

Avoir des parents qui n'ont pas fréquenté le cégep :  
Un défi supplémentaire pour l'adaptation aux études supérieures?

Carole Vezeau  
Cégep Régional de Lanaudière à Joliette

Thérèse Bouffard  
Université du Québec à Montréal

Mars 2010

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

*Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité des auteures du rapport*

La démocratisation de l'enseignement et la croyance socialement partagée qu'une scolarisation de plus haut niveau profite autant à l'individu qu'à sa collectivité font que l'effectif étudiant des niveaux postsecondaires est de plus en plus diversifié et que plusieurs jeunes qui dans le passé n'auraient pas envisagé poursuivre leurs études au-delà du secondaire décident maintenant de le faire. C'est ainsi que les étudiants dits de première génération constituent aujourd'hui, au Québec comme ailleurs, un pourcentage relativement élevé de la clientèle scolaire tant aux niveaux collégial qu'universitaire (Auclair, Bélanger, Doray, Gallien, Groleau, Mason & Mercier, 2008; Bonin, 2008; Choy, 2001; Horwedel, 2008).

L'appellation d'étudiants de première génération (EPG) désigne les jeunes provenant de familles où aucun des parents n'a atteint un niveau de scolarité supérieur au secondaire. Cette notion a été développée dans les années 1980 aux États-Unis où elle est utilisée à la fois comme catégorie administrative et comme notion théorique (Auclair et al., 2008). En raison de l'accession croissante aux études postsecondaires de nombreuses minorités ethniques et raciales depuis les 30 dernières années, la question des étudiants de première génération a fait l'objet de plusieurs études aux États-Unis. Au Canada, même si certains gouvernements (comme celui de l'Ontario) accordent des conditions particulières à cette clientèle, l'intérêt qu'elle soulève dans le milieu scientifique est relativement nouveau et encore limité.

Certains auteurs (Knighton, 2002; Pascarella, Pierson, Wolniak & Terenzini, 2004) postulent que, parce qu'ils n'ont aucune expérience de scolarisation postsecondaire, les parents des étudiants de première génération sont généralement ignorants des caractéristiques, pratiques et ressources propres à ces environnements scolaires; ce faisant, ils ne peuvent transmettre à leurs enfants ces savoirs ou ce que des auteurs appellent un capital social et culturel relatif à la fréquentation d'établissements postsecondaires (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988). Ce capital social et culturel réfère au degré d'aisance et de familiarité du jeune avec la culture du milieu dans lequel il doit s'intégrer. Les parents ayant fréquenté les institutions postsecondaires peuvent faire bénéficier leurs enfants de leurs expériences, les guider et les conseiller adéquatement et leur permettre de comprendre plus facilement l'importance de certaines décisions à prendre.

Ainsi, pour les étudiants de première génération, des défis particuliers liés à ce statut sont susceptibles de s'ajouter aux enjeux adaptatifs propres à la transition à l'enseignement supérieur.

À cet effet, la plupart des études (surtout américaines) considère que leur situation est préoccupante. Il ressort de ces travaux que les étudiants de première génération, qui sont plus souvent que les autres issus de minorités ethniques (Brown & Burkhardt, 1999; Bui, 2002; Pike & Kuh, 2005) et de milieux défavorisés (Chen & Carroll, 2005; Terenzini et al. 1996), se disent moins bien préparés pour les études supérieures (Brown & Burkhardt, 1999; Choy, 2001; Riehl, 1994; Warburton, Bugarin, & Nunez, 2001), ont des aspirations scolaires plus faibles (Côté & Skinkle, 2008; Pike & Kuh, 2005) et rapportent recevoir moins de soutien de la part de leurs parents (Choy, 2001; Côté & Skinkle, 2008; Duggan, 2001; McConnell, 2000; Terenzini et al., 1996). D'autres recherches se sont plus précisément intéressées au contexte de la transition entre l'école secondaire et le collège. Leurs résultats indiquent que les étudiants de première génération reportent plus souvent à plus tard leur projet d'études supérieures (Nunez & Cuccaro-Alamin, 1998; Terenzini et al. 1996), éprouvent plus de difficultés d'adaptation lors de leur première session (Bui, 2002; York-Andersen & Bowman, 1991) et se sentent moins bien intégrés dans l'institution qu'ils fréquentent (Billson & Terry, 1982; Lundberg, Schreiner, Hovaguimian & Slavin Miller, 2007; Terenzini et al., 1994). Concernant le rendement scolaire, il n'y a pas de consensus entre les chercheurs: pour certains, les étudiants de première génération obtiennent de moins bons résultats que les autres (Choy, 2001; Pascarella et al., 2004), mais d'autres études ne rapportent pas de différence (Brown & Burkhardt, 1999; Hahs-Vaughn, 2004; Inman & Mayes, 1999). Enfin, concernant la persévérance, la conclusion générale est que les étudiants de première génération sont plus à risque d'abandonner leur projet en cours de route (Choy, 2001; Horn, 1998; Ishitani, 2006; Lohfink & Paulsen, 2005; Nunez & Cuccaro-Alamin, 1998; Pascarella et al., 2004).

