

COMPARAISON ENTRE LES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE GÉNÉRATION ET DE  
SECONDE GÉNÉRATION : ENGAGEMENT, RENDEMENT ET PERSÉVÉRANCE

par

Denis Mayer

Thèse présentée pour répondre  
à l'une des exigences du  
doctorat en philosophie (PhD) en sciences humaines

École des études supérieures  
Université Laurentienne  
Sudbury (Ontario) Canada

© Denis Mayer 2017

**THESIS DEFENCE COMMITTEE/COMITÉ DE SOUTENANCE DE THÈSE**  
**Laurentian Université/Université Laurentienne**  
Faculty of Graduate Studies/Faculté des études supérieures

Title of Thesis Titre de la thèse	COMPARAISON ENTRE LES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE GÉNÉRATION ET DE SECONDE GÉNÉRATION : ENGAGEMENT, RENDEMENT ET PERSÉVÉRANCE	
Name of Candidate Nom du candidat	Mayer, Denis	
Degree Diplôme	Doctorat en philosophie	
Department/Program Département/Programme	Sciences humaines	Date of Defence Date de la soutenance 1 mai 2017

**APPROVED/APPROUVÉ**

Thesis Examiners/Examineurs de thèse:

Monsieur Simon Laflamme  
(Supervisor/Directeur de thèse)

Madame Sylvie Albert  
(Committee member/Membre du comité)

Madame Hailey d'Entremont  
(Committee member/Membre du comité)

Monsieur Ross Finnie  
(External Examiner/Examineur externe)

Monsieur Normand Labrie  
(Internal Examiner/Examineur interne)

Approved for the Faculty of Graduate Studies  
Approuvé pour la Faculté des études supérieures  
Dr. David Lesbarrères  
Monsieur David Lesbarrères  
Dean, Faculty of Graduate Studies  
Doyen, Faculté des études supérieures

**CLAUSE D'ACCESSIBILITÉ ET PERMISSION D'UTILISER DES DOCUMENTS**

Je, **Denis Mayer**, accorde à l'Université Laurentienne et à ses agents l'autorisation non exclusive d'archiver ma thèse ou mon rapport de projet et d'en permettre l'accès, en tout ou en partie et dans toute forme de média, maintenant ou pour la durée de mon droit de propriété du droit d'auteur. Je conserve tous les autres droits de propriété du droit d'auteur de la thèse ou du rapport de projet. Je me réserve également le droit d'utiliser dans de futurs travaux (comme des articles ou des livres) l'ensemble ou des parties de ma thèse ou de mon rapport de projet. J'accepte en outre que la permission de reproduire cette thèse de quelque manière que ce soit, en tout ou en partie à des fins savantes, soit accordée par le ou les membres du corps professoral qui ont supervisé mes travaux de thèse ou, en leur absence, par le directeur ou la directrice de l'unité dans lequel mes travaux de thèse ont été effectués. Il est entendu que toute reproduction ou publication ou utilisation de cette thèse ou de parties de celles-ci à des fins lucratives ne doit pas être autorisée sans ma permission écrite. Il est également entendu que cette copie est présentée sous cette forme par l'autorité du titulaire du droit d'auteur uniquement pour fins d'études et de recherches particulières et ne doit pas être copiée ou reproduite sauf en conformité avec la législation sur le droit d'auteur sans l'autorisation écrite du titulaire du droit d'auteur.

## Remerciements

Je n'aurais jamais pu réaliser cette thèse sans l'aide et l'encouragement d'un grand nombre de personnes qui m'ont appuyé et encouragé durant cet exploit. D'abord, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Simon Laflamme, mon directeur de thèse pour son dynamisme, sa rigueur scientifique, ses conseils avisés, sa disponibilité et son attention à tous les détails du manuscrit. Simon m'a guidé et accompagné dans toutes les étapes de mes études doctorales et m'a fourni un soutien indéfectible avec une patience inépuisable. Simon, tu es hors pair.

Je désire remercier Sylvie Albert et Harley d'Entremont pour l'honneur qu'ils m'ont fait de siéger sur mon comité de thèse. J'exprime ma vive reconnaissance pour l'accueil chaleureux de toutes mes questions, la lecture attentive de textes, les remarques éclairées ainsi que les suggestions précieuses qui ont amélioré ma recherche. Je remercie Normand Labrie et Ross Finnie d'avoir accepté sans hésitation d'agir en tant qu'examineurs externes pour cette étude et pour les commentaires qui ont bonifié ma recherche.

Je veux reconnaître Ashley Thomson et son équipe pour l'aide à naviguer dans les ressources à la bibliothèque et pour les réponses précises et rapides à mes questions. Je remercie feu Derek Wilkinson, pour son enseignement de la sociologie de l'éducation qui a attisé ma passion pour ce domaine d'études.

Je souhaite remercier Julie Boissonneault pour avoir appuyé ma candidature au programme et pour la suggestion d'ajouter la langue d'usage à cette recherche. Merci à mes amis et collègues de travail pour l'appui moral et l'écoute attentive dans les

nombreuses discussions au sujet de ma thèse et à Suzanne Martel pour son aide et son sens de l'humour.

Je remercie l'Université Laurentienne et plus particulièrement Louis Mayrand, Shauna Lehtimaki, Michelle Brunette et Ben Matthews du bureau de la Planification institutionnelle pour avoir facilité l'accès aux données. Je remercie aussi tous les étudiants de l'Université qui ont participé au sondage *NSSE* 2014.

Enfin, j'adresse toute mon affection à mon épouse Mary pour son soutien indispensable durant ce long projet et pour avoir toujours trouvé les mots réconfortants et motivants qui m'ont inspiré à réaliser ce rêve. À mes enfants Julianne et Daniel, une dédicace spéciale pour leur écoute, les paroles encourageantes et le partage des connaissances technologiques qui m'ont souvent dépanné. Je rends hommage à mes parents qui m'ont toujours encouragé à poursuivre mes études et qui ont eu confiance en mes capacités de réussir.

Merci pour tout !

## Résumé

Cette thèse s'inscrit dans l'interdisciplinarité ; elle recourt aux données de l'Enquête nationale sur la participation étudiante (*NSSE*) de 2014 et y exploite des variables scolaires pour chaque répondant afin de vérifier s'il y a des différences entre les étudiants de première et de seconde génération dans une université bilingue et triculturelle du nord de l'Ontario. Une recension des écrits sur le thème fait remarquer des contradictions, soulève des questions et note l'absence d'études sur le sujet en Ontario français.

Les analyses quantitatives comparent 514 étudiants en première année d'études sur les facteurs d'engagement, de rendement et de persévérance dans les études ainsi que sur la langue d'usage. Nous avons trouvé peu de différences en ce qui a trait au profil des répondants et noté un nombre limité de divergences entre les deux groupes concernant l'engagement dans les études. Les analyses sur la langue d'usage ont fait voir passablement plus de différences entre les groupes sur le facteur d'engagement dans les études : les étudiants inscrits dans des programmes de langue française présentent un meilleur rendement scolaire pour les crédits accumulés. Toutefois, le facteur persévérance dans les études n'a fait voir aucune différence entre les catégories d'étudiants, ce qui soulève des doutes sur ce résultat.

Soixante-seize individus ont livré des remarques sur la qualité de leur expérience universitaire que nous avons classées en neuf thématiques et analysées en lien avec les questions de l'outil. Les commentaires signalent un nombre de convergences et quelques inconsistances dans les données quantitatives.

Bien que cette recherche signale plus de différences entre les deux groupes d'étudiants que nous l'avions prévu, les divergences relevées sur le facteur d'engagement corroborent celles des recherches repérées dans la littérature, sauf pour la dimension de la langue d'usage qui suscite d'autres questionnements. Cette recherche souligne des similitudes et des divergences entre les deux catégories d'étudiants et propose des enquêtes ultérieures dans le but de trouver où conduisent les nouvelles avenues qui se sont présentées.

Mots Clés :

Étudiant de première génération, études postsecondaires, études universitaires, éducation, engagement dans les études, groupes sous-représentés, sciences humaines, sciences sociales, sociologie de l'éducation, interdisciplinarité et langue d'usage.

## Table des matières

Comité de soutenance de thèse .....	ii
Remerciements.....	iii
Résumé.....	v
Chapitre 1 Recension des écrits et problématique.....	1
1.1 Introduction.....	1
1.2 État des lieux de l'éducation postsecondaire pour les étudiants de première génération .....	2
1.3 Cadre thématique.....	3
1.3.1 Anomie .....	5
1.3.2 Habitus.....	7
1.3.3 Identité .....	10
1.3.4 Capital social.....	12
1.3.5 Fidélisation .....	14
1.3.6 Participation étudiante.....	17
1.3.7 Engagement de l'étudiant .....	20
1.3.8 Décision de faire des études postsecondaires et choix d'établissement.....	23
1.3.9 Transition et intégration au postsecondaire .....	26
1.4.0 Facteurs d'influence et choix d'établissement.....	29
1.4.1 Programmes d'aide scolaire, personnel et financière.....	32
1.4.2 Succès dans les études .....	35
1.4.3 Persévérance et choix de carrière .....	39
1.4 Synthèse de la recension de la littérature.....	42
1.5 Problématique de recherche.....	43
1.6 Objectif de la recherche .....	45
1.7 Question de recherche et hypothèses .....	46
1.7.1 Question de recherche .....	46
1.7.2 Hypothèses.....	47
Chapitre 2 – Méthodologie .....	50
2.1 Modèle de recherche .....	50

2.2 Instrument de collecte des données .....	51
2.3 Participation de l'Université Laurentienne.....	51
2.4 Sélection des répondants .....	52
2.5 Gestion du questionnaire <i>NSSE</i> 2014 .....	52
2.6 Anonymat .....	53
2.7 Consentement .....	53
2.8 Méthode d'analyse quantitative .....	54
2.9 Méthode d'analyse qualitative.....	54
2.10 Limites de l'étude .....	55
<b>Chapitre 3 - Analyse des données quantitatives et qualitatives.....</b>	<b>57</b>
3.1 Introduction.....	57
3.2 Profil de l'échantillon.....	57
3.2.1 Sommaire .....	69
3.3 Analyses quantitatives sur les questions d'engagement .....	71
3.3.1 Sommaire .....	88
3.4 Analyses – langue d'usage, statut d'étudiant et engagement .....	91
3.4.1 Sommaire .....	118
3.5 Analyses - rendement et persévérance dans les études .....	123
3.5.1 Sommaire .....	132
<b>Chapitre 4 - Analyses des données qualitatives .....</b>	<b>133</b>
4.1 Introduction.....	133
4.2 Analyse thématique sur les propos scolaires (4 thèmes).....	134
4.2.1 Interactions avec conseillers pédagogiques (tableau 1 de l'annexe 1).....	134
4.2.2 Appui à la réussite dans les études (tableau 2 de l'annexe 1) .....	135
4.2.3 Obstacles au progrès dans les études (tableau 3 - annexe 1) .....	136
4.2.4 Méthodes d'enseignement et rapports étudiants professeurs (tableau 4 – annexe 1) .....	136
4.3 Analyse thématique sur les propos de la vie étudiante (5 thèmes).....	138
4.3.1 Hébergement et plan alimentaire (tableau 5 – annexe 1) .....	138
4.3.2 Améliorer l'expérience étudiante en dehors des salles de classe (tableau 6 - annexe 1) .....	138



4.3.3 L'établissement met l'accent sur des occasions de s'impliquer socialement (tableau 7 - annexe 1).....	139
4.3.4 Ressentir un sens de communauté (tableau 8 - annexe 1).....	140
4.3.5 Commentaires sur l'ensemble de l'expérience éducative et le choix d'établissement (tableau 9 - annexe 1).....	140
4.3.6 Sommaire .....	141
<b>5.0 Sommaire et interprétation des résultats.....</b>	<b>143</b>
5.1 Introduction.....	143
5.2 Profil des répondants .....	144
5.3 Engagement et statut d'étudiant .....	144
5.4 Langue d'usage, statut d'étudiant et engagement .....	145
5.5 Rendement et persévérance dans les études .....	147
5.6 Analyse des données textuelles .....	148
<b>Chapitre 6 - Recommandations et conclusion .....</b>	<b>149</b>
6.1 Recommandations pour recherches futures.....	149
6.2 Conclusion .....	153
<b>Références.....</b>	<b>156</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>201</b>
Annexe 1 – Tableaux des analyses textuelles.....	201
Propos scolaires.....	201
Propos vie étudiante .....	210
Annexe 2 – Certificat d'approbation du comité de l'éthique de l'Université Laurentienne... ..	215
Annexe 3 - Questionnaire NSSE 2014 - version française .....	217
Annexe 4 - Questionnaire NSSE 2014 - version anglaise.....	229

# Chapitre 1 Recension des écrits et problématique

## 1.1 Introduction

Cette thèse se situe dans l'interdisciplinarité et profite des fondements théoriques et des résultats de recherches antérieures sur les étudiants de première génération depuis plus de 35 ans. Les théories et les thématiques relevées dans la littérature proviennent de multiples disciplines en sciences sociales et en éducation permettant ainsi d'observer un nombre de facteurs qui influencent l'expérience étudiante au palier postsecondaire.

L'enquête s'intéresse aux questions en suspens dans le domaine des études postsecondaires chez les étudiants de première génération dans un milieu universitaire bilingue et triculturel du nord de l'Ontario. Cet établissement en région dessert une population étudiante diversifiée incluant des étudiants francophones, anglophones, autochtones ainsi que de l'étranger.

Cette recherche a aussi pour objectif de vérifier la pertinence du concept de première génération dans ce milieu. Le modèle de recherche est donc structuré afin de comparer les étudiants de première et seconde génération sur les facteurs d'engagement, de rendement et de persévérance dans les études ainsi que sur la langue d'usage. L'étude fait recours à des analyses quantitatives et qualitatives afin de comparer les deux groupes d'étudiants sur ces facteurs.

## 1.2 État des lieux de l'éducation postsecondaire pour les étudiants de première génération

Le terme, étudiant de première génération, remonte au début des années 1980, mais selon Groleau, Doray, Kamanzi et Mason (2010), la première étude, non publiée, fut réalisée en 1979 par Adashi de l'Université du Wyoming et les premiers auteurs à se servir du terme dans la littérature furent Janet Billson et Margaret Brooks-Terry en 1982. Cette catégorisation d'étudiants a surgi lors d'une révision des critères du programme d'aide TRIO aux États-Unis qui avait pour objectif d'augmenter l'accès et d'améliorer le succès dans les études pour des étudiants dans les établissements postsecondaires américains (Groleau, Doray, Kamanzi et Mason 2010).

Le phénomène étudiant de première génération a évolué aux États-Unis dans le parcours des recherches ciblant les étudiants qui abandonnaient leurs études ou éprouvaient des difficultés de rendement dans les études au postsecondaire. Parmi la population étudiante qui fréquente les établissements postsecondaires, il y a une croissance remarquable de ceux qui proviennent de familles à faible revenu, qui ont un rendement scolaire plus faible au secondaire, qui appartiennent à des groupes marginalisés en raison de l'origine ethnique, la race, l'état civil, l'âge, etc. En Ontario, cette croissance d'étudiants non traditionnels dans les collèges et les universités est encouragée par des politiques du gouvernement provincial qui favorise une plus grande participation des étudiants de ces groupes sous-représentés.

Les premières enquêtes sur les étudiants de première génération ont été réalisées par des professionnels et professeurs dans les établissements postsecondaires. Ces premières

études furent motivées par la décroissance des effectifs, et par conséquent par les pressions financières des établissements postsecondaires américains.

Au Canada, et plus particulièrement en Ontario, les recherches empiriques sur les étudiants de première génération demeurent peu nombreuses. En date d'un recensement en mars 2014, seulement 12 thèses ont été repérées sur ce sujet au Canada, dont cinq en Ontario, quatre au Québec dont deux en français seulement. En plus des thèses, les recherches empiriques de Finnie, Childs et Wisner (2010) sur l'accès aux études postsecondaires et Finnie, Childs et Qiu, (2012) sur la persévérance dans les études ont fait la lumière sur ce phénomène au Canada.

En Ontario, à partir de l'année 2006, le Ministère de la Formation et des Collèges et Universités a encouragé, par du financement ciblé, certaines initiatives de recrutement et de fidélisation pour les étudiants de première génération. Ces initiatives découlent du rapport *L'Ontario, chef de file en éducation : rapport et recommandations de l'Étude de l'éducation postsecondaire en Ontario* (2005) préparée par l'ancien premier ministre, l'honorable Bob Rae. Normand Labrie et Sylvie Lamoureux (2016) soulignent que ce rapport avance plusieurs recommandations dans le but d'augmenter l'accès aux études postsecondaires pour les francophones et pour d'autres groupes d'étudiants sous-représentés en Ontario.

### **1.3 Cadre thématique**

La recension des écrits a donné lieu à un classement thématique organisé en 13 méga catégories comme suit : anomie, habitus, identité, capital social et culturel, fidélisation, participation étudiante, engagement de l'étudiant, décision d'aller au postsecondaire et

choix d'établissement, adaptation/transition au postsecondaire, facteurs d'influence pour le postsecondaire, programmes d'aide dans les études et personnel, parcours et succès scolaire, persévérance et carrière. Cette catégorisation a facilité le dépistage de récurrences, de différences ou de similitudes entre les étudiants de première et de seconde génération.

En consultant les recherches sur les étudiants de première génération, il est notable que les scientifiques s'intéressaient initialement à découvrir les caractéristiques personnelles des étudiants qui abandonnaient les études postsecondaires. Généralement, les recherches étaient réalisées à un moment particulier durant le parcours scolaire, soit : immédiatement avant l'entrée au postsecondaire, lors du premier semestre, à la fin de la première année, au début de la deuxième année, à la fin du premier cycle, lors des études supérieures ou après l'obtention du diplôme. Les études furent réalisées sur des étudiants actifs ou ayant récemment abandonné l'établissement postsecondaire.

Dans la majorité des cas, les données provenaient d'un seul établissement, mais exceptionnellement de l'État ou d'une base de données nationales. Plus couramment, les étudiants de première génération étaient associés à un groupe minoritaire et les recherches visaient à découvrir s'il y avait des différences entre ceux-ci et les étudiants de seconde génération qui étaient généralement de groupes majoritaires dans l'établissement.

Bien que ces cadres théoriques aient été utilisés par de multiples chercheurs, plusieurs d'entre eux ont exploité différents aspects des notions et par conséquent, ont ajouté des

nuances et des précisions aux concepts ou modèles. Ce qui suit est un résumé de chaque thématique avec des exemples de recherches à l'appui.

### 1.3.1 Anomie

La théorie de l'anomie est étroitement associée au travail d'Émile Durkheim. Cette notion repose essentiellement sur l'existence de normes sociales, les difficultés d'intégration sociale et les causes du suicide. Durkheim avance qu'une personne se retrouve dans un état d'anomie lorsqu'elle éprouve de la vulnérabilité et de la confusion, qu'elle devient désorientée et, dans des cas extrêmes, conçoit des pensées suicidaires. L'auteur affirme que, pour certaines personnes, ce type de situation entraîne un sentiment d'instabilité, d'anxiété qui, à l'extrême, peut mener à la dépression.

Nick Crossley (2005) soutient que les humains vivent en collectivité et s'intègrent à de multiples groupes dans lesquels évoluent des normes, comportements, règles et façons d'agir. L'auteur propose encore que les normes de groupes perdent leur pertinence dans un environnement qui change constamment. Donc, dans ces circonstances, les normes associées à des structures sociales comme la famille et les établissements d'enseignement deviennent plus difficiles à transmettre à la nouvelle génération.

Plusieurs scientifiques ont privilégié cette théorie afin d'observer les étudiants dans des établissements postsecondaires en raison des similarités de circonstances qu'éprouvent les étudiants qui commencent leurs études. Dans les cas où un étudiant connaît des difficultés à s'intégrer dans ce nouvel environnement sur le plan académique, social ou culturel, il y a un plus grand risque qu'il éprouve des sentiments d'incertitude, d'anxiété et d'instabilité. Ces chercheurs estiment que le geste d'abandonner les études

postsecondaires est similaire à un suicide éducationnel puisque l'étudiant se sépare de ce milieu ou de cette société éducative.

Les thèses ayant recours à la théorie de l'anomie ont aussi incorporés des cadres théoriques tels : l'isolement, l'aliénation, le stress, la confusion, la perte d'autonomie ainsi que l'incertitude. Par exemple, Hayes (1999) a signalé que les étudiants de première génération ressentaient de l'aliénation, avaient une image de soi inférieure à celle des autres surtout à l'égard du manque de financement, et qu'ils devaient gérer deux cultures, ce qui contribuait au manque de confiance en soi. Johnson (2013) a noté les sentiments d'isolement et d'aliénation des étudiants de première génération ainsi que les moyens qu'ils avaient utilisés pour vaincre ces défis. Andrews (2007) a mentionné que les étudiants de groupes minoritaires ressentaient l'isolement, de l'ennui et parfois de la discrimination.

Lee (2003) a souligné comment les étudiants de première génération profitaient des services d'aide au succès dans les études et mis en relief leur détermination pour surmonter les obstacles encourus. Lobo (2001) en examinant les facteurs de désautonomisation et de marginalisation, a souligné les éléments qui contribuaient aux sentiments d'insécurité et de perte d'identité et d'autonomie pour les étudiants de première génération.

Lors des études postsecondaires, il est fort probable qu'un étudiant soit membre de plusieurs sous-groupes et serait donc appelé à adhérer à des normes afin de s'intégrer à la nouvelle communauté, ce qui provoque parfois des conflits avec les valeurs et coutumes de la famille, les pratiques culturelles, spirituelles et le choix d'amis. Les chercheurs

indiquent que c'est à ce point que certains étudiants éprouvent le sentiment d'anomie les empêchant de fonctionner adéquatement dans ce milieu. La progression de cette situation mène à l'aliénation et au renfermement sur soi-même, aux difficultés d'étudier, à un rendement académique insatisfaisant et, conséquemment, à un échec de cours, et, pour certains étudiants, à l'abandon.

Les recherches suggèrent que les étudiants qui persévéraient étaient généralement mieux préparés avant d'arriver au postsecondaire, étaient à l'aise dans l'établissement, étaient appuyés par leur famille, avaient des ressources financières adéquates et étaient bien intégrés dans ce milieu. Par ailleurs, les causes d'aliénation et d'isolement soulevées par les étudiants furent l'opposition de la famille, l'indifférence de l'établissement, un choix limité de programmes académiques, les stéréotypes et les différences liées au statut social et culturel. Ces étudiants étaient tiraillés entre deux cultures, percevaient un manque d'autonomie et se sentaient marginalisés, avaient une image de soi inférieure à celle des autres et éprouvaient plus de difficultés financières.

La théorie de l'anomie contribue aux connaissances sur les étudiants de première génération par l'attention qu'elle accorde à l'effet de l'intégration de nouvelles normes, de règles et de comportements sociaux sur le rendement académique, la persévérance et l'expérience globale de l'étudiant au postsecondaire. Cette théorie valorise ces facteurs et révèle l'importance des éléments de transition surtout lors de la première année d'études.

### **1.3.2 Habitus**

La théorie de l'habitus du sociologue français Pierre Bourdieu renferme un ensemble de dispositions qui sont durables, transposables et uniques à l'individu. Il propose que ces



dispositions sont assimilées par l'individu dès son jeune âge et influencent la manière dont il interprète, pense, comprend et perçoit le monde. Ces dispositions auraient une influence profonde sur les comportements dans un environnement donné. Cette théorie suggère que les membres d'un certain groupe pourraient éprouver de la difficulté à comprendre les valeurs, croyances et perspectives d'un autre groupe et à s'adapter à elles.

Jean Hillier et Emma Rooksby (2005) ont ajouté que l'habitus serait une intégration des expériences d'une personne qui lui permettrait de comprendre et d'interpréter le monde dans lequel elle se trouve. Les auteurs évoquent que l'habitus est unique à chaque individu, est influencé par les groupes d'appartenance ainsi que par l'environnement dans lequel la personne évolue.

Les scientifiques qui ont utilisé cette théorie dans leur recherche rappellent que l'habitus est semblable à la structure qu'emploie l'individu pour percevoir le monde et y concevoir ses rapports. Alors, lorsque les étudiants arrivent en première année au postsecondaire, ils se trouvent dans un nouvel environnement qui leur est largement inconnu et qui est parfois intimidant. Donc, cette réalité occasionne des défis d'adaptation et d'intégration qui sont accompagnés par un sentiment de non-appartenance ou d'aliénation.

Seize études ont utilisé l'habitus comme fondement théorique, mais d'autres recherches rejoignent les éléments de ce concept telles que celles qui portent sur les difficultés d'orientation et d'intégration adéquate au postsecondaire, les fausses attentes, les sentiments d'être en minorité, les sources internes et externes de détermination (locus de contrôle), l'influence des parents et de la famille, l'impression d'être dans un autre

monde et l'incidence d'une variété de facteurs sur le rendement académique et la persévérance.

Le cadre théorique de l'habitus se prête à la recherche portant sur les étudiants de première génération puisque ceux-ci éprouvent de nombreux changements, y compris ceux relatifs à la structure sociale nécessitant l'adaptation à de nouvelles perspectives, croyances et valeurs qui accompagnent l'insertion dans de nouveaux groupes. À titre d'exemple, la recherche de Lehmann (2007) a soulevé que certains étudiants prétendaient accepter la culture universitaire tandis que les étudiants du groupe majoritaire de race blanche avaient plus de capital scolaire et démontraient plus d'auto-efficacité comparativement à ceux de la première génération. Les recherches de Acker-Ball (2007), Lurvey (2011), Shelton (2013), Adkinson (2013) et Calkins (2005) ont illustré l'influence positive de la famille sur l'attitude envers les études, le choix de programme et de carrière. Par contre, Austin (2011) a trouvé que les parents étaient limités dans leur capacité d'offrir de l'appui académique au-delà de leur propre expérience.

Les études ont relevé des tensions qu'éprouvaient les étudiants dès l'entrée à l'établissement ainsi que les défis qu'ils devaient relever. D'ailleurs, les étudiants de première génération avaient tendance à devenir stressés, angoissés et déchirés entre l'attachement et la loyauté à la classe sociale de leur famille et le nouveau statut social du milieu universitaire. Les recherches signalent aussi que les étudiants de première génération manquaient de préparation, connaissaient mal la culture universitaire avant d'y arriver et éprouvaient des difficultés d'intégration dans ce milieu.

### 1.3.3 Identité

Les premiers travaux sur l'identité ont été effectués par Erik Erikson et repris par Arthur Chickering. Erikson (1959) a défini l'identité comme un capital interne amassé par l'ensemble des expériences de la vie. Le fondement théorique de l'identité sociale veut qu'un individu s'approprie des comportements convenables afin de pouvoir appartenir à un ou plusieurs groupes. Les changements de comportements deviennent encore plus importants et remarquables lorsque, d'une part, l'identité sociale est perçue comme étant insatisfaisante ou que, d'autre part, elle deviendrait menacée.

Quelques scientifiques ont fait avancer la recherche sur l'identité en exploitant la notion de double identité. Initialement, l'identité de l'individu se développerait sur le plan de la vie familiale, des rapports avec les amis et les personnes de la ville natale. La seconde identité évolue subséquemment, et par nécessité, lorsque l'étudiant fréquente un établissement postsecondaire et devient exposé à des expériences de vie très différentes de la sienne; il est alors amené à se questionner sur les valeurs, croyances et normes fondamentales à son identité. Ces deux identités peuvent coexister, mais deviennent parfois en conflit. Labrie et Lamoureux (2004) 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.

Les recherches utilisant la théorie de l'identité englobent aussi les notions de l'acculturation, l'auto-efficacité, l'autosuffisance, la confiance en soi et la spiritualité. Les chercheurs ont soulevé plusieurs enjeux dans l'expérience universitaire et l'évolution de l'identité pour les étudiants de ce milieu. Pour eux, les obstacles, défis et facteurs de

succès académique ont été relevés, y compris apprendre l'anglais, s'adapter à la culture des établissements postsecondaires et à la société américaine, maintenir la culture et les valeurs familiales et modifier ses comportements afin d'être accepté dans cet environnement.

Plusieurs recherches ont illustré comment l'identité d'une personne évolue lors des études et noté l'incidence de cette transformation sur le rendement académique. Par exemple, Hamid (2011) a signalé que les étudiants devaient négocier et réconcilier les différences entre l'identité rattachée à l'origine ethnique et à celle de la société américaine. Par ailleurs, Alessandria (2005) a noté que les étudiants de groupes minoritaires étaient en mesure de se créer une nouvelle identité au postsecondaire, étaient à l'aise dans cet environnement et n'éprouvaient pas d'inconvénients ou de sentiment d'isolement.

Panayotova (2013) a soulevé les luttes dans lesquelles les étudiants devaient s'engager pour construire leur identité à l'intérieur de l'établissement. Davino (2013) a noté que les étudiants de première génération croyaient avoir plus d'appui social, étaient plus optimistes et résilients et avaient plus d'auto-efficacité académique. Par ailleurs, Hudson (2007) a découvert que l'auto-efficacité en conjonction avec l'appui parental permettaient de prédire le rendement scolaire des étudiants admis avec des conditions exceptionnelles.

