

Une démarche multisectorielle et interordres pour favoriser l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération

Julie Labrosse, chercheure
ÉCOBES Recherche et transfert du Cégep de Jonquière
2505 rue Saint-Hubert, Jonquière (Québec), Canada, G7X 7W2
Julie.labrosse@cjonquiere.qc.ca

Marco Gaudreault, chercheur
ÉCOBES Recherche et transfert du Cégep de Jonquière
2505 rue Saint-Hubert, Jonquière (Québec), Canada, G7X 7W2
Mg_ecobes-quebec@videotron.ca

Alexandra Hébert, conseillère pédagogique
Cégep de Jonquière
2505 rue Saint-Hubert, Jonquière (Québec), Canada, G7X 7W2
Alexandra.hebert@cjonquiere.qc.ca

Jean-François Déry, enseignant
Cégep de Jonquière
2505 rue Saint-Hubert, Jonquière (Québec), Canada, G7X 7W2
Jean-francois.dery@cjonquiere.qc.ca

Référence suggérée : LABROSSE, J., GAUDREAU, M., HÉBERT, A. et J-F. DÉRY. (2015). « Une démarche multisectorielle et interordres pour favoriser l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération », *Revue de l'Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale*, no 3517 : 1-8.

Résumé. Les inégalités en éducation génèrent un fort déficit de forces productives et créatives, une perte de capital humain pour la société. Elles entravent fortement les processus d'intégration et de cohésion sociale, notamment chez les étudiants de première génération. À l'échelle d'une région, la mobilisation des intervenants peut limiter les effets de procédures ségréгатives, telle l'orientation scolaire et professionnelle, surtout pour les étudiants dont les parents n'ont pas l'expérience des études supérieures.

Mots-clés. Inégalités sociales en éducation; mobilisation interordres; mobilisation intersectorielle, étudiants de première génération; accès aux études supérieures; persévérance scolaire.

Le terme « étudiants de première génération (ÉPG) » désigne les jeunes provenant de familles où aucun des parents n'a fréquenté un établissement d'enseignement supérieur. Il est possible de distinguer les étudiants de première génération au collège (ÉPGC) et les étudiants de première génération à l'université (ÉPGU). Cette notion a été développée dans les années 1980 aux États-Unis où elle a été utilisée à la fois comme catégorie administrative et comme notion théorique (Auclair *et al.*, 2008). Au Québec, les ÉPGU sont un groupe d'étudiants sous-représenté aux études universitaires et ce constat d'iniquité est encore plus alarmant pour les établissements situés en région.

À l'échelle nationale, les données disponibles et colligées actuellement ne nous permettent pas de connaître avec exactitude le nombre d'individus dans la population en âge d'étudier qui ont des parents sans diplôme collégial ou universitaire. Néanmoins, les données du dernier recensement canadien (Turcotte, 2011) indiquent que seulement 26 % des 25-39 ans ont des parents titulaires d'un diplôme universitaire. De plus, toujours selon les données du dernier recensement canadien (ISQ, 2010), 63 % de la population québécoise de 15 ans et plus n'a pas de diplôme collégial (60 % pour les 25 ans et plus) et 79 % n'a pas de diplôme universitaire (76 % pour les 25 ans et plus). Or, au Saguenay-Lac-St-Jean (SLSJ) les proportions de diplômés collégiaux (31 %) et universitaires (15 %) sont nettement en-dessous de la moyenne québécoise.

Objectifs

Notre étude porte sur les caractéristiques des étudiants de première génération au collège (ÉPGC) et des étudiants de première génération à l'université (ÉPGU) et, d'autre part, sur l'identification de meilleures stratégies d'information et de soutien afin que les établissements d'enseignement supérieurs soient plus efficaces dans leur mission d'enseignement, de recherche et de services à la collectivité. Il s'agit plus particulièrement de développer, d'implanter et d'évaluer de nouveaux outils de sensibilisation en vue d'offrir des programmes d'information et de soutien spécifiques aux ÉPG, à leurs familles ainsi qu'aux professionnels de l'éducation.

