu'une mère, mais bien une accompagnatrice hors pair.

Je rends hommage à mon amoureuse, Julie, qui m'a épaulé, encouragé et parfois fouetté, ne serait-ce que par son exemple, depuis le tout début de cette aventure universitaire. Elle a été des plus aimantes, pour le meilleur et pour le pire.

Longue est la route qui mène au dépôt d'un mémoire. Si je l'avais fait seul, le chemin m'aurait simplement paru trop long.

Je dédie ce mémoire à tous ceux qui se consacrent, malgré l'adversité, à leur démarche éducative, ainsi qu'à ceux qui les accompagnent.

[Cette page a été laissée intentionnellement blanche]

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ACRONYMES	IX
LISTE DES TABLEAUX	XI
LISTE DES FIGURES	XI
RÉSUMÉ	XIII
INTRODUCTION	15
CHAPITRE I	
REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE THÉORIQUE	21
1.1 PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	21
1.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE	24
1.2.1 Étudiant de première génération.....	25
1.2.2 Comparaison entre les systèmes d'éducation postsecondaire du Québec, du Canada et des États-Unis.....	27
1.3 Les étudiants de première génération dans les collèges américains	29
1.3.1 Accès à l'éducation postsecondaire, scolarité secondaire et aspirations	29
1.3.2 Persévérance et diplomation	32
1.3.3 Expérience scolaire et représentations de soi	34
1.3.4 Support familial	37
1.3.5 Poids variable du statut d'étudiant de première génération.....	39
1.3.6 Principaux constats	40
1.4 Les ÉPG au Canada et au Québec.....	42
1.4.1 Accès et persévérance	43
1.4.2 Représentation et influence familiale	43
1.4.3 Les travaux qualitatifs de Lehmann	44
1.4.4 Explications théoriques	46
1.4.5 Poids variable du statut d'étudiant de première génération	48
1.4.6 Principaux constats.....	50
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	53

2.1 Le parcours scolaire.....	53
2.2 Les parcours collégiaux au Québec, selon les quatre axes du parcours scolaire.....	57
2.2.1 Transaction entre l'individu et l'institution scolaire.....	57
2.2.2 Dimension subjective du parcours scolaire	59
2.2.3 L'expérience extrascolaire.....	64
2.2.4 L'effet des différentes temporalités.....	64
2.3 Principaux constats.....	68
2.4 Questions de recherche.....	69
CHAPITRE III	
ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE.....	71
3.1 Relève : les parcours scolaires en sciences et en technologies du collégial au Québec.....	71
3.1.1 Recrutement et entrevues.....	72
3.1.2 Choix de l'échantillon et représentativité.....	73
3.2 Orientations méthodologiques.....	78
3.2.1 Considérations épistémologiques	79
CHAPITRE IV	
HÉRITAGE ET DYNAMIQUE FAMILIALE	83
4.1 Héritage et dynamique familiale des étudiants de première génération.....	83
4.1.1 Bérangère.....	83
4.1.2 Claude.....	85
4.1.3 Éliane.....	87
4.1.4 Isabella.....	91
4.1.5 Roméo.....	93
4.1.6 Ivan.....	95
4.1.7 Vivianne.....	96
4.2 Les étudiants de seconde génération de parents universitaires	98
4.2.1 Baptiste.....	98
4.2.2 Brian.....	100
4.2.3 Edgar.....	103
4.2.4 Ève.....	104
4.2.5 Irina.....	105
4.2.6 Iseult.....	107
4.3 Conclusion.....	108

4.3.1 Étudiants de première génération	109
4.3.2 Étudiants de seconde génération de parents universitaires	112
CHAPITRE V	
EXPÉRIENCE SCOLAIRE	115
5.1 Scolarité au secondaire.....	115
5.1.1 Étudiants de première génération.....	115
5.1.2 Étudiants de seconde génération de parents universitaires	117
5.1.3 Conclusion.....	118
5.2 Aspirations et orientations scolaires	119
5.2.1 Étudiants de première génération	119
5.2.2 Étudiants de seconde génération de parents universitaires	123
5.2.3 Conclusion.....	124
5.3 Intégration intellectuelle.....	125
5.3.1 Étudiants de première génération	125
5.3.2 Étudiants de seconde génération de parents universitaires	132
5.3.3 Conclusion.....	137
5.4 Intégration sociale	138
5.4.1 Étudiants de première génération	138
5.4.2 Étudiants de seconde génération de parents universitaires	141
5.4.3 Conclusion.....	145
CHAPITRE VI	
SYNTHÈSE ET DISCUSSION	147
6.1 Héritage et dynamique familiale	147
6.2 Scolarité au secondaire.....	150
6.3 Aspiration et orientation scolaire	152
6.4 Intégration intellectuelle.....	155
6.5 Intégration sociale	157
CONCLUSION	161
APPENDICE A	
GRILLE D'ENTRETIEN	167

APPENDICE B	
TABLEAU DES DÉFINITIONS DES ÉPG ET ÉSG RECENSÉES	169
APPENDICE C	
TYPOLOGIE DES PARCOURS COLLÉGIAUX DE RELÈVE	171
BIBLIOGRAPHIE	175

LISTE DES ACRONYMES

CIRST	Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie
CSÉ	Conseil supérieur des études
DEC	Diplôme d'études collégiales
DES	Diplôme d'études secondaires
ÉPG	Étudiant de première génération
ÉSG	Étudiant de seconde génération
ÉSG-C	Étudiant de seconde génération de parent(s) collégien(s)
ÉSG-U	Étudiant de seconde génération de parent(s) universitaire(s)
ÉPS	Études postsecondaires
MÉLS	Ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 - Statut collégial des jeunes Canadiens de 24 à 26 ans en décembre 2005, selon le plus haut niveau d'éducation des parents (%)	24
Tableau 3.1 - Caractéristique des étudiants de l'échantillon	76
Tableau 6.1 - Synthèse des comparaisons entre ÉPG et ÉSG-U, selon l'héritage et la dynamique familiale	148
Tableau 6.2 - Synthèse des comparaisons entre ÉPG et ÉSG-U, selon la scolarité au secondaire	151
Tableau 6.3 - Synthèse des comparaisons entre ÉPG et ÉSG-U, selon les aspirations et l'orientation scolaire	154
Tableau 6.4 - Synthèse des comparaisons entre ÉPG et ÉSG-U, selon l'intégration intellectuelle.....	156
Tableau 6.5 - Synthèse des comparaisons entre ÉPG et ÉSG-U, selon l'intégration sociale	158

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 - Organisation schématique des concepts analytiques	57
--	----

RÉSUMÉ

Les analyses sociologiques contemporaines posent aujourd'hui leur regard avec plus d'acuité sur les processus de socialisation et le sens donné par les étudiants à leur expérience scolaire. C'est dans cet esprit que sera menée cette analyse qualitative en comparant l'expérience scolaire des étudiants de première génération (ÉPG) à celle des étudiants de parents universitaires (ÉSG-U), qui se sont engagés et ont diplômé dans le programme collégial préuniversitaire de sciences de la nature. Les ÉPG sont définis comme des étudiants qui sont les premiers de leur famille à accéder aux études postsecondaires. Cette catégorisation permet de circonscrire l'effet de l'héritage du capital culturel et scolaire sur l'expérience scolaire.

À cette fin, nous utiliserons des entrevues menées auprès de 13 étudiants, lesquels ont été suivis tout au long de leur parcours collégial. Trois entrevues ont été menées auprès de chaque étudiant, pour un total de 39 entrevues, lesquelles sont tirées de la base de données du projet Relève, dirigé par Pierre Doray. Les aspects de l'expérience scolaire traités sont (1) l'héritage et la dynamique familiale, (2) la scolarité au secondaire, (3) les aspirations et l'orientation scolaire, (4) l'intégration intellectuelle et (5) l'intégration sociale.

Globalement, nous avons observé que le passage au collège est valorisé par tous les parents, mais certains parents d'ÉPG manquent de connaissances par rapport aux méthodologies, stratégies et sentiments auxquels leur enfant est soumis. Le capital intellectuel des parents, tout comme le capital économique, favorise les stratégies d'investissement scolaire. La scolarité au secondaire est pour cette étude relativement peu significative, cela pouvant être dû à un effet d'homogénéisation des caractéristiques de la scolarité au secondaire des étudiants, causé par le contingentement du programme. Les ÉPG évoquent un désir de mobilité sociale afin d'améliorer leurs conditions socioéconomiques. Par contre, quand leurs conditions socioéconomiques sont perçues comme suffisantes, ce discours s'estompe. La transition (1^{ère} année) est plus éprouvante pour les ÉPG, qui ont plus tendance à remettre en question leur place dans le programme lorsqu'ils vivent des épreuves scolaires. Lorsque cette épreuve est surpassée, des intérêts pour certaines matières émergent et consolident chez les étudiants le sentiment d'avoir fait le bon choix de programme. Chez les ÉSG-U, il appert que le spectre de l'intégration sociale s'évoque moins par le prisme de la collaboration et de l'entraide, comme chez les ÉPG, que par celui des affinités. Pour les ÉPG, meilleures sont les relations, plus l'entraide y a une place significative.

Mots clés : expérience scolaire, collège, étudiant de première génération, méthodologie qualitative comparative, parcours scolaire

INTRODUCTION

Le capital culturel d'une famille a un effet indéniable sur les parcours scolaires. Pour que cette affirmation puisse être soutenue avec force, elle a dû traverser, depuis plus de cinquante ans, maintes controverses scientifiques et publiques. Il faut se rappeler le premier axiome en sociologie de l'éducation formulé dans la francophonie en 1964 par Paul Clerc sur la relation entre le succès scolaire et la position sociale. Ce dernier avançait que la relation doit fondamentalement être appréhendée en termes culturels et non en termes économiques, comme avaient coutume de le faire les sociologues de l'époque. Depuis, la question de l'effet des différences culturelles sur la réussite scolaire a fait bien du chemin, surtout grâce aux ouvrages *Les héritiers* (Bourdieu et Passeron, 1964), *La Reproduction* (Bourdieu et Passeron, 1970) et *L'inégalité des chances* (Boudon, 1973).

Le paradigme de la reproduction sociale met l'accent sur les effets des relations entre deux pôles fondamentaux : les sociétés hautement différenciées et l'école. Le développement subséquent de sociologies de l'éducation, avec des sociologues comme Bernard Lahire ou François Dubet par exemple, a raffiné le paradigme de la reproduction culturelle en ouvrant « la boîte noire » de l'école, c'est-à-dire en étudiant les « modalités de la socialisation scolaire ainsi que les processus par lesquels l'école produit et reproduit des différences sociales » (Lahire, 1994, p. 73). Dubet et Martucelli (1996), en cherchant à dépasser l'aporie de la relation objet/sujet des théories critiques et le consensus « enchanté » de la théorie fonctionnaliste, ancrent leur analyse de l'école dans une *sociologie de l'expérience scolaire*. Cette conception met de l'avant l'idée que

les individus ne se forment plus seulement dans l'apprentissage des rôles successifs proposés aux élèves, mais dans leur capacité de maîtriser leurs expériences scolaires successives. [...] En ce sens, les amitiés et les amours enfantines et juvéniles, les enthousiasmes et les blessures, les échecs et les succès participent tout autant de la formation des individus que les seuls apprentissages scolaires. (p. 13)

Les analyses sociologiques contemporaines posent maintenant leur regard avec plus d'acuité sur les processus de socialisation à l'intérieur et hors des institutions scolaires et sur le sens

donné par les étudiants à leur expérience scolaire afin de mieux connaître leur rapport à l'école.

C'est donc dans cette perspective que ce travail de recherche sur les parcours et les expériences scolaires sera mené. Pour ce faire, nos analyses des expériences scolaires des étudiants du collégial garderont en trame une catégorisation qui puise sa pertinence théorique dans le paradigme de la reproduction culturelle, c'est-à-dire départageant les étudiants en fonction de la scolarité de leurs parents. L'objet de ce mémoire est de caractériser les différences entre les étudiants de première génération et les étudiants de seconde génération dans leur relation à l'école, aux études et dans une plus large mesure, à l'environnement scolaire. Les étudiants de première génération (ÉPG) sont définis comme des étudiants qui sont les premiers de leur famille à accéder aux études postsecondaires ou, autrement dit, ceux dont les parents n'ont jamais reçu de formation de niveau collégial ou universitaire. Les étudiants de seconde génération (ÉSG) sont ceux dont au moins un parent a une expérience ou un diplôme d'ÉPS. Cette catégorisation d'étudiants est analogue à celle « d'héritiers » et de « boursiers » que l'on retrouve chez Bourdieu et Passeron parce qu'elle circonscrit les effets de l'héritage d'un capital culturel (scolaire) sur l'accès et la persévérance scolaire. Les ÉPG sont réputés présenter des différences significatives d'accès, de persévérance et, dans une moindre mesure, d'expérience scolaire aux études postsecondaires (ÉPS). Notons que le champ de recherches qui étudie les effets de la variable « ÉPG » est déjà bien investi aux États-Unis, mais peu au Canada, et un de nos objectifs est de savoir si cette catégorisation demeure significative dans le contexte socio-éducatif des collèges¹ québécois et de leur programme préuniversitaire.

Dans le cadre de ce mémoire, nous allons employer une méthodologie qualitative et longitudinale pour d'abord caractériser l'environnement familial, la scolarité au secondaire, les aspirations et l'orientation scolaire, ainsi que l'intégration intellectuelle et sociale des ÉPG et, ensuite, comparer ces derniers aux étudiants de seconde génération (ÉSG), c'est-à-dire ceux dont les deux parents sont diplômés d'une institution post-secondaire. Pour les

¹ En utilisant le terme « collège » dans le contexte québécois, nous incluons les collèges privés ainsi que les collèges d'enseignement général et professionnel (cégep).

besoins de cette recherche, nous avons préféré que les ÉSG aient des parents tous deux diplômés de l'université afin d'assurer un maximum de contrastes entre les deux groupes. Ce dernier groupe sera donc identifié en tant qu'étudiant de seconde génération de parents universitaires (ESG-U).

Ce travail de recherche se fera en fonction d'un double contexte. D'un côté, nous retrouvons les collèges avec les hiérarchies des filières dans laquelle les sciences de la nature occupent le haut du pavé. De l'autre côté, il y a la rencontre d'un programme collégial socialement prisé et d'un groupe d'étudiants ayant un bagage culturel potentiellement défavorable.

À ces fins, nous utiliserons des entrevues menées auprès de 13 étudiants, lesquelles ont été tirées de la base de données du projet Relève, dirigé par Pierre Doray. Ce projet avait comme objectif de trouver les facteurs les plus influents au niveau de la persévérance, des départs ou des changements de programme qui ont cours au collège (Doray *et al.*, 2003).² Plus que des entrevues, ce sont les travaux empiriques, les concepts et les analyses de cette équipe de recherche qui nous auront influencé tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

Dans les six chapitres qui vont suivre, sera présentée, en premier lieu, une revue de la littérature portant sur le statut d'ÉPG et, dans une plus large mesure, sur la scolarité des parents et ses effets sur l'accès, la persévérance, l'expérience scolaire et le support familial au niveau des études postsecondaires. Dans un deuxième temps, dans les chapitres II et III, seront exposés les cadres théorique et méthodologique. Le concept de parcours scolaire et ses différentes constituantes seront d'abord détaillés, suivis, dans le chapitre III, des éléments de méthodologie et de la description du corpus. Suivront ensuite les chapitres IV et V, qui sont dédiés à l'analyse empirique. Le chapitre IV sera entièrement consacré à la caractérisation et à la compréhension d'un premier axe d'analyse, soit l'héritage et la dynamique familiale des ÉPG et des ÉSG-U, alors que le chapitre V présentera l'analyse des quatre autres axes d'analyse, soit la scolarité au secondaire, les aspirations et l'orientation scolaire, l'intégration

² Lors de la fin du projet Relève, l'essentiel des objectifs du projet fut poursuivi par l'équipe de recherche Transitions, dirigée par Pierre Doray.

intellectuelle et l'intégration sociale. Finalement, le chapitre VI présentera une synthèse et une discussion complète des résultats de recherches.

[Cette page a été laissée intentionnellement blanche]

CHAPITRE I

REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE THÉORIQUE

1.1 Problématique de recherche

La question de la reproduction des inégalités sociales à l'école est encore aujourd'hui bien vivante, surtout en ce qui a trait à l'accès et à la persévérance dans l'éducation postsecondaire (EPS). Le mouvement de massification des réseaux scolaires canadiens depuis le début les années soixante a mis le Canada en tête des pays pour le nombre de diplômés d'ÉPS par adulte (De Broucker et Underwood, 1998). Ce mouvement s'est manifesté par une croissance institutionnelle de l'enseignement postsecondaire avec la croissance des universités et le développement, dans les différentes provinces, de l'enseignement collégial, lequel a pris des visages fort différents d'une province à l'autre. Entre les collèges communautaires ontariens, les collèges régionaux de l'Alberta et les cégeps québécois par exemple, de fortes distinctions existent, notamment en fonction de l'âge d'accès, du domaine des programmes offerts, des ponts existants pour passer d'un ordre d'enseignement à l'autre ou de l'importance relative dans chaque province de l'enseignement collégial par rapport à l'enseignement universitaire. Cette croissance institutionnelle répond entre autres à une critique formulée par le Rapport Parent avançant que l'accès aux ÉPS était difficile, discriminatoire et onéreux et que le bas niveau de scolarité des Québécois nécessitait d'être mis au niveau nord-américain. Les cégeps ont donc été créés afin de mettre sur pied un système d'éducation équitable et diversifié pour tous en remplacement du cours classique dans les collèges privés menant vers des professions libérales. Du même coup, le système d'éducation collégiale a permis d'harmoniser le système d'éducation au Québec et de répondre à une demande en ressources humaines suscitée par les changements socioéconomiques de l'époque.

Toutefois, la massification de l'enseignement ne rime pas nécessairement avec la démocratisation de l'enseignement. Le mouvement de mobilisation scolaire a certes permis une certaine démocratisation, mais celle-ci reste limitée. Il existe encore aujourd'hui un fort consensus au Canada à propos du fait que plus les parents ont un haut niveau de scolarisation, plus leurs enfants sont susceptibles d'être hautement scolarisés (Association des collèges communautaires du Canada, 2007 ; De Broucker et Lavallée, 1998 ; De Broucker et Underwood, 1998 ; Finnie *et al.*, 2005 ; Kamanzi *et al.*, 2009a ; Knighton et Mizra, 2002 ; Lambert *et al.*, 2004 ; Perron *et al.*, 1999 ; R.A. Malatest & Associates Ltd., 2007). D'ailleurs, on observe que l'effet du niveau de la scolarité des parents sur l'accès à l'ÉPS s'est intensifié au cours des années 1990 et débuts 2000 (De Broucker et Lavallée, 1998 ; Finnie *et al.*, 2004). Plus précisément, l'accès aux ÉPS s'est intensifié chez les familles les plus scolarisées, alors que cette progression a stagné, voire parfois légèrement régressé, chez les familles moins scolarisées (De Broucker et Underwood, 1998 ; Finnie *et al.*, 2004). Conséquemment, au lieu d'assister à une démocratisation égalitaire avec une augmentation des taux d'accès équivalents chez tous les groupes sociaux, on assiste plutôt à une démocratisation « ségrégative », c'est-à-dire une augmentation des écarts des taux d'accès selon l'origine sociale dans les différents établissements scolaires (Merle, 2000).

Au Québec, cette tendance est établie dès les années 1980. Dandurand (1990), dans une analyse des effets à long terme du rapport Parent et de la réforme éducative qui s'en est suivie, soulignait que les avancées de la démocratisation de l'enseignement « sont inégales selon les groupes sociaux auxquels on appartient. Les femmes, les francophones, les adultes ont tous « gagné du terrain » dans l'espace scolaire. « Par contre, la situation des jeunes des classes populaires ne semble pas avoir changé de façon vraiment significative. » (p. 12-13) Et plus récemment, les chercheurs du groupe Transitions ont aussi noté la présence de différences d'accès qui sont le résultat d'écart de capital éducatif : à « scolarité antérieure équivalente, les jeunes socialement avantagés le sont aussi scolairement, ce qui témoigne de la persistance des effets de reproduction. » (Kamanzi *et al.*, 2009a, p. 32)

C'est dans un contexte analogue que déjà, dans années 1960 et 1970 en France, les sociologues de l'éducation cherchaient à lever le voile sur le phénomène de reproduction sociale et culturelle afin de répudier les théories volontariste et méritocratique, ce que Bourdieu et Passeron (1970) appelaient la « théorie du don », lesquelles justifiaient ce type d'inégalité en invoquant des qualités et aptitudes personnelles des étudiants. Depuis, ce paradigme nous a fourni une masse importante d'informations et de savoirs théoriques qui ont aujourd'hui une réelle influence en matière d'élaboration de politiques éducatives. Suite à ce mouvement de critique du rapport entre le système scolaire et la culture (et, ultimement, des lieux de pouvoir), d'autres sociologues, tels que Dubet, ont soulevé que « même si l'origine sociale reste toujours la principale variable explicative des inégalités scolaires, il s'agit d'introduire d'autres variables. » (p. 320). Outre les statistiques d'accès et ce que nous indiquent les tables de mobilité sociale, la compréhension de la réalité sociale et des représentations qui sont au cœur des différents types de parcours scolaires nécessite d'être approfondie, d'autant plus que l'on est dans un contexte d'éclatement des logiques de l'action, où la norme scolaire en matière de parcours semble être plus guidée par les stratégies que par la socialisation, l'organisation des parcours en fonction des moyens et des fins créant plus de voies différentes qu'une orientation normative (Dubet et Mattuccelli, 1996, p. 330).

C'est à l'aune de ces considérations que notre travail de recherche trouve sa pertinence. Considérant que les inégalités sociales ont encore de fortes empreintes au niveau des ÉPS, il est nécessaire de mieux connaître la manière par laquelle s'expriment ces inégalités, en fonction du point de vue des principaux concernés. De plus, puisque le système d'éducation collégial du Québec est unique au Canada (Gallagher et Dennison, 1995, p. 386-387) et que, selon Dubet et Mattuccelli, les logiques de l'action « n'appartiennent pas à l'individu, elles correspondent aux éléments du système scolaire et sont imposées aux acteurs comme des épreuves qu'ils ne choisissent pas » (1996, p. 62), il nous apparaissait d'autant plus opportun de sonder le terrain des collègues québécois.

L'hypothèse de départ est donc qu'il existe une différence au Québec dans l'expérience scolaire des collégiens en fonction de la scolarité des parents. Cette hypothèse s'appuie sur

une littérature d'abord américaine, ensuite canadienne, qui démontre la persistance de l'effet du statut d'ÉPG au niveau de la persévérance et des expériences scolaire aux ÉPS.

Nous devons cependant garder à l'esprit une des particularités de cette recherche. Elle se déroule dans un contexte scolaire à propos duquel Terrill et Ducharme (1994) affirmaient que la sélection faite à l'admission homogénéise les collégiens en fonction d'autres critères (résultats scolaires, type de programme, type d'établissement secondaire). Leurs interprétations s'avèrent fondées en regard du tableau 1.1, où l'on remarque que l'effet de la scolarité des parents au collège demeure faible. Il y a un léger effet sur la diplomation lorsqu'un parent possède un diplôme d'ÉPS. De plus, les étudiants dont les parents ont fait des ÉPS ont légèrement moins de chances de devenir des décrocheurs. (Shaienks *et al.*, 2008)

Tableau 1.1 - Statut collégial des jeunes Canadiens de 24 à 26 ans en décembre 2005, selon le plus haut niveau d'éducation des parents (%)

Statut collégial	Plus haut niveau d'éducation des parents			
	Moins que le DES	DES	ÉPS	Diplôme d'ÉPS
Diplômés persévérants	F	2 ^E	F	2
Diplômés	64	61	64	68
Persévérants	6 ^E	8	9 ^E	8
Décrocheurs	27	29	23	22

Légende - X^E : à utiliser avec prudence ; F : nombre non fiable

Source : Shaienks et al. 2008, p. 17 (Enquête auprès des jeunes en transition)

Malgré cet effet de filtre à l'accès qui homogénéise les caractéristiques des étudiants ayant accédé au programme en sciences de la nature, nous verrons dans les sections subséquentes que l'analyse de l'expérience scolaire, selon une perspective qualitative, révèle des différences de réalités difficilement perceptible par une approche quantitative. Si effectivement les ÉPG sont faiblement mais significativement désavantagés au niveau scolaire et extrascolaire (Billson et Terry, 1982 ; Duggan, 2002 ; Pascarella *et al.*, 2004 ; Pike et Kuh, 2005a), nous nous attendons à pouvoir identifier et contextualiser ces différences grâce à une étude comparative minutieuse des représentations des étudiants.

1.2 Revue de la littérature

Dans cette section seront décrits et circonscrits les concepts clés qui auront une place centrale dans l'analyse. Le premier de ces concepts, qui détermine notre objet de recherche, est celui d'*étudiant de première génération* (ÉPG). Cette revue de la littérature recense les écrits étatsuniens, canadiens et québécois les concernant. Ensuite, à travers le concept de *parcours scolaire* et ses constituantes, nous ferons une revue de la littérature sur les études collégiales au Québec.

1.2.1 Étudiant de première génération

D'après la recension des écrits d'Auclair *et al.* (2008, p. 58, note de bas de page 2), le concept d'ÉPG a été un concept administratif avant d'être l'objet de recherches scientifiques. À l'origine, soit vers la fin des années 1970 aux États-Unis, le concept d'ÉPG est une catégorie administrative instituée par les responsables d'un programme fédéral d'aide à la réussite scolaire, soit le programme TRIO³. Techniquement, il a pour fonction de standardiser les critères d'accès aux différents programmes gouvernementaux d'aide scolaire qui, avant 1980, opéraient de manière plus indépendante. Ce critère d'admissibilité unique fut donc adopté par le Congrès américain dans le cadre des *Education Amendments* de 1980.

Un transfert d'usage se réalise peu à peu et le concept d'ÉPG est progressivement utilisé dans la littérature scientifique comme facteur d'explication des différences d'accès et de persévérance. Adachi (1979) serait, selon Billson et Terry (1982), le premier à avoir repris le concept au cours d'un travail de recherche institutionnelle sur les étudiants admis dans le cadre du programme *Upward bond* de TRIO, réalisé à l'*University of Wyoming (Division of Student Educational Opportunity)*. Pour leur part, Billson et Terry (1982) ont publié pour la première fois un article scientifique qui utilise systématiquement l'expression *First-generation student* dans une étude sur la persévérance à l'école. Ces auteures soutiendront

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

effectivement, tout comme Adachi, que la variable « faible revenu » n'est pas assez importante statistiquement pour expliquer l'attrition à elle seule. Elles mettent de l'avant que la variable « ÉPG » est plus à même de représenter les étudiants en difficulté scolaire et à faible revenu (Billson et Terry, 1982).

Au cours des années 1990, le concept se diffuse davantage dans la littérature scientifique portant sur l'accès et la persévérance dans l'enseignement supérieur. Cette tendance s'accompagne d'une diversification des définitions.⁴ D'une part, on cherche à mieux cerner les ÉPG en tenant compte, par exemple, de la scolarité des deux parents ou en distinguant les différentes formes d'expérience scolaire des parents. L'usage des différentes définitions mène souvent sur des problèmes théoriques et contribue à diversifier le nombre de définitions d'ÉPG et, surtout, d'ÉSG-U. Deux questions théoriques sont à la source de ces variations conceptuelles. Premièrement, faut-il considérer l'obtention du diplôme ou la seule présence dans un collège ou une université comme indicateur d'une expérience d'études postsecondaires significative et donc comme critère d'inclusion dans la catégorie ?⁵ Deuxièmement, faut-il distinguer l'expérience du collège et celle de l'université, introduisant ainsi une distinction, voire une gradation, entre les ordres d'enseignement et les expériences éducatives ?

La définition d'ÉPG la plus répandue dans la littérature scientifique est celle qui exclut les parents ayant eu une expérience d'ÉPS, ne serait-ce qu'incomplète, parce que celle-ci peut avoir un effet significatif sur le rapport à l'école du parent et de l'enfant. Cette définition est dite stricte. Ensuite, il faut définir la catégorie de ceux que ne sont pas des ÉPG, c'est-à-dire les ÉSG⁶. Quand la variable est construite de manière dichotomique, la catégorie d'ÉSG

⁴ Pour un tableau synthèse des différentes définitions d'ÉPG et d'ÉSG, voir l'appendice B.

⁵ L'information retenue par notre enquête est malheureusement largement insuffisante pour traiter de cette question.

⁶ L'expression la plus employée dans la littérature pour nommer les étudiants qui ne sont pas des ÉPG est celle de « non étudiant de première génération », mais celle-ci semble plus tortueuse grammaticalement puisqu'elle met de l'avant l'expression « non étudiant ». Nous avons donc été préféré l'expression « étudiant de seconde génération », laquelle est inspiré du concept « *continuing generation student* » tiré de l'article de Penrose (2002) et permet, selon nous, d'exprimer clairement la situation des étudiants qui ne sont pas les premiers de leur famille à faire des ÉPS. De plus, puisque le concept d'ÉPG fait référence à l'expression « immigrant de première génération », nous pensons

inclut conséquemment tous les étudiants qui ne se retrouvent pas dans la catégorie d'ÉPG. Mais lorsque la variable contient plus de deux catégories, elle départage parfois les parents qui ont eu un diplôme d'ÉPS de ceux qui n'en ont qu'une expérience succincte, ou encore ceux qui ont fréquenté des collèges communautaires de ceux qui ont fréquenté des collèges universitaires, etc. Autrement dit, ce type de définition suggère une hiérarchisation des étudiants en fonction de l'expérience postsecondaire de leurs parents et donc de leur capital scolaire.

Le concept d'ÉPG est une invention étatsunienne et c'est en ce pays que la grande majorité des recherches employant le concept a été menée. La littérature y est abondante et les résultats sont parfois divergents. Par contre, dans la littérature canadienne et québécoise, l'emploi du concept est plus ténu, bien que plusieurs études examinent l'impact de la scolarité des parents sur les études postsecondaires. Enfin, comme c'est le cas pour la littérature américaine, les auteurs canadiens n'ont consacré qu'une faible portion de leurs recherches au cas plus spécifique des étudiants fréquentant des collèges communautaires.

1.2.2 Comparaison entre les systèmes d'éducation postsecondaire du Québec, du Canada et des États-Unis

Les recherches citées dans cette revue de la littérature concernent autant celles qui ont comme objet de recherche les collèges communautaires que les collèges universitaires. Il faut cependant être prudent dans la comparaison et la généralisation des résultats des recherches faites dans les collèges étatsuniens avec la situation des collèges québécois⁷. Pour cela, il faut garder à l'esprit les ressemblances et divergences entre ces deux systèmes éducatifs.

Selon Doray *et al.* (2010, p. 8-9), il existe aux États-Unis six types d'établissements d'enseignement postsecondaires, mais nous n'évoquerons que les deux plus pertinents pour la

cohérent de poursuivre la nomenclature des expressions relatives à l'éducation en faisant référence à « l'immigrant de seconde génération ».

⁷ En utilisant le terme « collègue » dans le contexte québécois, nous incluons les collèges privés ainsi que les collèges d'enseignement général et professionnel (cégep).

comparaison : les collèges communautaires ou « juniors » (*Community* ou *Junior Colleges*) et les établissements universitaires (*Baccalaureate Institutions*). Le premier décerne des certificats d'études professionnelles, des *associate degrees* ou des *transfer degrees*, les premiers étant des diplômes professionnels et les seconds des diplômes menant à des études universitaires. Cette institution n'est pas contingentée et exige des frais d'admission peu élevés. La majorité des étudiants les fréquentent dans le but de passer à un programme de quatre ans. Ce type d'enseignement s'apparente à celui dispensé par enseignement préuniversitaire au Canada et au Québec. En second lieu, les établissements universitaires (*college* et *universities*) offrent des diplômes de baccalauréat d'une durée de quatre ans qui peuvent mener à des programmes professionnels ou aux études supérieures en général.

Quant à la situation de l'enseignement collégial au Canada, même si l'éducation est de juridiction provinciale, il existe deux types de diplôme, tout comme aux États-Unis. Les collèges universitaires offrent des programmes de baccalauréat d'une durée de trois à quatre ans, alors que les programmes des collèges communautaires sont généralement d'une durée d'un an ou deux. Les collèges communautaires portent différents noms selon les provinces, les plus courants étant collège régional (*community college*), institut de technologie ou cégep.

Quant aux collèges québécois, leur offre de formation est double : technique et préuniversitaire. Il est possible d'associer les diplômes d'études collégiales (DEC) techniques, d'une durée de trois ans, aux programmes professionnels et techniques d'une durée de deux ans offerts dans les collèges communautaires américains et du reste du Canada, puisque le type de diplôme et les débouchés professionnels présentent plusieurs similitudes. Quant aux programmes préuniversitaires, ils sont une durée de deux ans. Ils offrent un choix de neuf formations de base (sciences humaines, sciences de la nature, musique, etc.) ainsi que plusieurs programmes doubles et internationaux, qui totalisent près de trente programmes. Ce type de formation préuniversitaire pourrait se comparer aux programmes décernant des *transfert degrees*, ou encore à ceux offerts, aux États-Unis, en première année d'université, durant laquelle des cours de formation générale sont donnés en fonction de grands domaines d'enseignement. Suite à cette première année, l'étudiant universitaire, à l'image du collégien

québécois qui poursuit ses ÉPS à l'université, fait le choix d'une majeure, qui s'échelonne de la deuxième à la quatrième année.

En somme, si la logique du cheminement scolaire passant par le DEC préuniversitaire reste unique et qu'il peut être ardu de faire des équivalences avec le système d'éducation américain et canadien, il est possible de faire certaines comparaisons de parcours étudiants au DEC préuniversitaire avec leurs homologues hors Québec.

1.3 Les étudiants de première génération dans les collèges américains

Il existe aujourd'hui une littérature considérable traitant de l'accès et de la persévérance des ÉPG dans les collèges communautaires et à l'université aux États-Unis. À cet égard, Brown et Burkhardt (1999) constataient il y a 10 ans déjà que les résultats de recherche décrivant les caractéristiques sociodémographiques, la préparation académique et les traits non cognitifs⁸ des ÉPG ont été maintes fois vérifiées, mais que les constats sur les caractéristiques d'inscription et des performances académiques ne font pas l'unanimité, ce qui est toujours le cas pour ce dernier. Ils disent aussi que l'explication des phénomènes observés serait souvent précipitée : « *While research has demonstrated that first-generation students differ somewhat from other students on various academic success, it is often erroneously inferred that first-generation caused such differences.* » (p. 19). Selon Pascarella *et al.* (2003), une somme importante d'information a été accumulée sur la préparation académique et la transition vers les collèges communautaires des ÉPG, ce qui ne serait pas le cas concernant les expériences scolaires au collège et le développement cognitif et psychosocial des étudiants (p. 420).

1.3.1 Accès à l'éducation postsecondaire, scolarité secondaire et aspirations

Selon l'*Institute for Higher Education Policy* (1997), en 1994 aux États-Unis, 45 % des inscrits à des programmes d'ÉPS sont des ÉPG. Si on les compare aux ÉSG, Choy (2001, p. 7)

⁸ Par exemple, les réactions émotives, les croyances, les aspirations, le comportement social, etc.

relève que les inscriptions des ÉPG, des ÉSG-C et des ÉSG-U⁹ sont respectivement de 59%, 73% et 93%. Kojaku et Nuñez (1998, p. 19) remarquent une tendance analogue, soit que la proportion d'ÉPG diminue au fur et à mesure que le statut hiérarchique de l'institution scolaire augmente. En effet, les ÉPG se retrouveraient à 73% dans les institutions offrant des programmes de moins de deux ans, 53% dans celles offrant des programmes de deux ans et enfin 34% dans les établissements qui offrent des programmes de quatre ans. Nuñez et Cucaró-Alamin (1998) ont aussi perçu que les ÉPG accédaient en plus grande proportion au collège offrant des programmes de deux ans (51,2 %) que ceux ayant des programmes de quatre ans (28,8 %). Warburton *et al.* (2001) montrent de son côté que les ÉPG sont plus susceptibles d'être inscrits dans un établissement public que dans un établissement privé, qu'ils ont moins de chance de fréquenter un établissement universitaire de recherche (*research/doctoral university*) et qu'ils ont plus tendance de s'inscrire dans un établissement universitaire polyvalent (*comprehensive university*). Malgré des proportions qui diffèrent dans les recherches¹⁰, ces statistiques indiquent l'existence d'une relation forte et polymorphique entre l'éducation des parents et l'accès aux ÉPS.

Si l'effet du statut d'ÉPG se fait indéniablement ressentir sur l'accès, il se manifeste également sur la préparation scolaire antérieure, car elle est intimement liée aux choix de programmes et de collèges. Pour Choy (2001), le fait que les ÉPG se retrouvent en plus grand nombre dans des programmes de deux ans est associé à la préparation antérieure. Elle signale que la moitié des ÉPG, à la sortie du secondaire, n'avait pas les qualifications requises pour être admis dans une institution offrant des programmes de quatre ans (contre 33 % pour les élèves dont au moins un parent avait seulement une expérience d'ÉPS et 15 % pour les élèves dont au moins un parent avait un diplôme universitaire ou plus). Pour Chen et Carroll (2005), si les ÉPG choisissent davantage des majeures de type professionnel (*vocational*) ou technique que leurs pairs dont un parent est bachelier, c'est à cause d'une plus faible

⁹ La catégorie d'ÉSG peut se subdiviser en plusieurs sous-catégories, lesquelles permettent de raffiner l'analyse en départageant les parents qui ont eu un diplôme d'études postsecondaires et ceux qui n'en ont qu'une expérience succincte, ceux qui ont été dans des collèges communautaires (2 ans) ou des collèges universitaires (4 ans), ou les familles composées d'un seul parent détenant un diplôme d'études postsecondaire, etc. Plusieurs études quantitatives ont traité de ces distinctions. (Auclair, R., *et al.* 2008, p. 4 à 7.)

¹⁰ On peut invoquer des différences dans la méthodologie pour la plupart d'entre elles.

préparation scolaire ne leur permettant pas de s'orienter dans des domaines de haut niveau (ex. ingénierie, mathématique, sciences) ou, encore, parce que certains de ces secteurs apparaissaient comme peu rentables (ex. arts, sciences humaines, langues). De leur côté, Warburton *et al.* (2001), en accord avec cette dernière hypothèse, avancent que les ÉPG orienteraient leurs études afin d'assurer leur confort socioéconomique. Ils confirment aussi que les ÉPG ont une préparation scolaire plus faible, ont plus souvent des programmes secondaires de base, ont une plus faible participation à des programmes enrichis et suivent plus de cours de rattrapage que les ÉSG. Riehl (1994) perçoit aussi cette tendance et affirme que le résultat moyen au secondaire (*high school GPA*) et les notes des ÉPG après le premier trimestre étaient significativement plus faibles que celles des ÉSG. Pour Ishitani (2003), la moyenne au secondaire a un effet positif sur la rétention, mais uniquement en 1^{ère} année d'université. De manière concomitante, il observe qu'être ÉPG augmente les risques d'abandon des études universitaires, surtout lors de la 1^{ère} année. Enfin, selon Pascarella *et al.* (2004), les résultats de leur recherche concordent avec leur hypothèse théorique voulant que les ÉPG soient désavantagés par rapport aux autres étudiants en raison de leur faible capital culturel familial qui ne leur offrent pas une préparation adéquate à l'éducation collégiale. Il y a bien un effet significatif de l'origine sociale mesurée par la scolarité des parents sur la persévérance et les résultats scolaires. Toutefois, insistent Warburton *et al.*, il faut pondérer ces résultats en fonction de la préparation scolaire, laquelle jouerait un rôle de réduction des différences entre ÉPG et ÉSG, car à préparation scolaire égale, il n'y aurait plus de différences entre ces catégories d'étudiants au collégial.

Une autre source de distinction est le niveau des aspirations. Les ÉPG ont des aspirations moins élevées que les autres étudiants (Billson et Terry, 1982 ; Choy, 2001 ; Hahs-Vaughn, 2004 ; McCarron et Inkelas, 2006b ; Pascarella *et al.*, 2004 ; Terenzini *et al.*, 1996). Un exemple concret se retrouve dans les raisons évoquées par les étudiants pour s'engager dans un collège communautaire. Selon Takako, les étudiants qui ont des parents fortement éduqués ont comme objectif de transférer dans un collège de quatre ans, contrairement aux ÉPG qui aspirent plutôt à un « *associate degree* » afin d'améliorer leurs compétences professionnelles. Billson et Terry (1982) ont constaté que les ÉPG avaient plus tendance à limiter leurs aspirations scolaires au baccalauréat au lieu d'anticiper des études de deuxième ou troisième cycle.

D'après Hans-Vaughn (2004), les ÉPG ont des aspirations moins élevées durant les quatre ans de leur scolarité collégiale. McCarron et Inkelas ont aussi relevé que le réalisme des aspirations diffère grandement d'un groupe à l'autre. Lorsqu'interrogés deux ans avant la fin de leur scolarité secondaire, 40% des ÉPG aspiraient à un baccalauréat, contre 28% pour les ÉSG¹¹. Mais dix ans plus tard, seuls 30% des ÉPG avaient atteint ce but, contre 56% chez les ÉSG.

Il importe de considérer que les aspirations éducatives ont l'effet indirect le plus important sur le développement intellectuel et des apprentissages. Barahona (1990) avance d'ailleurs que la variable ÉPG a un effet indirect important sur la participation aux études collégiales et se ferait sentir par la modulation des aspirations dès le secondaire : « *by the twelfth grade [5^e secondaire] the first-generation variable appears to already have had its effect (primarily on aspirations)* » (p. 228-229). Selon Pike et Kuh (2005a), les différences d'engagement, d'intégration, de perception sur le support éducatif et de perception de la progression scolaire entre ÉPG et ÉSG doivent être principalement associées aux aspirations éducatives (ainsi qu'à leur lieu de résidence). Enfin, dans une étude qualitative, London (1996) affirme que l'effet ÉPG n'est pas assez fort pour expliquer toutes leurs expériences et constate que la rentrée et l'adaptation au collège ne sont pas nécessairement difficiles pour tous les ÉPG. Dans les faits, ceux qui avaient anticipé les ÉPS ne vivent pas ce changement si difficilement, contrairement à ceux qui n'ont pas grandi avec cette idée, lesquels vivent un processus de profonde transformation.

1.3.2 Persévérance et diplomation

Plusieurs auteurs s'accordent pour dire que le taux de persévérance des ÉPG est moindre dans des institutions de quatre ans, et ce, même en contrôlant l'influence de tierces variables (Barahona, 1990 ; Choy, 2001 ; Ishitani, 2006 ; Lohfink et Paulsen, 2005 ; Nunez et Cuccaro-

¹¹ Relevons au passage que dans notre étude, les ÉPG ont, dans leurs études, des aspirations significativement plus élevées que celles des ÉSG, ce qui va à contre-courant de la littérature portant sur ce sujet.

Alamin, 1998 ; Riehl, 1994 ; Warburton *et al.*, 2001). Clairement, Warburton *et al.* (2001, p. 47) disent que

first-generation students still lagged behind their peers even if they had similar demographic backgrounds, academic preparation, enrollment characteristics, undergraduate majors, amounts of first-year credits earned, and postsecondary performance.

Pareillement, Nuñez (1998, p. 53) affirme que le « *first-generation status, independent of other background and enrollment factors with which it is correlated, has an effect on the likelihood of persistence and attainment.* » Choy (2001), qui a mené ses recherches auprès des collèves étatsuniens de deux et quatre ans, relève d'ailleurs que les ÉPG ont plus tendance à quitter les ÉPS que les ÉSG, mais aussi que leur degré de persévérance est modulé en fonction du type d'établissement fréquenté. Les ÉPG, comparativement à leurs homologues, seraient moins enclins à obtenir un diplôme de baccalauréat (13 % contre 33 %), auraient autant de chance d'obtenir un diplôme *associate degree* (13 % contre 14 %), mais plus enclins à obtenir un certificat professionnel (18% contre 9%) que les étudiants traditionnels.

Pour Warburton *et al.* (2001), les ÉPG sont moins susceptibles, trois ans après leur inscription, d'être encore inscrits dans une institution collégiale de quatre ans que les ÉSG-U (68% contre 86%; p. 33). Pour Ishitani (2006) les ÉPG sont plus à risque que leurs pairs d'abandonner leurs études collégiales, et ce, tout au long de leurs études. De plus, ils sont moins susceptibles d'obtenir leur diplôme dans les temps requis. Il observe aussi des différences plus subtiles dans l'effet de la scolarité des parents sur la diplomation. Les ÉSG dont les parents ont eu une expérience d'éducation collégiale ont légèrement plus tendance à diplômer dans les temps prescrits que les ÉPG. Cependant, les ÉPG qui ont eu une bonne préparation collégiale (programme enrichi au secondaire ou fort résultat au SAT¹²) avaient un taux de persévérance de programme équivalent, voire légèrement supérieur aux ÉSG élevés.

¹² Le *SAT* est un examen standardisé utilisé sur une base nationale pour l'admission aux collèges et aux universités aux États-Unis.

Chen et Carroll (2005) avancent que si le concept de persévérance est élargi, c'est-à-dire en y incluant d'autres diplômes que le baccalauréat, il n'y a plus de différences significatives entre les différentes catégories d'étudiants. Aussi, si on considère la persistance dans le système éducatif au lieu de celle uniquement relative au programme, elle ne diffère pas significativement entre les deux groupes (Warburton *et al.* 2001).