Bishop (2008), Kessler (2002), Knutson (2012), Westbrook (2010), recourant au concept d'auto-efficacité, n'ont pas trouvé que les étudiants de première et de seconde génération étaient différents les uns des autres. De son côté, Jenkins (2007) a noté que les étudiants de première génération avaient un niveau élevé d'auto-efficacité et que les attentes,

l'appui de la famille ainsi que les expériences de transition furent les facteurs qui ont contribué à leurs succès dans les études. Pour sa part, Vuong (2007) a trouvé un lien significatif entre l'auto-efficacité et les variables succès académique et persévérance; par contre, aucune différence n'a été trouvée par rapport au statut d'étudiant, au sexe, à la taille de l'établissement et à l'auto-efficacité.

Cette théorie révèle des pistes de succès ainsi que les défis à surmonter sur plusieurs plans lors des études, accentue des éléments personnels influençant le parcours scolaire et met en évidence des facteurs qui augmentent ou défavorisent la réussite dans les études. Dans certains cas, il y avait des différences chez les étudiants de première génération ; mais, dans d'autres cas, les différences étaient minimales ou inexistantes.

#### **1.3.4 Capital social**

La théorie du capital social est fondée sur les aspects positifs de la socialisation humaine et propose que ses avantages ne soit pas d'ordre monétaire, mais reposent plutôt sur les privilèges, gains et bénéfices des réseaux humains et des contacts personnels. Cette théorie, introduite par James Coleman (1988), fut initialement utilisée dans des champs de recherche tels que : la famille et les jeunes, l'éducation et la vie communautaire.

La théorie du capital social postule que l'individu amasse une gamme de ressources personnelles, mais non monétaires, qui sont stratégiquement déployées aux fins d'avancement et d'épanouissement personnel. Selon Coleman, l'individu déploie ses ressources personnelles lors d'interactions avec autrui et son capital social facilite et alimente ses échanges. L'auteur suggère que certains individus ayant acquis plus d'aptitudes et d'entregent dans les relations humaines profitent davantage de ces

échanges. Coleman affirme encore que le capital social s'accumule à partir de plusieurs sources, mais surtout par l'entremise de la famille et des personnes entourant l'individu, principalement de sa classe sociale. Diane Farmer et Monica Heller (2008) soutiennent que certains étudiants profitent d'un héritage culturel riche et que, toutefois, d'autres sont confrontés à un déficit culturel qui entraîne un nombre de défis à relever lors des études.

Les scientifiques ont utilisé cette théorie dans des recherches sur les étudiants au postsecondaire dans l'optique de découvrir si les étudiants issus de familles dont un parent avait une formation postsecondaire seraient mieux encouragés, appuyés et préparés pour réussir au postsecondaire. Les auteurs proposent encore que les étudiants de seconde génération jouissent d'un taux de persévérance plus élevé et d'une expérience d'apprentissage plus enrichissante que les étudiants de première génération. Jumelés à cette théorie sont les thèmes connexes : classe sociale, interactions sociales, socialisation, rôle social, transformation culturelle, facteurs d'influence environnementaux, statut socioéconomique et épanouissement de la conscience socioéconomique, afin de comparer les étudiants de première et de seconde génération.

Les enquêtes ont relevé qu'en général, les étudiants arrivent au postsecondaire avec une quantité variable de capital social, mais que cette disposition pouvait changer rapidement, même que, parfois, les étudiants de première génération en étaient avantagés. La recherche de Lopes (2002) propose que le capital social des parents influence les étudiants à faire des études après le secondaire, mais n'a pas de conséquence sur le choix d'établissement. Maimon (2003) a trouvé que le capital social et culturel était avantageux à tous les paliers en éducation et Mitchell (2007) a affirmé l'importance des professeurs en tant qu'agents de distribution de capital culturel.

Garza (2013) a trouvé que le manque de capital culturel engendrait plusieurs désavantages sur le plan scolaire. Lin, a trouvé que les étudiants de groupes majoritaires avaient plus de capital social que les autres à l'entrée à l'établissement. La recherche de Hayden (2008) suggère que les trois dimensions du capital - humaine, culturelle et sociale avaient une influence sur l'aspiration à faire des études supérieures; par contre Hodges (2009) n'a pas trouvé de différence entre les étudiants de première et de seconde génération en ce qui a trait aux rapports sociaux et émotifs et à leur influence sur la persévérance.

Ces recherches signalent l'influence des rapports sociaux et culturels de l'étudiant avant et durant les études et soulèvent les défis à surmonter selon la nationalité, le statut social, le parcours scolaire et la situation du groupe d'origine. Les études allèguent que le capital social et culturel est transmis par la famille d'abord et en particulier par les parents ainsi que par les professeurs, les conseillers et les agents désignés. Malgré que certaines recherches ont obtenu des résultats divergents ou ont été sans conclusions définitives concernant les rapports sociaux et le succès aux études, les scientifiques persistent à exploiter cette théorie et ses notions connexes dans le but de découvrir les éléments clés sur les plans social et culturel qui pourraient clarifier davantage le rôle des rapports sociaux avant et pendant les études postsecondaires.

### **1.3.5 Fidélisation**

Les thèses recensées sur la fidélisation des étudiants de première génération ont incorporés une variété de thèmes tels : inégalités et barrières, intégration scolaire et sociale, moyenne, programmes d'aide et services d'appui, stratégies de l'établissement,

conseils aux études, aspirations de l'étudiant, rapports étudiant/établissement, communautés d'apprentissage, satisfaction étudiante, étudiants qui risquent l'échec, travail rémunéré, responsabilités autres que les études, facteurs d'incidence sur les abandons et la persévérance, tendances relatives à la fidélisation et autres variables aptes à prédire la persévérance.

Un des premiers scientifiques à s'intéresser à ce phénomène fut Vincent Tinto. Ses travaux remontent aux années 1970, mais sa théorie sur la rétention des étudiants a beaucoup évolué depuis. Initialement, la théorie de Tinto mettait en lumière cinq conditions fondamentales de la persévérance : attentes, appuis, rétrospection, participation et apprentissage. Selon le modèle de Tinto, la décision d'abandonner les études est associée à une multitude de facteurs, y compris les antécédents, les caractéristiques individuelles, la sincérité et la motivation de l'étudiant à obtenir le diplôme, l'attachement à l'établissement, les engagements externes et les circonstances environnementales propres à l'établissement. Tinto suggère aussi que l'abandon ne serait pas uniquement une conséquence de facteurs de disposition, de volonté ou d'aptitudes de l'étudiant, mais pourrait dépendre aussi de plusieurs éléments qui encouragent ou découragent la persévérance comme l'environnement d'apprentissage de l'établissement même.

Le modèle de Tinto propose que certains événements ou circonstances qui surviennent immédiatement avant ou après l'arrivée de l'étudiant à l'établissement soit déterminants de sa décision de persévérer ou d'abandonner. Par ailleurs, Tinto insiste que le succès dans les études est largement supérieur lorsque l'établissement offre des services d'appui



à la réussite scolaire et quand les professeurs donnent des évaluations plus fréquentes, et dès le début des cours.

Plusieurs recherches sur la fidélisation analysent les initiatives ou les programmes d'établissements destinés à améliorer la rétention ainsi que les facteurs pouvant prédire la persévérance et le succès dans les études. Par exemple, Colson-McClean (2013) et Villafane (1998) ont relevé que les bons rapports et les rencontres fréquentes avec les professeurs favorisant la persévérance, et les chercheurs Koch, Colson-McClean (2013), Hoyer (2011), Neitzel (2012), Villafane (1998) et Thomas (1997) s'entendent sur l'influence du personnel et des services d'aide de l'établissement comme agents déterminants pour contrer l'abandon.

Les recherches de Swecker (2011) et Carlson (2013) relèvent que les interventions du personnel des services aux étudiants, y compris les conseils aux études, améliorent la fidélisation des étudiants de première génération, par contre, Patterson (2004) et Thompson (2008) ont trouvé que les conseils aux études n'avaient aucune incidence sur la rétention et la satisfaction étudiante.

L'étude de Cruse (2011) n'a pas relevé de différence entre les étudiants de première et de seconde génération pour les variables statut socioéconomique, coût des études et montant d'aide financière reçu; mais Brown-Taylor (2012) souligne que le statut de première génération avait un lien négatif avec l'intention d'obtenir le diplôme et de se réinscrire pour l'année suivante. La recherche de Micka-Pickunka (2010) souligne que le travail rémunéré n'était pas nuisible pour garder une bonne moyenne, mais Neitzel (2012) remarque que l'inquiétude financière était un des facteurs de l'abandon.

Les recherches sur la fidélisation se multiplient et retiennent davantage l'attention des administrateurs dans les établissements postsecondaires. Le cadre théorique de la fidélisation créé par Vincent Tinto est fréquemment cité dans la littérature, mais aussi critiqué pour son manque d'éléments concrets liant l'intégration sociale à la décision d'abandonner les études. Il en résulte que ce cadre théorique retient l'intérêt des chercheurs pour des études sur les problèmes de baisse ou de maintien des effectifs dans les établissements postsecondaires.

### **1.3.6 Participation étudiante**

La participation étudiante renferme plusieurs aspects de la vie y compris les interactions en salle de classe, la participation dans les activités parascolaires ainsi que tous types de rapports et associations que l'étudiant pourrait avoir à l'extérieur des cours, mais rattachés à l'établissement postsecondaire. Alexander Astin (1984) a défini le concept de la participation étudiante en tant qu'investissement en temps et en énergie de la part de l'étudiant dans ses études.

Astin affirme qu'un étudiant qui s'investit dans son expérience éducative y consacre du temps et de l'énergie soit à faire les travaux de cours, soit à interagir avec ses professeurs et ses collègues de classe, soit à participer aux activités de la vie étudiante. Selon l'auteur, un étudiant moins impliqué dans l'ensemble de la vie étudiante aurait tendance à consacrer moins de temps à étudier, passerait peu de temps sur le campus et limiterait sa participation aux activités organisées pour les groupes étudiants. L'auteur suggère que les étudiants qui persévèrent sont ceux qui étaient plus impliqués dans des activités scolaires et parascolaires.

Les chercheurs s'intéressaient à évaluer la participation active de l'étudiant dans les activités scolaires et parascolaires afin d'en découvrir l'incidence sur le succès dans les études et l'épanouissement personnel de l'individu. Par exemple, la recherche de Kempf (2011) a relevé que des étudiants ayant des fonctions de leader sur le campus étaient avantagés sur les plans scolaire et social à l'intérieure et à l'extérieur de l'établissement. Hogan-Clark (2010) a observé que les qualités de leadership d'étudiants de première génération n'étaient pas inférieures à celles des autres et servaient à enrichir leur expérience dans les études et leur sentiment d'être en charge de leur vie.

Barrett (2005) a trouvé que l'éducation postsecondaire augmentait la confiance, l'indépendance et la mobilité culturelle des étudiants de première génération. Sanchez (2011) a trouvé que les étudiants latino-américains de première génération étaient résilients et motivés pour changer le stéréotype associé à leur culture; par contre, les études universitaires brisaient la tradition et occasionnaient des tensions dans la famille.

Luna (2002) rapporte que le rendement académique des étudiants de première génération était inférieur à celui des autres et que ces étudiants étaient défavorisés dans la culture américaine. Warner (1992) a noté que les expériences universitaires de ces étudiants n'étaient pas toujours agréables, qu'il y avait des conflits entre la culture familiale et la culture postsecondaire et que ceci motivait les départs. Patterson (2010) a souligné l'importance de la famille et de l'intégration à l'établissement en tant que facteurs ayant de l'incidence sur le bien-être de l'étudiant lors des études.

Throgmorton (1999) et Talbert (2013) ont observé que ces étudiants éprouvaient plus que les autres de difficultés dans la transition au postsecondaire, se sentaient isolés, étaient

tirillés entre les exigences de la vie universitaire et celles de la famille, avaient des moyennes plus basses, moins d'aspiration pour les diplômes et d'interactions avec leurs professeurs en dehors des cours.

D'autre part, Davenport (2010) a trouvé que les étudiants de première et de seconde génération n'étaient pas différents des autres quant à la perception de la participation étudiante, mais que les étudiants afro-américains se sentaient plus intégrés à l'établissement que les étudiants hispano-américains. La'Monte Edwards (2010) n'a pas trouvé de lien entre la moyenne à l'université et l'intégration dans les études et sociale.

Finley-Bissell (2012) n'a trouvé aucune différence entre les deux catégories d'étudiants pour la participation dans des groupes d'apprentissage et l'engagement envers l'établissement. Spenser (1999) n'a pas trouvé de différence entre les deux catégories d'étudiants pour la moyenne à l'université ou la perception de l'effet de participer à un programme préparatoire. Miller (2013) n'a pas relevé de lien entre l'intégration à l'établissement et la persévérance, mais ses résultats indiquent un rapport entre l'intégration académique et les variables de bien-être et d'autosuffisance de carrière.

La participation étudiante est un cadre théorique qui permet d'observer de multiples éléments du rendement académique, de l'intégration à l'établissement et de la persévérance. Cette théorie veut que la participation active dans les activités scolaires et parascolaires mène à des résultats favorables sur les plans des études et personnel. Plusieurs recherches ont entériné cette prémisse, mais d'autres n'ont pas relevé de différence entre les étudiants de première et de seconde génération.

### 1.3.7 Engagement de l'étudiant

La théorie de l'engagement de l'étudiant englobe une variété de composantes de la vie étudiante sur les plans pédagogique, socioculturel, personnel et interpersonnel. Ce concept présume que l'étudiant a un intérêt sérieux pour les études, un désir d'appartenance à l'établissement qu'il fréquente et une volonté de participer aux activités scolaires et parascolaires. Selon Bruno Bérubé, Annie Desaulniers, David Lacasse et Gilles Roy (2008), l'engagement est multiforme et multidimensionnel et évolue durant tout le parcours de la scolarisation. Ces auteurs soutiennent que l'engagement peut être évalué sur trois plans. Premièrement, l'engagement cognitif, qui correspond à l'acquisition de stratégies d'apprentissage efficace. Deuxièmement, la dimension affective, qui incorpore la création d'un climat d'apprentissage propice et d'un milieu motivant et stimulant pour l'étudiant. Enfin, la troisième dimension porte sur les relations sociales et, plus particulièrement, sur les rapports entre l'étudiant et les professeurs, le personnel de l'établissement et les pairs.

Selon Georges Kuh (1991), l'engagement de l'étudiant englobe d'abord le temps et l'énergie que consacre l'étudiant dans tous les aspects de sa formation au postsecondaire, y compris les multiples dimensions académique, sociales, culturelles et parascolaires. La participation active peut se quantifier par des comportements concrets comme les interventions en salle de classe, les échanges avec collègues et professeurs, la participation dans une équipe sportive, les responsabilités dans les clubs ou les associations étudiantes, l'adhésion à des groupes d'étude, la participation à des activités en résidence, etc.

Les scientifiques George Kuh, Jillian Kinzie, John Schuh et Elizabeth Whitt (2005) affirment qu'il y a deux éléments fondamentaux qui influencent la réussite dans les études. Premièrement, l'étudiant qui s'investit dans son projet de formation dans un établissement postsecondaire en ayant pour objectif principal de réussir et d'obtenir la formation désirée. Deuxièmement, les services offerts par l'établissement dans le but d'améliorer l'environnement d'apprentissage, y compris les programmes d'aide à la réussite dans les études, l'aide financière et le soutien personnel.

L'instrument le plus fréquemment mentionné dans la littérature qui mesure l'engagement de l'étudiant au palier universitaire est *l'Enquête nationale sur la participation étudiante*, (*National Survey for Student Engagement*). Ce questionnaire a été développé par l'Université de l'Indiana en 1998 et continu d'être géré à partir du *Centre for Postsecondary Research* de cette même université. L'outil estime l'engagement de l'étudiant par des variables rattachées aux résultats d'apprentissage, à l'épanouissement personnel de l'étudiant et à son expérience globale à l'université. Les répondants indiquent les façons dont ils s'engagent dans leurs études, la qualité des interactions avec des professeurs et des collègues de cours et la manière dont ils occupent leurs temps libres. Ce sondage permet aux établissements de mesurer les aspects de l'expérience universitaire autant en salle de classe qu'à l'extérieur des cours.

À titre d'exemple, la recherche de Greenway (2005) a relevé que les étudiants qui ont des objectifs précis dans la vie étaient plus engagés dans leurs études et avaient de meilleurs résultats académiques. Brewer (2011) atteste que les interactions avec les professeurs et le personnel de l'établissement dès le début des études étaient déterminantes du succès dans les études. D'autres recherches ont soulevé que le degré

d'engagement varie d'un étudiant à l'autre, en fonction de l'établissement et même selon les secteurs au sein d'une même maison d'enseignement.

D'autre part, Mahan (2010) et Snyder (2008) n'ont pas trouvé de différence entre les étudiants de première et de seconde génération pour les variables liées à l'apprentissage et le succès dans les études ; par contre, 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.

Zhou (2010) a noté que l'engagement n'était pas lié à la persévérance en première année, mais qu'il y avait un lien significatif entre la moyenne et le rendement dans les études.

Santiago-Betancourt (2012) a trouvé que les variables antécédents, qualité des entretiens sur 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. Mospens (2008) n'a pas révélé de lien significatif entre le degré d'interaction étudiant/professeur et les variables : classe sociale, sexe, origine ethnique et résultat ACT. La moyenne académique, toutefois, avait un lien significatif avec la fréquence d'interactions étudiant/professeur.

Boyett (2010) a noté que les étudiants de première génération étaient plus âgés, étaient majoritairement des femmes, avaient des enfants, un emploi et travaillaient plus d'heures par semaine, commençaient leurs études plus tard dans la vie, étaient inscrits à moins de cours, utilisaient plus fréquemment les services aux étudiants, participaient aux séances d'orientation et consacraient plus d'heures à leurs travaux de cours. Quelques recherches ont obtenu des résultats divergents. Par exemple, Babcock (2010) a trouvé que les

étudiants de première génération avaient plus de responsabilités familiales, mais Johnson (2008) a trouvé que ces étudiants étaient plus engagés dans des activités d'apprentissage. Lohman (2003) a trouvé que les étudiants de première génération avaient un score inférieur pour l'engagement et étaient moins impliqués dans les activités de l'établissement.

Les scientifiques suggèrent que l'engagement de l'étudiant est largement influencé par l'effort de l'étudiant ainsi que l'environnement d'apprentissage. Cette théorie veut qu'un étudiant engagé augmente son sens d'appartenance à l'établissement, ce qui favorise un meilleur rendement scolaire et améliore sa persévérance. Cependant, les recherches à ce jour permettent de constater une divergence dans les résultats selon les circonstances des étudiants et des établissements.

### **1.3.8 Décision de faire des études postsecondaires et choix d'établissement**

Les recherches portant sur la décision d'entreprendre des études postsecondaires et le choix d'un établissement ont examiné une multitude de variables qui encourageaient ou décourageaient l'étudiant dans ces démarches. Les variables les plus fréquemment utilisées dans ces études sont les antécédents, la prédisposition, l'aspiration ou le désir de l'étudiant de faire des études postsecondaires, l'incidence des parents et des membres de la famille, les initiatives de recrutement de l'établissement, les programmes préparatoires, les articulations et l'entente de transfert, les cours à double reconnaissance, les interventions des conseillers dans les écoles secondaires, le financement, l'accès aux services d'aide et une variété de comportements typiques de l'étudiant.



Les enquêtes furent principalement structurées dans le but de comparer les étudiants de première et de seconde génération selon la race, l'origine ethnique, le sexe, le revenu familial, les besoins financiers et la préparation préuniversitaire ou collégiale. Par exemple, Anderson (2013) a trouvé que la détermination et la conviction personnelle étaient déterminantes de la décision de faire des études tandis que Peters (2009) et Rooney (2008), Smith (2001) et Gattuso (2008) ont relevé que l'aspiration pour les études et les perspectives d'avenir sont des facteurs déterminants de la décision de faire des études.

Les chercheurs Adkissen (2013), Bueschel (2004), Donatelli (2010), Espindola (2005), Logan (2007), McAllister (2012), Rooney (2008) ont trouvé que les conditions familiales, l'encouragement et l'appui des parents influençaient les étudiants de groupes minoritaires, y compris ceux de première génération, à faire des études. Les conclusions de Finnie, Childs et Wismer (2010) veulent que le niveau de scolarité des parents ait des effets directs et indirects sur l'attitude à l'égard des études postsecondaires. Corea (2009), Mendez (2003), Joyce (1987), Pinhorn (2002) ont relevé le manque de ressources financières, le revenu familial, les frais de scolarité et le manque de disponibilité des bourses d'études comme étant des obstacles majeurs pour l'accès aux études. McAllister (2012), Rooney (2008), Bhagat (2004) ont noté, pour leur part, que la proximité du foyer, la taille ainsi que le prestige de l'établissement influençaient la décision d'aller à l'université. Beasley (2011) et Hegrene (2013) ont relevé l'importance de la famille sur la décision de faire des études et sur la persévérance.

Schaeffer (2008), Broussard (2009), Utterback (2011), Rooney (2008) ont noté l'influence de l'orienteur sur l'attitude de l'étudiant envers les études. Donatelli (2010) a

trouvé que les étudiants ressentait moins de détresse au postsecondaire lorsqu'ils avaient de bons rapports avec les professeurs. Par contre, Dillon (2010) a trouvé que des étudiants au secondaire étaient insatisfaits de l'aide obtenue de l'orienteur et des enseignants à l'école et Peregrino (2005) a noté que les études au secondaire n'avaient pas bien préparé certains élèves pour les études.

Wang (2003) et McCain (2004) ont trouvé que les étudiants de première génération étaient plus âgés, avaient de plus faibles résultats sur des tests d'admission, un revenu familial plus bas, qu'ils avaient plus de défis d'intégration à l'université, étaient moins motivés à obtenir un diplôme universitaire et consacraient plus d'heures au travail rémunéré. Murphy (2006) ajoute que ces étudiants changeaient moins souvent d'établissement et qu'ils consacraient moins de temps aux activités sociales de l'établissement. Joyce (1987) a noté que ceux-ci se dirigeaient au deuxième cycle en moins grand nombre, avaient un plus grand besoin d'aide financière et préféraient des programmes avec stages. Shelton (2013) a déterminé que les étudiants de première génération associaient le choix de programme d'études à un emploi spécifique tandis que les étudiants de seconde génération voyaient leur formation correspondre à de multiples emplois.

Logan (2007) a trouvé qu'il n'y avait pas de différence entre les deux catégories d'étudiants pour les variables école secondaire fréquentée, amis, membres de la collectivité et des organismes communautaires, considérations personnelles et situationnelles et Theeuwes (2005) n'a pas trouvé de lien entre les variables frais de scolarité, aide financière, revenu familial, statut de première génération, préparation au secondaire, d'une part, et la persévérance scolaire dans une université catholique, d'autre

part. De plus, Manuel (2001) n'a pas trouvé de différence entre les hommes et les femmes de première génération en ce qui a trait à la rétention, il a toutefois remarqué que la motivation pour faire des études postsecondaires chez les hommes, repose principalement sur les finances, l'emploi et les objectifs économiques. À la différence que l'on trouve dans la majorité des études, Dahle (2003) a noté que les étudiants de sexe masculin de première génération, de race blanche avaient des résultats plus faibles que les étudiants masculins et féminins afro-américains.

Selon les résultats de ces recherches, les étudiants de première génération étaient en général moins bien préparés pour le postsecondaire, participaient à des programmes préparatoires ou de transition en plus grand nombre, utilisaient les programmes d'aide au succès dans les études plus fréquemment, choisissaient des programmes liés à un emploi, consacraient plus d'heures semaine au travail rémunéré, avaient plus d'inquiétudes relatives au financement des études. Nous constatons que certaines conclusions de ces travaux s'arriment aux résultats de l'étude de Normand Labrie et Sylvie Lamoureux (2016) sur l'accès aux études postsecondaires pour les francophones en Ontario où il est fait mention du choix d'établissement en raison de sa proximité du foyer, de l'influence de l'orienteur à l'école et du financement pour les études.

### **1.3.9 Transition et intégration au postsecondaire**

Les recherches sur la transition et l'intégration aux études postsecondaires ont porté essentiellement sur l'orientation à l'établissement, les services de soutien en première année, les programmes de préparation et d'accès, les personnes-ressources et les antécédents de l'étudiant. Dans ces enquêtes, les chercheurs ont comparé les étudiants de

première et de seconde génération à l'entrée à l'établissement ou à différents moments lors de la première année d'études. En gros, les scientifiques cherchaient à différencier les étudiants selon des variables démographiques, des comportements préuniversitaires, les attentes et traits personnels, l'aspiration pour le postsecondaire, l'utilisation de programmes d'aide, les obstacles dès le départ ainsi que l'appréhension à laquelle ils donnent lieu.

À titre d'exemples, Overton-Healy (2010) et Pringle-Hornby (2013) ont trouvé que l'adaptation au postsecondaire pour des étudiants de première génération était améliorée lorsqu'ils participaient à un programme de transition, visitaient le campus au préalable, participaient à des activités parascolaires et étaient appuyés par la famille et les pairs. Rios (2001) et Clark (2007) ont noté que la moyenne au secondaire, les résultats aux tests d'entrée « (Scholastic Aptitude Test (SAT) et Admission to College Test (ACT) » et le nombre d'heures consacrées aux devoirs permettent de prédire le succès dans les études de ce groupe d'étudiants.

Pour sa part, McCain (2004) a noté que les étudiants de première génération étaient plus âgés, travaillaient plus d'heures par semaine et avaient un revenu familial inférieur aux autres, des résultats de tests d'admission plus faible, une moyenne plus basse à la fin du premier semestre et avaient plus de difficulté d'adaptation dans le milieu. Amelink (2005), Hayes (2006), Schmidt (2005), Lee-Sim (2009) et Hertel (1996) ont trouvé que ces étudiants s'intégraient moins bien au postsecondaire et Hendrix (2009) mentionne que l'attitude envers le postsecondaire devenait pour eux un défi à la transition dans ce milieu. Lacombe (2007) ajoute que ces étudiants avaient un statut socioéconomique plus

bas, participaient en plus grand nombre au programme de transition et avaient tendance à s'inscrire en affaires.

DeWall (2005), Moore (2003) et Chonwerawong (2006) ont trouvé que l'influence positive de la famille, l'aspiration à une carrière professionnelle et à l'autosuffisance, en plus de la participation des parents, de l'encouragement personnel, des croyances spirituelles et de l'influence de l'école étaient liés positivement à l'acclimatation générale et au succès dans les études. Wang (2012) affirme que le rôle des professeurs détermine l'expérience universitaire et la persévérance.

Malgré ces résultats, certaines recherches n'ont relevé aucune différence entre les deux catégories d'étudiants. Par exemple, Reynolds-Shaw (2006) n'a pas trouvé de distinction entre les étudiants de première et seconde génération sur l'intégration à la vie universitaire et Smith (2006) n'a pas trouvé d'écart entre les deux groupes sur la transition au postsecondaire. Lodhavia (2009) n'a noté aucune différence entre les deux groupes pour les variables moyenne, persévérance de la première à la deuxième année et nombre de crédits réussis. De son côté, Green (2010) a trouvé que les étudiants de première génération avaient des résultats plus faibles vis-à-vis de l'intégration personnelle, émotionnelle et sociale, mais que, sur d'autres plans, il n'y avait pas de différence entre les deux groupes d'étudiants. Pour sa part, Splichal (2009) n'a pas trouvé de différence entre les étudiants de première et seconde génération sur l'adaptation à la vie universitaire selon l'origine ethnique.

D'ailleurs, quelques recherches ont obtenu des résultats divergents face à la tendance pour les étudiants de première génération. Bartels (1995) a trouvé que ces étudiants

percevaient qu'ils bénéficiaient moins de l'appui de leur famille mais qu'ils s'intégraient aussi bien que les autres dans le milieu universitaire. Summerville (2009) a observé que ces étudiants avaient des moyennes plus élevées et un rang supérieur au secondaire ainsi que de meilleurs résultats sur quatre variables : confiance en soi, auto-évaluation, sensibilité pour la diversité et détermination à atteindre ses objectifs.

Les recherches sur l'intégration et la transition aux études postsecondaires ont à la fois relevé des similitudes et des différences entre les deux catégories d'étudiants. Bien que plusieurs études aient obtenu des résultats manifestes, d'autres n'ont observé aucun lien significatif entre les deux catégories d'étudiants. De plus, quelques recherches ont même obtenu des résultats opposés à la norme. Néanmoins, dans l'ensemble, les étudiants de première génération semblent éprouver plus de difficultés à s'adapter aux études postsecondaires et à gérer tous les changements qui s'y rattachent sur les plans personnel, familial, social et académique.