Le modèle théorique de l'influence persistante de l'origine sociale sur l'accès et la persévérance aux études supérieures

La démocratisation de l'enseignement et la notion socialement partagée voulant qu'une scolarisation de plus haut niveau profite autant à l'individu qu'à la collectivité font que l'effectif étudiant des études supérieures est de plus en plus diversifié. Plusieurs jeunes qui n'auraient pas, dans le passé, envisagé de poursuivre leurs études au-delà du secondaire décident maintenant de le faire (Kohler Giancola, Munz et Tares, 2008; Horwedel, 2008; Lehmann, 2009). Les étudiants provenant de milieux dont les parents sont peu scolarisés constituent aujourd'hui, au Québec comme ailleurs, un pourcentage relativement élevé de la clientèle scolaire, et ce, tant à l'enseignement collégial qu'à l'enseignement universitaire (Auclair *et al.*, 2008; Bonin, 2008; Choy, 2001). S'il est courant de constater une augmentation générale du niveau de scolarité de génération en génération (De Brouker et Underwood, 1998), il demeure que ce sont les enfants dont les parents sont les plus scolarisés qui sont les plus susceptibles de poursuivre leurs études (Association des collèges communautaires du Canada, 2007; De Brouker et Lavallée, 1998; Drolet, 2005; Knighton et Mirza, 2002). Dans une vaste enquête pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année (Association des collèges communautaires du Canada, 2007) réalisée auprès d'un échantillon de près de 30 000 étudiants, plus du tiers des répondants provenaient de familles dont aucun des deux parents n'avait fait d'études supérieures. Une analyse des données québécoises de l'EJET (Enquête sur les Jeunes en Transition) a quant à elle montré que la proportion d'étudiants de collège dont aucun des deux parents n'avait obtenu un diplôme d'études collégiales était de 27 % (Doray *et al.*, 2011). Au Québec, les qualifications scolaires et les diplômes jouent un rôle prépondérant dans la distribution des positions sociales. Un plus haut niveau d'études, de même que certains domaines de formation, mènent habituellement à une profession plus prestigieuse et mieux rémunérée (Finnie et Frenette, 2003; Kamanzi, 2006; Kapsalis, Morissette et Picot, 1999; Trottier, Cloutier et Laforce, 1996).

Au Canada, l'influence des caractéristiques familiales sur le choix de la filière d'études, de même que sur le niveau de scolarité atteint, a été soulignée dans plusieurs travaux (Bourdon *et al.*, 2007; Kamanzi *et al.*, 2010; Marcoux-Moisan *et al.*, 2010). La valorisation de la scolarisation par les parents plus instruits est une hypothèse explicative de la corrélation observée entre les caractéristiques familiales et les cheminements scolaires (Hrimech et Théorêt, 1997; Knighton et Mirza, 2002). Ces parents, dotés d'un fort capital scolaire, incitent leurs enfants à poursuivre des études universitaires (Finnie, Laporte et Lascelles, 2004). Étant habituellement mieux nantis, ces familles peuvent également fournir un soutien matériel et financier accru (Gauthier *et al.*, 2001; Goldscheider, 1997). Ainsi, les enfants venant de ces milieux bénéficient de moyens favorables à la préparation d'une carrière professionnelle prometteuse (Kamanzi, 2006).

Plusieurs auteurs (Bui, 2002; Fann *et al.*, 2009; McCarron et Inkelas, 2006; Pascarella *et al.*, 2004; Terenzini *et al.*, 1994) ont avancé que les parents n'ayant aucune expérience de scolarisation supérieure ignorent généralement les caractéristiques, les pratiques et les ressources propres à ces environnements scolaires. Ce faisant, ils sont dans l'impossibilité de transmettre à leurs enfants le capital culturel relatif à la fréquentation d'établissements supérieurs (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Gofen, 2009; Goodwin, 2006; Lohfink et Paulsen, 2005). Ce capital 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 établissements supérieurs 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.

Selon Boudon (1979), pour rendre compte des inégalités sociales à l'école, il faut s'appliquer à étudier les instigateurs de l'action, soit l'acteur social et ses comportements de choix. Cet individu rationnel, agissant en fonction de sa compréhension de l'action à entreprendre, tenant compte des avantages et des inconvénients qui s'ensuivront, se comporte de manière à satisfaire ses intérêts personnels. Selon cette approche, l'étudiant qui doit choisir entre l'abandon ou la persévérance dans ses études, entre une voie longue ou courte, à différents moments de son cheminement, entreprend une évaluation qui tient compte de sa position sociale ainsi que de son expérience scolaire. Ces facteurs, susceptibles de moduler la perception des avantages et des inconvénients associés à ces choix, contribuent à la ségrégation scolaire. Dans ces circonstances, un étudiant issu de milieux modestes ne prendra pas les mêmes décisions qu'un étudiant venant de milieu aisé.

