



# Comparaison entre les étudiants de première et de seconde génération : engagement, rendement et persévérance

## Comparaison between First and Second Generation Students: Engagement, Academic Success, and Persistence

Denis Mayer

Volume 14, numéro 2, mai 2019

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1062513ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1062513ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Prise de parole

ISSN

1712-8307 (imprimé)

1918-7475 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Mayer, D. (2019). Comparaison entre les étudiants de première et de seconde génération : engagement, rendement et persévérance. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 14(2), 303–333. <https://doi.org/10.7202/1062513ar>

Résumé de l'article

Cet article résume une recherche qui compare les étudiants de première et de seconde génération sur des facteurs d'engagement, de rendement et de persévérance en lien avec la langue du programme d'études à l'Université Laurentienne de Sudbury. La recherche a porté sur 514 étudiants en première année d'études inscrits dans des programmes de langues française ou anglaise dont 54 % étaient de la première génération, 91,4 % étaient citoyens canadiens et 83,5 % étaient de la race blanche; les femmes comptaient pour 73 % de l'échantillon.

Dans l'enquête, les étudiants de première génération étaient en moyenne plus âgés, en majorité des femmes, ils étaient inscrits à moins de cours et avaient fréquenté dans une plus forte proportion un collège avant d'arriver à l'université. Ils habitaient hors campus en plus grand nombre et, pour eux, l'intention de faire des études au doctorat était plus rare. L'instrument NSSE 2014 a fait voir neuf différences entre les étudiants de première et de seconde génération sur les questions/énoncés d'engagement. Les analyses sur la langue du programme d'études (français/anglais) ont montré des différences significatives pour 24 questions/énoncés. Les étudiants inscrits dans des programmes de langue française avaient un rendement supérieur quant aux crédits réussis. Toutefois, les analyses n'ont montré aucune différence entre les groupes quant à la persévérance dans les études, ce qui a conduit à mettre en doute la variable utilisée à cette fin.

Soixante-seize individus ont livré des remarques sur la qualité de leur expérience universitaire et avancé des recommandations pour l'établissement. Les commentaires furent rapportés en neuf catégories, quatre portant sur des aspects scolaires et cinq sur la vie étudiante. En gros, les remarques ont appuyé ou accentué les résultats des analyses quantitatives. La convergence d'opinions entre les groupes témoigne d'une appréciation plutôt comparable sur l'expérience éducative et le choix de l'établissement.

Somme toute, l'enquête a montré que la théorie de l'engagement parvient à relever des différences selon le statut de l'étudiant, mais davantage pour la langue du programme d'études, soit le français ou l'anglais. Les étudiants de première et de seconde génération qui étudiaient en français étaient plus engagés que les autres sur un nombre de variables de l'outil NSSE.

# Comparaison entre les étudiants de première et de seconde génération : engagement, rendement et persévérance

**DENIS MAYER**

Université Laurentienne

## Introduction

Cet article fait état d'une recherche qui compare les étudiants de première et de seconde génération sur des facteurs d'engagement, de rendement et de persévérance dans les études en lien avec la langue du programme d'études à l'Université Laurentienne. Ces étudiants sont ceux dont aucun des deux parents n'a obtenu de diplôme universitaire dans le système d'éducation nord-américain, c'est-à-dire qu'ils sont les premiers dans leur famille à faire des études postsecondaires.

L'enquête révèle plus de similitudes que de dissemblances entre les groupes, autant pour le statut de première et seconde génération que pour la langue des études. Quant à l'engagement et au statut d'étudiant, neuf questions/énoncés sur 86 font voir des différences significatives; cependant, pour la langue des études, 32 sur 86 énoncés/questions montrent des distinctions. En ce qui a trait au rendement dans les études, la moyenne pour les crédits accumulés est plus élevée pour ceux qui ont fait leurs études en langue française, mais la persévérance ne fait voir aucune différence

entre les groupes. Les remarques des étudiants appuient ou accentuent les résultats des analyses quantitatives et relève quelques différences selon le statut de l'étudiant.

### Recension des écrits

Une recension des écrits a relevé plus de 560 thèses sur les étudiants de première génération dont la majorité fut réalisée aux États-Unis, sauf pour 12 recherches effectuées au Canada, dont cinq en Ontario et une seule en français, par Marie-Noëlle Gattuso<sup>1</sup>, de l'Université de Sherbrooke, au Québec. Selon Amélie Groleau et ses collaborateurs<sup>2</sup>, les premiers auteurs à se servir du concept « étudiant de première génération » furent Janet Mancini Billson et Margaret Brooks Terry<sup>3</sup>. Initialement, les recherches sur le phénomène portaient sur les caractéristiques d'étudiants qui abandonnaient leurs études. Subséquemment, les recherches ont estimé l'incidence et l'efficacité des programmes et des services d'aide offerts aux étudiants ainsi que l'expérience étudiante. En outre, les enquêtes à ce propos ont porté sur des groupes d'étudiants sous-représentés, défavorisés, ainsi que sur des minorités visibles. Dans ces recherches, les scientifiques ont eu recours aux cadres théoriques, aux concepts et aux modèles en sciences sociales, puis à des théories plus spécifiques à l'éducation.

Cette recension a donné lieu à un classement thématique organisé en 13 métacatégories. Parmi les cadres théoriques dépités, on note la théorie de l'anomie d'Émile Durkheim sur l'effet de l'intégration de nouvelles normes, de règles et de comportements sociaux sur le rendement, la persévérance et

<sup>1</sup> Marie-Noëlle Gattuso, « L'accès aux études postsecondaires des étudiants et étudiantes de première génération au Québec et en Ontario », mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke (Canada), 2008, ProQuest Thèses et mémoires (304405910).

<sup>2</sup> Amélie Groleau *et al.*, « Les possibilités et les limites d'une importation conceptuelle. Les étudiants de première génération au Canada, *Éducation et sociétés*, vol. 26, n° 2, 2010, p. 107-122.

<sup>3</sup> Janet Mancini Billson et Margaret Brooks Terry, *In Search of the Silken Purse: Factors in Attrition among First-Generation Students*, 1982, Revision of a paper presented at the Annual Meeting of the Association of American Colleges <https://eric.ed.gov/?id=ED214431>.

l'expérience globale des études<sup>4</sup>. On relève la notion d'habitus de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron sur les changements de la structure sociale liés à l'expérience générale des études postsecondaires<sup>5</sup>. Le fondement théorique de l'identité sociale défini par Erik H. Erikson<sup>6</sup> et repris par Arthur W. Chickering<sup>7</sup> a servi dans les enquêtes sur les comportements convenables pour appartenir à un ou à plusieurs groupes lors des études et sur l'adaptation dans ce milieu. Normand Labrie et Sylvie A. Lamoureux ont évoqué l'importance de la langue dans la construction de l'identité et, plus particulièrement, les multiples identités que gèrent les étudiants francophones dans un contexte bilingue où ils se trouvent en minorité<sup>8</sup>.

Plusieurs enquêtes ont eu recours à la théorie du capital social de James S. Coleman sur le déploiement de ressources personnelles, d'aptitudes et d'entregent dans les relations humaines, dans l'intégration à cet environnement ainsi que dans le succès relatif aux études<sup>9</sup>. Il en va de même du phénomène de la fidélisation, introduit par Vincent Tinto depuis les années 1970, qui porte sur les causes d'abandon, les initiatives de la fidélisation et autres variables aptes à prédire la persévérance au postsecondaire<sup>10</sup>.

<sup>4</sup> Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, Presses universitaires de France, 1969 [1938].

<sup>5</sup> Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1964.

<sup>6</sup> Erik H. Erikson, *Explorer of Identity and the Life Cycle*, New York, Palgrave MacMillan, 2008 [1959].

<sup>7</sup> Arthur W. Chickering, *Education and Identity*, San Francisco (CA), Jossey-Bass Publishers, 1969.

<sup>8</sup> Normand Labrie et Sylvie A. Lamoureux, *L'accès des francophones aux études postsecondaires en Ontario. Perspectives étudiantes et institutionnelles*, Sudbury, Prise de Parole, coll. « Agora », 2016; Normand Labrie et Sylvie A. Lamoureux, *L'éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux*, Sudbury, Prise de Parole, coll. « Ancrages », 2003.

<sup>9</sup> James S. Coleman, « Social Capital in the Creation of Human Capital », *American Journal of Sociology*, vol. 94, p. S95-S120, 1988.