En somme, il appert que si le statut d'ÉPG opère un effet significatif sur la persévérance et le temps nécessité pour obtenir un diplôme, des variables ou des différences conceptuelles peuvent relativiser fortement cet effet. À ce chapitre, on retiendra que le type d'institution (ex : *comprehensive university / research university*) et la qualité de la scolarité antécédante peut influencer sur les niveaux de persévérance. Par ailleurs, la définition même du concept de persévérance (par cours, par programme, par ordre d'intitution, etc.) peut avoir une influence significative sur les résultats de recherche.

1.3.3 Expérience scolaire et représentations de soi

Sur le plan des expériences scolaires collégiales ou universitaires, plusieurs auteurs s'accordent pour dire que les ÉPG sont faiblement, mais significativement désavantagés au niveau scolaire et extrascolaire (Billson et Terry, 1982 ; Duggan, 2002 ; Pascarella *et al.*, 2004 ; Pike et Kuh, 2005a). L'intégration intellectuelle doit être considérée comme un moment particulièrement important d'acquisition de capital culturel et social. On assisterait durant la scolarité collégiale à un certain rattrapage dans l'accumulation du capital culturel, à un point tel qu'à la fin de leurs études, les ÉPG ressembleraient significativement plus aux ÉSG qu'à leur entrée au collège et ce, tant pour les collèges de deux ans (Choy, 2001 ; Pascarella *et al.*, 2003) que pour les collèges de quatre ans (Choy, 2001 ; Duggan, 2002 ; Hahs-Vaughn, 2004 ; Pascarella *et al.*, 2004). Pour Nuñez et Cuccaro-Alamin (1998). Cette mise à niveau s'observe même sur le marché du travail où les ÉPG auraient autant d'opportunités professionnelles et salariales que les ÉSG. Donc, plus les ÉPG cheminent dans leur parcours scolaire d'ÉPS, moins le poids de la scolarité des parents se ferait sentir. De ce fait, on peut s'interroger à propos d'une certaine indépendance entre, d'une part, la nature de l'expérience scolaire, et, d'autre part, les résultats ou les retombées de ces études.

Dans ce contexte, pour Hahs-Vaughn (2004), le rattrapage culturel des ÉPG se réalise par leur participation à des expériences non académiques et sociales. Pascarella *et al.* (2004) sont aussi de cet avis. Le capital social que les activités non académiques et les activités académiques procurent aux ÉPG est particulièrement utile à l'acquisition de capital culturel supplémentaire pouvant les aider à réussir au niveau scolaire et cognitif :

extracurricular or peer involvement may expose first-generation students to classmates with better understanding of behaviors that help individuals succeed in, and maximize the benefit they receive from, college. (p. 278)

Lohfink et Paulsen (2005) ont d'ailleurs avancé l'idée que la persévérance des ÉPG est plus influencée par leur intégration scolaire, c'est-à-dire par la fréquence à laquelle les étudiants participent à des activités dans et autour du collège, celle des étudiants traditionnels étant plutôt liée à leur intégration sociale. Cette hypothèse est aussi soutenue par Prospero et Vohra-Gupta (2007) pour les étudiants qui fréquentent des collèges de deux ans. C'est donc dire qu'à expérience scolaire égale, le degré d'impact de ces expériences est relatif à la scolarité des parents.

Ce phénomène resterait vrai même s'ils ressentent une plus faible progression dans leur développement intellectuel et leurs apprentissages (Pike et Kuh, 2005a). Pour Pascarella *et al.* et Hahs-Vaughn, ces activités sont significativement plus bénéfiques pour les ÉPG que pour les ÉSG. La même observation a été faite dans les collèges de deux ans par Pascarella *et al.* (2003). Ils affirment que les expériences scolaires ont été plus bénéfiques pour les ÉPG que pour les ÉSG en ce qui a trait à l'amélioration de leurs habiletés de rédaction et à l'appropriation de la réussite scolaire (*internal locus of attribution for academic success*). De même, leurs aspirations scolaires (diplôme projeté) se sont davantage développées que celles des ÉSG-C. En conséquence, les différences entre ÉPG et ÉSG s'estompent avec le temps. Ce constat, voulant que l'expérience scolaire en cours ait une influence plus grande sur les résultats scolaires que les acquis antérieurs pour les ÉPG, et inversement pour les ÉSG, est aussi valide pour les collèges de quatre ans (Hahs-Vaughn, 2004).

Par ailleurs, que ce soit dans le contexte des collèges de deux ans ou de quatre ans, il est fréquent de lire des auteurs qui associent les expériences scolaires des ÉPG au développement d'une certaine « résilience » (Choy, 2001 ; Gofen, 2009 ; Hightower, 2007 ; Hudson, 2007 ; Lask, 2008 ; Parrent, 2008 ; Pascarella *et al.*, 2003). Choy (2001), par exemple, signale l'absence d'écarts sur les résultats scolaires entre ÉPG et ÉSG si on contrôle les abandons. L'idée qu'une fraction importante des ÉPG développent une forme de résilience au cours des études se trouve alors renforcée. Même dans les collèges communautaires où certains auteurs mettent en doute le fait que les ÉPG et les ÉSG auraient des expériences scolaires différentes, Pascarella *et al.* (2003) diront que leurs résultats révèlent que les ÉPG, malgré des conditions d'études qui pourraient s'avérer pénalisantes, développent une forme de résilience leur permettant tout de même de tirer avantage de leurs études collégiales. Parrent (2008) dit d'ailleurs que les ÉPG qui obtiennent du succès ont certaines caractéristiques résilientes comme des compétences sociales, des habiletés dans la résolution de problèmes, une conscience critique, de l'autonomie et la capacité de donner du sens à leurs actions (*sense of purpose*).

Une autre étude qualitative menée par Long (2005) dans des collèges de quatre ans, montre que les ÉPG doivent être plus mature, indépendant et débrouillard pour réussir que leurs confrères. Cette situation désavantageuse les pousse à exprimer une plus grande satisfaction face à leur expérience scolaire et non scolaire que leurs pairs (Nomi, 2005). On peut en voir un effet dans les résultats de Prospero and Vohra-Gupta (2007), puisque ces derniers observent que la motivation (intrinsèque, extrinsèque ou l'absence de motivation) et l'intégration scolaire et sociale sont des dimensions plus importantes pour la réussite académique des ÉPG que des ÉSG.

Pascarella *et al.* (2004) précisent néanmoins que les ÉPG s'engagent moins dans des activités parascolaires, sont moins en contact avec leurs collègues en dehors des cours et cherchent moins à les rencontrer en dehors des cours. Ces caractéristiques ont pourtant des effets significativement positifs sur leur pensée critique, le diplôme projeté et leur appropriation personnelle du succès académique (*internal locus of attribution for academic success*) et leur

préférence pour des tâches intellectuelles de haut niveau. Ces activités jouent donc un rôle important dans le développement intellectuel et personnel des étudiants du collégial.

Au niveau de l'identité et des représentations, London (1996) constate que les études postsecondaires modifient la conception de soi des ÉPG puisque devenir un étudiant implique une transformation de l'identité causée par des épisodes d'anxiété et de déracinement. En plus des changements intellectuels et d'environnement social, les ÉPG vivent une rupture culturelle (London, 1996, 1989), c'est-à-dire une rupture avec l'environnement culturel familial et ils doivent adopter la nouvelle culture académique du collège fréquenté s'ils veulent en comprendre les exigences formelles et informelles. Par ailleurs, selon Long, les ÉPG affirment aussi que les expériences d'invalidation de leur capacité à réussir sont nombreuses, ils cherchent alors à diversifier leurs sources de validation en se référant à eux-mêmes, à leurs parents, professeurs et pairs. Les pairs sont d'ailleurs identifiés par tous comme ayant eu un rôle crucial dans leurs parcours. Si, pour Penrose (2002), les ÉPG ont les compétences scolaires pour construire leur confiance en leurs capacités à entrée à l'université, ils développeraient un sentiment d'insécurité au cours de leurs études et abandonneraient davantage. Ils perçoivent positivement leurs habiletés en sciences et en mathématiques, mais sous-estiment leurs habiletés communicationnelles. Enfin, selon Lee *et al.* (2004), les ÉPG sont plus susceptibles de croire que les notes reflètent leur apprentissage et sont plus nerveux d'aller au collège (ce qui serait lié à leur plus grande satisfaction de leur expérience scolaire). Cependant, ils seraient plus détachés par rapport à l'obtention du diplôme comme critère de réussite (Billson et Terry, 1982)

1.3.4 Support familial

Se fondant sur des études quantitatives, certains auteurs rapportent que les ÉPG manquent de support familial, qu'ils reçoivent moins d'encouragement pour aller faire des ÉPS (Terenzini *et al.*, 1996), moins d'aide dans leurs cours (Choy, 2001) et moins de participation de la part de leurs parents dans le processus entourant l'entrée dans les études collégiales (prise d'information, support financier, visite de collège, etc.) (Horn et Nuñez, 2000 ; Parrent, 2007

; Terenzini *et al.*, 1996). Horn et Nuñez (2000) suggèrent qu'un des obstacles les plus importants à la participation aux études postsecondaires pour les ÉPG serait le manque d'expérience des parents dans le processus de transition entre le secondaire et le postsecondaire, c'est-à-dire un manque d'information et de modèles à suivre pour l'étudiant. Cependant, même s'ils s'impliquent, les parents des ÉPG ont moins d'influence sur les décisions éducatives que ceux qui sont munis de diplômes d'ÉPS (Nomi, 2005 ; Pike et Kuh, 2005a). Par ailleurs, l'étude de Zalaquett (1999, note 39) indique que les ÉPG ont plus confiance en leurs pairs qu'en leur famille pour les soutenir. Néanmoins Horn et Nuñez rappellent que peu importe le type d'étudiant, les parents peuvent influencer le parcours scolaire de leurs enfants en partageant leurs savoirs et en communiquant directement avec le personnel de l'école lorsque la situation le nécessite.

Pour les ÉPG fréquentant des collèges communautaires, York-Anderson et Bowman (1991) révèlent que la seule différence significative existant entre les ÉPG et les ÉSG reposerait sur le meilleur soutien familial reçu par ces derniers. Par ailleurs, la connaissance du collège, l'engagement personnel dans les études et la perception de la pression familiale ne présentent aucune différence significative.

Dans les études qualitatives, les relations familiales prennent une dimension plus centrale et cessent d'être traitées comme un « facteur de réussite », elles prennent le rôle de référent identitaire avec ou contre laquelle s'accomplira le passage au collège (Billson et Terry, 1982 ; London, 1989, 1996 ; Long, 2005). Pour London (1989), le passage aux ÉPS a beaucoup d'implications familiales :

It is only when we see that mobility involves not just gain but loss – most of loss of a familiar part, including a past self – that we can begin to understand the attendant periods of confusion, conflict, isolation, and even anguish that first-generation student report. (p. 168).

L'entrée au collège est un moment de séparation avec la famille (London, 1989), au cours duquel l'étudiant doit renégocier ses relations avec les membres de sa famille et de sa communauté. Ces négociations ne sont pas toujours faciles et ne se terminent pas toujours

bien. C'est une idée que partagent Billson et Terry (1982) puisque selon elles, le fait d'être un ÉPG joue de façon négative sur les expériences scolaires puisque ce dernier entre plus en conflit avec les valeurs et les comportements de sa famille et sa communauté d'appartenance.

1.3.5 Poids variable du statut d'étudiant de première génération

Si plusieurs auteurs ont constaté des différences significatives de différentes natures entre les ÉPG et les ÉSG, le statut d'ÉPG n'explique pas la totalité des variations d'accès, de persévérance et de diplomation entre les deux groupes d'étudiants. Ishitani réaffirme à ce sujet l'importance de considérer les caractéristiques précollégiales des ÉPG dans la mesure de la persévérance, et ce, longitudinalement puisque le poids des variables comme la préparation antérieure et le revenu familial varie au cours de la scolarité. L'effet du statut ÉPG semble parfois s'amenuiser rapidement avec l'introduction de certaines variables dans les modèles de régressions statistiques. Mais son effet ne disparaît pas pour autant. Comme le conclut Engle (2007, p. 26) dans sa synthèse,

However, research has shown that first-generation status is itself a risk factor, even after controlling for student' demographic background, academic preparation, enrollment characteristics, and academic performance in college, that limits postsecondary access and success for this population.

Auclair *et al.* (2008) arrive à une conclusion similaire : l'effet ÉPG a une existence propre, sans pour autant être central dans l'expérience collégiale des étudiants. Des modulations s'observent surtout dans l'accès, et ensuite dans la persévérance et la diplomation. L'effet reste faible au niveau de la diplomation, ce qui, selon eux, est causé par un effet de sélection. Les ÉPG les moins aptes à réussir quittent après peu et il ne reste que les ÉPG les mieux adaptés, les ÉPG restants vivent un rattrapage scolaire les rapprochant encore plus des étudiants traditionnels en termes de résultats scolaires. Hahs-Vaughn (2004), quant à elle, a constaté qu'il n'existe pas de différences significatives entre les ÉPG et les ÉSG sur le plan de l'expérience scolaire, l'intensité d'engagement (*intensity of enrollment*), leurs moyennes cumulatives et l'obtention d'un diplôme. Ce résultat tend à indiquer que ces différences, du moins certaines d'entre elles, pourraient s'estomper au cours de leur expérience scolaire.

Mais il est aussi possible que cela soit uniquement pour les persévérants et non pour l'ensemble des ÉPG qui sont entrés au collège.

L'étude de Hodges (1999) dans les collèges de deux ans fait apparaître par ailleurs qu'à la fin de la première année

The personal demographic characteristics of the individuals; the effects of generational status, type of high school, ethnicity, age, income, father's education, and mother's education; were not predictive of their success in as measured by credit hour completion college. (p. 92-93)

Pareillement pour Brown et Burkhardt (1999) qui, dans leur étude sur des collèges de deux ans, indiquent que les ressources économiques, la préparation antérieure, la nationalité et l'âge sont des facteurs qui influencent davantage les composantes de l'expérience scolaire que l'origine sociale, mesurée par le niveau éducatif des parents.

1.3.6 Principaux constats

En premier lieu, l'accession au collège est modulée par le statut ÉPG car, d'une part, il influence les aspirations et donc le choix d'institution et de programme. D'autre part, les ÉPG arrivent au collège avec une préparation scolaire en moyenne plus faible ainsi qu'avec moins de ressources pour pallier ce manque. Par contre, à préparation scolaire égale, l'effet ÉPG s'efface largement. La scolarité antérieure doit donc être considérée comme une variable intermédiaire importante.

Les taux de persévérance et de diplomation sont aussi influencés par la scolarité des parents, mais dans une moindre mesure que l'accès, puisqu'une partie des ÉPG ont choisi de ne pas faire d'ÉPS, même s'il en avait les capacités. On peut en conclure que ceux qui y ont accédé ont des caractéristiques sociales ou scolaires favorables.

L'intégration intellectuelle serait potentiellement différente pour les ÉPG. Si ces derniers sont admis dans un programme d'ÉPS et qu'ils ont un déficit de capital scolaire ou culturel, leurs expériences socialisantes seront plus pertinentes et significatives s'ils persévèrent. Ils vont

alors se transformer plus rapidement que les ÉSG, ce qui rend leur expérience scolaire différente. Plusieurs auteurs avancent aussi l'idée que les ÉPG ont des parcours scolaires qui les rendent plus résilients que leurs collègues dont les parents sont plus scolarisés. Ils auraient à confronter des changements identitaires plus importants et un support parental moins efficace, lequel a d'ailleurs moins de valeurs à leurs yeux que celui des ÉSG. Néanmoins, la thèse avançant que l'intégration intellectuelle des ÉPG se différencie significativement des ÉSG demeure équivoque et certains auteurs la discréditent en concluant que les ÉPG et les ÉSG seraient plus ressemblants que différents. Il est aussi dit que les différences entre les deux catégories d'étudiant diminueraient au cours de leur scolarité, tout en restant significatives. Les auteurs nuancent ou circonscrivent très précisément l'influence du statut ÉPG en se rapportant au contexte d'étude ou en le confrontant au poids d'autres variables influentes.

En considérant les précautions prises par les auteurs, nous souscrivons à l'idée d'un effet spécifique du statut d'ÉPG sur l'expérience scolaire. Cette spécificité, tout de même subtile, s'exprimerait à travers des représentations et des expériences scolaires spécifiques pouvant parfois être difficilement appréhendables.

Enfin, et c'est ici notre dernier constat, la nature et l'effet de leur expérience scolaire semblent dissociables. Si, objectivement, le type d'expérience qu'ils vivent n'est pas significativement différent, l'état des représentations de la situation et la valeur des expériences sont différents entre les deux groupes d'étudiants. Certains ÉPG entrent au collège avec un manque relatif dans la constitution de leur capital scolaire, ils en ressortent grandis, même sans l'obtention du diplôme escompté. Leurs expériences auront été plus riches d'apprentissages que celles des ÉSG. Ils auront appris beaucoup, avec possiblement peu de moyens et en présence de plus d'adversité, ce qui développerait leur résilience.

1.4 Les ÉPG au Canada et au Québec

La littérature canadienne au sujet de l'accès et de la persévérance aux ÉPS compte très peu de recherches qui ont exposé leurs résultats en utilisant de manière explicite le concept d'ÉPG, ce qui est d'autant plus vrai concernant le niveau collégial. Ce n'est que depuis le début des années 2000 qu'on voit une augmentation de l'utilisation du concept dans la littérature scientifique canadienne. Plus largement, les travaux qui traitent de l'effet de la scolarité des parents sont bien plus nombreux. Par exemple, quelques études commanditées par Statistique Canada comparent des groupes d'étudiants où les parents n'ont pas de diplômes d'études secondaires avec ceux qui détiennent un diplôme d'études postsecondaires (De Broucker et Lavallée, 1998 ; De Broucker et Underwood, 1998 ; Lambert *et al.*, 2004). Au Québec, l'utilisation de la variable ÉPG a déjà quelques assises institutionnelles. La Fondation canadienne des bourses du millénaire a subventionné des groupes de recherches qui exploitent cette variable, comme le projet Transitions (Auclair *et al.*, 2008 ; Doray *et al.*, 2009a ; Kamanzi *et al.*, 2009a). Aussi, les données recueillies par les enquêtes d'ICOPE, lesquelles sont subventionnées par la Direction de l'Université du Québec, sont aussi utilisées à cet effet par le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRÈS) (Bonin, 2008 ; Bonin et Chenard, 2004). Dans une exploration internationale de l'utilisation du concept d'ÉPG, Thomas et Quinn (2007, p. 49) qualifie Chenard et Bonin comme étant à l'avant-plan de l'analyse statistique liant, d'un côté, l'éducation des parents par le concept d'ÉPG et de l'autre, ce qui se passe dans les classes. Cependant, l'emploi de la variable dans le contexte collégial est peu commun. L'équipe de recherche Transitions l'utilise explicitement en tant que variable indépendante (Doray *et al.*, 2010 ; Kamanzi *et al.*, 2009a ; Veillette *et al.*, 2007).

Dans la section qui suit, nous allons parcourir la littérature en fonction de quelques grands thèmes, soit l'accès et la persévérance, les perceptions et l'influence familiale, les travaux qualitatifs de Lehmann, les explications théoriques de l'effet d'ÉPG et le poids du statut ÉPG dans la persévérance.

1.4.1 Accès et persévérance

Knighon and Mizra (2002, p. 30) démontrent que chez les titulaires d'un DES en 1998 qui poursuivent des études postsecondaires, 52 % était des ÉPG, contre 68 % chez les ÉSG-C et 88 % pour ÉSG-U. Leurs analyses confirment aussi l'influence considérable du niveau de scolarité des parents dans le choix de l'institution scolaire en démontrant que les étudiants dont les parents qui ont un DES au plus sont plus susceptibles de fréquenter une institution collégiale (29 %) qu'universitaire (17%). L'*Acumen group research* (2008) a démontré qu'à préparation scolaire égale, cette différence persiste, en comparant les ÉPG et les ÉSG qui ont eu des « A » au secondaire. Or, ces premiers sont moins nombreux à s'inscrire à l'université et plus nombreux au collège que ceux dont au moins un des deux parents détient un diplôme universitaire. Cela serait plus particulièrement le cas des filles concernant l'accès à l'université. L'accès aux ÉPS est donc fortement lié au niveau des aspirations et, en ce domaine, les ÉPG désireraient plutôt obtenir un diplôme d'un collège communautaire qu'un diplôme universitaire (Acumen Research Group, 2008 ; Marcoux-Moisan *et al.*, 2010 ; R.A. Malatest & Associates Ltd., 2007).

En fait, disent Perron, Gaudreault et al. (1999), moins le niveau de scolarité des parents est élevé, moins grandes sont les chances qu'un élève souhaite étudier au collège ou à l'université et plus les risques sont grands de le voir interrompre ses études durant ou immédiatement après ses études secondaires. (p. 13)

Dans une étude sur les facteurs influençant la pente des aspirations scolaires (ascendante, constante ou descendante), Marcoux-Moisan, Cortes *et al.* (2010) concluent que le statut ÉPG est un des deux facteurs importants (avec le retard scolaire) qui caractérisent les étudiants qui ont revu à la baisse leurs aspirations scolaires au cours de leur scolarité. Les ÉPG ont donc des aspirations moins réalistes ou plus de barrières pour arriver à leur fin.

1.4.2 Représentation et influence familiale

Dans son étude sur la perception des élèves du secondaire inscrits dans un collège ou à une université, l'*Acumen research Group* (2008) révèle que ces étudiants obtiennent en moyenne

un score plus élevé dans leurs échelles d'anxiété identitaire, de préoccupations liées à l'indécision et de crainte de l'endettement. Aussi, ils obtiennent des scores plus bas dans la mesure de l'évaluation des coûts et bénéfiques pour entreprendre des études postsecondaires, l'importance que les parents accordent aux ÉPS, l'encouragement de l'entourage à poursuivre des ÉPS ainsi que les discussions avec les parents les concernant, l'argent épargné pour les ÉPS et, enfin, la connaissance des différents types de bourses offertes.

L'opinion des parents est en ce domaine très importante et explique probablement une partie substantielle de l'effet ÉPG. Chez les parents qui n'accordent pas d'importance à la poursuite d'ÉPS, 37 % des enfants sont aux ÉPS, dont 17 % aux collèges et 10 % à l'université et 16% dans d'autres types d'institutions postsecondaires. Ces taux doublent littéralement et passe à 76% lorsque les parents trouvent important que leurs enfants fassent des ÉPS, les taux de fréquentation des institutions passant respectivement à 38 %, 36 % et 18 % (Lambert *et al.*, 2004). Shaienks et Gluszynski (2007) et Terrill and Ducharme (1994) abondent en ce sens avec des proportions du même ordre. Cette variable a aussi un effet sur la persévérance puisque les étudiants dont les parents accordaient de l'importance aux études postsecondaires étaient moins susceptibles d'abandonner leurs études (14 % par contre à 21 % chez ceux dont les parents n'accordaient pas d'importance aux études postsecondaires).

1.4.3 Les travaux qualitatifs de Lehmann

Avant de conclure cette section, nous aimerions porter notre attention sur les travaux qualitatifs originaux de Lehmann (2007, 2009) qui traitent de l'expérience universitaire des étudiants de première génération de classe ouvrière. Dans la première de ses publications, Lehmann fait le lien entre les classes sociales et l'abandon des études (avec des retours prévus). L'auteur emprunte le concept d'habitus à Bourdieu et Wacquant (1992) pour expliquer comment les ÉPG, malgré leurs bons résultats, tendent plus à quitter l'université de leur propre chef, contrairement au ÉSG qui, eux, attendent d'être acculés au pied du mur avant de quitter l'université. L'interprétation des expériences universitaires en fonction de l'habitus de classe en serait la cause. Dans les faits, les ÉPG ne se sentiraient pas à leur place à cause de sentiments d'infériorité et d'intimidation. Ceux qui se tourneraient en définitive

vers le collège communautaire renforcerait leur habitus de classe en confirmant que l'université n'est pas pour eux, tout en continuant leur cheminement dans le monde de l'éducation postsecondaire.

Chez les persévérants, indique Lehmann (2009), presque tous les interviewés ont avancé cet espoir de mobilité sociale, lequel est enraciné dans la conscience que la vie et la carrière de leurs parents ont été limitées par leur manque de diplômes officiels. L'insistance des parents à propos du fait que des études universitaires sont la clé d'une vie meilleure, couplée au discours public sur la nécessité de faire des études, résulte en une motivation fortement utilitariste. Ces étudiants disent ne pas avoir considéré autre chose que l'université pour leur avenir scolaire. Si une perception trop étroite de la raison d'être aux ÉPS est généralement perçue comme problématique, Lehmann soutient qu'elle peut aider les ÉPG de classe ouvrière dans leur transition.

L'auteur montre que le récit « individualisant » des ÉPG reste profondément façonné par leur classe sociale par la référence à des thèmes basés sur une classe sociale structurellement défavorisée et des constructions narratives d'avantages moraux ancrés dans les valeurs et les expériences de classe (p.636). La perception des avantages moraux personnels a été construite, à la fois explicitement et implicitement, dans leur habitus de classe et se reflète dans la croyance qu'ils possédaient une forte éthique du travail, des niveaux plus élevés de maturité, de responsabilité et d'indépendance et des expériences pratiques dans le « monde réel du travail ». Paradoxalement, la source même de leurs avantages moraux, les difficultés financières et les durs labeurs, est précisément ce à quoi ils souhaitent échapper.

Bien que les avantages moraux discutés par les participants soient enracinés dans la croyance que leurs pairs plus favorisés manqueraient de ces qualités, ces différences n'ont jamais été consciemment liées à des différences collectives et aucun des participants n'a exprimé une conscience de classe. Au contraire, ces avantages ont été fortement individualisés et considérés comme émanant d'expériences de travail personnel et de pratiques familiales isolées. Pour les persévérants issus de classe ouvrière, la transformation de l'habitus exige la reconnaissance des autres pour que puisse se développer un nouveau sens de soi. Pour

conclure, l'auteur propose que l'appui sur les dispositions morales puisse être interprété comme une première étape dans une transformation progressive vers une identité sociale de classe moyenne, ce qui est directement en lien avec la qualité de l'intégration sociale des ÉPG.

1.4.4 Explications théoriques

L'hypothèse de l'*Acumen Research Group* pour expliquer ces phénomènes, laquelle est très similaire à celle de Lambert *et al.* (2004), tient à l'existence d'un « effet de l'horizon perçu », ce qui signifie que dans l'ensemble, si les jeunes provenant

d'un milieu où les ÉPS ne sont pas quelque chose qui va de soi, c'est parce qu'il n'y a pas d'influence ou d'encouragement en ce sens de la part des parents [...] Cette étroitesse de vue semble être liée à une anxiété identitaire qui, dans certains cas, amène le jeune à surévaluer les coûts financiers des ÉPS et à ressentir plus d'indécision à la perspective d'entreprendre des ÉPS (p. 26).

Selon l'Association des collèges communautaires du Canada (2007), le support des parents et son efficacité sont perçus comme des éléments explicatifs de l'effet ÉPG. Durant le secondaire, la ressource la plus sollicitée dans l'activité de « prospection des carrières » serait les parents. Cependant, la fréquence de ces discussions est fonction du niveau de scolarisation des parents. Étant donné que les ÉPG n'ont pu bénéficier de conseils venant d'expériences vécues dans le système collégial, « il en résulte une possible disjonction entre les attentes que les étudiants ont à l'égard de leurs études collégiales et la réalité. » (Association des collèges communautaires du Canada, 2007, p. 55)

De leur côté, De Broucker et Lavallée (1998) expliquent que le lien causal entre le niveau de scolarité des parents et celui des enfants est fort probablement le fait d'un « environnement familial propice à l'apprentissage [qui] reflète les antécédents scolaires des parents » (p. 27). Toutefois, ils remarquent aussi qu'à défaut d'avoir des parents avec une scolarité élevée, avoir des parents avec un statut professionnel élevé aide aussi à faire des études avancées. La stabilité financière serait donc aussi garante d'un environnement propice à l'apprentissage. Autrement dit, le capital intellectuel et économique permet des « stratégies

d'investissement » que les parents, soucieux de l'éducation de leurs enfants, appliqueraient (pour une analyse similaire, voir aussi Lambert *et al.*, 2004, p. 21).

De leur côté, les recherches de Kamanzi *et al.* (2009a) nous indiquent que les inégalités de classes auraient toujours un effet sur l'accès aux études collégiales (comme universitaires) par diverses voies possibles : la composition du capital culturel, le capital scolaire des parents, les conditions de vie et la qualité de la scolarité au secondaire. Même à scolarité antérieure équivalente, les jeunes socialement avantagés le sont aussi scolairement, ce qui révèle de la persistance des effets de reproduction scolaire et sociale. À propos de la persévérance des étudiants collégiens de première génération, ils affirment que l'influence des déterminants sociaux et culturels

s'exerce à la fois par le biais de la reproduction des inégalités sociales et le mouvement de mobilisation scolaire dans certaines catégories sociales. Les déterminants sociaux et la scolarité antérieure, ajoutent-ils, exercent cependant plus de poids sur l'accès aux études que sur la persévérance qui, elle, a tendance à s'expliquer davantage par les caractéristiques du système scolaire. (p. 36)

Effectivement, les déterminants de l'accès et de la persévérance s'atténuent quand les provinces sont prises en compte. Kamanzi *et al.* posaient d'ailleurs la question de l'effet de la scolarité antérieure sur la poursuite des ÉPS. Ils concluent que cette variable est effective à l'accès, mais pas pour la persévérance, ce qui leur fait penser que « la persévérance est influencée par les résultats scolaires obtenus en début de la carrière d'étudiant, qui seraient encourageants ou décourageants, et le niveau de l'engagement aux études postsecondaires » (p. 34-35).¹³ Leur conclusion renforce l'importance de comprendre l'expérience scolaire des étudiants à risque d'abandonner.

¹³ Les auteurs nous mettent cependant en garde. Ces résultats sont peut-être le fruit d'une cueillette des données trop hâtive, ce qui n'aurait pas laissé assez de temps à tous les étudiants de compléter leur scolarité. Si cette hypothèse explicative est juste, les résultats devraient différer avec l'inclusion du prochain cycle de données de l'ÉJET. Cette hypothèse provisoire trouve écho dans l'article d'Andres et Adamulti-Trache, «Life-course transitions, social class, and gender: a 15-year perspective of the lived lives of Canadian young adults»

1.4.5 Poids variable du statut d'étudiant de première génération

Les recherches de Finnie *et al.* (2005) et Finnie et Mueller (2008) affirment qu'en incluant dans le modèle des variables relatives aux résultats scolaires et à l'origine sociale, on réduit l'influence de l'éducation des parents sur l'accès. Ils ont remarqué que l'effet de la scolarité des parents reste important, et ce, surtout à l'université. Finnie *et al.* (2005) concluent que 37 % à 43 % des effets engendrés par le niveau d'éducation des parents sont indirects (ils se manifestent à travers des facteurs intermédiaires) et que le reste (57 % à 67 %) peut être considéré comme un effet direct.

Quant à la question de la médiation de l'effet de la scolarité des parents québécois sur les résultats scolaires, on peut se référer à Terrill et Ducharme. Selon leur recherche publiée en 1994, il existe un « lien relativement important entre la moyenne au secondaire et la scolarité parentale¹⁴ » (p. 182). Les élèves qui ont des parents avec une forte scolarité sont deux fois plus nombreux à avoir obtenu des notes supérieures à 82% (quartile le plus fort) que des notes se situant entre 60-70% (quartile le plus faible). On observe la logique inverse chez les élèves dont les parents ont une faible scolarité. Lorsque ces élèves arrivent au collège, ce phénomène persiste, mais de manière atténuée. Mais l'argument de Terrill et Ducharme réside dans la mise en commun de ces trois variables (c'est-à-dire scolarité des parents, moyenne au secondaire et moyenne au collégial). Si on analyse isolément les moyennes au collégial des étudiants appartenant au quartile le plus fort pour les moyennes au secondaire¹⁵, la scolarité des parents ne permet plus de distinguer les étudiants les plus performants des autres et la relation entre la scolarité des parents et les résultats au collège « s'effondre complètement ». En fait, peu importe les résultats obtenus au collégial, qu'ils soient bas ou élevés, la proportion d'étudiants obtenant ces résultats reste presque identique pour les trois catégories de scolarité parentale. En d'autres mots, les ÉPG et les ÉSG qui obtenaient de forts résultats au secondaire se redistribuent dans les mêmes proportions entre forts et moins forts

¹⁴ Leurs catégories d'analyse vont comme suit : parents à scolarité faible : DES ou moins ; parents à scolarité forte : deux parents avec diplôme universitaire; parents à scolarité moyenne : les autres.

¹⁵ Nous avons pris ce groupe à titre d'exemple, mais le phénomène reste le même pour le groupe du quartile le plus faible.

une fois au collège, nonobstant la scolarité des parents. Quant au taux d'abandon après un an, il réagit faiblement à la scolarité des parents en produisant une différence d'environ 5% entre les parents à forte et faible scolarité dans les deux quartiles inférieurs pour la moyenne au secondaire. Enfin, les auteurs ont analysé l'effet de l'encouragement des parents à travers cette même grille d'analyse et arrivent aux mêmes conclusions : l'effet est important au secondaire, mais disparaît presque complètement au collège. Les auteurs concluent donc que « la scolarité parentale est l'exemple quasi parfait d'une variable qui perd de son influence à mesure que l'élève avance dans ses études supérieures, après avoir néanmoins exercé un rôle de sélection important dans l'accessibilité scolaire » (p. 185). Veillette *et al.* (2007) ont aussi montré que l'influence de la scolarité des parents se ferait plutôt ressentir aux études secondaires que collégiales, leurs analyses confirmant celles de Terrill et Ducharme (1994) « en ce qui a trait à l'absence d'influence de la scolarité des parents sur les cheminements scolaires au collégial » (p. 109-110).

Un phénomène frappant est que l'effet ÉPG se fait ressentir dans les études secondaires et universitaires, mais s'estompe subitement à l'intérieur de l'institution collégiale. En se référant aux recherches de Kamanzi *et al.* (2009), on peut tenter d'expliquer ce phénomène par le fait que le degré de démocratisation des collèges est plus élevé que celui de l'université. Cela aurait comme conséquence de créer une plus grande hétérogénéité des capitaux culturels au sein de la population collégiale et donc, une diminution de leur force explicative au détriment de variables associées de plus près à l'expérience scolaire. Peut-être percevons-nous le même phénomène que décrivait Bélanger en 1986 lorsqu'il concluait que les cégeps ont réussi leur rôle politique en équilibrant « les notions d'égalité des chances et d'égalité de traitement [en permettant] le passage d'un enseignement élitiste à un enseignement postsecondaire démocratique de masse » (p. 380). Il faut spécifier que dans ces années, la présence des ÉPG était encore plus massive. C'est du moins ce que l'on constate dans un rapport du Conseil supérieur de l'éducation en 1991 qui évoquait la très grande inégalité des origines socioéconomiques des étudiants. Citant une enquête du Bureau de la statistique du Québec de 1986, il faisait état que les élèves à temps complet au collège provenaient dans 75 % des cas de familles dont les parents avaient complété une scolarité de 12 ans ou

moins¹⁶, contre 52 % aujourd'hui (p. 24). En reculant dans le temps, l'effet demeure. En 1978, les étudiants dont le père avait au plus un DES choisissaient à environ 45 % de poursuivre leurs études collégiales dans le programme préuniversitaire, contrairement à 60.9 % et 75 % pour ceux dont le père avait, respectivement, un diplôme d'études collégiales et universitaires.

1.4.6 Principaux constats

Bien que la question de l'effet de la scolarité des parents soit bien documentée et que l'on connaît l'existence d'un lien fort entre le niveau de scolarité des parents et celui des enfants, le statut d'ÉPG reste néanmoins un thème de recherche nouveau et peu exploité au Canada et au Québec.

En termes d'accès aux ÉPS, l'accès des ÉPG est plus faible même avec une préparation scolaire antérieure égale. Aussi, les ÉPG tendent davantage à aller dans les universités nouvelles. À cet effet, l'opinion des parents est perçue comme étant très influente dans l'accès aux ÉPS puisqu'il module les aspirations des élèves tout au long du parcours scolaire. D'ailleurs, les aspirations ont plus de risques d'être revues à la baisse par les ÉGP que leurs collègues ESG. Plusieurs auteurs avancent que l'horizon de possibilités scolaires transmis à l'enfant par les parents qui n'ont pas fréquenté d'institution d'ÉPS est plus restreint, ce qui explique les aspirations et l'accès plus faible et différencié.

Si, comme aux États-Unis, l'accès semble profondément influencé par le statut ÉPG, l'effet sur la persévérance est significativement moins intense. Les statistiques démontrent que les ÉPG de l'enseignement collégial sont moins persévérants et que leur taux de changement de programme est plus faible. Ces manifestations sont par contre peu associées directement au statut ÉPG. En fait, les premiers résultats scolaires, encourageants ou non, dicteraient la suite des choses. C'est probablement pour cette raison que les ÉPG recherchent fortement une reconnaissance des autres, afin de construire une identité d'étudiant de niveau postsecondaire. Dans leur construction identitaire, les ÉPG provenant de classe ouvrière se réfèrent aux carac-

¹⁶ C'est-à-dire qu'ils n'avaient jamais fait d'études supérieures.

téristiques de leur classe pour justifier leur présence à l'université (travaillant, autonome, motivé par la quête de la mobilité sociale), mais la référence à ces traits caractéristiques de leur origine sociale n'est pas assumée comme telle, elle est plutôt perçue comme le fruit de leur histoire personnelle.

En conclusion, la variable ÉPG exerce un effet spécifique à l'accès, mais pour ce qui est de la persévérance au collège, au Canada, et surtout au Québec, l'effet ÉPG diminue grandement, au point même de disparaître avant de se réaffirmer à l'université lors de l'accès et dans la persévérance. Mis à part les travaux de Lehmann, les chercheurs usant de méthodologies qualitatives n'ont pas investigué le terrain des différences entre ÉPG et ÉSG au niveau des représentations et de l'expérience scolaire, bien qu'on ait quelques données quantitatives à ce sujet. Il nous apparaît donc pertinent d'investir ce champ de recherche.

[Cette page a été laissée intentionnellement blanche]

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre précise un cadre théorique et conceptuel qui fait une grande place à la notion de *parcours scolaire* et de ses quatre axes analytiques, soit la transaction entre l'individu et l'institution scolaire, la dimension subjective du parcours scolaire, les expériences extrascolaires (notamment en fonction de l'environnement familial) et l'effet des différentes temporalités (prégnance du passé, du présent et/ou du futur).

2.1 Le parcours scolaire

Le concept de parcours scolaire, central pour cette recherche, est défini par Doray *et al.* (2009) comme « une suite d'événements ou d'expériences dans le cadre des études ou en lien avec les études ». Les événements et expériences considérés se déroulent principalement dans le système d'enseignement, mais aussi à l'extérieur, pour autant qu'ils aient un impact, même indirect, sur la nature ou la représentation de l'expérience éducative. Cette définition est somme toute assez large et permet de faire une place aux événements qui ne sont pas strictement scolaires mais qui peuvent influencer, voire déterminer, un parcours. Selon Doray *et al.* (2009a), « [l']originalité de cette approche trouve ses sources dans l'idée de la différenciation des parcours selon le poids respectif de facteurs dans leur construction et leur déroulement. En effet, la poursuite des études dépend d'éléments intervenant à des moments différents de la progression de l'individu ». Analytiquement, les parcours scolaires se composent de quatre axes, soit :

1. les transactions entre l'individu et l'institution scolaire;
2. l'articulation des volets objectifs et subjectifs du parcours;

3. les articulations entre expériences scolaires et expériences extrascolaires (incluant les conditions de vie, les héritages intellectuels et culturels, les relations de sociabilité);
4. le rapport au temps (prégnance du passé, présent et/ou futur).

Les transactions entre l'individu et l'institution scolaire, laquelle sera une dimension centrale dans notre analyse, mettent l'accent sur le fait que le poids des dimensions institutionnelles et organisationnelles est lourd dans le déroulement des parcours », en ce sens que l'institution impose des logiques d'action aux étudiants. Les règles d'inscription, le traitement de l'indiscipline, la compétition scolaire, l'encadrement scolaire, les pratiques d'orientation, les formes d'évaluation, etc. sont des éléments contextuels avec lesquels les étudiants doivent sans cesse interagir et qui balisent les parcours étudiants. Doray *et al.* (2003) associent cet axe au concept d'expérience scolaire de Dubet et Mattucelli (1996), pour qui elle est « comme la manière dont les acteurs individuels et collectifs combinent les différentes logiques de l'action qui structurent le monde scolaire. » (p. 62)

L'articulation des volets objectifs et subjectifs du parcours réfère aux représentations que se fait l'étudiant des événements qui constituent son parcours. L'accent est plutôt mis sur l'adhésion par l'étudiant aux règles, enjeux et valeurs du champ de l'éducation. À ce titre, nous introduisons la définition de Rivière (2005), pour qui cette approche est l'étude des « principes générateurs de prise de positions individuelles variables en fonction des ancrages dans le monde symbolique des individus et dans leurs diverses insertions socioculturelles. ». (p. 128) Enfin, cet axe se définit tout aussi bien à travers la dimension subjective de Dubet et Martuccelli (1996), laquelle met de l'avant « un travail des individus qui construisent une identité, une cohérence et un sens, dans un ensemble social qui n'en possède pas *a priori* » (p. 62). Ce travail des individus est selon eux le fruit d'une

double distance au conformisme de l'intégration et à la seule utilité scolaire. Et l'on sait que, pour bien des élèves, la séparation de la « vocation » et de l'utilité, c'est-à-dire de l'intérêt pour soi et de l'intérêt social, est au cœur de leur relation au savoir. C'est d'ailleurs dans cet hiatus que se forment à la fois la subjectivation et l'aliénation scolaire, la révélation d'une vocation ou, au contraire, le sen-

timent de vide et d'absence de sens des études. (Dubet et Mattuccelli, 1996 p. 65)

L'on doit aussi présenter la théorie de Tinto (1993), selon laquelle la persévérance nécessite deux conditions essentielles, soit que l'étudiant réussisse à s'intégrer autant *intellectuellement* et *socialement*. Le premier type d'intégration fait référence à l'intérêt que porte l'étudiant aux enseignements dont il dispose, le second réfère plutôt aux relations interpersonnelles significatives qui ont lieu lors de la transition. Ces deux formes d'intégration se subdivisent ensuite en fonction de leur nature formelle et informelle, c'est-à-dire que l'intégration intellectuelle formelle correspond par exemple aux résultats scolaires, tandis que son pendant informel correspond plutôt aux intérêts intellectuels personnels développés au cours des apprentissages formels. Quant à l'intégration sociale formelle, elle peut correspondre à l'implication dans des activités ou des groupes parascolaires, tandis que l'intégration sociale informelle est observable, par exemple, par la socialisation autour d'une bière un soir de fin de semaine. Dans un ordre d'idée analogue, Alain Coulon (2005) élabore aussi une théorie de la persévérance, en arguant que « réussit l'étudiant qui est affilié », c'est-à-dire que le succès scolaire d'un étudiant dépend de sa capacité à « naturaliser en incorporant les pratiques et les fonctionnements universitaires, qui ne sont jamais déjà formées dans les habitus des nouveaux étudiants. » (p. 221). Tout en mettant de l'avant l'importance de l'affiliation intellectuelle, comme Tinto, Coulon se distingue de ce dernier en mettant l'accent sur l'importance de l'affiliation institutionnelle par « l'appropriation des ethnométhodes institutionnelles locales », c'est-à-dire par la connaissance des règles formelles de fonctionnement de l'université (bibliothèque, administration, etc.), mais aussi par l'incorporation des règles informelles de la vie et du travail universitaire qui, à terme, deviendront des « allant de soi » du travail intellectuel.

En troisième lieu, *les transactions entre expériences scolaires et expériences extrascolaires* sont des sources importantes d'informations qui peuvent relativiser l'impact des expériences scolaires. La pratique d'un sport de compétition de haut niveau tout comme une rupture amoureuse peuvent être des facteurs explicatifs importants pour comprendre la dynamique d'un parcours scolaire. La situation extrascolaire joue aussi sur plus d'une temporalité en

nous informant sur les dispositions acquises par le passé. Les facteurs extrascolaires permettent, dans une plus large mesure, d'articuler les différentes formes de capitaux (économique, culturel, symbolique) en jeu au cours de la scolarité à la nature et à la représentation des expériences scolaires. Dans notre analyse, cet axe sera uniquement représenté par l'interprétation de l'effet de la dynamique et de l'héritage familial.