Les études montrent aussi que les difficultés des étudiants se vivent surtout à leur arrivée dans le nouveau milieu: plus les étudiants de première génération se montrent persévérants dans leurs études, plus les différences entre le statut d'EPG et celui de non-EPG s'atténuent (Pascarella et al., 2004).

Un des problèmes pour interpréter les résultats des études américaines est que le statut d'étudiants de première génération se confond souvent avec l'appartenance à une minorité ethnique, parlant une autre langue à la maison, et vivant dans une situation économique défavorisée, sinon précaire (Ramos-Sanchez & Nichols, 2007). L'objectif de la présente étude est d'examiner l'impact du niveau de scolarité des parents sur les aspirations scolaires des étudiants qui terminent leur secondaire. Dans un deuxième temps, nous examinerons si le fait d'être un

étudiant de première génération a des répercussions sur la qualité de l'adaptation au cégep et de l'engagement scolaire des étudiants qui entrent au cégep dans deux programmes préuniversitaires.

Les données qui sont utilisées dans cet article proviennent de deux projets de recherche qui ont été réalisés consécutivement dans le cadre du Programme d'Aide à la Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage (PAREA). Le premier s'intéressait à la transition entre le secondaire et le collégial alors que le second visait à identifier les principaux déterminants de la persévérance au cégep pour les étudiants de sciences humaines et de sciences de la nature. Des collectes de données ont donc été réalisées à plusieurs temps de mesure, allant de la dernière année du secondaire à la fin des deux premières années de cégep. Pour chacun des moments de collecte, différents instruments de mesure à réponses autorapportées ont été administrés aux étudiants. Sauf les questions examinant les données biographiques de l'étudiant et quelques caractéristiques de sa famille, les diverses variables sont mesurées à l'aide d'instruments bien reconnus et ayant de bonnes qualités métrologiques.

#### *Examen des différences entre les EPG et les non-EPG à la fin du secondaire*

Un total de 2209 élèves de cinquième secondaire (54,6% de filles) ont été rencontrés vers la fin de leur dernière année au secondaire, peu après la période normale d'inscription au cégep. Ces élèves provenaient de 14 écoles secondaires des régions de l'ouest de Montréal, de Lanaudière et de Sorel-Tracy. Parmi les élèves rencontrés, 76,6% avaient fait une demande d'admission au cégep. Confirmant que la scolarité des parents a un impact sur la volonté des élèves à poursuivre leur scolarisation, nos résultats indiquent que parmi les répondants, ceux dont les parents n'ont pas poursuivi d'études supérieures (cégep et plus) sont moins nombreux à faire une demande d'admission au collège (72,7% vs 83,7%). Leurs aspirations scolaires générales sont également moins ambitieuses. Ainsi, 17,6 % des élèves dont les parents n'ont pas fréquenté d'institutions postsecondaires visent un diplôme d'études secondaires (contre 9,4 % pour les élèves dont au moins un des deux parents a un diplôme d'études supérieures), 31,1 % visent un diplôme d'études collégiales (contre 18,7 %), et 50,3 % aspirent à un diplôme universitaire (contre 71,9 %).