<sup>10</sup> Vincent Tinto, *Assessment of a National Study of Special Service Programs in Higher Education*, A report prepared for the Office of Planning, Budgeting and Evaluation, U.S., Office of Education, Washington, D.C., 1976. Voir aussi Cathy Engstrom et Vincent Tinto, « Access without Support Is Not Opportunity », *Change*, vol. 40, n° 1, 2008, p. 46-50.

Également, la théorie de la participation étudiante avancée par Alexander W. Astin sur l'investissement en temps et en énergie de la part de l'étudiant dans ses études et l'interaction en salle de classe et à l'extérieur des cours a servi de fondement à de nombreuses recherches<sup>11</sup>.

Plus couramment, la théorie de l'engagement dans les études est convoquée afin d'évaluer une variété de composantes de la vie étudiante sur les plans pédagogique, socioculturel, personnel et interpersonnel. Selon Bruno Bérubé et ses collaborateurs, l'engagement est multiforme et multidimensionnel et évolue durant tout le parcours de la scolarisation<sup>12</sup>. George D. Kuh atteste que l'engagement de l'étudiant englobe le temps et l'énergie qu'il consacre dans tous les aspects de sa formation au postsecondaire, y compris les multiples dimensions scolaires, sociales, culturelles et parascolaires<sup>13</sup>.

L'instrument le plus fréquemment mentionné dans les écrits qui mesurent l'engagement de l'étudiant au palier universitaire est l'*Enquête nationale sur la participation étudiante (NSSE)*. L'outil mesure l'engagement de l'étudiant par des variables rattachées aux résultats d'apprentissage, à l'épanouissement personnel et à l'expérience globale à l'université. Ce sondage permet aux établissements d'estimer les aspects de l'expérience universitaire, autant en salle de classe qu'à l'extérieur des cours, et de comparer des populations étudiantes.

Dans cette orientation théorique, à titre d'exemple, l'étude de Kimberly A. Greenway a rapporté que les étudiants qui avaient des objectifs précis dans la vie étaient plus engagés dans leurs

---

<sup>11</sup> Alexander W. Astin, « Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education », *Journal of College Student Personnel*, vol. 25, n° 4, 1984, p. 297-308.

<sup>12</sup> Bruno Bérubé et al., *Au collégial - L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*, Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport, Gouvernement du Québec, mars 2008.

<sup>13</sup> George D. Kuh, *The National Survey of Student Engagement: Conceptual Framework and Overview of Psychometric Properties*, Bloomington (IN), Indiana University, Center for Postsecondary Research and Planning, 2001.

études et avaient de meilleurs résultats dans leurs cours<sup>14</sup>. De même, Mondy R. Brewer a montré que les interactions avec les professeurs et le personnel de l'établissement dès le début des études étaient déterminantes de l'engagement et du succès dans les études<sup>15</sup>. En outre, David M. Mahan<sup>16</sup> et Julie Ann Snyder<sup>17</sup> ont trouvé que les étudiants de première génération avaient une appréciation moins favorable de la qualité de leurs interactions sur le campus et de l'appui obtenu pour les études que les autres ; ils étaient moins engagés.

Pour sa part, Juan Zhou a noté que l'engagement n'était pas lié à la persistance en première année, il a cependant observé un lien significatif entre le rendement scolaire et la persistance à la fin de la première année<sup>18</sup>. Maria Uriydiche Santiago Betancourt a trouvé que les variables « antécédents », « qualité des interactions sur le campus » et « utilisation des services aux étudiants » étaient liées positivement à l'engagement, mais que l'appui de la famille contribuait moins à l'engagement que celui des amis<sup>19</sup>. De son côté, Susan M. Mospens a trouvé que la moyenne des notes universitaires avait un lien significatif avec la fréquence des

<sup>14</sup> Kimberly A. Greenway, « Purpose in Life: A Pathway to Academic Engagement and Success », Azusa Pacific University, 2005, ProQuest Thèses et mémoires (305355815).

<sup>15</sup> Mondy R. Brewer, « Student Success: A Qualitative Analysis of the Engagement of the Successful First-Generation Student », Capella University, 2011, ProQuest Thèses et mémoires (864832977).

<sup>16</sup> David M. Mahan, « The Four-Year Experience of First-Generation Students at a Small Independent University: Engagement, Student Learning, and Satisfaction », University of Louisville, 2010, ProQuest Thèses et mémoires (861841874).

<sup>17</sup> Julie Ann Snyder, « An Exploration of the Effects of Student Characteristics and Engagement Practices on Academic Success for Low-Income College Students », Bowling Green State University, 2008, ProQuest Thèses et mémoires (304691468).

<sup>18</sup> Juan Zhou, « The Impact of Engagement on the Academic Performance and Persistence of First-Year College Students at a Four-Year Public Institution, The Florida State University, 2010, ProQuest Thèses et mémoires (888562680).

<sup>19</sup> Maria Uriydiche Santiago Betancourt, « Predicting the Engagement of First-Generation Community College Students: A Quantitative Study Using CCSSE Data », University of California, Irvine, 2012, ProQuest Thèses et mémoires (1272184064).

interactions étudiant-professeur, ce qui signale l'incidence de ce type de rapport sur l'engagement dans les études<sup>20</sup>.

L'analyse de James Christopher Boyett a fait voir que les étudiants de première génération étaient plus âgés, commençaient leurs études plus tard dans la vie, étaient majoritairement des femmes, avaient plus probablement des enfants à leur charge, occupaient plus souvent un emploi, travaillaient généralement plus d'heures par semaine, étaient inscrits à moins de cours, utilisaient plus fréquemment les services aux étudiants, participaient davantage aux séances d'orientation et consacraient plus d'heures à leurs travaux de cours<sup>21</sup>. Dans cet esprit, l'étude de Jyenny Lee Babcock a montré que les étudiants de première génération avaient plus de responsabilités familiales<sup>22</sup> ; cependant celle de Jay Johnson a trouvé que ces étudiants, malgré les obligations externes, étaient plus engagés dans des activités d'apprentissage<sup>23</sup>. Pour sa part, Gretchen Ann Lohman a rapporté que les étudiants de première génération avaient un score inférieur pour l'engagement et étaient moins impliqués dans les activités de l'établissement<sup>24</sup>.

---

<sup>20</sup> Susan M. Mospens, « The Effect of Social Class on First-Year College Student Engagement and Satisfaction », Indiana State University, 2008, ProQuest Thèses et mémoires (304606666).

<sup>21</sup> James Christopher Boyett, « Demographics, Self-Efficacy, and Engagement of First-Generation Students Enrolled in Online Community College Classes in Arkansas », Arkansas State University, 2010, ProQuest Thèses et mémoires (817554205).

<sup>22</sup> Jyenny Lee Babcock, « Coming First: Key Areas of Student Engagement in First Generation College Students at California State University, Dominguez Hills », California State University, Dominguez Hills, 2010, ProQuest Thèses et mémoires (853286829).

<sup>23</sup> Jay Johnson, « Identification of National Survey of Student Engagement (NSSE) Socialization Variable Clusters that Predict Private Midwestern College Persistence », University of Missouri, Columbia, 2008, ProQuest Thèses et mémoires (3374904).

<sup>24</sup> Gretchen Ann Lohman, « The Relationships of Select Student Characteristics, Institutional Characteristics, Environmental Measures, and Student Effort on Self-Reported College Gains for First-Generation First-Year Undergraduate Students at Public Four-Year Institutions », Bowling Green State University, 2003, ProQuest Thèses et mémoires (305344285).

Nous avons constaté des résultats contradictoires dans ces études ce qui nous a conduit à nous questionner sur l'existence de circonstances particulières dans les établissements et sur les caractéristiques des sujets observés.

La théorie veut que l'engagement d'un étudiant dans ses études augmente son sens d'appartenance à l'établissement, favorise un meilleur rendement scolaire et améliore sa persévérance. Le bilan ci-dessus permet de constater des convergences et des divergences dans les résultats d'enquêtes, et ce, selon les circonstances des étudiants, des établissements ou encore selon les méthodologies utilisées dans ces recherches. Pour ce qui a trait au Canada, il semble prudent de retenir le point de vue de Ross Finnie, Stephen Childs et Theresa (Hanquin) Qiu selon lequel les résultats de recherche sur les étudiants de première génération aux États-Unis ne se généralisent pas au contexte canadien<sup>25</sup> en raison des différences dans les systèmes d'éducation postsecondaire des deux pays et de la diversité des populations étudiantes.