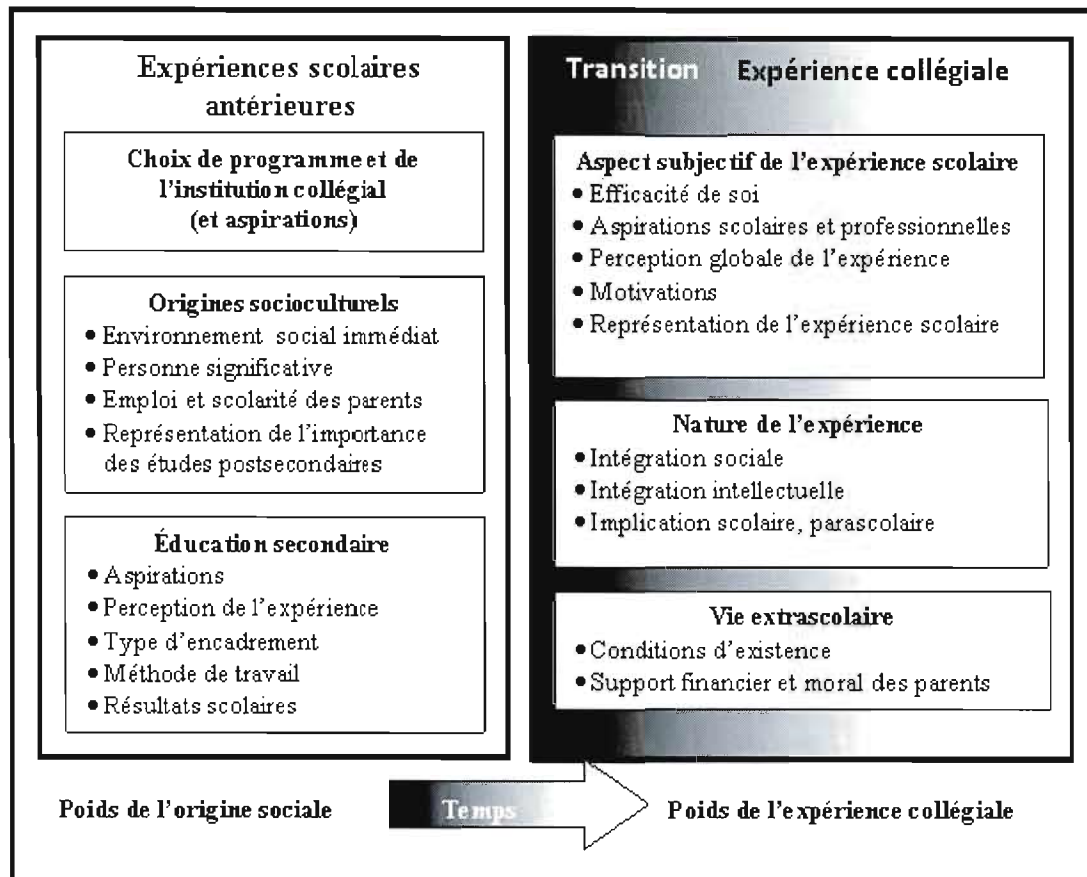
Enfin, *le rapport au temps* relève de la question de l'inscription d'un événement dans une temporalité plus large que celle qui lui est propre, voir une historicité. Cet axe analytique a pour but d'interpréter les trois axes précédents en introduisant des éléments biographiques plus larges que l'expérience en cours et qui peuvent la moduler. À cet effet,

l'origine sociale et les expériences scolaires antérieures sont les deux principales dimensions relevant du passé à prendre en compte. Les projets et les anticipations sont les principales dimensions relevant du futur. (Doray *et al.*, 2009b, p. 17)

Dans la perspective où l'on cherche à comprendre le poids relatif des expériences scolaires et des acquis des ÉPG, la *transition*, ce moment charnière entre le secondaire et le cégep, est un moment clé pour saisir les stratégies mises en œuvre pour acquérir le capital scolaire nécessaire à la réussite. Selon des auteurs, la transition comporte essentiellement deux temps : la sortie (du secondaire) et l'arrivée (au collège). Ces moments seront centraux dans notre analyse puisqu'on y retrouve des situations d'adaptation très significatives dans le parcours d'un étudiant.

En guise de synthèse, le schéma 1 indique tous les concepts sociaux qui entreront dans le cadre de l'analyse qualitative. Sans analyser systématiquement l'impact de tous ces thèmes sur les parcours scolaires, ils sont néanmoins pris en considération.

Figure 2.1 - Organisation schématique des concepts analytiques



2.2 Les parcours collégiaux au Québec, selon les quatre axes du parcours scolaire

Dans cette section, nous ferons un survol de la littérature québécoise portant sur la persévérance et la réussite scolaire dans les collèges du Québec.

2.2.1 Transaction entre l'individu et l'institution scolaire

La nature d'une institution scolaire peut peser lourd dans l'expérience scolaire des étudiants, tant par la variété de parcours académiques qu'elle permet que par la philosophie pédagogique qu'elle propose. Charbonneau (2006) observe que la flexibilité du système

scolaire québécois est maintenant partie intégrante des éléments stratégiques des jeunes parce qu'ils connaissent « la faiblesse des sanctions sociales lorsqu'ils choisissent de dévier de la trajectoire attendue et de ralentir, pour eux-mêmes, le temps de la jeunesse » (Charbonneau, 2006, p. 128). Plus précisément, au sein de la population étudiante, l'idée selon laquelle il valait mieux vivre des expériences de nature différente avant de fixer son choix professionnel s'est répandue, ce qui se

traduit par la possibilité de changer d'orientation scolaire, en cours de trajectoire, après de multiples essais-erreurs, mais aussi par le fait de vivre d'autres types d'expériences – en particulier sur le marché du travail – pour mieux préciser ses objectifs, que ce soit en parallèle avec l'école ou après un premier abandon scolaire. (Charbonneau, 2006, p.116).

Déjà en 1986, Bernier évoquait ce phénomène et parlait d'un moratoire, c'est-à-dire « une période de délai accordée à quelqu'un qui n'est pas encore prêt à faire face à une obligation ou imposée à celui qui aurait besoin de prendre son temps. [...] C'est une période caractérisée par une marge d'options diverses, accordée par la société » (p. 12, version en ligne). Les parcours scolaires des étudiants sont donc aujourd'hui perçus et reconnus comme multiples. Doray *et al.* (2009b) observent d'ailleurs plusieurs types d'étudiants et de parcours scolaires et démontrent que les étudiants ne constituent pas un groupe homogène. Leur analyse longitudinale leur permet aussi d'affirmer que « les étudiants peuvent changer de " type " au cours de leurs études ». (p. 50)

Par ailleurs, concernant les modalités des parcours scolaires, si on va au-delà de la définition prescrite du gouvernement du Québec qui valorise les parcours linéaires et sans interruption dans la suite secondaire-collège-université, on s'aperçoit que le parcours parfaitement continu représente chez les persévérants un peu plus de la moitié des parcours des étudiants au cégep. Les données du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008) démontrent qu'au tournant des années 2000, environ 41 % des étudiants obtenaient un DEC préuniversitaire en deux ans¹⁷, et ce taux plafonne à 75 % après cinq ans. Pour le DEC en

¹⁷ Précisément, c'est le taux d'obtention d'une sanction des études collégiales enregistré par les nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire, à un programme menant à un DEC de la formation préuniversitaire, aux trimestres d'automne de 1990 à 2004, dans l'ensemble du réseau.

sciences de la nature, les proportions sont d'environ 52 % après deux ans et 87 % après cinq ans.¹⁸

Les changements de programme sont forts nombreux et le Conseil supérieur de l'Éducation (1995) y voit une source d'exploration parmi d'autres. Cependant, cette action est loin d'être simple et les choix d'orientation ne se réduisent pas à sa composante rationnelle, selon le Conseil, mais ils se composent aussi d'une confrontation de l'individu avec les composantes de son milieu. Ils traduisent des choix sociaux. (Conseil supérieur de l'Éducation, 2008)

Le contexte d'enseignement, et surtout les professeurs, ainsi que le rapport au savoir sont des dimensions importantes dans la compréhension de la persévérance puisqu'ils engagent l'étudiant dans différentes phases de réception et d'appropriation des codes spécifiques à l'institution. Sans la maîtrise de ces codes de conduites et de communication, l'étudiant est voué à éprouver des difficultés lourdes de conséquences.

2.2.2 Dimension subjective du parcours scolaire

Selon l'étude de Rosenfield *et al.* (2005)¹⁹, lorsqu'un étudiant se perçoit dans un environnement encourageant et centré sur les étudiants, cela produit un impact sur ses performances (p. 82). Selon les étudiants interrogés dans le programme de sciences de la nature, leurs performances dans les cours en sciences augmentent s'ils se perçoivent dans un environnement

¹⁸ En fonction de ces statistiques, on peut faire une hypothèse utile pour comprendre le type d'étudiant qui compose notre échantillon : si le pourcentage de sanctions en science de la nature est plus élevé que dans la moyenne des DEC préuniversitaires, c'est que les programmes de sciences de la nature sont soit plus sélectifs à l'entrée (la demande y est élevée parce que ces programmes ouvrent la porte à la presque totalité des programmes universitaires), soit parce qu'ils exigent des cours préalables et filtrent par le fait même les élèves qui n'ont pas les préalables requis, c'est-à-dire les étudiants qui n'ont pas fait le parcours « enrichi » au secondaire.

¹⁹ En faisant référence à l'étude de Rosenfield *et al.* (2005), on lira souvent les expressions « enseignement centré sur le professeur » et « enseignement centré sur transmission des savoirs », le premier référant à un moins bon environnement éducatif que celui « centré sur l'élève » qui « soutient les changements conceptuels ». Rosenfield *et al.* notent aussi que les étudiants dans les programmes de sciences des cégeps anglophones sont comparables aux nouveaux étudiants (*freshmen*) des universités américaines, avec comme différence qu'ils reçoivent un enseignement moins orienté vers la recherche (p. 58).

d'apprentissage très encourageant (*highly fostering learning environment*), ce qui, du même coup, augmente la fréquence d'expériences émotives positives et ce, particulièrement chez les garçons (p. 71).

La persévérance dans l'enseignement collégial répond fortement de l'environnement éducatif, tel que perçu par l'étudiant. Toujours selon Rosenfield, si l'étudiant voit son intérêt pour les carrières scientifiques diminuer après la première session, se perçoit continuellement dans un environnement éducatif centré sur le professeur plutôt que sur l'étudiant et perçoit que l'enseignement est axé sur la transmission des savoirs plutôt que sur un « soutien au changement conceptuel », on peut prédire que cet élève abandonnera le programme (Rosenfield, 2005, p. 82). Et lorsque le projet concorde mal avec la réalité d'un programme, les changements de programme deviennent des solutions fortement populaires et « représentent d'ailleurs le prix de la réussite pour plusieurs étudiants et étudiantes ».

De plus, d'après Larose *et al.* (1998), trois types de dispositions non-intellectuelles, soient les croyances sur l'apprentissage, le comportement social et académique et la réaction émotive en contexte d'examen, expliquent de 5 à 10 % de la variance de la réussite académique. Ils affirment que les déterminants de la réussite au collégial deviennent moins pertinents pour comprendre le succès des étudiants mal préparés aux études, tels que les étudiants qui fréquentent les centres d'aide scolaire (*learning center*). Les auteurs rappellent que quelques études ont prouvé que les qualités intellectuelles et académiques sont moins fiables que les facteurs non-intellectuels pour prédire la réussite collégiale des populations à risque, tels que les étudiants mal préparés, avec un faible revenu ou provenant de minorités²⁰ (p. 292).

En termes de représentations scolaires des collégiens, citons d'abord les travaux de Jacques Roy (2006), dans lesquels on remarque qu'une forte majorité (90 %) de collégiens disent se sentir bien dans leur environnement scolaire, ce qui fait écho au 89 % d'étudiants affirmant avoir eu une transition entre le secondaire et le collège très facile ou plutôt facile (Roy et Mainguy, 2005). Cependant, de ce premier groupe, 24 % affirment éprouver des difficultés

²⁰ À noter que ces caractéristiques sont celles que l'on retrouve principalement pour décrire la population des ÉPG.

les amenant parfois à songer à abandonner. Cette population étudiante « à risque » se caractérise par un manque d'intérêt et une faible intégration au cégep, un soutien sociofamilial relativement plus faible, de plus fortes valeurs de consommation et d'immédiateté, une satisfaction dans les études plus faible et une situation financière fragile. De leur côté, Doray *et al.* (2009b) disent que les étudiants abordent leurs études avec un degré élevé d'incertitude qui, d'une part, est dû à la nécessité d'acquérir le métier d'étudiant et, d'autre part, au processus de validation professionnelle.

2.2.2.1 Le rapport aux savoirs

Sauvé *et al.* (2007) relèvent les stratégies étudiantes des persévérants. Ces derniers ont une approche d'apprentissage qui favorise une meilleure compréhension que celle des non persévérants car elle est la résultante d'une motivation intrinsèque. Les étudiants persévérants ont une approche axée sur la compréhension et les associations logiques avec leurs acquis antérieurs. En fait, ils seraient plus structurés et concentrés lors du processus d'apprentissage et auraient en général de meilleures stratégies pour passer les examens, c'est-à-dire qu'ils relisent plus leurs notes, reformulent la matière dans leurs propres mots, concentrent leurs efforts sur ce qui n'est pas compris et sont plus assidus dans la mémorisation (p. 160). Larose *et al.* (1998) marquent l'importance de ces dernières analyses en évoquant le fait qu'il est possible que les succès académiques « reposent plus lourdement sur l'habilité à s'adapter à de nouvelles situations d'apprentissage et à faire valoir ses acquis intellectuels que sur le seul niveau des aptitudes académiques. Ces dernières sont plus stables dans le temps, contrairement aux dispositions non-intellectuelles. » (p. 290)

Le rapport au savoir peut aussi être une source de difficultés pour certains étudiants, surtout lorsque la manipulation des concepts abstraits entre en compte. Par exemple, Terrill et Ducharme (1994) relèvent que les étudiants qui échouent à leurs cours de mathématiques ou de physique manifestent de fortes réactions d'anxiété face aux mathématiques, surtout en situation d'examen. Par ailleurs, ces étudiants « sont portés à éviter les mathématiques, à remettre l'étude à plus tard, à étudier par bourrée et à la dernière minute, à apprendre par cœur,

à y consacrer peu d'heures d'étude, à manquer de persistance et à manifester peu d'attention durant les cours. » (Terrill et Ducharme, 1994, p. 31, cités par Filion, p. 59). En dernière instance, affirme Rosenfield (2005) ce seraient leurs intérêts personnels qui influent le plus leur attitude envers les mathématiques et les sciences.

2.2.2.2 Motivation, engagement et réussite

Le CSÉ met de l'avant une vision individualiste du processus menant à la réussite en plaçant l'orientation (2002) et l'engagement (2008) au cœur de ce processus. Le CSÉ (2008) pose d'abord que « l'engagement de l'étudiant dans la réalisation de son projet de formation est étroitement relié à la réussite de ce projet; l'engagement est un gage de succès. [...] le fait de soutenir et de susciter l'engagement des étudiants constitue un soutien à la réussite » (p. 7). Il définit l'engagement comme « l'interrelation de l'importance qu'un individu accorde aux études et à la vie au collège avec l'effort qu'il consent pour l'acquisition du savoir et avec les liens qu'il établit et entretient avec son environnement » (p. 57). Autrement dit, « l'intensité de l'engagement désigne la quantité totale d'énergie associée à la relation étudiant-études. » (p. 16) Sur la base d'une enquête par entrevue téléphonique et de groupe, le CSÉ conclut que l'importance accordée aux études est fonction de la dimension affective de l'engagement. En effet, cette dernière est en lien avec la croyance en sa capacité de réussir, l'intérêt, la satisfaction et les résultats scolaires. De plus, l'engagement a une dimension cognitive ainsi que sociorelationnelle. La première est relative à l'accomplissement de ce que le collège exige comme travail (assister au cours, faire les devoirs, etc.), et la plupart des étudiants seraient d'ailleurs peu enclins à faire plus que ce qui est exigé. La dimension sociorelationnelle est une forme d'engagement s'articulant autour de la vie associative et de l'utilisation des ressources de l'établissement, des relations aux professeurs et des relations avec les pairs.

Pour le Conseil, la profondeur de l'engagement « désigne » le degré de motivation qui provient de l'environnement interne du collège. L'engagement et la motivation répondent donc à une même logique, mais sous des perspectives différentes, le premier étant l'actualisation

matérielle du deuxième, lequel est plutôt un état psychologique. On peut aussi les mettre en dialogue, ce qui résulte en une réaction spiralee, c'est-à-dire qu'

une plus grande motivation induit un plus grand engagement de l'étudiant, qui à son tour se traduit par de plus grands efforts et plus d'heures d'étude, ce qui amène de meilleurs résultats scolaires qui renforcent le sentiment d'estime de soi et de compétence de l'étudiant qui viennent à leur tour affermir et même accroître la motivation initiale. (Charlebois, 1998, p. 21-22, cité par Filion 1999)

Mais quel est, fondamentalement, le moteur de cette motivation? Selon Roy et Mainguy, la pensée des collégiens est avant tout « fonctionnelle »,

c'est-à-dire que « les étudiants considèrent les études pour ce qu'elles « donnent », [...] en lien avec la carrière future et la promotion sociale. [...] C'est la raison pour laquelle, entre autres, les étudiants interrogent de plus en plus les connaissances enseignées en fonction des compétences recherchées et de ce qu'ils « feront » plus tard dans leur carrière professionnelle. À cet égard, un certain scepticisme d'atmosphère règne et le professeur doit convaincre, motiver. Son statut d'autorité ne suffit plus. (Roy et Mainguy, 2005, p. 95)

Cette interprétation de la motivation des étudiants est en accord avec les observations de Sauvé *et al.* (2007) qui indiquent que la persévérance est plus forte chez les étudiants qui perçoivent leurs études comme un moyen d'acquérir un emploi et d'être autonome financie  rement, contrairement à ceux pour qui les études représentent une valeur ajoutée à leurs connaissances théoriques et pratiques relatives à une profession, ou encore pour ceux qui étudient pour leur «   panouissement personnel ».

En somme, comme l'affirme Doray *et al.* (2009b, p. 56), l'expérience scolaire en cours est une épreuve subjective à un triple titre. Elle est scolaire, car elle pose l'enjeu de l'apprentissage du métier d'étudiant. Elle possède un volet professionnel par la mise en jeu des choix professionnels. Elle est aussi existentielle par la manière de vivre les études. Des étudiants les vivent avec stress, d'autres y ressentent du plaisir, d'autres manifestent un certain détachement.

2.2.3 L'expérience extrascolaire

Selon Roy (2006), « les variables tenant à la sociabilité (satisfaction relationnelle) et à la solidarité (soutien moral et financier) exercent tout autant une influence sur les prédicateurs de réussite que la scolarité des parents » (p. 35). Peu importe le milieu socioéconomique, rappelle-t-il, le soutien familial est apprécié et concourt à la réussite scolaire. Ce dernier peut être un levier favorisant l'ascension sociale de l'étudiant par rapport à son milieu socio-économique d'origine. Par exemple, la famille, les parents, les frères et sœurs peuvent être ou devenir des modèles. Et évidemment, comme l'affirment Doray *et al.* (2009), l'apprentissage de connaissances techniques au sein de la famille ou dans les activités de loisir apparaît un atout autant pour le choix professionnel que pour l'expérience scolaire elle-même. Mais ce lien n'est pas toujours vécu de manière positive, par exemple

des étudiants au capital scolaire élevé pouvaient avoir de la difficulté à l'adapter au collègue. Cela indique que les antécédents scolaires influencent l'expérience en cours non seulement par les connaissances et les compétences acquises, mais aussi par les habitudes de travail et le métier d'élève. (Doray *et al.*, 2009b, p. 65)

2.2.4 L'effet des différentes temporalités

Faire référence au rapport au temps en fonction des parcours scolaires signifie de se questionner à la fois sur l'influence et le poids relatif de l'origine socioculturelle, des expériences scolaires antérieures, de l'expérience scolaire en cours et des anticipations et aspirations scolaires et professionnelles. Ce thème sollicite le vieux débat épistémologique quant à l'articulation du déterminisme social et du libre choix. Opposer ou composer avec toutes ces variables à la fois, c'est du même coup s'interroger sur leur poids relatif dans les destinées scolaires.²¹

²¹ À partir d'une perspective internationale, Marie Duru-Bellat (2003) indique que le Canada, comme la Corée du Sud ou la Finlande par exemple, est un pays où « les performances des élèves sont à la fois élevées et relativement peu marquées par le milieu d'origine sociale » (p. 23).

En premier lieu, plusieurs chercheurs soutiennent que la variable la plus lourde pour prédire la réussite au postsecondaire est la réussite au secondaire. De ceux-là, Gingras et Terrill présentent des données qui mettent en évidence la forte corrélation entre la moyenne au secondaire et le taux d'obtention d'un DEC, soit deux ans après la durée minimale pour l'obtention du diplôme. En effet, ils montrent que pour le secteur préuniversitaire, avec une moyenne générale au secondaire de 60-62 %, le taux de diplomation est sous la barre des 10 %, tandis qu'avec une moyenne de 93-95 %, le taux de diplomation atteint 98 %.

L'analyse des parcours scolaires accorde aussi un poids important aux anticipations et aux projets. Le CSÉ a récemment publié un avis au sujet de l'orientation comme étant « au cœur de la réussite » (2008). Il affirme que les jeunes se réfèrent souvent aux notions de projet et de réalisation de la personne. Déjà, en 1995, il affirmait que la « réussite relève d'abord et avant tout de cette capacité fondamentale qui consiste à pouvoir s'approprier son projet de vie et sa démarche d'apprentissage » (p. 33). Sauvé *et al.* croient aussi qu'offrir une démarche d'orientation qui permet de « voir clair dans son projet de vie, de le gérer de façon autonome et d'y consentir des efforts substantiels, au-delà du temps d'études », favorise la réussite dans les études postsecondaires. Pour ce faire, les conseillers en orientation et les aides pédagogiques individuels sont des personnes-ressources disposées à donner des outils pour mieux définir l'orientation des étudiants, mais ce type de services n'a pas très bonne réputation auprès de ces derniers. Peut-être est-ce dû à l'existence d'attentes non fondées de la part des étudiants, supposent les auteurs.

D'ailleurs, il semble qu'au Québec comme ailleurs, il y ait un plus grand report du moment de l'orientation et que les jeunes sont de plus en plus indécis face à leur choix professionnel au cégep. Charbonneau (2006) est d'avis que la flexibilité du système scolaire québécois a « nourri de la confiance [des étudiants] qu'ils ne seront pas socialement sanctionnés par le retard relatif de leur carrière professionnelle » (p. 126). Elle affirme aussi que la conception des jeunes face à ce qu'ils ont à acquérir comme bagage professionnel n'est plus celle d'un apprentissage spécialisé étroit qui débouche sur une longue carrière. Ils croient plutôt que la « carrière professionnelle » est chose du passé et a été remplacée par un bricolage continu, marqué de nombreuses bifurcations (p. 126).

De son côté, Odile Dosnon souligne que le processus d'orientation professionnelle contient toujours sa part d'indécision, à des degrés variables. Elle en distingue d'ailleurs deux formes, soit l'indécision développementale et l'indécision généralisée. La première fait partie d'un processus de décision normal qui traduit une forme d'immaturation décisionnelle. L'autre représente « une incapacité généralisée à prendre des décisions quels qu'en soient le thème et l'importance, même quand les conditions optimales du choix sont remplies » (Dosnon, 1996, p. 130, cité par CSE, 2008, p. 16). En ce sens, il est possible de réinterpréter les propos de Charbonneau en parlant d'une augmentation de l'indécision développementale chez les étudiants au Québec.

Enfin, il y aurait entre autres deux manières typiques de faire un choix professionnel, nous disent Doray *et al.* (2009b) : la première est le fruit d'une cueillette d'informations amenant à une décision rationnelle, l'autre prenant la forme d'un allant de soi, tant l'orientation est claire et sans embûche depuis le tout jeune âge. Mais que l'orientation soit un choix sensé ou non, le risque d'être remis en question dans la confrontation à l'expérience scolaire est toujours présent. Les chercheurs mentionnent que la désillusion professionnelle peut toujours être présente si « le choix de programme ne reposait pas sur une « réflexion informée » (p. 52). Aussi, le choix en matière d'orientation n'est jamais définitif, l'échec scolaire étant par exemple un événement obligeant parfois à revoir ces choix (p.46). Notons enfin que le choix du programme de sciences de la nature chez les étudiants s'appuie d'une part sur les conseils des parents et, d'autre part, sur le fait que ce programme permet d'accéder à un maximum de programmes universitaires (Rosenfield *et al.*, 2005, p. 82). Il ne serait alors pas étonnant qu'un projet soit rapidement ébranlé suite à un échec, puisque ce genre de motivation est plus un choix pragmatique qu'un projet intégré à une démarche globale d'orientation.

2.4.1 La transition

L'éducation antérieure et les choix d'avenir sont des éléments de compréhension importants pour le chercheur dans le domaine de l'éducation. D'un autre côté, la recherche sur la persévérance au postsecondaire, ici comme d'ailleurs, accorde une place de premier ordre à la

transition puisque pour le nouvel étudiant, elle représente à la fois un réel défi et une condition de sa persévérance, et pour le chercheur, elle représente un moment de confrontation entre les acquis et l'expérience en cours. Comme le remarquent Sauvé *et al.* (2007), d'après les commentaires des étudiants relevés par le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ), « plusieurs ont dit qu'ils se sentaient souvent perdus, stressés, inquiets quant à leur capacité de réussir, de planifier leur travail, et la crainte d'être isolés semble en avoir touché plusieurs. » (p. 53) Ces commentaires réaffirment la nécessité d'une intégration sociale réussie et conséquemment sécurisante. « Pour favoriser cette transition, des analyses [...] insistent plutôt sur l'importance des réseaux sociaux par rapport à l'intégration scolaire, à l'arrivée et jusqu'au terme de la formation. » (p.52) La stabilité de la composition des groupes et les travaux d'équipe sont donc des éléments de contexte à tenir compte lorsque l'on cherche à comprendre la réussite au collégial.

Au niveau scolaire, une revue de littérature menée par Filion (1999) met en relief le fait qu'il y a chez les étudiants arrivants du secondaire une méconnaissance de la manière de gérer l'augmentation de la liberté et de l'autonomie, mais aussi une méconnaissance des nouvelles exigences académiques. Plusieurs élèves ayant réussi leurs études secondaires sans beaucoup travailler doivent changer leurs perceptions des conditions de la réussite. Effectivement, Gingras et Terrill (2006) observent que de 1992 à 2002 (avec seulement quelques points de pourcentage d'augmentation durant cette décennie), ce sont « les trois quarts des étudiants (70 % des filles et 80 % des garçons) qui affirment ainsi étudier à peine plus d'une heure par jour. » Le temps d'études au secondaire est donc en général faible, affirme Filion, et les étudiants sont peu engagés dans leurs études. Cette observation est très significative puisque la question du temps d'étude est directement ou indirectement au coeur de tous les modèles visant à expliquer le rendement scolaire. Le fait que les filles consacrent plus de temps à leurs études chaque jour et réussissent mieux prouverait « l'importance de l'engagement²² dans les études comme facteur déterminant de la réussite scolaire » (Terrill et Ducharme, 1994, p. 140).

²² L' « engagement » pouvant généralement être entendu comme la quantité d'efforts fournis par un étudiant.

Il n'y a pas que la quantité de travail autonome qui augmente lors de la transition, le train de vie des collégiens est aussi très différent de celui des élèves du secondaire. Selon Roy et Mainguy (2005), « en milieu collégial, on peut se représenter les étudiants comme de véritables planificateurs courant du matin au soir à poursuivre les échéances et les activités qui, à les entendre, se démultiplient à souhait. » (p. 96). En moyenne, chez les étudiants travaillant plus de 20 heures par semaine, soit un étudiant sur cinq, on observe 23,7 heures hebdomadaires de travail rémunéré, 21,3 heures de cours et 12 heures d'études, ce qui donne une moyenne de 57 heures de travail par semaine. C'est pourquoi la planification ordonnée d'un horaire de travail peut devenir un enjeu de réussite scolaire.

2.3 Principaux constats

On peut considérer que les études collégiales au Québec ne sont pas balisées de manière stricte, le nombre important de parcours non linéaires causé par des moratoires et des changements de programme en étant un exemple. Cette diversité dans les parcours peut être perçue comme le reflet de la diversité des types d'étudiants et des milieux socioéconomiques desquels ils proviennent. On peut aussi sans doute dire que les éléments contribuant à la réussite scolaire sont d'origines diverses et ne sont pas attribuables à un facteur unique, comme le contexte institutionnel, l'éducation des parents ou la motivation de l'étudiant. Ces derniers facteurs ont cependant tous leur importance. Par exemple, ceux qui ont une famille qui les supporte moralement et matériellement réussissent mieux, tout comme les étudiants qui sont motivés et qui ont une perception intégrée de leur réussite scolaire et de leur réussite en générale ont de meilleurs taux de réussite. En fait, si l'étudiant associe fortement l'obtention du diplôme à la réussite personnelle, la motivation et la réussite risquent d'être au rendez-vous. Les étudiants qui s'intègrent bien et de manière stable à leur environnement éducatif ont eux aussi plus de chances de réussir. Pour ce faire, ils doivent chercher, dès la transition, à acquérir les méthodes et codes de conduite de l'institution afin de se reconnaître comme membre de celle-ci. À cet effet, comme dans bien des pays, le rapport au langage est considéré comme un élément fondamental et informel de l'intégration intellectuelle. Mais si l'étudiant se perçoit dans un environnement éducatif stimulant et compréhensif, même les lacunes liées au langage peuvent être surmontées.

2.4 Questions de recherche

Les chercheurs aux États-Unis au Canada ont déjà étudiés plusieurs thèmes présents dans cette recherche. En reposant certaines questions de recherche dans le cadre des études collégiales des ÉPG au Québec, nous cherchons à confirmer ou à infirmer certaines propositions théoriques élaborées dans d'autres contextes éducatifs. En somme, nous cherchons à savoir si les ÉPG persévérants ont des expériences scolaires différentes des ESG persévérants, ce que la littérature québécoise sur la persévérance n'a pas encore pris en compte. Cette interrogation se décline en deux questions principales :

1. Quelles sont les caractéristiques distinctives des dynamiques familiales de ces deux catégories d'étudiants ?
2. Est-ce que les ÉPG vivent leur expérience collégiale différemment des ESG-U?
 - a. Y a-t-il des différences qui étaient déjà présentes à l'école secondaire?
 - b. Y a-t-il des différences au niveau du choix de cours et des aspirations?
 - c. Y a-t-il des différences au niveau de l'intégration intellectuelle?
 - d. Y a-t-il des différences au niveau de l'intégration sociale?

[Cette page a été laissée intentionnellement blanche]

CHAPITRE III

ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

Ce mémoire présente une démarche empirique et met en oeuvre une méthodologie qualitative longitudinale. Nous analysons les récits biographiques de 13 étudiants et étudiantes en fonction de leur statut d'ÉPG ou d'ÉSG-U. Au cœur de notre travail d'analyse se trouve un corpus de verbatim, dont nous expliquerons la provenance et la constitution. Ensuite, nous présenterons la méthodologie employée pour analyser ce corpus d'entrevues et quelques réflexions épistémologiques.

3.1 Relève : les parcours scolaires en sciences et en technologies du collégial au Québec

Le projet de recherche Relève, dirigé par Pierre Doray, a été mis sur pied afin de comprendre la persévérance scolaire, les changements de programme et les départs scolaires d'une cohorte d'étudiants au collège dans le domaine scientifique au Québec. Les membres de l'équipe de recherche de Pierre Doray ont créé un imposant corpus longitudinal en interviewant, sur une période de cinq ans, 233 collégiens du secteur technique et préuniversitaire. Le groupe du secteur technique comprend 126 étudiants inscrits dans trois programmes (informatique, électronique et chimie-biologie), alors qu'on dénombre 107 étudiants inscrits dans différents programmes préuniversitaires de sciences de la nature (double DEC, opti-monde, DEC+, profil santé, sciences et génie, etc.). C'est ce dernier sous groupe qui sera à l'étude dans ce mémoire.

Depuis l'été 2008, une autre équipe de recherche de Pierre Doray, nommée Transitions²³, a travaillé sur le corpus des étudiants inscrits au préuniversitaire. L'ensemble des entrevues a été lu, discuté et relu afin d'extraire les ressorts de l'action ainsi que les différents parcours

²³ Au sein de laquelle l'auteur a travaillé en tant qu'adjoint de recherche durant près de 3 ans.

scolaires des étudiants (Doray *et al.*, 2009b). En somme, il convient de reconnaître l'apport du travail de synthèse collectif de ce corpus à notre travail de recherche.

Dans le cadre de ce mémoire, les récits biographiques ayant déjà été menés et transcrits par l'équipe Relève feront l'objet d'une analyse secondaire, c'est-à-dire que nous utilisons un corpus d'entrevues déjà constitué pour tester une grille d'analyse élaborée *a posteriori*. Cette situation présente des avantages et des inconvénients. D'un côté, il nous est impossible de modifier les sources d'information (les canevas d'entrevue, les personnes interviewées, etc.) au fur et à mesure de l'avancement de la recherche afin de valider des hypothèses émergentes. D'un autre côté, cette situation permet une économie de temps substantielle, surtout en ce qui a trait à la transcription, ainsi que la possibilité de sélectionner les cas les plus pertinents et les entrevues les mieux menées. Un autre avantage non négligeable est que, sans le recours à cette base de données, il nous aurait été impossible de faire une recherche longitudinale, étant donnée la durée d'une maîtrise. Le principal avantage de la recherche longitudinale est de pouvoir minimiser, ou de mettre en relief, la réinterprétation rétroactive des événements constituant les récits de vie. D'une part, les événements sont plus frais à la mémoire des informateurs et, d'autre part, on peut relativiser leurs perspectives en comparant, par exemple, la représentation d'un événement en fonction de deux perspectives temporelles différentes.

3.1.1 Recrutement et entrevues

Les entretiens ont été réalisés auprès d'étudiants qui ont participé à la recherche de manière volontaire. Ils ont été informés de la tenue d'une recherche par le biais d'une lettre et par la visite d'un chercheur en classe au début de leur première année dans le programme d'études. Les étudiants participants ont ensuite été suivis tout au long de leur parcours collégial, et ce, de la session d'automne 2001 jusqu'à l'obtention de leur DEC. En général, trois entrevues ont été menées : la première, trois ou quatre semaines après leur arrivée au collège ; la deuxième, quelques semaines avant la fin de la première année et la troisième, quelques semaines avant la fin de leur scolarité collégiale. Une quatrième entrevue a eu lieu si le DEC s'est fait en cinq

sessions ou plus.²⁴ Finalement, de brèves entrevues téléphoniques ont été menées en 2004-2005 afin de connaître le statut de l'étudiant à l'université et pour recueillir quelques informations complémentaires sur leur épisode postcollégial. Pour cette recherche, nous avons suivi 12 étudiants qui ont fait 3 entrevues et 1 seul qui en a fait 4. Nous avons donc un total de 40 entrevues.

Les entrevues ont été menées par des assistants de recherche qui se rendaient directement dans les collèges afin d'y interviewer les étudiants. Les entrevues se déroulaient dans des locaux du collège et duraient généralement entre 45 minutes et 1h30.²⁵ À la suite de chaque entrevue, les assistants de recherche rédigeaient un rapport d'entrevue, lequel permet de comprendre l'ambiance qui régnait à ce moment ou de prendre connaissance d'attitudes et de réactions particulières de l'étudiant ou d'erreurs que l'interviewer croit avoir commises.

3.1.2 Choix de l'échantillon et représentativité

Le choix des 13 étudiants s'est fait en fonction de plusieurs variables. La première est le statut d'ÉPG et d'ÉSG-U. A été considéré comme ÉPG tout étudiant dont les parents ont un diplôme d'études secondaires ou une scolarité moindre. Afin d'éliminer des sources de confusion lors de l'analyse, nous avons statué que le simple fait qu'un parent ait eu une expérience au postsecondaire, même succincte, exclut l'étudiant de cette catégorie. Nous avons donc opté pour une définition stricte de l'ÉPG. Dans un deuxième temps, afin de créer un groupe comparatif d'ÉSG plus homogène et également pour assurer d'une comparaison plus tranchée entre les deux groupes d'étudiants, nous avons choisi d'opposer aux ÉPG des étudiants dont les deux parents détiennent chacun un diplôme universitaire équivalent ou supérieur au baccalauréat. De cette façon, avec ces deux groupes d'étudiants dont le capital scolaire familial diffère fortement, nous nous sommes assurés de faire émerger des différences contrastées, étant donné un contexte scolaire où l'analyse empirique risque d'être confrontée à de faibles différences.

²⁴ Notons que lorsque nous citerons les étudiants, nous indiquerons si les paroles rapportées proviennent de la première, deuxième ou troisième entrevue en inscrivant I, II ou III dans la référence.

²⁵ Le canevas d'entrevue se trouve en appendice A.

En filtrant ces deux catégories d'ÉPG et d'ÉSG-U, nous obtenions un échantillon de 36 ÉPG et de 25 ÉSG-U. Ensuite, pour obtenir un nombre de cas plus restreint, nous avons créé un sous-échantillon à partir de critères de diversification pour obtenir des exemples de la plus grande diversité d'expérience possible. Nous avons donc tenté de respecter l'idée de Pires (1997) au sujet de la représentativité en présentant « le panorama *le plus complet possible* des problèmes ou situations, une *vision d'ensemble* ou encore un *portrait global* d'une question de recherche. D'où l'idée de diversifier les cas de manière à inclure la plus grande variété possible, indépendamment de leur fréquence statistique » (p. 155)

Pour ce faire, nous avons choisi trois critères. Le premier est le genre. Tel que présenté dans le tableau 3.1, les hommes et les femmes y sont représentés de manière égale à l'intérieur de chaque groupe. Le deuxième critère est le statut du collègue en distinguant les collègues privés des cégeps. Nous avons obtenu un certain équilibre en fonction de ce critère en choisissant quatre étudiants sur treize, soit environ un tiers, en provenance d'une institution privée. Le troisième critère, qui est à notre avis le plus significatif, est la nature du parcours scolaire, variable élaborée par les équipes de recherche Transitions et Relève (Doray *et al.*, 2010). Ce dernier critère assure la représentation d'un large éventail d'expériences collégiales. En bref, cette typologie a été construite grâce à l'analyse de l'ensemble des 234 cas de l'échantillon de Relève. Les différentes dimensions utilisées pour articuler cette typologie relèvent du même cadre théorique que celui de ce mémoire.

En bref, les parcours empruntés par les étudiants de cet échantillon sont différents. Un premier, le « Chemin du plaisir », désigne ceux qui ont un parcours généralement très positif, c'est-à-dire que les étudiants sont motivés et trouvent une satisfaction évidente à leur expérience scolaire, sans pour autant que tous les apprentissages leurs soient faciles. Les étudiants de la « Voie de l'excellence », s'ils vivent une expérience tout aussi satisfaisante, ont en plus un de désir de performer et d'exceller, et la réussite semble être présente dans toutes les dimensions de leur expérience scolaire (intégration intellectuelle et sociale et vie extrascolaire). Le parcours « Prendre son temps, mais... » désigne ceux qui ont fourni un effort scolaire calculé. L'investissement personnel dans les études est étroitement proportionnel aux aspira-

tions et le collège n'est qu'une étape à passer dans le parcours, sans plus ni moins. Le « Double parcours » est caractérisé par la forte présence d'activités et d'intérêts parascolaires et/ou extrascolaires. Les étudiants, grâce à ce type d'expériences, développent un ensemble de compétences actualisables et valorisables dans le monde du travail (par exemple, les étudiants athlètes ou les passionnés d'informatiques autodidactes travaillant à leur compte).

Nous retrouvons ensuite un ensemble de parcours qui se caractérise plutôt par le type et la quantité de difficultés éprouvées durant le parcours collégial. Il y a d'abord ceux qui ont eu un « Parcours à obstacles », c'est-à-dire que les étudiants ont vécu des difficultés scolaires ou extrascolaires, qu'ils se sont adaptés, ont surmonté l'épreuve pour généralement terminer leur programme collégial avec beaucoup plus d'aisance qu'ils ne l'ont commencé. Les étudiants qui ont vécu un « Passage à vide » ont eu un type de parcours similaire, à la différence que l'intensité de l'épreuve vécue a mené à une période de décrochage, c'est-à-dire une période durant laquelle ils ont arrêté leurs études ou, à tout le moins, quitté physiquement l'institution durant un certain temps. Ceux qui ont vécu une « Épreuve continue » se caractérisent par le fait que toute leur scolarité collégiale a été vécue sous le signe de l'épreuve, comme s'ils étaient alourdis par une difficulté récurrente qui les troublait tout au long de leur scolarité. Habituellement, ces difficultés ont un fort écho à l'école secondaire ou à l'université. Enfin, le parcours de « Distanciation du milieu d'origine » désigne les étudiants qui ont vécu leur expérience collégiale comme un moment d'autonomisation vis-à-vis de leur famille. La vie extrascolaire, tout comme pour certaines variantes du « Double parcours », est dominante dans ce cas.²⁶

Nous avons donc utilisé cette typologie qui distingue les étudiants en fonction de la trajectoire empruntée et des représentations de celle-ci afin d'assurer une diversité des expériences scolaires dans chacun des groupes. Cette méthode de sélection des cas aura permis d'obtenir une certaine représentativité sociologique. Néanmoins, nous avons observé une faible saturation des données lors des analyses.

²⁶ Pour une brève description des parcours, voir l'appendice C, et pour une description complète, voir Doray *et al.* (2010).

Tableau 3.1 - Caractéristiques des étudiants de l'échantillon

	ÉPG	ÉSG-U
Nombre d'étudiants	7	6
Sexe		
Femme	4	3
Homme	3	3
Type d'école secondaire		
Privée ou avec programme enrichi	4	6
Publique et sans programme enrichi ²⁷	2	-
Moyenne générale en 4e et 5e secondaire (%)		
	84	85
Moyenne en sciences en 4e et 5e secondaire (%)		
	81	86
Moyenne en mathématique en 4e et 5e secondaire (%)		
	84	85
Études en sciences ou technologies des parents		
Un ou deux parents	3	5
Aucun parent	4	1
Emploi en sciences ou technologies des parents		
Un ou deux parents	3	3
Aucun parent	4	3
Qualification de la situation financière		
Très aisée	-	-
Assez aisée	3	2
Satisfaisante	4	4
Assez ou très difficile	-	-
Nombre de sessions pour diplômer		
4 sessions	4	4
5 sessions	2	2
plus de 6 sessions	1	-
Type de collège		
Public	5	4
Privé	2	2
Typologie des parcours collégiaux de l'enquête Relève²⁸		
Chemin du plaisir	Claude	Ève
Double parcours	-	Iseult
Épreuve continue	Isabella	Baptiste
Parcours à obstacles	Bérangère, Ivan	Brian
Passage à vide	Vivianne	-
Prendre son temps, mais...	-	Irina
Distanciation du milieu d'origine	Éliane	-
Voie de l'excellence	Roméo	Edgar

²⁷ Il y a une étudiante, Isabella, pour laquelle nous n'avons pas l'information.

²⁸ Pour plus de détails à propos de la typologie, voir l'appendice C.

En se référant aux analyses de Doray *et al.* (2010), nous constatons que pour des étudiants comme Claude et Ève, lesquels ont un parcours nommé « Chemin du plaisir », il n'y a pas, en fonction du statut d'ÉPG, de différences de représentation par rapport à l'ensemble du corpus. Cela vaut aussi pour le parcours « Épreuve continue », représenté par Isabella et Baptiste et pour Vivianne qui a vécu un « Passage à vide ». Le parcours de la « Voie de l'excellence », empruntée par Edgar, est quant à lui largement surreprésenté par les ÉSG-U. Enfin, Éliane est la seule du corpus à avoir un parcours d'« Entre mobilité socioscolaire et distanciation du le milieu d'origine ».

Enfin, nous devons caractériser de notre échantillon et faire certaines mises en garde par rapport à la tentation de généraliser les résultats de cette recherche à l'ensemble de l'enseignement collégial. D'abord, notre échantillon ne comprend que des étudiants fréquentant des programmes de sciences de la nature, lesquels appartiennent au secteur des études préuniversitaires. Ce dernier secteur constitue environ les deux tiers de l'effectif collégial en 2004 (MELS, 2008), l'autre tiers étant occupé par les programmes du secteur technique. La logique de parcours de ces deux secteurs est bien différentes puisque pour l'un, l'enseignement est professionnalisant et l'autre, généraliste. De plus, chez les nouveaux inscrits aux programmes préuniversitaires de 1997 à 2003, environ 32 % sont en sciences de la nature, ce qui en fait le deuxième programme préuniversitaire le plus populaire, après celui de sciences humaines qui représentent 46 % des collégiens (MELS, 2005). En somme, c'est environ 20 % des étudiants collégiens qui sont dans un programme de sciences de la nature. De plus, nous tenons à distinguer le programme de sciences de la nature de celui de sciences humaines puisqu'ils sont de nature quelque peu différente et ont aussi un public différent. Toujours selon MELS (2005), de 1997 à 2003, les étudiants inscrits au programme de sciences de la nature constituent le deuxième groupe d'étudiants le plus fort dans le classement des moyennes obtenues au secondaire avec un score de 84 %²⁹, contre un score de 74 % pour les étudiants de sciences humaines. Bélanger (1986) affirme que cette tendance se maintient depuis près de trente ans au Québec. Il rapporte qu'en 1980, les meilleurs étudiants de cinquième secondaire s'inscrivaient en sciences de la nature au collège et les plus faibles

²⁹ Le premier étant le programme de sciences, lettres et arts (1,3 % de nouveaux inscrits en moyenne) avec une moyenne d'environ 88 %.

choisissaient plutôt la voie des sciences sociales et humanités (p. 373), ce qui confère depuis longue date au programme de sciences de la nature une réputation de programme « fort ». Dans les faits, les programmes de sciences de la nature sont d'ailleurs plus exigeants que les programmes de sciences humaines. Ces derniers ont une durée totale d'environ 1 400 heures, dont environ 725 heures se font en formation spécifique, contrairement au programme de science de la nature qui lui exige 1560 heures, dont 900 heures de formation spécifique.³⁰ Pour ces raisons, que nous croyons que les étudiants en sciences de la nature du secteur préuniversitaire s'engagent dans un programme plus exigeant que la moyenne.