Parmi les composantes du processus de décision scolaire, Boudon (1979) distingue, d'un côté, la réussite scolaire liée statistiquement à l'héritage culturel et, de l'autre, la position sociale qui renvoie surtout à des facteurs économiques. Boudon (1979) soutient que la richesse économique des familles module les possibilités d'investissement dans des études longues où l'issue ainsi que les bénéfices escomptés sont incertains. Les diplômes n'étant pas toujours le seul facteur garant d'une carrière professionnelle fructueuse, la logique rationnelle des étudiants lors du processus de décision les amène à se comporter de manière à choisir la combinaison coût-risque-bénéfice la plus utile. Ultimement, les risques encourus chez les plus démunis les amènent à faire preuve d'une plus grande réserve.

Cependant, nous connaissons peu les attentes des ÉPG envers leurs parents, ni les préoccupations et attitudes des parents québécois face aux études supérieures de leurs enfants. Sans compter que pour les établissements d'enseignement, les parents des ÉPGC et des ÉPGU sont difficiles à identifier et à joindre.

Méthode d'enquête

Dans un premier temps, le processus préalable aux interventions nécessite l'acquisition de nouvelles connaissances. Pour une meilleure compréhension des ÉPG, des analyses secondaires de données ont été réalisées à partir de trois enquêtes québécoises : 1. L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire (EQSJS, 2010-2011); 2. Aide-nous à te connaître [au collège] (ANATC, 2006-2012); 3. Indicateurs des conditions de poursuite des études [universitaires] (ICOPE, 2011). Pour les fins d'analyses du projet, les répondants de l'EQSJS de trois régions (Abitibi-Témiscamingue, Saguenay-Lac-Saint-Jean et Bas Saint-Laurent) ont été retenus ce qui représente 7 470 élèves du secondaire. Récurrent à chaque année, le questionnaire ANATC a permis de joindre 9 887 étudiants âgés de moins de 20 ans au sein des cohortes de 2007 à 2012, inscrits au secondaire lors de leur demande d'admission collégiale, dans l'un des six établissements supérieurs impliqués dans le projet de recherche. Quant à elle, l'analyse de l'Enquête ICOPE s'est centrée sur les étudiants nouvellement inscrits dans un programme de premier cycle à l'automne 2011 fréquentant l'une des trois universités ayant pris part à l'étude, et il importe de mentionner que ces 961 étudiants québécois en étaient à leur première expérience universitaire.

Des analyses secondaires essentiellement descriptives ont été réalisées à partir de ces données. L'indépendance entre les variables a été testée à l'aide de la statistique du chi-deux de Pearson. Notons que le seuil de signification retenu pour indiquer le degré d'association entre les variables est valable sur le plan statistique s'il se situe au maximum à 0,01 (1 %). De plus, l'emploi du coefficient de Cramer (V) a permis d'estimer la force des liens existant entre les relations observées.

Dans un deuxième temps, les caractéristiques des ÉPG ont permis de dégager des pistes d'intervention à déployer en amont des transitions de l'enseignement supérieur. Au Québec, un moment charnière du cheminement secondaire est la 3^e année. À cette occasion, les élèves inscrits dans un programme régulier du secondaire doivent se préparer à sortir du tronc commun et à réaliser des choix d'options scolaires qui orienteront le cours de leur cheminement. Il s'agissait donc d'un puissant motif pour développer un outil d'information destiné aux parents afin qu'ils soient en mesure de soutenir leur enfant en voie d'être accueilli au collège et, plus tard, à l'université.

Résultats

Profil sociodémographique des ÉPGC

Globalement, 23,4 % des étudiants retenus pour la présente étude sont des ÉPGC alors que 59,3 % n'ont aucun des parents ayant fréquenté une université. Parmi les étudiants admis à 16 ans, il y a moins d'ÉPGC (20,2 %) que parmi ceux admis à 19 ans (43,5 %), ce qui suggère déjà que les ÉPGC ont des parcours plus difficiles au secondaire. Autre constat, il y a plus d'ÉPGC chez les filles (25,9 %, comparativement à 18,9 % chez les garçons); ces derniers sont donc proportionnellement moins nombreux à atteindre le niveau collégial. D'après Turcotte (2011), cité dans Bonin, Duchaine et Gaudreault (2015), les progrès réalisés au cours des 30 dernières années sont plus importants chez les filles EPG au regard de l'évolution des taux d'obtention du diplôme comparativement aux garçons EPG.