Bien que cette notion d'« étudiant de première génération » soit utilisée pour désigner un groupe d'étudiants pouvant avoir une teneur particulière, les écrits font voir que l'ensemble n'est pas homogène. Cette catégorisation d'étudiants repose, au moins en partie et circonstanciellement, sur le capital scolaire des parents ou, plus généralement, des personnes qui ont les étudiants à leur charge, sur leurs habiletés à transmettre leurs expériences antérieures pour qu'elles aient à l'esprit les avantages de cette formation et la réussite dans les études. La recension des écrits fait état de cas où les étudiants de première génération avaient obtenu un rendement académique inférieur, comparable ou parfois supérieur à celui des autres. De plus, les recherches rapportent des résultats sur l'engagement dans les études, la vie

---

<sup>25</sup> Ross Finnie, Stephen Childs et Theresa (Hanquin) Qiu, *Patterns of Persistence in Postsecondary Education: New Evidence for Ontario*, Toronto; Higher Education Quality Council of Ontario, 2012. Voir aussi Ross Finnie, Éric Lascelles et Arthur Sweetman, *Qui poursuit des études supérieures ? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires*, Statistique Canada, Direction des études analytiques, documents de recherche, 2005.



étudiante, l'expérience universitaire, le parcours scolaire et la réussite académique qui varient selon les circonstances de l'étudiant ou de l'établissement. Ayant noté les acquis et les divergences dans la littérature, il nous semble nécessaire de mener une enquête sur l'engagement, le rendement et la persévérance dans les études au sein d'un établissement dans le nord de l'Ontario qui offre des programmes en français et en anglais, cela afin d'examiner une population étudiante qui a peu retenu l'attention des chercheurs.

### **Question de recherche**

Cette recherche a pour but de vérifier s'il y a des différences entre les étudiants de première et de seconde génération à l'Université Laurentienne sur une gamme de variables liées à l'engagement, au rendement et à la persévérance dans les études. L'analyse cherche à faire la lumière sur les circonstances relatives aux étudiants de première génération, qui, collectivement, sont majoritaires dans l'établissement, mais qui, en même temps, sont socialement minoritaires sur les plans linguistiques et culturels. Le caractère bilingue de l'établissement permet par ailleurs de comparer ces deux catégories d'étudiants selon la langue du programme d'études, soit le français ou l'anglais. L'étude profite des données fiables du sondage *NSSE* 2014, ce qui permet d'apporter de manière crédible quelque lumière sur le sujet.

### **Hypothèses**

Compte tenu des acquis et des contradictions relevées dans les écrits sur ce phénomène, cette étude avance un certain nombre d'hypothèses. Ces propositions ont pour but d'examiner dans quelle mesure les constats relevés rejoignent la réalité des étudiants de l'Université Laurentienne sur des questions d'engagement, de rendement et de persévérance dans les études. La recherche a vérifié les hypothèses qui suivent :

1. il n'y aura pas de différence entre les étudiants de première et de seconde génération pour les variables démographiques : sexe, race/ethnie et établissement(s) fréquenté(s) antérieurement;
2. les étudiants de première génération seront plus âgés que ceux de seconde génération;
3. les étudiants de première génération de race blanche auront un statut de première génération proportionnellement moins élevé que les autres;
4. il n'y aura pas de différence entre les étudiants de première et de seconde génération sur les questions du sondage *NSSSE 2014* liées à l'engagement sauf pour les variables : heures passées à la préparation pour les cours, heures accordées aux activités parascolaires, emploi rémunéré hors campus, heures disponibles pour la détente et les activités sociales, temps consacré au soin de personne à charge, temps des déplacements vers le campus, choix d'un seul programme (la majeure), études à temps plein/temps partiel, a commencé les études dans un collège communautaire, plus haut niveau de scolarité anticipé et logement hors campus;
5. il n'y aura pas de différence entre les étudiants de première et de seconde génération pour les variables : moyenne à l'admission, moyenne des crédits accumulés, nombre de crédits réussis, nombre de crédits abandonnés et nombre de crédits échoués;
6. il n'y aura pas de différence entre les répondants inscrits dans des programmes de langue française et ceux inscrits dans des programmes de langue anglaise pour les questions d'engagement dans les études selon l'instrument *NSSSE*;
7. il n'y aura pas de différence entre les répondants inscrits dans des programmes de langue française et ceux inscrits dans des programmes de langue anglaise pour les variables : moyenne à l'admission, moyenne des crédits

- accumulés, nombre de crédits réussis, nombre de crédits abandonnés et nombre de crédits échoués;
8. il n'y aura pas de différence entre les étudiants de première et de seconde génération pour ce qui est du statut d'admission;
  9. il n'y aura pas de différence entre les étudiants inscrits dans des programmes de langue française et ceux inscrits dans des programmes de langue anglaise pour ce qui est du statut d'admission;
  10. il n'y aura pas de différence entre les étudiants de première et de seconde génération ainsi qu'entre les langues d'usage pour l'aide financière reçue;
  11. les étudiants de première génération auront persévéré dans les études dans une proportion plus faible que ceux de seconde génération;
  12. il n'y aura pas de différence entre les étudiants de première et seconde génération de première année quant à la teneur des remarques à la question ouverte « si vous désirez partager des commentaires additionnels sur la qualité de votre expérience scolaire, veuillez les inscrire ci-dessous (maximum 5 000 caractères) »;
  13. les commentaires des répondants à la question ouverte de l'enquête ne seront pas substantiellement différents selon la langue d'usage.

La vérification de ces hypothèses permettra de situer les étudiants de l'université Laurentienne par rapport aux conclusions des recherches relevées dans la recension des écrits, notamment celles qui recourent au facteur d'âge<sup>26</sup>, au rapport entre l'abandon et la fidélisation<sup>27</sup>, à l'appartenance aux groupes minoritaires, à la participation dans les sports universitaires, à l'investissement dans

<sup>26</sup> James Christopher Boyett, *op. cit.*

<sup>27</sup> Vincent Tinto, *op. cit.*

les études<sup>28</sup>, au lien entre la langue et l'identité<sup>29</sup>. Elle permettra aussi de prendre en compte l'engagement sur les plans scolaires et parascolaires<sup>30</sup>, les antécédents, les interactions sur campus et l'utilisation des services aux étudiants<sup>31</sup>. Grâce à elle, il sera possible d'intégrer l'interaction avec les professeurs<sup>32</sup>, le nombre d'heures par semaine accordées au travail rémunéré, la charge de cours et les heures consacrées aux travaux de cours<sup>33</sup>, puis l'intégration dans les activités de l'établissement<sup>34</sup>.

Tenant compte des initiatives de l'établissement pour améliorer la fidélisation, nous prévoyons trouver plus de ressemblances que de différences entre les étudiants de première et de seconde génération dans cette thématique. De plus, puisque cette recherche vise l'ensemble de la population étudiante et ne cible pas uniquement des étudiants de groupes minoritaires ou sous-représentés, le succès dans les études, la persévérance et l'engagement dans les études devraient être comparables entre les catégories.

## Méthodologie

Pour cette recherche, l'engagement est déterminé par les réponses obtenues lors du sondage *NSSSE* de 2014 à l'Université Laurentienne. L'établissement participe à ce sondage aux trois ans depuis 2006 dans un consortium des universités ontariennes selon les exigences du gouvernement provincial.

Le succès dans les études est défini par le nombre de crédits réussis à partir du moment de l'admission jusqu'en avril 2015. La persévérance dans les études désigne un étudiant qui est actif

<sup>28</sup> Bruno Bérubé et al., *op. cit.*

<sup>29</sup> Normand Labrie et Sylvie A. Lamoureux, *L'accès des francophones aux études postsecondaires en Ontario. Perspectives étudiantes et institutionnelles*, *op. cit.*; Normand Labrie et Sylvie A. Lamoureux, *L'éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux*, *op. cit.*

<sup>30</sup> George D. Kuh, *op. cit.*; David M. Mahan, *op. cit.*; Julie Ann Snyder, *op. cit.*; Juan Zhou, *op. cit.*

<sup>31</sup> Maria Uriyidiche Santiago Betancourt, *op. cit.*; James Christopher Boyett, *op. cit.*; James S. Coleman, *op. cit.*; Jay Johnson, *op. cit.*; David M. Mahan, *op. cit.*; Julie Ann Snyder, *op. cit.*

<sup>32</sup> Susan M. Mospens, *op. cit.*; Mondy R. Brewer, *op. cit.*

<sup>33</sup> James Christopher Boyett, *op. cit.*

<sup>34</sup> Gretchen Ann Lohman, *op. cit.*

dans ses études à temps plein ou à temps partiel lors de la saisie des données. La langue du programme d'études est établie à partir de l'outil *NSSE*. Le statut de l'étudiant de première ou de seconde génération est déterminé à partir de sa réponse sur la scolarité des parents ou des personnes dont il est à la charge lors du sondage.