Une autre limite de représentativité de cette recherche est due au fait que les quatre collèges investigués se situent dans les deux grandes régions urbaines du Québec. Ceci a pour principale conséquence que les étudiants qui y accèdent ont, d'un côté, des orientations scolaires stratégiquement conditionnées par le contexte socioéconomique urbain et, d'un autre côté, ils n'ont généralement pas besoin de déménager pour aller faire leurs études collégiales. En somme, la généralisation de nos résultats devrait se confiner aux étudiants de collèges urbains.³¹

3.2 Orientations méthodologiques

La méthodologie employée dans cette étude est de type qualitatif et comparatif. L'aspect comparatif s'incarne bien évidemment dans le choix de comparer deux groupes d'étudiants en fonction du capital scolaire de leurs parents. Ensuite, selon la définition que donne Thomas (2006) de l'approche inductive, notre approche peut être définie comme telle pour deux raisons : d'abord, puisque notre analyse est guidée par une question de recherche qui cible précisément un objet de recherche où la lecture et la relecture des données brutes est au cœur de notre démarche ; d'autre part, nos résultats de recherche se collent à ce qui émerge des

³⁰ Voir le site du MELS sur la « Répartition des programmes d'études dans l'ensemble des établissements d'enseignement collégial » (<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/treparti.asp>).

³¹ Pour une étude similaire à celles menées par Relève, mais qui a pour objet les étudiants collégiens de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, voir *Veillette, Auclair, Laberge, Gaudreault, Perron et Arbour, Parcours scolaires au secondaire et au collégial. Enquête longitudinale auprès des élèves saguennéens et jeannois*.

données brutes, lesquelles proviennent d'un travail de codage et de réduction des données, qui est le fruit d'un travail interprétatif faisant appel à la compréhension de l'auteur. Par contre, notre approche diffère de l'approche inductive parce que, bien que nous croyons nos résultats contre-vérifiables, aucun mouvement dialectique entre la théorisation et le terrain n'a été fait afin de valider ou infirmer les conclusions de ce travail de recherche.

Quant au traitement des données, nous avons fait un codage thématique des entretiens. En premier lieu, pour créer les catégories de codage, nous nous sommes inspirés de la théorisation des composantes du parcours étudiant de Doray *et al.* (2003), ainsi que d'un travail d'élaboration de catégories d'analyse de l'équipe de recherche Transition, effectué au cours des années 2008-2009. Nous avons ensuite adapté cette grille de codage pour mieux tenir compte des spécificités de notre problématique. Le codage a ensuite été fait à l'aide du logiciel de traitement textuel N-Vivo.

3.2.1 Considérations épistémologiques

Au moment de traiter les données, une question s'est imposée : celle de savoir quel sens nous donnons aux représentations individuelles divulguées lors d'entretiens semi-dirigés. Pour amorcer cette réflexion, la représentation de l'individu de Norbert Élias nous a semblée riche de sens. Elias perçoit l'individu comme un concentré de société en qui « existent (potentiellement) toutes les contradictions sociales de son époque. Mais dans ces contradictions, l'individu ne devient lui-même qu'avec un travail de construction identitaire, c'est-à-dire par la construction d'un fil unique, une vérité unique, qui fait de lui un individu unique. » (Elias, 1991 dans Kaufmann, 1996, p. 59)

Cette façon de percevoir l'individu légitime la recherche qualitative en ce qu'elle a de plus microsociologique : bien que les différences individuelles semblent les plus patentes, les individus appartenant à un même groupe (ici, les collégiens de l'enseignement préuniversitaire en sciences de la nature) se ressemblent plus qu'ils ne diffèrent. Ils partagent un ensemble considérable de connaissances, de valeurs et de catégories conceptuelles, entre

autres, qui leur permettent d'avoir des relations sociales même au travers d'interactions extrêmement subtiles. Les points de jonction sont très nombreux. Mais c'est à travers l'actualisation des différents traits d'une culture partagée, au cours de situations plus ou moins uniques, que l'individu se révèle à lui-même et aux autres en tant que sujet en choisissant spécifiquement de se présenter de telle manière ou de poser tel geste. La construction intentionnelle de l'identité des individus est le moment où ils sont le plus conscients de leur autoproduction, ce qui donne l'impression que cette conscience d'eux-mêmes est responsable de la partie congrue de leur production en tant que sujet social.

C'est dans le cadre de cette réflexion sur le processus de la construction identitaire et de « l'orientation » d'une vie que Bourdieu nous mettait en garde contre l'illusion biographique. Bourdieu critique

[l']inclinaison à se faire l'idéologie de sa propre vie en sélectionnant, en fonction d'une intention globale, certains événements *significatifs* et en établissant entre eux des connexions propres à leur institution en tant que causes ou, plus souvent, en tant que fins, trouve la complicité naturelle du biographe que tout, à commencer par ses dispositions de professionnel de l'interprétation, porte à adopter cette création artificielle de sens. (Bourdieu, 1986, p. 69)

C'est donc dire que l'interviewé tend à offrir une construction autobiographique fondée sur une application tous azimuts du principe de causalité – ou du « projet originel » – et d'une obsession pour une cohérence personnelle qui nivelleraient les paradoxes et cacheraient les aspects jugés moins « élogieux » de la vie intime, ce qui aurait comme conséquence de rendre floue et incertaine la logique propre à un parcours de vie.

C'est à cette fin que Kaufmann (1996, p. 60-61) tient à rappeler aux qualitativistes que « celui qui parle ne se limite pas à livrer des informations : en s'engageant, il entre dans un travail sur lui-même, pour construire son unité identitaire, en direct, face à l'enquêteur, à un niveau de difficulté et de précision qui dépasse de loin ce qu'on fait ordinairement. » Cet exercice a pour effet de pousser l'interviewé dans certains des « retranchements » de sa pensée et le force à produire des discours qui sont parfois tout à fait nouveaux, et ce, pour le meilleur et pour le pire. Conséquemment, réitère Kaufmann,

il faut savoir détecter des fables auxquelles les informateurs croient sincèrement. Il faut détecter les différentes formes et styles de discours pour reconnaître les références indi-

rectes, les paraboles, métaphores, des demi-vérités qui cachent des secrets qu'ils préfèrent garder ainsi. (p. 68-69)

Dans ce contexte, nous croyons important de rappeler que la perspective longitudinale est ici un atout précieux : elle permet de circonscrire un tant soit peu l'interprétation « en train de se faire », en ce sens qu'elle nous permet de comparer une interprétation d'une situation à différents temps du parcours. Sans cela, la perception des variations de l'interprétation d'un événement serait hors de portée.

Cependant, si nous pouvons et devons faire des distinctions entre les faits et leur perception, lesquelles peuvent nous livrer à une interprétation différente de certains récits, nous restons circonspects quant à l'idée de « détecter les fables ». En effet, distinguer l'événement objectif de sa perception et de son interprétation nous ramène à une autre problématique épistémologie fort complexe, celle de la valeur de vérité que l'on accorde aux discours des étudiants interrogés. En cherchant trop activement à distinguer ce qui s'est réellement passé dans la vie des individus et l'interprétation qu'ils s'en font, on se place dans une situation insoluble, celle de devoir tracer une ligne entre l'objectif et le subjectif. Ce qui relève du tour de force. Afin d'éviter cette antinomie, Kaufmann (1996) stipule que la représentation n'est pas

un simple reflet, elle est un moment crucial du processus dialectique de construction de réalité. Celui où la perception du sociale transite par les consciences individuelles, où le social est trié, malaxé, pour déterminer des comportements parmi des milliers possibles, c'est-à-dire pour choisir ce qui va être concrétisé et s'inscrire à son tour dans le social. Le subjectif ne s'oppose pas à l'objectif, au réel, il est un moment dans la construction de la réalité, le seul où l'individu ait une marge d'invention, moment marqué par la nécessité de la sélection et l'obsession de l'unité. (p. 60)

Nous ne cherchons donc pas à mettre en lien la perception que se font les individus de ce qu'il leur arrive et des événements tels qu'ils sont, nous visons plutôt à décortiquer les catégories de perceptions et d'interprétations des expériences scolaires des EPG et des ÉSG en fonction des grandes catégories de l'expérience scolaire en présence dans chacun des parcours étudiants. En d'autres mots, « le sens subjectif recherché n'est donc rien d'autre que la structure de l'ordre catégoriel qui organise la production de son récit et la dynamique de son inscription dans cet ordre. » (Demazière et Dubar, 1997, p. 37).

[Cette page a été laissée intentionnellement blanche]

CHAPITRE IV

HÉRITAGE ET DYNAMIQUE FAMILIALE

Dans ce premier chapitre empirique, nous désirons décrire l'environnement familial de chaque étudiant de notre échantillon, point focal de ce travail de recherche. Nous présenterons la situation des ÉPG, suivie de celle des ESG-U, en cherchant le plus possible à dégager des particularités, les différenciant ou non, qu'elles soient au niveau de l'aide au devoir, du support financier, des conseils au sujet de l'orientation ou de la pression de performer³².

4.1 Héritage et dynamique familiale des étudiants de première génération

4.1.1 Bérangère

Bérangère vit avec sa mère, son père et sa sœur. Son père travaille à la poste et sa mère est infirmière dans un centre pour personnes âgées. Bérangère et sa sœur aînée ont étudié au même collège. Nous ne savons pas quel DEC sa sœur a complété, mais nous savons qu'au cours de la scolarité collégiale de Bérangère, elle a complété un certificat universitaire en arts plastiques et en a entamé un autre en histoire de l'art.

Bérangère considère qu'elle provient d'un milieu familial assez aisé, de sorte que si elle ne parvient pas à trouver un emploi durant ses études, sa mère la supportera financièrement. Ses parents paient ses frais de scolarité, mais l'achat des livres est à sa charge. Elle nous dit à ce sujet que « ma mère m'aide ». Bérangère assume d'autres dépenses, comme les vêtements et les sorties. Quant à la cohésion familiale, elle semble bonne puisque Bérangère ne révèle pas

³² Il faut noter que les entrevues utilisées n'ont pas été menées dans le but spécifique de dresser un portrait exhaustif de l'environnement familial des étudiants, ce qui explique l'asymétrie dans certains des portraits dressés.

de conflit et qu'elle aime faire des activités familiales, comme passer la fin de semaine au chalet. Soulignons que l'étudiante est peu loquace au sujet de ses relations familiales. Néanmoins, nous savons que peu importe son choix de programme d'études, il sera accepté.

Le choix de son programme collégial n'est nullement contraint pour Bérangère. La preuve en est la réaction de sa mère lorsqu'elle a fait ce choix : « Ah ben t'sais, ma mère, elle, ça lui a jamais dérangé. Si jamais j'avais été en arts et en lettres, elle aurait été ben contente, t'sais, ça lui dérange pas. » Ce n'est pas de l'indifférence à laquelle Bérangère fait face, mais plutôt une absence d'attente par rapport à sa destinée professionnelle. Elle vit des moments difficiles lors de sa première année et trouve la marche haute entre l'école secondaire et le collège car, même si elle travaille avec acharnement dans ses cours de physique et de mathématiques, elle n'obtient pas de résultats satisfaisants. Suite à cela, sa mère lui rappelle l'importance de faire ce que l'on aime : « reste pas [en sciences de la nature] parce que je suis fière de toi. Fais ton choix, c'est ton avenir. Tu vas... tu vas faire un métier dans ce domaine-là jusqu'à 55 ans peut-être, ou même plus là, choisis un domaine que t'aimes. » Le seul commentaire critique qu'elle a rapporté est en rapport avec son choix de collège, son oncle physicien lui ayant confirmé qu'elle a choisi un bon collège privé pour sa formation.

Enfin, elle soutient que ses parents la motivent et qu'ils sont un des facteurs déterminants de sa persévérance. Elle estime suffisamment l'éducation reçue de ses parents pour vouloir en faire de même avec ses futurs enfants : « Je trouve ça important, moi je m'en souviens quand mes parents étaient là pis je veux que ce soit la même chose avec mes enfants. » (Bérangère, III)

Bérangère vit dans un environnement familial positif et dans lequel elle est supportée, non pas selon une approche fondée sur les résultats, mais plutôt sur le bien-être que peut apporter la démarche scolaire. Elle ne vit aucune pression, mis à part celle d'être heureuse, au point même où c'est sa mère qui lui suggère de changer de programme lorsqu'elle éprouve des difficultés et de la frustration. Nous associons cette liberté d'action en partie au statut d'ÉPG parce que pour les parents faiblement scolarisés, le simple fait de voir leur enfant aller au collège et ultimement à l'université est en soit une ascension sociale considérable ; l'enfant

progressant de manière autonome dans le milieu scolaire, les parents ne ressentent pas la nécessité de mettre une pression à la performance qui maximiserait professionnellement l'investissement scolaire.

4.1.2 Claude

Claude habite avec son frère et sa sœur, plus jeunes que lui, son père et la compagne de son père. Sa mère, qui est décédée il y a quelques années, avait un DES et occupait un emploi de caissière. Il dit que sa mère était bonne à l'école et qu'il a peut-être hérité de son talent scolaire. Son père a aussi un DES et travaille comme inspecteur électrique pour une entreprise d'autobus. La compagne de son père combine deux emplois : elle est préposée aux bénéficiaires et travaille également dans une clinique de physiothérapie. Elle et Claude n'ont pas une très bonne relation. Ils vivent ensemble comme deux solitudes. Son père ne gagne pas beaucoup d'argent, mais Claude se dit satisfait de sa situation économique. Il vit dans une belle maison et il ne manque de rien. Claude reçoit un soutien financier durant ses études. Il paie ses livres et certaines dépenses et s'il ne parvient pas à équilibrer son budget, son père l'aide avec un financement complémentaire. Enfin, comme espace de travail, il a le vieux bureau de son oncle et un ordinateur dans sa chambre.

Le choix de programme est très libre, son père lui laissant entièrement le choix. Claude rapporte ici les mots de son père : « N'importe quoi que tu vas prendre, y dit, j'vais t'aider, j'vais te soutenir dans cette direction-là. Si tu fais quelque chose que t'aimes, y dit, c'est bien. » (Claude, I) Quant à son choix de programme universitaire, il a *a priori* la même liberté, mais se bute aux réticences de son père. Il doit le convaincre du bien fondé d'aller habiter dans une autre ville pour poursuivre ses études. Son père n'apprécie pas l'idée qu'il quitte le domicile, car les coûts des études (dont l'appartement), sont trop élevés pour ses moyens. Mais Claude, dans sa contre-argumentation, lui a démontré que la formule coopérative du baccalauréat visé permet de ne pas accumuler de dette grâce aux stages rémunérés offerts au cours des trois années de formation. Finalement convaincu, son père accompagnera Claude à la journée porte ouverte de sa nouvelle université.

Claude a un oncle qui est programmeur-analyste et qui est particulièrement influent dans l'orientation de son parcours scolaire. D'abord, il lui a donné son premier ordinateur, lorsqu'il était plus jeune³³. La facilité de Claude dans les cours d'informatique est d'ailleurs expliquée par le fait que, déjà en cinquième année du primaire, il apprenait à faire de la programmation sur cet ordinateur. Ensuite, toute la prise d'informations sur le domaine de l'informatique et les stratégies d'orientation est alimentée par son oncle. Sa facilité à apprendre cette spécialité lui a donné l'idée de poursuivre ses études en informatique à l'université plutôt que de suivre un programme technique intensif dans ce domaine suite à son DEC. À l'époque, son oncle envisageait aussi d'aller à l'université, mais il s'est finalement arrêté au niveau collégial. Il soutient que si Claude a un diplôme de baccalauréat et qu'il se fait engager dans sa compagnie, il aurait un statut hiérarchique à peine inférieur au sien. Son oncle regrette aujourd'hui de ne pas être allé à l'université et Claude ne veut pas reproduire cette situation. Par ailleurs, la tante de Claude a étudié à l'université où il ira et elle est elle aussi une personne-ressource significative pour le guider dans le monde universitaire, ce qui est fort utile pour lui : « Parler à quelqu'un qui l'a fait là... Il te dit t'sais, « Fais ça, fais pas ça. Fais plus ça si tu veux faire un certificat après. » Ça donne beaucoup plus de chemins. Quelqu'un qui est déjà passé par là, c'est une bonne source d'information inépuisable. » (Claude, III)

Lorsque Claude imagine comment sera son style de vie dans dix ans, il se réfère, encore, au style de vie de son oncle. Enfin, il ambitionne ultimement d'avoir un jour une entreprise. Encore ici, on retrouve dans son entourage plusieurs modèles d'entrepreneur. Il y a son oncle, qui fait des programmes sur demande, sa tante, un autre oncle électricien et son père qui projette à moyen terme de fonder une compagnie.

Avant de vouloir étudier l'informatique, Claude pensait devenir vétérinaire. Cette idée lui est venue par son ami dont le père, qui est vétérinaire, a aussi aidé Claude dans ses réflexions. Le père de son ami lui a proposé de lui céder son entreprise à l'heure de sa retraite : « Si tu veux, finis tes études, viens me voir, j'vais te former pis après ça, je te laisse ma business. » (Clau-

³³ Notons qu'en fonction de l'âge de Claude, il était relativement peu fréquent à cette époque, dans la période de l'école secondaire, d'avoir son propre ordinateur personnel à la maison, dans sa chambre.

de, I) Cette alternative a été écartée quand le projet d'aller en informatique s'est confirmé. Enfin, quand on lui demande quel revenu il aimerait avoir, il répond en fonction du niveau de vie de son père :

Ça me dérange pas vraiment. En autant que j'aie... que je sois capable de vivre comme il faut, comme en ce moment là. Mon père y fait pas... y fait pas des sommes énormes, mais on finit par s'arranger, t'sais. On a quand même une belle maison, quand même une grosse maison pis on finit toujours par s'arranger avec ce qu'on a. (Claude, I)

Nous constatons dans ce cas que son père ne lui met aucune pression et ne semble pas l'aiguiller explicitement dans le choix d'un programme universitaire. Néanmoins, son père pourrait avoir une influence subtile, que l'on ne perçoit pas dans les dires de Claude, puisqu'il est inspecteur électrique et travaille donc dans un champ de compétence qui n'est pas étranger à l'électronique. Toutes les avenues professionnelles considérées par Claude lui ont été suggérées par des membres de sa famille ou des amis de la famille, lesquels ont une scolarité dans l'EPS. L'entourage de Claude remplit bien la fonction de modèle et de référent. Il est intéressant de noter que l'oncle, en offrant un premier ordinateur et un bureau, a participé de manière active, mais indirecte à fixer les choix scolaires de son neveu.

Ce type de situation sollicite un certain questionnement quant à l'importance du diplôme des parents dans les effets propres au statut ÉPG. Si les ÉPG ont plus de difficulté à s'orienter dans les dédales du cheminement des études postsecondaires ou font, en général, des choix de programme moins ambitieux que les ÉSG-U, une présence parentale auprès de l'étudiant (ne serait-ce que d'une personne, un frère, une sœur ou un grand parent) peut faire une différence significative.

4.1.3 Éliane

Éliane présente une particularité majeure : elle est la seule étudiante de notre corpus à ne pas habiter chez ses parents. Cette situation ne rend pas moins intéressant l'état de sa relation familiale, puisque les difficultés de transition scolaire seront en partie conséquentes à cet état de fait.

Ses parents, séparés et en mauvais termes, n'ont pas terminé leurs études secondaires. Ils vivent dans une petite ville située à 200 kilomètres du collège et du lieu de vie d'Éliane. Celle-ci est originaire d'une ville qui se situe dans une « région ressource », c'est-à-dire dans une région du Québec où l'économie est fortement axée sur l'exploitation des ressources premières et où la population est plutôt ouvrière. Son père est opérateur de machinerie dans une usine, tandis que sa mère, qui a longtemps été femme au foyer, travaille depuis peu dans un salon de quilles. Avant son déménagement, Éliane vivait avec sa mère et son beau-père et fréquentait son père. On ne sait pas qu'elle est l'occupation du conjoint de sa mère, lequel semble relativement présent dans sa vie.

Nous ne détenons aucune information sur l'implication et l'impression des parents quant au choix de programme d'Éliane. Mais, en fonction de l'extrait qui suit, nous pouvons faire l'hypothèse qu'ils ont une conviction inébranlable en la capacité de leur fille à réussir facilement ses études. Éliane se plaint d'ailleurs d'un manque d'empathie de leur part quant à ses difficultés, causées par un excès de confiance en sa capacité de réussir.

Ma mère, elle est convaincue que je peux faire n'importe quoi parce que j'ai des grosses notes. Elle arrive pas à comprendre que ça peut être difficile. Fait que là, quand je lui dis que j'ai de la misère en physique, même à mon père, t'sais, je lui dis :

- Ah, j'ai ben de la misère en physique!
- Ben non, ça se peut pas. T'es la meilleure, t'es bonne dans tout.
- Ouais, mais je te dis que je comprends pas. (Éliane, I)

Éliane, qui subvient à ses propres besoins, juge sa situation financière difficile, ce qui produit du stress. Si ses parents l'avaient aidée financièrement dans ses études, dit-elle, elle aurait sûrement été moins stressée lors de sa première session, pendant laquelle sa situation était assez précaire. Par exemple, suite à son déménagement, ses parents n'ont pas pu (ou voulu) lui prêter de l'argent pour qu'elle puisse payer son premier loyer, en attendant ses prêts et bourses. Elle a dû emprunter de l'argent à un ami, ce qui l'a gênée. Aussi, son beau-père reçoit 800\$ de déduction aux impôts car il la déclare en tant qu'étudiante vivant sous son toit,

mais il garde ce montant pour lui. Elle n'en touche pas un sou. Quant à son père, il dit déjà verser une pension alimentaire à sa mère et qu'il n'y peut rien si sa mère ne lui remet pas cet argent qui lui est indirectement dédié. Enfin, évoquons rapidement cet épisode où, une semaine avant son déménagement, son beau-père a changé d'avis et refusé de l'aider à déménager parce qu'elle avait cherché à résoudre auprès de sa mère le problème de ladite pension alimentaire, ce qui fut interprété par lui comme un « manque de respect » de la part d'Éliane, puisqu'elle négociait l'obtention d'argent dont il profitait. C'est donc sa tante qui, en dernière instance, l'a aidée à déménager. En bref, l'ambiance familiale est tendue, ce qui a pour effet de stresser Éliane. Elle se sent seule.

J'ai déjà essayé d'en parler à ma mère (du problème de pension alimentaire), mais y'a toujours son chum en arrière qui va y faire sentir que je suis pas correcte, parce que lui il va être content d'avoir plus d'argent. Il veut pas que j'y en enlève. Pis en plus, y paye moins cher que ma mère sur le loyer. Pis c'est ça là. Je peux pas vraiment y en parler. Mon père j'ai essayé pis y est totalement boqué : « Ah! Ta mère c'est rien qu'une pute! [...] c'est pas de ma faute si elle fait vivre sa grand yeule (c'est-à-dire son compagnon de vie)... ». En tout cas, c'est comme... il a la maturité d'un gars de 14 ans. Fait que je suis pognée. Ma mère est trop contrôlée par son chum. Elle finit son secondaire pis elle travaille pas. Fait que c'est ça là. Faut que j'me débrouille. [...] Ça me stresse parce que je sais que si quelque chose m'arriverait, personne m'aiderait. Je serais toute seule. T'es [en ville] toute seule pis tu t'arranges avec tes troubles. (Éliane, III)

Enfin, le seul conseil proprement scolaire qu'elle a reçu provient du compagnon de sa mère qui lui a dit d'éviter de trop s'impliquer dans les activités parascolaires en première session, puisqu'elle risque d'être débordée de devoirs. Ce qu'elle fit.

Quelques mots pour évoquer le milieu de vie de l'étudiante dans sa ville d'accueil. Elle réside avec trois autres étudiantes qui fréquentent le même collège qu'elle. C'est une première expérience de vie en appartement pour elle. Ses relations avec ses trois colocataires semblent tendues, surtout à la première session, car elles partagent des valeurs différentes, avance-t-elle. Ces différences proviendraient du fait qu'elles ne viennent pas de la même région et n'ont donc pas la même mentalité. Elle s'enferme parfois dans sa chambre afin d'avoir une certaine paix : « Ma chambre n'est pas grande, mais au moins j'ai l'impression d'être dans mon monde. » (Éliane, I) Cette situation s'améliore à la deuxième session et elle se lie de plus en plus avec ses colocataires et ses voisins de palier. Chez elle, il y a tout le temps des visiteurs avec

qui discuter. L'ambiance devient plus agréable. Cependant, elle sera mise à la porte et devra déménager à la fin de sa quatrième session, ses colocataires trouvant qu'elle ne s'implique pas assez dans la gestion de l'appartement car elle est trop souvent chez son nouveau copain. Son expérience de colocation fut donc quelque peu tumultueuse. Elle affirme que le fait d'avoir des tâches ménagères en plus de ses études la désavantage face aux autres étudiants, qui résident pour la plupart chez leurs parents. Cependant, puisqu'elle réside à quelques mètres de son cégep, elle gagne alors un peu de temps au niveau du transport.

L'originalité du parcours d'Éliane tient principalement à son déménagement, lequel recouvre une réalité symbolique et affective qui va bien au-delà de sa simple réalité géographique et qui a certainement affecté son expérience scolaire. Dès son arrivée, elle s'ennuie beaucoup de sa région d'origine et communique un fort degré d'appartenance à celle-ci. Principalement, c'est sa famille, son copain et ses amis qui lui manquent, ces derniers étant allés étudier dans les cégeps de sa région d'origine. Elle y retourne presque chaque fin de semaine. Mais en quelque mois, elle change de perspective et devient beaucoup plus critique vis-à-vis des valeurs qu'elle associe à sa ville native. Elle souligne que les buveries y sont légions et que plusieurs personnes consomment de la cocaïne, dont les collègues de travail de sa mère et son copain. Quelques mois après son déménagement, elle cassera un dernier lien avec son milieu d'origine en laissant son copain, lequel la démoralisait, ce qui eut un effet significatif dans son parcours :

Je me suis dit : « Hé! Mais c'est vraiment un bâtard ce gars-là. » Et là j'ai remonté la côte pis je me suis dit : « Mais investissons dans nos études! » Pis ben à partir de là, ben ça ben été. (Éliane, II)

Son intégration dans le monde collégial s'accompagne d'un rejet de la culture de son environnement social d'origine, ce qui a aussi favorisé son insertion sociale de sa nouvelle vie urbaine. Elle diminuera donc significativement ses allées et venues vers sa ville d'origine, mais continuera tout de même à aller voir sa famille.

J'aimc mieux mes amis de [la ville]. Ouais, ben, les valeurs de ma région sont trop basées sur le sortage pis « *Let's go* on vire une brosse! », pis « *Let's go...* » Je suis tannée de ça, je veux plus rien savoir. Le monde de [la ville] sont plus calmes, pis c'est correct comme ça. (Éliane, II)

La situation d'Éliane montre ce que peuvent avoir à affronter certains étudiants, notamment au niveau du manque de support parental et des déplacements pour leurs études. Son parcours révèle plusieurs dimensions sociologiques intéressantes. En premier lieu, notons le processus de dissociation, par le déménagement, du milieu social d'origine. Ce faisant, elle affirme s'éloigner d'un milieu culturel et professionnel qui présente peu de perspective d'avenir, elle élimine de sa vie l'influence de ses pairs et amis qui ont un rythme de vie trop porté sur la fête et la consommation de drogue et d'alcool. En deuxième lieu, nous constatons que la famille ne lui donne aucun support matériel. Ils ne lui ont pas apporté, à l'instar de plusieurs autres étudiants, une aide d'appoint. Enfin, le support moral est aussi faible. Nous percevons que sa mère l'encourage, mais cette dernière n'a pas les connaissances nécessaires sur les ÉPS pour supporter Éliane dans les épreuves qu'elle lui évoque. En somme, la séparation avec son milieu d'origine transporte une histoire complexe d'émancipation d'un milieu social ne lui offrant pas de perspective d'avenir et l'adoption d'un nouvel environnement qui répondra à ses attentes.

4.1.4 Isabella

Isabella vit avec son père et sa mère durant toute la durée de ses études au DEC. Nous ne savons pas s'ils ont obtenu leur DES, mais nous savons cependant que son père travaille en entretien ménager (il a été chef du département sanitaire dans un hôpital) et que sa mère occupe un emploi de secrétaire dans le domaine de la médecine préventive. Elle dit avoir une très bonne entente avec ses parents. Elle a un frère et une sœur qui n'habitent plus avec elle, mais sa sœur retournera habiter à la demeure familiale lors de la deuxième année d'étude au DEC d'Isabella. Sa sœur a complété un baccalauréat en musicothérapie mais, dû à sa santé fragile (tout comme celle d'Isabella) ses parents veulent qu'elle revienne à la demeure familiale en attendant d'avoir un emploi et de se refaire une santé. Son frère s'est vraisemblablement inscrit à l'université, mais les informations à son sujet sont peu précises.

La maison familiale est un lieu d'étude jugé convenable et Isabella a un bureau dans sa chambre. Elle privilégie cependant de travailler au cégep, les distractions à la maison (ani-

maux, télévision, internet, etc.) étant trop nombreuses. Parfois, sa mère relit, corrige et retranscrit les textes d'Isabella à l'ordinateur puisqu'elle est vraiment très rapide pour accomplir cette tâche.

Quant à sa décision de poursuivre des études préuniversitaires, une motivation de mobilité sociale s'exprime clairement.

Q : Quand tu as fini ton secondaire 5, qu'est-ce que tu venais chercher en t'inscrivant dans un programme au collégial?

R : Je pense que c'est un rêve. Veut, veut pas, il y en a beaucoup, comme moi. J'avais vu mon frère aller à l'université puis ma soeur, puis nos parents nous ont toujours poussé à aller à l'université. C'est pas une obligation, mais c'est comme eux autres, ils n'ont pas fait d'études puis ma mère, elle a toujours été déçue de ça puis, c'est comme : « Je veux que vous alliez à l'université ! » Pendant mes études, elle voyait que je *rushais*, puis elle me disait : « Isabella, si tu ne veux pas aller à l'université, n'y vas pas. Tu peux aller faire une technique, ça va être correct. » (Isabella, III)

À plus d'un égard, ses parents participent à son orientation : sa mère lui a fait voir un conseiller privé en orientation suite à une démarche infructueuse avec le conseiller en orientation de son collègue. Elle affirme que son frère lui a aussi fait comprendre qu'il y avait un écart de responsabilité et de reconnaissance considérable quant au genre d'emploi pouvant être obtenu avec un DEC ou un baccalauréat, ce qui l'a convaincue d'aller à l'université.

Ses parents paient son inscription, mais c'est elle qui paie ses livres. Elle a d'ailleurs des épargnes : ce sont des cadeaux en argent que son grand-père lui a offerts depuis qu'elle est enfant et que son père a mis en banque. Concernant le soutien financier, Isabella affirme que son frère et sa sœur ont plus profité de l'aide de leurs parents et ce, parce qu'elle se considère plus autonome et indépendante :

Mes parents essayent de bien gros aider mon frère puis ma sœur, sauf qu'en même temps, j'ai l'impression qu'ils oublient que je suis le bébé. Puis ils disent que je suis bien gros gâtée, sauf qu'ils ont six puis huit ans de plus que moi de vie. Fait que dans le fond, moi je ne suis pas plus gâtée qu'eux autres. C'est juste parce que là, je suis toute seule. Je suis toute seule, je suis toute seule. Mais tout ce que moi je paie, eux autres ils ne payaient pas avant. [...] Puis, j'ai à peu près 5 000\$ d'accumulé pour payer mes études, puis eux autres, ils ont à peu près 10 000\$ de dettes. (Isabella, III)

À cet égard, elle semble ressentir la même frustration vis-à-vis quelques-uns de ses amis :

Il y a des affaires que... Puis les enfants-roi là, ça m'enrage. J'avais des amis comme ça que : « Ben voyons, tes parents ne te le payent pas ? » Ben, je m'excuse là, mes parents ne gagnent même pas 100 000 [\$] les deux ensembles fait que, fais-moi pas chier là. (Isabella, III)

Bref, l'autonomie semble être une valeur importante pour Isabelle, valeur qui serait la conséquence d'une allocation de ressources familiales perçue comme inéquitable.

De manière évidente, les parents d'Isabella valorisent le fait de poursuivre des études universitaires. Leurs trois enfants en auront entrepris et Isabella a aussi intégré les désirs de sa mère en matière d'éducation universitaire. Ce constat se redouble d'un souci spécifique de ses parents pour que les choix scolaires d'Isabella soient éclairés, d'où la consultation d'un conseiller d'orientation. Néanmoins, lorsqu'Isabella rencontre des difficultés scolaires, sa mère lui fait comprendre qu'elle n'est pas obligée de faire des études universitaires, une technique étant aussi satisfaisante. On constate, encore une fois, un discours parental très favorable aux études mais qui, en même temps, n'est pas appuyé de l'intention de la pousser, contre sa volonté, à la poursuite des études universitaires. Les parents d'Isabella réduisent les ambitions scolaires et sociales qu'ils ont pour leurs enfants afin de s'assurer du bonheur de ces derniers et pour s'enquérir d'un autre projet moins exigeant mais « rentable » au niveau des hiérarchies socioprofessionnelles.

Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné précédemment, la présence de personnes ayant accédé aux ÉPS est en mesure de minimiser les manques d'informations relatifs à l'orientation scolaire. Dans le cas d'Isabella, c'est son frère qui lui a donné des informations quant à la valeur des statuts professionnels selon les types de diplômes. Ces informations lui auront permis de rester rivée sur son objectif, même lorsque son expérience collégiale était plus éprouvante et que sa mère lui a présenté une alternative.

4.1.5 Roméo

Roméo vit avec son père, sa mère et ses grands-parents et qualifie sa situation financière d'aisée. Les deux parents de Roméo ont leur DES. Son père est directeur graphique chez un

imprimeur, tandis que sa mère travaille à domicile. Ses conditions de vie semblent favorables aux études. Ses parents ne veulent pas qu'il travaille pendant ses études. Alors, pour amasser de l'argent, il fait de menus travaux de maintenance sur la maison familiale. Il n'occupera pas d'emploi au cours de ses études. Il a une bonne relation avec ses parents et joue au golf et aux quilles avec son père durant la fin de semaine. De plus, il souligne le support tant financier que moral de ses parents comme déterminants de sa réussite.

Lorsqu'est venu le temps de faire un choix de collège, il a eu la possibilité de choisir entre un collège privé ou public, ses parents payant la totalité des frais. Ces derniers auraient par ailleurs préféré qu'il choisisse un collège anglais (étant eux-mêmes anglophones) pour qu'il prépare mieux son entrée à l'université anglophone, mais il a choisi un collège francophone. Quant à son choix de programme, Roméo a pensé suivre le programme en sciences humaines pour ensuite étudier en histoire ou en philosophie à l'université. Ses parents étaient très ouverts à ce choix de carrière.

Roméo décide finalement de s'inscrire au programme de DEC en sciences de la santé dans le but d'étudier en médecine à l'université. Il trouve sa motivation pour aller en médecine à travers l'épreuve que ses grands-parents traversent puisque son grand-père, avec qui il habite, souffre de la maladie d'Alzheimer. Il voudrait donc pouvoir contribuer à combattre cette maladie :

Je veux guérir le monde. C'est ça que je veux faire. Mon grand-père est à l'hôpital et quand je vois des cas comme lui ben je me dis que peut-être que je pourrais aider, trouver un remède ou une manière de guérir certaines personnes. (Roméo, II)

Ses parents connaissent d'ailleurs deux médecins, dont l'un d'eux est un oncle, auprès de qui Roméo a pris un peu d'information sans pour autant, précise-t-il, qu'ils soient devenus des modèles influents dans son parcours.

Ses parents accordent une importance certaine à ses études puisqu'ils l'empêchent de travailler afin qu'il se consacre à l'école. Ils offrent beaucoup de liberté à Roméo en ce qui concerne son choix de collège et de programme. Sur ces points, il semble avoir leur entière confiance. Il a aussi dans son entourage des personnes fortement éduquées qui ont pu lui donner de

l'information pertinente lors de son processus d'orientation. Enfin, Roméo est un des seuls ÉPG à avoir très explicitement reconnu le soutien de ses parents comme un facteur déterminant de sa persévérance.

4.1.6 Ivan

Les deux parents d'Ivan ont fait des DEP et sont aujourd'hui infirmiers. Ses parents sont divorcés et Ivan réside en alternance un mois chez l'un, un mois chez l'autre. L'ambiance familiale semble bonne. Ses parents paient ses études et, puisqu'il n'a aucune charge, son travail d'été lui sert surtout à se payer du « luxe ».

Tout comme ses parents, Ivan pense se diriger vers le domaine de la santé. Il évoque leur influence dans sa décision. Il les a souvent visités durant leurs heures de travail et apprécie le milieu hospitalier. Son intérêt pour la biologie proviendrait en partie de sa famille et explique son choix pour le DEC en sciences de la nature. Paradoxalement, il dit : « ma mère, surtout, elle me dit que je ferais pas un bon infirmier parce que je suis pas assez rapide. [...] J'ai pas... Je suis pas quelqu'un qui enchaîne les choses rapidement. Mais j'aimerais ça par contre travailler proche des gens. ». Connaissant bien les rouages du métier d'infirmier, elle cherche à l'orienter vers une profession qui conviendra à sa personnalité.

Sa maison est un endroit adéquat pour travailler, mais il préfère le collège, son petit frère étant quelque peu dérangeant. Néanmoins, il n'a jamais considéré sa demeure comme un lieu d'études.

Nous avons peu d'informations sur l'environnement familial d'Ivan. Cependant, un fait intéressant se manifeste. Ses parents sont infirmiers et pratiquent un métier qui, aujourd'hui, nécessite un diplôme d'ÉPS (son statut d'ÉPG pourrait être, quant à nous, argumenté). Parallèlement, il est aussi le seul des ÉPG à affirmer qu'il est largement influencé par la profession de ses parents et qu'il compte œuvrer dans le même domaine. Mais paradoxalement, sa mère lui fait comprendre, en fonction de son expertise, qu'il n'a pas les aptitudes nécessaires pour devenir un bon infirmier. Ce comportement nous semble quelque peu exceptionnel puisque

précédemment, nous avons vu que généralement, les parents n'interviennent pas de manière contraignante sur le choix de carrière de leur enfant. Une prise de position de ce type pourrait être fait dans le but d'éviter à l'étudiant de se « compromettre » dans une profession ou un métier peu valorisé ou peu rémunérateur, mais ce n'est pas le cas ici, puisque cet avertissement a pour but d'éviter que leur enfant pratique inadéquatement un métier qu'ils jugent bien faire.

4.1.7 Vivianne

Vivianne habitait avec sa mère et ses deux sœurs aînées, mais ces dernières ont quitté la maison depuis peu. Elle a aussi un frère aîné de qui l'on ne sait rien. Elle habite donc seule avec sa mère et la dynamique familiale est bonne. Nous ne savons rien de son père, sinon qu'il est Haïtien, tout comme sa mère, qu'il n'a pas terminé ses études secondaires et qu'il est cuisinier. Vivianne n'est pas certaine de savoir si sa mère a terminé ses études primaires et depuis qu'elle a immigré au Québec, elle occupe des emplois dans des manufactures, notamment comme couturière. Ses deux sœurs étudient en sciences infirmières.

Vivianne paie ses manuels scolaires et sa mère, son inscription. Son domicile est un bon endroit pour étudier. Vivianne prend une année sabbatique suite à sa première année de collège et quitte le domicile familial pour aller en appartement avec son copain. À la fin de l'année sabbatique, elle retournera à la maison familiale pour finir son DEC, ne pouvant pas assumer de travailler et d'étudier en même temps.

Vivianne a étudié dans deux collèges différents, puisqu'elle a changé de cégep au retour de son année sabbatique. Vivianne a choisi le premier en partie à cause que ses deux sœurs qui l'ont fréquenté pour y compléter leur DEC en soins infirmier. Elle a de bons commentaires sur ce collège. Quant à son choix de programme, Vivianne « insiste » sur le fait qu'elle l'a fait seule et qu'elle n'a subi aucune pression de sa mère. Dans les faits, ayant peu de connaissances du système scolaire québécois, sa mère a comme seules préoccupation et conviction scolaires que sa fille reste à l'école afin d'obtenir un bel emploi. Pour elle, la persévérance se

résume à rester à l'école. Vivianne lui parle de ses difficultés, ses choix professionnels, ses angoisses et la réponse semble toujours être la même :

« Va à l'école ». T'sais, pour elle, son objectif, pour elle, c'était d'aller à l'école, mais après, arrivée à l'école, qu'est-ce que j'peux faire? Qu'est-ce qui m'intéresse? T'as besoin de discuter avec quelqu'un qui connaît. Ma mère... elle, elle pouvait pas. Elle avait pas le temps pis a connaissait pas ça. T'sais pour elle, c'est juste « Tu vas à l'école, tu t'en sors, t'as un diplôme... ». Moi, en gros, mes priorités, c'est d'élever mes enfants pis les préparer à la vie. (Vivianne, III)

À ce titre, soulignons qu'elle entretient un discours critique, mais non réprimandant, face à sa mère qui n'a pas su ou pu la préparer adéquatement au monde de l'éducation postsecondaire.

Ma mère [...] m'a pas préparée au monde, moi j'veux... Elle m'a pas vraiment préparée. J'ai eu des fois des décisions qui m'ont vraiment comme « Qu'est ce que je fais? Qu'est-ce j'fais? » T'sais pis... Elle pouvait pas m'aider vraiment parce qu'elle avait pas terminé vraiment, t'sais, les études, t'sais, j'pouvais pas vraiment parler avec elle « Ah, j'suis confuse, j'sais pas ce que j'vais devenir. » (Vivianne, III)

Malgré le manque de nuance de ce *leitmotiv*, elle l'a incorporé et souhaite à tout prix rester à l'école. Un autre aspect de la motivation de Vivianne pour persévérer à l'école est le désir de sortir d'une condition ouvrière précaire : lors de sa jeunesse, elle a vu sa mère avoir beaucoup de difficulté à subvenir aux besoins de la famille tout en s'occupant de ses deux sœurs et d'elle-même, elle avait peu de temps à consacrer à des activités enrichissantes avec elle :

Je veux pas me retrouver dans une manufacture pis être un pion [...] Ma mère elle m'a élevée mais elle avait pas non plus le temps, c'est vraiment, elle rentrait du travail, bon, ok, fait la bouffe, devant la télé pis c'est tout. Jamais elle a pris le temps comme prendre un livre. Surtout que j'tais la dernière, malgré qu'on dit que j'suis la plus gâtée mais... [Ahh!] T'sais, on lisait pas vraiment de livre à la maison. (Vivianne, III)

Avec Éliane, Vivianne est celle qui vit le plus difficilement sa situation d'ÉPG. Le capital culturel de sa mère semble très faible, tout comme sa connaissance du système scolaire québécois, ce qui produit des difficultés d'orientation. Cette situation est d'ailleurs vécue par Vivianne comme un manque et une incapacité de sa mère à l'éduquer pour faire face au « monde ». De plus, ses deux sœurs, qui ont fait un DEC, n'ont pas, comme dans le cas d'Isabella ou de Claude, fourni d'informations à Vivianne au sujet des choix qui s'imposaient à elle. Un autre aspect intéressant du parcours de Vivianne est la forte motivation qu'elle

retire de sa mère, qui est prise comme contre-modèle. Malgré tout, la forte valorisation de l'école par sa mère a créé des conditions suffisamment positives pour amener l'étudiante à l'université.

4.2 Les étudiants de seconde génération de parents universitaires

4.2.1 Baptiste

Baptiste vit au sein d'une famille unie, composée de ses deux parents et de ses deux sœurs, lesquelles sont très importantes dans sa vie. Son père détient un diplôme de baccalauréat et a entamé une maîtrise et il est négociateur pour une compagnie de téléphonie. Sa mère a un diplôme de maîtrise et est avocate pour un organisme du gouvernement provincial. Ses deux sœurs sont plus jeunes que lui et étudient à l'école secondaire. Il existe une belle ambiance familiale et il admire les qualités personnelles de son père. Il a aussi souligné à plusieurs reprises que sa famille compte beaucoup pour lui. Il fait quelques activités de famille, comme jouer au tennis et au golf avec son père. Il faut évoquer que sa famille a des valeurs religieuses fortes : il parle à quelques reprises de sa propre spiritualité et de l'influence du christianisme (la prière pour faire baisser son stress, son goût pour faire du bénévolat) sur sa vie. Baptiste ne travaille pas ; ses parents lui paient le collège et lui donnent une allocation (argent qu'il n'utilise presque pas). Il aspire par ailleurs à rester chez ses parents longtemps : « c'est mes parents qui m'aident beaucoup dans mes études. [...] ils mettent l'argent qu'ils ont pour mes études [...] J'ai suggéré à mes parents de payer une partie des études, ils ne voulaient pas. »

Ses parents sont très présents au niveau académique. Ils le soutiennent intensément à ce sujet, mais aussi en ce qui concerne la confiance en soi. Déjà, à l'école secondaire, ses parents mettaient beaucoup d'efforts afin qu'il réussisse. Ses difficultés d'estime de soi, qui étaient causées en partie par les commentaires désobligeants des autres jeunes à propos de sa petite taille, affectaient ses performances scolaires. Pour contrecarrer cet effet négatif durant son jeune âge, ses parents l'ont obligé à aller dans le camp des Petits débrouillards, ce qui l'a obligé à sortir de chez lui et l'a amené à rencontrer d'autres jeunes. C'est une initiative qu'il semble

avoir apprécié. Baptiste fait aussi part des effets du décès de son grand-père, qui était très important pour lui et pour qui il avait énormément d'estime, sur sa vision de lui-même et de son rapport au monde :

Mais, je pense que, en quatrième secondaire, y'a eu un changement, dans... c'est le décès de mon grand-père. Je sais pas si ça a fait quelque chose, mais... je pense que le fait qu'il soit parti ça m'a peut-être pas, dans le sens de donner un... ça m'a comme dit, mon grand-père est parti, oui, mais la vie continue. Faut que je... je sois capable de... me transformer en conséquence. [...] Je pense que ça m'a appris à... appris à voir les autres. Parce que je me sentais un petit peu, des fois, quand je sens, je vois le décès du monde, je me sens un peu inutile. Là je me dis, tsé, je me dis, faut que je fasse quelque chose. Là déjà, faut que je fasse quelque chose. (Baptiste, I)

De manière générale, Baptiste n'aborde que peu la question de l'influence de ses parents, mais ils jouent un rôle influent dans sa vie, soutient-il. En ce qui concerne la confiance en soi, Baptiste s'inspire beaucoup de son père, il est un vrai modèle pour lui : « c'est quelqu'un que j'admire beaucoup justement parce que j'ai toujours l'impression qui a... qui savait où il voulait aller pis j'aimerais ça être justement comme lui » (Baptiste, III). Il relate comment, parti de France à dix-huit ans et arrivé au Québec avec rien en poche, il s'est introduit dans un milieu anglophone alors qu'il ne parlait pas anglais et a réussi à se bâtir une carrière et à avoir un bon emploi au sein d'une société d'État, à travailler au Moyen-Orient et à s'affirmer comme personne dans un milieu qui essaie parfois d'écraser les opinions discordantes. Si son père est un modèle de réussite personnelle, ses deux parents sont quant à eux un modèle familial qu'il voudrait reproduire avec ses enfants : « C'est mes parents, ils mettent beaucoup d'emphase sur nous autres pis j'aimerais ça faire de même si j'avais des enfants, de mes enfants je parle. ». Ainsi, Baptiste rapporte et s'approprie leurs conseils, lesquels recommandent de faire un programme de mineure en plus de son programme de baccalauréat et d'apprendre une quatrième langue en plus du français, de l'anglais et de l'espagnol. C'est pour cette raison qu'il a suivi un cours d'espagnol en option au collège. Ainsi, il pourrait choisir une université anglophone pour bien maîtriser la langue.