Antécédents au secondaire des ÉPGC

Les ÉPGC sont moins nombreux à consacrer plus de cinq heures par semaine à leurs travaux scolaires (18,8 % contre 23,2 % pour les non-ÉPGC) et ceux qui étudient peu sont proportionnellement plus nombreux (25,4 %) que les non-ÉPGC (19,9 %) à estimer que cela est suffisant pour faire les travaux demandés. Toujours durant leur cheminement secondaire, comparativement aux élèves dont le capital scolaire des parents est plus élevé, les ÉPGC ont une plus forte propension à ne pas aimer l'école (48 % contre 37 %), à avoir un sentiment d'appartenance à l'école plus faible (76 % contre 68 %) et à accorder moins d'importance à la réussite scolaire (25 % contre 17 %).

Les ÉPGC (10,6 % comparativement à 13,6 % chez les non-ÉPGC) sont moins nombreux à consacrer plus de cinq heures par semaines aux activités culturelles et artistiques et ils sont moins nombreux (56,6 %) à accorder une grande valeur à la culture générale que les non-ÉPGC (63,5 %).

Les situations familiale et économique semblent moins favorables aux ÉPGC qu'à ceux dont au moins l'un des parents a fréquenté un collège. En effet, les ÉPGC qui consacrent peu de temps aux études évoquent plus souvent que leur travail rémunéré (7,3 % comparativement à 4,6 %) explique cette situation, bien que les ÉPGC ne travaillent pas dans une plus grande proportion que les non-ÉPGC (environ 62 % dans les deux groupes). De plus, les ÉPGC qui occupent un emploi rémunéré le font plus souvent que les non-ÉPGC (7,6 % comparativement à 3,6 %) parce qu'ils sont entièrement responsables de leur subsistance.

Expérience anticipée au collège des ÉPGC

La situation familiale et économique n'influence pas seulement la manière dont les études secondaires se sont déroulées; les ÉPGC anticipent aussi plus difficilement le financement de leurs études supérieures. En effet, ces derniers estiment plus rarement (63,7 % comparativement à 77,1 %) que la contribution de leurs parents sera leur principale source de revenus pendant les études et ils sont même moins nombreux à planifier habiter à la résidence familiale pendant les études collégiales (50,0 % comparativement à 64,6 %). Ils sont donc plus nombreux (56,8 %) que les non-ÉPGC (36,8 %) à avoir des préoccupations financières en pensant à leurs études.

Les aspirations scolaires des ÉPGC sont nettement moins élevées que celles des non-ÉPGC. Ils songent plus rarement à entreprendre des études universitaires (53,5 %) après le collège que les autres (68,2 %), et sont plus susceptibles de s'inscrire dans un programme terminal au collège (23 % pour les ÉPGC comparativement à 14 % pour les non-ÉPGC).

Les ÉPGC anticipent dans une plus grande proportion avoir besoin d'aide pendant leurs études collégiales que les non-ÉPGC. Notamment pour lire, écrire et comprendre le français (33,1 % comparativement à 28,1 %) ainsi que pour favoriser leur intégration dans leur collège (19,4 % comparativement à 14,0 %).

Si les ÉPGC sont généralement motivés et assidus, ils ont néanmoins l'habitude d'étudier moins longtemps et ils caressent moins souvent l'idée de poursuivre de longues études. Enfin, ils peuvent moins souvent compter sur un soutien monétaire et scolaire de la part de leurs parents.

Conditions d'études des ÉPG à l'enseignement supérieur

C'est parmi les étudiants qui s'inscrivent à la session d'accueil et d'intégration qu'il y a la plus grande proportion d'ÉPGC, soit 32,0 %, comparativement à 18,0 % au secteur préuniversitaire et à 27,3 % au secteur technique. Il importe de souligner que la session d'accueil et d'intégration est un cheminement temporaire au collège.

À l'université, les ÉPGU représentent 80 % de la population étudiante inscrite à temps partiel au baccalauréat et 63 % de celle inscrite à temps partiel au certificat. Or, les données du MEESR pour le Québec révèlent que les étudiants

inscrits à temps partiel présentent des taux de diplomation considérablement plus bas que ceux des étudiants qui poursuivent des études à temps complet.