L'outil *NSSE* compte plus de 135 questions/énoncés, y compris ceux du consortium des universités ontariennes qui cherchaient à faire ressortir les éléments les plus révélateurs sur la qualité de l'expérience universitaire de l'étudiant. Notre échantillon se compose de 514 étudiants de première année (moins de 30 crédits accumulés) pour qui nous avons obtenu la réponse à la question sur le niveau de scolarité des parents.

Des tests statistiques ont permis de comparer les groupes, selon le statut de l'étudiant et la langue des études afin d'établir des liens entre diverses variables. Les techniques statistiques employées à cette fin ont été le chi-carré, le U de Mann-Whitney, le test t et le test McNemar. Les résultats de la recherche furent rapportés en cinq rubriques : profil de l'échantillon, analyses quantitatives sur l'engagement, analyses quantitatives des liens entre l'engagement et la langue du programme d'études, analyses sur le rendement et la persévérance dans les études et analyses qualitatives. Les analyses qualitatives furent aménagées en neuf thématiques, dont quatre liées aux aspects académiques et cinq à la vie étudiante.

## **Sommaire des résultats**

### Caractéristiques sociodémographiques des répondants

L'échantillon se compose à 54,5 % d'étudiants de première génération. Si l'on se penche sur le profil des répondants, tel que résumé dans le tableau 1, on observe que 91,4 % de tous les étudiants étaient des citoyens canadiens et que 83,5 % étaient de race blanche. Ceux qui étaient inscrits dans des programmes de langue française comptaient pour 17,2 % de l'échantillon, dont 49 appartenaient à la première génération. Les femmes représentaient 73,5 % de l'échantillon et une plus forte proportion de la

première génération tandis que, chez les hommes, ceux de seconde génération étaient légèrement plus nombreux. Les étudiants de la première génération étaient en moyenne plus âgés<sup>35</sup>, habitaient dans une plus forte proportion hors campus<sup>36</sup>, fréquentaient plus communément un collège avant d'arriver à l'université<sup>37</sup> et étaient moins désireux de faire des études doctorales<sup>38</sup>. D'ailleurs, la préférence pour l'hébergement hors campus pour ceux de la première génération peut s'expliquer en partie par le nombre d'étudiants de l'Université Laurentienne qui proviennent de la région du Grand Sudbury, ce qui rejoint les résultats de l'étude de Labrie et Lamoureux.

Tableau 1

Caractéristiques sociodémographiques des individus échantillonnés						
	Seconde génération	%	Première génération	%	N	%
Femmes	162	31,5	216	42,0	378	73,5
Hommes	73	14,2	63	12,3	136	26,5
Race Blanche	231		195		426	83,5
Citoyen canadien	210	41,2	256	50,2	466	91,4
Age (moyenne des rangs)	232	45,8	275	54,3	507	100
Langue usage Français	38	7,5	49	9,7	87	17,2
Langue usage Anglais	195	38,5	224	44,3	419	82,8
Études à temps plein	227	44,2	251	48,8	478	93,0
Études à temps partiel	8	1,6	28	5,4	36	7,0
Demeure en résidence	116	22,7	97	18,9	213	41,6

L'étude n'a relevé aucune différence entre les étudiants de première et seconde génération pour les variables : citoyenneté<sup>39</sup>, origine ethnique<sup>40</sup>, membre d'équipes sportives<sup>41</sup>, choix de programme

<sup>35</sup>  $U = 29\ 263$ ;  $p < 0,05$

<sup>36</sup>  $\chi^2_{(3)} = 16,47$ ;  $p < 0,01$

<sup>37</sup> Test exact de Fisher  $p < 0,05$

<sup>38</sup>  $U = 25\ 858$ ;  $p < 0,001$

<sup>39</sup>  $\chi^2_{(2)} = 1,66$ ;  $p = 0,44$

<sup>40</sup>  $\chi^2_{\text{corrigé}}$  pour l'ethnie blanche, test exact de Fisher pour les autres ethnies  $p > 0,05$

<sup>41</sup>  $\chi^2_{\text{corrigé}} = 2,02$ ;  $p = 0,16$

(la majeure)<sup>42</sup>, choix d'un ou de plusieurs sujets d'études<sup>43</sup>, commencer les études à la Laurentienne ou ailleurs<sup>44</sup>, nombre de cours en ligne<sup>45</sup>, langue du programme d'études<sup>46</sup>, diagnostique d'invalidité<sup>47</sup> et orientation sexuelle<sup>48</sup>. Somme toute, sur le plan sociodémographique, l'étude fait voir plus de similitudes que de dissemblances quant au statut des étudiants. Toutefois, nous avons retenu que les étudiants de première génération étaient majoritaires dans l'échantillon, ce qui est similaire à la proportion d'étudiants de ce même statut dans l'ensemble de la population étudiante de l'établissement selon les données du service de la recherche institutionnelle.

En ce qui a trait au facteur d'engagement dans les études en lien avec le statut d'étudiant, les résultats montrent neuf différences sur 86 questions/énoncés et elles apparaissent dans le tableau 2. Les étudiants de première génération consacrent moins de temps à expliquer le matériel de cours à un ou à plusieurs collègues et à travailler en collaboration avec d'autres étudiants. Ils travaillent moins fréquemment avec les professeurs à l'extérieur des activités de cours et ils accordent moins de temps à se préparer pour les examens; toutefois, ils passent plus d'heures par semaine à faire les lectures obligatoires. Ils sont moins impliqués dans les clubs, les associations et les activités d'étudiants et ont plus d'obligations de travail hors campus. Cependant, ils conviennent plus que les autres que leurs études ont augmenté leur compréhension de personnes issues de différents milieux. Par ailleurs, ceux de première génération apprécient plus que leurs pairs les attentes de l'établissement sur leur présence à des événements qui traitent d'enjeux sociaux, économiques ou politiques. Les étudiants de première génération ont plus d'obligations à l'extérieur de leurs études et, par conséquent,

<sup>42</sup>  $\chi^2_{(3)} = 5,09$ ;  $p = 0,17$

<sup>43</sup>  $\chi^2_{\text{corrigé}} = 0,38$ ;  $p = 0,54$

<sup>44</sup>  $\chi^2_{\text{corrigé}} = 0,82$ ;  $p > 0,05$

<sup>45</sup>  $U = 30\ 166$ ;  $p = 0,10$

<sup>46</sup>  $\chi^2_{\text{corrigé}} = 0,14$ ;  $p = 0,71$

<sup>47</sup>  $\chi^2_{(2)} = 2,62$ ;  $p = 0,27$

<sup>48</sup>  $\chi^2_{(6)} = 9,32$ ;  $p = 0,16$

disposent de moins de temps pour travailler avec leurs professeurs, collaborer avec leurs pairs sur les travaux de cours et participer aux activités parascolaires.

Tableau 2

Variables sur l'engagement avec différences significatives						
Énoncé		ESG*	EPG**	t	ddl	p < 0,05
Travailler avec un professeur à des activités autres que les cours (comités, groupes étudiants, etc.)	$\bar{x}$	1,48	1,33	2,11	447,15	oui
	s	0,81	0,67			
Expliquer la matière de cours à un ou à plusieurs étudiants	$\bar{x}$	2,79	2,58	2,88	506	oui
	s	0,84	0,80			
Vous préparer en vue des examens en discutant du matériel de cours ou en le révisant avec d'autres étudiants	$\bar{x}$	2,76	2,57	2,12	507	oui
	s	1,00	0,99			
Faire un projet ou un travail avec d'autres étudiants dans le cadre d'un cours	$\bar{x}$	2,76	2,47	3,47	507	oui
	s	0,95	0,95			
Parmi les heures consacrées à vous préparer pour les cours d'une semaine typique, environ combien sont dédiées aux lectures obligatoires?	$\bar{x}$	2,69	2,95	-2,34	509	oui
	s	1,23	1,26			
Assister à des événements qui traitent d'enjeux sociaux, économiques ou politiques	$\bar{x}$	2,06	2,25	-2,36	495,26	oui
	s	0,88	0,93			
Emploi rémunéré hors campus	$\bar{x}$	1,97	2,74	-4,44	495,74	oui
	s	1,67	2,23			
Comprendre des personnes issues de différents milieux (économique, racial/éthique, politique religieux, nationalité, etc.)	$\bar{x}$	2,26	2,51	-2,76	510	oui
	s	1,01	0,99			
Activités parascolaires (clubs et associations, journal étudiant, gouvernement étudiant, confédéric ou sororités étudiantes, sports intramuros ou interuniversitaires, etc.)	$\bar{x}$	2,09	1,71	3,31	503	oui
	s	1,32	1,23			