L'influence de la famille élargie est également à noter dans le parcours de Baptiste. Son grand-père et ses oncles, qui eux sont aussi des universitaires, ont approuvé son inscription au DEC en science de la nature. En effet, trois de ses oncles et une tante sont médecins et ont

voyagé à travers le monde. Ses cousins et cousines (dont quelques un sont en génie dans les institutions universitaires prestigieuses de Montréal) sont également étudiants à l'université et ont beaucoup voyagé, ce qui lui donne l'envie de voyager aussi. À l'université, Baptiste s'oriente selon les conseils de ses cousins plus âgés, qui cherchent à le convaincre de s'inscrire au programme qu'ils suivent.

Ce qui est le plus frappant avec les parents et la famille de Baptiste, c'est le support qu'ils lui donnent et leur influence. Baptiste a subi la stigmatisation de ses pairs au secondaire, ce qui, au niveau de la confiance en soi, l'a beaucoup ébranlé. Ses parents ont fait des efforts pour favoriser sa socialisation et contrer les effets négatifs de ce phénomène sur son parcours scolaire. Ces derniers font aussi un grand travail d'information et d'orientation scolaire, que l'on pourrait appeler un travail de passation du capital culturel, en valorisant par exemple l'apprentissage de langues et les voyages, choses que Baptiste fait volontiers siennes. Outre ses parents, notons aussi l'importance symbolique de son grand-père, la présence de ses oncles et tantes fortement éduqués dans son entourage immédiat ainsi que celle de ses cousins qui participent à l'élaboration d'un projet universitaire. Par ailleurs, Baptiste voue un très grand respect pour ses parents puisque d'une part, il admire la vie de son père qui a accompli une intégration digne de mention dans la société québécoise et, d'autre part, parce qu'ils sont présents dans sa vie et y sont hautement impliqués, tant dans la sphère scolaire que celles des loisirs. De plus, un élément catalyseur de cette intégration familiale peut être les valeurs chrétiennes qui feraient l'éloge de la famille. En somme, la valorisation de l'école par des personnes pour qui Baptiste a un grand respect participe à l'appropriation d'un capital culturel fortement ancré dans l'école. Cela étant, nous faisons l'hypothèse que la forte valorisation de l'école par la famille de Baptiste a contribué à son regain de confiance.

4.2.2 Brian

Brian vit avec ses parents et sa sœur. Son père a un diplôme de baccalauréat en ingénierie et est programmeur électronique. Sa mère détient un diplôme de baccalauréat et a travaillé comme enseignante au primaire avant de prendre sa retraite. Sa sœur étudie au programme de technique policière. Brian a une mauvaise relation « scolaire » avec sa mère et la trouve

beaucoup trop contrôlante. Ses parents semblent le soutenir financièrement, même au-delà des frais de scolarité : « Mon compte de banque c'était un *exit only*! Là, maintenant, je suis en péril financier, j'ai pu d'argent. Il faut que j'en emprunte à mes parents là. C'est grave! Je leur en demande tout le temps... » (Brian, II).

Au départ, ses parents étaient heureux que Brian étudie les sciences de la nature, car ils voulaient qu'il fasse quelque chose de difficile. Par contre, ils craignaient qu'il ne réussisse pas parce qu'il n'a jamais été un élève assidu au secondaire et réussissait sans travailler. À cause de ce manque de confiance, Brian se sent en probation durant la première année de collège car, effectivement, ces parents ne lui garantissent pas qu'il pourra rester dans ce collège. Ils ne veulent pas payer une école privée pour rien :

la dernière session, ils ne voulaient pas me renvoyer à Mont-St-Grégoire parce que mes notes étaient basses. Ils étaient là comme « On paye pour une non-réussite, c'est pas ton maximum. » Mais là ils voient que je m'applique, ils sont fiers de moi maintenant fait que... comme, ils vont me renvoyer à Mont-St-Grégoire, oui. (Brian, II)

Brian rêvait de jouer dans l'équipe de football de son collège, mais ses parents étaient très réticents à ce projet, croyant que cela pourrait compromettre ses résultats scolaires. Il n'a donc pas pu s'y inscrire lors de sa première année de collège. Par la suite, puisqu'il pensait avoir prouvé à ses parents qu'il était bon élève (apte à travailler fort, il s'est entraîné au gymnase pour devenir plus fort et a fait un cours d'été pour alléger la troisième session), il s'est inscrit lui-même à l'équipe de football, dans un geste de confrontation :

R : Mais c'est parce qu'ils ne voient pas même quand je m'applique. Fait que là, ils pensent que je fais rien. Fait que là ils disent qu'ils payent pour rien, t'sais. Mais pour moi c'est faux ça, mais je suis pas capable de les convaincre. À chaque fois que je veux sortir, c'est comme " Non, tu sors pas! " mais j'sors pareil là. Juste... Ils gossent là. Ils font des crises pis des choses de même là. [...] Je les empêche un peu de se mêler de mes affaires parce que quand ma mère s'implique, c'est pas l'fun. Elle en fait trop une grosse affaire pis elle arrête pu. T'sais, j'ai toujours voulu jouer au football. Mes parents disaient « Ah... c'est un sport de malade, c'est dangereux ! » Fait que là, moi j'ai vieilli pis un moment donné je me suis dit « Non, moi je joue au foot! »

Q : Tu les as convaincus ou tu leur a juste dit...

R : Je leur ai juste dit là.

- Ah ben, tes notes ?!

- *Too bad!*

Q : Ok, qu'est-ce qui fait que la première fois t'avais accepté leur autorité ?

R : J'étais plus jeune. Mais après je leur ai dit que j'étais assez vieux pour assumer mes responsabilités. (Brian, III)

Mais au-delà des inquiétudes parentales relatives aux efforts qu'il consacre à ses travaux scolaires, Brian vit, à ce sujet, une relation très tendue avec sa mère, ce qui ne s'applique pas à sa relation avec son père :

C'est un peu une cause perdue pour ma mère. Elle, ça sera jamais assez t'sais, que je fasse n'importe quoi, si je m'enferme dans ma chambre tout le temps pis que je fais rien que mes études, ça sera comme " Ah, je suis sûre que tu fais rien pareil. " [...] Je discute pas avec eux des choses que je fais ou ce que j'apprends, rien. Je fais mes travaux pis je les garde pour moi. (Brian, I)

Durant la deuxième année de ses études, sa copine l'avait convaincu de dire à ses parents qu'il avait de bonnes notes. Il a douté de l'utilité de cette stratégie, mais l'a quand même fait. Depuis, sa mère insiste davantage sur le fait qu'il ne doit maintenir ses bons résultats et qu'il doit réussir encore mieux. Brian en est complètement exaspéré.

Ce qui caractérise la situation familiale de Brian est le contrôle des parents, surtout sa mère. Sachant que Brian est dans un programme exigeant et qu'il avait l'habitude de ne pas étudier au secondaire, ils cherchent à réguler ses rythmes de sortie et son engagement dans des activités lui demandant un certain investissement de temps. Cette dynamique a conduit Brian à cacher ses activités d'étudiants à sa mère, il supposait que moins sa mère en savait sur ses activités, moins elle aurait d'emprise sur lui. Dans ce mouvement d' « autonomisation », Brian ira jusqu'à s'inscrire dans l'équipe de football du collège sans le consentement de ses parents. Néanmoins, à travers ce contexte d'isolation, Brian a le souci de démontrer à ses parents qu'il peut réussir et, on le verra, il développe une méthode de travail qui lui permet de réaliser ses objectifs, c'est-à-dire avoir d'assez bons résultats pour, dans un premier temps, pouvoir continuer d'étudier au collège privé, qu'il apprécie, et être admis dans un programme d'ingénierie et, dans un deuxième temps, jouer au sein de l'équipe de football du collège.

À nos yeux, une des conséquences de cette dynamique est que Brian, qui aspire à être admis en ingénierie, n'évoque aucunement le rapport qu'il entretient avec son père, qui est ingénieur aussi, comme si le cloisonnement qu'il crée entre les sphères familiale et scolaire cache l'influence, ne serait-ce que minimale, que son père aurait pu avoir sur son choix de carrière.

4.2.3 Edgar

Edgar vit avec son père et la compagne de celui-ci. Son père, qui est fonctionnaire au Conseil du trésor, détient un diplôme de maîtrise et a commencé des études doctorales en droit depuis peu. Lorsqu'Edgar se trouve surchargé, son père lui montre, pour l'encourager, les masses de travaux qu'il a à faire dans le cadre de ses études doctorales. Sa mère biologique est décédée il y a une dizaine d'années ; il vit avec son père et sa belle-mère depuis ce temps. Cette dernière, qui est psychologue, détient un diplôme de maîtrise. Edgar a aussi une sœur plus jeune qui est plutôt « artiste ». Ses parents paient ses frais de scolarité et lui ont signifié qu'il pouvait demeurer à la maison pour toute la durée de ses études au baccalauréat, mais Edgar prévoit se trouver un appartement avant la fin celles-ci afin d'accroître son autonomie.

Edgar est assez sûr de son choix de programme. Ses parents étant dans le domaine des sciences humaines, il a constaté que leurs discussions ne l'intéressaient pas du tout. Ses parents sont heureux de son choix de programme car c'est ce qu'il a toujours voulu faire. Ils le motivent et l'encouragent. Cependant, il semble que l'option de faire un DEC technique était peu vraisemblable étant donné la perception de ses parents :

J'pense qu'ils ont des préjugés contre les techniciens. T'sais des préjugés de la vieille école où tout le monde devait aller à l'université, fait que je connais pas vraiment le milieu de la technique. Donc j'suis pas vraiment intéressé. (Edgar, I)

Edgar semble avoir actualisé ce discours en le rationalisant :

Je pense que j'ai moins de préjugés que mes parents là, mais euh, j'perçois ça... mais c'est juste c'est plus un travail manuel pis ça permet pas nécessairement de résoudre des problèmes. (Edgar, I)

Ses parents et son entourage l'encouragent à étudier en sciences. Dès la seconde entrevue, il est certain de ses projets scolaires et professionnels. Outre son père, Edgar a plusieurs modèles d'universitaires dans son entourage immédiat. Parmi sa famille et des amis de sa famille, il y a des professeurs d'université et des médecins avec lesquels il a pu échanger sur des sujets scientifiques qui le passionnent. Voyons comme il décrit ce type de relation :

Puis bon ma belle-mère, dans sa famille, son entourage, c'est tous des hauts-fonctionnaires puis euh, fait qu'ils me poussent dans les, ben ils m'encouragent là, ils ne me poussent pas. Puis bien, c'est ça, y'a des médecins, des choses comme ça, qui viennent quand même souvent à la maison. J'peux me mettre à jour, me faire une idée. Comme on connaît un podiatre, un pédiatre, un oncologue, ils me donnent des... pas des conseils, mais ils me montrent le chemin à suivre, puis c'est ça. Si jamais j'veux faire des stages en quoi que ce soit, ce sont des contacts. J'pourrais arranger ça si je veux voir ça à l'air de quoi (Edgar, I).

À l'instar de Roméo, Edgar parle très peu de ses parents. On peut constater, qu'au niveau de l'orientation scolaire, plusieurs personnes hautement diplômées de son entourage sont disposées à lui donner des informations et lui conseiller des stratégies pour cheminer vers l'université. En somme, Edgar donne l'impression qu'il baigne dans un environnement de personnes très fortement scolarisées et œuvrant dans les sciences de la nature. En lien avec cette dernière remarque, l'université semble être un choix incontournable. On voit poindre dans son discours une hiérarchisation des professions en fonction des études.

4.2.4 Ève

Ève habite avec ses parents et sa sœur aînée. Ses parents ont tous deux un diplôme de maîtrise et travaillent comme orthopédaogues dans une école primaire. Sa sœur commence des études universitaires au moment où Ève entre au cégep. L'ambiance familiale est bonne, à l'exception des querelles avec sa sœur, car toutes deux sont très différentes. Elle dit faire partie d'une petite famille modèle qui lui apporte beaucoup. Elle n'est donc pas pressée de partir de la maison et souhaite rester auprès de sa famille le plus longtemps possible.

Son choix de programme fut très libre ; ses parents l'auraient laissé faire un DEP ou un DEC technique si tel avait été son désir. Ses parents la soutiennent dans ses études, tenant davanta-

ge à son bonheur qu'à la réussite. Ils ne lui mettent pas de pression pour qu'elle réussisse et s'assurent qu'elle est heureuse dans ce qu'elle fait :

T'sais je suis chanceuse parce que j'ai pas des parents qui me disent : « Ok, là tu fais tes sciences en quatre sessions, faut que ça aille bien, faut que tu aies des bonnes notes. » T'sais, ma mère me dit : « Regarde Ève, si tu coules un cours, c'est pas grave. Prends-le en cours d'été, ça ne me dérange pas, tant que tu es heureuse là-dedans. » (Ève, II)

Dès son entrée au collège, Ève savait qu'elle allait faire son DEC en cinq sessions. Les amis de sa sœur aînée lui ont fortement suggéré de faire ainsi, eux-mêmes ayant fait l'expérience d'une transition difficile et ayant abandonné certains cours afin de faciliter leur passage au collégial.

À l'inverse de ce que nous avons constaté chez les autres ÉSG-U, les parents d'Ève ne semblent exercer aucune pression afin qu'elle fasse des études universitaires. Tout comme pour les ÉPG, ses parents mettent de l'avant l'importance d'être heureux dans les projets qu'on entreprend. C'est donc pour s'assurer une expérience collégiale heureuse qu'elle décide, dès son inscription, de faire son programme en cinq sessions. Elle est d'ailleurs la seule des ÉSG-U à avoir complété son DEC en cinq sessions.

4.2.5 Irina

Irina habite avec ses parents et ses deux sœurs. La mère d'Irina est québécoise et son père est d'origine vietnamienne. Elle ne mentionne qu'une seule fois qu'elle fait partie d'une minorité visible. Son père détient un diplôme de maîtrise en génie électrique et a été professeur d'informatique au niveau collégial avant de prendre sa retraite. Sa mère a un diplôme de baccalauréat (peut-être incomplet) en administration. Elle était courtière dans une compagnie d'assurances et est au chômage depuis quelque temps. Sa sœur aînée a fait des études en science de la santé au même collège qu'Irina. Si Irina a un problème scolaire, elle sait qu'elle peut se référer à sa sœur ou à son père, qui sont pour elle une référence plus sûre que ses amis. Sa maison est qualifiée de très bon lieu d'étude. Irina n'a et n'aura pas à déboursier

d'argent pour ses études puisqu'un ou des membres de sa famille ont créé une fondation pour financer les études des plus jeunes :

Qui paie mes études? Ah, c'est mes parents. Ben on a une fondation que mon oncle, ben en tout cas, bref, un ancêtre, qui a fait ça, pis ça fait que nos études postsecondaires sont payées. Fait que tout est remboursé. Non, non, j'paie pas mes études. (Irina, II)

Son choix de programme fut influencé par son père. Il lui a acheté le guide des programmes universitaires pour qu'elle se fasse une meilleure idée des opportunités qui s'offrent à elle. Déjà au secondaire, il insistait pour qu'elle mette des efforts dans ses cours de sciences. Ensuite, :

quand le moment de remplir le formulaire [d'inscription] est arrivé, il dit : « Ouais, sciences pures, c'est un beau programme, hein! On peut tout faire après... » En tout cas, ça a pris du temps, on a débattu pendant quelques semaines, pis j'ai pris ça. Mais justement, au pire, si j'aime vraiment pas ça, j'peux changer. (Irina, I)

On peut comprendre qu'en acceptant ce programme en considérant qu'elle puisse changer au cas où elle n'aimerait pas ses cours, démontre qu'elle est incertaine du choix convenu avec son père.

Pour l'université, Irina veut partir de Québec pour étudier à Montréal. Mais pour réaliser cela, elle doit user de stratégie. Si elle fait une demande d'admission à Québec et à Montréal et qu'elle est acceptée dans une université de chacune des villes, ses parents risquent de ne pas vouloir qu'elle emménage à Montréal pour des questions financières. Elle ne s'est donc pas inscrite dans une université de Québec et suivra sa sœur, qui habite la métropole.

Pour Irina, c'est la force avec laquelle son père lui suggère d'aller en science qui est le plus remarquable. Il a en très haute estime ce programme scolaire, dont il est lui-même issu. Depuis qu'Irina est au secondaire, son père tente de lui donner des outils pour qu'elle puisse s'orienter pour faire son choix de carrière, bien qu'il tente de la convaincre de s'inscrire au programme de science.

4.2.6 Iseult

Iseult vit avec ses parents et sa sœur aînée, laquelle quitte le logis familial vers la fin de la première année d'études d'Iseult. Chacun de ses parents détient un diplôme de baccalauréat en comptabilité. Son père est consultant en système informatique, alors que sa mère exerce son métier dans un ministère. Les conditions de vie d'Iseult sont favorables aux études. Elle avoue provenir d'un milieu aisé, ce qui fait en sorte qu'elle a le choix de ne pas travailler durant de ses études. Elle quitte donc son emploi et profite de ses temps libres, ses parents payant tout pour elle, même son voyage d'été. Elle dira cependant que sa famille n'a pas énormément d'argent et que conséquemment, elle ira à l'université de sa ville, qui est plus accessible. L'ambiance familiale est très agréable, selon elle, et elle sait qu'elle peut rester chez ses parents jusqu'à la fin de ses études de baccalauréat. Enfin, pour Iseult, ses parents sont, en quelques sortes, des modèles dans l'éducation des enfants. Elle veut reproduire le même modèle d'éducation avec ses enfants, c'est-à-dire leur fournir beaucoup d'activités et s'impliquer dans celles-ci.

Le choix de programme (technique ou universitaire) d'Iseult était quelque peu tracé : aller à l'université pour elle allait de soi :

Moi dans ma tête, mes deux parents ont fait l'université pis dans ma tête, c'est comme j'y ai même pas pensé, sans blague, c'était comme presque évident de faire un préuniversitaire parce que j'tiens à aller loin pis... Ben j'dis pas aller loin parce que j'dénigre vraiment pas ceux qui font des techniques, même que j'trouve ça très bien parce qu'il faut de tous les types pis si quelqu'un performe mieux dans une technique, ben tant mieux, mais j'veux dire, pour moi, j'veux faire des études pendant, j'veux pousser quand même pis j'aime beaucoup apprendre, beaucoup, mais c'était, j'y ai même pas pensé. (Iseult, 1)

Quant au choix de collège, puisque la mère d'Iseult travaille dans le milieu de l'éducation, elle l'aide à choisir un bon cégep. D'ailleurs, pour la mère d'Iseult, poursuivre les études jusqu'au baccalauréat est vraiment le minimum requis pour avoir un bon emploi. L'éducation et la maîtrise de la langue française sont très importantes pour ses parents. À l'école primaire, voyant que l'école du quartier lui procurait une mauvaise éducation linguistique, ils l'ont rapidement retiré de celle-ci pour l'inscrire dans une école privée afin d'améliorer ses compétences linguistiques.

Sa famille la soutient beaucoup dans ses études, tout particulièrement sa sœur, de qui elle est très proche. Celle-ci est son aînée d'un an et, tout comme Iseult, elle s'implique énormément au niveau parascolaire. D'ailleurs, le départ de sa sœur pour une autre province sera déterminant dans sa décision de changer de cégep en deuxième année d'étude. Au final, Iseult sera contente de sa nouvelle situation, car elle dit être sortie de l'ombre de sa sœur.

Même si le parcours de l'étudiante est particulier à cause de sa très forte implication scolaire, le contexte et la dynamique familiale d'Iseult semblent être, pour plusieurs raisons, caractéristiques des ÉSG-U. D'abord, ses parents ont cherché à assurer la plus haute qualité de l'éducation de leur fille, d'abord par la bonne maîtrise de la langue dès un très bas âge. Ensuite, en offrant à Iseult, comme à plusieurs autres ÉSG-U, de pouvoir rester sous leur toit le temps de terminer ses études de baccalauréat, ils s'assurent qu'elle sait qu'elle peut aspirer à des études engageantes sur le plan personnel sans avoir à se soucier de sa condition financière et matérielle. Aussi, pour Iseult, poursuivre ses études à l'université était comme un non-choix, c'est-à-dire qu'il est tout naturel pour elle de poursuivre à ce niveau. Enfin, tout comme Edgar, mais avec beaucoup plus de précautions, elle hiérarchise le type d'emploi pouvant être obtenu avec un DEC ou un diplôme d'études universitaires en fonction du statut socio-professionnel qu'il procure (« j'tiens à aller loin »).

4.3 Conclusion

Plusieurs aspects du contexte et de la dynamique familiale distinguent et rassemblent les ÉPG et les ÉSG-U. Nous allons présenter les spécificités perçues en fonction du support matériel, de l'accompagnement dans le processus d'orientation, des difficultés liées à un éthos culturel, du support de l'environnement familial élargi, ainsi que des stratégies d'investissement scolaire et de transmission du capital culturel.

4.3.1 Étudiants de première génération

Au niveau du support matériel offert aux ÉPG par leurs parents, on observe souvent un compromis entre les étudiants et leurs parents, où les premiers paient leurs livres alors que les seconds paient leurs frais de scolarité. C'est une pratique avec laquelle les étudiants sont en accord, considérant que c'est une juste répartition de la charge économique des études. Ceci démontre que si les parents ne manifestent pas toujours un désir de mobilité sociale pour leur enfant, on retrouve chez-eux un désir d'investissement scolaire, et ce, à la mesure de leurs capacités financières.

Les ÉPG relatent parfois un manque de support qui révèle, selon nous, un écart culturel entre ce que peut offrir la famille comme aide et ce que l'institution scolaire demande à ses étudiants pour qu'ils réussissent. Le manque de support rapporté est peu fréquemment d'ordre motivationnel, puisque généralement les parents encouragent grandement leur enfant à persévérer et sont fiers de leurs accomplissements. L'écart culturel entre l'école et la famille se manifeste plutôt par le fait que les ÉPG font face un manque d'informations utiles à la planification et à l'appréhension du monde de l'éducation postsecondaire. Vivianne éprouve et exprime clairement cette limite en évoquant le fait que pour sa mère, la seule solution à ses problèmes et questionnements scolaires est de rester à l'école, car c'est l'école qui permet la promotion sociale. Mais pour elle, la question est plutôt de savoir ce qu'on peut faire comme métier si on reste longtemps à l'école. Cette absence de finalités scolaires provoque chez Vivianne une remise en question de sa place au sein de l'institution. Suite à cela, elle ira chercher de l'information supplémentaire auprès de ressources scolaires. Ce dernier lui présentera une autre perspective que celle avancée par sa mère et qui lui sera fort utile : arrêter le collège durant un moment afin de s'interroger sur ce dont elle a vraiment envie. Il lui a fait valoir qu'un temps d'arrêt n'est pas nécessairement synonyme de décrochage et qu'il peut même lui être fort bénéfique d'être plus sûr de ses choix à ce stade de sa vie. Vivianne a donc pris une année sabbatique après sa deuxième session. En somme, une seule ÉPG affirme avoir manqué d'informations pour s'orienter à l'école. Cette situation est néanmoins unique au groupe des ÉPG.

Le choix de cours est très libre et peu orienté pour nos ÉPG. Même pour Roméo, qui a un parcours où tout semble réussir et qui aspire réalistement à devenir médecin, ses parents ne semblaient avoir aucune réticence à ce qu'il s'engage dans des domaines moins prestigieux tels que la philosophie ou l'histoire. Cependant, Ivan, un étudiant dont les deux parents sont infirmiers, se retrouve aussi dans une situation unique chez les ÉPG. L'étudiant développe un intérêt marqué pour les métiers liés aux soins de santé, dont celui d'infirmier. Cependant, ses parents lui font remarquer qu'il n'a pas les qualités nécessaires pour devenir un infirmier efficace, ce qu'il accepte sans résistance. Bref, ce type de comportement nous laisse percevoir que lorsque les parents connaissent ou pensent connaître un domaine ou un secteur d'activités particulier, ils peuvent avoir tendance à chercher à lier leurs représentations du métier aux traits perçus ou attribués à leur enfant. Il est tout de même intéressant de constater que des parents informés peuvent freiner les ardeurs de leur enfant, de peur qu'il subisse un revers qu'ils peuvent prévenir.

Chez tous les étudiants, l'entourage familial élargi peut jouer un rôle important d'accompagnement scolaire, mais il peut aussi avoir un rôle spécifique chez les ÉPG. Effectivement, ces derniers vont, à un certain moment, rechercher diverses informations pour les aider à faire un choix de parcours universitaire. Puisque les parents ont des connaissances sur le système d'ÉPS relativement limitées, lorsque les ÉPG ont une bonne relation avec un oncle, un cousin ou une autre personne qui a étudié à l'université ou qui exerce un métier lié aux sciences, ces derniers risquent plus fortement d'être sollicités par l'étudiant en quête d'information. Aussi, la présence d'un frère ou d'une sœur qui ont fréquenté l'université peut avoir un effet fort important chez l'étudiant en créant, d'une part, un fort désir d'aller à l'université puisqu'il est à même de constater que ce projet est pleinement réalisable et, d'autre part, en permettant d'acquérir des informations sur les stratégies de parcours et de choix de programme. On observe chez les ÉPG que si un universitaire devient un informateur, cette personne est fréquemment nommée et devient rapidement une référence centrale dans la démarche de l'étudiant, tant pour un choix de programme que pour anticiper un futur style de vie.

Enfin, nous retrouvons seulement au sein du groupe des ÉPG un cas comme celui d'Éliane, où le support familial est fortement sclérosé et les relations familiales, difficiles. Dans son parcours, elle se sent seule et incapable d'obtenir une aide quelconque. Au moment où elle a des besoins pécuniaires, aucune solution n'est envisagée de la part de sa famille pour lui venir en aide. On peut évidemment invoquer le peu de moyens financiers dont dispose sa famille, mais il appert que peu de choses ont été tentées pour la supporter et que les minces efforts faits en ce sens se sont rapidement avérés inutiles. Elle s'est alors tournée vers une tante et des amis pour avoir le support nécessaire afin de déménager et de payer ses premières dépenses domestiques. Enfin, cette situation laisse comprendre que la présence de ce sentiment de délaissement amène l'étudiante à considérer que si dans un avenir immédiat elle était victime d'un incident quelconque lui causant de sérieux problèmes financiers, elle serait complètement seule pour l'affronter. Bref, elle vit un vif sentiment d'insécurité et sa famille y participe fortement.

Enfin, à la lumière de ces analyses, nous croyons que l'effet du statut d'ÉPG peut être fortement influencé par la présence, dans son entourage, d'autres personnes qui ont déjà fait des études postsecondaires. De plus, le type de personne qui peut tenir ce rôle est, dans la plupart des cas, des oncles et tantes, ainsi que des frères et sœurs. Conséquemment, les recherches statistiques qui mesurent l'effet ÉPG devraient nécessairement prendre en compte minimale-ment la scolarité de la fratrie ainsi que celle des personnes qui résident avec l'étudiant. Il serait aussi intéressant de constater si des professeurs peuvent, dans le cadre d'une relation suffisamment forte, combler ce rôle. De plus, il semble clair que les parents approuvent généralement le choix de leur enfant et les soutiennent conséquemment, à la hauteur de leurs moyens. Plusieurs d'entre eux ont d'ailleurs inscrit leur enfant dans des programmes études enrichies, laissant penser qu'ils favorisaient une mobilité scolaire pour leurs enfants. Il n'existe qu'un seul cas où les parents ne soutiennent pas leur enfant dans sa carrière scolaire.

4.3.2 Étudiants de seconde génération de parents universitaires

Contrairement aux ÉPG, chez qui on retrouve des parents qui sont généralement peu informés des exigences des ÉPS, on peut observer chez les ÉSG-U une situation opposée, où les parents ont une connaissance plus pointue du système scolaire. On retrouve même une situation où la connaissance des parents de ces exigences a pour effet de semer le doute quant à la capacité de leur enfant à réussir le programme dans lequel il s'est engagé. C'est le cas de Brian, un étudiant qui a eu beaucoup de facilité au secondaire et qui n'a jamais vraiment développé de technique de travail. Cependant, il démontre une détermination à réussir et à acquérir une méthode de travail afin de mener un de ses projets à terme : jouer dans l'équipe de football de son collègue, ce qu'il réussit à faire avec succès. Néanmoins, il rapporte que ses parents doutent fortement de sa capacité à réussir et lui mettent beaucoup de pression, à un point tel où Brian, par un mécanisme de protection, isole son univers scolaire de son univers familial, c'est-à-dire qu'il cherche à éviter de mettre ses parents en contact avec sa réalité scolaire, que ce soit parce qu'il réussit bien ou non. Ses parents le menacent de ne plus payer pour un collège privé, où les frais d'inscription sont beaucoup plus élevés que dans un collège public, si ses résultats ne sont pas excellents. Brian doit donc leur prouver qu'il est digne d'un collège privé.,

Bien qu'au sein de plusieurs familles, poursuivre des études à l'université est un allant de soi, les parents manifestent un soutien direct à leur enfant lorsqu'ils le croient nécessaire. C'est peut-être leur célérité d'intervention qui participe à la production de cet allant de soi. On perçoit chez les parents des ÉSG-U de fortes stratégies d'investissement scolaire. Par exemple, on retrouve un parcours où les parents ont joué un rôle central en insistant sur l'amélioration des compétences scolaires de leur fils Baptiste dès son bas âge. Les parents de Baptiste tentent par plusieurs moyens d'aider leur fils à surmonter ses difficultés scolaires qui sont, selon lui, d'origine émotive. Un autre exemple est celui d'Iseult, qui s'est fait retirer de son école primaire en première année parce que ses parents trouvaient qu'elle faisait beaucoup trop de fautes de français et jugeaient que cela était dû à la (mauvaise) qualité de l'enseignement au sein de cette école. Leur réaction fut rapide et fortement motivée par la valeur qu'ils accordent à la bonne maîtrise des compétences linguistiques. Une autre manifestation de ce phé-

nomène est le fait que tous les étudiants du groupe ÉSG-U ont fréquenté une école secondaire privée ou une école publique offrant un cursus enrichi (langue, programme international, musique), contrairement aux ÉPG chez qui deux d'entre eux n'ont pas fréquenté ce type d'institution.³⁴

Plusieurs parents d'ÉSG-U montrent des préjugés vis-à-vis des DEC techniques, qu'ils perçoivent comme ne donnant accès qu'à des emplois de niveau socioprofessionnel inférieur au baccalauréat. Cette transposition de la hiérarchie des ordres scolaires au monde professionnel a un effet différent dans les deux groupes. Alors que les parents des ÉPG ne s'en formalisent pas nécessairement, on remarque que, pour les parents des ÉSG-U, le statut de technicien ne donne accès qu'à des emplois subalternes. Par contre, nous notons que chez les étudiants, ce discours est présent tant chez les ÉPG que chez les ÉSG-U, alors que chez les parents, ce type de considération est à peu près absente chez les ÉPG. Néanmoins, pour les ÉPG, l'accès à un programme universitaire devient une porte de sortie directe vers l'émancipation de conditions professionnelles subalternes.

En somme, nous percevons plus de différences que de similitudes dans la manière par laquelle les étudiants évoquent leur support éducatif. Principalement, nous observons deux différences : la transmission du capital culturel chez les ÉSG-U et la possibilité de transmettre de l'information pertinente des parents aux enfants. Le processus d'orientation scolaire, notamment par le choix du programme universitaire, est chez les ÉPG plus libre et axé sur l'émancipation, alors que pour les ÉSG-U, il est plus balisé par la transmission de connaissances générales, dont les hiérarchies socioprofessionnelles, le système d'ÉPS et le marché de l'emploi. Le support matériel est aussi différent, les ÉPG contribuant monétairement plus à leurs propres études que les ÉSG-U, qui n'ont aucuns frais scolaires à payer. Les ÉSG-U rapportent aussi plus souvent savoir qu'ils peuvent demeurer chez leurs parents pendant leurs études au baccalauréat.

³⁴ Il y a par contre une ÉPG pour laquelle nous n'avons aucune information à ce sujet.

[Cette page a été laissée intentionnellement blanche]

CHAPITRE V

EXPÉRIENCE SCOLAIRE

Suite à notre analyse des différents types d'influence que peuvent exercer l'environnement et l'héritage familial sur l'expérience collégiale, nous tenterons dans ce chapitre d'identifier les différences et similitudes chez les ÉPG et des ESG-U concernant la scolarité au secondaire, les aspirations et orientations scolaires et l'intégration intellectuelle et sociale.

5.1 Scolarité au secondaire

Contrairement aux différentes catégories de l'expérience scolaire collégiale, celle relative à la scolarité secondaire se fera en un seul segment, faute d'avoir suffisamment d'informations pour en faire une analyse plus segmentée. Nous évoquerons les résultats scolaires, la vie parascolaire et extrascolaire, ainsi que certains aspects de l'intégration sociale.

5.1.1 Étudiants de première génération

Nous savons que quatre ÉPG sur sept ont fréquenté une école privée ou ont participé à un programme enrichi (international, option musique). Les résultats scolaires au secondaire restent relativement élevés pour tous, les notes moyennes obtenues en quatrième et cinquième année, en sciences et en mathématique étant respectivement de 84 %, 81 % et 84 %. Pour chacun d'eux, les moyennes générales oscillent entre 80 % et 90 %, sauf pour les notes en sciences où deux étudiants ont obtenu des moyennes d'environ 70 % à 75 %.

Tous les ÉPG, sauf Bérangère, disent avoir eu de bons ou de très bons résultats scolaires. Pour la moitié d'entre eux, ce serait grâce au travail assidu, et pour les autres, ce serait en raison de la facilité qu'ils ont à l'école. Soulignons qu'il y a même une étudiante, Éliane, qui a testé les conséquences de ne pas travailler du tout, ce qui a relativement bien fonctionné selon elle, dans la mesure où sa moyenne scolaire n'est passée que de 95 % à 87 %. Seule Bérangère dit avoir fourni beaucoup d'effort même si elle n'a pas obtenu de résultats jugés satisfaisants. Cette dernière a cependant acquis une bonne technique de travail. Mais en général, tous les étudiants, sauf Roméo, rapportent ne pas avoir acquis de méthode de travail au secondaire et ce, parce que la charge de travail y était trop légère ou encore à cause du peu d'importance accordée à l'acquisition d'une méthode de travail efficace.

La moitié des étudiants avaient des vies parascolaires et extrascolaires occupées (équipe sportive, groupe de musique, etc.). Deux étudiantes ont cependant signalé avoir voulu s'inscrire à des activités à leur école, mais des problèmes d'horaire ne leur ont pas permis de le faire. Enfin, trois étudiants avaient des loisirs scientifiques (par exemple, les Petits Débrouillards) et un seul a participé à une Expo-science.

Bérangère et Isabelle ont eu de sérieux problèmes avec leurs amies au secondaire. Dans les deux cas, face à leur volonté de donner une plus grande importance à leurs études dans leur vie, elles ont délaissé ces amis qui avaient des attitudes négatives à leur égard. Ensuite, elles ont eu de nouvelles amitiés où l'implication scolaire et le travail de groupe participaient à nourrir ces liens. Nous avons aussi le récit d'une étudiante où, lorsqu'elle a annoncé à ses amis et son entourage qu'elle avait choisi le programme collégial de sciences de la nature, ceux-ci ont douté de sa capacité à le faire et ont tenté de la raisonner puisqu'ils étaient convaincus qu'elle achopperait étant données ses relatives difficultés scolaires. Pour leur prouver qu'ils étaient dans l'erreur, elle s'est fixée comme objectif de compléter son DEC dans les temps prescrits, soit en deux ans.

En somme, si le type de programme et d'institution fréquenté n'est pas le même pour tous, il semble que les étudiants croient majoritairement avoir été mal préparés scolairement, même si les résultats scolaires obtenus au collège étaient généralement bons. Les vies parascolaires

et extrascolaires étaient quant à elles variées. Au niveau social, deux étudiants rapportent avoir vécu des expériences difficiles qui ont nécessité des ruptures d'amitié pour que leurs problèmes se règlent.

5.1.2 Étudiants de seconde génération de parents universitaires

Tous les ÉSG-U de notre échantillon ont fréquenté une école privée ou ont participé à un programme enrichi. Quand aux notes moyennes obtenues par les ÉSG-U en quatrième et cinquième secondaire et en sciences et en mathématique, elles sont de 85 %, 86 % et 85 % et pas un étudiant n'a eu de résultats de moins de 80 %.

Les ÉSG-U disent avoir peu étudié en général. Comme principale méthode de travail, quelques-uns rapportent avoir prêté une oreille particulièrement attentive lors de leurs cours, ce qui constituait la majeure partie de leur « étude ». Certains des ÉSG-U clament n'avoir rien fait de leurs devoirs et n'avoir pas étudié. Chez ceux qui affirment avoir travaillé, leurs efforts restent minces considérant leur facilité à l'école. Ils soutiennent qu'ils faisaient leurs devoirs et pouvaient consacrer plus d'efforts à leurs travaux scolaires lorsqu'ils désiraient maintenir des résultats élevés. La moitié d'entre eux disent avoir acquis une méthode de travail, ou, à tout le moins, une certaine structure de travail, soit parce qu'ils cherchaient à obtenir de très bons résultats, soit parce que la charge de travail était élevée et qu'ils devaient conséquemment s'organiser. De ce groupe, tous avaient de très bons résultats, sauf un étudiant, Baptiste, qui, à cause de ses problèmes de stress, avait beaucoup de difficultés à obtenir de bons résultats malgré des efforts soutenus.

L'implication parascolaire des ÉSG-U est très diversifiée. Par exemple, Iseult était, tout comme sa sœur, impliquée dans de multiples activités (bénévolat, comité, activité, etc.) et y consacrait de nombreuses heures hebdomadairement, les heures de classe perdues étaient ensuite récupérées avec l'aide de ses amis. Deux étudiants ont participé à l'Expo-science et un autre faisait aussi partie de l'équipe de basket-ball de son école. Les trois autres étudiants ne mentionnent aucune activité de ce type.

Plusieurs ÉSG-U soulignent la force des liens entre les élèves de leur(s) classe(s) à l'école secondaire. La grandeur de l'école et les groupes fermés ont permis aux étudiants des deux groupes d'avoir une expérience sociale riche qu'ils retrouvent difficilement au collège.

Les ÉPG-U ont fréquenté des institutions scolaires privées et/ou des programmes enrichis. Même s'ils étudiaient peu, ou de manière stratégique, ils sont généralement satisfaits de leurs résultats scolaires. L'implication scolaire est aussi variée. Enfin, ces étudiants soulignent que la force des liens entre les étudiants a été significative, ce qui peut être dû, selon eux, à la taille réduite de leur école.

5.1.3 Conclusion

En comparant les deux groupes, nous constatons que les résultats scolaires sont à peu près similaires, sauf pour les cours de sciences où les résultats des ÉSG-U sont légèrement supérieurs à ceux des ÉPG. Quant au type d'établissement ou de programme fréquenté, tous les ÉSG-U étaient dans des institutions privées ou dans des programmes enrichis, contre quatre chez les ÉPG. Le type d'établissement fréquenté et de programme choisi est une première différence qualitative entre les deux groupes.

Les résultats scolaires sont presque tous supérieurs à 80% et il n'y a qu'un ÉPG et un ÉSG-U qui disent ne pas avoir obtenu les résultats escomptés en fonction du travail effectué. Si, dans chacun des groupes, la moitié des étudiants affirment avoir très peu travaillé, c'est chez les ÉSG-U que certains étudiants affirment avoir acquis une certaine structure de travail.

Au niveau de l'implication, on retrouve au sein des deux groupes toutes les gammes d'implication, de l'absence d'implication à « l'hyper implication »³⁵. Mais règle générale, la plupart des étudiants (soit environ le deux tiers) ont eu des activités parascolaires ponctuelles (Expo-sciences, etc.) ou de longue échéance (équipe sportive, théâtre, etc.).

³⁵ Ce type d'implication parascolaire ne concerne qu'Isseult et est assez unique comme dynamique scolaire, selon les analyses de groupe Transition (Doray, Diallo, Dufresne, Robitaille, Villeneuve et Groleau, *Les parcours scolaires des étudiants de première génération dans les cégeps*).

En somme, nous pouvons considérer la scolarité secondaire des deux groupes d'étudiants comme relativement semblable, sauf concernant le type d'institution et de programme et l'acquisition d'une méthode de travail.

5.2 Aspirations et orientations scolaires

Dans cette section, nous examinerons les caractéristiques propres à chacun des groupes d'étudiants concernant leur choix de collège ou de programme universitaire, ainsi que leurs aspirations scolaires et professionnelles.

5.2.1 Étudiants de première génération

C'est seulement chez les ÉPG que l'on retrouve comme principales motivations à faire des études universitaires le désir d'éviter d'avoir un faible revenu et celui de ne pas vivre dans des conditions socioéconomiques peu enviables. Ce projet prend une forme symbolique particulière dans leur destin scolaire, contrairement aux ÉSG-U, pour qui le passage au collège est plutôt perçu comme un allant de soi.

Chez les ÉPG, citons le cas d'Éliane qui, provenant d'une région du Québec où l'alcool et les drogues semblent avoir une emprise significative sur les gens qu'elle fréquente, cherche un environnement meilleur et des perspectives d'avenir plus avantageuses. Utilisant le DEP comme diplôme repoussoir, c'est-à-dire comme projet destiné à ceux qui ont peu d'ambitions ou peu d'aptitudes scolaires, elle se mobilise dans un projet scolaire qui la conduit loin de sa ville natale. Les études postsecondaires deviennent alors, indirectement, un vecteur de ce changement de vie. Nous disons indirectement, car Éliane ne met jamais ses études au cœur d'un projet d'affranchissement de la culture de sa ville d'origine. Elles sont plutôt perçues comme concomitantes à sa démarche. Dit autrement, son déménagement est perçu autant comme une cause qu'une conséquence de son émancipation.

Bérangère, quant à elle, explique que sa démarche vers l'université a pour but, d'une part, de l'affranchir des possibles conditions socioéconomiques très peu enviables d'une trop faible éducation et, d'autre part, d'acquérir une culture personnelle que l'université procure aux étudiants, ce qui en fait des gens plus « intéressants ». Elle évoque ceci dans ce passage :

T'sais, je vois des fois le monde, mettons dans le centre-ville, y'en a qui sont dans la rue pis t'sais, y'ont rien, y'ont aucune base, y'ont rien... Je sais que je vais pas finir comme eux autres, j'espère! [Rires] Mais au moins, t'sais, si y'avaient au moins une base... Pis si y'étaient cultivés là... t'sais, quand tu rencontres une personne pis elle emploie tout le temps le même vocabulaire... Tandis que si jamais tu rencontres une autre personne que son vocabulaire est plus évolué, ça a l'air plus intéressant parce qu'elle a fait des études avancées. T'sais déjà tu vas être plus poussé à aller vers la personne. Pis je me dis, tu l'as ou tu l'as pas, t'sais. Fait que t'sais, j'aimerais ça... c'est pour ça, plus pour ça. (Bérangère, I)

Pour la mère de Vivianne, l'éducation est la porte de sortie de l'usine et sa fille a bien reçu le message. Elle prend sa mère comme contre-exemple pour évoquer la nécessité d'une éducation universitaire.

Donc, disons que j'ai des exemples, des choses que je ne vais pas faire parce que j'ai vu ma mère. T'sais, [...] ma mère a l'avait quoi, finit [le] primaire, [le] secondaire même pas, t'sais, [elle] travaillait dans une manufacture. [...] T'sais l'école, fallait que je retourne [après une pause d'un an], parce que je veux pas me retrouver dans une manufacture pis être un pion ou... (Vivianne, III)

Claude a toujours voulu aller à l'université, c'est pour lui un but clair, net et précis. Il a d'ailleurs un oncle qui pensait étudier à l'université et qui s'est finalement arrêté au DEC. Son oncle le regrette aujourd'hui et il lui a expliqué l'enjeu éducatif relatif au fait que les techniciens (en électronique, à tout le moins) ont un statut et une progression hiérarchique nettement inférieurs à ceux des bacheliers. Claude ne veut donc pas reproduire cette situation.