Interventions sociales déployées auprès des futurs ÉPG

Au vu de ces constats, l'examen des caractéristiques de ces étudiants a permis de mettre en place des stratégies d'information et de soutien dans le but d'augmenter le nombre d'ÉPG dans les collèges et les universités des régions, en plus de les outiller pour que leur transition aux études supérieures soient plus facile.

L'expérimentation régionale au Saguenay-Lac-St-Jean visait à pourvoir d'information les parents des potentiels EPG afin qu'ils soient mieux outillés pour accompagner leur enfant tout au long de son cheminement scolaire et ce, du secondaire jusqu'aux études supérieures. Tout comme le souligne Dubet (2004), l'information transmise aux parents d'abord et aux enfant ensuite est un vecteur de renforcement de l'égalité des chances.

Les outils de communication ayant servi à soutenir les familles sont les suivants : des capsules vidéos, des infolettres, une page Facebook. Les capsules vidéos sont transmises par le biais des infolettres et de la page Facebook du projet. Quant à elle, l'infolettre est acheminée par l'école une fois par mois. L'idée d'utiliser les réseaux sociaux est motivée par le désir d'établir une communication bidirectionnelle afin de permettre aux parents de poser des questions ou de transmettre de leurs propositions quant aux sujets à traiter dans de futures infolettres ou capsules vidéos.

Deux écoles de cette région font partie du projet-pilote et les outils de communication sont transmis à tous les parents des établissements visés quelque soit leur niveau de scolarité. Bien que cette intervention soit ainsi plus universelle que personnalisée, les outils développés l'ont été en tentant de répondre spécifiquement aux besoins potentiels des parents qui sont moins familiers avec l'organisation des études supérieures. Les sujets traités sont variés : rôle que le parent peut jouer dans la transition du secondaire vers l'enseignement supérieur ; conditions d'admission aux études supérieures ; importance du parent pour guider l'enfant dans son choix vocationnel, etc. Pour accroître la mobilisation des parents et leur *empowerment*, les parents doivent savoir en quoi consiste cette aide pour être en mesure de l'offrir (Dubet, 2004).

Discussion et conclusion

Retenons que les étudiants de première génération qui s'appêtent à intégrer les études supérieures poursuivent leur cheminement dans des conditions plus précaires et qu'ils estiment dans une plus grande proportion bénéficier d'un soutien modéré de la part de leurs parents lorsqu'ils sont comparés aux autres étudiants. De plus, ce groupe d'étudiants nourrit des attentes plus limitées par rapport à leur projet scolaire.

Il importe de rappeler que même si le milieu social d'origine reste un atout considérable pour mener à termes (et avec plus de fluidité) son parcours scolaire, les différences culturelles entre les jeunes n'ont pas autant d'emprise en début et en fin de cheminement scolaire (Goux et Maurin, 1995). D'ailleurs, les écarts observés entre les deux groupes d'élèves du secondaire qui ont été comparés à partir des données de l'EQSJS sont drôlement plus importants que ceux rapportés chez les collégiens en utilisant les données d'ANATC. Au début de la scolarisation, les inégalités se manifestent entre les plus défavorisés et les autres. Au niveau de l'enseignement supérieur, c'est moins l'appartenance au groupe social qui scinde les étudiants, mais plutôt leurs capacités à réussir, et finalement, plus on avance dans la scolarisation, plus les inégalités sociales de réussite s'effacent devant les inégalités sociales d'orientation (Erikson et Jonsson, 2000; Kerckhoff, Fogelman et Manlove, 1997).

Les mesures de soutien à la réussite méritent donc d'être largement publicisées auprès des nombreux étudiants de première génération qui font leur entrée chaque année dans les collèges. Pour ces derniers, il importerait particulièrement de développer les services d'orientation en début de formation pour valider les choix de programme, car derrière la certitude qu'ils affichent quant au programme d'études sélectionné, pourrait bien se cacher une maturation expéditive occasionnée par une plus grande valorisation des considérants utilitaristes de l'éducation. Au fil du parcours scolaire, l'éventail des possibles pourrait sembler moins limité. Pascarella et

Terenzini (2005) rapportent que les interactions entre les pairs et le personnel enseignant contribuent au développement intellectuel et personnel des étudiants. A-t-on besoin de rappeler l'importance que peut jouer un enseignant de collège sur le choix d'un programme universitaire ou sur le choix de carrière?