#### **1.4.0 Facteurs d'influence et choix d'établissement**

Ce thème renferme les facteurs d'influence sur la décision de faire des études ainsi que le choix d'établissement. Les scientifiques ont souligné le rôle des parents et de la famille, la motivation pour les études, l'attachement à l'établissement et l'aide financière comme facteurs déterminants pour faire des études. Ils ont aussi relevé les raisons qui découragent les étudiants à se diriger vers le postsecondaire comme étant la culpabilité, l'inquiétude pour le financement, les diverses formes de stress, les amis, les troubles de santé mentale, le besoin de rattrapage scolaire et les parents qui s'imposent trop dans la vie universitaire. En Ontario, l'étude de Normand Labrie et Sylvie Lamoureux (2012)

met en lumière un nombre de facteurs qui influencent le parcours scolaire et le choix d'établissement postsecondaire chez les francophones ; elle signale, en particulier, la tendance à se diriger dans une plus forte proportion au collège et, dans bien des cas, dans des établissements anglophones.

Les chercheurs Aquirre (2012), Ordonez (2013), Lamkin-Ziemniak (2010), Little (2013), Daniels (2006), Lacombe-McBride (2007) et Rondini (2010) ont noté le rôle de la famille sur la décision de faire des études. Gaymon (2013), Spencer (2013), Depew (2012), Zuck (2007) ont observé les interventions des parents lors des étapes préparatoires au postsecondaire et durant les études, tandis que Spearman (2010) et Miller (2006) ont ajouté le rôle particulier qu'a la mère dans ce domaine.

Holmes (2012) et Stephens-Lane (2005) ont souligné que les étudiants de première génération éprouvaient plus de stress que les autres par rapport aux coûts des études et qu'ils se sentaient moins bien préparés. Latus (2006) et Malmberg (2008) ont relevé les sources suivantes de stress : l'établissement, les amis, l'admission, l'orientation, les cours, les examens, les évaluations, le déséquilibre personnel et, parfois, la famille. Lancaster (2010) ajoute l'autosuffisance, la gestion du temps et l'appui social des pairs comme sources de stress pour ces étudiants.

Gonzales-Hooper (2013) et Rooney (2008) ont repéré que ces étudiants ressentaient plus de culpabilité que les autres et Stoltz (2013) souligne que la communication, les difficultés à équilibrer la vie sociale et académique ainsi que les préoccupations financières en sont les défis principaux. Selon les enquêtes auprès d'élèves aux paliers élémentaire et secondaire, Zuck (2007) a trouvé que la participation dans un programme

préparatoire, l'aspiration de l'étudiant, l'influence des pairs étaient les facteurs principaux de l'intention d'aller au postsecondaire, tandis que Dieckmeyer (2006) a trouvé que certains règlements, le climat de l'établissement et des pratiques d'enseignement démotivaient les étudiants.

Pour sa part, Sarnataro (2001) n'a pas noté de différence entre les groupes d'étudiants pour les variables motivation et réalisation dans les études, mais ceux de première génération avaient plus d'obligations externes. Pareillement, Hover (2014) n'a pas dépisté de divergences entre le statut d'étudiant à un programme de doctorat sur la perception du stress et du sens de cohérence. Pease (2013), pour sa part, rapporte que, dans la majorité des cas, il n'y avait pas de distinction entre le statut de l'étudiant et la santé mentale.

Malgré les affirmations documentées sur le rôle favorable des parents pour les études postsecondaires, Sorter (1985) a noté qu'une attitude dogmatique des parents et leur intolérance envers la vie universitaire de leurs fils ou filles étaient nuisibles aux études. Burns a observé que l'instruction postsecondaire occasionnait des tensions, des conflits et de la résistance dans ces familles et Stoltz (2013) a documenté le manque de compréhension de la famille pour l'expérience universitaire. Coy-Organ (2009), Fowler (2012) et Tyson-Ferrel (2009) ont trouvé que les étudiants de première génération percevaient que la famille n'était pas un facteur déterminant pour la préparation aux études postsecondaires et sur leur décision de faire des études et Latus (2006) a trouvé des instances quand la famille ajoutait une pression à réussir.



Dans l'ensemble, les recherches suggèrent que les étudiants de première génération étaient reconnaissants pour l'aide et l'appui obtenus de leurs parents et des membres de leur famille. De plus, les résultats suggèrent que ces étudiants consacraient plus d'heures par semaine au travail rémunéré, plus de temps à s'occuper de leur famille, moins de temps avec des collègues de classe et avaient plus de difficultés à s'intégrer sur les plans académique et social.

#### **1.4.1 Programmes d'aide scolaire, personnel et financière**

Un nombre de scientifiques se sont intéressés aux programmes d'aide à la réussite scolaire, les initiatives d'accompagnement et de soutien financier ainsi que sur les services d'interventions personnelles pour les étudiants de première génération. Bien que certains chercheurs ont comparé l'incidence de programmes ou de services entre les étudiants de première et de seconde génération, d'autres ont tenté de vérifier des facteurs qui pourraient prédire la persévérance et le succès dans les études. D'autres encore ont évalué l'expérience étudiante ainsi que les forces et les faiblesses des initiatives d'aide aux étudiants de l'établissement.

À titre d'exemple, les chercheurs Tangelia (2011), Nava (2010), Fiqueraro-Salas (2011), Anderson (2008), Thompson (2007), Lobo (2001) et Mbindyo (2011) ont relevé les avantages des programmes d'aide comme étant le réseautage, l'appartenance à des groupes, l'intégration à l'établissement, la résilience et l'engagement dans les études et social. Doering (2015), Henriques (2011), Watson (2004) et Hickam-Halloran (2000) ont trouvé que la participation dans des groupes d'apprentissage contribuait à l'intégration dans l'établissement, la persévérance dans les études et le taux de diplomation chez les

étudiants qui risquaient de connaître l'échec, tandis que Moore (2003) relève que la participation à un programme estival augmentait l'adaptation à l'établissement au premier semestre. Showers-Brown (1998), Perez (2006) et Boyer-Chase (2000) ont ajouté que la participation dans ce type de programme influençait favorablement la moyenne et la persévérance, mais n'avait eu aucune influence sur les sources internes de détermination.

St-Clair-Christman (2011) et Davis ont trouvé que les services d'appui aidaient les étudiants à demeurer fidèle à leur objectif éducatif et Golden (2011) enchaîne que le mentorat augmentait le capital scolaire, la confiance, les rapports avec d'autres étudiants. Campagna (2013), Peregrino (2003) et Lamon (2010) ajoutent que le mentorat était une source d'influence sur les étudiants tandis que Townsley (2004) et Peterson (2007) ont noté l'importance des interactions entre les étudiants et les professeurs.

Les recherches suggèrent que les étudiants de première génération étaient plus préoccupés par le coût des études que les autres. Malmberg (2008) et Holmes (2007) ont trouvé que l'insuffisance d'aide financière, les frais élevés, la croissance de l'endettement, la communication inadéquate au sujet de l'aide financière étaient des facteurs néfastes du succès scolaire. Yousif (2009) a noté que les délais à recevoir l'aide financière occasionnaient des difficultés pour les étudiants de première génération alors que Stephens-Lane (2005), Hightower (2007) et Hodges (1999) soulèvent que le manque d'argent était un obstacle majeur.

Sherlin (2002) a trouvé que les étudiants de première génération qui avaient des prêts considérables et des dettes persévéraient en moins grand nombre. Wang (2003) ajoute que ces étudiants avaient moins de tolérance pour l'endettement et Merrit (2012) souligne

que ces étudiants revenaient en moins grand nombre au deuxième et au troisième semestre comparativement aux autres. Par contre, Mihok (2005) remarque que les femmes ainsi que les étudiants à faible revenu ayant emprunté pour financer leurs études avaient un taux de persévérance plus élevé.

Espindola (2003), Green-Thompson (1998), Joyce (1987), McKenzie (2008), Lamon (2010), Pendre (2010) et Rooney (2008) ont relevé l'incidence de l'aide financière en tant que facteur d'encouragement pour les études postsecondaires et Rooney (2008) ajoute l'influence des finances sur le choix d'établissement.

Les recherches de Chandler (2012), Andress-Martin (2012) et Holy (2012) n'ont pas trouvé de lien entre la participation dans un programme d'aide académique et les variables moyenne, succès dans les études et persévérance. De même, Martenac-Earrest (2002) ajoute que la participation dans un groupe d'apprentissage ne pouvait prédire la moyenne et la persévérance à la fin de la première année d'études. L'étude de Perez (2006) relève que la participation dans un programme d'appui et la persévérance étaient liées au niveau de scolarité du père, mais pas de la mère et Kline (2000) a relevé que la résilience n'était pas un facteur essentiel pour le succès d'étudiant adulte.

Beal (2007) et Bryant (2005) indiquent, en résumé, que la participation à des programmes d'aide était bénéfique et largement motivée par des facteurs tels que le manque de préparation pour les études, des résultats de tests d'entrée faible, le rang et la moyenne inférieure au secondaire, les difficultés d'intégration dans le milieu, le choix de programmes et des circonstances personnelles. Gary (2008) a relevé l'appui de la famille

et de l'établissement, la débrouillardise, l'autosuffisance, l'initiative et l'utilisation des services en tant que facteurs qui favorisaient la persévérance.

Les scientifiques ont trouvé qu'en général, la participation à des programmes d'appui et d'accompagnement, les groupes d'apprentissage, les activités préparatoires et les interventions ciblées amélioraient le succès scolaire et la persévérance. Les résultats des enquêtes suggèrent que ce type d'initiatives encourage le réseautage des étudiants, favorise une meilleure intégration et une allégeance à l'établissement, augmente la socialisation, ce qui améliore l'expérience étudiante.

Les recherches ont évalué l'incidence des bourses, du revenu familial, du travail rémunéré et des prêts étudiants. Plusieurs programmes d'aide dans les études tentaient d'augmenter la motivation et d'encourager les étudiants de groupes sous-représentés à faible revenu, y compris ceux de la première génération, à faire des études postsecondaires et à persévérer.

#### **1.4.2 Succès dans les études**

Le thème du succès dans les études inclut des recherches qui examinent une variété de sujets tels : les conseils aux études ; les obstacles et défis au postsecondaire ; la transformation culturelle et l'épanouissement personnel ; les perceptions, les craintes et les capacités de l'étudiant ; le climat et l'environnement de l'établissement ; les évaluations de programmes ; l'alphabétisation ; et le parcours des études.

Par ces enquêtes, les scientifiques cherchaient à préciser l'incidence d'une multitude de facteurs qui influençaient le cheminement des étudiants au postsecondaire et les éléments bénéfiques ou nuisibles au succès dans les études. Des recherches ont porté sur des sous-

catégories d'étudiants, d'autres ont évalué des initiatives précises telles que des cours de double reconnaissance, des programmes de perfectionnement ou un service d'intégration.

Dans les recherches sur le succès dans les études, les scientifiques ont cerné une gamme de facteurs tels les perceptions du milieu, les démarches préparatoires aux études, les obstacles et défis à relever, le climat et les services de l'établissement, l'efficacité d'initiatives, de programmes et de services ainsi que l'encouragement de la famille et des proches.

Linares (2008) et Saulsberry (2002) ont relevé une série de variables déterminant la réussite dans les études : désir de réussir, appui de la famille et de l'établissement, préparation scolaire, résilience, traits de caractère, épanouissement et transformation personnelle. Bukoski (2012), Puente (2013) et Reyes (2012) ont ajouté les éléments : engagement; attentes; rétroaction; participation; processus d'apprentissage; mentorat et modèles; motivation pour l'apprentissage et la réussite; appui des professeurs, du personnel et des pairs; le sens de responsabilité à encourager les générations subséquentes dans les études; et revendication pour des services ciblés.

Thering (2009) a déterminé qu'un cours préparatoire aux études postsecondaires avait contribué au succès dans les études de étudiants de première génération. Miller (2006) a relevé un lien entre le changement de culture et la persévérance, ainsi qu'avec l'incidence des interactions sociales sur le succès scolaire. Todd (2013) et Tores (2013) ont relevé des services et programmes qui favorisaient le succès dans les études.

Neal (2009), Evans (2013) et Gonzalez-Montoya (2006) ont suggéré que le succès dans les études dépend de l'encouragement des professeurs, de la fierté et de la motivation de

l'étudiant, de l'appui de la famille et des services d'aide. Lorenzano-Obergfell (1997), Coleman (2012), Garcia (2005), Reome (2012) ont noté l'aspiration, la conviction et la détermination de l'étudiant, l'environnement familial, la valorisation du travail scolaire, la confiance, l'auto-valorisation, le financement et la préparation pour les études comme éléments principaux du succès. German (2008), Gaskins (2009) et Meetze (2006) ont ajouté à ceci les interventions à l'école, les rapports avec les professeurs, les programmes d'enrichissement, la moyenne au secondaire, l'aide financière, le lieu du foyer familial et celui de l'hébergement en tant que facteurs d'influence sur le succès dans les études.

Quelques recherches ont ciblé des sous-catégories d'étudiants, y compris ceux ayant des besoins particuliers et ceux de groupes sous-représentés. Nolan (2005), Amos (2010), Coleman (2012), Garcia (2005) et Lamm (2005) collectivement ont relevé les facteurs suivants comme agissant sur la persévérance : l'utilisation des ressources de l'établissement, l'intégration dans la vie universitaire, la perception des travaux de cours, le type de crédits réussis, les renseignements reçus de l'établissement, les évaluations, le choix des programmes, la participation scolaire et parascolaire, les bourses, l'aide financière et l'emploi. D'autres facteurs de la réussite dans les études furent les cours de double reconnaissance, l'expérience préuniversitaire et l'aide de l'orienteur à l'école.

Willyard (2000) a noté que les étudiants de première génération étaient plus âgés, avaient un revenu plus faible, avaient moins d'appui de la famille et des aspirations plus faible pour les études. Hernandez (2013) signale l'importance du climat dans l'établissement en ce qui concerne l'accueil et l'attention aux besoins des étudiants.

Les scientifiques Reid (2013) et Gapper (2006) ont relevé une série de défis des étudiants de première génération liés à la préparation scolaire, à la planification de carrière, à la participation active dans l'établissement, à l'adaptation au milieu, à la maîtrise de l'anglais et à la gestion du temps. Peterson-Pagnac (2013) ajoute aux sources de difficultés : l'auto-efficacité, les stéréotypes, le déséquilibre et les fausses impressions de la vie étudiante, tandis que Wicks (2013) souligne que ces étudiants devaient relever des défis financiers et manquaient de capital social dans ce milieu.

Skully (2004), Ems (1997) et Waters (2012) ont souligné les sources d'inquiétude des étudiantes de première génération et Giblin (2004) a ajouté les écarts culturels, l'attachement à la famille, les responsabilités au foyer et la perception que l'établissement avait une préférence pour des étudiants de calibre supérieur en tant qu'éléments qui gênaient ces étudiants. Pour sa part, Bartholomay (1994) souligne l'appui des professeurs, la pédagogie et l'enseignement efficace comme éléments qui favorisaient l'apprentissage et la persévérance.

Par ailleurs, Sanchez (2012) n'a pas trouvé de différence significative pour le rendement dans les études entre les étudiants issus de famille de la première, la seconde et la troisième génération aux États-Unis. Schulz (2007) a trouvé des liens faibles entre la persévérance et la charge de cours, le succès dans les cours, la moyenne et la participation dans des groupes d'études. En observant les obstacles à la persévérance dans les études, Godwin (2012) n'a pas relevé de lien significatif pouvant distinguer les deux groupes d'étudiants.

Dans l'étude de Lincoln (2010), il y avait plus de similitudes que de différence entre les étudiants de première et seconde génération et Belcastro (2009) a trouvé que les étudiants de première génération avaient des résultats académiques et un taux de persévérance comparables ou parfois supérieurs à ceux des étudiants de seconde génération dans un établissement ayant des défis de fidélisation.

Le thème du succès dans les études a permis d'analyser des facteurs qui encouragent ou découragent la réussite dans les études. Dans l'ensemble, les travaux ont relevé des différences entre les étudiants de première et seconde génération; par contre, quelques recherches n'ont pas obtenu de résultats concluants, ou ont noté des similitudes entre les catégories d'étudiants et, dans un cas, les étudiants de première génération avaient des résultats supérieurs aux autres.

### **1.4.3 Persévérance et choix de carrière**

Par les recherches sur la persévérance et le choix de carrière, les scientifiques vérifiaient la pertinence d'une multitude de facteurs ayant de l'influence sur l'expérience étudiante à l'université ou au collège. Ce thème englobe des recherches sur la persistance des étudiants; leurs perceptions des avantages de l'éducation postsecondaire; le taux de diplomation; la résilience; le rendement scolaire; l'aide dans les études et les réseaux sociaux; l'impact des professeurs, du personnel, les initiatives de planification de carrière; les études supérieures; ainsi que les perspectives des diplômés.

Par exemple, Barger (2009), Boulanger (2009), Castaneda (2004), Lane (2005), McCorkle (2012), Mueller (1997), Norfles (2002), Pino (2005), Rodgers (2013), Sawyers (2011), Schustack (2001), Valdez (2010), Vergara (2012), Wyant (2014) et Wang (2003)



ont collectivement relevé une multitude de facteurs favorables à la persévérance tels : aptitudes, motivation, antécédents, acclimatation, rendement scolaire, sources d'appui, préparation scolaire, initiatives et choix de l'étudiant. En outre, les facteurs favorables sur le plan institutionnel étaient : type d'établissement et proximité du foyer, professeurs sympathiques, groupes d'apprentissage, appui et services d'aide, cours réussis, tutorat, activités sociales et réseaux sociaux.

Par ailleurs, Brasswell (2010), Jassal (2007), Moore (2013) et Rethlake (2007) ont relevé des facteurs personnels, institutionnels et environnementaux adverses à la persévérance : décès d'un proche, divorce, problèmes de santé, grossesse, déménagement, soin des enfants, stress, manque de confiance en soi, choc culturel, moyenne au secondaire et résultats de tests d'entrée faibles, moyennes plus basses au début des études. Pour leur part, Dominiquez (2011), Lane (2005) et Mull (2007) ont énoncé les obstacles et les défis de transition aux études ainsi que noté les stratégies utilisées pour les surmonter. Dans les universités canadiennes, Finnie, Childs et Qiu (2012) ont trouvé que les étudiants de première génération avaient un taux d'abandon plus élevé et un taux de diplomation inférieur aux autres.

Barrington (2004), Gonzalez (2012), Hodges-Payne (2006), Hurley (2002), McCall (2007) et Olive (2009) ont examiné des composantes qui motivent les étudiants de première génération à faire des études supérieures tels : la résilience, les aptitudes pour les études, la motivation, l'épanouissement personnel, les sources et le montant d'appui, la capacité de relever les obstacles, l'autonomie, les perspectives d'emploi et le désir de redonner à la collectivité et à autrui. Stoltz (2013) a ajouté que les bourses, les aptitudes scolaires, les rencontres avec collègues et amis favorisaient la persévérance. Tyson-Ferrol

(2009) et Shoemaker (2012) ont noté un lien entre les variables moyenne, choix de cours et type d'aide financière, d'une part, et la persévérance, d'autre part.

Barrington (2004), Gonzalez (2012), Hodges-Payne (2006), Hurley (2002) ont trouvé que les étudiants de première génération se dirigeaient, proportionnellement, en moins grand nombre vers les études supérieures. Pour sa part, Barrington (2004) ajoute qu'au cycle supérieur, l'identité de l'étudiant de première génération demeurait inchangée dans la majorité des cas, mais McCall (2007) a documenté que, pour ces étudiants, les facteurs d'incidence sur le succès et les difficultés au premier cycle n'avaient pas d'effet lors des études supérieures. D'autre part, les enquêtes de Schustack (2001), Vergara (2012) et Whitley (1999) n'ont pas fourni de différence significative entre les deux catégories d'étudiants au deuxième cycle pour des variables démographiques et les antécédents. De même, la recherche de Finnie, Childs et Qiu (2012) n'a relevé aucune différence entre les étudiants de première génération et ceux d'autres groupes sous-représentés pour ce qui est de l'abandon et du taux de diplomation dans des programmes au niveau collégial au Canada.

Olson (2010), Bohna (1997) et Summers (1980) ont noté les changements dans la vie de diplômés de première génération dans le monde du travail et documenté les éléments de transformation personnelle, les objectifs de carrière, le rapport à la famille et les liens avec l'établissement en tant qu'ancien. Lewis (2012) a documenté les perspectives du personnel administratif sur les spécificités des étudiants de première génération.

Les chercheurs ont évalué la persévérance des étudiants selon le succès à la fin du premier et du deuxième semestre ainsi qu'à la fin des études. Cette thématique a permis

aux chercheurs de faire état de circonstances illustrant la ténacité des étudiants dans le but de réaliser leurs objectifs éducatifs et de carrière. Dans l'ensemble, ce thème illustre des distinctions entre les étudiants de première et seconde génération, mais certaines recherches n'ont pas obtenu de résultats concluants ou ont même fait état de résultats contraires à la tendance dans la littérature.

#### **1.4 Synthèse de la recension de la littérature**

Ce recensement des écrits illustre l'évolution des recherches sur les étudiants de première génération depuis plus de 35 ans. Ces enquêtes ont surtout porté sur des groupes d'étudiants sous-représentés, défavorisés, et plus fréquemment sur des minorités visibles de l'établissement. Plusieurs chercheurs ont trouvé que les étudiants de groupes minoritaires se présentaient à ces établissements en ayant de plus grands besoins d'aide sur les plans académique, personnel et financier. Au Canada, les études ont porté sur des étudiants anglophones, à part les deux recherches en français menées au Québec.

Ayant pour objectif d'analyser le succès scolaire, la persévérance et les abandons, les scientifiques ont eu recours aux cadres théoriques, aux concepts et aux modèles en sciences sociales, d'abord, ainsi qu'à des théories plus spécifiques à l'éducation, ensuite. De plus, ces modèles ne sont pas mutuellement exclusifs, ils se chevauchent et se complémentent.

Notant que le terme « étudiant de première génération » est utilisé pour catégoriser un groupe d'étudiants pouvant avoir une teneur particulière, il fut constaté que ceux-ci ne constituent pas un groupe homogène. Les scientifiques avancent un profil d'étudiants de première génération malgré la variété d'individus dans cette population. Ils suggèrent

qu'il est plus probable que ces étudiants soient du sexe féminin, qu'ils soient plus âgés, issus des minorités ethniques et de familles à faible revenu. Malgré que plusieurs études aient porté sur des minorités visibles qui adhèrent à ces caractéristiques, d'autres recherches ont été réalisées sur un échantillon plus représentatif de la population étudiante ne se conformant pas à ce descriptif et obtenant donc des résultats contraires aux autres.

Les enquêtes ont été faites à différents moments du parcours scolaire de l'étudiant donc à différents points de son évolution dans ce milieu. Sachant que l'étudiant chemine tout au long de ce parcours et que le début des études est généralement plus problématique pour certains d'entre eux, cela explique en partie, la divergence des résultats et parfois les contradictions entre les études.

## **1.5 Problématique de recherche**

Les recherches sur le phénomène d'étudiants de première génération s'accumulent dans des établissements postsecondaires, et ce, surtout aux États-Unis. Finnie, Childs et Qiu, (2012) affirment que les résultats de recherche sur les étudiants de première génération aux États-Unis ne se généralisent pas au contexte canadien. De plus, la pluralité des établissements, la complexité du système d'éducation postsecondaire et la diversité des étudiants donnent lieu à des divergences dans les résultats de recherches et ajoutent aux écarts et contradictions dans les études.

Le phénomène étudiant de première génération repose donc, au moins en partie et circonstanciellement, sur le capital scolaire des parents, sur leurs habiletés à transmettre

leurs expériences antérieures pour qu'elles soient utiles dans le milieu universitaire ainsi qu'à insister sur les avantages de cette formation. Puisque nous avons noté de nombreux témoignages attestant de l'influence positive des parents, du moins pour les étudiants qui persévèrent, ainsi que plusieurs recherches qui n'ont pas trouvé de différence entre les étudiants de première et seconde génération, nous croyons qu'il importe de questionner à quel point et dans quelles circonstances cette notion d'étudiant de première génération peut distinguer des étudiants.

La littérature fait état de cas où les étudiants de première génération avaient obtenu un rendement académique comparable et parfois supérieur à celui des étudiants de seconde génération et qu'ils n'éprouvaient pas plus de difficultés dans les études ou dans l'intégration au postsecondaire. Malgré que les résultats de recherches suggèrent un nombre de lacunes chez les étudiants de première génération, dans certaines circonstances, ces étudiants parviennent tout de même à bien réussir au postsecondaire.

Parmi les recherches, il y a considérablement d'affirmations sur l'incidence favorable des parents et des membres de la famille pour les études. Cependant, plusieurs recherches ont noté qu'une attitude dogmatique des parents et leur intolérance envers la vie universitaire pour leurs fils ou filles étaient nuisibles aux études. D'autres chercheurs ont trouvé des instances où la famille manquait de connaissances envers le postsecondaire, et des circonstances dans lesquelles la famille ajoutait à la pression de réussir.

Contrairement à la norme, certaines études ont trouvé que les étudiants de première génération n'éprouvaient pas plus de difficultés sur le plan académique que les autres, ils disposaient d'un appui social, étaient résilients et perçaient avoir autant d'auto-efficacité

scolaire que ceux de seconde génération. Quelques auteurs ont même trouvé que les étudiants de groupes minoritaires étaient en mesure de se créer une nouvelle identité au postsecondaire, qu'ils étaient à l'aise dans cet environnement et n'éprouvaient pas d'inconvénients ou de sentiment d'isolement.

Les recherches mentionnées ci-haut illustrent que les étudiants de première génération peuvent s'adapter avec aisance, ont de bons résultats scolaires et un taux de persévérance similaire aux autres. Alors, ces constats font état de divergences dans les résultats de recherche et suscitent des explorations supplémentaires invitant une recherche dans une université canadienne, en région et desservant une population diversifiée.

## **1.6 Objectif de la recherche**

À ce jour, aucune enquête empirique sur le phénomène d'étudiants de première génération n'a été menée dans le nord de l'Ontario. Donc, l'objectif de cette étude consiste à vérifier si les contradictions dans les résultats des recherches et la pertinence du concept vaut pour un établissement polyvalent, bilingue et tri-culturel dans cette région. Cette recherche fut structurée afin de comparer les étudiants de première et de seconde génération et selon la langue d'usage sur l'engagement, le rendement et la persévérance dans les études. Notons que la langue d'usage signifie la langue du programme d'études, soit le français ou l'anglais.

L'Université Laurentienne œuvre dans le système d'éducation provincial et se rallie aux politiques et aux ambitions du gouvernement de cette province. Le Ministère de la Formation, des Collèges et des Universités s'intéresse particulièrement aux populations

sous-représentées et offre des fonds ciblés afin d'épauler les établissements à améliorer le sort des étudiants de première génération en province. Les établissements postsecondaires s'efforcent de maintenir leurs effectifs en améliorant la fidélisation des étudiants, particulièrement ceux de groupes sous-représentés chez qui l'abandon est plus fréquent.

Alors, si les réflexions et les observations de cette synthèse sont justes, nous devrions observer qu'il y aura plus de similitudes que de différences entre les étudiants de première et de seconde génération dans cet environnement. De plus, dans un établissement qui donne priorité à l'enseignement et aux services étudiants, il y aura moins de points de divergences entre ces deux catégories d'étudiants pour le succès dans les études, la persévérance et l'engagement de l'étudiant. Puisque seulement 12 thèses ont été réalisées au Canada à ce jour, dont cinq en Ontario et deux en français, au Québec, ce phénomène doit donc être exploité dans d'autres régions du pays, y compris le nord de la province ontarienne.

## **1.7 Question de recherche et hypothèses**

### **1.7.1 Question de recherche**

Advenant que les étudiants de première génération de l'Université Laurentienne ne sont pas un groupe homogène et que cette population étudiante est composée de plusieurs groupes minoritaires, donc, à l'Université Laurentienne, est-ce que les étudiants de première génération sont différents de ceux de seconde génération selon l'engagement, le rendement et la persévérance dans les études.

Une recherche sur ces questions permettrait de découvrir davantage la situation des étudiants de première génération, qui collectivement sont majoritaires dans l'établissement, mais qui sont en même temps socialement minoritaires sur les plans linguistiques et culturels. Cette recherche comblerait une lacune dans la littérature touchant ces étudiants qui vivent dans un milieu bilingue et triculturel du nord de la province.

### 1.7.2 Hypothèses

Tenant compte des acquis, des contradictions et des résultats non significatifs relevés dans la littérature, cette étude avance les hypothèses suivantes :

1. Il n'y aura pas de différence entre les étudiants de première et de seconde génération pour les variables :
  - sexe,
  - race/ethnie,
  - 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. Tenant compte des résultats de recherches notés dans la recension de la littérature, il n'y aura pas de différence entre les étudiants de première et de seconde génération sur les questions d'engagement du sondage *NSSE* 2014 sauf pour les variables qui suivent :



- 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 (majeure),
  - études à temps plein/temps partiel,
  - a commencé les études à un collège communautaire,
  - plus haut niveau de scolarité anticipé,
  - 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 *NSSE*.
  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 (101, 105, autre).