La motivation d'Isabella s'enracine plutôt dans un rêve éducatif, entre autres celui de sa mère qui n'a pas fait d'études postsecondaires et qui cherche à lui donner cette chance. Sa famille valorise fortement les études postsecondaires et son frère et sa sœur ont déjà fréquenté l'université, ce qui engendre une attente très positive envers cette institution.

La plupart des ÉPG ont considéré et évalué la possibilité de faire un DEC technique avant d'opter pour le DEC en sciences de la nature. Au terme de leur réflexion, ils disent que le

DEC technique ne les mènerait qu'à des emplois subalternes et mal rémunérés, comme le dit explicitement Isabella :

Mais je ne veux pas m'en aller comme technicienne, je veux faire de quoi de mes études puis je ne veux pas que ce soit quelqu'un qui me dise quoi faire. Je pense que c'était plutôt ça aussi [le but d'aller à l'université], aller chercher l'indépendance par rapport à un emploi. (Isabella, III)

Quelques-uns admettent leur attirance pour le prestige de l'institution universitaire. Le collègue ne peut dès lors leur offrir un capital symbolique qui rivaliserait avec celui de l'université. Néanmoins, un des ÉPG, Claude, étudiera dans un programme une technique intensif en informatique³⁶ suite à son DEC en sciences de la nature. Son choix est motivé par le goût d'approfondir sa connaissance de l'aspect technique du domaine qui l'intéresse et d'acquérir des aptitudes concrètes avant d'entamer le long parcours qui le mènera au doctorat. Sa stratégie à moyen terme est de travailler dans son domaine comme programmeur et de continuer des études à temps partiel.

Finalement, cette aspiration à la mobilité scolaire et professionnelle s'exprime concrètement dans le désir de plusieurs étudiants de devenir médecin, qui est la profession la plus sélective sur le plan scolaire. Au début de leurs études collégiales, quelques-uns disent qu'ils vont essayer d'être admis au programme de (doctorat en) médecine, malgré les difficultés envisagées pour la réalisation de ce projet. Une hypothèse pour expliquer la forte présence de ce projet professionnel chez les ÉPG est le très fort capital économique et symbolique de la profession de médecin. En même temps, il s'agit d'une profession typée du point de vue de la mobilité professionnelle tout en étant aussi une profession socialement utile, ce qui est en adéquation avec les principales aspirations professionnelles des étudiants, soit d'avoir un emploi bien rémunéré et d'être utile à la société. Enfin, les difficultés d'accès à ce programme hautement contingenté ne sont pas perçues par les élèves à l'école secondaire, ni relayées par les parents. Conséquemment, dès la première session d'études collégiales, lorsque les jeunes reçoivent leur premier relevé de notes et prennent connaissance de leurs résultats et de la cote de ren-

³⁶ Formation intensive d'un an offerte aux étudiants qui ont terminé leur DEC en sciences de la nature, profil informatique.

dement³⁷, ils prennent alors conscience du rapport effort/résultat qui leur est propre. Ils font ensuite le lien entre la cote de rendement exigée pour être accepté en médecine, leur premier résultat et l'effort éventuel à consacrer pour réaliser ce projet. Dès lors, soit un réajustement est fait pour réaliser ce projet (un seul étudiant de notre échantillon), soit les ÉPG entreprennent une recherche de programme universitaire alternatif. Règle générale, ils optent pour la deuxième option, soit parce qu'ils estiment ne pas avoir les capacités et les résultats scolaires pour le faire, soit parce qu'ils ne veulent pas consacrer toute leur vie extrascolaire et sociale à la réalisation de ce projet scolaire.

Enfin, au niveau des aspirations relatives aux études supérieures, les ÉPG évoquent un désir de faire des études supérieures, surtout le doctorat, dans une perspective d'alternative au marché du travail, s'ils y sont poussés par des conditions externes. En d'autres mots, s'ils entrouvrent la porte à une éventuelle participation à la maîtrise ou au doctorat, mais les motivations leurs sont externes.

Les aspirations des ÉPG sont variées, bien qu'un premier choix de programme ressorte majoritairement : (le doctorat en) médecine. Par ailleurs, quelques étudiants ont une idée relativement claire sur ce qu'ils feront à l'université et certains ont même anticipé ou anticipent de faire un DEC technique pour des raisons de commodités. Quant aux études supérieures, elles sont plutôt perçues comme un plan alternatif et peu formalisé. Au niveau des motivations qui sont à la source de ces aspirations, on dénote qu'une d'entre elles domine : celle de ne pas vivre dans des conditions socioéconomiques difficiles. Pour la moitié des étudiants, cette motivation est ancrée dans une expérience de pauvreté, pour les autres, cette condition est relativement théorique. Le désir d'une mobilité sociale ascendante est fort présent et s'incarne pour beaucoup d'entre eux dans le désir peu étayé d'étudier la médecine. Mais d'autres motivations sont présentes, telles que de s'enquérir d'une culture universitaire, réaliser le rêve éducatif de leurs parents ou encore simplement pratiquer le métier désiré.

³⁷ La cote de rendement, plus connu sous le nom de « cote R » est un score pondéré permettant de comparer tous les étudiants collégiens du Québec. Elle est la référence principale pour l'accès aux programmes universitaires contingentés.

5.2.2 Étudiants de seconde génération de parents universitaires

Les ÉSG-U aspirent moins systématiquement que les ÉPG à la médecine comme carrière universitaire. Lorsqu'ils le font, ils en parlent de manière documentée en identifiant des spécialisations ou les branches de la médecine à laquelle ils aspirent.

Par ailleurs, comparativement aux ÉPG, l'idée de suivre un programme technique est beaucoup moins évoquée chez les ÉSG. On retrouve trois arguments qui expliquent ce refus de poursuivre des études à ce niveau. En premier lieu, on retrouve, comme chez les ÉPG, un discours qui porte sur les limitations en termes de carrière des techniciens qui n'ont pas la formation pour résoudre des problèmes complexes. Les techniciens sont plutôt perçus comme des exécutants. Il est intéressant de rapporter les propos d'Iseult qui, cherchant à éviter toutes formes de condescendance, échappe une idée qui relate cette dernière limitation :

C'était comme presque évident de faire un préuniversitaire parce que j'tiens à aller loin pis... Ben j'dis pas aller loin, parce que j'dénigre vraiment pas ceux qui font des techniques [...] mais j'veux dire, pour moi, j'veux faire des études pendant... j'veux pousser quand même (Iseult, I).

Le deuxième argument est celui de l'incapacité à faire un choix de carrière aussi spécifique à ce moment de leur vie. Incapables de se prononcer à cause d'un manque ou d'un trop grand nombre d'idées, certains ÉSG-U, à l'instar de Vivianne, ne conçoivent pas être sur le marché du travail à courte échéance : « T'sais, je me dis, si je faisais une technique, là, j'ai presque un an de fait. Je me vois pas, moi, dans deux ans, entrer sur le marché du travail : « Bonjour, je suis rendu une madame! » » (Ève, II).

Le dernier argument selon lequel le passage à l'université va de soi est exclusif aux ÉSG-U. La question ne se pose pas, et lorsqu'on leur pose, ils répondent que « ben, j'sais pas, moi dans ma tête, mes deux parents ont fait l'université, pis dans ma tête, c'est comme, j'y ai même pas pensé » (Iseult, I).

Les ÉSG-U aspirent à faire des études supérieures. Ce projet est généralement flou, mais il est déjà fort valorisé. D'ailleurs, il nous semble caractéristique que ce ne soit que chez les

ÉSG-U que soit évoquée l'idée d'avoir une carrière étudiante ou encore de valoriser sa carrière étudiante par un passage dans une université étrangère :

Ensuite, si jamais je fais une maîtrise, je vais probablement plus la faire dans l'Ouest canadien, j'sais pas, Vancouver quelque chose comme ça. Si jamais y'a un doctorat ben j'irais encore plus loin... États-Unis ou Europe... pour que ça devienne de plus en plus gros. (Edgar, I)

Les motivations à faire des études universitaires sont pour les ÉPG-U peu formalisées car elles « vont de soi ». D'ailleurs, aucun étudiant n'a sérieusement pensé faire un DEC technique. Aussi, le projet de faire des études supérieures est plus ancré dans un projet concret.

5.2.3 Conclusion

Dans les deux groupes, certains partagent l'idée que l'état d'incertitude de leur réflexion sur leur choix d'un domaine professionnel est trop élevé pour qu'ils puissent sérieusement se tourner vers des programmes collégiaux techniques. Néanmoins, même si les deux groupes d'étudiants relèvent que le statut socioprofessionnel accordé aux techniciens est inférieur aux universitaires, les ÉPG ont parfois tendance à voir le DEC technique comme une alternative, un « plan B » ou un passage légitime vers l'université. D'un autre côté, pour les ÉSG-U, les études techniques n'ont pas de réelle valeur professionnelle et salariale. On sent plus fortement le poids des aspirations éducatives des parents qui négligent le secteur technique au profit de l'université.

On perçoit que les ÉPG ont différentes motivations qui président à leurs aspirations universitaires. D'un côté, ils cherchent à améliorer leurs conditions socioéconomiques afin de ne plus avoir à vivre des conditions de précarité économique et de subordination, lesquelles sont corrélatives à des emplois nécessitant peu ou pas de formation. Il y a aussi des étudiants qui ont vécu dans des conditions économiques plus favorables et pour qui la question de la fréquentation de l'université est davantage liée à celle de l'autonomie professionnelle, dans la mesure où ils cherchent à éviter des emplois subordonnés (technicien versus bachelier) ou rapidement plafonnés professionnellement. Les ÉSG-U, sur ce plan, sont plus près de ce dernier argument. Par contre, les ÉSG-U expriment moins explicitement leurs motivations profondes étant donné que la fréquentation de l'université est un allant de soi.

Enfin, les aspirations relatives aux études supérieures sont assez similaires chez les ÉPG et les ÉSG-U, sauf un aspect. La grande majorité d'entre eux envisage de faire une maîtrise et peut-être un doctorat. Chez les deux groupes, on retrouve les mêmes variations de discours (du « on verra rendu là » au « c'est certain ») quant à leur certitude de poursuivre des études supérieures. Par contre, les ÉSG-U semblent avoir un projet plus intégré d'études aux cycles avancés à leur projet global, le baccalauréat étant moins perçu comme une destination finale que chez les ÉPG.

5.3 Intégration intellectuelle

Dans cette section, nous nous attarderons à analyser le moment de la transition en explorant les représentations qu'elle sollicite, les difficultés qu'elle occasionne et les façons dont des étudiants modulent leurs expériences scolaires pour s'adapter au régime éducatif de l'enseignement collégial.

5.3.1 Étudiants de première génération

L'emploi de la métaphore de la « hauteur de la marche » pour passer de l'école secondaire au collège est fréquent chez les étudiants. Celle-ci serait haute et relativement difficile à franchir. La transition est un moment sensiblement difficile pour tous les ÉPG, sauf pour Roméo. La transition lui est aisée puisque son école secondaire exigeait déjà beaucoup de travail. Dès son entrée au collège, il était sûr de ne pas avoir de problèmes de méthode car il possédait déjà certaines bonnes habitudes scolaires, comme de relire ses notes et parfois de les résumer. La transition lui paraît donc facile, assez pour qu'il dise même ne pas l'avoir ressenti. Pour les six autres ÉPG, la transition est éprouvante à différentes intensités, mais n'entraîne pas nécessairement de mauvais résultats. Les facteurs engendrant cette situation seraient, selon les ÉPG, le manque de maturité, de méthode, d'assiduité au travail, d'encadrement, ainsi qu'une déception face aux sciences, la déstructuration des habitudes de vie et les effets négatifs d'un déménagement (à 200 km de la ville d'origine). Par contre, tous les ÉPG, y compris

Roméo, auraient aimé avoir été mieux formés au cours du secondaire afin d'affronter plus facilement les aléas de la transition.

Le manque de méthode de travail est sans contredit l'aspect le plus souvent évoqué. Comme nous venons de le voir, tous les ÉPG, sauf Roméo, ont l'impression de ne pas avoir acquis de méthode de travail à l'école secondaire (parce que ce fut trop facile et qu'ils n'avaient pas à déployer d'efforts) ou que celle-ci les a mal préparés à affronter la charge de travail des cégeps. D'ailleurs, la moitié des étudiants affirment ne pas avoir l'habitude de travailler. En couplant ces deux facteurs, nous pouvons donc dire que certains étudiants, même s'ils avaient l'habitude de travailler fort, n'étaient pas d'avantage méthodique. Bref, puisque les études secondaires ont été relativement aisées et n'ont nécessité que très peu de travail, l'arrivée au collège crée un choc que les étudiants doivent absorber. D'ailleurs, le principal conseil que les étudiants voudraient donner aux futurs étudiants de ce programme est : « apprends à étudier. Au secondaire, c'était rien, attends toi à pire. Mais c'est faisable. » (Éliane, 2^e entrevue). L'exemple le plus fort du dénouement d'une telle transition est celui d'Ivan, qui se considère comme un très bon élève réussissant facilement en mathématiques au secondaire, si bien qu'un professeur l'avait dispensé de faire ses devoirs tant il réussissait tout du premier coup. Cependant, lors de sa première session au programme de sciences de la nature au cégep, il échoue son cours de mathématique : c'est le premier échec de sa vie. Il attribue cet échec à un manque de méthode pour faire face à une lourde charge de travail. Avec un peu de recul, il prend une plus large part de responsabilité de cet échec en critiquant son manque d'effort :

Une erreur que j'ai fait aussi c'est que j'ai comme pas débuté du bon pied, je me suis pas comme dit, au début du cégep, je vais m'adapter en conséquence de ce qu'y demandent présentement. J'ai comme décidé de faire un peu mon rebelle, j'ai continué à ma manière en espérant qu'y acceptent un petit peu ce que je fais avec. (Ivan, 3^e entrevue)

En somme, la majorité des étudiants estiment qu'ils entrent au collège avec un manque de méthode. Ceci a pour conséquence de créer, chez certains étudiants, un réel inconfort scolaire, lequel peut mener jusqu'à l'échec, ce qui leur donne l'impression qu'ils ont été inadéquatement préparés pour les exigences du collège. Afin de palier à un manque de préparation, notons qu'une étudiante a, de son propre chef, décidé de faire un cours de mise à niveau non obligatoire en mathématique, offert par son futur collège aux étudiants qui ont obtenu des

résultats se situant entre 60% et 70%, afin d'avoir des bases plus solides et d'être mieux en mesure d'affronter les cours à venir.

Parmi les autres facteurs énoncés qui ont contribué à rendre la transition éprouvante, nous retrouvons le manque d'encadrement et la déstructuration des habitudes de vie, qui peuvent être le fruit d'un seul et même principe, soit l'augmentation de l'autonomie dans la gestion des études : « Le nouveau mode de vie que ça donnait, moi j'suis habitué d'avoir un petit train fixe de vie. Quand tu es cinq ans au secondaire à faire la même maudite affaire... » (Isabella, II). Si les nouveaux rythmes de vie du collège sont rapidement acquis et, dans un deuxième temps, appréciés par les étudiants, la question du manque d'encadrement est cependant plus complexe : « Au secondaire t'es trop encadré, pis au cégep, t'es trop *loose*. Ça j'ai trouvé ça vraiment dur. » (Bérangère, II). Le « manque » de directives de la part des professeurs, l'inadéquation entre ce que l'enseignant montre en classe et ce qui se retrouve à l'examen et les exigences non formelles des enseignants dans les travaux donnent des maux de tête aux ÉPG. Lorsque ces derniers maîtrisent mal leur métier d'étudiant et que conséquemment ils se questionnent sur la compréhension des directives des enseignements, ils sont enclins à remettre en question leurs aptitudes à poursuivre leurs études.

Enfin, l'enjeu de la maturité est clairement exprimé par Vivianne pour expliquer ses difficultés d'adaptation. Elle se considère trop jeune pour le style de vie collégien et toutes les responsabilités et l'autonomie qu'il implique. L'étudiante admet aussi avoir de la difficulté à prendre des décisions, particulièrement concernant le programme universitaire. Elle se sent incapable de réfléchir et de s'approprier un projet professionnel en sciences qui influencera une majeure partie de sa vie. Ce malaise proviendrait du fait qu'elle se sent trop confuse et qu'elle doit, dit-elle, se connaître elle-même avant de s'identifier à une profession. Cette incertitude motivationnelle serait causée par la rupture avec le monde des études secondaires, où les perspectives d'avenir se résument à des projets scolaires d'ordre peu engageants professionnellement. Elle entre dans un monde d'adultes où les choix sont lourds de conséquences, et cela la déstabilise :

Q : Quand tu dis : « C'est pas ma place », c'était à quel niveau? C'était quoi le point là qui t'a fait paniquer?

R : (rire) Ben je veux dire, juste voir les manuels, je veux dire, juste l'ambiance. [...] T'sais, je sentais trop mon futur proche, t'sais, je veux dire, j'étais comme : « Non, c'est pas ma place ». [...] J'suis trop sensible, j'ai besoin qu'on me maternelle un peu là! (Vivianne, I)

Il est donc intéressant de constater que le collège peut représenter un pas trop grand vers le monde du travail professionnel et des adultes pour ceux et celles qui n'ont aucune perspective concrète sur leur avenir. Vivianne n'est pas la seule du corpus à avoir mentionné cela : une ÉSG-U a spécifié que la raison pour laquelle elle ne peut penser faire un programme technique au collège, c'est qu'elle ne peut s'imaginer entrer dans un monde professionnel et se retrouver sur le marché du travail trois ans plus tard.

Quant à l'appréciation des cours de sciences, pour deux étudiantes, Éliane et Vivianne, leur entrée dans ce monde est empreinte d'une déception. Pour la première, cette déception serait causée par ses difficultés de compréhension et le manque « d'utilité » de la matière apprise (en physique par exemple). Pour l'autre, c'est, d'une part, les difficultés de compréhension de la matière mais, d'autre part, l'inadéquation entre ce qu'elle avait anticipé faire et ce qu'elle fait réellement dans ses cours de science : « Donc arrivée là, je me suis dit : « bon, on va faire des mélanges, de la fumée », je veux dire, t'sais. J'avais hâte, pis au fond, c'était juste des changements de couleur en mettant le soluté... T'sais, c'était pas vraiment... je m'attendais un peu à plus... ». En somme, des attentes trop élevées face aux sciences et à leurs pratiques peuvent décevoir les étudiants et rendre la transition plus difficile. On peut supposer qu'un manque d'informations sur les réalités des métiers scientifiques est fortement corrélé avec le niveau de diplomation des parents.

L'adaptation au mode scolaire du collège est assez différente pour chacun des étudiants, tant dans leurs réalités subjectives qu'objectives. Par exemple, Roméo, qui a le type de l'étudiant « modèle » (méthodique, intéressé, travaillant), juge que malgré quelques petits ajustements mineurs, la transition est plutôt un concept qu'une réalité pour lui. Il y a évidemment des ajustements à faire, mais il a comme idée qu'il doit s'améliorer constamment, tout au long de sa scolarité, il n'y a donc pas dans son cas de marches à enjamber qui soient beaucoup plus

hautes que les autres. À l'opposé, Éliane a obtenu une moyenne générale équivalente à celle de Roméo en première session au cégep, mais la transition fut éprouvante et elle a réellement pensé abandonner le programme. On en conclut que les résultats scolaires au secondaire sont loin d'être un indicateur fiable de la nature de l'expérience scolaire au collège.

Pour la plupart des étudiants, c'est la première session, sinon la première année qui est plus difficile au plan académique. Si certains n'envisagent que des ajustements méthodologiques pour surmonter l'épreuve que peut être la transition, pour d'autres, c'est le choix de programme lui-même qui est remis en question avec comme ultime critère décisionnel, les résultats scolaires (obtention de la note de passage) dans certains cours jugés plus difficiles. Afin d'acquérir une méthode de travail convenable, différentes méthodes sont employées. L'une d'entre elles consiste simplement à s'en remettre aux étudiants qui ont déjà une bonne maîtrise du métier d'étudiant.

Q : Comment t'en es arrivé à avoir une méthode de travail comme ça ?

R : Je l'ai demandé. [rires] Pas nécessairement demandé, mais t'sais, un moment donné on travaillait beaucoup à l'école pis là ben en finissant l'école y'en a une couple qui restaient dans le local des sciences pour pouvoir étudier. Bon ben y'en a beaucoup qui restaient là fait que là je m'en allais pis là ben je travaillais un peu, on relisait, on faisait une couple d'exercices pis... La méthode a évolué comme ça. (Claude, II)

Au cours de leur transition, tous les ÉPG (qui?) ont opéré des changements dans leur approche scolaire ont eu des effets positifs sur leur expérience. Pour certains, l'adaptation s'est uniquement faite au niveau du métier d'étudiant, c'est-à-dire qu'ils ont, par exemple, augmenté le temps de préparation aux examens ou se sont assurés d'être présents à tous leurs cours. Pour d'autres, ce changement se fit par la réduction du nombre d'heures de cours par session, donc de la charge de travail, soit en faisant une cinquième session, soit en faisant un cours d'été. Enfin, pour un troisième groupe, c'est le style de vie dans sa globalité qui fut modifié, ce qui leur demanda un effort substantiel. Pour Isabella, la transition fut difficile jusqu'au moment où elle comprit qu'elle devait maximiser sa productivité, non pas en travaillant tard le soir, ce qui nuisait significativement à sa forme physique, mais plutôt en adaptant ses heures de sommeil en travaillant tôt et se couchant tôt (21h ou 22h). Ce type d'apprentissage ne se fait pas toujours graduellement, il est parfois le fruit d'un échec qui, par

la suite, engage les étudiants sur la voie du changement. Pour Ivan, par exemple, son échec en mathématiques a été une source de motivation :

J'pense que j'en fais plus parce que j'suis plus conscient qu'il faut travailler pour mieux réussir. [...] C'est peut-être en voyant [...] mon premier échec depuis le secondaire, ça m'a fait un peu paniquer, fait que je me suis dit : « Il faut que tu travailles Ivan, t'es capable. ». (Ivan, III)

Le résultat le plus probant de leur adaptation respective est une augmentation de leur plaisir à suivre leurs cours, comme l'évoque Bérangère en disant : « Je me suis comme adapté au cégep, fait que ça a super bien été, j'ai eu des meilleures notes. Dans mes cours de science, j'étais plus intéressée aussi. » (Bérangère, III). Quelques instants plus tard, elle réinterprète ce changement dans sa relation à l'école en fonction d'un changement d'attitude de la part des professeurs :

Ben ma deuxième année, je trouve que mes professeurs étaient beaucoup plus intéressants que la première année. La première année, on dirait qu'ils voulaient trop éliminer du monde. [...] Ma deuxième année était plus relax. [...] Je trouvais que les professeurs étaient moins stricts pour les rapports de laboratoire ou les examens, fait que c'était plus relax. (Bérangère, III)

Pour mettre ce dernier commentaire en perspective, rappelons que les étudiants qui ont eu des parcours sans difficulté majeure s'accordent à dire que le niveau de difficulté va en augmentant. En fonction de ceci, on peut alors poser comme hypothèse que le changement de perception de Bérangère est aussi lié à l'appropriation du métier d'étudiant.

Enfin, il y a des changements d'aptitude qui ont une dimension psychologique importante, comme pour Vivianne et Éliane. Cette dernière avait des problèmes d'humeur. Suite à son déménagement, la perte de ses amis, la rupture avec son copain et son incertitude vocationnelle, elle a décidé de consulter un psychologue, ce qui l'a substantiellement aidé. Vivianne relate un épisode de même nature. Après son année sabbatique, ayant acquis une grande maturité, elle ne se sent plus en opposition avec l'école, mais s'alimente plutôt d'elle.

Je sais pas si c'est la maturité ou tout simplement parce que le prof nous expliquait bien... j'ai aucune idée, mais j'étais vraiment active dans le cours [de philosophie 2], pis, quelque chose quand même de rare que j'm'affirme, que je dise « Ah oui, là j'pas trop d'accord ». [...] Ah, la première session c'est plus pour passer les cours, avoir les notes, pis euh... Mais là, j'sortais du cours et pis j'réfléchissais là-dessus, c'est vraiment,

t'sais. J pense que j'aime ça! [...] Maintenant j'ai l'impression que je suis plus indépendante dans mes idées, t'sais, vraiment, je répète pas qu'est-ce que l'autre elle dit. Je réfléchis, pis, regarde, c'est ça que je pense parce que ça, ça, ça. Mais en gros, ce cours là, comme la philo, ça m'a permis à être plus autonome, au fond, dans ma pensée. (Vivianne, III)

Ce changement est tellement majeur pour Vivianne qu'elle ne se reconnaît plus dans ses nouveaux comportements d'étudiante, à ce point que sa récente tendance à la réclusion pour étudier et réfléchir est perçue comme un symptôme de dépression. Quelqu'un lui a alors expliqué qu'elle ne faisait qu'entrer dans une phase plus réflexive et que c'était tout à fait normal pour une étudiante.

Enfin, on observe, surtout à la première session, que la majorité des ÉPG se questionnent par rapport à leur choix. Un seul étudiant, Roméo, ne fait jamais mention d'un doute quelconque par rapport à son choix de programme. Le cursus scolaire ressemble à ce à quoi il s'attendait et il a une ambition bien précise, devenir médecin, ce qui le balise fortement. Pour les cinq autres étudiants, les petits échecs, tels qu'un résultat sous la moyenne, échouer un examen ou encore ne pas aimer une matière que l'on croyait aimer, participent activement à cette rapide remise en question. Pour trois étudiants, ce sont des difficultés dans certaines matières (mathématiques et physique) qui occasionnent cette incertitude. Ils se disent alors que s'ils n'ont pas les résultats escomptés, ils changeront de programme. Pour trois étudiants, leurs attentes ne trouvent pas d'écho dans les cours de sciences ou de formation générale. Ils font difficilement le pont entre ce qu'ils apprennent et ce qu'ils ont besoin d'apprendre pour leur future vie professionnelle. Dans tous les cas, ces incertitudes se résorberont à la deuxième session grâce à l'obtention de résultats scolaires satisfaisants ou en ajustant leurs attentes scolaires à leur capacité de travail ou encore, pour deux d'entre eux, en se découvrant un intérêt pour certaines matières et en reformulant leurs attentes. Par exemple, Éliane, voulant au départ étudier l'ingénierie, constate avec désarroi qu'elle déteste la physique, mais au cours de la deuxième session, elle développe un intérêt particulier pour la biologie. Elle changera de profil de programme (du profil sciences pures vers celui de sciences de la santé). Enfin, il y a le cas plus particulier de Vivianne qui, suite à sa première session très difficile au plan de l'intégration intellectuelle, affirmera

J'ai eu une trop grosse dose [de sciences], on m'a injecté une grosse dose. J'ai fait : « Ah! [rire], je ne veux rien savoir de ça pendant au moins... une session. T'sais, c'est ça, je veux dire... Je ne sais pas, je me suis dit... Bon, en fin de compte, c'est pour me remettre en question au fond, aussi, pour voir peut-être [les] sciences humaines. Il y a peut-être quelque chose qui peut m'intéresser. (Vivianne, II)

Suite à une pause jugée bénéfique dans son parcours étudiant, elle avouera finalement qu'elle a repris goût aux sciences, a passé des cours difficiles et s'est dit : « Ah ben, c'est vraiment les sciences qui collent avec moi ». (Vivianne, III)

En somme, le moment de la transition a été éprouvant pour la plupart des ÉPG et ils se sentent peu à l'aise dans leur nouvel environnement. Le manque de maturité, de méthode de travail et l'adaptation aux nouveaux rythmes scolaire sont invoqués. À cette étape, les remises en question sont assez courantes, surtout en fonction des résultats scolaires et de la pertinence perçue des matières enseignées. Pour palier à cet inconfort, les stratégies sont diversifiées car elles répondent à des causes profondes différentes.

5.3.2 Étudiants de seconde génération de parents universitaires

Un seul ÉSG-U, Edgar, dit avoir vécu une transition sans soucis. Dès son arrivée, cet étudiant se sent bien dans ce programme et aime ses cours, les disant plus « riches » en contenu qu'à l'école secondaire, ce qui les rend plus intéressants. Aussi, il remarque que sa « condition étudiante » s'est grandement améliorée, c'est-à-dire qu'il a des professeurs plus « connaissants », qu'il apprend plus de « théorie fondamentale » et que les laboratoires sont mieux équipés. Il estime avoir fini sa première session avec « brio » : « je considère que j'ai pas mal appris, pis que je me suis démarqué dans mes cours, fait que je suis content. » (Edgar, II).

Pour les autres étudiants, la transition ne se déroule aussi aisément. Si les premières sessions peuvent sembler difficiles, les expériences ne sont pas pour autant éprouvantes pour tous. Les raisons évoquées pour expliquer les difficultés vécues dans leur transition sont le manque d'assiduité, le manque de méthode de travail, des difficultés dues au stress, le doute du choix de programme et des difficultés d'intégration sociale.

Certains étudiants prennent un peu à la légère les exigences collégiales. Par exemple, à la lumière de ses résultats, Brian affirme que sa première session fut scolairement difficile puisqu'il a été peu soucieux du travail exigé. Il sortait beaucoup avec ses amis et ne s'appliquait pas dans ses travaux. Ce qui eut comme conséquence qu'en fin de session, il était désorganisé et n'était pas à jour dans ses travaux et études. Pourtant, il affirme avoir été averti des difficultés qu'il rencontrerait, mais il n'a pas pris ce message au sérieux :

T'sais, moi je ne me considère pas comme une personne studieuse ou une bolle, quelque chose comme ça, t'sais, j'aime ça faire la fête, le party... Mais t'sais, le monde ils t'avertissent, ils disent : « T'sais, ceux qui sont pas habitués de travailler, mettez-vous y parce que t'sais... Travaillez parce que vous allez voir ça va être difficile. » Pis au secondaire aussi, t'sais, tous les orienteurs [disent] : « Ah, quand tu vas rentrer là-bas, ça va être difficile », pis c'est comme « Ah, ah... Oué, oué! » (Brian, II).

Avec toutes ses difficultés en première session, il a eu une cote de rendement de 26, ce qui est, selon lui, « un exploit ». Pour une autre étudiante, le peu d'effort fourni en première session a finalement été sans conséquence. Irina affirme avoir fait le minimum requis pour les travaux et avoir beaucoup étudié la veille d'examens (elle prenait, par exemple, la veille d'un examen, une journée de congé pour étudier). Enfin, si elle avait à refaire son parcours, elle aurait gardé la même méthode, jugeant qu'en début de programme, elle n'était pas motivée et qu'elle a su avoir un rythme à la mesure de ses ambitions, sans compromettre ses résultats scolaires. Ces deux étudiants révèlent avoir mis peu d'effort, ce qui n'a pas entraîné de conséquences néfastes, mais a plutôt eu un effet relativement positif dans l'appropriation des rythmes d'études.

Brian, Ève et Irina, ainsi qu'Edgar dans une moindre mesure, ont soulevé leur manque de méthode de travail en début de parcours, situation à laquelle ils vont tous remédier au cours de la première année de leurs études collégiales. Brian dit que la matière déboule vite et qu'il n'y a jamais de révision : « si t'es pas 100% attentif, tu comprends plus rien » (Brian, I). En fait, lors de sa deuxième session, Brian s'est rendu compte que le cégep était plus difficile qu'il ne le pensait. En plus de ne pas avoir appris de méthode de travail au secondaire, il n'a pas su comprendre les exigences de ses professeurs. Il rapporte qu'il ne savait pas qu'il devait

faire tous les exercices prescrits en chimie et en physique, il ne faisait que les obligatoires, croyant que les exercices complémentaires ne l'aideraient pas vraiment. Il en a subi les contrecoups aux examens finaux. Ève a eu une transition jugée difficile, mais a tout de même bien réussi ses cours. Elle doit toujours étudier et n'a plus de temps personnel. En fait, ses difficultés académiques sont dues, selon elle, au fait qu'elle ne comprend pas aussi facilement qu'à l'école secondaire. Ses notes sont d'ailleurs plus basses. Auparavant, elle n'a jamais eu à développer une vraie méthode de travail : « Au secondaire, je me rappelle pas d'avoir étudié. Sérieusement, je me rappelle vraiment pas d'avoir été obligée de travailler comme ça. » (Ève, III). Elle se dit qu'elle doit alors développer une méthode de travail. Néanmoins, ses notes ne sont pas proportionnelles à ses efforts, car elle considère étudier continuellement. Enfin, pour Irina, même si la première session s'est bien terminée, elle juge que les examens de fin de session sont moins difficiles qu'à l'école secondaire, car ils ne sont pas totalement récapitulatifs et qu'elle a obtenu de bonnes notes relativement facilement. Néanmoins, elle dit avoir vécu une session d'adaptation puisqu'elle avait plus d'études, les cours étaient plus difficiles et elle manquait de temps pour tout assimiler. Le rythme est soutenu et elle doit faire preuve de plus d'autonomie.

Ces étudiants ont tous en commun leurs difficultés à s'adapter aux changements de rythme scolaires, bien que les conséquences au niveau des résultats soient assez faibles. En fait, seule Ève a ressenti une frustration face à ce problème, se sentant incapable de transformer en bons résultats scolaires les efforts consentis.

Afin de s'adapter au rythme de travail soutenu des études collégiales, Edgar a structuré son horaire de façon à s'accorder systématiquement des périodes de travail chaque jour de la semaine et ce, de manière à pouvoir concilier ses nombreux entraînements sportifs :

Je me donne 70 heures à 65 heures de travail scolaire fait que là-dedans je soustrais mes heures de cours où je suis à mes cours, pis le reste du temps je le répartie dans ma semaine de manière égale pour les travaux longs, les devoirs, ces choses-là. Puis cette période-là est juste assez longue pour que je puisse tout faire, mais elle n'est pas trop longue pour que je sois trop fatigué pour faire mes autres activités. C'est vraiment calculé (Edgar, II).

Brian n'était pas le type d'étudiant qui travaillait beaucoup et qui n'arrivait pas à obtenir de bons résultats, il était plutôt de ceux, comme Irina, qui ne se sont pas investis dans leurs études collégiales, présageant qu'elles ne seraient pas si difficiles. Mais il restructure ses activités afin de libérer suffisamment de temps pour faire ses travaux. Il doit changer grandement son attitude face au travail car il ne parvient pas, au rythme actuel, à atteindre ses objectifs. Les changements importants d'attitude face au travail ont été initiés par trois éléments de nature bien différente. Premièrement, il cherchait à prouver à ses parents qu'il pouvait réussir à l'école tout en jouant au sein de l'équipe de football de son collège, ce dont ils doutaient fortement. Ensuite, il devait augmenter sa cote de rendement de la première session puisqu'elle était en deçà de ce qui est nécessaire pour accéder au programme universitaire qu'il souhaitait suivre. Troisièmement, il a été influencé par l'arrivée dans sa vie d'une copine qui l'a aidé à se structurer et l'a supporté dans l'adoption de ses nouveaux comportements, contrairement à ses anciens amis qui n'avaient pas de telles obligations ou d'intérêts. Il avait l'habitude de regarder certaines émissions de télévision avec ces derniers. En fait, il dit avoir coupé presque complètement la télévision afin de gagner du temps. De plus, il fréquente le tutorat en français pour améliorer cette matière pour laquelle il a toujours eu plus de difficulté. Il s'est désinscrit du DEC+ afin de se libérer le temps qui était consacré à des ateliers additionnels.

Le problème du stress affecte deux étudiants de notre corpus d'ÉSG-U. Baptiste, qui affirme que la « marche a été haute », a réussi néanmoins à bien passer ses deux premières sessions puisqu'il a été habitué à respecter un horaire et à faire ses devoirs lorsqu'il était au secondaire. Par contre, les difficultés scolaires et le caractère éprouvant de l'expérience collégiale restent relativement élevés étant donné ses problèmes de stress causés par les examens de mathématiques et l'augmentation de la charge de travail. Ce problème persistant, qu'il apprendra à mieux contrôler, aura tout de même des répercussions négatives sur ses résultats scolaires tout au long de son parcours collégial. Il évoque ici les émotions causées par des situations stressantes :

C'est comme, quand je comprends pas la matière... ben pendant l'examen, j'arrive, je suis là, je suis en train de m'énerver, je m'énerve, donc là, je lis plus les questions, je lis mal les questions, je fais des fautes idiotes. Pis là, je deviens fâché, pis là ma note fait ça,

pis... là après j'ai appris à me calmer pis à mieux me contrôler pis mes notes montent. [...] Pis aussi, c'est que, c'est que ça [la prière] ... ça me calme pis, quand je fais l'examen, là je me... je suis concentré, je me... pis là je me dis, si je vois un numéro que je comprends pas, je dis pas : « Ah non! Je comprends pas! » je m'énerve, je commence à me dire que je suis pourri. Non! Je passe à un autre, après je reviens pis on dirait que ça va super bien. (Baptiste, I)

Avec moins d'ampleur, Brian vit aussi ce type de problème. En tout début de parcours, il a tendance à paniquer durant ses examens, surtout en mathématiques. Mais contrairement à Baptiste, ce problème se résorbe durant son parcours car il n'est évoqué qu'au cours de la première année. Les deux étudiants se sont engagés dans des démarches de contrôle de ce stress en redoublant d'efforts en mathématiques, afin de mieux maîtriser la matière et d'être plus calmes aux examens. Pour Baptiste, ce travail en reste un de fond et cette pression à la performance va au-delà de la sphère scolaire. En fait, les gains de confiance en soi qui se font en dehors de la classe se répercutent directement sur ses notes. Dans ce cas, les sphères intime et psychologique et la sphère scolaire s'imbriquent donc assez intimement.

Pour diverses raisons, la moitié des ÉSG-U a opté pour alléger leur horaire trimestriel en faisant une cinquième session ou en faisant un cours d'été. Une étudiante a fait une cinquième session afin d'éviter une surcharge de travail et, conséquemment, pour pouvoir dédier du temps à des activités. Cette décision a été prise avant de commencer le collège sur recommandations d'amies de sa sœur qui avaient suivi le même programme qu'elle. Les deux étudiants qui ont choisi de faire un cours d'été l'ont fait pour pouvoir réussir dans les meilleures conditions possibles un cours de physique réputé comme étant le plus difficile du programme et ce, sans allonger leurs études. Cette stratégie vise simplement une augmentation des performances scolaires, elle n'est pas orientée vers la libération de temps pour des activités.

Les ÉSG-U, contrairement aux ÉPG, se remettent beaucoup moins en question lors du début de leurs études collégiales. Le seul commentaire de ce type est émis par Ève qui, lors de la deuxième entrevue, affirme avoir des difficultés à obtenir de très bons résultats scolaires, comme ceux de ses amis. Ève dit ne pas être sûre de son choix, car elle ne se sent pas à sa place et trouve les cours difficiles. Elle pense alors changer de programme et s'inscrire au DEC en sciences humaines. Mais elle ne le fera pas, car elle veut s'assurer de conserver un maximum de possibilités à l'université. Finalement, elle se découvre un intérêt pour certaines

matières, dont la physique. Sa motivation augmente fortement de la première à la deuxième session. Elle réalise que son seul défaut est qu'elle n'est pas une « vraie scientifique », qu'elle n'est pas passionnée de sciences. Dès lors, elle arrête de se mettre de la pression pour obtenir de forts résultats. Quant aux autres étudiants, deux d'entre eux, Baptiste et Iseult, font une distinction qui leur est spécifique : la difficulté à réussir un cours et l'intérêt qu'ils portent à la matière n'est pas du même ordre, ce n'est donc pas parce qu'ils éprouvent des difficultés dans un cours qu'ils ne l'aiment pas et vice versa. Baptiste révèle ceci à travers son problème de confiance en soi :

Q : Est-ce que tu as eu des doutes dans ton parcours ou ç'a été ?

R : Heu... Pour les sciences, ben... Je sais que si j'avais des doutes, c'est plus à cause de ma confiance et non à cause que je n'étais pas intelligent ou bien que c'était pas fait pour moi. Je me disais... si je suis moins nerveux durant les examens, si je... j'étudie bien, ça va ben aller. Puis heu... De toute façon, j'ai toujours aimé ça les sciences.

Les ÉSG-U remettraient aussi moins en question leur choix de programme en raison du fait qu'ils ont un intérêt profond pour les connaissances scientifiques qui va au-delà de la perspective scolaire et ce, assez tôt dans leurs parcours. Les étudiants de ce groupe, mis à part Ève et Irène, évoquent « la découverte des mystères de la vie », la connaissance des limites de l'intelligence humaine ou encore la fascination de voir une sangsue se contracter lorsqu'elle est aspergée de sel.

En résumé, les difficultés de transition sont plutôt d'ordre scolaire. Les ÉPG-U voient leur passion pour les sciences se confirmer et aiment ce qu'ils font au sein de leur programme. Néanmoins, pour certains, les difficultés d'intégration sociale et le stress minent leur période de transition. Quant à ceux ayant éprouvé des difficultés scolaires, la simple augmentation du temps de travail a des effets significatifs sur leurs résultats scolaires.

5.3.3 Conclusion

En somme, on perçoit que les deux groupes d'étudiants ont des difficultés d'adaptation au collège, certains par manque de méthode, d'autres par manque d'investissement personnel ou

encore en raison d'incertitude face à leur choix de programme. Si, au niveau des résultats scolaires, les différences ne semblent pas très significatives (deux ÉPG auront des échecs), il appert que l'expérience scolaire est vécue différemment. La différence la plus notable est que les ÉPG vivent plus difficilement leur entrée dans le programme à cause d'une plus forte propension à remettre en doute leur goût de faire des sciences et ce, soit parce qu'ils ne réussissent pas à obtenir les résultats désirés, soit à cause de l'écart existant entre leurs attentes et la réalité pratique du programme. On note aussi des difficultés d'ordre psychologique, dont le manque de maturité, comme un des facteurs explicatifs propres aux ÉPG. En contrepartie, les ÉSG-U semblent avoir plus de facilité à distinguer leurs difficultés proprement scolaires de leur intérêt pour une matière. Ils peuvent éprouver, par exemple, des difficultés en physique sans remettre en question la pertinence de la matière dans le programme de sciences de la nature. On remarque aussi que les ÉSG-U éprouvent plus rapidement que les ÉPG un intérêt intrinsèque pour les sciences, ce qui peut avoir un effet positif en début de parcours, alors que les difficultés académiques peuvent être plus éprouvantes.

5.4 Intégration sociale

Dans cette section, nous mettons en évidence la manière dont la relation aux pairs est vécue par le biais des représentations des étudiants en matière de relations d'entraide, de compétition et de socialisation.

5.4.1 Étudiants de première génération

La majorité des ÉPG ont un rapport positif et aisé avec leurs pairs, au point où certains deviennent, dans un délai plus ou moins rapide, des amis. Ces ÉPG trouvent leurs nouveaux camarades de classe faciles à approcher, ouverts d'esprit et s'abstenant de juger négativement et promptement, contrairement aux élèves du secondaire. Isabella est de celle pour qui cet aspect de son parcours est le plus positif. Pour elle, le fait de pouvoir se faire plusieurs amis revêt un caractère particulier. Elle conclut que son expérience au secondaire fut « pénible », entre autres puisqu'elle a eu de gros problèmes avec ses (anciennes) amies, lesquelles avaient des styles très différents (bière, drogue, magasinage) du sien (soccer, piano, chorale). En

somme, elle cherchait à s'investir à l'école et dans des activités, ce qui était dénigré par ses anciennes amies. Donc, pour l'étudiante, le fait de nouer de nouvelles relations d'amitié a été une opportunité fortement appréciée. Se faire plusieurs amis et un copain ont été les changements les plus significatifs de sa première année. Cette situation explique peut-être pourquoi elle accorde autant d'importance à toutes nouvelles rencontres, quelles qu'elles soient.