\*Étudiants de seconde génération

\*\* Étudiants de première génération

L'étude ne relève pas de différence entre les groupes sur l'engagement quant à la participation en salle de classe<sup>49</sup>, la préparation pour les cours<sup>50</sup> et la demande d'aide à des collègues<sup>51</sup>. Les groupes ont des aptitudes similaires pour l'apprentissage<sup>52</sup>, l'auto-réflexion<sup>53</sup> et l'ouverture envers les points de vue des autres<sup>54</sup>. Ils participent autant à des activités d'enrichissement dans les études<sup>55</sup> et ont des expériences comparables en dehors des salles

- 49  $t_{(511)} = 0,80; p > 0,05$   
 50  $t_{(508)} = 0,74; p > 0,05$   
 51  $t_{(508)} = 1,47; p > 0,05$   
 52  $t_{(508)} = -0,99; p > 0,05$   
 53  $t_{(507)} = -1,21; p > 0,05$   
 54  $t_{(504)} = -0,16; p > 0,05$   
 55  $t_{(506)} = 0,95; p > 0,05$



de classe<sup>56</sup>. Ils sont également reconnaissants de l'appui et de la disponibilité de leurs professeurs<sup>57</sup>.

L'acquisition de connaissances en informatique et l'utilisation de l'information numérisée sont similaires pour les étudiants de première et seconde génération<sup>58</sup>. Ils profitent également du perfectionnement et de l'acquisition des compétences et des habiletés professionnelles<sup>59</sup>. Les opinions des répondants convergent quant aux efforts de l'établissement pour l'appui dans les études<sup>60</sup>, la disponibilité de lieux de socialisation<sup>61</sup>, les occasions pour le divertissement<sup>62</sup> et l'épanouissement personnel<sup>63</sup>.

En ce qui a trait aux questions du consortium des universités ontariennes ajoutées au sondage, les réponses des étudiants de première et de seconde génération corroborent ceux de l'instrument *NSSE*. Ces résultats font voir que, dans l'ensemble, il y a plus de similitudes entre les deux catégories d'étudiants sur le facteur d'engagement dans les études tel qu'évalué par l'instrument *NSSE* et par les questions supplémentaires des universités ontariennes. Néanmoins, les différences observées entre ces deux catégories d'étudiants ne permettent pas de retenir l'hypothèse 4 sur les questions d'engagement qui suggère qu'il n'y aurait pas de différence entre ces groupes sauf pour les variables prédéterminées.

### Engagement, langue du programme d'études et statut des étudiants

Dans notre recherche, nous avons profité du caractère bilingue de l'Université Laurentienne afin d'examiner une population étudiante diversifiée et peu étudiée, ce qui a permis d'évaluer la langue du programme d'études en lien avec le statut de l'étudiant, l'engagement, le rendement et la persévérance. Avec des analyses

<sup>56</sup>  $t_{(502)} = 0,32; p > 0,05$

<sup>57</sup>  $t_{(499)} = 0,41; p > 0,05$

<sup>58</sup>  $t_{(505)} = 1,04; p > 0,05$

<sup>59</sup>  $t_{(507)} = 0,65; p > 0,05$

<sup>60</sup>  $t_{(500)} = -0,44; p > 0,05$

<sup>61</sup>  $t_{(507)} = -0,84; p > 0,05$

<sup>62</sup>  $t_{(505)} = -0,87; p > 0,05$

<sup>63</sup>  $t_{(505)} = -8,82; p > 0,05$

de variance, nous avons trouvé plus de différences significatives sur le plan linguistique pour le facteur d'engagement dans les études que ce que donnait à attendre l'hypothèse proposée. Les tableaux 3 et 4 rapportent les différences entre les étudiants qui font des études dans la langue française et ceux qui étudient en anglais. Ces tableaux permettent aussi de voir les points de convergence et de divergences entre les étudiants de première et seconde génération qui étudient en français.

Tableau 3

Étudiants de première génération Différence entre les étudiants selon qu'ils sont inscrits dans des cours de langue française ou dans des cours de langue anglaise Analyses de variance Effet principal de la langue d'études			
Énoncés	F	ddl	p < 0,05
Essayer de mieux comprendre le point de vue de quelqu'un d'autre en imaginant comment un problème se présente dans sa perspective	6,22	494	oui
Discuter de vos projets de carrière avec un professeur	4,11	497	oui
Faire partie d'un collectif d'apprentissage ou d'un autre programme structuré dans lequel des groupes d'étudiants suivent un ou plusieurs cours ensemble	6,03	496	oui
Participer à un stage, à un programme d'enseignement coopératif, à une expérience sur le terrain, à une expérience d'enseignement*	4,43	501	oui
Qualité des interactions avec professeurs*	15,83	485	oui
Qualité des interactions avec autres membres du personnel administratif*	4,95	463	oui
Consacrer une partie importante de votre temps à l'étude et au travail scolaire*	6,08	496	oui
Emploi rémunéré hors campus	6,10	494	oui
Détente et activités sociales (passer du temps avec vos amis, jouer à des jeux vidéo, regarder la télévision ou un film, garder le contact avec vos amis en ligne, etc.)*	4,22	492	oui
Soin de personnes à charge vivant sous le même toit (enfants, parents etc.)*	5,64	491	oui
Le temps passé aux lectures obligatoires sur l'ensemble des heures consacrées à la préparation de cours lors d'une semaine typique	9,37	499	oui
Prendre la parole de façon claire et efficace*	5,25	497	oui
Acquérir des compétences et des habiletés professionnelles*	13,87	497	oui
Être un citoyen informé et actif*	9,48	499	oui

\*Variables en commun avec les étudiants de seconde génération qui étudient en français

Le tableau 3 montre les différences significatives chez les étudiants de première génération entre ceux qui sont inscrits dans des programmes de langue française et les autres. Ceux qui étudient en français sont plus enclins à faire partie d'un collectif d'apprentissage, participent davantage à un stage ou à un programme d'enseignement coopératif, dédient plus d'heures par

semaine aux lectures et travaux de cours que leurs homologues. Ils sont confiants dans leurs habiletés en communication et reconnaissants des compétences acquises lors des études. Ils discutent plus fréquemment de projets de carrière avec un professeur et entretiennent de bons rapports avec leurs professeurs ainsi qu'avec le personnel administratif. De plus, ils croient être des citoyens informés et actifs. Toutefois, ils consacrent moins d'heures hebdomadaires à la détente et aux activités sociales, ont plus de responsabilités autres que les études et s'efforçaient un peu moins à comprendre l'opinion des autres.

Le tableau 4 rapporte les différences chez les étudiants de seconde génération selon qu'ils étudient en français ou en anglais. Ceux qui étudient en français préparent plus de brouillons de travaux, contribuent davantage aux discussions en classe et effectuent des présentations plus souvent que ceux de première génération qui étudient en français et que ceux de première et seconde génération qui étudient en anglais. Ils révisent plus fréquemment leurs notes après les cours et sont plus positifs quant à la rapidité et à la qualité des évaluations reçues de leurs professeurs. Ils accordent plus d'heures par semaine à la préparation pour les études et profitent davantage du perfectionnement en rédaction et du travail d'équipe. Ils entretiennent de bons rapports avec leurs professeurs et le personnel administratif. Ils apprécient les efforts de l'établissement à créer des occasions pour l'intégration sociale et perçoivent que l'Université appuie adéquatement la population étudiante pour le succès dans les études. Ils sont confiants dans leurs habiletés en communication, reconnaissants des compétences acquises dans leurs études et croient être des citoyens informés et actifs. Toutefois, ils disposent de moins d'heures par semaine pour la détente et les activités sociales.