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 (101, 105, autre).
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.

Une recherche sur les étudiants de première génération dans un établissement bilingue dans le nord de l'Ontario permettrait de déterminer s'il y a des tendances particulières pour ces étudiants comparativement aux autres. Les résultats de cette étude permettraient de mieux comprendre cette population étudiante à la Laurentienne et de proposer des interventions appropriées basées sur des données de l'établissement.

Compte tenu des initiatives du gouvernement de l'Ontario et de celles de l'établissement dans le but d'appuyer les étudiants et d'améliorer le succès scolaire, nous devrions trouver plus de ressemblances que de différences entre les étudiants de première et de seconde génération. Sachant que cette recherche vise l'ensemble de la population étudiante et ne cible pas spécifiquement ceux des minorités visibles ou des groupes sous-

représentés, le succès dans les études, la persévérance et l'engagement des étudiants seront relativement similaires. Alors, si les hypothèses sont justes, nous devrions trouver qu'il y a peu de différences entre les étudiants de première et seconde génération dans cette instance.

## Chapitre 2 – Méthodologie

### 2.1 Modèle de recherche

Cette recherche examine un certain nombre de facteurs dans le but de distinguer entre les étudiants de première et de seconde génération les dimensions de l'engagement, du succès et de la persévérance dans les études ainsi que la langue d'usage. Dans cette étude, l'engagement est déterminé par les réponses qui ont été obtenues lors de l'Enquête nationale sur la participation étudiante (*NSSE*) de 2014. Le succès dans les études est défini par le nombre de crédits réussis, abandonnés ou échoués à partir du moment de l'admission jusqu'à avril 2015. La persévérance dans les études désigne un étudiant qui est actif dans ses études à temps plein ou à temps partiel lors de la saisie des données en avril 2015. La langue d'usage est déterminée par la variable langue du programme d'études relevée dans le sondage *NSSE*.

Le modèle de recherche est construit sur la base du statut de l'étudiant de première ou de seconde génération à partir de sa réponse sur la scolarité des parents ou des personnes dont il est à la charge lors du sondage. Le sondage cible la population étudiante du premier cycle de la première année ainsi que celle qui est en fin de programme. L'enquête *NSSE* fut effectuée à l'Université Laurentienne entre février et juin 2014, et ce, conformément aux exigences du

comité de l'éthique de l'établissement. Cette recherche a reçu l'approbation du comité de l'éthique de l'Université Laurentienne le 9 décembre 2015 (voir annexe 2).

Le centre de recherche de l'université de l'Indiana a remis à l'Université Laurentienne à l'automne 2014 les résultats bruts qui la concerne. Subséquemment, le département de la Planification institutionnelle a fourni au chercheur deux fichiers dont le premier contient les réponses des participants à l'enquête et le second, les variables scolaires demandées.

## **2.2 Instrument de collecte des données**

L'*Enquête nationale sur la participation étudiante (NSSE)* compte plus de 135 énoncés, y compris ceux du consortium des universités ontariennes qui cherchent à faire ressortir les éléments les plus révélateurs sur la qualité de l'expérience globale de l'étudiant au premier cycle. Les questions de l'outil portent sur cinq domaines clés et sont groupées en sous-thèmes reliés à l'expérience universitaire. Le questionnaire rassemble aussi des renseignements d'ordre démographique. Dans le cadre de l'entente entre le centre de recherche de l'*Indiana University* et les universités ontariennes, il n'est possible de répondre au questionnaire qu'à partir d'Internet.

## **2.3 Participation de l'Université Laurentienne**

Depuis 2006, l'Université Laurentienne a participé à cinq reprises au sondage *NSSE*, soit en 2006, 2007, 2008, 2011 et 2014. En 2014, 1 424 étudiants de l'établissement ont participé au sondage pour un taux de réponse de 30 %. Sur ces étudiants, 622 étaient en première année d'études dont 514 pour qui nous avons le statut d'étudiant.

Puisque l'administration centrale de *NSSE* ne fait pas d'analyse selon le statut de l'étudiant, la langue d'usage, le rendement et la persévérance scolaire et qu'elle ne traite pas les données

textuelles, la présente étude doit étendre le travail de l'organisme dans le but de découvrir les tendances et les besoins spécifiques de la population étudiante de l'établissement, et ce, par catégories d'étudiants et d'après leur langue d'usage. Subséquemment, l'établissement pourra prendre en considération les résultats et les recommandations de cette étude et revoir ses programmes et services.

## **2.4 Sélection des répondants**

Le département de la Planification institutionnelle de l'établissement a remis à l'*Indiana University*, au *Centre for Post-Secondary Research* de l'*Indiana University*, les noms et courriels de la population étudiante ciblée pour ce sondage. La gestion centrale de l'enquête comprend : l'envoi de l'invitation et des rappels par courriel, les suivis auprès des non-répondants, la collecte des données, le traitement de données et la préparation d'un rapport institutionnel. Les lettres d'invitation pour l'enquête ont été préparées par le personnel des Affaires étudiantes de l'établissement. Tous les étudiants au premier cycle de la première année, ainsi que tous ceux qui sont en fin de programme sont invités à y participer. Les étudiants sont libres de remplir le questionnaire en français ou en anglais.

## **2.5 Gestion du questionnaire NSSE 2014**

Le sondage fut lancé par courriel depuis le centre administratif de NSSE, le 12 février 2014. Par la suite, les étudiants ont reçu quatre rappels avant la date butoir du 1<sup>er</sup> juin, 2014. Bien que les étudiants soient libres de participer au sondage, l'Université Laurentienne s'efforce d'augmenter le taux de participation en recourant à une variété de moyens : des affiches, des bannières, de courtes présentations dans les cours, un tirage,

une invitation et des relances par courriels, etc. Malgré la gestion centralisée du sondage à l'*Indiana University*, la Laurentienne est le propriétaire des résultats bruts du sondage.

## 2.6 Anonymat

L'anonymat des étudiants qui participent au sondage a été assuré via les politiques administratives du département de la Planification institutionnelle. Dans ces bureaux, les résultats du sondage *NSSE 2014* et les variables scolaires de chaque participant furent dotées d'un code numérique ne permettant pas au chercheur d'identifier les répondants par leur nom ou par leur numéro d'étudiant.

## 2.7 Consentement

Le message d'invitation au sondage avise les étudiants que l'information est recueillie selon la *Loi constituante de l'Université Laurentienne de Sudbury, 1960*, et, par conséquent, que l'Université peut l'utiliser pour déterminer si des changements sont nécessaires afin d'améliorer l'expérience éducative de la population étudiante. De plus, le premier paragraphe de la page d'introduction au sondage informe les étudiants que « l'information recueillie par cette enquête est utilisée par les professeurs et les administrateurs de l'établissement, ainsi que par d'autres hauts dirigeants du domaine de l'éducation pour l'amélioration de l'expérience au premier cycle universitaire ». Finalement, les étudiants sont informés de l'utilisation éventuelle des renseignements personnels aux fins administratives à partir du système d'information « *WebAdvisor* » lors de l'inscription aux cours et par le site Internet de la Laurentienne, sous « Avis de

collecte de renseignements à l'intention des étudiants et des employés de l'Université Laurentienne ».

## 2.8 Méthode d'analyse quantitative

Afin de répondre aux questions que soulève la présente étude, nous avons obtenu les données du sondage *NSSE* 2014 et y avons ajouté une brochette de variables scolaires pour chacun des répondants de première année d'études. En recourant à un logiciel de traitement de données quantitatives, nous avons effectué des analyses et des tests statistiques qui ont permis de comparer des groupes, selon le statut et la langue d'usage notamment, et d'établir des liens entre diverses variables. Les techniques statistiques employées pour faire ces analyses sont les suivantes : chi-carré, U de Mann-Whitney, test t, ANOVA et McNemar. Le recours à ces outils a permis de noter les similitudes et les divergences entre des catégories d'étudiants.

## 2.9 Méthode d'analyse qualitative

L'instrument *NSSE* invite les répondants à livrer des remarques sur la qualité de leur expérience universitaire ; il le fait en ces termes : « si vous désirez partager des commentaires additionnels sur la qualité de votre expérience scolaire, veuillez les inscrire ci-dessous (maximum 5 000 caractères) ». Les réponses à cette question ont été classées en neuf thématiques dont quatre portant sur des aspects académiques et cinq sur la vie étudiante. Pour chaque thématique, nous avons groupé les remarques favorables, puis celles qui sont défavorables. Ensuite, nous avons relevé les similitudes et les différences,

réuni les récurrences et évalué le rapport entre les propos et les résultats des analyses quantitatives.

## 2.10 Limites de l'étude

Bien que cette recherche ait profité de données institutionnelles fiables et qu'elle ait recouru à des analyses quantitatives et qualitatives dans le but de répondre à la question qu'elle a posée, certains facteurs ont freiné l'étendue ou la profondeur des analyses. Cependant, ces limites n'ont pas empêché de trouver nombre de réponses à la question centrale de cette étude.

D'abord, la recherche s'appuie sur des données secondaires d'un seul établissement recueillies auprès de la population étudiante au printemps 2014 dans le cadre du sondage sur la participation étudiante (*NSSE*). De plus, l'étude est limitée aux questions de l'outil et aux données scolaires disponibles dans le dossier des étudiants de première année (moins de 30 crédits accumulés) qui ont participé au sondage.

Visant une population spécifique, l'étude est limitée à 514 répondants du sondage *NSSE* pour qui nous avons le statut d'étudiant de première ou de seconde génération. L'étude est aussi limitée à une seule année du sondage, soit 2014.

Sachant que la participation au sondage *NSSE* est volontaire, l'étude est susceptible d'être affectée par le principe de l'autosélection puisqu'on ne peut garantir la représentativité des participants. De plus, l'étude repose sur des déclarations des niveaux de la scolarité des parents ou de tuteurs qui ne sont pas toujours connus par les étudiants.



La variable aide financière fut limitée à la déclaration d'avoir reçu ou non de l'aide. Nous ne pouvions pas faire des analyses quantitatives sur les sommes obtenues. La variable langue d'usage fut déterminée par la langue du programme d'études. Par conséquent, il pourrait y avoir, par exemple, un nombre d'étudiants francophones inscrits dans des programmes de langue anglaise qui ont été considérés comme étant anglophones dans les analyses sur la langue d'usage.

Il n'a pas été possible de mener des analyses quantitatives selon la race/origine ethnique en raison du petit nombre de répondants pour toutes les races, sauf pour la race blanche. L'analyse de la persévérance scolaire fut limitée aux variables : « institutional reported enrolment status » et « statut temps plein ou temps partiel » après le sondage. Les analyses quantitatives de ces variables n'ont pas montré beaucoup de mouvement, ce qui met en doute leur efficacité à évaluer la persévérance scolaire.

Les analyses qualitatives furent limitées aux commentaires de 76 répondants. De plus, en raison du petit nombre de remarques dans la langue française, une comparaison des données textuelles selon la langue d'usage ne fut pas possible.

Advenant les limites encourues, les résultats de cette recherche nous laissent croire que les différences entre les catégories d'étudiants sont peu nombreuses, mais tout de même importantes dans le contexte de l'établissement. De plus, la recherche a fait voir un nombre de dissemblances par rapport à la langue d'usage que nous voulons examiner plus en profondeur. Puisqu'il n'y a pas d'autres recherches similaires en français sur les étudiants de première génération, il n'a pas été possible de comparer les résultats de cette

étude à ceux d'autres travaux au pays. Cependant, cette recherche soulève des questions qui demeurent en suspens et pourront faire l'objet d'études ultérieures.

## **Chapitre 3 - Analyse des données quantitatives et qualitatives**

### **3.1 Introduction**

Afin de déterminer s'il y a des différences entre les étudiants de première et seconde génération, les analyses qui suivent comparent ces deux catégories d'étudiants sur des variables d'engagement, de rendement et de persévérance dans les études. L'engagement sera évalué à partir des réponses au sondage *NSSE* 2014. Les variables pour le rendement et la persévérance seront extraites des dossiers des étudiants. En articulant ces bases de données, il sera possible d'évaluer les liens entre l'engagement, le rendement et la persévérance dans les études. Les analyses sont groupées selon cinq volets : profil de l'échantillon, analyses quantitatives sur l'engagement, analyses quantitatives des liens entre l'engagement et la langue d'usage, analyses sur le rendement et la persévérance dans les études et les analyses qualitatives.

### **3.2 Profil de l'échantillon**

Cette rubrique dépeint les participants du sondage *NSSE* 2014 de l'Université Laurentienne, mais plus précisément ceux qui en sont à leur première année d'études. Dans cette enquête, les étudiants de première année sont à temps plein ou à temps partiel. Les étudiants en fin de programme sont ceux qui sont sur le point de recevoir leur diplôme à la fin de l'année scolaire 2014.

Pour les variables sur le profil des répondants, nous avons eu recours à deux techniques statistiques, soit le chi-carré et le U de Mann Whitney. Le chi-carré examine s'il y a un lien significatif entre deux variables tandis que le U de Mann-Whitney opère sur les rangs. Les résultats des analyses sont principalement présentés dans des tableaux récapitulatifs. Les variables examinées sont : statut d'étudiant (première et seconde génération), sexe, âge, citoyenneté, ethnie, langue du programme d'études (langue d'usage), année du programme, études à temps plein/partiel, niveau d'études postsecondaires anticipé, lieu d'hébergement, membre d'une équipe sportive, diagnostic d'invalidité, orientation sexuelle, commencer les études à l'Université Laurentienne ou ailleurs, type d'établissement(s) fréquenté(s) antérieurement, charge de cours, approximation des notes scolaires en première année.

Notons que des analyses détaillées sur les questions d'engagement qui comparent les étudiants de première année à ceux qui sont en fin de programme ont été préparées par le Centre de recherche de l'Université Indiana. Ces résultats sont disponibles sur le site Intranet du département de la planification institutionnelle de l'Université Laurentienne. Précisons que les analyses de cette recherche visent plutôt à trouver des différences entre les étudiants de première et seconde génération en première année d'études. Par contre, les deux premiers tableaux présentent l'ensemble des répondants au sondage *NSSE* 2014 afin de fournir un contexte pour l'enquête dans l'établissement. Subséquemment, les analyses portent uniquement sur les participants de première année.

Le sondage *NSSE* 2014 compte 137 questions/énoncés sur l'engagement, y compris celles ajoutées par le consortium des universités ontariennes. Les analyses quantitatives

recourent à plusieurs tests statistiques afin de découvrir s'il y a des différences entre ces deux catégories d'étudiants. Les résultats des analyses sont confrontés aux hypothèses énoncées dans cette recherche. Le sommaire de la fin résume les similitudes et les différences entre les deux catégories d'étudiants sur les variables énumérées auparavant.

Dans l'ensemble, l'enquête *NSSE* 2014 de l'Université Laurentienne compte 1 424 répondants dont 802 (56,3 %) sont en fin de programme et 622 (43,7 %) sont en première année. Parmi ces participants, 1 036 (72,8%) sont du sexe féminin et 388 (27,2%) sont du sexe masculin.

Le premier tableau classe les étudiants selon le statut. Sur les 1 424 répondants, 1 205 ont répondu à la question sur le statut dont 514 (42,7 %) sont en première année et 691 (57,3 %) sont sur le point d'obtenir leur baccalauréat. Parmi ces 1 205 participants, 693 (57,5 %) sont de la première génération (EPG) et 512 (42,5 %) sont de la seconde génération (ESG). En première année, ceux de première génération comptent 279 (23,2 %) tandis que ceux de seconde génération se chiffrent à 235 (19,5 %).

Notons que les étudiants de première génération sont majoritaires dans cette enquête et selon le département de planification institutionnelle, 57,0 % de la population étudiante de l'établissement étaient de ce même statut en 2014, tandis qu'en 2015 la proportion était de 55,0 %.

	ESG	Pourcent	EPG	Pourcent	N	Pourcent
Année 1	235	19,5	279	23,2	514	42,7
Fin de programme	277	23,0	414	34,3	691	57,3
Total	512	42,5	693	57,5	1205	100

Le Tableau 2 offre une répartition selon le sexe et le statut d'étudiant. Puisque nous n'avons que 1 205 réponses à cette question, nous observons que 880 (73,0 %) sont du sexe féminin et 325 (27,0 %) sont du sexe masculin. Dans l'ensemble, les femmes de première génération sont au nombre de 536 (44,5 %) tandis que les hommes sont 157 (13,0 %). Alors, les femmes de première génération sont largement plus nombreuses. Par contre, chez les hommes, ceux de seconde génération sont légèrement plus nombreux.

	ESG	Pourcent	EPG	Pourcent	N	Pourcent
Femmes	344	28,5	536	44,5	880	73,0
Hommes	168	14,0	157	13,0	325	27,0
Total	512	42,5	693	57,5	1205	100

Ayant décrit généralement la population de l'enquête *NSSE*, les analyses qui suivent porteront spécifiquement sur les répondants de première année, et ce, afin de répondre à la question de cette recherche qui veut déterminer s'il y a des différences entre les étudiants de première et seconde génération sur diverse variables au début des études postsecondaires. Rappelons que l'échantillon en première année compte 622 répondants dont 516 sont nouveaux à l'établissement et 106 poursuivent leurs études. Nous présentons en premier lieu les variables affichant des liens significatifs et enchaînons avec les questions qui n'ont pas relevé de différence entre les deux catégories d'étudiants. En ce qui a trait à l'âge des répondants, l'administration centrale de *NSSE* a établi les catégories suivantes : 19 ans ou moins, 20-23, 24-29, 30-39, 40-45 et plus de 55 ans. Sur 507 répondants, 398 (78,5 %) ont 19 ans ou moins, ce qui n'est pas surprenant pour des étudiants de première année. Un test non paramétrique de Mann-Whitney, qui opère sur les rangs, indique une légère différence entre les deux groupes comme en témoigne les

résultats suivants : (ESG = 242,64 et EPG = 263,59 ; U = 29 263 ; p < 0,05). Cette différence est plutôt faible, mais nous permet tout de même de retenir l'hypothèse que les étudiants de première génération sont généralement plus âgés que ceux de seconde génération.

Le tableau 3 indique le lieu d'hébergement de 512 étudiants comme suit : 213 (41,6 %) demeurent en résidence, 228 (44,5 %) habitent hors campus et ont besoin de services de transport, 9 (1,4 %) sont hébergés hors campus, mais peuvent marcher jusqu'à l'établissement et 62 (12,1 %) sont dans une autre situation. On constate qu'il y a en effet une différence entre les deux groupes. Nous remarquons des proportions plus élevées pour l'hébergement hors campus et autres arrangements pour les étudiants de première génération. Par contre, ceux-ci sont moins nombreux à demeurer en résidence sur le campus. Un test chi-carré suggère que ces différences sont significatives, alors nous retenons l'hypothèse qu'il y a une différence entre les deux groupes d'étudiants pour l'hébergement.

<b>Tableau 3</b>						
<b>Lieu d'hébergement selon le statut de l'étudiant</b>						
	ESG	%	EPG	%	N	%
Demeurent en résidence	116	22,7	97	18,9	213	41,6
Hors campus – transport nécessaire	96	18,8	132	25,8	228	44,5
Hors campus - à proximité	5	1,0	4	0,8	9	1,8
Autres arrangements	17	7,3	45	16,2	62	12,1
Total	234		278		512	100
$\chi^2_{(3)} = 16,47 ; p < 0,01$						

Le tableau 4 indique le statut d'inscription au moment de la remise des données à l'administration centrale du sondage NSSE par la variable *Institutional Enrolment Status*. Nous constatons que 93 % des répondants sont inscrits à temps plein, toutefois la

proportion d'étudiants inscrits à temps partiel est plus élevée pour les étudiants de première génération, 28 (5,40 %) par rapport à ceux de seconde génération 8 (1,60 %). Un test du chi-carré suggère que cette différence n'est pas attribuable au hasard. Alors, nous acceptons l'hypothèse qu'un pourcentage plus élevé d'étudiants de première génération est inscrit à temps partiel.

<b>Tableau 4</b>					
<b>Inscription à temps plein ou à temps partiel selon le statut de l'étudiant</b>					
<b>(Institutional Enrol Status)</b>					
	ESG	%	EPG	%	N
Temps plein	227	44,2	251	48,8	478
Temps partiel	8	1,60	28	5,40	36
Total	235	45,8	279	54,2	514
$\chi^2_{\text{corrigé}} = 8,61 ; p < 0,05$					

Le tableau 5 compare le nombre de cours donnant droit à des crédits universitaires par catégorie d'étudiants. Une analyse statistique Mann-Whitney montre que la moyenne des rangs est plus élevée pour les étudiants de seconde génération, soit 272,53 comparativement à 242,04 pour ceux de première génération. Cette différence est faible et suggère que, dans l'ensemble, les étudiants de seconde génération suivent plus de cours que les autres en première année. L'effet de cette différence se situe dans la catégorie de six cours où les ESG ont une proportion plus élevée que les autres ainsi que dans les catégories 0 à 4 cours où les EPG sont plus nombreux à suivre moins de cours. Cette différence entre les deux groupes est faible, mais tout de même inférable, ce qui nous permet de rejeter l'hypothèse qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes d'étudiants pour la charge de cours.

<b>Tableau 5</b>					
<b>Nombre de cours donnant droit à des crédits selon le statut de l'étudiant</b>					
Nombre de cours	ESG	Pourcent	EPG	Pourcent	N
0	0	0,0	4	0,8	4
1	0	0,0	7	1,4	7
2	2	0,4	5	1,0	7
3	10	2,0	13	2,5	23
4	38	7,4	52	10,2	90
5	136	26,6	158	30,9	294
6	30	5,9	15	2,9	45
7 ou plus	18	3,5	23	4,5	41
Total	234	45,8	277	54,2	511
U = 28 542 ; p < 0,01					

Les répondants étaient invités à déclarer le niveau de leurs notes durant l'année sur une échelle allant de C- ou moins à A. Une analyse statistique Mann-Whitney rapporte une moyenne des rangs plus élevée pour les étudiants de seconde génération, soit 272,76 comparativement à ceux de première génération, 242,70. Cette différence est significative (U = 28 726 ; p < 0,05) et suggère que les étudiants de première génération rapportent des notes académiques moins élevées. Alors, nous rejetons l'hypothèse nulle qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes sur les notes de cours reçues au moment de l'enquête.

Le tableau 6 rapporte les résultats des tests chi-carré qui montrent que, pour les étudiants qui commencent leurs études ailleurs, ceux de première génération se dirigent à des collèges communautaires en plus forte proportion que les autres. De plus, le choix « aucun » indique que l'admission à la Laurentienne en première instance ne distingue pas ces étudiants. Nous retenons donc l'hypothèse qu'il y a une différence entre ces deux groupes pour le type d'établissement fréquenté antérieurement, mais seulement pour ceux qui fréquentent un collège communautaire. Nous constatons un parallèle entre ces résultats et ceux de Labrie et Lamoureux (2016) sur le parcours scolaire et le choix



d'établissement postsecondaire chez les francophones qui ont tendance à se diriger dans une plus forte proportion au collège avant d'aller à l'université.

Énoncés	Valeur <sup>a</sup>	p < 0,05 <sup>b</sup>
Collège communautaire (cours techniques ou de formation professionnelle pas de niveau universitaire)	3,66	oui
Collège communautaire (cours à crédits/transferts universitaires)	3,92	oui
Université autre que celle-ci	2,49	non
CEGEP (programme général ou préuniversitaire)	0,00	non
CEGEP (programme professionnelle ou technique)	1,43	non
Établissement privé	0,00	non
Aucun	4,41	oui
Autre	0,02	non

a.  $\chi^2$  corrigé

b. Test exact de Fisher sauf pour l'énoncé « aucun »

Les participants pouvaient signaler le plus haut niveau d'études qu'ils prévoyaient atteindre. Une analyse Mann-Whitney indique que la moyenne des rangs est plus élevée pour les étudiants de seconde génération (283,04) que pour ceux de première (232,51). Le tableau 7 montre que les étudiants de première génération étaient plus nombreux à envisager un diplôme de baccalauréat que les autres. Les deux groupes sont assez similaires pour les études à la maîtrise, mais ils diffèrent dans leurs intentions au niveau du doctorat ou pour ce qui est de suivre des cours sans vouloir obtenir un diplôme. Cette analyse nous permet donc de retenir l'hypothèse que le niveau d'instruction anticipé varie entre les deux groupes d'étudiants.

	ESG	Pourcent	EPG	Pourcent	N
Cours universitaires	7	1,4	16	3,1	23
Baccalauréat	73	14,3	124	24,3	197
Maîtrise	84	16,6	91	17,8	175
Doctorat	68	13,3	47	9,2	115
Total	232	45,5	278	54,5	510
U = 25 858 ; p < 0,001					

Le tableau 8 distingue le sexe selon le statut de l'étudiant. On remarque que, sur les 514 répondants, 378 (73,5 %) sont de sexe féminin et 136 (26,5%), de sexe masculin. Chez les femmes, 216 (42,0 %) sont de la première génération et 162 (31,5 %) sont de la seconde génération. Chez les hommes, 63 (12,3 %) sont de la première génération et 73 (14,2 %) de la seconde génération. Le test du chi-carré indique un lien faible, mais inférable entre le statut d'étudiant et le sexe : le statut de première génération est proportionnellement plus élevé chez les étudiants de sexe féminin. Alors, nous rejetons l'hypothèse nulle que le sexe n'est pas un facteur qui différencie ces étudiants.

<b>Tableau 8</b>						
<b>Sexe selon le statut de l'étudiant</b>						
	ESG	pourcent	EPG	pourcent	Total	pourcent
femmes	162	31,5	216	42,0	378	73,5
hommes	73	14,2	63	12,3	136	26,5
N	235	45,7	279	54,3	514	100
$\chi^2_{\text{corrigé}} = 4,29 ; p < 0,05$						

Le tableau 9 rapporte la citoyenneté de 510 individus comme suit : 466 (91,4 %) Canadiens, 28 (5,5 %) résidents permanents du Canada et 16 (3,2 %) citoyens d'un autre pays avec un visa étudiant. Une analyse chi-carré confirme que cette différence n'est pas significative. Par ces résultats, nous confirmons que la citoyenneté ne différencie pas les deux catégories d'étudiants.

	ESG	%	EPG	%	N	%
Citoyen canadien	210	41,2	256	50,2	466	91,4
Résidents canadiens permanent	16	3,1	12	2,4	28	5,5
Citoyen d'un autre pays avec visa	8	1,6	8	1,6	16	3,1
Total	234	45,9	276	54,6	510	100
$\chi^2_{(2)} = 1,66 ; p = 0,44$						

Le tableau 10 rapporte le nombre de répondants selon l'origine ethnique. Puisque les répondants pouvaient faire plus d'une sélection, le relevé compte 584 réponses. Le tableau met en évidence la diversité des répondants dans l'échantillon, mais il révèle que les nombres sont petits pour la majorité des groupes. Sur les quinze races/origine ethnique identifiées, les personnes de race blanche sont largement majoritaires (83,5 %). Par contre, les résultats des tests chi-carré ne différencient pas les deux catégories d'étudiants selon la race/origine ethnique.

Ethnie/race	EPG	ESG	N	%	$p < 0,05^a$
Blanche	231	195	426	83,5	non
Nord Amérindiens	15	8	23	4,5	non
Métis	10	9	19	3,7	non
Inuit	0	0	0	0	non
Chinois	6	11	17	3,3	non
Sud-asiatique	6	6	12	2,4	non
Noir	12	18	30	5,9	non
Philippin	2	0	2	0,4	non
Latino-américain	4	1	5	1,0	non
Asiatique du Sud-Est	1	1	2	0,4	non
Arabe	6	5	11	2,2	non
Asiatique de l'Ouest	2	1	3	0,6	non
Japonais	1	1	2	0,4	non
Coréen	0	2	2	0,4	non
Autre	20	10	30	5,9	non
Total	316	268	584		

$\chi^2$  corrigé pour l'ethnie blanche, test exact de Fisher pour les autres ethnies

En ce qui a trait au choix de programme d'études (majeure), cette variable fut recodée afin de correspondre à la structure de l'établissement. Le tableau 11 indique que la proportion d'étudiants de première génération est plus élevée dans les programmes : arts et humanités, professions ainsi que sciences sociales, mais moins élevée en sciences physiques, sciences biologiques, mathématique et génie. Malgré ces différences, le test chi-carré ne relève pas de lien significatif. Nous rejetons donc l'hypothèse que le choix de programme pourra différencier les deux catégories d'étudiants.