Pourtant, très peu d'EPG estime que leur professeur a été leur principal source d'influence au secondaire quant à leur choix de programme d'études supérieures ce qui corrobore les résultats de certaines études voulant que les conseils sont plus souvent sollicités auprès des proches plutôt qu'auprès des professionnels (Bernier, 1997; Bouchard *et al.*, 2000). Les stratégies d'information et de soutien auprès des parents développées dans le cadre de ce projet tendent justement à informer les parents sur les objectifs et les méthodes de l'école, sur les enjeux réels de l'orientation afin qu'ils offrent des conseils plus avisés à leur enfant même s'ils n'ont pas réalisé d'études supérieures.

Références

- 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.
- Auclair, R., Bélanger, P., Doray, P., Gallien, M., Groleau, A., Mason, L., & Mercier, P. (2008). *Les étudiants de première génération : un concept prometteur* (Projet Transitions, Note de recherche 2). Montréal, Fondation canadienne des Bourses du millénaire.
- Bernier, L. (1997). « Les relations sociales », dans M. Gauthier et L. Bernier (dir.), *Les 15-19 ans. Quel présent? Quel avenir?*, Sainte-Foy, Les Éditions de l'IQRC, pp. 39-63.
- Bonin, S., Duchaine, S. et M. Gaudreault. (2015). *Portrait socioéducatif des étudiants de première génération*. Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération, Québec, 14 p.
- Bonin, S. (2008). *Les étudiants de première génération universitaire – État de la situation à l'Université du Québec*. Direction de la recherche institutionnelle. Université du Québec.
- Boudon, R. (1979). *La logique du social*, Paris, Hachette.
- Bouchard, P., St-Amant, J.C., Gauvin, M., Quintal, M., Carrier, R. et C. Gagnon. (2000). « Familles, écoles et milieu populaire », *Études et recherche*, 5, 1, Note(s) 7.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. Dans J. Richardson (Ed) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York, Greenwood Press.
- Bourdon, S., Charbonneau, J., Cournoyer, L. et L. Lapostolle. (2007). *Famille, réseaux et persévérance au collégial*, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Bui, K. V. T. (2002). « First-generation college students at a four-year university: Background characteristics, reasons for pursuing higher education, and first-year experiences ». *College Student Journal*, 36, 3-12.
- Choy, S. (2001). *Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment. Findings from the Condition of Education*. [En ligne] [http://inpathways.net/students_parents_no_college.pdf] (Consulté le 2 juillet 2014).
- Coleman, J. (1988). « Social capital in the creation of human capital ». *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.

- De Brouker, P. & Lavallée, L. (1998). « Réussir dans la vie: l'influence de la scolarité des parents ». *Revue trimestrielle de l'éducation*, 5, 22-28.
- De Brouker, P. & Underwood, K. (1998). « Mobilité intergénérationnelle du niveau de scolarité: une comparaison internationale axée sur les études postsecondaires ». *Revue trimestrielle de l'éducation*, 5, 30-51.
- Doray, P., Diallo, B., Dufresne, F., Robitaille, A., Villeneuve, M., & Groleau, A. (2011). *Les parcours scolaires des étudiants de première génération dans les cégeps* (projet Transitions, Note de recherche 8). Montréal, Fondation canadienne des bourses du millénaire.
- Drolet, M. (2005). *Participation in Post-secondary Education in Canada: Has the Role of Parental Income and Education Changed over the 1990s?* Statistique Canada, Ottawa (<http://www.statcan.ca/english/research/11F0019MIE/11F0019MIE2005243.pdf>)
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?*, La république des idées, Seuil.
- Erikson, R. et J.O. Jonsson. (2000). « Understanding Educational Inequality : The Swedish Experience », *L'Année sociologique*, 50, 2 : 345-382.
- Fann, A., McClafferty Jarsky, K., & McDonough, P.M. (2009). « Parent Involvement in the College Planning Process: A Case Study of P-20 Collaboration ». *Journal of Hispanic Higher Education*, 8, 374-393.
- Finnie, R. et M. Frenette. (2003). « Earning Differences by Major Field of Study : Evidence from Three Cohorts of Recent Canadian Graduates », *Economics of Education Review*, 22, 2 : 179-192.
- Finnie, R., Laporte, C. et É. Lascelles. (2004). *Antécédents familiaux et accès aux études postsecondaires : Que s'est-il passé pendant les années 1990?*, Ottawa, Statistique Canada, Document de recherche no 126.
- Gauthier, M., Molgat, M. et S. Côté. (2001). *La migration des jeunes au Québec. Résultats d'un sondage auprès des 20-34 ans du Québec* (2e éd.), Québec, INRS Urbanisation, Culture et Société.
- Gofen, A. (2009). « Family Capital: How First-Generation Higher Education Students Break the Intergenerational Cycle ». *Family Relations*, 58, 104-120.
- Goldscheider, F. (1997). « Family Relationships and Life Course Strategies for the 21st Century », dans S. Dreman (dir.), *The Family on the Threshold of the 21st Century*, Erlebaum, pp. 73-85.
- Goodwin, L. L. (2006). *Graduating class: Disadvantaged students crossing the bridge of higher education*. Albany, State University of New York Press.
- Goux, D. et É. Maurin. (1995). « Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970, 1977, 1985 et 1993 », *Revue française de sociologie*, 36, 1 : 81-121.
- Hrimech, M. et M. Théorêt. (1997). « L'abandon scolaire au secondaire : une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger », *Revue canadienne de l'éducation*, 22, 1 : 268-282.
- 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 ». *Issues in Higher Education*, 25, 10-12.
- ICOPE (2011). *Indicateurs de conditions de poursuite des études*. [En ligne] (<http://www.uquebec.ca/drer/icope/>) (Consulté le 4 septembre 2014).