Même si la très grande majorité des élèves, qu'ils soient ou non de première génération, disent que leurs parents valorisent grandement les études, on observe tout de même une différence dans

la proportion de jeunes qui rapportent que les études sont quelque chose de « très important » pour leurs parents (42% pour les élèves de première génération vs 52,5% pour les élèves ayant au moins un parent scolarisé au delà du secondaire). Ce résultat est confirmé par la mesure d'encouragement envers les études; les élèves de première génération rapportent recevoir un peu moins d'encouragement de la part de leurs parents que les autres (moyennes respectives de 4.96 et 5.47) ( $p < .001$ ).

#### *Examen des différences entre les EPG et les non-EPG à l'arrivée au cégep*

Un total de 1038 étudiants (53,2% de filles) de sciences humaines ( $n= 633$ , 55,0% de filles) et de sciences de la nature ( $n=405$ , 50,4% de filles) ont été rencontrés. Ces étudiants proviennent des collèges Gérald-Godin, Sorel-Tracy, De Lanaudière à L'Assomption et à Joliette. Afin d'éliminer les étudiants qui n'étaient pas véritablement à leur première session au cégep, nous leur avons demandé d'indiquer le nombre de cours suivis avant la session d'automne 2006. Ainsi, 109 étudiants ont été éliminés de l'échantillon lors de cette étape (87 en sciences humaines et 22 en sciences de la nature). Trois autres sujets ont dû être éliminés parce que l'information concernant le niveau de scolarité de leurs parents était incomplète.

Le tableau 1 présente le pourcentage d'étudiants de première génération pour chacun des quatre cégeps. Il faut préciser que ces pourcentages étaient similaires pour les deux programmes.

Tableau 1. Répartition des étudiants EPG et non-EPG selon le cégep

	EPG	Non-EPG	Total
Gérald-Godin	29 (11,6%)	221	250
Sorel-Tracy	25 (21,9%)	89	114
L'Assomption	52 (15,0%)	295	347
Joliette	56 (26,0%)	159	215
Total	162 (17,5%)	764	926

Le tableau 2 présente les différentes échelles de mesure qui ont été utilisées pour évaluer la qualité de l'adaptation au cégep, la perception du nouveau milieu, l'engagement dans ses études, le soutien social ainsi que le profil motivationnel des étudiants.

Pour la passation des questionnaires, les étudiants ont été rencontrés en groupe durant les heures régulières de cours. Pour chacun des programmes, un cours obligatoire de première session a été choisi. Les étudiants qui n'étaient pas à leur première session ont quand même répondu au questionnaire mais leurs réponses sont exclues des analyses. La durée maximale des rencontres, qui se sont déroulées après le milieu de la session (octobre et novembre), a été d'environ 45 minutes.

Tableau 2. Description des variables mesurées

	Exemples d'énoncés ou choix de réponses
<b>Perception du nouveau milieu</b>	
Difficulté des tâches scolaires	« Les cours sont très difficiles »; « L'horaire est trop chargé », « Il y a trop de travaux »
Compétition entre les étudiants	« Il y a beaucoup de compétition entre les élèves », « Les élèves s'entraident peu dans les cours »
Distractions	« Il y a trop de temps libre entre les cours »; « On a une trop grande liberté, c'est difficile de rester discipliné pour aller à ses cours »
Manque de soutien des professeurs	« Les relations avec les professeurs sont difficiles »; « Il est difficile d'obtenir de l'aide de la part des professeurs »
Satisfaction des contacts avec les enseignants	Selon une échelle en 4 points allant de « pas du tout satisfaisants » à « très satisfaisants »
Satisfaction des contacts avec les pairs	Selon une échelle en 4 points allant de « pas du tout satisfaisants » à « très satisfaisants »
<b>Adaptation</b>	
Adaptation personnelle	« J'ai de la difficulté à m'ajuster à la vie étudiante. » (inversé)
Adaptation sociale	« Ce qui me manque ici, c'est quelqu'un avec qui discuter librement de temps en temps. » (inversé)
Attachement à l'institution	« Je suis content d'être venu étudier ici. »
<b>Engagement dans ses études</b>	
Nombre d'heures consacrées aux travaux scolaires	Selon des choix allant de « Moins de 3 heures » à « Plus de 12 heures »
Fréquence d'absentéisme non motivé	Soit « jamais » « rarement » ou « souvent »
Stratégies de planification / gestion	« Lorsque je prépare un examen, je me pose des questions pour vérifier si j'ai bien compris. »
Stratégies - compréhension de la matière	« En classe, je ne pose pas de questions même si je ne comprends pas. » (inversé)
Engagement cognitif	« J'ai le désir d'aller à mes cours. »
Persévérance devant les difficultés	« Lorsque j'ai de la difficulté à réaliser un exercice, je l'abandonne. » (inversé)
Priorité à ses études	« Si je dois renoncer à trop de bon temps pour réussir mes études, je ne suis pas certain que cela m'intéresse. » (inversé)
Songe à abandonner	Soit « pas du tout » « à l'occasion » « souvent »
<b>Soutien social</b>	
Valorisation des études par les parents	Selon une échelle en 4 points allant de « pas du tout important » à « très important »
Valorisation des études par les amis	Selon une échelle en 4 points allant de « pas du tout important » à « très important »
Encouragement des parents	« Mes parents m'encouragent à faire des études collégiales »