	ESG	Pourcent	EPG	Pourcent	N
Arts et humanités, communication, RP	30	14,9	40	15,7	70
Sciences physiques, biologiques, math, génie	55	27,4	52	20,5	107
Professions-santé, service social, affaires	92	45,8	116	45,7	208
Sciences sociales	24	11,9	46	18,1	70
Total	201	100	254	100	455
$\chi^2_{(3)} = 5,09 ; p = 0,17$					

Le tableau 12 montre une proportion plus élevée d'étudiants de première génération inscrits dans des cours en ligne. Malgré ces chiffres plus élevés, le test Mann-Whitney ne révèle aucune différence significative. Alors nous acceptons l'hypothèse nulle qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes d'étudiants concernant le nombre de cours qu'ils suivent en ligne.

Nombre de cours	ESG	Pourcent	EPG	Pourcent	N
Aucun	166	32,7	181	35,6	347
Quelques-uns	62	12,2	78	15,4	140
Tous	4	0,8	17	3,3	21
Total	232	45,7	276	54,3	508
U = 30 166 ; p = 0,10					

Le tableau 13 montre que le nombre de répondants actifs dans les sports universitaires est faible (7,1 %). Le test du chi-carré ne révèle pas de différence entre les deux groupes d'étudiants. Nous retenons donc l'hypothèse nulle que les sports universitaires ne différencient pas ces deux catégories d'étudiants.

	ESG	EPG	Total	Pourcent
Membre	21	15	36	7,1
Pas Membre	211	262	473	92,9
Total	232	277	509	100
$\chi^2_{\text{corrigé}} = 2,02 ; p = 0,16$				

Le tableau 14 porte sur la langue d'usage de 506 répondants. Cette variable fut créée à partir de la cote du programme d'études et elle permet d'évaluer s'il y a des différences entre les deux catégories d'étudiants selon la langue d'usage. Le relevé montre que 419 (82,8 %) des répondants sont inscrits dans des programmes de langue anglaise et 87 (17,2 %) sont inscrits dans des programmes de langue française. Chez ceux qui étudient en langue anglaise, 224 (44,3 %) sont de la première génération et 195 (38,5 %), de la seconde génération. Chez ceux qui étudient dans la langue française, 49 (9,7 %) sont de la première génération et 38 (7,5 %) de la seconde. Nous constatons une représentation plus faible chez les répondants qui étudient dans la langue française dans cette enquête. Les résultats du test chi-carré suggèrent que la langue d'usage en soi ne différencie pas

les deux catégories d'étudiants.

	ESG	%	EPG	%	N	Pourcent
Anglais	195	38,5	224	44,3	419	82,8
Français	38	7,5	49	9,7	87	17,2
Total	233	46,0	273	54,0	506	100
$\chi^2_{\text{corrigé}} = 0,14 ; p = 0,71$						

Pour ce qui a trait au choix d'un ou plusieurs sujets d'études, le test chi-carré n'a pas produit de résultat significatif afin de distinguer les deux catégories d'étudiants ( $\chi^2_{\text{corrigé}} = 0,38 ; p = 0,54$ ). Alors, nous pouvons accepter l'hypothèse nulle que cette variable ne différencie pas ces deux catégories d'étudiants.

Sur la question du type d'établissement fréquenté avant d'arriver à la Laurentienne, le test chi-carré ne produit pas de résultat significatif ( $\chi^2_{\text{corrigé}} = 1,92 ; p = 0,17$ ). Par conséquent, le fait de commencer ses études à l'Université Laurentienne ou ailleurs ne différencie pas les deux catégories d'étudiants.

La question traitant d'un diagnostic d'invalidité fut analysée en recourant au chi-carré qui n'a pas relevé de lien significatif aux fins de distinguer les deux catégories d'étudiants ( $\chi^2_{(2)} = 2,62 ; p = 0,27$ ). De même, pour la question portant sur l'orientation sexuelle, le test du chi-carré ne rapporte aucun lien significatif ( $\chi^2_{(6)} = 9,32 ; p = 0,16$ ).

### 3.2.1 Sommaire

Cette rubrique trace le profil des participants au sondage *NSSE* 2014 de l'Université Laurentienne, en particulier, ceux de première année. En effectuant les analyses

statistiques appropriées, nous avons vérifié quatre hypothèses par le biais de 14 variables.

Les résultats montrent que les étudiants de première génération sont majoritaires dans cette enquête, autant pour ceux en première année que pour ceux qui sont en fin de programme. Les femmes représentent plus de 73 % des répondants, tandis que, chez les hommes, ceux qui sont de seconde génération sont légèrement plus nombreux. La majorité des répondants sont des citoyens canadiens de race blanche. Les étudiants inscrits dans des programmes de langue française comptent pour 17,2 % de l'échantillon et ils sont 49 à appartenir à la première génération.

Les analyses soulignent des différences entre les deux groupes d'étudiants pour huit variables. Nous constatons que le statut de première génération est plus élevé chez les femmes que chez les hommes. Ces étudiants préfèrent demeurer hors campus, avoir une charge de cours moins élevée et étudier à temps partiel dans une plus forte proportion que les autres. Ils anticipent que leurs notes scolaires seront moins élevées et, lorsqu'ils commencent leurs études postsecondaires ailleurs, ils fréquentent des collèges communautaires. De plus, ils visent plutôt le baccalauréat ou la maîtrise ; par contre, ils ont moins d'intérêt pour les études au niveau du doctorat. Notons que, pour les variables âge et charge de cours, le niveau de signification était plutôt faible. Ce profil d'étudiants est similaire à celui qu'on trouve dans l'étude de Boyett (2010). D'ailleurs, la préférence pour l'hébergement hors campus pour ceux de première génération peut s'expliquer en partie par le nombre d'étudiants de la région du Grand Sudbury qui fréquentent l'établissement, ce qui rejoint les résultats de Labrie et Lamoureux (2016).

Les analyses n'ont pas relevé de différence entre les groupes pour six variables : citoyenneté, origine ethnique, membre d'équipes sportives, choix de programme (majeure), choix d'un ou de plusieurs sujets d'études, commencer les études à la Laurentienne ou ailleurs, nombre de cours en ligne, langue d'usage, diagnostique d'invalidité et orientation sexuelle. À la lumière de ces résultats, nous retenons une hypothèse et en rejetons trois. Dans l'ensemble, ces analyses révèlent un nombre limité de différences entre les deux groupes d'étudiants.

### **3.3 Analyses quantitatives sur les questions d'engagement**

Les analyses quantitatives qui suivent cherchent à vérifier s'il y a des différences entre les deux catégories d'étudiants sur les questions d'engagement. Pour ce faire, nous avons eu recours à des tests t qui examinent s'il y a des différences entre les moyennes pour chaque énoncé et rapporté les résultats dans des tableaux par grappes de questions suivant l'ordre du questionnaire (*NSSE*). Dans l'ensemble, le sondage compte 137 questions/énoncés sur l'engagement, y compris les ajouts du consortium des universités ontariennes. Les résultats de ces analyses sont groupés par thèmes ou présentés individuellement selon le format du questionnaire. Une hypothèse globale sur l'engagement propose un nombre limité de différences entre les étudiants de première et de seconde génération.

Le tableau 15 fait état de la participation en salle de classe et du travail collaboratif. Les analyses montrent que trois énoncés sur neuf ont des différences de moyennes inféribles : les étudiants de première génération consacrent moins de temps à expliquer le matériel de cours aux autres, à discuter le contenu de cours avec leurs pairs avant un examen et à



travailler conjointement avec d'autres étudiants. Par contre, nous constatons que les étudiants de première génération ont des moyennes légèrement inférieures à celles des autres pour la participation en salle de classe, la préparation pour les cours, les sorties culturelles et les interactions avec collègues, mais ces différences ne sont pas inféribles.

**Tableau 15**  
**Au cours de la présente année universitaire, combien de fois environ avez-vous fait ce qui suit ?**  
**(1 = jamais, 2 = souvent, 3 = parfois, 4 = très souvent)**

Énoncé		ESG	EPG	t	ddl	p < 0,05
Poser des questions ou contribuer aux discussions en classe d'une autre façon	$\bar{X}$	2,42	2,36	0,80	511	non
	s	0,86	0,87			
Faire deux brouillons ou plus d'un travail avant de le remettre	$\bar{X}$	2,40	2,37	0,31	510	non
	s	1,03	0,96			
Vous présenter en classe sans avoir complété les lectures ou les travaux	$\bar{X}$	2,02	1,97	0,74	508	non
	s	0,83	0,80			
Visiter une exposition ou une galerie d'arts, assister à une pièce de théâtre ou à d'autres performances	$\bar{X}$	1,72	1,65	0,85	506	non
	s	0,87	0,90			
Demander à un autre étudiant de vous aider à comprendre le matériel de cours	$\bar{X}$	2,64	2,53	1,47	508	non
	s	0,87	0,90			
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			
Faire une présentation orale en classe	$\bar{X}$	1,77	1,78	-0,16	507	non
	s	0,90	0,89			

Le tableau 16 réunit sept énoncés sur l'épanouissement personnel et les méthodes de travail scolaire. Les analyses du test t ne montrent aucune différence entre les deux groupes d'étudiants sur ces propos. D'ailleurs, comme en témoignent les moyennes, les deux groupes d'étudiants ne sont pas distinguables par les méthodes d'apprentissage, l'auto-réflexion, l'acquisition des concepts et l'ouverture aux idées des autres.

Énoncé		ESG	EPG	t	ddl	p < 0,05
Combiner des idées acquises dans différents cours pour compléter un travail	$\bar{X}$	2,66	2,63	0,33	509	non
	s	0,87	0,83			
Faire un lien entre ce que vous avez appris et des problématiques ou des enjeux sociaux	$\bar{X}$	2,46	2,54	-0,99	508	non
	s	0,90	0,89			
Présenter différentes perspectives pendant les discussions en classe ou dans vos travaux	$\bar{X}$	2,22	2,33	-1,24	506	non
	s	0,93	0,96			
Examiner les forces et les faiblesses de votre propre point de vue sur un sujet ou une question	$\bar{X}$	2,47	2,57	-1,21	507	non
	s	0,88	0,85			
Essayer de mieux comprendre le point de vue de quelqu'un d'autre en imaginant comment un problème se présente dans sa perspective	$\bar{X}$	2,73	2,74	-0,16	504	non
	s	0,86	0,86			
Apprendre quelque chose qui a changé la manière dont vous comprenez un problème ou un concept	$\bar{X}$	2,85	2,86	-0,23	502	non
	s	0,81	0,82			
Faire un lien entre les idées acquises dans vos cours et vos expériences et connaissances préalables	$\bar{X}$	3,03	3,05	-0,29	506	non
	s	0,77	0,81			

Le tableau 17 porte sur les interactions entre l'étudiant et ses professeurs. On y découvre que l'énoncé sur le travail collaboratif étudiant/professeur différencie les deux groupes d'étudiants. Cette différence de moyennes suggère que les étudiants de première génération travaillent moins fréquemment avec leurs professeurs en dehors des cours. En outre, les deux groupes profitent également de l'appui des professeurs pour des questions académiques ainsi que pour l'obtention d'avis judicieux sur des projets de carrière.

Énoncé		ESG	EPG	t	ddl	p < 0,05
Discuter de vos projets de carrière avec un professeur	$\bar{X}$	1,77	1,81	- 0,47	507	non
	s	0,84	0,86			
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			
Discuter avec un professeur de sujets, d'idées ou de concepts à l'extérieur de la classe	$\bar{X}$	1,84	1,71	1,80	507	non
	s	0,92	0,82			
Discuter de votre performance scolaire avec un professeur	$\bar{X}$	1,87	1,76	1,44	504	non
	s	0,89	0,85			

Dans le tableau 18, les résultats du test t montrent qu'il n'y a pas de différence entre les deux catégories d'étudiants sur les questions d'apprentissage et d'analyse critique. Alors, la similitude des moyennes atteste que les deux groupes sont du même avis quant à l'accent qui doit être mis sur les cours qui ont trait aux méthodes d'apprentissage, à l'évaluation de diverses perspectives et de sources d'information.

<b>Tableau 18</b> <b>Au cours de la présente année universitaire, dans quelle mesure vos cours ont-ils mis l'accent sur les éléments suivants ?</b> <b>(1 = très peu, 2 = un peu, 3 = beaucoup, 4 = énormément)</b>						
Énoncé		ESG	EPG	t	ddl	p < 0,05
Mémoriser le matériel de cours	$\bar{X}$	3,16	3,03	1,93	488,25	non
	s	0,79	0,77			
Appliquer des faits, des théories ou des méthodes à des problèmes pratiques ou à de nouvelles situations	$\bar{X}$	2,97	2,82	1,93	506	non
	s	0,88	0,87			
Analyser une idée, une expérience ou un raisonnement en profondeur en examinant ses composantes	$\bar{X}$	2,83	2,73	1,26	501	non
	s	0,90	0,90			
Évaluer un point de vue, une décision ou une source d'information	$\bar{X}$	2,60	2,62	-0,23	466,95	non
	s	0,95	0,86			
Développer une idée ou une compréhension nouvelle à partir de différents éléments d'information	$\bar{X}$	2,72	2,65	0,88	504	non
	s	0,92	0,88			

Le tableau 19 présente les résultats du test t sur l'appréciation de l'enseignement. Notant le rapprochement des moyennes entre les groupes, nous constatons que les répondants partagent les mêmes impressions sur les méthodes d'enseignement et la disponibilité des professeurs pour donner des conseils et fournir de l'appui scolaire.

Énoncé		ESG	EPG	t	ddl	p < 0,05
Expliquer clairement les objectifs et les exigences du cours	$\bar{X}$	2,91	2,92	-0,15	511	non
	s	0,79	0,82			
Enseigner les cours de façon organisée	$\bar{X}$	2,90	2,94	-0,54	509	non
	s	0,79	0,81			
Utiliser des exemples ou des illustrations pour expliquer des notions difficiles	$\bar{X}$	2,89	2,89	0,02	507	non
	s	0,82	0,86			
Fournir une rétroaction à l'égard d'un brouillon ou d'un travail en cours	$\bar{X}$	2,33	2,47	-1,53	472,82	non
	s	1,07	0,97			
Fournir rapidement une rétroaction détaillée à l'égard des tests ou des travaux complétés	$\bar{X}$	2,37	2,49	-1,45	509	non
	s	0,96	0,91			

Le tableau 20 rapporte les tests t sur les aptitudes à utiliser et à partager l'information numérisée. Par la similitude des moyennes, nous notons que les deux groupes d'étudiants ont relativement les mêmes aptitudes et compétences quant à la compréhension et l'utilisation de l'information numérisée.

Énoncé		ESG	EPG	t	ddl	p < 0,05
Tirer des conclusions basées sur votre propre analyse d'information numérique	$\bar{X}$	2,36	2,25	1,24	510	non
	s	1,03	0,99			
Utiliser de l'information numérique pour examiner un problème ou un enjeu du monde réel	$\bar{X}$	2,08	2,02	0,72	507	non
	s	0,97	0,91			
Évaluer ce que d'autres personnes ont conclu à partir d'information numérique	$\bar{X}$	2,09	1,94	1,94	509	non
	s	0,95	0,87			

Le tableau 23 montre les analyses du test Mann-Whitney sur le nombre et la longueur des travaux écrits. On voit par ce relevé qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes d'étudiants pour les travaux écrits. Bien que les moyennes soient légèrement plus faibles pour les étudiants de première génération, et ce, pour les trois énoncés, ces différences ne sont pas inféribles.

<b>Tableau 21</b> <b>Pour chacune des longueurs suivantes, environ combien de dissertations, rapports ou autres travaux écrits vous ont-ils été assignés?</b> <b>(0, 1-2, 3-5, 6-10, 11-15, 16-20, plus de 20)</b>		
Nombre de pages	U	p < 0,05
Jusqu'à 5 pages	27264	non
Entre 6 et 10 pages	27919	non
11 pages ou plus	24722	non

Le tableau 22 présente les résultats du test t sur des questions d'intégration sociale. Il révèle que les individus des deux catégories d'étudiants communiquent selon le même rapport avec les personnes dont les caractéristiques ne sont pas identiques aux leurs. Malgré que les moyennes soient légèrement plus faibles pour les premières générations, ces différences ne sont pas significatives.

<b>Tableau 22</b> <b>Au cours de la présente année universitaire, environ combien de fois avez-vous eu des discussions avec des personnes des groupes suivants?</b> <b>(1 = jamais, 2 = parfois, 3 = souvent, 4 = très souvent)</b>						
Énoncé		ESG	EPG	t	ddl	p < 0,05
Personnes de race ou d'origine ethnique différente de la vôtre	$\bar{X}$	2,82	2,76	0,65	507	non
	s	0,98	0,97			
Personnes issues d'un milieu économique différent du vôtre	$\bar{X}$	2,84	2,73	1,32	504	non
	s	0,95	0,97			
Personnes ayant des croyances religieuses différentes des vôtres	$\bar{X}$	2,73	2,72	0,01	507	non
	s	1,00	1,00			
Personnes ayant des opinions politiques différentes des vôtres	$\bar{X}$	2,61	2,65	-0,40	503	non
	s	0,99	1,01			

Le tableau 23 compare les deux groupes d'étudiants selon les aptitudes académiques et les méthodes de travail. Les tests t indiquent que ces énoncés ne différencient pas les deux catégories d'étudiants. Même que les étudiants de première génération affichent des moyennes plus élevées pour ces énoncés, mais ces différences ne sont pas inféribles.

<b>Tableau 23</b>						
<b>Au cours de la présente année universitaire, combien de fois environ avez-vous fait ce qui suit?</b>						
<b>(1 = jamais, 2 = parfois, 3 = souvent, 4 = très souvent)</b>						
Énoncé		ESG	EPG	t	ddl	p < 0,05
Identifier les points importants d'une lecture obligatoire	$\bar{X}$	3,05	3,09	-0,54	509	non
	s	0,80	0,81			
Réviser vos notes après un cours	$\bar{X}$	2,68	2,77	-1,07	509	non
	s	0,95	0,90			
Faire un résumé de ce que vous avez appris en classe ou du matériel de cours	$\bar{X}$	2,65	2,75	-1,21	507	non
	s	0,93	0,89			

Le tableau 24 présente les résultats du test t sur la participation à des activités scolaires et parascolaires. Comme en témoigne le rapprochement des moyennes, les deux catégories d'étudiants sont relativement similaires sur ces éléments. Alors, nous notons que ces étudiants participent autant les uns que les autres à des activités d'enrichissement scolaire et des événements en dehors des salles de classe. Ces résultats sont contraires à ceux de Johnson (2008) qui montrent que les étudiants de première génération étaient plus motivés à participer à des activités d'apprentissage.

<b>Tableau 24</b>						
<b>Parmi les activités suivantes, lesquelles avez-vous faites ou comptez-vous faire d'ici l'obtention de votre diplôme ?</b>						
<b>1 = non décidé, 2 = ne compte pas faire, 3 = compte faire, 4 = fait ou en cours)</b>						
Énoncé		ESG	EPG	t	ddl	p < 0,05
Participer à un stage, à un programme d'enseignement coopératif, à une expérience sur le terrain, à une expérience d'enseignement	$\bar{X}$	2,70	2,67	0,30	511	non
	s	0,89	0,84			
Occuper un rôle formel de leader au sein d'une organisation ou d'un groupe étudiant	$\bar{X}$	2,12	2,02	1,16	473,50	non
	s	0,99	0,89			
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	$\bar{X}$	2,12	2,04	0,95	506	non
	s	1,07	0,96			
Participer à un programme d'études à l'étranger	$\bar{X}$	1,94	2,01	-0,84	510	non
	s	0,87	0,90			
Travailler à un projet de recherche avec un professeur	$\bar{X}$	1,90	1,98	-1,01	478,38	non
	s	0,97	0,89			
Compléter une activité déterminante de fin de programme (cours de synthèse, mémoire, travail de recherche dirigé, thèse, portfolio, etc.)	$\bar{X}$	2,09	2,05	0,49	504	non
	s	0,94	0,93			

Les répondants ont indiqué à quel point les cours auraient influencé leur motivation à donner le meilleur d'eux-mêmes. Un test t ne relève aucune différence entre les deux groupes d'étudiants sur cette dimension ( $t_{(507)} = 0,54$  ;  $p = 0,59$ ).

Sur la question du nombre de cours ayant un projet communautaire (apprentissage par le service communautaire), les répondants pouvaient choisir parmi : « tous », « la plupart », « quelques-uns » et « aucun ». Un test Mann-Whitney ne relève aucune différence entre les deux groupes d'étudiants pour cet énoncé ( $U = 29\ 066$  ;  $p = 0,07$ ).

Les étudiants ont évalué la qualité de leurs interactions avec les instances universitaires. Le tableau 25 indique que les deux groupes d'étudiants profitent également de bons rapports avec les membres de la communauté universitaires, comme, par exemple, les étudiants, les professeurs et le personnel administratif. Ici encore, nous constatons que l'inégalité des moyennes et les écarts-types ne différencient pas ces étudiants. Nous notons que ces résultats diffèrent de ceux de Mahan (2010) et de Snyder (2008) qui suggèrent que les étudiants de première génération avaient une appréciation moins favorable quant à la qualité de leurs interactions sur le campus.

<b>Tableau 25</b> <b>Indiquez quelle est la qualité de vos interactions avec les personnes suivantes à votre établissement?</b> <b>(1 = médiocre et 7 = excellente)</b>						
Énoncé		ESG	EPG	t	ddl	p < 0,05
Étudiants	$\bar{X}$	5,72	5,48	1,95	499,69	non
	s	1,24	1,50			
Conseillers pédagogiques	$\bar{X}$	4,53	4,26	1,43	398,66	non
	s	1,77	1,95			
Professeurs	$\bar{X}$	4,81	4,75	0,41	494	non
	s	1,59	1,67			
Membres du personnel des services aux étudiants (services de placement, activités étudiantes, service de logement etc.)	$\bar{X}$	4,33	4,23	0,54	395,27	non
	s	1,75	1,93			
Autres membres du personnel administratif (registraire, aide financières, etc.)	$\bar{X}$	4,50	4,54	-0,23	473	non
	s	1,64	1,83			

Nous voyons par de légères différences de moyennes dans le tableau 26 que les répondants apprécient similairement les efforts de l'établissement en ce qui a trait à l'appui académique, la socialisation, les loisirs et la croissance personnelle. Le relevé signale un seul énoncé qui différencie les deux groupes d'étudiants. La moyenne plus élevée des étudiants de première génération pour l'énoncé « assister à des événements qui traitent d'enjeux sociaux, économiques ou politiques » témoigne soit d'une motivation plus élevée pour ce type d'événements ou autrement, de la frustration pour l'importance accordée à ces activités.



Tableau 26						
Dans quelle mesure votre établissement met-il l'accent sur les éléments suivants? (1 = très peu, 2 = un peu, 3 = beaucoup, 4 = énormément)						
Énoncé		ESG	EPG	t	ddl	p < 0,05
Consacrer une partie importante de votre temps à l'étude et au travail scolaire	$\bar{X}$	3,03	3,02	0,06	506	non
	s	0,79	0,81			
Fournir aux étudiants le soutien nécessaire pour réussir leurs études	$\bar{X}$	2,72	2,75	-0,44	500,64	non
	s	0,76	0,89			
Utiliser les services d'aide à l'apprentissage (tutorat, centre d'aide à la rédaction, etc.)	$\bar{X}$	2,53	2,64	-1,25	500	non
	s	0,91	0,96			
Encourager les contacts entre les étudiants issus de milieux différents (social, racial/ethnique, religieux, etc.)	$\bar{X}$	2,18	2,24	-0,69	503	non
	s	1,00	0,96			
Fournir des occasions de s'impliquer socialement	$\bar{X}$	2,52	2,59	-0,84	507	non
	s	0,95	0,93			
Fournir un soutien contribuant à votre bien-être général (activités récréatives, soins de santé, counseling, consultation, etc.)	$\bar{X}$	2,60	2,68	-0,87	505	non
	s	0,97	0,92			
Vous aider à gérer vos responsabilités autres que scolaires (professionnelles, familiales, etc.)	$\bar{X}$	1,97	2,04	-8,82	505	non
	s	0,91	0,92			
Assister à des activités et à des événements sur le campus (performances artistiques, événements sportifs, etc.)	$\bar{X}$	2,48	2,55	-0,84	502	non
	s	0,97	0,97			
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			

Les étudiants ont estimé le nombre d'heures accordées aux activités scolaires et parascolaires lors d'une semaine typique. Le test t relève deux énoncés sur huit qui différencient les deux catégories d'étudiants, soit les clubs et organisations étudiantes ainsi que l'emploi rémunéré hors campus. Les moyennes rapportées dans le tableau 27 indiquent que les étudiants de première génération sont moins impliqués dans les clubs, associations et activités étudiants mais que, par contre, ils consacrent plus d'heures semaine au travail rémunéré hors campus. De plus, nous remarquons des dissemblances de moyennes et d'écart-types pour deux énoncés « préparation pour les cours... » et « soin de personnes à charge... », mais ces différences ne sont pas inféribles.

Tableau 27						
Au cours d'une semaine typique de 7 jours, combien d'heures environ consacrez-vous aux activités suivantes? (0, 1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 26-30, plus de 30)						
Énoncé		ESG	EPG	t	ddl	p < 0,05
Préparation pour les cours (étude, lecture, rédaction travaux à la maison ou en laboratoire, analyse de données répétitions, etc.)	$\bar{X}$	4,50	4,27	1,47	504	non
	s	1,81	1,77			
Activités parascolaires (clubs et associations, journal étudiant, gouvernement étudiant, conférencier ou sororités étudiantes, sports intramuros ou interuniversitaires, etc.)	$\bar{X}$	2,09	1,71	3,31	503	oui
	s	1,32	1,23			
Emploi rémunéré sur campus	$\bar{X}$	1,17	1,29	-1,51	466,23	non
	s	0,68	1,09			
Emploi rémunéré hors campus	$\bar{X}$	1,97	2,74	-4,44	495,74	oui
	s	1,67	2,23			
Service communautaire ou bénévole	$\bar{X}$	1,49	1,45	0,45	501	non
	s	0,97	1,06			
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.)	$\bar{X}$	4,06	4,01	0,32	502	non
	s	1,84	1,86			
Soin de personnes à charge vivant sous le même toit (enfants, parents etc.)	$\bar{X}$	1,57	1,83	-1,80	500,21	non
	s	1,39	1,74			
Déplacements vers le campus (en automobile, à pied, etc.)	$\bar{X}$	2,35	2,36	-0,12	505	non
	s	1,43	1,19			

Les répondants ont estimé le temps passé aux lectures obligatoires sur l'ensemble des heures consacrées à la préparation de cours lors d'une semaine typique. Ils ont situé leurs choix sur une échelle qui va de « très peu » à « presque toutes ». Les résultats du test t montrent une différence inférable entre les deux groupes d'étudiants. Les moyennes étaient (ESG :  $\bar{X} = 2,69$  et EPG :  $\bar{X} = 2,95$ ) et les résultats du test sont  $t_{(509)} = - 2,34$  ;  $p < 0,05$ ). Ces résultats suggèrent que les étudiants de première génération consacrent plus d'heures à faire les lectures obligatoires sur l'ensemble du temps qu'ils ont à se préparer pour les cours.

Les répondants ont évalué l'incidence de leurs études universitaires sur l'acquisition de connaissances et sur l'épanouissement personnel. Les tests t du tableau 28 identifient un seul énoncé qui différencie les deux groupes d'étudiants : les étudiants de première génération conviennent un peu plus que les autres que leurs études auraient augmenté leur compréhension de personnes issues de différents milieux. Pour les autres énoncés, les moyennes et les écarts-types sont très proches, ce qui signale que les deux groupes d'étudiants profitent également de l'acquisition de connaissances, du perfectionnement des habiletés et de la croissance des qualités personnelles.

<b>Tableau 28</b>						
<b>Dans quelle mesure vos études dans cet établissement ont-elles contribué à l'approfondissement de votre savoir, ainsi qu'au perfectionnement de vos habiletés et qualités personnelles sur les plans suivants?</b>						
<b>(1 = très peu, 2 = un peu, 3 = beaucoup, 4 = énormément)</b>						
Énoncé		ESG	EPG	t	ddl	p < 0,05
Écrire de façon claire et efficace	$\bar{X}$	2,45	2,58	-1,57	511	non
	s	0,93	0,92			
Prendre la parole de façon claire et efficace	$\bar{X}$	2,25	2,32	-0,91	507	non
	s	0,95	0,92			
Développer un esprit critique et une pensée analytique	$\bar{X}$	2,94	2,95	-0,18	511	non
	s	0,85	0,84			
Analyser de l'information numérique et statistique	$\bar{X}$	2,41	2,31	1,04	505	non
	s	1,07	1,08			
Acquérir des compétences et des habiletés professionnelles	$\bar{X}$	2,38	2,33	0,65	507	non
	s	1,03	0,97			
Travailler efficacement en équipe	$\bar{X}$	2,68	2,54	1,46	509	non
	s	0,99	0,98			
Développer ou clarifier un code personnel de valeurs et d'éthique	$\bar{X}$	2,36	2,44	-0,97	509	non
	s	0,98	0,98			
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			
Résoudre des problèmes pratiques complexes	$\bar{X}$	2,42	2,43	-0,15	510	non
	s	0,98	0,99			
Être un citoyen informé et actif	$\bar{X}$	2,26	2,36	-1,25	509	non
	s	0,95	0,98			

Les participants ont situé sur une échelle qui va de « excellent » à « insatisfaisant », l'évaluation de l'ensemble de leur expérience universitaire. Un test t n'a pas permis de

trouver de différence significative ( $t_{(510)} = 1,13$  ;  $p = 0,26$ ). De même, pour la déclaration « s'il avait à refaire, choisirait-il encore l'Université Laurentienne », sur une échelle à quatre niveaux allant de « oui » à « absolument non », le test t n'a relevé aucune différence entre les deux groupes d'étudiants ( $t_{(507)} = 0,59$  ;  $p = 0,56$ ). Ces résultats suggèrent que le statut d'étudiant n'est pas un facteur qui différencie le choix d'établissement ou l'expérience universitaire.