Tableau 4

Étudiants de seconde génération Différence entre les étudiants selon qu'ils sont inscrits dans des cours de langue française ou dans des cours de langue anglaise Analyses de variance Effet principal de la langue d'études			
Énoncés	F	ddl	p < 0,05
Vous présenter en classe sans avoir complété les lectures ou les travaux	4,69	498	oui
Poser des questions ou contribuer aux discussions en classe d'une autre façon	12,58	501	oui
Faire deux brouillons ou plus d'un travail avant de le remettre	5,65	500	oui
Faire une présentation orale en classe	6,09	497	oui
Fournir rapidement une réaction détaillée à l'égard des tests ou des travaux complétés	5,89	499	oui
Réviser vos notes après un cours	4,07	499	oui
Participer à un stage, à un programme d'enseignement coopératif, à une expérience sur le terrain, à une expérience d'enseignement*	4,43	501	oui
Qualité des interactions avec professeurs*	15,83	485	oui
Qualité des interactions avec autres membres du personnel administratif*	4,95	463	oui
Consacrer une partie importante de votre temps à l'étude et au travail scolaire*	6,08	496	oui
L'établissement met de l'accent sur des occasions de s'impliquer socialement	5,38	497	oui
Fournir aux étudiants le soutien nécessaire pour réussir leurs études	6,12	502	oui
Détente et activités sociales (passer du temps avec vos amis, jouer à des jeux vidéo, regarder la télévision ou un film, garder le contact avec vos amis en ligne, etc.)*	4,22	492	oui
Soin de personnes à charge vivant sous le même toit (enfants, parents etc.)*	5,64	491	oui
Écrire de façon plus claire et efficace	8,99	501	oui
Travailler efficacement en équipe	6,95	499	oui
Prendre la parole de façon claire et efficace*	5,25	497	oui
Acquérir des compétences et des habiletés professionnelles*	13,87	497	oui
Être un citoyen informé et actif*	9,48	499	oui

\* Variables en commun avec les étudiants de première génération qui étudient en français

En plus de relever les différences entre les étudiants de première et seconde génération et selon la langue du programme d'études, les analyses signalent neuf éléments en commun pour ceux qui étudient en français. Ils sont plus aptes à choisir des cours qui offrent la possibilité de faire un stage ou d'acquérir une expérience sur le terrain et ils entretiennent de meilleurs rapports avec leurs professeurs et le personnel administratif. Ils consacrent plus de temps aux études et aux travaux de cours et croient avoir approfondi leurs habiletés à prendre la parole de façon claire et efficace plus que les autres. Ils reconnaissent que leurs études ont contribué à l'acquisition de compétences et d'habiletés professionnelles tout en éveillant leur sens de responsabilité civile.

Cependant, ils considèrent plus que ceux qui étudient en anglais que les obligations externes limitent leur participation aux activités parascolaires. Nous convenons que les points de convergence pour les étudiants inscrits dans des programmes de langue française sont liés principalement aux aspects académiques, ce qui témoigne d'un engagement plus assidu dans les études comparativement à leurs homologues qui étudient en anglais.

En parallèle à ces différences relevées sur la langue du programme d'études, 62 variables sur l'engagement n'ont fait voir aucune différence entre ces groupes. Entre autres, il y a une convergence d'opinions sur le plan de l'apprentissage, c'est-à-dire : faire un lien entre les idées acquises dans les cours et les expériences et connaissances préalables<sup>64</sup>, l'autoréflexion<sup>65</sup>, apprendre quelque chose qui a changé la manière dont on comprend un problème<sup>66</sup>, collaborer avec ses professeurs à des activités autres que les cours<sup>67</sup>, développer une idée ou une compréhension nouvelle à partir de différents éléments d'information<sup>68</sup>.

Dans le même sens, la langue du programme d'études ne différencie pas les étudiants quant aux variables : nombre de cours qui comportaient un projet communautaire (apprentissage par le service communautaire)<sup>69</sup>, occuper un rôle de leadership<sup>70</sup>, travailler à un projet de recherche avec un professeur<sup>71</sup>, avoir emploi sur le campus<sup>72</sup> et le service communautaire ou le bénévolat<sup>73</sup>. Les répondants des deux groupes linguistiques sont comparables pour les interactions avec collègues<sup>74</sup>, les conseillers pédagogiques<sup>75</sup> et les membres du personnel des services aux étudiants<sup>76</sup>.

64  $F_{(1; 496)} = 1,24; p = 0,27$

65  $F_{(1; 497)} = 1,87; p = 0,17$

66  $F_{(1; 492)} = 0,09; p = 0,77$

67  $F_{(1; 497)} = 1,91; p = 0,17$

68  $F_{(1; 494)} = 1,07; p = 0,30$

69  $F_{(1; 493)} = 0,56; p = 0,46$

70  $F_{(1; 498)} = 0,04; p = 0,84$

71  $F_{(1; 498)} = 0,00; p = 0,95$

72  $F_{(1; 495)} = 1,69; p = 0,20$

73  $F_{(1; 491)} = 0,96; p = 0,33$

74  $F_{(1; 490)} = 0,18; p = 0,67$

75  $F_{(1; 400)} = 0,24; p = 0,63$

76  $F_{(1; 387)} = 0,16; p = 0,69$

De même, ils livrent des opinions similaires concernant leurs impressions de l'expérience universitaire<sup>77</sup>.

En gros, les analyses font voir ce qui caractérise les étudiants de première et seconde génération inscrits dans des programmes de langue française sur les questions d'engagement dans les études. Sur ce point, ceux qui sont inscrits dans des programmes de langue française sont minoritaires dans l'établissement et obtiennent des résultats supérieurs sur 24 questions/énoncés de l'engagement dans les études. Notons que ces résultats ne reflètent pas la norme dans les études recensées pour des étudiants de première génération en situation minoritaire dans l'établissement. À la lumière de ces résultats, nous rejetons l'hypothèse 6 selon laquelle il n'y aurait pas de différence selon la langue d'usage pour les questions d'engagement dans les études.

Rendement et persévérance selon le statut d'étudiant et la langue du programme d'études

Dans le but d'élargir le champ d'observation, nous avons ajouté des variables sur le rendement et la persévérance dans les études à celles de l'engagement. Les analyses statistiques ne repèrent aucune différence entre les statuts d'étudiant pour la moyenne à l'admission<sup>78</sup>, la moyenne de crédits accumulés<sup>79</sup>, le nombre de crédits réussis<sup>80</sup> ainsi que les crédits échoués<sup>81</sup>. Cependant, pour les étudiants inscrits dans des programmes de langue française, les résultats présentés dans le tableau 5 montrent que ces étudiants ont une moyenne scolaire pour crédits accumulés plus élevée que les autres. Alors nous avons rejeté l'hypothèse 7 qui d'après laquelle il n'y aurait pas de différence entre les statuts d'étudiant par rapport à la langue du programme d'études pour ces variables.

<sup>77</sup>  $F_{(1; 500)} = 1,93; p = 0,17$

<sup>78</sup>  $t_{(411)} = 1,91; p > 0,05$

<sup>79</sup>  $t_{(512)} = 1,97; p > 0,05$

<sup>80</sup>  $t_{(512)} = 1,56; p > 0,05$

<sup>81</sup>  $t_{(170)} = 1,22; p > 0,05$

Tableau 5

Variables académiques : langue du programme d'études						
Tests t						
Variables		français	anglais	t	ddl	p < 0,05
Moyenne scolaire à l'admission	$\bar{x}$	83,68	82,22	1,58	411**	non
	s	6,04	7,02			
Moyenne scolaire de crédits accumulés	$\bar{x}$	77,95	73,55	4,26	504	oui
	s	8,52	9,88			
Crédits réussis	$\bar{x}$	54,18	52,91	0,58	504	non
	s	18,85	18,66			
Crédits échoués	$\bar{x}$	7,50	8,86	-0,73	168*	non
	s	6,79	8,37			

\* Comprend uniquement les répondants qui ont échoué des crédits.

\*\* Comprend uniquement les répondants admis sur la base des notes au secondaire.

Pour ce qui est de l'admission à l'établissement, la langue du programme d'études ne permet de découvrir aucune distinction entre les étudiants de première et de seconde génération<sup>82</sup>. En ce qui a trait à la persévérance dans les études, il n'y a aucun lien significatif autant pour le statut d'étudiant que pour la langue des études<sup>83</sup>. Nous avons exprimé des doutes sur la variable utilisée à cette fin et il nous semble étonnant d'avoir des résultats qui révèlent si peu d'abandons pour des étudiants en début de programme. Il en va de même pour l'aide financière, nous ne détectons aucune différence selon le statut d'étudiant ou la langue des études<sup>84</sup>, mais nous notons des inquiétudes à l'égard du financement pour les études dans les remarques des répondants inscrits dans des programmes de langue anglaise. Enfin, nous ne trouvons aucun lien entre la performance dans les études et la participation au sondage<sup>85</sup>. Alors, nous retenons les hypothèses ne stipulant aucune différence entre les étudiants de première et seconde génération par rapport à la langue du programme d'études pour les variables : admission à l'établissement, persévérance dans les études et aide financière.