Il est intéressant de constater que meilleures sont les relations, plus l'entraide avec les pairs est évoquée positivement. On peut distinguer trois niveaux d'intégration. Dans le premier niveau, on retrouve deux ÉPG qui sont dans un collège privé et apprécient les qualités scolaires de leurs pairs et la valeur d'entraide qui préside à leurs relations. L'un d'entre eux infirme d'ailleurs le préjugé selon lequel les étudiants du collège privé sont « snobs ». Ces deux étudiants, en plus de deux autres, affirment qu'il y a beaucoup d'entraide et que la compétition n'est aucunement vécue comme un problème et qu'elle est même est saine. Les amis et pairs sont perçus autant comme des compagnons de classe que comme des « personnes-ressources ». Ivan, qui représente le degré intermédiaire d'intégration sociale, se qualifie comme solitaire et constate que plus les sessions avancent, plus les étudiants sont compétitifs, ce qu'il n'aime pas. Sa participation aux relations d'entraide passe beaucoup par le tutorat. Il s'est inscrit en mathématiques, en chimie et en physique pour recevoir de l'aide et est lui-même tuteur en français durant deux sessions. Enfin, Éliane et Vivianne ont toutes deux beaucoup de difficulté à s'intégrer socialement. Éliane dit être une « artiste-scientifique », ce qui diminue considérablement le nombre de personnes avec qui elle peut avoir des affinités, les esprits scientifiques qu'elle rencontre étant, selon elle, dépourvus d'imagination et donc ennuyeux. De plus, les étudiants sont peu bavards et le contact reste superficiel. Elle critique aussi le fait qu'il n'y ait pas d'activités de fraternisation pour les étudiants du programme. Ce qu'elle déteste par-dessus tout, comme Isabella d'ailleurs, ce sont les « pense-bons », c'est-à-dire ceux qui se croient supérieurs aux autres parce qu'ils ont été dans des écoles secondaires privées. Elle rapporte qu'ils racontent souvent des balivernes. Cette difficulté à entrer en relation avec ses pairs est corrélée à son démenagement et à un processus d'acculturation face à son milieu social d'origine, processus qui ne sera pleinement assumé qu'en deuxième année. Elle ne peut d'ailleurs fournir de raison ou de motivation ancrée pour expliquer son démenagement, qui est plutôt la conséquence d'un « coup de tête ». Elle s'ennuie des siens et vit des

moments difficiles avec son copain qui est resté là-bas et qu'elle quittera ensuite. Cela peut expliquer en partie pourquoi toutes ses relations sociales semblent difficiles en première année et ce, même avec ses colocataires. Éliane vit une « mésadaptation », dit-elle, « j'ai voulu m'en retourner, dépression, plein d'affaires. Là, j'ai accepté mon sort. » (Éliane, II) Pour sa part, Vivianne a des difficultés d'intégration sociale pour d'autres raisons. D'un côté, elle a déjà des amis issus de son école secondaire et, puisqu'elle est exigeante en amitié, elle ne veut pas se réinvestir dans des relations : « je me dis, c'est juste des collègues de classe, pis c'est ça, rien de plus. » (Vivianne, II) D'un autre côté, bien qu'elle perçoive ses pairs positivement, l'implication dans les relations sociales la déçoit rapidement, elle sent une instrumentalisation des relations au nom de la compétitivité et de la cote de rendement, ce qui la choque :

Par exemple, pendant l'été, y'a personne qui m'appelle. Mais dès que l'école revient, c'est « Ah! Mon amie! Viens, on s'met ensemble dans les labos » Ok! C'est ça encore, la maudite cote R. Pour les sciences en tout cas, pis je sais pas dans les autres programmes, mais en sciences, c'est vraiment trop contingenté pour rentrer, je sais pas, en médecine, pharmacie... T'sais c'est les meilleurs. Donc ça fait que personne s'aide vraiment, personne veut que l'autre réussisse. Tu dis « Ah, j'ai eu 80! » « Ah, bravo » Mais tu vois que c'est un bravo hypocrite. (Vivianne, III)

Vivianne hiérarchise ses relations en deux catégories, collègue et ami, et refuse la catégorie plus fonctionnelle de partenaire de travail. Vivianne et Éliane représentent le dernier niveau d'intégration sociale.

Finalement, pour les trois ÉPG qui ont eu une intégration plus lente, soit Éliane, Ivan et Vivianne, leur situation s'améliorera significativement en deuxième année ou, plus précisément, en quatrième session. Ivan s'intégrera socialement par le tutorat : « Je suis tellement actif au collège comme tuteur, je trouvais que ça m'aidait à m'intégrer un petit peu plus. Avoir rien fait je me serais senti un peu plus à l'écart. » (Ivan, III). Éliane rencontrera quelques personnes de son programme lors de travaux d'équipes, mais ne se fera aucun ami. Elle établira des liens significatifs grâce à son implication dans le club de dessin du cégep, là où il y a des étudiants qui lui ressemblent davantage :

Les gens en sciences ont pas d'imagination. Y suivent la masse pis ha, ça c'est à la mode...C'est vraiment des zombies. Tandis que ceux en arts sont plus révoltés, sont plus

capables de...T'sais y sont capables de penser pis de dire ce qu'y pensent, pis ha c'est donc ben con ça. Y sont capables de l'exprimer.

Quant à Vivianne, elle ne participe pas aux activités du cégep ni au tutorat. Elle est trop timide et n'a pas le temps pour cela. En fait, elle dit ne pas être structurée et ne pas savoir où elle sera à moyen terme, ce qui mine son désir d'implication. De plus, la simple idée de s'intégrer à monde collégial ne lui plait pas : « Tsé je suis nouvelle, ça ne me tente pas de... tsé de trop, trop, trop m'intégrer vite, donc j'ai dû laisser faire [les activités d'encadrement scolaire] » (Vivianne, II). Vivianne commencera à sortir avec des gens de son programme en quatrième session, au moment où elle s'est trouvé une passion pour les sciences de la nature et apprécie réellement ce qu'elle fait au collègue.

En somme, pour les ÉPG, l'entraide entre les étudiants est fortement valorisée et est positivement corrélée avec la qualité des relations entretenues avec les pairs. Cet aspect social est central chez ces étudiants.

5.4.2 Étudiants de seconde génération de parents universitaires

Le portrait des relations sociales des ÉSG-U est quelque peu différent de celui des ÉPG parce que plus ambivalent, mais aussi parce qu'on rencontre d'autres types de considérations à l'égard de l'amitié et des pairs. Les ÉSG-U n'évoquent que très peu l'aspect de l'entraide dans leurs relations aux autres, ce qui ne veut pas dire pour autant qu'il n'y a pas d'entraide entre eux. Baptiste mentionne qu'il consulte les autres étudiants et Brian a un nouvel ami avec qui il fait ses travaux et ses devoirs. En fait, l'apport de la présence des autres dans leur parcours est plutôt lié à la motivation ou la convivialité. Par exemple, Irina mentionne que ce qui compte réellement, ce n'est pas d'avoir des amis, mais « d'avoir des gens à qui parler pis avec qui te mettre [...] en équipe [...] Tant que t'as des bonnes connaissances [avec qui] tu peux rire » (Irina, II). Pour Ève, ce qui la motive, c'est d'avoir des amis dans les cours qu'elle aime peu. Enfin, Brian, qui vit l'intégration sociale la plus intense du groupe, signale avoir eu deux copines et des amis (hors collègue) qui l'ont soutenu dans ses études et ont favorisé son changement d'attitude face à l'école :

Q : À l'extérieur de toi, y'as-tu quelque chose qui a pu te donner un coup de pouce, d'après toi ? Quelque chose, tsé, à l'extérieur de ta personnalité pis de ton attitude...

R : Oui, tsé, mes amis. Ils ont été vraiment cool. Ils m'ont encouragé pis... Ma blonde aussi dans l'temps... Ben genre... les deux que j'ai eus pendant, elles m'ont encouragé, mais j'veux dire celle que j'ai eue, elle a été vraiment cool aussi. D'ailleurs, c'est encore mon amie... Parce que je la connaissais au secondaire pis là en troisième session on s'est rapprochés...

Q : Ça, tu penses que c'est quelque chose qui t'as aidé...

R : Ben elle a été compréhensive. Tsé, elle m'encourageait aussi. Tsé c'était pas juste « t'es bon, t'es bon » là, tsé, d'autres façons aussi là... en tout cas. Comme elle voyait que c'est ça que je voulais faire, fait que elle me poussait à y arriver. (Brian, III)

D'un autre côté, Edgar, Irina et Ève évoquent, avec peu de force, que la compétition pour la cote de rendement nuit aux relations entre étudiants. Ève est particulièrement outrée par ce phénomène, le refus d'entraide étant pour elle « des enfantillages ». Elle ajoute : « des fois je trouve ça tellement ridicule. Y a des gens qui osent même pas s'entraider par peur que l'autre ait une note plus forte que lui. » (Ève, II) Néanmoins, chez les ÉSG-U, il appert que le spectre de l'intégration sociale s'évoque moins par le prisme de la collaboration que par celui des affinités. Brian s'est fait plusieurs amis qu'il apprécierait bien revoir à l'extérieur de l'enceinte du collège, ce qui le rend très satisfait de son intégration sociale. Un enjeu social important pour Brian a été de se faire accepter par les joueurs de son équipe de football, chose plus difficile, car il s'est joint à eux au cours de sa deuxième année d'études collégiales seulement, contrairement aux autres joueurs :

Je trouvais que j'ai eu une volonté exceptionnelle. Le monde [de l'équipe de football] était pas toujours évident avec moi. Ils étaient durs, t'sais... Ils faisaient de l'attitude, [...] Ils disaient... c'est comme, « dans l'fond, pourquoi t'es ici ? » C'était weird au début. T'sais, je ressentais ça, mais ça a changé là. Ça a changé en troisième session. Le monde ont vu que j'avais de la volonté. (Brian, III)

Irina, quant à elle, trouve qu'au collégial, « tout le monde est tout seul ». Irina s'est fait quelques amis dans ses cours, mais ce ne sont pas de « vrais » amis. En fait, ses pairs, elle les dit « ordinaires », ses vrais amis étant surtout des personnes qui fréquentaient la même école secondaire qu'elle. Plusieurs étudiants sont compétitifs et ne veulent pas aider les autres. Elle participe donc peu à la vie sociale. En troisième entrevue, elle dira s'être fait des amis dans les travaux d'équipe. Par contre, elle ne leur reconnaît presque aucune importance dans son

parcours collégial : « Y en a peut-être deux, trois qui sont devenus des amis, mais s'ils [en] étaient pas devenus, je pense pas que ça m'aurait dérangé. Non. Tant que t'as des bonnes connaissances, que tu peux rires, pis tout ça, dans ton programme, pis dans tes cours là. » (Irina, III). Edgar a une attitude similaire, en ce sens que l'amitié et l'école ne sont pas essentielles l'une à l'autre. L'étudiant, qui se décrit comme un « grand introverti », avait choisi d'entrée de jeu de ne pas se laisser distraire de ses études par des relations d'amitié, perception qui changea par la suite :

Première et deuxième session, je m'étais fait quelques amis, mais j'avais pas vraiment cherché à pousser plus loin les liens avec les autres collégiens. Parce que j'étais ici pour travailler pis la plupart de mes amis étaient dans d'autres cégeps. [...] Pis j'avais décidé d'aller à [ce cégep-ci] justement pour pouvoir plus travailler pis me concentrer sur mes études. Mais finalement, je me suis rendu compte que je pouvais rencontrer plein de nouvelles personnes pis là je me suis fait plusieurs amis en troisième pis quatrième session. (Edgar, III)

Enfin, mis à part le cas plus particulier de Baptiste, c'est Iseult qui a vécu l'intégration sociale la plus difficile. Du point de vue purement scolaire, tout se déroule assez bien. Cependant, elle s'ennuie de tous ses amis de l'école secondaire qui étudient à un autre collège. Elle a perdu ses points de repère : durant ses études au secondaire, elle était dans un groupe d'amis fermé et elle avait alors beaucoup de ressources en cas de besoin, elle y connaissait tout le monde. En plus d'avoir été habituée à une certaine proximité avec ses pairs, ses amis, « sa petite famille », l'aidaient grandement à organiser des événements pour lesquels elle consacrait beaucoup de temps et d'énergie. Elle était impliquée dans de multiples comités. Au cégep, elle juge que les étudiants sont froids, indépendants, qu'ils se contentent du minimum requis et qu'il y a beaucoup de « pouponnes »³⁸. De plus, elle critique l'intégration intellectuelle des autres étudiants, qui auraient une approche trop utilitaire de l'école, selon la typologie de Rivière (2005), contrairement à elle qui a une perception harmonisée de l'école : « Ça me siphonnait un peu mon énergie, t'sais, d'avoir du monde comme ça, pas intéressé ou t'sais, qu'ils font les choses juste pour dire qu'ils passent. Mon but c'est pas de passer, le but c'est d'apprendre des choses. » (Irina, III). L'autre problème majeur est corrélatif : il est difficile de trouver des personnes de confiance qui la soutiennent dans ses projets mobilisateurs :

³⁸ Entendons des filles superficielles, plutôt préoccupées par leur apparence physique.

Je trouve ça plate qu'il y ait autant de monde qui travaille. Comme moi, je me suis dit « j'ai pas besoin de travailler, je vais arrêter de travailler », mais pas tout le monde a cette... comme pour moi c'est important de m'impliquer. [...] Tandis que là il y a tellement de monde qui travaille, qu'ils ont pas le temps à mettons le soir de faire un comité. (Iseult, III)

En somme, depuis l'école secondaire au collège, elle est « passée de super star à numéro », confie-t-elle. Elle connaît beaucoup d'étudiants, mais ne développe pas de liens d'amitié avec eux. Pour ces raisons, Irina n'a « pas beaucoup aimé » son l'expérience collégiale, au point où elle décidera de terminer son programme ailleurs, dans un collège où ses amis et son copain sont déjà inscrits et où la participation estudiantine semble plus élevée.

Pour Baptiste, rencontrer des étudiants est un processus d'émancipation et pour ce faire, il doit redoubler d'efforts. Pour faciliter sa tâche, il aurait aimé qu'au collège, tous les étudiants se connaissent. Comme au secondaire, les étudiants se tiennent par clique. Aussi, le fait que les groupes d'étudiants changent d'un cours à l'autre n'aide pas à se faire des amis. Lors de la deuxième entrevue, il dit avoir rencontré des amis du secondaire et une ou deux personnes nouvelles :

Je me rappelle à la première rencontre, j'avais dit que j'avais de la difficulté à socialiser, mais j'ai quand même trouvé du monde avec qui socialiser. C'est sûr que je me tiens pas tout le temps avec eux, mais quand même, quand je les vois je leur dis bonjour. Je leur parle, c'est déjà un changement assez majeur. (Baptiste, III)

C'est plutôt à la fin de son ses études collégiales qu'il fréquentera les autres étudiants du programme à l'extérieur des cours. Son passage au collège aura été une étape (peut-être même une épreuve) significative dans l'amélioration de sa capacité à entrer en contact avec les autres jeunes, laquelle est corrélative avec une augmentation de sa confiance en soi.

En somme, les ÉSG-U établissent des liens avec les pairs en fonction des affinités qu'ils ont avec ceux-ci. Pour eux, l'entraide entre les pairs n'est pas un enjeu de poids dans le déroulement scolaire.

5.4.3 Conclusion

La différence la plus intéressante entre les deux groupes d'étudiants est que l'intégration sociale est, chez les ÉPG, porteuse de relation d'entraide, alors que pour les ÉSG-U, elle se vit plutôt en fonction des affinités. L'idée de se faire accepter au sein de groupe ou de s'entourer de personnes qui leur ressemblent est en somme plus prégnante chez les ÉSG-U. L'importance de cet aspect conduira même une étudiante à changer de collège afin de vivre une intégration sociale plus intense. À ce titre, nous ne pouvons dire que la relation aux pairs est plus ou moins importante pour l'un des deux groupes. Elle est seulement vécue de manière différente, les besoins à combler n'étant pas les mêmes pour les deux groupes.

[Cette page a été laissée intentionnellement blanche]

CHAPITRE VI

SYNTHÈSE ET DISCUSSION

Le concept de parcours scolaire, tel que défini par Doray *et al.* (2003 ; 2009b) comme « une suite d'événements ou d'expériences dans le cadre des études ou en lien avec les études », nous a permis de rendre compte de réalités cachées caractéristiques des parcours des ÉPG et des ÉSG-U. Au fur et à mesure de notre démarche, nous avons été en mesure de discerner des comportements, des situations ou des valeurs qui, d'un premier abord, n'apparaissent pas reliés à la scolarité des parents ou à leurs caractéristiques socioculturelles, mais qui le sont effectivement.

6.1 Héritage et dynamique familiale

Dans cette étude portant sur la relation entre la scolarité des parents et l'expérience scolaire de leurs enfants, notre regard s'est porté dans un premier temps sur la dynamique familiale et son héritage. Intuitivement, nous pensions que c'est à ce niveau que nous allions trouver les différences les plus significatives, ce qui s'est avéré juste. Le tableau 6.1 synthétise d'ailleurs les différences observées entre les deux groupes.

Tout d'abord, au niveau du support matériel, la majorité des parents d'ÉPG partage les frais de scolarité avec les étudiants, ce qui est une pratique inexistante chez les parents d'ÉSG-U? de notre corpus. Ce comportement est relié aux emplois moins rémunérateurs de nombreux parents. C'est par contrainte économique qu'ils s'organisent de la sorte. Par exemple, les parents les mieux nantis et qui semblent avoir les meilleurs emplois (ceux de Roméo et Ivan) paient la totalité des frais d'inscription de leurs enfants. En fait, on observe une forme de gradation selon laquelle plus les parents ont des moyens financiers, plus ils s'engagent à

payer une part importante des frais de scolarité. Conséquemment, on peut supposer que les parents reconnaissent l'importance de l'éducation de leurs enfants, car lorsqu'ils en ont les moyens, ils paient les frais scolaires. Ils reconnaissent la situation de mobilisation sociale qui s'offre à leur famille.

Tableau 6.1 - Synthèse des comparaisons entre ÉPG et ÉSG-U, selon l'héritage et la dynamique familiale³⁹

	ÉPG	ÉSG-U
Support financier	Pour certains, division des frais de scolarité Aucun support pour une étudiante	Support financier complet
Support informatif des parents	Parfois, perçu comme manquant, souvent non mentionné Hiérarchisation socioprofessionnelle collège/université absente	Pour la moitié, présent avec souci d'orientation scolaire Parfois, hiérarchisation socioprofessionnelle collège/université
Support informatif d'autres gens que les parents	Peu présent, mais quant il est présent, jugé pertinent	Pour la moitié, présence importante
Rapport au choix de parcours scolaire	Laissé libre et peu orienté, pas d'attentes spécifiques L'idée de « faire ce qui rend heureux » domine	Souvent, investissement des parents dans l'orientation scolaire
Appréciation du support familiale	Apprécié de tous, sauf 2 (manque de support)	Apprécié de tous sauf 1 (trop présent, envahissant)
Parent(s) ayant un emploi relatif aux sciences	3 sur 7	5 sur 6

Au niveau de l'information utile dont les étudiants bénéficient pour alimenter leur processus d'orientation, il n'y a que chez les ÉPG que nous avons relevé des critiques à l'égard des parents, ce qui est à première vue en accord avec les recherches de Choy (2001). Mais comme il n'y a qu'une étudiante, Vivianne, qui mentionne clairement que le manque d'informations en provenance de sa mère est problématique dans l'appréhension de ses projets, il faut se garder de généraliser. D'ailleurs, Éliane, qui est l'étudiante qui a le moins de support de ses parents et ce, à tout point de vue, n'évoque pas cette absence d'information comme une source de difficultés. Nous avons par ailleurs relevé que ces deux étudiantes sont les seules de leur groupe à vivre une déception dans leur contact aux sciences. Cette situation

³⁹ Le texte en caractère gras réfère à ce qui apparaît être les caractéristiques les plus distinctives des ÉPG et des ÉSG-U.

de désillusion professionnelle peut toujours être présente si « le choix de programme ne reposait pas sur une « réflexion informée » (Doray *et al.* 2009, p. 52).

Globalement, nos résultats confirment ceux de Terenzini *et al.* (1996) selon laquelle les ÉPG manquent de support familial. Mais il faut nuancer ce propos car, pour les étudiants de notre étude, les parents sont généralement assez supportant, en ce sens qu'ils encouragent fortement leurs enfants à persévérer et à aller à l'université. Cependant, il est vrai qu'ils manquent parfois de moyen pour transformer en acte leurs intentions de voir leur enfant progresser. On peut illustrer cette situation en évoquant, d'un côté, la situation d'Éliane qui, cherchant à exprimer son désarroi par rapport à ses difficultés dans ses cours de physique, entend sa mère lui répondre « Ben non, ça se peut pas. T'es la meilleure, t'es bonne dans tout » (Éliane, I) et, d'un autre côté, Irina qui, si elle a des difficultés en physique, a le loisir d'aller chercher conseils auprès de son père ingénieur, à qui elle fait plus confiance que ses amis pour lui offrir une aide scolaire. Mais il faut aussi considérer qu'à l'autre extrême du spectre du support parental, il y a le contrôle envahissant, comme dans le cas de Brian. À terme, ce « support excessif » amènera l'étudiant à percevoir ce comportement comme de l'ingérence et, au final, il créera une coupure entre son univers domestique et scolaire, où il évoluera de manière autonome. Mentionnons enfin la situation de Roméo, qui est le seul ÉPG dont les parents l'ont contraint à ne pas occuper un travail rémunéré afin qu'il se concentre sur ses études. C'est ce type de situation auquel De Broucker et Lavallée (1998) font référence lorsqu'ils affirment qu'à défaut d'avoir des parents qui ont une scolarité élevée, certain statut professionnel (le père de Roméo est directeur graphique pour un imprimeur) peut aussi créer un contexte favorable aux études. Le « capital intellectuel », tout comme le capital économique, permet des « stratégies d'investissement » que les parents, soucieux de l'éducation de leurs enfants, leur offriraient.

En somme, le passage aux ÉPS est un événement valorisé par tous les parents et on observe en général la présence d'encouragements et de support affectif à cet égard, mais on observe chez les parents de certains ÉPG un manque de connaissances relatives aux méthodologies de travail, aux stratégies d'orientation, ainsi qu'à l'angoisse des étudiants vivant des situations difficiles qui ne leur permettent pas de supporter leur enfant de manière efficace. Néanmoins,

il existe aussi, du côté des ÉSG-U, des situations reflétant un surinvestissement scolaire qui peut éventuellement devenir contreproductif.

Billson et Terry (1982) et London (1996, 1989) ont perçu que les ÉPG entrent plus en conflit avec les valeurs et les comportements de leur famille et leur communauté d'appartenance, ce qui rendrait leur expérience scolaire plus pénible. Cette situation est observable dans notre cas chez seulement deux ÉPG : Vivianne et Éliane. Vivianne ne veut pas reproduire avec ses propres enfants le style de vie qu'elle a avec sa mère. Elle se plaint, par exemple, du manque de temps que sa mère avait à lui accorder pour la lecture quand elle était enfant ou de l'absence de discussion lors des soupers puisqu'elles étaient constamment rivées sur leur téléviseur. Elle veut offrir un environnement plus cultivé que celui dont elle a hérité. De plus, elle a peu d'estime pour le statut professionnel de sa mère, qui en serait un de « pion » de manufacture. Son projet familial, en opposition à sa vie d'enfant, est de « préparer [ses enfants] à la vie. » (Vivianne, III). Éliane est dans une situation analogue, sauf que l'opposition se fait plutôt contre l'environnement socioéconomique de sa région natale que contre sa famille. Elle cherche à s'éloigner d'un lieu où les perspectives d'avenir sont trop minces et l'hygiène de vie, malsaine. Elle aspire seulement à l'autonomie financière et à un emploi convenable. Ces situations semblent uniques au type de parcours que peuvent avoir les ÉPG, puisqu'aucun ÉSG-U n'a évoqué l'idée d'un affranchissement de sa culture familiale ou de son statut socioéconomique.

6.2 Scolarité au secondaire

C'est dans l'expérience au secondaire que nous percevons le plus l'effet homogénéisant du contingentement du programme de sciences de la nature. En général, les étudiants ont été des élèves assez peu studieux et avaient de très bons résultats scolaires. Les différences relevées dans cette section nous semblent peu significatives. Comme le mentionnent Terrill et Ducharme (1994), ainsi que Shaienks *et al.* (2008), l'impact de la scolarité des parents est l'exemple de la variable qui perd de sa force au fur et à mesure que l'étudiant progresse dans le système éducatif, ayant néanmoins exercé un effet important à l'accès.

Les quelques différences que nous avons observées chez les étudiants des deux groupes sont que de plus faibles résultats en sciences sont obtenus par les ÉPG, qu'il y a fréquentation pour tous les ÉSG-U d'écoles privées ou de programmes enrichis et que les cours d'appoint sont seulement suivis par des ÉPG. Néanmoins, ces quelques caractéristiques correspondent en tout point à ce qu'ont observé Warburton *et al.* (2001), qui relevaient que les ÉPG ont une préparation scolaire plus faible puisqu'ils ont plus souvent des études secondaires de base, ont une plus faible participation à des programmes enrichis et suivent plus de cours de rattrapage que les ÉSG.

Tableau 6.2 - Synthèse des comparaisons entre ÉPG et ÉSG-U, selon la scolarité au secondaire

	ÉPG	ÉSG-U
Type d'école et de programme	Fréquentation partielle d'école privée ou de programme enrichi	Fréquentation forte d'école privée ou de programme enrichi Présente d'une étudiante extrêmement impliquée
Parascolaire	Implication parascolaire variée	Implication parascolaire variée
Cours d'appoint	Présent pour 3 étudiants	Absent
Résultats scolaires	Résultats satisfaisants pour presque tous les étudiants	Résultats satisfaisants pour presque tous les étudiants
Acquis	Acquisition faible d'une structure de travail	Acquisition moyenne d'une structure de travail
Quantité de travail	Minimale pour la moitié, élevée pour un et modérée pour les autres	Minimale pour la moitié, élevée pour une et modérée pour les autres

En termes d'implication parascolaire, nous n'avons pas recensé d'études qui évoquaient ce champ de l'expérience scolaire en tant que facteur pouvant interférer avec la scolarité des parents dans l'expérience collégiale des étudiants. Cependant, si l'on se réfère aux travaux de Pascarella *et al.* (2004), les ÉPG s'engageraient moins dans des activités parascolaires. Cette affirmation ne peut pas être confirmée par notre corpus puisque l'implication des étudiants est très diversifiée, autant chez les ÉPG que chez les ÉSG-U. Enfin, on perçoit des acquis de méthode de travail légèrement supérieurs pour les ÉSG-U. Cette différence semble être la plus en lien avec les différences d'intégration intellectuelle observées au collège puisque les ÉSG-U, nous le verrons, ne semblent pas éprouver autant de problèmes au niveau de la transition scolaire que les ÉPG.

En somme, nos résultats sont relativement conséquents avec ce que la littérature révélait à propos des différences entre ÉPG et ÉSG-U.

6.3 Aspiration et orientation scolaire

La question des aspirations et de l'orientation scolaire a un effet important dans la distinction entre les ÉPG et les ÉSG-U. Comme l'indique Lehmann (2009), presque tous les ÉPG ayant accédé à un programme universitaire ont avancé le désir de mobilité sociale, qui prend sa force dans la conscience que la vie et la carrière de leurs parents ont été limitées par l'absence de diplôme d'ÉPS. Ce désir de mobilité est partagé par quatre ÉPG. Isabella dit très clairement que ses parents n'ont pu aller à l'université et que, malgré le fait que son frère et sa sœur la précèdent aux ÉPS, elle sent qu'elle est une « pionnière éducative », selon l'expression de London, et qu'elle réalise par le fait même le rêve inassouvi de sa mère d'aller à l'université. Chez les ÉPG qui n'évoquent pas l'idée de mobilité sociale, on retrouve Roméo et Ivan, qui ont tous deux des parents ayant une situation socioéconomique de classe moyenne qui leur permet de payer tous leurs frais scolaires. Dans son étude, Lehmann n'avait choisi que des ÉPG provenant de la classe ouvrière. Son échantillon correspond donc à un groupe social qui avait un faible capital culturel et économique, contrairement à notre échantillon, où niveau de vie de des ÉPG est variable.

Selon Doray *et al.* (2009b), il y aurait entre autres deux manières de faire un choix professionnel : la première se fait par le recueil d'informations et mène à une décision plutôt rationnelle, tandis que l'autre se vit sous la forme d'un allant de soi, c'est-à-dire que l'orientation est claire et n'entre pas en compétition avec d'autres alternatives. Ce type de distinction, pris en tant qu'idéal type, caractérise bien le rapport au choix de programme collégial des étudiants. Même si, pour certains ÉPG, l'idée d'aller à l'université était relativement bien arrêtée, plusieurs ont considéré l'option de faire un programme technique. D'ailleurs, Claude fera un programme intensif de un an pour obtenir un DEC technique suite à son programme préuniversitaire. Mais suite à quelques réflexions alimentées par une cueillette d'informations auprès de personnes de leur entourage ayant fait des ÉPS, les ÉPG

ont finalement opté pour un programme préuniversitaire, principalement pour le statut professionnel auquel il permet d'accéder via le baccalauréat. De leur côté, les ÉSG-U n'ont pas fait mention de la possibilité de faire une technique, tant le projet d'aller à l'université était solidement ancré. C'est à travers le discours d'Iseult et Edgar qu'on perçoit le mieux le lien entre le rejet des études techniques et l'éducation des parents :

Mes deux parents ont fait l'université pis dans ma tête, c'est comme j'y ai même pas pensé, sans blague, c'était comme presque évident de faire un préuniversitaire parce que j'tiens à aller loin (Iseult, I).

J'pense qu'ils ont des préjugés contre les techniciens. T'sais des préjugés de la vieille école où tout le monde devait aller à l'université, fait que je connais pas vraiment le milieu de la technique. Donc j'suis pas vraiment intéressé. (Edgar, I)

De plus, les ÉPG percevaient le DEC technique comme une alternative à leur projet universitaire, s'ils ne parvenaient pas à réussir leur programme collégial. Les ÉSG-U n'émettent que peu de doutes sur leur capacité à réussir et, le cas échéant, l'alternative était plutôt un changement de programme préuniversitaire, vers celui de sciences humaines en l'occurrence. Ces constats empiriques sont cohérents avec l'*Acumen group research* (2008) qui a démontré qu'à préparation scolaire égale, en comparant les ÉPG et les ÉSG qui ont eu des « A » au secondaire, les premiers sont moins nombreux à s'inscrire à l'université et plus au collège que ceux dont au moins un des deux parents détient un diplôme universitaire.

Tout comme l'avaient souligné Billson et Terry (1982), les ÉPG ont plus tendance à limiter leurs aspirations scolaires au baccalauréat au lieu d'anticiper des études de deuxième ou troisième cycle universitaire, ce qui se constate aussi dans notre échantillon. Selon nos résultats, on perçoit que les ÉPG appréhendent plutôt le baccalauréat comme une destination finale que comme une étape de leur parcours universitaire, contrairement aux ÉSG-U. Cependant, cette différence n'est pas clairement tracée au niveau empirique puisque les ÉSG-U, tout comme les ÉPG, anticipent un passage aux cycles supérieurs avec une même indétermination. Par contre, on observe que si pour les ÉSG-U la poursuite d'études aux cycles supérieures se justifie plutôt par l'idée d'aboutir un projet de carrière, les ÉPG expliqueraient plutôt leur présence aux cycles supérieurs par la concurrence sur le marché du travail, c'est-à-dire que

s'ils n'arrivent pas à trouver d'emploi satisfaisant, ils se tourneront alors vers les études de cycles supérieurs.

Tableau 6.3 - Synthèse des comparaisons entre ÉPG et ÉSG-U, selon les aspirations et l'orientation scolaire

	ÉPG	ÉSG-U
Motivation à faire des études PS	Se sortir de mauvaises conditions socioéconomiques Devenir cultivé Avoir un bon statut socioprofessionnel	Allant de soi Avoir un bon statut socioprofessionnel
Perception des DEC techniques comme programme d'ÉPS	Considéré comme possibilité (un étudiant fera une technique suite à son préuniversitaire) Demande une orientation professionnelle trop précoce Alternative si abandon du préuniversitaire	N'ont simplement pas pensé à envisager cette option (université : allant de soi) Demande une orientation professionnelle trop précoce
Hierarchisation socioprofessionnelle collège/université	Assez présente dans le discours	Assez présente dans le discours
Étudier en médecine	Projet courant, mais peu ancré dans la réalité	Projet peu courant, mais ancré dans la réalité
Baccalauréat	Plutôt perçu comme une destination finale	Plutôt perçu comme une étape vers les études de cycles supérieurs
Études supérieures	Envisagé par la majorité, plutôt comme alternative au marché de l'emploi	Envisagé par la majorité, plutôt comme projet scolaire en soi

Pour McCarron et Inkelas (2006a), le réalisme des aspirations diffère grandement d'un groupe à l'autre. Ils avaient effectivement perçu des écarts considérables entre les aspirations universitaires des différents groupes d'étudiants et leur réalisation dix ans plus tard, les ÉPG poursuivant des études finalement moindres que ce qu'ils avaient projeté, contrairement aux ÉSG qui accédaient plus à l'université que ce qu'ils avaient projeté. Nous trouvons écho à ceci dans le fait que la majorité des ÉPG projetaient plus ou moins sérieusement lors de leur première entrevue étudier la médecine après leur passage au collège. À titre informatif, notons que la cote de rendement minimal exigée par la Faculté de médecine de l'Université de Montréal (2010) était de 2006 à 2010 d'environ 33.5, ce qui équivaut, selon la table de conversion du Cégep de Jonquière (2011) à une moyenne générale d'environ 90 %. Les ÉPG ont tôt fait d'abandonner ce projet lorsqu'ils réalisent en prenant acte de leur premier bulletin la quantité d'efforts à fournir pour obtenir de tels résultats. Cette situation nous semble un

exemple du manque d'informations dont les ÉPG souffrent. Les ÉSG-U n'avaient pas cette tendance.

6.4 Intégration intellectuelle

Le moment de la transition est très important dans les parcours éducatifs. Filion (1999) relate à cet effet qu'il y a chez les étudiants arrivant de l'école secondaire une méconnaissance de la manière de gérer l'extension de liberté et d'autonomie ainsi que les nouvelles exigences académiques. C'est ce que nous avons effectivement remarqué. Cependant, cette embûche est plus lourde de conséquences pour les ÉPG que pour les ÉSG-U puisque nous observons une transition plus mouvementée chez les ÉPG. À ce titre, l'étude de Long nous indique que ces derniers vivent de plus nombreuses expériences d'invalidation de leur capacité à réussir. La preuve la plus distinctive de cette situation est la propension de ces derniers à remettre en question leur capacité à réussir suite aux quelques premières expériences d'invalidation. Penrose (2002) avait d'ailleurs remarqué cette tendance et évoque que les ÉPG ont les compétences scolaires nécessaires pour réussir leur entrée à l'université, mais qu'ils développent un sentiment d'insécurité au cours de leurs études et abandonneraient davantage. Aussi, l'*Acumen research Group* (2008) révèle que les futurs ÉPG obtiennent en moyenne un score plus élevé dans leurs échelles d'anxiété identitaire, qui se traduit par un ensemble d'attitudes entravant leur capacité à accumuler et à traiter correctement l'information concernant les ÉPS. En fait, cette dernière étude traite de l'information sur l'accès aux ÉPS, mais nous pensons acceptable d'élargir ce concept aux informations acquises au cours des ÉPS. Cependant, il faudrait nécessairement contrevérifier empiriquement un tel élargissement conceptuel puisque notre idée repose sur des distinctions relativement minces.

Nos analyses révèlent aussi que les ÉPG éprouvent plus de difficultés à apprécier les cours de sciences puisque l'intérêt ou le plaisir d'apprendre une matière est plus intimement lié à leur capacité d'obtenir des résultats satisfaisants. Ce constat est d'ailleurs appuyé par Lee *et al.* (2004), qui affirment que les ÉPG sont plus susceptibles de croire que les notes reflètent leur apprentissage. Lorsqu'ils suivent des cours perçus comme peu désirables, les ÉPG ont éprouvé des doutes plus grands que les ÉSG-U sur leur pertinence dans le programme. Par la

suite, lorsque les effets négatifs de la transition se sont dissipés, surtout en deuxième année, des ÉPG ont vu émerger des intérêts ou passions insoupçonnés pour certaines matières, ce qui a validé leur présence dans leur programme de sciences de la nature. Ces gains d'appréciation sont plus probants chez les ÉPG et nous invite à les comprendre, pensons-nous, comme l'indicateur d'un rattrapage dans l'accumulation du capital culturel, tel qu'indiqué par Choy (2001) et Pascarella *et al.* (2003). Ce rattrapage aurait comme conséquence, selon eux, qu'à la fin de leurs études, les ÉPG ressembleraient significativement plus aux ÉSG qu'à leur entrée au collège. Cela étant, il ne faut pas négliger que les ÉSG-U aussi évoluent scolairement et, à notre avis, de manière assez similaire. Seules les représentations de soi des ÉPG semblent être moins mises à l'épreuve.

Tableau 6.4 - Synthèse des comparaisons entre ÉPG et ÉSG-U, selon l'intégration intellectuelle

	ÉPG	ÉSG-U
Perception de la transition	Éprouvante pour la plupart Plutôt en première session, ils ne se sentent pas à leur place	Éprouvant pour certains, les difficultés sont plutôt vécues au niveau académique
Motivation à rester dans le programme	Remise en question fréquente relative aux résultats scolaires Interrogation sur la pertinence de la matière	Confirmation précoce plus fréquente Plus grand intérêt profond pour les sciences
Raisons expliquant des difficultés de la transition	Manque de méthode Changement des rythmes d'études et de vie Manque de maturité Déception face aux sciences	Manque de méthode – croyait que ce serait plus facile Déception face aux sciences Intégration sociale difficile Stress (deux étudiants)
Type d'ajustement suite à la transition	Augmentation du temps d'étude Apprentissage d'une méthode de travail Optimisation du style de vie Session supplémentaire/ année sabbatique Consultation d'un psychologue Changement de collège	Augmentation du temps d'étude Apprentissage d'une méthode de travail Session supplémentaire Changement de collège
Changement d'attitude face au programme	Découverte d'une passion pour les sciences Sentiment de plus d'aisance	Si les problèmes ne sont pas d'ordre méthodique, peu de changement

London (1996) affirme que l'adaptation au collège n'est pas nécessairement difficile pour tous les ÉPG ; elle l'est pour ceux qui n'avaient pas anticipé leur participation aux ÉPS et qui vivent un processus de profonde transformation. Nous pensons que les effets d'une décision de dernière minute ne s'appliquent pas réellement à cet échantillon étant donné que le programme de sciences de la nature exige d'avoir fait des cours de sciences enrichis au

secondaire. Ces cours, au Québec, se font en quatrième et cinquième années du secondaire et sont généralement faits pour donner accès au programme de sciences de la nature. Conséquemment, les élèves qui accèdent au programme de sciences de nature ont pu envisager deux ans auparavant l'avenue qu'ils ont empruntée.

Enfin, selon plusieurs auteurs (Choy, 2001 ; Gofen, 2009 ; Hightower, 2007 ; Hudson, 2007 ; Lask, 2008 ; Parrent, 2008 ; Pascarella *et al.*, 2003), les ÉPG seraient plus sujets à développer une certaine résilience, entendue comme la capacité à affronter le stress ou à ne pas se laisser abattre par l'adversité. Néanmoins, nous serions plus aisément en accord avec Long (2005) qui affirme que les ÉPG doivent être plus matures, indépendants et débrouillards que leurs confrères, étant donné la faiblesse de ressources immédiates qui sont à leur disposition.

6.5 Intégration sociale

Les études étatsuniennes sur la persévérance aux ÉPS, à la suite du très influent livre de Tinto (1993), où l'auteur a cherché à rendre plus central le concept d'intégration sociale pour comprendre les causes de l'abandon au collège (*attrition*), font toutes état de l'importance fondamentale de l'intégration sociale dans les parcours des étudiants. Plus précisément, pour Hahs-Vaughn (2004), le rattrapage de capital culturel des ÉPG se réalise principalement par leur participation à des activités non-académiques et sociales. Pour Pascarella *et al.* (2004), les activités non académiques et les activités académiques sont particulièrement utiles à l'acquisition de capital culturel supplémentaire pouvant aider les ÉPG à réussir au niveau scolaire et cognitif. Enfin, pour Lohfink et Paulsen (2005), la persévérance des ÉPG est plus influencée par leur intégration scolaire, c'est-à-dire par la fréquence à laquelle les étudiants participent à des activités dans et autour du collège. L'intégration des étudiants traditionnels est plutôt liée à leur intégration sociale.

Notons par ailleurs qu'il n'y a pas au Québec d'étude recensée qui traite de la relation entre la scolarité des parents et l'intégration sociale, tel que l'on fait les chercheurs étatsuniens. Le seul thème de l'intégration sociale est, au meilleur de nos connaissances, sous-exploité dans la littérature québécoise. Le Conseil Supérieur de l'Éducation (2008) affirme la nécessité

d'une intégration sociale réussie et sécurisante. La stabilité de la composition des groupes et les travaux d'équipe sont, selon le CSÉ, des éléments de contexte à tenir en compte lorsque l'on cherche à comprendre la réussite au collégial. Il observe aussi, par voie de questionnaire et sans distinguer l'origine culturelle, que les « étudiants rencontrent régulièrement des pairs en dehors des heures de cours, mais moins pour des raisons scolaires que pour des raisons sociales ou personnelles. » (p. 24)

Tableau 6.5 - Synthèse des comparaisons entre ÉPG et ÉSG-U, selon l'intégration sociale

	ÉPG	ÉSG-U
Relation aux pairs	L'entraide est plus fortement valorisée Corrélé avec le degré d'entraide entre les pairs	L'entraide n'est que peu évoquée Plutôt perçu en fonction des affinités Enjeu majeur pour deux étudiants
Compétition	Peu évoqué	Quelques critiques
Entraide	Important	N'est pas un enjeu important

Dans le contexte des études collégiales, ce constat reste très pertinent, mais nous y apporterons un bémol relativement au contexte spécifique du Québec. Il n'est pas aussi clair pour nous d'admettre que cette intégration passe en partie par des activités hors de l'enceinte de collège. Selon les dires des étudiants, les relations avec les pairs sont très importantes, voire centrales, mais il semble qu'elles ne se réalisent pas là où les chercheurs étatsuniens les ont identifiés, mais plutôt grâce aux travaux d'équipe, aux étudiants qu'ils rencontrent à répétition d'une classe à l'autre, aux équipes de laboratoire, aux amis ou connaissances du secondaire ou encore aux lieux de socialisation durant les pauses (agora, cafétéria, café étudiant, etc.) ou durant les « trous » dans les horaires. Les conditions de socialisation en cause seraient donc le fruit de la valorisation du travail coopératif, des espaces de socialisation public et privé et d'une organisation des horaires et des groupes-classes spécifiques. Par ailleurs, les étudiants ont affirmé ne pas avoir donné suite hors de l'école à leurs liens d'amitié qu'avant leur deuxième année d'études collégiales. Ainsi, si c'est lors de la transition (première année) que les risques de décrochage sont les plus grands et que les relations d'amitié se consolident plutôt en deuxième année, il nous apparaît que les modalités de socialisation mentionnée dans la littérature étatsunienne ne sont pas appropriées aux cas spécifiques des collèves québécois et, qui plus est, des programmes préuniversitaires.

Cependant, si ces activités ont lieu entre étudiants hors du collège, nous sommes d'avis qu'elles sont des plus pertinentes pour les deux groupes d'étudiants.

Enfin, nous souscrivons à l'idée que l'intégration sociale des ÉPG est plus axée sur l'aspect scolaire que celle des ÉSG-U, pour qui les pairs remplissent une fonction plus sociale et où les affinités personnelles sont plus importantes. Pour ces derniers, la dimension de l'entraide n'est pas centrale dans leurs relations, contrairement aux ÉPG qui perçoivent beaucoup plus leurs collègues comme des personnes-ressources - ce qui n'enlève rien à la qualité des relations qu'ils entretiennent. On relève aussi que l'enjeu de l'intégration sociale est majeur pour deux ÉSG-U. Pour Baptiste, nous reconnaissons que cet enjeu est très peu en lien avec la scolarité des parents, tant il apparaît évident qu'il est plutôt directement lié à son problème d'estime de soi. Cependant, pour Iseult, cet enjeu est central. Elle éprouve un grand besoin de s'impliquer dans des projets parascolaires pour donner sens à son expérience, mais cette implication se fait en compagnie d'autres étudiants du collège, lesquels pour la plupart ne partageraient pas tout à fait les mêmes valeurs qu'elle. Ceci l'indisposera fortement, au point de changer d'institution afin d'améliorer son sort.

[Cette page a été laissée intentionnellement blanche]

CONCLUSION

L'arrivée importante des ÉPG dans le système d'éducation PS au Québec et dans plusieurs pays du monde, suite à la massification et à la démocratisation de l'accès aux ÉPS, entraîne dans son sillage la question de leur persévérance et de leur expérience scolaire. Le concept d'ÉPG est relativement nouveau dans le vocabulaire des chercheurs canadiens en éducation et peu d'études qualitatives ont été menées afin de comprendre la spécificité de leur expérience. Au Québec, à notre connaissance, une seule étude (Doray *et al.*, 2010) est basée sur une analyse qualitative auprès de collégiens en utilisant de manière centrale le concept d'ÉPG.

Nous pensons que notre travail d'analyse a démontré la présence de différences dans l'expérience scolaire des ÉPG et ce, malgré la faible probabilité d'en trouver, selon le constat de Terrill et Ducharme (1994). Nos résultats de recherche permettent principalement de faire un portrait idéal typique des différentes expériences scolaires corrélées à la diplomation différenciée des parents et ce, en fonction de quatre aspects : le soutien familial aux études, la scolarité au secondaire, les aspirations et l'orientation scolaire, l'intégration intellectuelle et l'intégration sociale.

La scolarité au secondaire permet aussi quelques comparaisons. Seuls les ÉPG (3 sur 7) ont eu des cours d'appoint (professeur d'anglais privé, cours d'appoint en mathématiques), ce qui démontre une implication des parents dans la démarche éducative des ÉPG afin qu'ils améliorent leurs faiblesses scolaires. On observe aussi une légère différence en faveur des ÉPG-U dans l'acquisition d'une méthode de travail, qui pourrait être corrélée avec le type d'école ou de programme fréquenté. La scolarité à l'école secondaire demeure un aspect significatif dans le parcours scolaire des étudiants, mais toutefois moins significative que les quatre autres aspects étudiés. Les recherches de Kamanzi *et al.* (2009a) indiquent à juste titre que l'effet de la scolarité antérieure, tout comme celui des déterminants sociaux, sur la persévérance des étudiants collégiens de première génération exerce plus de poids sur l'accès aux études que sur la persévérance qui, elle, a tendance à s'expliquer davantage par les caractéristiques du système scolaire. Ceci serait dû, selon nous, à un effet d'homogénéisation des étudiants en

sciences de la nature causé par le contingentement du programme. D'une part, seuls les étudiants obtenant de bons résultats et ayant complétés certains cours enrichis y ont été acceptés, ce qui exclut d'entrée de jeu ceux qui ont connu des difficultés scolaires au secondaire. D'autre part, considérant que l'anticipation est, selon London (1996), l'élément clé qui distingue, chez les ÉPG, ceux qui ont une transition facile des autres, les ÉPG de ce corpus ont pu anticiper deux ans à l'avance leur arrivée au collège, car c'est en troisième année du secondaire qu'ils doivent faire le choix de s'inscrire aux cours de sciences enrichis.