En 2014, le consortium des universités ontariennes a ajouté cinq questions d'intérêt particulier à l'enquête *NSSÉ*. Les administrateurs ontariens cherchaient à connaître les opinions des étudiants sur les thèmes suivants : conseils aux études, obstacles au progrès dans les études, initiatives de la part de l'établissement pour améliorer l'expérience académique en salle de classe ainsi qu'en dehors des salles de classe et facteurs qui permettent de développer un sens d'appartenance à la communauté sur le campus.

La première question sur les conseils aux études porte sur le nombre de fois qu'un étudiant aurait discuté de divers sujets avec un conseiller aux études. Les résultats du test t montrent que les moyennes des deux groupes sont identiques ( $\bar{X} = 1,23$  ;  $t_{(508)} = 0,01$  ;  $p = 1,00$ ). Il n'y a pas de différence entre les deux groupes d'étudiants pour le nombre de rencontres avec un conseiller aux études en première année.

Le tableau 29 rapporte les résultats de 11 énoncés sur les conseils aux études. Le test t ne révèle aucune différence significative sur cette thématique ; on est tenu d'accepter que les deux groupes d'étudiants partagent les mêmes impressions concernant ce service.

Énoncé		ESG	EPG	t	ddl	p < 0,05
Disponible au besoin	$\bar{X}$	2,96	2,92	0,37	335	non
	s	0,95	0,99			
Écoute attentive aux préoccupations et questions	$\bar{X}$	2,93	2,93	-0,54	327	non
	s	0,89	0,91			
Communiquer les dates d'échéances importantes	$\bar{X}$	2,73	2,81	-0,67	326	non
	s	0,97	1,03			
Aide à comprendre les règlements et procédures scolaires	$\bar{X}$	2,55	2,75	-1,81	315	non
	s	0,94	1,00			
Renseigner sur la disponibilité d'aide aux études (tutorat, groupes d'études, aide en rédaction)	$\bar{X}$	2,51	2,57	-0,49	317	non
	s	1,03	1,09			
Partager des renseignements utiles concernant les cours	$\bar{X}$	2,73	2,81	-0,73	338	non
	s	0,96	0,96			
Fournir de l'aide lors de difficultés scolaires	$\bar{X}$	2,55	2,65	-0,83	277	non
	s	0,98	1,03			
Partager des informations pour des activités d'enrichissement (études à l'étranger, projets de recherche, stages)	$\bar{X}$	2,38	2,27	0,79	261	non
	s	1,11	1,07			
Discuter des intérêts de carrière et plans suite à l'obtention du diplôme	$\bar{X}$	2,34	2,29	0,37	278	non
	s	1,11	1,07			

La dernière question de cette thématique demande aux participants de spécifier la source principale utilisée pour obtenir des conseils aux études. Les choix de réponses furent : conseiller d'études assigné, conseiller aux études disponibles pour tous les étudiants, professeur ou personnel assigné pour les conseils aux études, conseils aux études disponibles en ligne, site Internet, annuaire ou autres publications, amis/autres étudiants, membre de la famille et autres. Une analyse statistique chi carré n'a relevé aucun lien significatif sur cette question ( $\chi^2_{(8)} = 6,56 ; p = 0,59$ ).

La deuxième grappe de questions porte sur les obstacles au progrès dans les études. Les résultats des tests t dans le tableau 30 indiquent que les moyennes relatives à l'énoncé financement/obligations de travail sont inégales : les étudiants de première génération sont davantage préoccupés par le financement des études ainsi que par leurs obligations

associées au travail rémunéré. Comme en témoigne le rapprochement des moyennes pour les autres obstacles ou barrières, ces différences ne sont pas significatives.

<b>Tableau 30</b>						
<b>Obstacles à votre progrès dans les études</b>						
<b>(1 = pas un obstacle, 2 = obstacle mineur, 3 = obstacle majeur)</b>						
Énoncé		ESG	EPG	t	ddl	p < 0,05
Pression financière et obligations de travail	$\bar{X}$	2,04	2,24	-2,82	494	oui
	s	0,77	0,74			
Problèmes personnels ou familiales	$\bar{X}$	1,73	1,80	-1,12	493	non
	s	0,75	0,77			
Rendement scolaire à l'université	$\bar{X}$	1,86	1,99	-1,95	492	non
	s	0,74	0,73			
Horaire et disponibilité des cours	$\bar{X}$	1,63	1,63	0,02	490	non
	s	0,65	0,67			
Conseils aux études insuffisants	$\bar{X}$	1,44	1,54	-1,60	485,98	non
	s	0,62	0,67			
Difficultés avec les règlements scolaires	$\bar{X}$	1,29	1,30	-0,19	491	non
	s	0,53	0,55			
Barrières linguistiques et culturelles	$\bar{X}$	1,26	1,30	-0,84	492	non
	s	0,54	0,54			
Difficultés rattachées à une invalidité ou une condition de santé chronique	$\bar{X}$	1,21	1,22	-0,18	490	non
	s	0,51	0,53			
Responsabilités pour les soins d'une personne à charge	$\bar{X}$	1,12	1,14	-0,60	488	non
	s	0,39	0,44			

Le troisième thème porte sur l'amélioration de l'expérience universitaire en salle de classe et limitait les répondants à sélectionner 2 énoncés sur 12 qui leur étaient proposés. Le tableau 31 montre les résultats des tests chi carré qui n'ont relevé aucune différence significative entre les deux catégories d'étudiants sur ces propos. Alors, on peut conclure que les deux groupes d'étudiants s'entendent sur ce que l'Université pourrait faire pour améliorer l'expérience scolaire en salle de classe. Les trois énoncés recevant le plus de mentions furent : la qualité de l'enseignement des professeurs, assurer le rapport entre le contenu de cours les travaux et les tests, et la qualité des salles de classe.

<b>Tableau 31</b>						
<b>Améliorer l'expérience universitaire en salles de classe</b>						
<b>(0 = pas choisi ; 1 = choisi)</b>						
Énoncé	ESG	%	EPG	%	N	p < 0,05 <sup>a</sup>
Améliorer la qualité des salles de classe	51	23,4	62	23,2	113	non
Améliorer la qualité de l'enseignement des professeurs	86	39,4	97	36,3	183	non
Améliorer la qualité des aides à l'enseignement	32	14,7	26	9,7	58	non
Assurer le rapport entre le contenu de cours, les travaux et les tests/examens	54	24,8	72	26,0	126	non
Augmenter le nombre et la variété de cours dans mon sujet d'études (majeure)	37	17,0	61	22,8	98	non
Augmenter le nombre et la variété de cours facultatifs	30	13,8	26	11,5	56	non
Réduire la taille des classes	16	7,3	17	6,4	33	non
Améliorer la qualité des laboratoires	18	8,3	21	8,0	39	non
Améliorer l'accès à l'informatique pour les étudiants	13	6,0	25	7,8	38	non
Changer le mode d'enseignement (cours magistraux, séminaires, tutorats et laboratoires)	23	10,6	27	10,1	50	non
Augmenter la pertinence des cours et des programmes.	12	5,5	22	8,2	34	non
Augmenter les occasions d'apprendre davantage sur des dossiers mondiaux	21	9,6	25	9,4	46	non

$\chi^2_{\text{corrigé}}$  ou le test exact de Fisher lorsque n < 20

Le quatrième thème porte sur les initiatives de la part de l'université afin d'améliorer l'expérience dans les études en dehors des salles de cours. Encore ici, les répondants étaient limités à 2 sélections, mais, cette fois, sur 9 énoncés. Les résultats des tests chi-carré rapportés dans le tableau 32 montrent qu'il n'y a pas de différence entre les deux catégories d'étudiants sur cette question. Alors, les deux groupes d'étudiants sont du même avis quant à ce que l'établissement devrait faire afin améliorer l'expérience universitaire en dehors de salle de classe. Les trois énoncés plus fréquemment sélectionnés furent : améliorer la qualité et la disponibilité d'espaces d'études, augmenter le contact avec les professeurs en dehors des classes et augmenter et/ou améliorer la qualité des services d'appui scolaire.

<b>Tableau 32</b>						
<b>Améliorer l'expérience universitaire en dehors des salles de classe</b>						
<b>(0 = pas choisi ; 1 = choisi)</b>						
Énoncé	ESG	%	EPG	%	N	p < 0,05 <sup>a</sup>
Augmenter le contact avec les professeurs en dehors des classes (eg. heures de bureau)	70	32,1	76	30,3	146	non
Augmenter et/ou améliorer la qualité des services d'appui scolaire	53	24,3	74	29,5	127	non
Augmenter et/ou améliorer la qualité des services d'appui personnel	24	11,0	35	13,9	59	non
Augmenter les occasions de travailler sur des projets de recherche avec les professeurs	37	17,0	38	16,0	75	non
Améliorer les ressources de la bibliothèque (collection)	13	6,0	21	8,4	34	non
Améliorer les services de la bibliothèque	16	7,3	24	9,6	40	non
Améliorer la qualité et la disponibilité d'espaces d'études	77	35,3	86	34,3	163	non
Améliorer les possibilités de faire des études à l'internationale	53	24,3	47	18,7	100	non
Améliorer l'environnement social pour les étudiants	55	25,2	56	22,3	111	non

$\chi^2$  corrigé ou le test exact de Fisher lorsque n < 20

Le tableau 33 énumère les facteurs qui favorisent un sens d'appartenance communautaire sur le campus. Les résultats des tests chi-carré montrent des différences inféribles pour 5 des 13 énoncés. On constate des proportions plus élevées chez les étudiants de seconde génération pour les énoncés : hébergement en résidence, participation dans les associations étudiantes et la gouvernance étudiante, groupes d'apprentissage, sports interuniversitaires et le loisir. Par contre, les étudiants de première génération sont largement plus nombreux à ne pas ressentir un sens d'appartenance à l'établissement.



<b>Tableau 33</b> <b>Lors vos études dans cet établissement, où avez-vous ressenti un sens d'appartenance communautaire sur le campus?</b> <b>(0 = pas choisi ; 1 = choisi)</b>						
Énoncé	ESG	%	EPG	%	N	p < 0,05 <sup>a</sup>
Résidence	100	44,6	86	32,2	186	oui
Associations étudiantes, clubs, gouvernance	43	19,2	31	11,6	74	oui
Travail sur campus	8	3,6	6	2,2	14	non
Groupe d'apprentissage (learning community)	14	6,3	7	2,6	21	oui
Sports universitaires, programme de loisir	44	20	32	12,0	76	oui
Études en groupes avec pairs	35	15,6	29	10,9	64	non
En salle de classe	102	45,5	122	45,7	224	non
Programme d'études	89	39,7	86	32,2	175	non
Cafétéria, espaces étudiants	60	26,8	60	22,5	120	non
Groupe religieux/même foi	17	7,6	10	3,7	27	non
Je n'ai pas ressenti un sens d'appartenance communautaire	26	11,6	56	21,0	82	oui

$\chi^2$  corrigé ou le test exact de Fisher lorsque n < 20

### 3.3.1 Sommaire

Sur la dimension de l'engagement, nous cherchions à relever des éléments de divergence entre les étudiants de première et seconde génération et les analyses statistiques ont montré peu de différences entre les groupes sur ces questions. Une hypothèse globale sur l'engagement avançait qu'il y aurait peu de différence entre ces deux catégories d'étudiants. Les analyses statistiques ont trouvé les divergences suivantes :

Les étudiants de première génération :

- consacrent moins de temps à expliquer le matériel de cours à des collègues, à discuter le contenu de cours avec d'autres en vue d'examens ainsi qu'à travailler en collaboration avec d'autres étudiants dans le cadre d'un cours ;
- travaillent moins fréquemment avec les professeurs à l'extérieur des activités de cours ;
- sont moins impliqués dans les clubs, associations et activités d'étudiants ;
- consacrent plus d'heures par semaine au travail rémunéré hors campus ;
- accordent plus d'heures par semaine à faire les lectures obligatoires ;
- conviennent plus que les autres que leurs études auraient augmenté leur compréhension de personnes issues de différents milieux ;
- sont davantage préoccupés par le financement des études ;
- ressentent moins un sens d'appartenance à la communauté universitaire.

On remarque ainsi que les étudiants de première génération collaborent moins avec d'autres étudiants, sont peu actifs dans les sports universitaires et ne maximisent pas les contacts avec les professeurs en dehors des cours. Ils ont plus d'obligations de travail hors campus, ressentent plus de pression financière et sont moins intégrés à la communauté universitaire.

Les deux groupes d'étudiants ont des perceptions divergentes sur l'accent que met l'établissement sur leur présence à des événements qui traitent d'enjeux sociaux, économiques ou politiques. Chez les étudiants de seconde génération, l'hébergement en résidence, la participation aux associations étudiantes, les groupes d'apprentissage ainsi

que les sports interuniversitaires sont les facteurs qui alimentent principalement un sens d'appartenance à l'établissement.

Néanmoins, les deux catégories d'étudiants se ressemblent quant à la participation en salle de classe, la préparation pour les cours et demander de l'aide de collègues. Ils se rejoignent quant à leurs aptitudes pour l'apprentissage, l'auto-réflexion et l'ouverture envers les points de vue des autres. Ils participent autant à des activités d'enrichissement dans les études et ont des expériences comparables en dehors des salles de classe y compris les sorties culturelles. Ils sont également reconnaissants de l'appui et de la disponibilité de leurs professeurs.

L'acquisition de connaissance en informatique et l'utilisation de l'information numérisée sont similaires pour les deux groupes. Ils profitent également du perfectionnement et de la croissance personnelle par les études.

Les opinions des répondants convergent quant aux efforts de l'établissement pour l'appui dans les études, la disponibilité de lieux de socialisation, les occasions pour le divertissement et l'épanouissement personnel. D'ailleurs, le statut d'étudiant n'est pas un facteur qui différencie le choix d'établissement ou l'ensemble de l'expérience universitaire.

En ce qui concerne les questions du consortium des universités ontariennes, les deux groupes d'étudiants s'entendent sur les obstacles ou les barrières à surmonter. Les énoncés récoltant le plus de mentions pour l'enrichissement en salle de cours furent : la qualité de l'enseignement des professeurs, assurer le rapport entre le contenu de cours, les travaux et les tests, et la qualité des salles de classe. Pour ce qui est des améliorations en

dehors des cours, les deux groupes ont privilégié les énoncés : améliorer la qualité et la disponibilité d'espaces d'études, augmenter le contact avec les professeurs en dehors des classes et accroître et/ou améliorer la qualité des services d'appui scolaire.

Nous convenons que, dans l'ensemble, il y a plus de similitudes que de différences entre les deux catégories d'étudiants sur les questions d'engagement. Néanmoins, le nombre de différences entre les groupes nous empêche de retenir l'hypothèse telle qu'elle a été présentée.

### **3.4 Analyses – langue d'usage, statut d'étudiant et engagement**

Les analyses qui suivent cherchent à vérifier l'hypothèse six d'après laquelle il n'y a pas de différence entre les étudiants inscrits dans des programmes de langue française et ceux inscrits dans des programmes de langue anglaise (langue d'usage) sur les questions d'engagement dans les études. Par des analyses de variances, nous avons vérifié l'incidence de deux facteurs dichotomiques; le statut d'étudiant et la langue d'usage sur les questions spécifiques à l'engagement du sondage *NSSE*. Nous avons examiné 86 énoncés réunis en thèmes ou présentés individuellement selon le format de l'outil. Les analyses statistiques sont rapportées dans des tableaux récapitulatifs uniquement lorsque nous avons trouvé un effet d'interaction entre les variables. Autrement, les résultats d'analyses sont présentés dans le texte du compte rendu ce qui permet de les commenter.

D'abord, nous avons déterminé s'il y avait un effet d'interaction pour chaque proposition par une analyse de variance à deux facteurs. Dans l'ensemble, les résultats montrent 7 énoncés (8 %) ayant un effet d'interaction, 25 (29 %) indiquant un effet principal et 54

(63 %) n'ayant aucun effet. Ensuite, quand nous avons détecté un effet d'interaction, nous avons poussé l'examen afin de découvrir la nature des différences de moyennes entre les statuts d'étudiant, entre les langues d'usage par rapport à l'engagement. Pour les propositions indiquant un effet principal, nous avons obtenu les données descriptives et fait appel à l'analyse *post hoc* (LSD) et à l'estimation de l'effet de taille ( $\eta^2$ ) afin d'interpréter les résultats. Enfin, pour les énoncés n'ayant aucun effet, nous avons rapporté les résultats des tests des effets intersujets. Le sommaire de la fin présente une synthèse et des interprétations des résultats.

La première question du sondage compte neuf énoncés sur la participation en salle de classe et le travail collaboratif. Nous avons repéré là un énoncé avec effet d'interaction, six avec effet principal, dont trois pour la langue du programme d'études et trois pour le statut d'étudiant et deux propositions n'indiquant aucun effet.

Pour la proposition « vous présenter en classe sans avoir complété les lectures ou les travaux » nous avons détecté un effet d'interaction ( $F_{(1; 498)} = 4,69$  ;  $p < 0,05$ ), mais pas d'effet principal pour le statut d'étudiant ( $F_{(1; 498)} = 1,01$  ;  $p = 0,32$ ) ou pour la langue d'usage ( $F_{(1; 498)} = 11,61$  ;  $p < 0,05$ ). Nous voyons dans le tableau 34 que l'effet d'interaction est attribuable au fait que la différence de moyennes entre les statuts ne dépend pas de la langue d'usage entre les générations (dans les deux cas, les moyennes peuvent être considérées comme étant égales) mais que la différence de moyennes entre les langues d'usage dépend, elle, du statut d'étudiant. Il n'y a une différence de moyennes que chez les étudiants de seconde génération et la moyenne des étudiants inscrits dans des programmes de langue anglaise est légèrement supérieure à celle des étudiants inscrits dans des programmes de langue française. Il appert que les étudiants de seconde

génération qui font des études dans la langue anglaise arrivent plus souvent que les autres en classe sans avoir complété les lectures ou les travaux.

<b>Tableau 34</b>			
<b>Vous présenter en classe sans avoir complété les lectures ou les travaux</b>			
<b>(1 = jamais, 2 = parfois, 3 = souvent, 4 = très souvent)</b>			
Statut d'étudiant	Langue d'usage		p < 0,05
	français	anglais	
ESG	1,57 (0,73)	2,11 (0,83)	Oui
EPG	1,88 (0,84)	2,00 (0,80)	Non
p < 0,05	non	non	

Quant aux trois énoncés indiquant un effet principal pour la langue d'usage, nous avons obtenu les résultats suivants : « poser des questions ou contribuer aux discussions en classe d'une autre façon » statut d'étudiant : ( $F_{(1 ; 501)} = 3,34 ; p = 0,07$ ), langue d'usage ( $F_{(1 ; 501)} = 12,58 ; p < 0,05$ ) et interaction ( $F_{(1 ; 501)} = 2,86 ; p = 0,09$ ). La différence entre les deux groupes se situe chez les étudiants inscrits dans des programmes de langue française de seconde génération qui ont une moyenne légèrement plus élevée ( $\bar{x} = 2,87$  et  $s = 0,84$ ) que les étudiants inscrits dans des programmes de langue anglaise de ce même statut ( $\bar{x} = 2,34$  et  $s = 0,84$ ). Pareillement, les étudiants de première génération qui étudient dans la langue française ont une moyenne légèrement plus haute ( $\bar{x} = 2,51$  et  $s = 0,89$ ) que ceux qui étudient dans la langue anglaise et qui ont le même statut ( $\bar{x} = 2,32$  et  $s = 0,87$ ). Nous notons que les étudiants de seconde génération qui font des études dans la langue française tentent un peu plus que les autres de poser des questions en classe.

Pour l'énoncé « faire deux brouillons ou plus d'un travail avant de le remettre », il n'y a pas d'effet principal pour le statut d'étudiant ( $F_{(1 ; 500)} = 0,25 ; p = 0,62$ ), il y a un effet principal pour la langue d'usage ( $F_{(1 ; 500)} = 5,65 ; p < 0,05$ ) et il n'y a pas d'effet d'interaction ( $F_{(1 ; 500)} = 0,05 ; p = 0,82$ ). Ces résultats montrent une moyenne faiblement

supérieure chez les étudiants de seconde génération inscrits dans des programmes de langue française ( $\bar{x} = 2,66$  et  $s = 0,96$ ) par rapport à ceux inscrits dans des programmes de langue anglaise et qui ont le même statut ( $\bar{x} = 2,35$  et  $s = 1,04$ ). Il y a aussi une moyenne un peu plus élevée chez les étudiants de première génération inscrits dans des programmes de langue française ( $\bar{x} = 2,57$  et  $s = 0,98$ ) par rapport à ceux inscrits dans des programmes de langue anglaise ( $\bar{x} = 2,32$  et  $s = 0,96$ ). Ceci suggère donc que les étudiants de seconde génération qui font leurs études dans de langue française préparent plus de brouillons de leurs travaux que les autres.

L'énoncé « faire une présentation orale en classe » a obtenu les résultats qui suivent : statut d'étudiant ( $F_{(1; 497)} = 1,37$  ;  $p = 0,24$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 497)} = 6,09$  ;  $p < 0,05$ ) et interaction ( $F_{(1; 497)} = 0,05$  ;  $p = 0,10$ ). Ici, la moyenne des étudiants de seconde génération qui étudient en français est légèrement plus élevée ( $\bar{x} = 2,13$  et  $s = 0,99$ ) que celle des étudiants du même statut qui font leurs études dans la langue anglaise ( $\bar{x} = 1,70$  et  $s = 0,87$ ). On constate aussi que les étudiants de première génération inscrits dans des programmes de langue française ont une moyenne à peine plus élevée ( $\bar{x} = 1,83$  et  $s = 0,95$ ) que ceux inscrits dans des programmes de langue anglaise de ce statut ( $\bar{x} = 1,75$  et  $s = 0,87$ ). Ainsi, les étudiants de seconde génération qui étudient dans la langue française feraient plus souvent des présentations orales en salle de classe que les autres.

Deux énoncés de cet ensemble n'ont obtenu aucun effet principal ou d'interaction comme suit : « visiter une exposition ou une galerie d'art, assister à une pièce de théâtre ou à d'autres performances », statut d'étudiant ( $F_{(1; 497)} = 2,53$  ;  $p = 0,11$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 497)} = 2,18$  ;  $p = 0,14$ ) et interaction ( $F_{(1; 497)} = 2,45$  ;  $p = 0,12$ ) ; et « demander de

l'aide à un autre étudiant à comprendre le matériel de cours », statut d'étudiant ( $F_{(1; 498)} = 2,72$  ;  $p = 0,10$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 498)} = 0,80$  ;  $p = 0,37$  et interaction ( $F_{(1; 498)} = 0,45$  ;  $p = 0,50$ ). Alors, ces facteurs ne distinguent pas ces étudiants selon le statut ou la langue d'usage.

Trois énoncés de cette grappe ont obtenu un effet principal du statut d'étudiant comme suit : « expliquer le matériel de cours à un ou plusieurs étudiants », statut d'étudiant ( $F_{(1; 496)} = 4,04$  ;  $p < 0,05$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 496)} = 0,00$  ;  $p = 0,98$ ) et interaction ( $F_{(1; 496)} = 0,20$  ;  $p = 0,65$ ) ; « vous préparer en vue des examens en discutant du matériel de cours ou en le révisant avec d'autres étudiants », statut d'étudiant ( $F_{(1; 497)} = 6,13$  ;  $p < 0,05$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 497)} = 1,42$  ;  $p = 0,23$ ) et interaction ( $F_{(1; 497)} = 1,32$  ;  $p = 0,25$ ) ; et « faire un projet ou un travail avec d'autres étudiants dans le cadre d'un cours », statut d'étudiant ( $F_{(1; 497)} = 3,98$  ;  $p < 0,05$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 497)} = 1,32$  ;  $p = 0,25$ ) et interaction ( $F_{(1; 497)} = 1,17$  ;  $p = 0,28$ ). Ces résultats correspondent à ceux des tests t de la section précédente indiquant que les étudiants de première génération ont des moyennes légèrement plus faibles que les autres à cet égard.

Parmi les sept énoncés sur la question de l'épanouissement personnel et sur les méthodes de travail dans les études, seule la proposition « essayer de mieux comprendre le point de vue de quelqu'un d'autre en imaginant comment un problème se présente dans sa perspective » a montré un effet d'interaction. Les résultats de l'analyse de variance ne montrent pas d'effet principal pour le statut d'étudiant ( $F_{(1; 494)} = 2,93$  ;  $p = 0,09$ ), ou pour la langue d'usage ( $F_{(1; 494)} = 0,10$  ;  $p = 0,32$ ), mais un effet d'interaction ( $F_{(1; 494)} = 6,22$  ;  $p < 0,05$ ). Le tableau 35 indique que l'effet d'interaction est attribuable au fait que la différence de moyennes entre les statuts d'étudiants dépend de la langue d'usage. Chez



les étudiants inscrits dans des programmes de langue française, ceux de première génération ont une moyenne plus faible que ceux de seconde génération. Cette différence de moyenne signale des efforts moins soutenus de la part des étudiants de première génération qui font leurs études dans la langue française à comprendre le point de vue des autres.

<b>Tableau 35</b>			
<b>Essayer de mieux comprendre le point de vue de quelqu'un d'autre en imaginant comment un problème se présente dans sa perspective</b>			
<b>(1 = jamais, 2 = parfois, 3 = souvent, 4 = très souvent)</b>			
Statut d'étudiant	Langue d'usage		p < 0,05
	français	anglais	
ESG	2,86 (0,83)	2,71 (0,87)	Non
EPG	2,43 (0,90)	2,79 (0,84)	Non
p < 0,05	oui	non	

Pour six énoncés de ce regroupement, l'analyse de variance à deux facteurs ne repère aucun effet principal ou d'interaction comme suit : « combiner des idées acquises dans différents cours pour compléter un travail », statut d'étudiant ( $F_{(1; 499)} = 0,72$ ;  $p = 0,40$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 499)} = 0,00$ ;  $p = 0,96$ ) et interaction ( $F_{(1; 499)} = 0,29$ ;  $p = 0,51$ ) ; « faire un lien entre ce que vous avez appris et des problématiques ou des enjeux sociaux », statut d'étudiant ( $F_{(1; 498)} = 1,04$ ;  $p = 0,31$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 498)} = 0,69$ ;  $p = 0,41$ ) et effet d'interaction ( $F_{(1; 498)} = 0,64$ ;  $p = 0,42$ ) ; « présenter différentes perspectives pendant les discussions en classe ou dans vos travaux », statut d'étudiant ( $F_{(1; 496)} = 0,28$ ;  $p = 0,59$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 496)} = 0,51$ ;  $p = 0,46$ ) et interaction ( $F_{(1; 496)} = 0,08$ ;  $p = 0,78$ ) ; « examiner les forces et les faiblesses de votre propre point de vue sur un sujet ou une question », statut d'étudiant ( $F_{(1; 497)} = 0,14$ ;  $p = 0,71$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 497)} = 1,87$ ;  $p = 0,17$ ) et interaction ( $F_{(1; 497)} = 3,02$ ;  $p = 0,08$ ) ; « apprendre quelque chose qui a changé la manière dont vous comprenez un problème ou un concept », statut

d'étudiant ( $F_{(1; 492)} = 0,42$  ;  $p = 0,52$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 492)} = 0,09$  ;  $p = 0,77$ ) et interaction ( $F_{(1; 492)} = 0,83$  ;  $p = 0,36$ ) ; « faire un lien entre les idées acquises dans vos cours et vos expériences et connaissances préalables », statut d'étudiant ( $F_{(1; 496)} = 0,00$  ;  $p = 0,97$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 496)} = 1,24$  ;  $p = 0,27$ ) et interaction ( $F_{(1; 496)} = 0,00$  ;  $p = 0,95$ ). Alors, nous acceptons que les méthodes d'apprentissage, l'auto-réflexion, l'acquisition de concepts et l'ouverture aux idées des autres ne soient pas des facteurs qui différencient ces étudiants.