Tableau 2 (suite). Description des variables mesurées

<b>Profil motivationnel</b>	
Intérêt pour ses études	Selon une échelle en 4 points allant de « très bas » à « très élevé »
Compétence générale	« J'ai vraiment confiance de bien réussir dans la majorité de mes cours »
Compétence acquisition de connaissances	« J'ai beaucoup de difficulté à réaliser les travaux et devoirs demandés dans les cours. »
Buts de maîtrise	« Ce qui est d'abord important pour moi dans mes cours, c'est d'apprendre des choses nouvelles. »
Buts de performance	« C'est important pour moi de faire mieux que les autres dans mes cours. »
Buts d'évitement du travail	« Dans mes cours, je fais seulement ce qui est vraiment obligatoire. »
Aspirations scolaires	Selon les choix suivants : « DEC » « BAC » « Maîtrise » « Doctorat » ou « Aucune idée »
Anxiété scolaire	« Quand je pense à la matière que je dois étudier, je deviens stressé. »
<b>Rendement et persévérance</b>	
Cote R	Obtenue pour la première et la quatrième session
Statut après deux ans	Soit « diplômé », « toujours inscrit » ou « abandon »

Notons d'entrée de jeu que la majorité des étudiants ont une perception positive du milieu collégial à leur arrivée au cégep (voir Vezeau & Bouffard, 2007). En effet, même s'ils jugent dans l'ensemble que la charge de travail requise est élevée, ils portent un jugement nettement positif en regard de leurs relations avec leurs collègues étudiants, de celles avec leurs professeurs et perçoivent que ces derniers leur offrent le soutien nécessaire à leur réussite. Il n'y a pas de différence entre les étudiants de première génération et les autres étudiants sur l'ensemble des mesures de perception du milieu.

Alors qu'ils ne perçoivent pas différemment le milieu collégial à leur arrivée, les étudiants de première génération rapportent pourtant éprouver plus de difficultés à bien s'y adapter (voir tableau 3). La différence est significative pour les mesures d'adaptation personnelle et d'attachement à l'institution.



Tableau 3. Scores moyens des mesures d'adaptation (max = 6) selon le statut des étudiants

	EPG	Non-EPG
Adaptation personnelle	4.24	4.48
Adaptation sociale	4.27	4.39
Attachement à l'institution	4.28	4.51

Comme c'était le cas en secondaire 5, les étudiants de première génération sont moins nombreux que les autres à dire que les études sont quelque chose de « très important » pour leurs parents (47,2% vs 61,3%). Ceci est encore une fois confirmé par des scores significativement plus faibles sur la mesure d'encouragement des parents. Par contre, il n'y a pas de différence sur la mesure de valorisation des études par les amis.

Lorsqu'on examine les indices de l'engagement scolaire, très peu de différences ressortent entre les deux groupes (voir le haut du tableau 4). Les étudiants de première génération ne consacrent pas moins d'heures que les autres à leurs travaux scolaires et ils ne s'absentent pas plus souvent de leurs cours que les autres étudiants. Par contre, ils sont plus nombreux à songer à l'occasion ou souvent à abandonner (29,2% vs 20,2%).