La recherche a fait voir que les étudiants de première génération se comportaient plutôt comme des étudiants de passage, c'est-à-dire qu'ils assistaient à leurs cours et que, ensuite, ils quittaient

<sup>82</sup>  $\chi^2_{\text{corrigé}} = 1,17$ ; p = 0,28

<sup>83</sup> McNemar : n = 509; p = 0,19

<sup>84</sup>  $\chi^2_{\text{corrigé}} = 0,002$ ; p = 0,96

<sup>85</sup> U = 29 300,00; p = 0,12

le campus. Bien que ceux-ci passaient peu de temps sur le campus en dehors des cours et collaboraient moins avec des collègues et des professeurs, cela ne semblaient pas avoir des conséquences nuisibles sur le nombre de crédits accumulés, abandonnés ou échoués.

### Remarques sur l'expérience universitaire

Sur l'ensemble des répondants, 76 individus ont livré des remarques au sujet de la qualité de leur expérience universitaire, dont quatre en la langue française – faible nombre qui a empêché d'effectuer des comparaisons sur une base linguistique. Les commentaires furent classés en neuf thématiques dont quatre sur des aspects scolaires et cinq sur la vie étudiante. En gros, il y a plutôt des convergences d'opinions, toutefois, ceux de première génération sont moins enchantés des services à l'appui de la réussite scolaire, des conseils pédagogiques, de l'aide offerte pour le choix de cours, des *Communications* en provenance de l'université et du fait de ne pas connaître les personnes désignées pour certains services administratifs. De plus, les étudiants de première génération éprouvent plus d'inquiétudes pour ce qui est des coûts pour les études.

Les étudiants de seconde génération, pour leur part, livrent plus de remarques sur les méthodes d'enseignement, les rapports étudiants/professeurs, l'hébergement sur campus et le service d'alimentation. Par contre, ils connaissent moins d'obstacles aux progrès dans les études que leurs pairs de première génération.

Les étudiants de première et seconde génération des deux statuts sont du même avis sur les initiatives de l'établissement dans le but d'améliorer l'expérience étudiante en dehors des salles de classe, sur l'ensemble de l'expérience éducative ainsi que sur le choix de l'établissement. Ils font des commentaires quant à leur insatisfaction envers les méthodes d'enseignement, les évaluations de travaux, l'attribution des notes de cours, des remarques désobligeantes et des commentaires inappropriés de la part du personnel et des professeurs. Nous avons relevé des opinions favorables sur l'esprit familial de l'établissement, la beauté de



l'emplacement et les initiatives de l'Université qui cherche à redorer son image. Quelques témoignages portent sur l'atmosphère amicale du campus qui vivifie un sens d'appartenance à la communauté universitaire.

Les répondants profitent de l'occasion pour offrir des suggestions sur des améliorations aux installations du campus et sur l'infrastructure technologique. Entre autres, ils proposent d'accroître les services d'accueil pour les nouveaux étudiants, d'augmenter la publicité pour les activités sociales et de créer d'autres clubs afin d'encourager les étudiants à s'impliquer socialement. Somme toute, les commentaires appuient ou accentuent les analyses quantitatives et permettent de relever quelques différences selon le statut de première ou seconde génération quant au sens d'appartenance à la communauté universitaire. Cette convergence d'opinions témoigne d'une appréciation plutôt comparable des deux catégories d'étudiants pour ce qui est de l'expérience éducative et du choix de l'établissement.

### **Limites de l'étude et recommandations**

Bien que cette recherche ait profité de données institutionnelles fiables et qu'elle ait recouru à des analyses quantitatives et qualitatives, certains facteurs ont réduit l'étendue ou la profondeur des analyses. Entre autres, la recherche a recouru à des données secondaires d'un seul établissement. Deuxièmement, la participation au sondage était volontaire, l'étude est susceptible d'être affectée par le principe de l'autosélection. Troisièmement, la variable « aide financière » fut limitée à la déclaration d'avoir reçu ou non de l'aide. Quatrièmement, la variable « langue du programme d'études » a vraisemblablement inclus un nombre d'étudiants de langue française inscrits dans des programmes de langue anglaise. Cinquièmement, en raison du petit nombre de répondants qu'imposent la subdivision échantillonnale et la libre participation, il n'a pas été possible de mener des analyses quantitatives selon, par exemple, la race ou l'origine ethnique et les analyses qualitatives furent limitées aux commentaires de 76 répondants dans des programmes de langue anglaise. Enfin, faute d'absence d'études

similaires en français, il n'a pas été possible de comparer les résultats de cette recherche à d'autres au pays.

Quoi qu'il en soit, il nous semble que des études ultérieures devraient, pour en comprendre les raisons, se pencher sur certaines tendances spécifiques aux étudiants de première génération : fréquenter un collège avant d'arriver à l'université, habiter hors campus, étudier à temps partiel, avoir moins de relations avec des collègues sur le campus et viser plutôt un baccalauréat.

Nous avons relevé que le rendement dans les études pour les étudiants inscrits dans des programmes de langue française était supérieur à celui des autres; or il y aurait lieu de pousser les observations sur d'autres aspects des études et de la vie étudiante. Une comparaison entre les étudiants francophones de l'Université Laurentienne et ceux d'un ou de plusieurs autres établissements en Ontario français permettrait d'observer les similitudes et les dissemblances des francophones dans ces milieux.

Advenant la croissance de la formation en ligne et à distance, une recherche pourrait comparer l'engagement des étudiants qui suivent au moins trois de leurs cours en ligne ou à distance à ceux qui suivent tous leurs cours en salle de classe. Une recherche longitudinale sur une cohorte d'étudiants serait bénéfique afin d'observer s'il y a un mouvement quant à l'engagement, au rendement et à la persévérance sur une période de temps déterminée.

Sur le plan pratique, dans le but d'augmenter le sens d'appartenance à l'établissement, il y aurait lieu d'accroître le nombre des lieux de rassemblement pour les étudiants sur le campus et en ligne, créant ainsi plus d'espaces pour le travail de groupes et pour la socialisation.

## **Conclusion**

Cette étude a résumé un vaste champ de recherche et présenté une synthèse des principaux cadres théoriques sur le phénomène des étudiants de première génération. Elle a examiné une population étudiante peu étudiée dans le nord de l'Ontario et a profité du caractère bilingue de l'Université Laurentienne afin

d'analyser l'engagement et le rendement dans les études en lien avec le statut d'étudiant et la langue du programme d'études. En recourant à des analyses quantitatives et qualitatives, nous avons noté des différences et des similitudes entre les groupes. Nous avons dépeint ce qui caractérise les étudiants qui font leurs études dans la langue française par rapport à ceux qui étudient en anglais.

Dans cette recherche, les étudiants de première génération sont majoritaires, ils sont plus âgés, habitent dans une plus forte proportion hors campus, fréquentent plus communément un collège avant d'arriver à l'université et sont moins désireux de faire des études doctorales. Nous avons relevé peu de différences entre les étudiants de première et ceux de seconde génération sur les questions d'engagement dans les études, toutefois, ceux qui sont inscrits dans des programmes de langue française font preuve d'un engagement supérieur sur un certain nombre de facteurs, et ce, tout en formant un groupe minoritaire dans l'établissement. De même, ceux qui étudient dans la langue française, de première et de seconde génération, ont un meilleur rendement quant à la moyenne pour les crédits accumulés.

À la lumière des résultats de l'étude, des initiatives pratiques peuvent être proposées à l'établissement. D'abord, dans le but d'accroître le sens d'appartenance à l'établissement chez les étudiants de première génération, l'Université devrait étendre l'utilisation des médias sociaux afin d'améliorer les *Communications* avec sa population étudiante et intégrer davantage les technologies d'apprentissage dans les cours, ce qui faciliterait les interactions entre les étudiants et leurs professeurs. Parallèlement, l'Université aurait intérêt à augmenter les lieux de rassemblement pour étudiants sur le campus, créant ainsi plus de points de rencontre et d'endroits pour le travail collaboratif. Les administrateurs de l'établissement pourraient examiner les préoccupations des répondants sur : le service de conseils pour les études et l'accueil à l'établissement, l'aide aux études, la variété de cours pour les étudiants à distance, l'appui financier, l'hébergement sur campus et les clubs et sports universitaires. Sachant qu'une forte proportion

d'étudiants de première génération fréquente un collègue avant d'arriver à l'université, l'établissement pourrait réviser ses stratégies de recrutement auprès des collègues et modifier les ententes de collaboration, le cas échéant.