Parmi les quatre énoncés sur les rapports entre l'étudiant et ses professeurs, seule la proposition « discuter de vos projets de carrière avec un professeur » montre un effet d'interaction ( $F_{(1; 497)} = 4,11$  ;  $p < 0,05$ ), mais elle ne donne pas à observer d'effet principal pour le statut d'étudiant ( $F_{(1; 497)} = 2,86$  ;  $p = 0,09$ ) ou la langue d'usage ( $F_{(1; 497)} = 0,09$  ;  $p < 0,76$ ). Le tableau 36, indique que l'effet d'interaction est attribuable au fait que la différence de moyennes entre les statuts d'étudiants dépend de la langue d'usage. Les étudiants de première génération inscrits dans des programmes de langue française ont obtenu une moyenne plus élevée que ceux de seconde génération de cette même langue, ce qui suggère que ceux de première génération qui étudient en français discutent plus fréquemment de projets de carrière avec un professeur. Ces résultats rejoignent en partie ceux de Mospén (2008) qui notent un lien entre le rendement scolaire et la fréquence des interactions étudiant/professeur.

<b>Tableau 36</b>			
<b>Discuter de vos projets de carrière avec un professeur</b>			
<b>(1 = jamais, 2 = parfois, 3 = souvent, 4 = très souvent)</b>			
Statut d'étudiant	Langue usage		p < 0,05
	français	anglais	
ESG	1,62 (0,83)	1,80 (0,85)	Non
EPG	2,00 (0,87)	1,76 (0,86)	Non
p < 0,05	oui	non	

Quant aux trois autres énoncés de cette grappe, l'analyse de variance ne détecte aucun effet principal ou d'interaction comme suit : « travailler avec un professeur à des activités autres que les cours (comités, groupes étudiants, etc.) », statut d'étudiant ( $F_{(1; 497)} = 1,32$  ;  $p = 0,25$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 497)} = 1,91$  ;  $p = 0,17$ ) et interaction ( $F_{(1; 497)} = 0,51$  ;  $p = 0,48$ ) ; « discuter avec un professeur de sujets, d'idées ou de concepts à l'extérieur de la classe », statut d'étudiant ( $F_{(1; 497)} = 0,60$  ;  $p = 0,44$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 497)} = 3,83$  ;  $p = 0,51$ ) et interaction ( $F_{(1; 497)} = 0,89$  ;  $p = 0,35$ ) ; « discuter de votre performance scolaire avec un professeur », statut d'étudiant ( $F_{(1; 494)} = 0,32$  ;  $p = 0,57$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 494)} = 1,06$  ;  $p = 0,30$ ) et interaction ( $F_{(1; 494)} = 0,76$  ;  $p = 0,38$ ). Ces analyses soulignent les éléments en commun entre ces étudiants pour ce qui est des consultations et des collaborations avec leurs professeurs.

Le sondage compte cinq énoncés sur l'apprentissage et l'analyse critique incluant les méthodes d'apprentissage, l'évaluation de diverses perspectives et les sources d'information. Parmi eux, seule la proposition « mémoriser le matériel de cours » montre un effet principal pour le statut d'étudiant ( $F_{(1; 496)} = 4,17$  ;  $p < 0,05$ ), mais elle donne pas lieu à un effet principal de la langue d'usage ( $F_{(1; 496)} = 0,98$  ;  $p = 0,32$ ) ni à un effet d'interaction ( $F_{(1; 496)} = 0,48$  ;  $p = 0,49$ ). La moyenne chez les étudiants de seconde génération inscrits dans des programmes de langue française ( $\bar{x} = 3,30$  et  $s = 0,70$ ) est

légèrement plus élevée que celle des étudiants de première génération de cette même langue ( $\bar{x} = 3,04$  et  $s = 0,80$ ) de même que de celle des étudiants de première génération inscrits dans des programmes dans la langue anglaise ( $\bar{x} = 3,14$  et  $s = 0,80$ ) et celle des étudiants de seconde génération ( $\bar{x} = 3,14$  et  $s = 0,80$ ). D'ailleurs, cette faible différence de moyennes n'a pas relevé de résultat significatif selon le test t à la section précédente.

En ce qui a trait aux quatre autres énoncés de cette collection, les analyses de variance ne révèlent aucun effet principal ou d'interaction comme suit : « appliquer des faits, des théories ou des méthodes à des problèmes pratiques ou à de nouvelles situations », statut d'étudiant ( $F_{(1; 496)} = 2,32$  ;  $p = 0,13$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 496)} = 0,03$ ;  $p = 0,86$ ) et interaction ( $F_{(1; 496)} = 0,00$  ;  $p = 0,93$ ) ; « analyser une idée, une expérience ou un raisonnement en profondeur en examinant ses composantes », statut d'étudiant ( $F_{(1; 491)} = 2,46$  ;  $p = 0,12$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 491)} = 0,01$ ;  $p = 0,92$ ) et interaction ( $F_{(1; 491)} = 0,44$  ;  $p = 0,51$ ) ; « évaluer un point de vue, une décision ou une source d'information », statut d'étudiant ( $F_{(1; 493)} = 0,13$  ;  $p = 0,72$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 493)} = 1,11$ ;  $p = 0,29$ ) et interaction ( $F_{(1; 493)} = 0,27$  ;  $p = 0,60$ ) ; « développer une idée ou une compréhension nouvelle à partir de différents éléments d'information », statut d'étudiant ( $F_{(1; 494)} = 1,00$  ;  $p = 0,32$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 494)} = 1,07$ ;  $p = 0,30$ ) et interaction ( $F_{(1; 494)} = 0,04$  ;  $p = 0,84$ ).

Parmi les cinq énoncés qui évaluent les méthodes d'enseignement et la pédagogie, les analyses ont repéré un énoncé ayant un effet principal de la langue d'usage comme suit : « fournir rapidement une rétroaction détaillée à l'égard des tests ou des travaux complétés », statut d'étudiant ( $F_{(1; 499)} = 0,33$  ;  $p = 0,57$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 499)} = 5,89$  ;  $p < 0,05$ ) et interaction ( $F_{(1; 499)} = 0,38$  ;  $p = 0,54$ ). La différence se situe chez les

étudiants de seconde génération inscrits dans des programmes de langue française qui ont une moyenne légèrement plus élevée ( $\bar{x} = 2,66$  et  $s = 0,82$ ) que celle des étudiants inscrits dans des programmes de langue anglaise de ce même statut ( $\bar{x} = 2,32$  et  $s = 0,97$ ). Similairement, ceux de première génération inscrits dans des programmes de langue française ont une moyenne un peu plus haute ( $\bar{x} = 2,65$  et  $s = 0,97$ ) que ceux inscrits dans des programmes de langue anglaise de ce statut ( $\bar{x} = 2,45$  et  $s = 0,90$ ). Ainsi, on constate que les étudiants de seconde génération qui font leurs études dans des programmes de langue française sont plus positifs à l'égard de la rapidité et de l'ampleur des évaluations qu'ils reçoivent de leurs professeurs.

Pour les quatre autres énoncés de cette grappe, l'analyse de variance n'a révélé aucun effet principal ou d'interaction comme suit : « expliquer clairement les objectifs et les exigences du cours », statut d'étudiant ( $F_{(1; 501)} = 0,00$  ;  $p = 1,00$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 501)} = 0,56$ ;  $p = 0,45$ ) et interaction ( $F_{(1; 501)} = 0,00$  ;  $p = 0,95$ ) ; « enseigner les cours de façon organisée », statut d'étudiant ( $F_{(1; 499)} = 1,87$  ;  $p = 0,17$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 499)} = 0,27$ ;  $p = 0,61$ ) et interaction ( $F_{(1; 499)} = 2,66$  ;  $p = 0,10$ ) ; « utiliser des exemples ou des illustrations pour expliquer des notions difficiles », statut d'étudiant ( $F_{(1; 497)} = 0,27$  ;  $p = 0,61$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 497)} = 3,04$ ;  $p = 0,08$ ) et interaction ( $F_{(1; 497)} = 0,54$  ;  $p = 0,46$ ) ; « fournir une rétroaction à l'égard d'un brouillon ou d'un travail en cours », statut d'étudiant ( $F_{(1; 495)} = 1,40$  ;  $p = 0,24$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 495)} = 3,85$ ;  $p = 0,05$ ) et interaction ( $F_{(1; 495)} = 0,02$  ;  $p = 0,89$ ).

Trois énoncés ont estimé les aptitudes des étudiants à manipuler et à partager l'information numérisée. L'analyse de variance n'a trouvé aucun effet principal ou d'interaction comme suit : « tirer des conclusions basées sur votre propre analyse

d'information numérique », statut d'étudiant ( $F_{(1; 500)} = 0,49$  ;  $p = 0,48$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 500)} = 0,74$  ;  $p = 0,39$ ) et interaction ( $F_{(1; 500)} = 0,18$  ;  $p = 0,67$ ) ; « utiliser de l'information numérique pour examiner un problème ou un enjeu du monde réel », statut d'étudiant ( $F_{(1; 497)} = 0,98$  ;  $p = 0,32$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 497)} = 1,07$  ;  $p = 0,30$ ) et interaction ( $F_{(1; 497)} = 0,24$  ;  $p = 0,62$ ) ; « évaluer ce que d'autres personnes ont conclu à partir d'information numérique », statut d'étudiant ( $F_{(1; 499)} = 1,02$  ;  $p = 0,31$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 499)} = 0,06$  ;  $p = 0,80$ ) et interaction ( $F_{(1; 499)} = 0,67$  ;  $p = 0,41$ ).

L'outil demande aux répondants de préciser le nombre et la longueur des travaux écrits. Les analyses n'ont trouvé aucun effet principal ou d'interaction comme suit : « jusqu'à 5 pages », statut d'étudiant ( $F_{(1; 471)} = 1,00$  ;  $p = 0,32$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 471)} = 1,22$  ;  $p = 0,27$ ) et interaction ( $F_{(1; 471)} = 0,23$  ;  $p = 0,63$ ) ; « entre 6 et 10 pages », statut d'étudiant ( $F_{(1; 477)} = 0,51$  ;  $p = 0,48$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 477)} = 0,31$  ;  $p = 0,58$ ) et interaction ( $F_{(1; 477)} = 0,13$  ;  $p = 0,72$ ) ; « 11 pages ou plus », statut d'étudiant ( $F_{(1; 454)} = 0,39$  ;  $p = 0,53$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 454)} = 2,10$  ;  $p = 0,15$ ) et interaction ( $F_{(1; 454)} = 0,46$  ;  $p = 0,50$ ).

En ce qui a trait aux quatre énoncés qui évaluent l'intégration sociale, les résultats des analyses ne montrent aucun effet principal ou d'interaction comme suit : « personnes de race ou d'origine ethnique différente de la vôtre », statut d'étudiant ( $F_{(1; 497)} = 1,33$  ;  $p = 0,25$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 497)} = 0,38$  ;  $p = 0,54$ ) et interaction ( $F_{(1; 497)} = 0,59$  ;  $p = 0,44$ ) ; « personnes issues d'un milieu économique différent du vôtre », statut d'étudiant ( $F_{(1; 494)} = 2,61$  ;  $p = 0,11$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 494)} = 1,77$  ;  $p = 0,18$ ) et interaction ( $F_{(1; 494)} = 0,45$  ;  $p = 0,50$ ) ; « personnes ayant des croyances religieuses différentes des vôtres », statut d'étudiant ( $F_{(1; 497)} = 0,63$  ;  $p = 0,43$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 497)} = 1,59$  ;

$p = 0,21$ ) et interaction ( $F_{(1 ; 497)} = 1,10 ; p = 0,29$ ) ; « personnes ayant des opinions politiques différentes des vôtres », statut d'étudiant ( $F_{(1 ; 493)} = 0,29 ; p = 0,59$ ), langue d'usage ( $F_{(1 ; 493)} = 0,78 ; p = 0,38$ ) et interaction ( $F_{(1 ; 493)} = 0,31 ; p = 0,58$ ). Ainsi, les deux groupes d'étudiants ne sont pas distinguables selon les rapports avec des personnes dont les caractéristiques ne sont pas identiques aux leurs, ce qui correspond aux résultats du test t du module précédent.

Parmi les quatre énoncés qui traitent des aptitudes pour les études et des méthodes de travail, les analyses ont détecté une seule proposition ayant un effet principal comme suit : « réviser vos notes après un cours », statut d'étudiant ( $F_{(1 ; 499)} = 0,01 ; p = 0,92$ ), langue d'usage ( $F_{(1 ; 499)} = 4,07 ; p < 0,05$ ) et interaction ( $F_{(1 ; 499)} = 1,39 ; p = 0,24$ ). Les étudiants de seconde génération qui étudient dans la langue française ont une moyenne plus élevée ( $\bar{x} = 2,97$  et  $s = 0,89$ ) que ceux qui étudient dans la langue anglaise et qui ont le même statut ( $\bar{x} = 2,62$  et  $s = 0,96$ ). Cependant, la différence de moyennes est négligeable pour ceux de première génération qui font leurs études dans la langue française ( $\bar{x} = 2,83$  et  $s = 0,91$ ) et celle des étudiants du même statut dans des programmes de langue anglaise ( $\bar{x} = 2,74$  et  $s = 0,91$ ). Alors, nous acceptons que les étudiants de seconde génération inscrits dans des programmes de langue française révisent plus fréquemment leurs notes après les cours.

Pour les autres énoncés de cet ensemble, les analyses ne révèlent aucun effet principal ou d'interaction comme suit : « identifier les points importants d'une lecture obligatoire », statut d'étudiant ( $F_{(1 ; 499)} = 0,26 ; p = 0,61$ ), langue d'usage ( $F_{(1 ; 499)} = 0,04 ; p = 0,85$ ) et interaction ( $F_{(1 ; 499)} = 1,25 ; p = 0,26$ ) ; « faire un résumé de ce que vous avez appris en

classe ou du matériel de cours », statut d'étudiant ( $F_{(1; 497)} = 0,55$  ;  $p = 0,46$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 497)} = 0,52$  ;  $p = 0,47$ ) et interaction ( $F_{(1; 497)} = 0,06$  ;  $p = 0,81$ ) ; « au cours de la présente année universitaire, dans quelle mesure vos cours vous ont-ils mis au défi de donner le meilleur de vous-mêmes », statut d'étudiant ( $F_{(1; 497)} = 2,53$  ;  $p = 0,11$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 497)} = 1,90$  ;  $p = 0,17$ ) et interaction ( $F_{(1; 497)} = 2,70$  ;  $p = 0,10$ ). Alors, nous acceptons que ces facteurs ne différencient pas ces étudiants.

Dans la grappe d'énoncés sur la participation aux activités scolaires et parascolaires, seulement une proposition montre un effet d'interaction, une deuxième signale un effet principal pour la langue d'usage tandis que quatre propositions n'obtiennent aucun effet principal ou d'interaction. L'énoncé « 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 » ne montre pas d'effet principal pour le statut d'étudiant ( $F_{(1; 496)} = 0,91$  ;  $p = 0,34$ ) ou la langue d'usage ( $F_{(1; 496)} = 0,44$  ;  $p = 0,51$ ), par contre, il y a un effet d'interaction ( $F_{(1; 496)} = 6,03$  ;  $p < 0,05$ ). Dans le tableau 37, nous remarquons que l'effet d'interaction est attribuable au fait que la différence de moyennes entre les statuts d'étudiant ne dépend pas de la langue d'usage mais que la différence entre les langues d'usage dépend elle du statut d'étudiant, et nous voyons que les étudiants de première génération inscrits dans des programmes de langue française ont obtenu une moyenne plus élevée que ceux de seconde génération qui étudient en français. D'ailleurs, cette différence de moyenne propose que les étudiants de première génération qui étudient en français participent déjà ou désirent faire partie d'un groupe d'apprentissage.



<b>Tableau 37</b> <b>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</b> <b>(1 = non décidé, 2 = ne compte pas faire, 3 = compte faire, 4 = fait ou en cours)</b>			
Statut d'étudiant	Langue d'usage		p < 0,05
	français	anglais	
ESG	1,82 (1,01)	2,19 (1,07)	Non
EPG	2,22 (0,94)	2,01 (0,97)	Non
p < 0,05	oui	non	

L'énoncé « participer à un stage, à un programme d'enseignement coopératif, à une expérience sur le terrain, à une expérience d'enseignement ou à un stage clinique » n'a pas permis d'observer un effet principal pour le statut ( $F_{(1 ; 501)} = 0,00$  ;  $p = 0,98$ ), a permis de voir un effet principal de la langue d'usage ( $F_{(1 ; 501)} = 4,43$  ;  $p < 0,05$ ), mais pas révélé d'effet d'interaction ( $F_{(1 ; 501)} = 0,10$  ;  $p = 0,75$ ). La différence de moyennes notable se situe entre les étudiants de première génération inscrits dans des programmes de langue française ( $\bar{x} = 2,88$  et  $s = 0,60$ ) et ceux inscrits dans des programmes de langue anglaise de ce statut ( $\bar{x} = 2,63$  et  $s = 0,88$ ). D'ailleurs, la moyenne des étudiants de seconde génération qui étudient français ( $\bar{x} = 2,84$  et  $s = 0,89$ ) est aussi quelque peu plus élevée que celle de ceux qui étudient dans la langue anglaise de ce même statut ( $\bar{x} = 2,66$  et  $s = 0,89$ ). Ces différences de moyennes suggèrent que les étudiants de première et seconde génération inscrits dans des programmes de langue française profitent davantage de stages, d'enseignement coopératif et d'expérience sur le terrain.

Quant aux quatre propositions qui bouclent cet ensemble, l'analyse de variance ne repère aucun effet principal ou d'interaction comme suit : « occuper un rôle formel de leader au sein d'une organisation ou d'un groupe étudiant », statut d'étudiant ( $F_{(1 ; 498)} = 0,00$  ;  $p = 1,00$ ), langue d'usage ( $F_{(1 ; 498)} = 0,04$  ;  $p = 0,84$ ) et interaction ( $F_{(1 ; 498)} = 2,19$  ;

$p = 0,14$ ) ; « participer à un programme d'études à l'étranger », statut d'étudiant ( $F_{(1;500)} = 1,25$  ;  $p = 0,26$ ), langue d'usage ( $F_{(1;500)} = 0,92$  ;  $p = 0,34$ ) et interaction ( $F_{(1;500)} = 0,85$  ;  $p = 0,36$ ) ; « travailler à un projet de recherche avec un professeur », statut d'étudiant ( $F_{(1;498)} = 1,63$  ;  $p = 0,20$ ), langue d'usage ( $F_{(1;498)} = 0,00$  ;  $p = 0,95$ ) et interaction ( $F_{(1;498)} = 0,48$  ;  $p = 0,49$ ) ; « compléter une activité déterminante de fin de programme (cours de synthèse, mémoire, travail de recherche dirigé, thèse, portfolio, etc.) », statut d'étudiant ( $F_{(1;494)} = 0,08$  ;  $p = 0,78$ ), langue d'usage ( $F_{(1;494)} = 1,37$  ;  $p = 0,24$ ) et interaction ( $F_{(1;494)} = 0,02$  ;  $p = 0,88$ ).

En ce qui a trait à la question du nombre de cours ayant un projet communautaire (apprentissage par le service communautaire), nous obtenons les résultats suivants : statut d'étudiant ( $F_{(1;493)} = 3,33$  ;  $p = 0,07$ ), langue d'usage ( $F_{(1;493)} = 0,56$  ;  $p = 0,46$ ) et interaction ( $F_{(1;493)} = 2,21$  ;  $p = 0,14$ ). On constate que ce facteur ne différencie pas ces étudiants et que les résultats rejoignent ceux du test t de la section précédente.

Les répondants ont évalué la qualité de leurs interactions avec cinq groupes d'individus lors de leurs études universitaires (étudiants, conseillers pédagogiques, professeurs et deux groupes du personnel administratif). Pour les catégories « professeurs » et « autres membres du personnel administratif », les analyses ont permis de voir un effet principal de la langue d'usage. Cependant, pour les trois autres choix de réponse, les analyses ne donnent pas lieu à un effet principal ou d'interaction.

D'abord, il y a un effet principal de la langue d'usage pour les rapports entre les étudiants et le groupe « professeurs » comme suit : statut d'étudiant ( $F_{(1;485)} = 0,78$  ;  $p = 0,38$ ), langue d'usage ( $F_{(1;485)} = 15,83$  ;  $p < 0,05$ ) et interaction ( $F_{(1;485)} = 0,57$  ;  $p = 0,45$ ). La

différence de moyenne se situe entre les étudiants de seconde génération inscrits dans des programmes de langue française ( $\bar{x} = 5,57$  et  $s = 1,32$ ) et ceux inscrits dans des programmes de langue anglaise de ce même statut ( $\bar{x} = 4,65$  et  $s = 1,59$ ). Il y a aussi un écart prononcé entre les étudiants de première génération qui étudient en français ( $\bar{x} = 5,25$  et  $s = 1,58$ ) et ceux qui étudient en anglais de ce même statut ( $\bar{x} = 4,62$  et  $s = 1,69$ ). Ces différences de moyennes suggèrent que les étudiants de seconde et de première génération qui font leurs études dans la langue française profitent de meilleurs rapports avec leurs professeurs et ces résultats corroborent ceux de Brewer (2011) sur les interactions avec les professeurs et le personnel de l'établissement qui sont déterminantes du succès dans les études.

En ce qui a trait au groupe « autres membres du personnel administratif », il ne donne pas lieu à un effet principal pour le statut d'étudiant ( $F_{(1; 463)} = 0,06$  ;  $p = 0,80$ ), il y a un effet principal de la langue d'usage ( $F_{(1; 463)} = 4,95$  ;  $p < 0,05$ ), mais pas d'effet d'interaction ( $F_{(1; 463)} = 0,14$  ;  $p = 0,71$ ). Nous avons obtenu des moyennes plus élevées chez les étudiants de première génération inscrits dans des programmes de langue française ( $\bar{x} = 4,92$  et  $s = 1,92$ ) par rapport à ceux inscrits dans des programmes de langue anglaise de ce statut ( $\bar{x} = 4,42$  et  $s = 1,79$ ). Il y a aussi un écart de moyennes entre ceux de première génération qui étudient dans la langue française ( $\bar{x} = 4,84$  et  $s = 1,65$ ) et ceux qui ont le même statut et qui étudient dans la langue anglaise ( $\bar{x} = 4,44$  et  $s = 1,62$ ).

Ainsi, ces résultats suggèrent que les étudiants de première et seconde génération qui font leurs études dans des programmes de langue française profitent de meilleurs rapports avec le personnel administratif, des services du secrétaire général, de l'aide financière, etc.

Pour ce qui est des autres choix de réponses à cette question, il n'y a aucun effet principal ou d'interaction comme suit : « étudiants », statut d'étudiant ( $F_{(1; 490)} = 2,65$  ;  $p = 0,10$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 490)} = 0,18$  ;  $p = 0,67$ ) et interaction ( $F_{(1; 490)} = 0,22$  ;  $p = 0,64$ ) ; « conseillers pédagogiques », statut d'étudiant ( $F_{(1; 400)} = 0,61$  ;  $p = 0,44$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 400)} = 0,24$  ;  $p = 0,63$ ) et interaction ( $F_{(1; 400)} = 0,09$  ;  $p = 0,76$ ); « membres du personnel des services étudiants », statut d'étudiant ( $F_{(1; 387)} = 0,46$  ;  $p = 0,50$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 387)} = 0,16$  ;  $p = 0,69$ ) et interaction ( $F_{(1; 387)} = 0,17$  ;  $p = 0,68$ ).

Les participants ont évalué l'accent que met l'établissement sur l'appui scolaire, la socialisation, les loisirs et la croissance personnelle. Parmi les neuf propositions de cet ensemble, nous avons détecté un effet d'interaction pour un énoncé, un effet principal de la langue d'usage pour deux énoncés et nous n'avons repéré aucun effet principal ou d'interaction pour six propositions.

Avec une analyse de variance, nous avons obtenu les résultats suivants pour l'énoncé « fournir des occasions de s'impliquer socialement », statut d'étudiant ( $F_{(1; 497)} = 0,76$  ;  $p = 0,38$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 497)} = 0,08$  ;  $p = 0,78$ ) et interaction ( $F_{(1; 497)} = 5,38$  ;  $p < 0,05$ ). Dans le tableau 38, nous remarquons que l'effet d'interaction est attribuable au fait que la différence de moyennes entre les statuts d'étudiants dépend de la langue d'usage, mais que la différence entre les langues d'usage ne dépend pas du statut d'étudiant et nous voyons que les étudiants de seconde génération inscrits dans des programmes de langue française ont une moyenne plus élevée que ceux de première génération qui étudient dans cette même langue. Alors les étudiants de seconde génération qui font leurs études en français ont une appréciation plus favorable des

efforts de l'établissement pour augmenter les occasions permettant aux étudiants de s'impliquer socialement.

<b>Tableau 38</b>			
<b>Fournir des occasions de s'impliquer socialement</b>			
<b>(1 = très peu, 2 = un peu, 3 = beaucoup, 4 = énormément)</b>			
Statut d'étudiant	Langue d'usage		p < 0,05
	français	anglais	
ESG	2,76 (0,82)	2,47 (0,97)	Non
EPG	2,41 (0,91)	2,64 (0,93)	Non
p < 0,05	oui	non	

Quant aux deux choix de réponses indiquant un effet principal de la langue d'usage, les analyses nous ont permis de trouver ce qui suit : « consacrer une partie importante de votre temps à l'étude et au travail scolaire », statut d'étudiant ( $F_{(1 ; 496)} = 0,45 ; p = 0,50$ ), langue d'usage ( $F_{(1 ; 496)} = 6,08 ; p < 0,05$ ) et interaction ( $F_{(1 ; 496)} = 0,15 ; p = 0,70$ ). Dans cette situation, les moyennes sont plus élevées chez les étudiants de seconde génération inscrits dans des programmes de langue française ( $\bar{x} = 3,26$  et  $s = 0,72$ ) et de première génération ( $\bar{x} = 3,16$  et  $s = 0,75$ ) comparativement aux étudiants de seconde génération inscrits dans des programmes de langue anglaise ( $\bar{x} = 2,99$  et  $s = 0,79$ ) et ceux de première génération ( $\bar{x} = 2,97$  et  $s = 0,82$ ). Ces différences de moyennes suggèrent que les étudiants des deux statuts qui font leurs études dans la langue française consacrent plus de temps aux études et aux travaux de cours. Pour l'énoncé « fournir aux étudiants le soutien nécessaire pour réussir leurs études », nous avons obtenu les résultats suivants : statut d'étudiant ( $F_{(1 ; 502)} = 0,16 ; p = 0,69$ ), langue d'usage ( $F_{(1 ; 502)} = 6,12 ; p < 0,05$ ) et interaction ( $F_{(1 ; 502)} = 0,73 ; p = 0,39$ ). Dans cette circonstance, la moyenne des étudiants de seconde génération inscrits dans des programmes de langue française ( $\bar{x} = 3,00$  et  $s = 0,75$ ) est légèrement plus élevée que celle des étudiants inscrits dans des programmes

de langue anglaise de ce statut ( $\bar{x} = 2,67$  et  $s = 0,76$ ). Par contre, la moyenne de ceux de première génération qui étudient en français ( $\bar{x} = 2,88$  et  $s = 0,96$ ) est similaire à celle des étudiants dans des programmes de langue anglaise qui ont le même statut ( $\bar{x} = 2,71$  et  $s = 0,87$ ). Alors, la différence de moyenne plus élevée chez ceux de seconde génération qui étudient en français suggère qu'ils perçoivent que l'établissement fournit aux étudiants un soutien adéquat pour la réussite dans les études. Ces résultats sont en opposition à ceux de Mahan (2010) et de Snyder (2008) qui indiquent que les étudiants de première génération avaient une appréciation moins favorable de l'appui obtenu pour les études.

Par rapport aux cinq autres énoncés dans cet éventail, l'analyse de variance ne donne lieu à aucun effet principal ou d'interaction comme suit : « utiliser les services d'aide à l'apprentissage (tutorat, centre d'aide à la rédaction, etc.) », statut d'étudiant ( $F_{(1; 490)} = 0,01$  ;  $p = 0,94$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 490)} = 2,77$  ;  $p = 0,09$ ) et interaction ( $F_{(1; 490)} = 0,87$  ;  $p = 0,35$ ) ; « encourager les contacts entre les étudiants issus de milieux différents (social, racial/ethnique, religieux, etc.) », statut d'étudiant ( $F_{(1; 493)} = 0,01$  ;  $p = 0,93$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 493)} = 0,70$  ;  $p = 0,40$ ) et interaction ( $F_{(1; 493)} = 0,23$  ;  $p = 0,63$ ) ; « fournir un soutien contribuant à votre bien-être général (activités récréatives, soins de santé, counseling, consultation, etc.) », statut d'étudiant ( $F_{(1; 495)} = 0,18$  ;  $p = 0,67$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 495)} = 0,60$  ;  $p = 0,44$ ) et interaction ( $F_{(1; 495)} = 1,96$  ;  $p = 0,16$ ) ; « vous aider à gérer vos responsabilités autres que scolaires (professionnelles, familiales, etc.) », statut d'étudiant ( $F_{(1; 495)} = 0,01$  ;  $p = 0,91$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 495)} = 0,02$  ;  $p = 0,10$ ) et interaction ( $F_{(1; 495)} = 0,98$  ;  $p = 0,32$ ) ; « assister à des activités et à des événements sur le campus (performances artistiques, événements

sportifs, etc.) », statut d'étudiant ( $F_{(1; 492)} = 0,16$  ;  $p = 0,69$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 492)} = 0,16$  ;  $p = 0,69$ ) et interaction ( $F_{(1; 492)} = 0,06$  ;  $p = 0,80$ ) ; « assister à des événements qui traitent d'enjeux sociaux, économiques ou politiques », statut d'étudiant ( $F_{(1; 492)} = 1,09$  ;  $p = 0,30$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 492)} = 0,00$  ;  $p = 0,98$ ) et interaction ( $F_{(1; 492)} = 1,07$  ;  $p = 0,30$ ).