- Kamanzi Canisius, P. (2006). *Influence du capital humain et du capital social sur les caractéristiques de l'emploi chez les diplômés postsecondaires au Canada*, Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Québec, Université Laval.
- Kamanzi Canisius, P., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A. et J. Murdoch. (2010). « Les étudiants de première génération dans les universités : l'accès et la persévérance aux études au Canada », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 40, 3 : 1-24.
- Kapsalis, C., Morissette, R. et G. Picot. (1999). *L'incidence de la scolarité et l'écart salarial grandissant entre les jeunes travailleurs et les travailleurs âgés*, Ottawa, Statistique Canada, Document de recherche no 131.
- Kerckhoff, A.C., Fogelman, K. et J. Manlove. (1997). « Staying Ahead : The Middle Class and School Reform in England and Wales », *Sociology of Education*, 70, 1 : 19-35.
- Knighton, T. et S. Mirza, (2002). « Postsecondary Participation : The Effects of Parent's Education and Household Income », *Education Quarterly Review*, 8, 3 : 25-32.
- Kohler Giancola, J. Munz, D.C. et S. Tares. (2008). « First- Versus Continuing-Generation Adult Students On College Perceptions: Are Differences Actually Because of Demographic Variance? ». *Adult Education Quarterly*, 58, 214-228.
- Lehmann, W. (2009). « Becoming Middle Class: How Working-class University Students Draw and Transgress Moral Class Boundaries ». *Sociology*, 43, 631-647.
- Lohfink, M.M. et M.B. Paulsen. (2005). « Comparing the Determinants of Persistence for First-Generation and Continuing-Generation Students ». *Journal of College Student Development*, 46, 409-428.
- Marcoux-Moisan, M., Cortes, P.-Y., Doray, P., Blanchard, C., Picard, F., Perron, M., Veillette, S. et S. Larose. (2010). *L'évolution des aspirations scolaires*, Note de recherche 5, Projet Transitions, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), Université du Québec à Montréal.
- McCarron, G. P. et K.K. Inkelas. (2006). « The Gap between Educational Aspirations and Attainment for First-Generation College Students and the Role of Parental Involvement ». *Journal of College Student Development*, 47, 535-550.
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C. et P.T. Terenzini. (2004). « First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes ». *Journal of Higher Education*, 75, 249-284.
- Pascarella, E. T. et P. T. Terenzini. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*, San Francisco, John Wiley & Sons.
- Terenzini, P. T., Rendon, L. I., Upcraft, M. L., Millar, S. B., Allisson, K. W., Gregg, P. L., et al. (1994). « The Transition to College: Diverse Students, Diverse Stories ». *Research in Higher Education*, 35, 57-73.
- Trottier, C., Cloutier, R. et L. Laforce. (1996). « Vocational Integration of Universities Graduates : Typology and Multivariate Analysis », *International Sociology*, 11, 1 : 91-108.
- Turcotte, M. (2011). *Les femmes et l'éducation*, Ottawa, produit no 89-503-X au catalogue de Statistique Canada.