En outre, plusieurs différences apparaissent au plan du profil motivationnel (voir le bas du tableau 4); les étudiants de première génération ont en moyenne des perceptions de compétence plus faibles et poursuivent moins que les autres l'atteinte de performances élevées.

Tableau 4. Scores moyens des mesures d'engagement scolaire (max = 5) et de motivation (max=6) selon le statut des étudiants

	EPG	Non-EPG
<b>Engagement</b>		
Planification / gestion	3.44	3.43
Compréhension	3.49	3.57
Engagement cognitif	3.26	3.25
Persévérance	3.87	3.90
Priorité à ses études	4.10	4.02
<b>Motivation</b>		
Compétence générale	3.72	4.12
Compétence / connaissances	4.41	4.63
Buts de maîtrise	4.81	4.82
Buts de performance	3.98	4.21
Buts d'évitement	3.07	3.06
Anxiété scolaire	2.56	2.48

Les deux groupes d'étudiants manifestent un niveau d'intérêt élevé pour leurs études, autour de 80% des étudiants le qualifiant d'élevé ou très élevé. Par contre, les étudiants de première génération ont des aspirations scolaires plus faibles que les autres étudiants : ils sont plus nombreux à viser l'obtention d'un baccalauréat (43% contre 35%) et moins nombreux à souhaiter compléter un doctorat (11% vs 18%).

La mesure du rendement en première session montre une différence entre les deux groupes d'étudiants (voir tableau 5). Comme il y a une très grande différence dans la cote R obtenue par les étudiants des programmes de sciences humaines et de sciences de la nature, les résultats sont distingués selon le programme d'études. Toutefois, la différence observée entre les EPG et les non-EPG est significative autant en sciences humaines qu'en sciences de la nature.

Tableau 5. Scores moyens de la cote R en 1<sup>ère</sup> session selon le statut des étudiants

	EPG	Non-EPG
Tous les étudiants	25.20	27.25
Sciences humaines	24.00	25.60
Sciences de la nature	27.75	29.25

Une proportion de 40,2% des étudiants de première génération ont obtenu leur diplôme après deux ans (contre 51,3% des étudiants non-EPG). Ils sont par contre plus nombreux à avoir abandonné leurs études, soit 29,9% contre 20,4% des étudiants non-EPG.

*Examen des différences entre les EPG et les non-EPG après deux ans au cégep*

Les informations sur les mesures de la quatrième session sont disponibles pour 585 étudiants. Parmi ceux-ci, 112 (19,1%) sont des étudiants de première génération. Les résultats obtenus lors de cette quatrième session montrent que les différences entre les EPG et les autres étudiants disparaissent complètement. En effet, il n'y a plus aucune différence significative sur l'ensemble des mesures de motivation, d'engagement et de perceptions du milieu. La seule différence qui persiste est celle observée sur le rendement (voir tableau 6). Même si l'écart global s'est atténué entre les deux groupes, il reste significatif pour les étudiants de sciences humaines seulement.

Tableau 6. Scores moyens de la cote R en 4<sup>ième</sup> session selon le statut des étudiants

	EPG	Non-EPG
Tous les étudiants	26.66	28.26
Sciences humaines	25.76	27.33
Sciences de la nature	28.70	29.58

## Conclusion

Les résultats obtenus auprès des élèves de cinquième secondaire confirment l'importance de la scolarité des parents dans la décision du jeune de poursuivre ou non ses études au-delà du secondaire. Ces résultats rejoignent ceux obtenus dans de nombreuses études (v.g. Choy, 2001; Finnie, Lascelles & Sweetman, 2005; Finnie & Muller, 2007; Knighton & Mirza, 2002; Pascarella et al., 2004; Shaienks & Gluszynski, 2007) qui ont déjà montré que le contexte familial, et en particulier le niveau de scolarité des parents, ont des effets directs et indirects sur la poursuite d'études postsecondaires chez les jeunes. Il se peut que des parents plus scolarisés valorisent davantage les études supérieures et incitent plus fortement leur enfant en ce sens. Les projets d'études des étudiants du secondaire seraient influencés par les aspirations de leurs parents; ainsi, une étude de Junor et Usher (2004) a montré que les aspirations des étudiants correspondent à ce qu'ils croient être les attentes de leurs parents dans un peu plus de 90% des cas. Un sondage, mené par Compas en 2005, pour la Fondation canadienne des bourses d'étude du millénaire, indique que les parents qui n'ont pas terminé l'école secondaire étaient moins susceptibles (58 %) d'avoir discuté avec leur enfant de son avenir scolaire, comparativement à ceux qui ont terminé leurs études collégiales ou universitaires (88 % dans les deux cas), et à ceux qui ont plus d'un diplôme universitaire (96 %).