Notre étude suggère des pistes de recherches afin de donner suite aux questions qui demeurent en suspens. Une prochaine recherche pourrait comparer des étudiants en première année à ceux qui en sont en fin de programmes sur les variables d'engagement et en fonction de la langue du programme d'études. Dans le même sens, une étude longitudinale permettrait de vérifier si les similitudes et les dissemblances observées chez les étudiants de première génération par rapport aux autres diminuent ou s'accroissent au long du parcours universitaire. Donnant suite à cette recherche, une étude qualitative sur les thèmes qui ont obtenu des résultats inférieurs serait bénéfique. Compte tenu de la croissance de l'apprentissage en ligne et de la formation à distance, une prochaine étude pourrait comparer l'engagement des étudiants qui suivent un nombre déterminé de cours en ligne ou à distance à ceux qui suivent tous leurs cours en salle de classe. De même, une étude ultérieure sur les facteurs qui influencent le rendement des étudiants qui font leurs études dans la langue française serait bénéfique. Ceci permettrait à l'Université de prendre des mesures pour bâtir sur ce succès et pour examiner comment étendre des stratégies similaires à d'autres groupes d'étudiants.

Une recherche ultérieure pourrait comparer des facteurs d'engagement de la population étudiante dans les programmes de langue française de l'Université Laurentienne à ceux de ce même groupe linguistique d'un ou de plusieurs autres établissements de la province ou d'ailleurs au pays. Une telle étude permettrait d'observer s'il y a des différences quant à l'expérience universitaire et à la satisfaction dans les études pour ceux qui sont inscrits dans des programmes de langue française selon l'établissement, la région ou l'appartenance à un groupe minoritaire ou sous-représenté, tels les Franco-Ontariens. Une recherche dans ce sens pourrait informer les dirigeants d'établissements postse-

condaires de langue française en Ontario ou ailleurs au pays sur les enjeux contemporains de cette population étudiante.

Dans cette recherche, la théorie de l'engagement a relevé des différences selon le statut de l'étudiant et selon la langue du programme d'études. Nous avons observé que les étudiants inscrits dans des programmes de langue française étaient plus engagés dans leurs études et avaient réussi plus de crédits que ceux qui étudiaient dans la langue anglaise. Enfin, l'étude a avancé des recommandations pratiques pour l'établissement et proposé des pistes de recherches découlant des questions qui demeurent en suspens dans ce domaine.

## Bibliographie

- Astin, Alexander W., « Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education », *Journal of College Student Personnel*, vol. 25, n° 4, 1984, p. 297-308.
- Babcock, Jyenny Lee, « Coming First: Key Areas of Student Engagement in First Generation College Students at California State University, Dominguez Hills », California State University, Dominguez Hills, 2010, ProQuest Thèses et mémoires (853286829).
- Bérubé, Bruno, Annie Desaulniers, David Lacasse et Gilles Roy, *Au collégial - L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*, Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport, Gouvernement du Québec, mars 2008.
- Betancourt, Maria Uriyidiche Santiago, « Predicting the Engagement of First-Generation Community College Students: A Quantitative Study Using CCSSE Data », University of California, Irvine, 2012, ProQuest Thèses et mémoires (1272184064).
- Billson, Janet Mancini et Margaret Brooks Terry, *In Search of the Silken Purse: Factors in Attrition among First-Generation Students*, 1982, Revision of a paper presented at the Annual Meeting of the Association of American Colleges, <https://eric.ed.gov/?id=ED214431>.
- Bourdieu Pierre et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1964.
- Boyett, James Christopher, « Demographics, Self-Efficacy, and Engagement of First-Generation Students Enrolled in Online Community College Classes in Arkansas », Arkansas State University, 2010, ProQuest Thèses et mémoires (817554205).
- Brewer, Mondy R., « Student Success: A Qualitative Analysis of the Engagement of the Successful First-Generation Student, Capella University », 2011, ProQuest Thèses et mémoires (864832977).
- Chickering, Arthur W., *Education and Identity*, San Francisco (CA), Jossey-Bass Publishers, 1969.
- Coleman, James S., « Social Capital in the Creation of Human Capital », *American Journal of Sociology*, vol. 94, p. S95-S120, 1988.
- Durkheim, Émile, *L'évolution pédagogique en France*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, Presses universitaires de France, 1969 [1938].
- Engstrom, Cathy et Vincent Tinto, « Access without Support Is Not Opportunity », *Change*, vol. 40, n° 1, 2008, p. 46-50.

- Erikson, Erik H., *Explorer of Identity and the Life Cycle*, New York, Palgrave MacMillan, 2008 [1959].
- Finnie, Ross, Stephen Childs et Theresa (Hanquin) Qiu, *Patterns of Persistence in Postsecondary Education: New Evidence for Ontario*, Toronto; Higher Education Quality Council of Ontario, 2012.
- Finnie, Ross, Éric Lascelles et Arthur Sweetman, *Qui poursuit des études supérieures ? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires*, Statistique Canada, Direction des études analytiques, documents de recherche, 2005.
- Gattuso, Marie-Noëlle, « L'accès aux études postsecondaires des étudiants et étudiantes de première génération au Québec et en Ontario », mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke (Canada), 2008, ProQuest Thèses et mémoires (304405910).
- Greenway, Kimberly A., « Purpose in Life: A Pathway to Academic Engagement and Success », Azusa Pacific University, 2005, ProQuest Thèses et mémoires (305355815).
- Groleau, Amélie, Pierre Doray, Canisius Kamanzi, Lucia Mason et Jake Murdoch, « Les possibilités et les limites d'une importation conceptuelle. Les étudiants de première génération au Canada, *Éducation et sociétés*, vol. 26, n° 2, p. 107-122, 2010.
- Johnson, Jay, « Identification of National Survey of Student Engagement (NSSE) Socialization Variable Clusters that Predict Private Midwestern College Persistence », University of Missouri, Columbia, 2008, ProQuest Thèses et mémoires et Thèses (3374904).
- Kuh, George D., *The National Survey of Student Engagement: Conceptual Framework and Overview of Psychometric Properties*, Bloomington (IN), Indiana University, Center for Postsecondary Research and Planning, 2001.
- Labrie, Normand et Sylvie A. Lamoureux, *L'accès des francophones aux études postsecondaires en Ontario. Perspectives étudiantes et institutionnelles*, Sudbury, Prise de Parole, coll. « Agora », 2016.
- Labrie, Normand et Sylvie A. Lamoureux, *L'éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux*, Sudbury, Prise de Parole, coll. « Ancrages », 2003.
- Lohman, Gretchen Ann, « The Relationships of Select Student Characteristics, Institutional Characteristics, Environmental Measures, and Student Effort on Self-Reported College Gains for First-Generation First-Year Undergraduate Students at Public Four-Year Institutions », Bowling Green State University, 2003, ProQuest Thèses et mémoires (305344285).

- Mahan, David M., « The Four-Year Experience of First-Generation Students at a Small Independent University: Engagement, Student Learning, and Satisfaction », University of Louisville, 2010, ProQuest Thèses et mémoires (861841874).
- Mospens, Susan M., « The Effect of Social Class on First-Year College Student Engagement and Satisfaction », Indiana State University, 2008, ProQuest Thèses et mémoires (304606666).
- NSSE, National Survey of Student Engagement, *NSSE.indiana.edu*.
- NSSE, National Survey of Student Engagement, questionnaire canadien français 2014 [http://nsse.indiana.edu/pdf/survey\\_instruments/2014/NSSE%202014%20-%20Canadian%20French.pdf](http://nsse.indiana.edu/pdf/survey_instruments/2014/NSSE%202014%20-%20Canadian%20French.pdf)
- Snyder, Julie Ann, « An Exploration of the Effects of Student Characteristics and Engagement Practices on Academic Success for Low-Income College Students », Bowling Green State University, 2008, ProQuest Thèses et mémoires (304691468).
- Tinto, Vincent, Assessment of a National Study of Special Service Programs in Higher Education, A report prepared for the Office of Planning, Budgeting and Evaluation, U.S., Office of Education, Washington, D.C., 1976.
- Zhou, Juan, « The Impact of Engagement on the Academic Performance and Persistence of First-Year College Students at a Four-Year Public Institution, The Florida State University, 2010, ProQuest Thèses et mémoires (888562680).