Par contre, la faiblesse de l'effet de la scolarité des parents ne signifie pas pour autant que les dispositions particulières des ÉPG soient totalement résorbées. Il nous apparaît que ces dispositions n'ont perdu leur effectivité que dans le cadre du collège et de ce programme sélectif. Si le cadre scolaire change, l'effet de ces dispositions change aussi. Lohfink et Paulsen (2005) soutiennent effectivement que le type d'établissement scolaire a un impact sur la rétention des ÉPG. Leur étude montre que les ÉPG sont moins susceptibles de persévérer s'ils sont inscrits dans une institution privée et que leurs chances de persévérance augmentent avec la taille de l'institution qu'ils fréquentent. Cela serait causé par le fait que les collèges privés sont plus petits et davantage centrés sur les besoins des étudiants traditionnels. De même, fréquenter une institution de grande taille pourrait permettre aux ÉPG de côtoyer des étudiants issus de divers milieux, facilitant ainsi les contacts avec leurs pairs.

Au niveau de l'héritage et de la dynamique familiaux, il apparaît que les ÉPG ont un manque d'information provenant de leurs parents pour faire des choix scolaires informés. Si la littérature rapporte cette situation comme réellement problématique (Choy, 2001 ; Nomi, 2005 ; Pike et Kuh, 2005b) pour la progression des ÉPG dans les ÉPS, ces derniers ne l'évoquent eux-mêmes que très peu. Par contre, lorsqu'on leur demande comment ils ont fait leur choix d'orientation scolaire, la présence d'un membre de la famille qui a fait des ÉPS se fait vivement ressentir, autant chez les ÉPG que les ÉSG-U, et devient une référence importante à ce niveau. Une autre distinction importante, conséquente avec cette dernière, est que le choix de programme des ÉPG que n'est que très peu normé. Les parents des ÉPG mettent de l'avant, plus que les ÉSG-U, l'importance de faire ce qui les rend heureux, contrairement à l'approche

voulant que l'on accomplisse aujourd'hui des tâches difficiles, mais qui porteront fruit demain.

Nous retrouvons aussi plusieurs différences significatives relatives aux aspirations et à l'orientation scolaire. En premier lieu, la motivation à faire des ÉPS diffère puisque ce sont seulement les ÉPG qui évoquent un désir de mobilité sociale afin d'améliorer leurs conditions socioéconomiques. Par contre, quand leurs conditions socioéconomiques sont suffisamment élevées, le discours sur la mobilité sociale s'estompe. L'accès à l'université pour les ÉSG-U est quant à lui plutôt perçu comme un allant de soi. D'ailleurs, la plupart n'ont pas envisagé de faire des études techniques, contrairement aux ÉPG qui ont considéré plus sérieusement cette option. Ils y ont aussi songé comme projet collégial alternatif, si leur passage dans le programme de sciences de la nature ne s'avérait pas satisfaisant. Les études universitaires sont aussi perçues différemment, les ÉPG anticipant plus que les ÉSG-U le baccalauréat comme une destination finale et les études aux cycles supérieurs comme une alternative au marché du travail, alors des ÉSG-U se projettent plus aisément à la maîtrise ou au doctorat.

L'intégration intellectuelle est un autre aspect important de la distinction de l'expérience scolaire entre les deux groupes d'étudiants. Il semble que pour les ÉPG la période de transition soit plus éprouvante que pour les ÉSG-U étant donné qu'ils ont plus tendance à remettre en question la pertinence de leur place dans leur programme lorsqu'ils vivent des épreuves scolaires. Les épreuves relatives à l'intégration intellectuelle nous ont aussi semblé être de nature plus subjective (déception face aux sciences, dépression, manque de maturité) que les ÉSG-U, pour qui les difficultés sont plutôt d'ordre scolaire. Par contre, lorsque les ÉSG surpassent leurs difficultés, nous voyons émerger des intérêts pour certaines matières et ces étudiants vivent alors des expériences qui confirment qu'ils sont bien à leur place. Ce processus spécifique est cohérent avec la thèse voulant que les ÉPG persévérants vivent des épisodes de rattrapage de capital culturel, ce qui aurait comme conséquence une diminution significative des différences entre les ÉPG et les ÉSG-U (Choy, 2001 ; Hahs-Vaughn, 2004 ; Pascarella *et al.*, 2003). Pour reprendre cette thèse en nos propres mots, nous dirions que les dispositions des ÉPG se sont actualisées à travers les normes et pratiques des collègues. Si les ÉPG et les ÉSG-U se ressemblent plus à la fin de leurs études collégiales, c'est parce qu'ils auraient été

« formés » en adhérant et en incorporant pendant une période suffisamment longue les normes et pratiques du système d'éducation collégial et ce, dans un cadre où leur autonomie est grandement sollicitée. Même si certaines différences significatives persistent dans les pratiques d'encadrement et dans l'héritage culturel des parents, la relation avec leurs parents est d'une certaine manière « marginalisée » au profit d'une intégration intellectuelle et sociale forte avec les autres membres de la communauté collégienne. Les étudiants doivent faire des laboratoires et des travaux d'équipe, ils doivent pouvoir se référer de manière autonome à leur professeur et aux services institutionnels pour recevoir assistance (aspect que nous n'avons malheureusement pas étudié dans ce mémoire), ainsi que se construire une structure de travail leur permettant de répondre à leurs exigences scolaires. Ces pratiques communes transformeraient tous les étudiants les mettant en œuvre, mais les ÉPG seraient plus sujets à changements parce que, dans un premier temps, l'appropriation de ces nouvelles pratiques engagerait chez eux plus de transformations qu'ils devront dans un deuxième temps gérer de manière plus autonome. Cette autonomie implique principalement de développer la compétence d'apprendre de nouveaux savoir-faire et savoir-être auprès de leurs collègues.

Enfin, l'intégration sociale, à la lumière de la conceptualisation précédente, révèle effectivement une différence entre les ÉPG et les ÉSG-U qui nous semble significative et cohérente avec la littérature. Pour les premiers, la relation aux pairs se situe plus au niveau de l'entraide. Presque tous les ÉPG évoquent qu'il leur est plus facile d'obtenir des conseils ou explications parce qu'ils ont plus d'amis au cégep. Les collègues ont une fonction importante de « personne ressource ». Cependant, pour les ÉSG-U, l'idée de l'entraide n'est que peu évoquée, ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils s'entraident moins. La relation aux pairs s'articulerait plus en fonction des affinités personnelles, en ce sens qu'ils seraient plus à la recherche de collègues avec qui partager les temps libres. Enfin, seuls les ÉSG-U évoquent les pairs comme ayant une importance relative et soulignent qu'en leur absence, leur expérience scolaire n'aurait guère été très différente.

Avant de terminer, nous voulons réitérer une mise en garde. Nous avons mis toute notre attention à décrire les différences entre ces deux groupes d'étudiants et l'opposition que nous avons créée à partir de différents aspects de l'expérience scolaire ne permet pas de poser des

constats en termes de représentativité statistique. Il ne faut donc pas perdre de vue qu'il y a beaucoup de similitudes entre eux. Les deux catégories d'étudiants sont parmi ceux qui ont les meilleurs résultats scolaires au secondaire et pour certains, le capital économique et familial favorise les stratégies d'investissement scolaire, comme on observe fréquemment chez les ÉSG-U. L'environnement collégial des programmes préuniversitaires est conséquemment loin de se présenter de manière dichotomique, comme la présentation de ce mémoire pourrait le laisser entendre.

Enfin, ces résultats conduisent à penser que la recherche devrait analyser davantage la relation entre la scolarité des parents et l'expérience des ÉPG aux ÉPS. Au Québec, il n'a que trop peu d'études qualitatives qui nous permettent de comprendre les réalités scolaires des étudiants dont les parents sont faiblement scolarisés. Il est nécessaire d'approfondir nos connaissances à propos des représentations des étudiants qui s'engagent dans une longue démarche éducative, et ce, dans un contexte où, dans les grandes villes, l'immigration amène son lot de personnes peu scolarisés et qui chercheront à donner à leurs enfants le pouvoir d'étudier, où les frais de scolarité augmentent historiquement de manière très rapide, où l'on fait la promotion de l'éducation tout au long de la vie de l'économie du savoir et où, enfin, le réseau de l'Université du Québec accueillait en 2006 60 % d'ÉPG (Bonin, 2008). Des analyses qualitatives seraient nécessaires pour atteindre un niveau de compréhension profondément ancré dans l'univers symbolique et matériel.

[Cette page a été laissée intentionnellement blanche]

APPENDICE A – Grille d'entretien

A. L'EXPÉRIENCE DU PROGRAMME

L'étudiant peut-il nous indiquer son l'évaluation de son expérience des études collégiales dans ce programme

Situation par rapport au programme

- o Ce qui reste à faire
- o Date prévue d'obtention
- o État des demandes à l'université (si l'information recueillies au téléphone doit être complétée)

Perceptions des cours

- o Les cours les plus agréables, les plus difficiles les plus utiles, inutiles
- o Niveau de difficulté des cours
- o Charge de travail (Pense-t-il que c'est un programme exigeant?)
- o Ce qui pourrait être fait autrement

Perceptions des professeurs

- o les plus appréciés, les moins appréciés, Pourquoi ?
- o les attitudes et les comportements qui a contribué à la réussite

Perceptions des autres étudiants

- o Évolution depuis le début du programme
- o Composition du réseau social
- o Sentiment d'appartenance (participation à des groupes d'étudiants)

Perceptions du cégep

- o Qualité des services (attitudes, ouverture, réponse aux questions...)
- o Utilisation des services (lesquels et évaluation)
- o Connaissance des programmes de soutien et d'aide à la réussite ou la persévérance
- o Utilisation des programmes de soutien et évaluation

Perceptions du programme

- o Les aspects les plus agréables, difficiles, utiles, inutiles
- o Les aspects qui ont contribué à la réussite
- o Les aspects qui auraient pu être fait autrement
- o Changement de perception dans le temps

Si c'était à refaire, l'étudiant suivrait-il le même cheminement ? Que ferait-il de différent ?
Si vous aviez un conseil à donner à un ami qui veut s'inscrire en science au cégep, quels conseils lui donneriez-vous ?

B. ACTIVITÉS ET INTÉRÊTS EXTRASCOLAIRES

Quels changements se sont produits dans la vie non-scolaire de l'étudiant?

Activités de loisirs

- o Passe-temps
- o Importance des loisirs par rapport aux études (dont le temps consacré au loisir)

Travail rémunéré

- o Changements
- o Lien avec les études et les intérêts
- o Place que le travail rémunéré a pris pendant les études

- o Si c'était à refaire...

Conditions de vie

- o Changements (famille, revenus, etc.)
- o Conditions ayant contribué à la réussite des études
- o Conditions ayant nu à la réussite des études

C. PERSPECTIVES FUTURES

L'étudiant peut-il indiquer quels sont ses projets ?

Nature du projet

- o Quels projets ? (poursuite des études, emploi)
- o Considérations ayant influencé la décision

Projets scolaires envisagés (autre programme collégial, formation universitaire...)?

- o Motifs du choix
- o Comment son choix s'est-il réalisé ?
- o Quelles sources d'information a-t-il utilisé ?
- o Son expérience collégiale a-t-elle influencé son choix et comment

Si le programme choisi est en science

- o mode de décision
- o Motifs du choix

Si le programme choisi n'est pas un programme de science,

- o l'apport des études collégial en sciences
- o Motifs du changement

Perception des études universitaires

- o Espoirs de réussite
- o Difficultés anticipées
- o Temps d'obtention du diplôme
- o Performance par rapport aux autres

Perception de son insertion professionnelle

- o Genre d'emploi
- o Qualités requises
- o Lien entre l'emploi et le programme
- o l'aisance de trouver un emploi
- o Revenus

Style de vie dans 10 ans

- o Famille
- o Loisirs
- o Conciliation travail - vie personnelle

D. BILAN DE LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Quel bilan l'étudiant fait-il de sa participation à l'équipe de recherche?

Quel message tu voudrais faire passer aux personnes qui vont lire les résultats de la recherche ?

APPENDICE B – Tableau des définitions des ÉPG et ESG recensées

ÉPG		ESG			
Aucun parent n'a fréquenté le postsecondaire (définition dite stricte)		Au moins un parent a de l'expérience postsecondaire			
Barahona, 1990 Billson et Terry, 1982 Brown et Burkhardt, 1999 Chen et Carroll, 2005 Choy, 2001 Duggan, 2002 Grayson, 1997 Hahs-Vaughn, 2004 Hodges, 1999 Horn et Nunez, 2000 Lohfink et Paulsen, 2005 London, 1996, 1989 Nunez et al., 1998 McCarron et Inkelas, 2006 Pascarella et al., 2004, 2003 Parrent, 2008 Penrose, 2002 Pratt et Skaggs, 1989 Riehl, 1994 Terenzini et al, 1996 Toutkoushian, 2001 Warburton <i>et al.</i> , 2001 Zalaquett, 1999 R.A. Malatest & Associates Ltd., 2007* ACCC (2007)*		Billson et Terry, 1982 Chen et Carroll, 2005 Duggan, 2002 Hahs-Vaughn, 2004 Lohfink et Paulsen, 2005 McCarron et Inkelas, 2006 ACCC (2007)*	Penrose, 2002 Pratt et Skaggs, 1989 Riehl, 1994 L'Acumen group research (2008)* R.A. Malatest & Associates Ltd., 2007*		
		Avec collège – Au moins un parent a fréquenté le collège	Avec baccalauréat – Au moins un parent a un diplôme <i>college degree</i>		
		Choy, 2001 Horn et Nuñez, 2000 Nunez et Cuccaro-Alamin, 1998	Warburton <i>et al.</i> , 2001 Zalaquett, 1999		
		Un ou deux parents avec au plus un diplôme d'études collégiales	Au moins un parent avec un diplôme d'études universitaires		
		Doray, 2009* Kamanzi et al., 2009a*	Knighton and Mizra, 2002* Marcoux-Moisant, et al., 2010*		
		Au moins un parent a fréquenté le collège, mais un parent ou non avec un diplôme universitaire	Deux parents ont un diplôme de baccalauréat ou plus		
		Pascarella et al., 2004, 2003			
Aucun parent n'a obtenu de diplôme d'ÉPS		Au moins un parent a un diplôme universitaire <i>college degree</i>			
Ishitani, 2003 McCarron et Inkelas, 2006 ⁴⁰ Pike et Kuh, 2005		Penrose, 2002 Prospero et Vohra-Gupta (2007)	Kojaku et Nuñez, 1998 Veillette, S., J. Auclair, et al., 2007*		
Aucun parent, ni fraterie, n'a fréquenté le collège pendant plus d'un an		Au moins un parent a fréquenté le collège pendant plus d'un an			
York-Anderson et Bowman, 1991					
Aucun parent n'a fréquenté l'université		Au moins un parent a fréquenté l'université			
Lehmann (2007, 2009)*					
Le/les parents n'ont pas de DES	Le/les parents a/ont un DES	Le/les parents a/ont une expérience ou un diplôme d'études collégiales		Le/les parents a/ont une expérience ou un diplôme d'études universitaires	
Finnie, Lascelles et al. (2005)*					
Les parents n'ont pas de DES	Au moins un parent a un DES	Au moins un parent a une expérience d'éducation PS		Au moins un parent a un diplôme d'éducation PS	
Lambert, Zeman <i>et al.</i> , 2004*		Shaienks and Gluszynski (2007)*		Finnie et Qiu (2008)*	
Deux parents ont un DES ou moins		Au moins un parent a fréquenté le postsecondaire sans obtenir de diplôme	Un parent a obtenu un diplôme de baccalauréat	Deux parents ont obtenu un diplôme de baccalauréat	
Ishitani, 2006					
Au moins un parent a un diplôme de <i>junior high school</i>	Au moins un parent a un DES	Au moins un parent a un diplôme de collège communautaire	Au moins un parent a un diplôme ÉPS	Au moins un parent a un diplôme de 2e ou 3e cycle universitaire	
Lee, Sax <i>et al.</i> (2004)					

* Étude canadienne

⁴⁰ Utilise la définition stricte d'ÉPG pour des fins des comparaisons.

APPENDICE C – Typologie des parcours collégiaux de Relève

	La nature de l'expérience scolaire	Dynamique obj/subj. (sens de l'expérience)	Articulation du scolaire et de l'extrascolaire	Le poids des temporalités
Voie de l'excellence	<ul style="list-style-type: none"> L'expérience scolaire est positive dans tous ses aspects. Le parcours de ces étudiants se réalise sous le signe de l'excellence. 	<ul style="list-style-type: none"> Le plaisir d'apprendre est au centre de la scolarité. L'expérience collégiale est généralement jugée facile. Les efforts investis donnent lieu à d'excellents résultats scolaires. Le choix des sciences est confirmé. 	<ul style="list-style-type: none"> Le rapport entre l'étudiant et l'établissement est positif. L'étudiant est généralement bien intégré socialement. Il participe même à des activités parascolaires (tutorat, comités de programme, voyages organisés), soit par obligation (requis dans le programme) ou par plaisir. 	<ul style="list-style-type: none"> L'extrascolaire (travail, loisirs, amis) est favorable aux études. Les parents offrent un soutien affectif et financier. Des loisirs organisés favorisent la discipline scolaire et une vie équilibrée. Les acquis antérieurs et les projets d'avenir s'articulent pour donner un sens positif à l'expérience en cours.
Chemin du plaisir	<ul style="list-style-type: none"> Scolarité généralement linéaire avec quelques stratégies d'allègement de la charge de travail. Parcours sans échec, les difficultés étant généralement sans incidence sur le parcours. L'intégration intellectuelle, sociale et institutionnelle est assez bonne. 	<ul style="list-style-type: none"> Expérience positive parsemée de petites difficultés, mais surtout de réussites. Ils trouveront confirmation de leur choix de DEC. La plupart travaillent fort et ont l'étude comme priorité. 	<ul style="list-style-type: none"> Dimension peu influente dans la définition du parcours. Le travail et les loisirs sont modulés au profit des études. Le support moral et financier des parents est présent. 	<ul style="list-style-type: none"> Une scolarité secondaire assez forte les prépare bien, mais imparfaitement aux exigences collégiales. Le temps présent est positif. La confirmation et la formalisation du projet aboutissent au fil des études.
Voie de la militance	<ul style="list-style-type: none"> De multiples implications parascolaires composent le parcours, lesquelles donnent sens à une expérience scolaire dévouée. 	<ul style="list-style-type: none"> Expérience positive, constructive avec critique à la hauteur de ses attentes élevées 	<ul style="list-style-type: none"> Fait avec succès et modulation en faveur de l'expérience scolaire. Milieu familial propice aux études. 	<ul style="list-style-type: none"> Les expériences passées facilitent le cours des études et structurent l'expérience en cours. La force du présent y est importante.

<p>Parcours à obstacles</p> <p>Celle-ci se vit en quatre étapes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'expérience scolaire débute par une « embûche » 2. Suit ensuite une prise de conscience 3. qui a pour conséquences des ajustements stratégiques 4. et qui se termine par l'acquisition du nouveau métier d'étudiant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le programme est jugé difficile • La charge de travail est lourde • L'expérience scolaire est mieux appréciée après l'acquisition du métier d'étudiant. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'extrascolaire est modulé en fonction des études 	<ul style="list-style-type: none"> • L'expérience scolaire antérieure ne prépare pas à l'adaptation au régime éducatif collégial. • Le futur permet d'augmenter l'engagement aux ajustements stratégiques.
<p>L'épreuve continue</p> <p>L'expérience scolaire est difficile et éprouvante tout au long du parcours. De façon générale, elle est tout de même considérée comme ayant été positive.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en place d'ajustements stratégiques qui ne rendent pas nécessairement l'expérience plus facile • Stress et fatigue • Des sessions peuvent être vécues plus facilement • Beaucoup d'efforts mis dans les études, notes non proportionnelles à ceux-ci • Peu d'échecs • Critiques des professeurs et du programme 	<ul style="list-style-type: none"> • Conditions d'études favorables • Modulation pour deux étudiants • De façon générale, les étudiants occupent un emploi à temps partiel durant leurs études. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le présent est la temporalité dominante. Le passé peut jouer, chacun ayant vécu des difficultés sur différents plans. • L'expérience présente joue sur le futur (réorientation et formulation de projets)
<p>Passage à vide</p> <p>Celle-ci se vit en cinq étapes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entrée dans le programme marqué par un manque de confiance en les capacités de réussite 2. Cette fragilité influence les performances académiques, la première session étant parsemée d'abandon de cours ou d'échecs 3. La fragilité psychologique est encore présente pour la 	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience scolaire éprouvante. • Programme jugé difficile. • Charge de travail lourde. • L'expérience scolaire est plus appréciée après le passage à vide, motivation, maturité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversifiée, ne joue pas 	<ul style="list-style-type: none"> • Les expériences antérieures influencent l'expérience présente. Le présent est la temporalité dominante et le futur peut favoriser celui-ci pour deux de ces étudiants.

	deuxième session et la décision de prendre un moratoire s'effectue, soit à l'intérieur ou à l'extérieur du cégep. 4. Moment du moratoire 5. Retour dans le cheminement régulier (ou dans le programme). Regain de motivation et engagement dans les études, augmentation des résultats scolaires.	<ul style="list-style-type: none"> Le cégep est un passage obligé pour atteindre leurs objectifs universitaires et professionnels. 	<ul style="list-style-type: none"> L'articulation études / loisirs domine et est en lien avec la question de l'autodiscipline. Le travail nuit rarement aux études et aux loisirs. Les difficultés d'adaptation sont en grande partie reliées à l'éloignement de son milieu d'origine. Suite à une rupture amoureuse, qui symbolise la rupture avec les valeurs de son milieu d'origine, l'étudiante décide de s'investir dans ses études. L'étudiante finit par « rejeter » les valeurs de son ancien milieu pour adhérer à celle de son nouveau milieu de vie. Par la suite, elle se trouvera un cercle d'amis dans sa nouvelle région. 	<ul style="list-style-type: none"> En général, le capital scolaire avantageux leur donne l'opportunité de relâcher leurs études et de se projeter à l'université. La temporalité dominante est le présent. Comme elle réussit bien, elle persévère dans ses études et trouve en cours de route un domaine qui l'intéresse pour le futur.
Prendre son temps, mais...	<ul style="list-style-type: none"> L'intégration sociale et le désir d'avoir du temps libre constituent la trame de cc parcours. 	<ul style="list-style-type: none"> Au départ, elle est très négative. Elle n'aime pas le cégep, sa nouvelle région, ses pairs et les professeurs. La situation s'améliore à partir de la deuxième session. Bien qu'elle demeure critique, elle dit apprécier son programme et certains professeurs. Elle vivra une intégration sociale limitée. 		
Voie de l'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> Transition difficile; elle n'aime pas son programme au départ et pense à se réorienter. Elle n'est pas habituée à étudier au départ, elle devra donc apprendre à mettre des efforts. Elle ne maîtrisera jamais cependant complètement le métier d'étudiant. Elle se trouve un intérêt pour certaines matières. Elle obtient de bonnes notes tout au long de son parcours, malgré ses difficultés familiales. 			

Source : Dony et al., 2009

[Cette page a été laissée intentionnellement blanche]

BIBLIOGRAPHIE

- Acumen Research Group (2008). Les perceptions concernant les coûts et les avantages d'une formation postsecondaire sont-elles importantes? . Montréal
- Adachi, Fuji F. (1979). Analysis of the first Generation College Student Population (A new concept in higher education)», préparé pour la University of Wyoming Division of Student educational Opportunity, Laramie (non publié).
- Andres, Lesley et Maria Adamulti-Trache. 2008. «Life-course transitions, social class, and gender: a 15-year perspective of the lived lives of Canadian young adults». *Journal of Youth Studies*, vol. 11, no 2, p. 115-145.
- Association des collèges communautaires du Canada (2007). Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année. Rapport 1 : Les caractéristiques des étudiants et l'expérience collégiale: 70 p. En ligne. <<http://www.accc.ca/ftp/pubs/etudes/200708Etudeetudiants.pdf>>.
- Auclair, Rémi, Paul Bélanger, Pierre Doray, Monic Gallien, Amélie Broleau, Lucia Mason et Pierre Mercier (2008). Les étudiants de première génération: un concept prometteur? Montréal, Fondation canadienne des Bourses d'études du millénaire: 57 p.
- Barahona, Doris Deyanipa. 1990. «The first-generation college student : A longitudinal study of educational outcomes». Los Angeles, Education, University of California, 256 p.
- Bélanger, Pierre W. 1986. «La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire». *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, no 3, p. 365-384.
- Bernier, Léon. 1986. «Tant qu'ils choisiront de vieillir... Point de vue sur les aspirations des jeunes.». In *Une société des jeunes ?*, Fernand Dumont, p. 29-44. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture. En ligne. <http://classiques.uqac.ca/contemporains/bernier_leon/tant_ils_choisiront_de_vieillir/tant_choisiront_veillir.pdf>.
- Billson, Janet Mancini et Margaret Brooks Terry. 1982. «In Search of the Silken Purse: Factors in Attrition Among First-Generation Students». *College and University*, vol. 58, no 1, p. 57-75.

- Bonin, Sophie (2008). Les étudiants de première génération universitaire : État de la situation à l'Université du Québec. Magazine électronique CAPRES
- Bonin, Sophie et Pierre Chenard. 2004. «Working Class Student Drop-out Trend in Canada : The Université du Québec Case». In *Leaving Early : International Perspectives on Working Class Students' Withdrawal* (Institute for Access Studies Staffordshire University), sous la dir. de. Institute for Access Studies Staffordshire University.
- Boudon, Raymond. 1973. *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: A. Collins
- Bourdieu, Pierre. 1986. «L'illusion biographique». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 62-63, p. 69-72.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1964. *Les Héritiers : les étudiants et leur culture*. Paris: Éditions de Minuit
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1970. *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit
- Bourdieu, Pierre et Loïc J Wacquant. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, University of Chicago Press: 348 p.
- Brown, Heather E et Rachel L Burkhardt (1999). "Predicting Student Success: The Relative Impact of Ethnicity, Income, and Parental Education." *AIR 1999 Annual Forum Paper*. Pasadena, Institutional and Planning research Office: 25 p.
- Cégep de Jonquière. 2011. «Cote R». En ligne. <<http://cegepjonquiere.ca/cegep/cote-r/>>. Consulté le 10-05-2011.
- Charbonneau, Johanne. 2006. «Réversibilités et parcours scolaires au Québec». *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol. 1, no 120, p. 111-131.
- Charlebois, Diane (1998). *Analyse des activités d'encadrement. Rapport final*. Longueuil
- Chen, Xianglei et C. Dennis Carrol (2005). *First Generation Students in Postsecondary Education: A Look at their College Transcripts*. Washington, U.S Department of Education (Institute of Education Sciences): 83 p.

- Choy, Susan (2001). *Students Whose Parents Did Not Go To College : Postsecondary Access, Persistence and Attainment. Findings from the Condition of Education*. Washington, National Center for Education Statistics: 34 p.
- Clerc, Paul. 1964. «Changements dans la structure socio-professionnelle de la France entre 1954 et 1962 ». *Population*, vol. 19, no 4, p. 683-706.
- Conseil supérieur de l'Éducation (2008). *Au collégial - l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Québec, Gouvernement du Québec: 108 p.
- Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ). 2002. *Au collégial : l'orientation au coeur de la réussite: avis au ministère de l'Éducation*. Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation, 124 p. En ligne.
<<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/oriencol.pdf>>.
- Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ) (2008). *Au collégial - l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Québec, Gouvernement du Québec: 108 p.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ) et Commission de l'enseignement supérieur (1991). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*. Québec, Gouvernement du Québec: 175 p.
- Dandurand, Pierre (1990). *Démocratie et école au Québec: bilan et défis. L'éducation 25 ans plus tard! et après*. Fernand Dumont et Yves Martin. Québec, Institut Québécois de recherche sur la lecture (IQRSC): 37-60 p En ligne.
<http://classiques.uqac.ca/contemporains/dandurand_pierre/democratie_ecole_qc/democratie_et_ecole_qc.pdf>.
- De Broucker, Patrice et Laval Lavallée. 1998. «Réussir dans la vie : l'influence de la scolarité des parents». *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 5, no 1, p. 22-28.
- De Broucker, Patrice et Fristen Underwood. 1998. «Mobilité intergénérationnelle du niveau de scolarité: une comparaison internationale axée sur les études postsecondaires». *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 5, no 2, p. 30 à 51. En ligne. <<http://www.statcan.gc.ca/pub/81-003-x/81-003-x1998002-fra.pdf>>.
- Demazière, Didier et Claude Dubar. 1997. *Analyser les entretiens biographique - L'exemple de récits d'insertion*. Coll. «Essais & Recherches». Paris: Nathan

- Doray, Pierre, Pierre Chenard, Claire Deschênes, Claire Fortier, Guy Gibeau, Martine Foisy et Brigitte Gemme. 2003. *Les parcours scolaires en sciences et technologies au collégial*: CIRST, 96 p.
- Doray, Pierre, Élise Comoé, Claude Trottier, France Picard, Jake Murdock, Benoît Laplante, Stéphane Moulin, Maxime Marcoux-Moisant, Amélie Groleau et Sylvain Bourdon (2009a). *Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien*. Montréal, Projet Transitions, 61 p.
- Doray, Pierre, Bayero Boubacar Diallo, Frédéric Dufresne, Annie Robitaille, Myriam Villeneuve et Amélie Groleau (2010). Les parcours scolaires des étudiants de première génération dans les cégeps. Montréal, En ligne.
<<http://www.cirst.uqam.ca/Publications/Transitionsscolaires/tabid/163/language/fr-CA/Default.aspx>>.
- Doray, Pierre, Yoënn Langlois, Annie Robitaille, Pierre Chenard et Marie Aboumrad (2009b). Étudier au cégep : Les parcours scolaires dans l'enseignement technique. Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie: 67 p.
- Dosnon, Odile. 1996. «L'indécision face au choix scolaire ou professionnel : Concepts et mesures». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 25, no 1, p. 129-168.
- Dubet, François et Danilo Mattuccelli. 1996. *À l'école: Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions du Seuil p.
- Duggan, Michael Barry. 2002. «The effect of social capital on the first-year persistence of first generation college students». Ed.D., United States -- Massachusetts, University of Massachusetts Boston. En ligne.
<<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=726396671&Fmt=7&clientId=13816&RQT=309&VName=PQD>>.
- Elias, Norbert (1991). *La société des individus*. Fayard. Paris
- Engle, Jennifer. 2007. «Postsecondary access and success for first-generation college students». *American Academic*, vol. 3, no 1, p. 25-48.
- Faculté de médecine de l'Université de Montréal. 2010. «Faculté de médecine». En ligne.
<http://www.med.umontreal.ca/etudes/programme_formation/doctorat_medecine/admission/faq.html#11>. Consulté le 10 mai 2011.

- Filion, Anne (1999). La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements. Québec, Fédération des Cégeps: 78 p En ligne.
<http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour_pdf/texte04.pdf?PHPSESSID=0805bb9d8b567090424bcd1f1f578ea8>.
- Finnie, Ross, Christine Laporte et Eric Lascelles. 2004. *Antécédents familiaux et accès aux études postsecondaires : que s'est-il passé pendant les années 1990?* Coll. «Document de recherche». Ottawa: Statistique Canada (Direction des études analytiques), 47 p.
- Finnie, Ross, Eric Lascelles et Arthur Sweetman. 2005. *Qui poursuit des études supérieures? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires.* Coll. «Document de recherche». Ottawa: Statistique Canada, 44 p.
- Finnie, Ross et Richard E. Mueller (2008). *The Effects of Family Income, Parental Education and Other Background Factors on Access to Post-Secondary Education in Canada: Evidence from the YITS, MESA*, 52 p.
- Finnie, Ross et Hanqing Theresa Qiu (2008). *The Patterns of Persistence in Post-Secondary Education in Canada: Evidence from the YITS-B Dataset.* MESA, 113 p
- Gallagher, Paul et John D. Dennison. 1995. «Canada's community college systems: A study of diversity». *Community College Journal of Research & Practice*, no 19, p. 381-393.
- Gingras, Michèle et Ronald Terrill (2006). Passage secondaire-collégial: Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire *Dix ans plus tard*. Montréal, SRAM (service de la recherche): 133 p En ligne.
<<http://www.cegepoutaouais.qc.ca/public/51f85850-99ac-4eb2-b7db-3999caa2a378/srdp/gingras-2007.pdf>>.
- Gofen, A. 2009. «Family Capital: How First-Generation Higher Education Students Break the Intergenerational Cycle». *Family Relations*, vol. 58, no 1, p. 104-120. En ligne. <<Go to ISI>://CCC:000262781900009
- Hahs-Vaughn, Debbie. 2004. «The Impact of Parents' Education Level on College Students: An Analysis Using the Beginning Post-Secondary Students Longitudinal Study 1990-92/94». *Journal of College Student Development*, vol. 45, no 5, p. 483-500.

- Hightower, Damara R. 2007. «Toward creating anomalies: Examining institutional factors that cultivate educational resilience among low-income, first-generation students». Ed.D., United States -- South Carolina, University of South Carolina. En ligne.
<<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1390300671&Fmt=7&clientId=13816&RQT=309&VName=PQD>>.
- Hodges, Jacqueline La-Von (1999). The Effects of First-Generation Status upon the First Year College Success Patterns of Students Attending an Urban Multi-Campus Community College: 132 p
- Horn, Laura et Anne-Marie Nuñez (2000). Mapping the Road to College: First-Generation Students' Math Track, Planning Strategies, and Context of Support, National Center for Education Statistics En ligne.
<<http://nces.ed.gov/pubs2000/2000153.pdf>>.
- Hudson, William E., Jr. 2007. «The relationship between academic self-efficacy and resilience to grades of students admitted under special criteria». Ph.D., United States -- Florida, The Florida State University. En ligne.
<<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1402172261&Fmt=7&clientId=13816&RQT=309&VName=PQD>>.
- Institute for Higher Education Policy (1997). Missed Opportunities: A New Look at Disadvantaged College Aspirants. Boston, The Education Resources Institute (TERI), Institute for Higher Education Policy: 37 p. p
- Ishitani, Terry T. 2003. «A Longitudinal Approach to Assessing Attrition Behavior Among First - Generation Students : Time-Varying Effects of Pre-College Characteristics». *Research in Higher Education*, vol. 44, no 4, p. 433-449.
- Ishitani, Terry T. 2006. «Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States». *Journal of Higher Education*, vol. 77, no 5, p. 861-885.
- Kamanzi, Pierre Canisius, Pierre Doray, Jake Murdock, Stéphane Moulin, Élise Comoé, Amélie Groleau, Catherine Leroy et Frédéric Dufresne (2009a). L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et transition dans l'enseignement supérieur. Montréal, CIRST: 59 p
- Kaufmann, Jean-Claude. 1996. *L'entretien compréhensif*. Coll. «Sociologie 128». Paris: Éditions Nathan p.

- Knighton, Tamara et Sheba Mizra. 2002. «L'incidence du niveau de scolarité des parents et du revenu du ménage sur la poursuite d'études postsecondaires». *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 8, no 3, p. 25-32.
- Kojaku, Larry et Anne-Marie Nunez (1998). Descriptive Summary of 1995-96 Beginning Postsecondary Students, With Profiles of Students Entering 2- and 4-Year Institutions. Washington DC, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics: 151 p
- Lahire, Bernard. 1994. «Les raisons de l'improbable: les formes populaire de la "réussite" à l'école élémentaire, pp. 73-106 in ». In *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, sous la dir. de Guy Vincent, p. 227 p. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lambert, Mylène, Klarka Zeman, Mary Allen et Patrick Bussière. 2004. *Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi : Résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Coll. «Document de recherche». Ottawa: Statistique Canada, 39 p.
- Larose, Simon, Donald U. Robertson, Roland Roy et Frédéric Legault. 1998. «Nonintellectual learning factors as determinants for success in college». *Research in Higher Education*, vol. 39, no 3, p. 275-297.
- Lask, Therese M. 2008. «First generation students: Stories of hope and resilience». Ph.D., United States -- Colorado, University of Northern Colorado. En ligne. <<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1631221631&Fmt=7&clientId=13816&RQT=309&VName=PQD>>.
- Lee, Jenny J., Linda J. Sax, Karen A. Kim et Linda S. Hagedom. 2004. «Understanding student's parental education beyond first-generation statut». *Community College Review*, vol. 32, no 1, p. 1-20.
- Lehmann, Wolfgang. 2007. «"I just didn't feel like I fit in". The role of habitus in university dropout decisions». *The Canadian Journal of Higher Education*, vol. 37, no 2, p. 89-110.
- Lehmann, Wolfgang. 2009. «University as vocational education: working-class students' expectations for university ». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 30, no 2, p. 137-149.

- Lohfink, Mandy Martin et Michael B Paulsen. 2005. «Comparing the determinants of persistence for first-generation and continuing-generation students». *Journal of College Student Development*, vol. 46, no 4, p. 409-428.
- London, Howard B. 1989. «Breaking Away : A Study of First-Generation College Students and Their Families». *American Journal of Education*, vol. 97, no 2, p. 144-170. En ligne. <<http://www.jstor.org/stable/1084908>>.
- London, Howard B. 1996. «How college affects first-generation students». *About campus*, vol. 1, no 5, p. 9-13, 23.
- Long, William J. 2005. «Pioneering journeys: A qualitative study of first-generation students and their transition to college». Ph.D., United States -- New York, New York University. En ligne. <<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=888841901&Fmt=7&clientId=13816&RQT=309&VName=PQD>>.
- Marcoux-Moisan, Maxime, Pierre-Yves Cortes, Pierre Doray, Claire Blanchard, France Picard, Michel Perron, Suzanne Veillette et Simon Larose (2010). L'évolution des aspirations scolaires. Montréal, Projet Transitions: 74 p
- McCarron, Graziella Pagliarulo et Karen Kurotsuchi Inkelas. 2006a. «The gap between educational aspirations and attainment for first-generation college students and the role of parental involvement». *Project Muse*, vol. 47, no 5, p. 534-549. En ligne. <http://muse.jhu.edu/journals/journal_of_college_student_development/v047/47.5mccarron.html>.
- McCarron, Graziella Pagliarulo et Karen Kurotsuchi Inkelas. 2006b. «The Gap between Educational Aspirations and Attainment for First-Generation College Students and the Role of Parental Involvement». *Journal of College Student Development*, vol. 47, no 5, p. 534-549. In *Eric*. En ligne. <http://muse.jhu.edu/journals/journal_of_college_student_development/toc/cs_d47.5.html>.
- MELS (2005). Programmes d'études préuniversitaires:Tableau de bord: Cheminements scolaires des inscrits et des inscrites dans les programmes d'études préuniversitaires. Direction de l'enseignement collégial. Québec, Gouvernement du Québec: 29 p En ligne. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Tableau_bord_8_programmes_2004-2005.pdf>.
- MELS (2008). Indicateurs sur l'obtention d'une sanction des études collégiales En ligne. <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/chesco/chesco_index.htm>.

- Merle, Pierre. 2000. «Le concept de démocratisation de l'institution scolaire. Une typologie et sa mise à l'épreuve». *Population*, vol. 55, no 1, p. 15-50.
- Nomi, Takako. 2005. «Faces of the Future: A Portrait of First-Generation Community College Students». *American Association of Community Colleges*, p. 12.
- Nunez, Anne-Marie. 1998. «First-Generation Students: A Longitudinal Analysis of Educational and Early Labor Market Outcomes. ASHE Annual Meeting Paper». *Report: ED427599. 57pp. Nov.* In *Eric*.
- Nunez, Anne-Marie et Stephanie Cuccaro-Alamin (1998). First-generation students : Undergraduates whose parents never enrolled in postsecondary education. Statistical Analysis Report. Washington, National Center for Education Statistics: 87 p En ligne.
<<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=98082>>.
- Parrent, Condoa M. 2007. «Resiliency and the successful first-generation community college student: Identifying effective student support services». Ed.D., United States -- Texas, University of North Texas. En ligne.
<<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1390342291&Fmt=7&clientId=13816&RQT=309&VName=PQD>>.
- Parrent, Condoa M. 2008. «Resiliency and the successful first-generation community college student: Identifying effective student support services». *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, vol. 68, no 8-A, p. 3298. In *PsycINFO*.
- Pascarella, Ernest T, Christopher T Pierson, Gregory C Wolniak et Patrick T Terenzini. 2004. «First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes». *Journal of Higher Education*, vol. 75, no 3, p. 249-284.
- Pascarella, Ernest T, Gregory C Wolniak, Christopher T Pierson et Patrick T Terenzini. 2003. «Experiences and Outcomes of First-Generation Students in Community Colleges». *Journal of College Student Development*, vol. 44, no 3, p. 420-429.
- Penrose, Ann M. 2002. «Academic literacy perceptions and performances : Comparing first-generation and continuing-generation students ». *Research in the Teaching of English*, vol. 36, no 4, p. 437-461.

- Perron, Michel, Marco Gaudreault, Suzanne Veillette et Laurent Richard (1999). *Trajectoires d'adolescence: stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif. Série Enquête régionale 1997: Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Jonquière, Groupe ECOBES. Rapport de recherche phase II*
- Pike, Gary R et George D Kuh. 2005a. «First- and Second-Generation College Students : A Comparison of Their Engagement and Intellectual Development». *Journal of Higher Education*, vol. 76, no 3, p. 276-300.
- Pike, Gary R. et George D. Kuh. 2005b. «First- And Second-Generation College Students: A Comparison of Their Engagement and Intellectual Development». *Journal of Higher Education*, vol. 76, no 3, p. 276. In *Eric*.
- Pires, Alvaro. 1997. «Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique». In *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Jean Poupart, Jean-Pierre Deslauriers et Lionel-Henri Groulx, p. 113-169. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Prospero, Moises et Shetal Vohra-Gupta. 2007. «First Generation College Students: Motivation, Integration, and Academic Achievement». *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 31, no 12, p. 963-975. In *Eric*. En ligne.
<<http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/10668920600902051>>.
- R.A. Malatest & Associates Ltd. (2007). *Promotion 2003: Enquête de suivi auprès des élèves du secondaire*. Montréal: 61 p
- Riehl, Richard J. 1994. «The academic preparation, aspirations, and first-year performance of first-generation students». *College and University*, vol. 70, no 1, p. 14-19.
- Rivière, Bernard. 2005. «Les cégépiens et leurs représentations de la réussite». In *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, Pierre Doray et Pierre Chenard, p. 127-143. Sainte-Foy: Presse de l'Université du Québec.
- Rosenfield, Steven, Helena Dedic, Eva Rosenfield, Mark Aulls, Richard Koestner, Aaron Krishtalka, Ken Milkman et Philip Abrami (2005). *Étude des facteurs aptes à influencer la réussite et la rétention dans les programmes de sciences des cégeps anglophones*. Montréal, Vanier College: 239 p En ligne.
<<http://sun4.vaniercollege.qc.ca/fqrs/>>.

- Roy, Jacques. 2006. *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*. Québec: Les Presses de L'Université Laval p.
- Roy, Jacques et Nicole Mainguy (2005). Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy: 135 p
- Sauvé, Louise, Godelieve Debeurme, Virginie Martel, Alan Wright, Gabriela Hanca, Johanne Fournier et Martine Castonguay (2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires*. Montréal, SAMI-Persévérance: 196 p
- Shaienks, Danielle , Tomasz Gluszynski et Justin Bayard (2008). Les études postsecondaires - participation et décrochage: différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires. Ottawa, Statistique Canada, Ressources humaines et Développement social Canada: 40 p
- Shaienks, Danielle et Tomasz Gluszynski (2007). Participation aux études postsecondaires: diplômés, persévérants et décrocheurs, résultats de l'EJET, 4e cycle. Culture tourisme et centre de la statistique de l'éducation. Ottawa, Statistique Canada: 42 p
- Terenzini, Patrick T, Leonard Springer, Patricia M Yaeger, Ernest T Pascarella et Amaury Nora. 1996. «First-Generation College Students: Characteristics, Experiences, and Cognitive Development». *Research in Higher Education*, vol. 37, no 1, p. 1-22. En ligne. <<http://dx.doi.org/10.1007/BF01680039>>.
- Terrill, Ronald et Robert Ducharme. 1994. *Passage secondaire-collégial: Caractéristique étudiantes et rendement scolaire*. Montréal: SRAM, 380 p.
- Thomas, D. R. 2006. «A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data». *American Journal of Evaluation*, vol. 27, no 2, p. 237-246.
- Thomas, Liz et Jocey Quinn. 2007. *First Generation Entry into Higher Education* Maidenhead: Open University Press, 168 p.
- Tinto, Vincent. 1993. *Leaving college, Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 246 p.
- Veillette, Suzanne , Julie Auclair, Luc Laberge, Marco Gaudreault, Michel Perron et Nadine Arbour (2007). *Parcours scolaires au secondaire et au collégial*.

Enquête longitudinale auprès des élèves saguennéens et jeannois: . Jonquière:
172 p

Warburton, Edward C, Rosio Bugarin et Anne-Marie Nunez (2001). Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Students. Washington, National Center for Education Statistics: 67 p En ligne. <<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2001153>>.

York-Anderson, Dollean C et Sharon L Bowman. 1991. «Assessing the College Knowledge of First-Generation and Second-Generation College Students». *Journal of College Student Development*, vol. 32, no 2, p. 116-122.

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