Lorsqu'ils arrivent au cégep, nos résultats indiquent clairement que les étudiants de première génération constituent effectivement un groupe d'étudiants à risque: ils éprouvent plus de difficulté à bien s'adapter au milieu collégial, s'y sentent moins compétents, songent dès le départ plus souvent à abandonner leurs études, obtiennent des résultats scolaires inférieurs et réussissent en moins grand nombre à obtenir leur diplôme après deux ans de cégep. Ce qui ressort de nos résultats montre que ce n'est pas tant aux plans de la perception du milieu et de l'engagement dans ses études que se manifestent ces différences mais bien en lien avec certaines variables susceptibles d'affecter la motivation et la qualité de l'adaptation des étudiants.

Plusieurs raisons peuvent être invoquées pour expliquer ces difficultés accrues. Il se peut, par exemple, que des parents scolarisés servent de modèles et, comme le montrent nos résultats, encouragent davantage leur enfant à persévérer devant les inévitables difficultés. Lorsque celles-ci surviennent, ils seraient davantage en mesure de lui offrir le soutien et les conseils pour lui permettre d'y faire face et de mieux s'orienter dans ses choix.

D'autres recherches sont nécessaires pour éclairer davantage les mécanismes en jeu pouvant expliquer les difficultés particulières vécues par les étudiants de première génération. En outre, il serait important d'inclure une mesure de la scolarité de la fratrie afin d'identifier les étudiants qui sont véritablement les premiers de leur famille à accéder aux études postsecondaires. Une telle prise en compte permettrait de préciser davantage la définition des étudiants de première génération.

Aux États-Unis ainsi que dans quelques provinces canadiennes, il existe des programmes d'aide à la réussite visant particulièrement les étudiants de première génération. Une meilleure compréhension des facteurs liés aux difficultés particulières des étudiants de première génération permettra la mise sur pied, dans le milieu collégial québécois, de programmes mieux ciblés permettant de favoriser leur adaptation et leur réussite scolaire.

## Références

- Auclair, R., Bélanger, P., Doray, R., Gallien, M., Groleau, A., Mason, L. & Mercier, P. (2008). (Projet Transitions, Note de recherche 2). Montréal, Fondation canadienne des Bourses du millénaire (Numéro 39).
- Billson, J. M., & Terry, M. B. (1982). In Search of the Silken Purse: Factors in Attrition among First-Generation Students. *College and University*, 58, 57-75.
- Bonin, Sylvie. Les étudiants de première génération universitaire – État de la situation à l'Université du Québec. Direction de la recherche institutionnelle. Université du Québec, 2008.
- Brown, H. E., & Burkhardt, R. L. (1999). Predicting Student Success: The Relative Impact of Ethnicity, Income, and Parental Education. AIR 1999 Annual Forum Paper. *Report: ED433793*.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Dans J. Richardson (Ed) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. NY: Greenwood Press.
- Bui, K. V. T. (2002). First-generation college students at a four-year university: Background characteristics, reasons for pursuing higher education, and first-year experiences. *College Student Journal*, 36, 3-12.
- Chen, X., & Carroll, C. D. (2005). First-generation students in postsecondary education: A look at their college transcripts. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Choy, S. (2001). *Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment. Findings from the Condition of Education, 2001* (141 Reports: Descriptive)
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Compas Inc. (2005) Études postsecondaires: Facteurs culturels, scolaires et économiques. Montréal, Fondation canadienne des Bourses du millénaire (Numéro 25).
- Côté, J., & Skinkle, R. (2008). *Les perceptions concernant les coûts et les avantages d'une formation postsecondaire sont-elles importantes?* Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (numéro 33).

- Duggan, M. (2001). *Factors influencing the first to-second-year persistence of first-generation college students*. Paper presented at the annual meeting of the North East Association for Institutional Research, Cambridge, MA.
- Finnie, R., Lascelles, E. & Sweetman, A. (2005). Qui poursuit des études supérieures? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires. Document de recherche no 237 de la Direction des études analytiques de Statistique Canada.
- Finnie, R. & Mueller, R.E. (2007). *Access to Post-Secondary Education in Canada: Differences Between Provinces, MESA Project Research Paper*, Toronto : Educational Policy Institute.
- Hahs Vaughn, D. (2004). The Impact of Parents' Education Level on College Students: An Analysis Using the Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study 1990-92/94. *Journal of College Student Development*, 45, 483-500.
- Horn, L. (1998) *Stopouts or stayouts? Undergraduates who leave college in their first year* (Statistical Analysis Report No. NCES 1999-087). Washington, D.C. U.S. Dept. Of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
- Horwedel, D.N. (2008). Putting first-generation students first: faced with a growing population of first-generation students, many colleges are undertaking unique initiatives to recruit and retain these students. *Diverse Issues in Higher Education*, april 17.
- Inman, W. E., & Mayes, L. (1999). The Importance of Being First: Unique Characteristics of First-Generation Community College Students. *Community College Review*, 26, 3-22.
- Ishitani, T. T. (2006). Studying Attrition and Degree Completion Behavior among First-Generation College Students in the United States. *Journal of Higher Education*, 77, 861-885
- Knighton, T., & Mirza, S. (2002). Post-secondary participation: The effects of parents' education and household income, *Education Quarterly Review*, 8, 25-32.
- Lohfink, M.M. & Paulsen, M. B. (2005). Comparing the Determinants of Persistence for First-Generation and Continuing-Generation Students. *Journal of College Student Development*, 46, 409-428.
- Lundberg, C. A., Schreiner, L. A. , Hovaguimian, K. , Slavin Miller, S. (2007). First-Generation Status and Student Race/Ethnicity as Distinct Predictors of Student Involvement and Learning. *NASPA Journal*, 44, Art. 5. (<http://publications.naspa.org/naspajournal/vol44/iss1/art5>)
- McConnell, P. (2000). What community colleges should do to assist first-generation students. *Community College Review*, 28, 75-87.

- Nunez, A.M. & Cuccaro-Alamin, S. (1998). *First-Generation Students: Undergraduates Whose Parents Never Enrolled in Postsecondary Education*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *Journal of Higher Education*, 75, 249-284.
- Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2005). First- And Second-Generation College Students: A Comparison of Their Engagement and Intellectual Development. *Journal of Higher Education*, 76, 276-300.
- Riehl, R. J. (1994). The Academic Preparation, Aspirations, and First-Year Performance of First-Generation Students. *College and University*, 70, 14-19
- Shaienks, D. & Gluszynski, T. (2007). *Participation aux études postsecondaires : diplômés, persévérants et décrocheurs, résultats de l'EJET, 4e cycle*. Ottawa, Statistique Canada.
- Terenzini, P. T., Rendon, L. I., Upcraft, M. L., Millar, S. B., Allison, K. W., Gregg, P. L., et al. (1994). The Transition to College: Diverse Students, Diverse Stories. *Research in Higher Education*, 35, 57-73.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1996). First-Generation College Students: Characteristics, Experiences, and Cognitive Development. *Research in Higher Education*, 37, 1-22.
- Vezeau, C., & Bouffard, T. (2007). *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire – collegial*. Rapport de recherche PAREA, 2007
- Warburton, E. C., Bugarin, R., & Nunez, A.-M. (2001). *Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Students*. *Statistical Analysis Report. Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports* (Research No. NCES-2001-153)
- York-Anderson, D. C., & Bowman, S. L. (1991). Assessing the college knowledge of first-generation and second-generation college students. *Journal of College Student Development*, 32, 116-122.