Parmi les huit propositions sur le nombre d'heures accordées aux activités scolaires et parascolaires lors d'une semaine typique, six ont donné lieu à un effet principal (statut étudiant et/ou la langue d'usage) et deux n'ont fait voir aucun effet. Sur ceux qui indiquent un effet principal, deux ont porté sur le statut d'étudiant, c'est-à-dire : « préparation pour les cours » et « activités parascolaires » dont les résultats suivent.

Pour l'énoncé « préparation pour les cours (étude, lecture, rédaction travaux à la maison ou en laboratoire, analyse de données répétitions, etc.) », les analyses montrent ce qui suit : statut d'étudiant ( $F_{(1; 494)} = 4,38$  ;  $p < 0,05$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 494)} = 0,07$  ;  $p = 0,79$ ) et interaction ( $F_{(1; 494)} = 2,45$  ;  $p = 0,12$ ). La différence vient de ce que la moyenne des étudiants de seconde génération qui étudient dans la langue française ( $\bar{x} = 4,82$  et  $s = 1,86$ ) est passablement plus élevée que celle des étudiants de première génération qui étudient dans cette même langue ( $\bar{x} = 4,04$  et  $s = 1,60$ ). Il y a aussi une différence de moyennes plus faible chez ceux de seconde génération dans des programmes de langue anglaise ( $\bar{x} = 4,43$  et  $s = 1,80$ ) par rapport à ceux de première génération de ce statut ( $\bar{x} = 4,32$  et  $s = 1,79$ ). Alors, les étudiants de seconde génération inscrits dans des programmes de langue française consacrent plus d'heures semaine à se préparer pour les cours que les autres. En ce qui a trait à l'énoncé « activités parascolaires (clubs et associations, journal étudiant, gouvernement étudiant, conférencier ou sororités

étudiantes, sports intra-muros ou interuniversitaires, etc.) » les résultats d'analyse sont : statut d'étudiant ( $F_{(1; 493)} = 7,95 ; p < 0,05$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 493)} = 0,38 ; p = 0,54$ ) et interaction ( $F_{(1; 493)} = 0,27 ; p = 0,61$ ). La différence de moyennes notable se situe entre les étudiants de seconde génération qui étudient dans la langue française ( $\bar{x} = 2,08$  et  $s = 1,38$ ) et ceux de première génération qui font aussi leurs études dans cette même langue ( $\bar{x} = 1,57$  et  $s = 1,06$ ). Cependant, la moyenne de ceux de seconde génération qui étudient dans la langue anglaise ( $\bar{x} = 2,09$  et  $s = 1,32$ ) est légèrement plus élevée que celle des étudiants de première génération qui étudient dans cette même langue ( $\bar{x} = 1,74$  et  $s = 1,27$ ). Ces résultats suggèrent donc que ceux de première génération qui étudient dans la langue française consacrent moins d'heures semaine aux activités parascolaires comparativement aux autres. Cette observation coïncide avec les résultats du test t de la section précédente et à ceux de l'étude de Lohman (2003).

Pour l'énoncé « emploi rémunéré hors campus » nous avons obtenu un effet principal pour le statut d'étudiant ( $F_{(1; 494)} = 9,93 ; p < 0,05$ ), un effet principal pour la langue d'usage ( $F_{(1; 494)} = 6,10 ; p < 0,05$ ), mais pas d'effet d'interaction ( $F_{(1; 494)} = 0,11 ; p = 0,74$ ). Les étudiants de première génération inscrits dans des programmes de langue française ont une moyenne plus élevée ( $\bar{x} = 3,16$  et  $s = 2,40$ ) que ceux de seconde génération qui font des études dans cette langue ( $\bar{x} = 2,50$  et  $s = 2,13$ ) et ceux de seconde génération qui étudient dans la langue anglaise ( $\bar{x} = 1,84$  et  $s = 1,54$ ). De plus, la moyenne des étudiants de première génération inscrits dans des programmes de langue anglaise ( $\bar{x} = 2,66$  et  $s = 2,19$ ) est passablement plus élevée que celle des étudiants de seconde génération de cette même langue ( $\bar{x} = 1,84$  et  $s = 1,54$ ). Ainsi, il appert que les étudiants de première génération des deux groupes linguistiques travaillent plus d'heures



par semaine hors campus que leurs homologues de seconde génération, et ces résultats sont conformes à ceux du test t de la section précédente et correspondent à ceux de l'étude de Boyett (2010).

Pour ce qui a trait à l'énoncé « 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.) », il n'y a pas d'effet principal pour le statut d'étudiant ( $F_{(1; 492)} = 0,22$  ;  $p = 0,64$ ), il y a un effet principal de la langue d'usage ( $F_{(1; 492)} = 4,22$  ;  $p < 0,05$ ), mais pas d'effet d'interaction ( $F_{(1; 492)} = 0,69$  ;  $p = 0,41$ ). Ici les moyennes sont plus élevées chez les étudiants de seconde génération inscrits dans des programmes de langue anglaise ( $\bar{x} = 4,18$  et  $s = 1,84$ ) et de première génération ( $\bar{x} = 4,11$  et  $s = 1,88$ ) comparativement aux étudiants de première génération inscrits dans des programmes de langue française ( $\bar{x} = 3,84$  et  $s = 1,75$ ) et de seconde génération ( $\bar{x} = 3,55$  et  $s = 1,75$ ). Ces différences de moyennes suggèrent que ceux inscrits dans des programmes de langue française, particulièrement ceux de seconde génération, consacrent moins d'heures à la détente et aux activités sociales.

Quant à l'énoncé « soin de personnes à charge vivant sous le même toit (enfants, parents, etc.) », il n'y a pas d'effet principal pour le statut ( $F_{(1; 491)} = 0,52$  ;  $p = 0,47$ ), il y a un effet principal de la langue d'usage ( $F_{(1; 491)} = 5,64$  ;  $p < 0,05$ ), mais il n'y a pas d'effet d'interaction ( $F_{(1; 491)} = 1,08$  ;  $p = 0,30$ ). Dans ce cas, les étudiants de seconde génération inscrits dans des programmes de langue française ont une moyenne plus élevée ( $\bar{x} = 2,08$  et  $s = 1,87$ ) que ceux inscrits dans des programmes de langue anglaise de ce statut ( $\bar{x} = 1,45$  et  $s = 1,19$ ). Nous remarquons aussi une légère différence entre les étudiants de première génération inscrits dans des programmes de langue française ( $\bar{x} = 2,02$  et

s = 1,92) par rapport à ceux inscrits dans des programmes de langue anglaise de ce statut ( $\bar{x} = 1,77$  et s = 1,68). Ces différences de moyennes indiquent que les étudiants de première et de seconde génération qui font des études dans la langue française consacrent plus d'heures semaine aux soins de personnes à charge.

Pour les trois autres énoncés de ce regroupement, l'analyse de variance n'a fait voir aucun effet principal ou d'interaction comme suit : « emploi rémunéré sur campus », statut d'étudiant ( $F_{(1; 495)} = 0,33$  ; p = 0,57), langue d'usage ( $F_{(1; 495)} = 1,69$  ; p = 0,20) et interaction ( $F_{(1; 495)} = 0,38$  ; p = 0,54) ; « service communautaire ou bénévole », statut d'étudiant ( $F_{(1; 491)} = 1,12$  ; p = 0,29), langue d'usage ( $F_{(1; 491)} = 0,96$  ; p = 0,33) et interaction ( $F_{(1; 491)} = 1,38$  ; p = 0,24) ; « déplacements vers le campus (en automobile, à pied, etc.) », statut d'étudiant ( $F_{(1; 495)} = 0,76$  ; p = 0,39), langue d'usage ( $F_{(1; 495)} = 2,38$  ; p = 0,12) et interaction ( $F_{(1; 495)} = 2,08$  ; p = 0,15).

Les répondants ont estimé le temps passé aux lectures obligatoires sur l'ensemble des heures consacrées à la préparation pour les cours lors d'une semaine typique. Les résultats de l'analyse de variance sont comme qui suit : statut d'étudiant ( $F_{(1; 499)} = 1,64$  ; p = 0,20), langue d'usage ( $F_{(1; 499)} = 9,37$  ; p < 0,05) et interaction ( $F_{(1; 499)} = 0,26$  ; p = 0,61). L'effet principal de la langue d'usage est attribuable à une moyenne plus élevée chez les étudiants de première génération qui font des études dans la langue française ( $\bar{x} = 3,24$  et s = 1,16) puis chez ceux de seconde génération qui font aussi des études dans cette même langue ( $\bar{x} = 3,13$  et s = 1,10) comparativement à ceux de seconde génération qui font des études dans des programmes de langue anglaise ( $\bar{x} = 2,61$  et s = 1,25) et de première génération ( $\bar{x} = 2,87$  et s = 1,27). Par ces résultats, on constate

que les étudiants de première génération qui étudient dans la langue française dédient plus d'heures semaine aux lectures obligatoires que les autres.

Sur les 10 énoncés qui évaluent l'incidence des études universitaires sur l'acquisition de connaissances et l'épanouissement personnel, deux ont obtenu un effet d'interaction, que nous rapportons en premier, trois un effet principal de la langue d'usage et cinq n'ont relevé aucun effet principal ou d'interaction.

L'énoncé « écrire de façon claire et efficace » ne montre pas d'effet principal pour le statut d'étudiant ( $F_{(1; 501)} = 0,78$  ;  $p = 0,38$ ), un effet principal de la langue d'usage ( $F_{(1; 501)} = 8,99$ ;  $p < 0,05$ ) et un effet d'interaction ( $F_{(1; 501)} = 8,16$  ;  $p < 0,05$ ). Nous voyons dans le tableau 39 que l'effet d'interaction est attribuable au fait que la différence de moyennes entre les statuts dépend de la langue d'usage et que la différence de moyennes entre les langues d'usage dépend du statut d'étudiant. Il y a un effet de différence de moyennes entre les étudiants de seconde génération inscrits dans des programmes de langue française ( $\bar{x} = 2,97$  et  $s = 0,82$ ) et ceux inscrits dans des programmes de langue anglaise de ce même statut ( $\bar{x} = 2,34$  et  $s = 0,92$ ). Il y a aussi un écart notable de 40 entre ceux de première génération inscrits dans des programmes de langue française ( $\bar{x} = 2,57$  et  $s = 0,95$ ) et ceux de seconde génération de cette même langue. Ces différences de moyennes signalent que les étudiants de seconde génération inscrits dans des programmes de langue française reconnaissent, plus que les autres, que leurs études ont rehaussé leurs compétences d'écrire de façon claire et efficace.

<b>Tableau 39</b>			
<b>Écrire de façon efficace</b>			
<b>(1 = très peu, 2 = un peu, 3 = beaucoup, 4 = énormément)</b>			
Statut d'étudiant	Langue usage		p < 0,05
	français	anglais	
ESG	2,97 (0,82)	2,34 (0,92)	Oui
EPG	2,57 (0,95)	2,56 (0,90)	Non
p < 0,05	oui	non	

La proposition « travailler efficacement en équipe » montre un effet principal pour le statut ( $F_{(1; 4,99)} = 6,95$  ;  $p < 0,05$ ), ne montre pas d'effet principal de la langue d'usage ( $F_{(1; 499)} = 0,03$  ;  $p = 0,86$ ), mais montre un effet d'interaction ( $F_{(1; 499)} = 4,64$  ;  $p < 0,05$ ). Nous voyons dans le tableau 40 que l'effet d'interaction est attribuable au fait que la différence de moyennes entre les statuts dépend de la langue d'usage et que la différence de moyennes entre les langues d'usage ne dépend pas, elle, du statut d'étudiant. Il n'y a un effet de différence de moyennes que chez les étudiants qui font des études dans la langue française et la moyenne de ceux qui sont de seconde génération est plus élevée que celle de ceux qui sont de première génération. Donc, les étudiants de seconde génération qui étudient dans la langue française profitent davantage du travail en équipe.

<b>Tableau 40</b>			
<b>Travailler effectivement en équipe</b>			
<b>(1 = très peu, 2 = un peu, 3 = beaucoup, 4 = énormément)</b>			
Statut d'étudiant	Langue d'usage		p < 0,05
	français	anglais	
ESG	2,87 (0,91)	2,64 (1,01)	Non
EPG	2,31 (1,05)	2,58 (0,97)	Non
p < 0,05	oui	non	

Pour ce qui est de l'énoncé « prendre la parole de façon claire et efficace » il n'y a pas d'effet principal pour le statut d'étudiants ( $F_{(1; 497)} = 0,05$  ;  $p = 0,82$ ), il y a un effet principal de la langue d'usage ( $F_{(1; 497)} = 5,25$  ;  $p < 0,05$ ), mais ne donne pas lieu à un effet d'interaction ( $F_{(1; 497)} = 0,18$  ;  $p = 0,68$ ). Dans ce cas, nous avons une moyenne plus

élevée chez les étudiants de seconde génération inscrits dans des programmes de langue française ( $\bar{x} = 2,50$  et  $s = 0,94$ ) par rapport à ceux de ce même statut qui étudient dans la langue anglaise ( $\bar{x} = 2,20$  et  $s = 0,95$ ). Il y a aussi une faible différence de moyennes entre les étudiants de première génération inscrits dans des programmes de langue française ( $\bar{x} = 2,48$  et  $s = 0,90$ ) et des étudiants de ce statut inscrits dans des programmes de langue anglaise ( $\bar{x} = 2,27$  et  $s = 0,92$ ). Ces différences de moyennes suggèrent que les étudiants inscrits dans des programmes de langue française croient que leurs études ont contribué davantage à l'approfondissement de leur connaissance ainsi qu'au perfectionnement de leurs habiletés en communication.

De même pour l'énoncé « acquérir des compétences et des habiletés professionnelles », il n'y a pas d'effet principal pour le statut d'étudiant ( $F_{(1 ; 497)} = 2,17 ; p = 0,14$ ), il y a un effet principal de la langue d'usage ( $F_{(1 ; 497)} = 13,87 ; p < 0,05$ ), mais il n'y a pas d'effet d'interaction ( $F_{(1 ; 497)} = 1,76 ; p = 0,19$ ). Les analyses montrent une moyenne plus élevée chez ceux de seconde génération inscrits dans des programmes de langue française ( $\bar{x} = 2,89$  et  $s = 0,81$ ) en comparaison à celle des étudiants de ce statut qui étudient dans la langue anglaise ( $\bar{x} = 2,30$  et  $s = 1,05$ ). Pareillement, ceux de première génération inscrits dans des programmes de langue française ont une moyenne légèrement supérieure ( $\bar{x} = 2,56$  et  $s = 0,99$ ) à celle des étudiants de ce statut qui étudient dans des programmes de langue anglaise ( $\bar{x} = 2,28$  et  $s = 0,95$ ). Ces différences de moyennes chez ceux qui étudient dans la langue française témoignent qu'ils perçoivent avoir acquis plus de compétences et d'habiletés professionnelles que les autres lors de leurs études.

Quant à l'énoncé « être un citoyen informé et actif », il n'y a pas d'effet principal pour le statut d'étudiant ( $F_{(1 ; 4,99)} = 0,06 ; p = 0,80$ ), il y a un effet principal de la langue d'usage

( $F_{(1; 499)} = 9,48$  ;  $p < 0,05$ ), mais il n'y a pas d'effet d'interaction ( $F_{(1; 499)} = 0,39$  ;  $p = 0,53$ ). Ici on remarque une moyenne plus élevée chez ceux de seconde génération qui étudient dans la langue française ( $\bar{x} = 2,61$  et  $s = 0,95$ ) par rapport à ceux de ce statut qui étudient dans la langue anglaise ( $\bar{x} = 2,18$  et  $s = 0,95$ ). Il y a aussi une légère supériorité de moyenne chez les étudiants de première génération qui font des études dans la langue française ( $\bar{x} = 2,56$  et  $s = 1,03$ ) en comparaison à ceux de ce statut qui font des études dans la langue anglaise ( $\bar{x} = 2,28$  et  $s = 0,94$ ). Ainsi, il appert que les étudiants inscrits dans des programmes de langue française pensent que leurs études ont augmenté leur sens de responsabilité civile.

Cinq énoncés de cet ensemble n'ont obtenu aucun effet principal ou d'interaction comme suit : « développer un esprit critique et une pensée analytique », statut d'étudiant ( $F_{(1; 501)} = 0,01$  ;  $p = 0,94$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 501)} = 0,03$  ;  $p = 0,86$ ) et interaction ( $F_{(1; 501)} = 0,00$  ;  $p = 0,97$ ) ; « analyser de l'information numérique et statistique », statut d'étudiant ( $F_{(1; 4,95)} = 0,02$  ;  $p = 0,88$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 4,95)} = 0,23$  ;  $p = 0,63$ ) et interaction ( $F_{(1; 4,95)} = 2,82$  ;  $p = 0,09$ ) ; « développer ou clarifier un code personnel de valeurs et d'éthique », statut d'étudiant ( $F_{(1; 4,99)} = 0,15$  ;  $p = 0,70$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 4,99)} = 3,23$  ;  $p = 0,07$ ) et interaction ( $F_{(1; 4,99)} = 0,05$  ;  $p = 0,82$ ) ; « comprendre des personnes issues de différents milieux (économique, racial/éthique, politique religieux, nationalité, etc.) », statut d'étudiant ( $F_{(1; 500)} = 1,54$  ;  $p = 0,22$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 500)} = 0,01$  ;  $p = 0,91$ ) et interaction ( $F_{(1; 500)} = 0,82$  ;  $p = 0,37$ ) ; « résoudre des problèmes pratiques complexes », statut d'étudiant ( $F_{(1; 500)} = 0,25$  ;  $p = 0,62$ ), langue d'usage ( $F_{(1; 500)} = 2,58$  ;  $p = 0,11$ ) et interaction ( $F_{(1; 500)} = 0,29$  ;  $p = 0,59$ ).

Les participants ont coté l'ensemble de leur expérience éducative. Les analyses n'ont relevé aucun effet pour le statut d'étudiant ( $F_{(1; 500)} = 1,18 ; p = 0,28$ ) ou pour la langue d'usage ( $F_{(1; 500)} = 1,93 ; p = 0,17$ ) ni d'effet d'interaction ( $F_{(1; 500)} = 0,01 ; p = 0,92$ ). Alors, les deux groupes d'étudiants ont des impressions similaires quant à leur expérience universitaire.

Enfin, les répondants se sont prononcés sur leur choix d'établissement. L'analyse de variance ne détecte pas d'effet principal pour le statut d'étudiant ( $F_{(1; 497)} = 2,10 ; p = 0,15$ ), elle donne lieu à un effet principal de la langue d'usage ( $F_{(1; 497)} = 12,05 ; p < 0,05$ ), mais ne signale pas d'effet d'interaction ( $F_{(1; 497)} = 1,97 ; p = 0,16$ ). Dans cette instance, ceux de seconde génération inscrits dans des programmes de langue française ( $\bar{x} = 3,51$   $s = 0,65$ ) ont une moyenne plus élevée que leurs homologues de ce même statut inscrits dans des programmes de langue anglaise ( $\bar{x} = 3,04$  et  $s = 0,85$ ). Similairement, ceux de première génération qui font des études dans la langue française ont une moyenne légèrement plus élevée ( $\bar{x} = 3,23$  et  $s = 0,76$ ) que ceux de ce statut inscrits dans des programmes de langue anglaise ( $\bar{x} = 3,03$  et  $s = 0,82$ ). Alors, il appert que les étudiants inscrits dans des programmes de langue française, en particulier ceux de seconde génération, seraient plus favorables à choisir à nouveau l'Université Laurentienne s'ils étaient à nouveau placés devant cette possibilité.

### 3.4.1 Sommaire

En recourant à des analyses de variance à deux facteurs, nous avons évalué l'hypothèse six qui veut qu'il n'y a pas de différence entre le statut d'étudiant et la langue d'usage sur les questions d'engagement dans les études. Nous avons examiné 86 énoncés réunis en

thèmes ou présentés individuellement. Dans l'ensemble, 7 énoncés ont montré un effet d'interaction, 25 un effet principal et 54 n'ont donné à observer aucun effet.

Sur le thème de participation en salle de classe et du travail collaboratif, les étudiants de seconde génération inscrits dans des programmes de langue anglaise arrivent plus souvent en classe sans avoir complété les lectures ou les travaux. Les étudiants de seconde génération qui étudient en langue française préparent plus de brouillons de leurs travaux, posent plus des questions et font plus souvent des présentations orales en classe que les autres. Les deux groupes sont similaires pour demander de l'aide aux autres et témoignent du même intérêt pour les arts. Par contre, ceux de première génération sont moins disposés à expliquer le matériel de cours, à se préparer pour un examen ou à faire des travaux de cours avec d'autres.

Sur le plan de l'épanouissement personnel et les méthodes de travail scolaire, les étudiants de première génération inscrits dans des programmes de langue française s'intéressent moins au point de vue des autres. Par contre, les facteurs suivants ne différencient pas ces étudiants : faire des liens, combiner des idées, l'auto-réflexion, l'acquisition de concepts et l'ouverture aux idées des autres.

Quant aux rapports entre l'étudiant et ses professeurs, ceux de première génération qui étudient dans la langue française discutent plus fréquemment de projets de carrière avec un professeur. Autrement, les deux groupes linguistiques consultent leurs professeurs et collaborent similairement avec eux.

Sur le plan de l'apprentissage, de l'analyse critique et de l'ouverture aux nouvelles idées, les deux groupes d'étudiants sont relativement pareils, sauf que les étudiants de seconde



génération inscrits dans des programmes de langue française mettent un peu plus l'accent sur la mémorisation du matériel de cours. De plus, il n'y a aucune différence entre les étudiants sur le nombre et la longueur des travaux écrits.

Par rapport aux méthodes d'enseignement et à l'évaluation des travaux, ceux de seconde génération inscrits dans des programmes de langue française sont plus positifs quant à la rapidité et la qualité des évaluations qu'ils reçoivent. Cependant, il n'y a aucune différence pour la manipulation et le partage d'information numérisée ainsi que pour le nombre et la longueur des travaux écrits.

Sur le thème de l'intégration sociale, les deux groupes d'étudiants ne sont pas différents selon les rapports avec des personnes dont les caractéristiques ne sont pas identiques aux leurs. De même, pour ce qui est des aptitudes scolaires et des méthodes de travail, les deux groupes sont similaires sauf pour les étudiants de seconde génération qui étudient dans la langue française révisent plus fréquemment leurs notes après les cours.

En ce qui a trait à la participation aux activités scolaires et parascolaires, ceux de première génération qui étudient dans la langue française sont plus aptes à faire partie d'un collectif d'apprentissage. De plus, les étudiants inscrits dans des programmes de langue française des deux statuts profitent davantage de stages, d'enseignement coopératif ou d'une d'expérience sur le terrain. Cependant, le statut ou la langue d'usage ne différencient pas les étudiants pour le nombre de cours avec des projets communautaires, occuper un rôle de leadership, travailler à un projet de recherche avec un professeur ou une activité déterminante de fin de programme.

Les étudiants de première et seconde génération inscrits dans des programmes de langue française jouissent de meilleures interactions avec le personnel administratif et leurs professeurs. Par contre, les deux groupes sont similaires quant aux interactions avec d'autres intervenants du milieu (étudiants, conseillers pédagogiques, membres du personnel des services aux études).

Les étudiants de seconde génération inscrits dans des programmes de langue française apprécient davantage les efforts de l'établissement à créer des occasions qui facilitent l'intégration sociale. Les étudiants de seconde génération qui étudient dans la langue française perçoivent que l'établissement appuie adéquatement la population étudiante pour le succès dans les études. De plus, ceux qui étudient en langue française des deux statuts consacrent plus de temps aux études et aux travaux de cours.

En ce qui a trait au temps accordé aux activités scolaires et parascolaires, les étudiants de seconde génération inscrits dans des programmes de langue française consacrent plus d'heures par semaine à se préparer pour les cours que les autres. Par contre, ceux de première génération qui étudient dans la langue française consacrent moins d'heures semaine aux activités parascolaires que les autres.

Les étudiants de première génération des deux groupes linguistiques travaillent plus d'heures semaine hors campus. Les étudiants inscrits dans des programmes de langue française et plus particulièrement ceux de seconde génération, passent moins d'heures à la détente et aux activités sociales. Les étudiants qui font leurs études en français des deux statuts passent plus d'heures semaine à s'occuper de personnes à charge. Les étudiants de première génération inscrits dans des programmes de langue française

dédient plus d'heures semaine à faire les lectures obligatoires. Par contre, l'emploi sur le campus, le service communautaire ou le bénévolat ainsi que les déplacements pour les études ne différencient pas ces étudiants.

Les étudiants de seconde génération qui étudient dans la langue française bénéficient davantage de l'aide en rédaction et du travail d'équipe. De plus, ceux des deux statuts qui étudient dans la langue française croient que leurs études ont contribué à l'approfondissement de leurs connaissances ainsi qu'au perfectionnement de leurs habiletés professionnelles. Autrement, il n'y a pas de différence entre les groupes quant au développement d'un esprit critique, à la capacité d'analyse de l'information numérique et statistique, à la préparation d'un code personnel de valeurs et d'éthique ainsi qu'à la capacité de résoudre des problèmes complexes.

Les deux groupes d'étudiants se rejoignent quant à leurs impressions de l'expérience universitaire ; par contre, ceux de seconde génération qui font leurs études dans la langue française seraient plus enclins à choisir le même établissement s'ils avaient à recommencer. En gros, les résultats d'analyses de variance sur le statut d'étudiant ont confirmé ceux des tests t de la section précédente.

Il y a quelque chose qui caractérise les étudiants de seconde génération inscrits dans des programmes de langue française : ils préparent plus de brouillons, posent plus de questions et font plus de présentations orales en classe. Ils insistent sur la mémorisation, reconnaissent les efforts de l'établissement pour faciliter la socialisation, croient qu'il y a suffisamment d'appui pour le succès scolaire, accordent plus d'heures par semaine à la préparation pour les études, mais passent moins d'heures semaine à la détente. Ils

bénéficient davantage du perfectionnement en rédaction et du travail d'équipe, sont plus positifs par rapport à la rapidité et l'étendue des évaluations qu'ils reçoivent de leurs professeurs et sont plus favorable à choisir le même établissement s'ils avaient à refaire.

Les étudiants de première génération inscrits dans des programmes de langue française, eux, s'efforcent un peu moins à comprendre l'opinion des autres, ont tendance à discuter de leurs projets de carrière plus fréquemment avec un professeur et sont plus aptes à faire partie d'un collectif d'apprentissage. Ils consacrent plus d'heures semaine aux lectures obligatoires et autant que leurs collègues inscrits dans des programmes de langue anglaise ; ils jouissent de meilleures interactions avec le personnel administratif et avec leurs professeurs.

Tenant compte des résultats qui indiquent que 37 % des énoncés relèvent des divergences parmi les groupes de répondants de l'enquête, nous devons rejeter l'hypothèse nulle stipulant qu'il n'y a pas de différence selon le statut et la langue d'usage sur les questions d'engagement.

### **3.5 Analyses - rendement et persévérance dans les études**

Toujours dans le but de découvrir des différences sur le statut d'étudiant et la langue d'usage, nous avons jumelé des variables de rendement et de persévérance dans les études aux réponses du sondage *NSSE*. L'ajout des variables : moyenne à l'admission, moyenne des crédits universitaires accumulés, nombre de crédits réussis, abandonnés et échoués, inscription à temps plein / temps partiel, statut d'admission et aide financière permet de mieux décrire les répondants de l'enquête *NSSE* et de vérifier six hypothèses de cette recherche. Ces variables additionnelles renferment des informations à partir de

l'admission à l'établissement jusqu'en avril 2015 après l'enquête. Les traitements statistiques utilisés dans les analyses qui suivent sont : chi-carré, U de Mann-Whitney, test t et McNemar.

Nous avons examiné s'il y a des différences de rendement et de persévérance dans les études entre les étudiants de première et seconde génération, par des analyses de moyennes (tests t). Le tableau 41 montre qu'il n'y a pas de différence selon le statut d'étudiant pour la moyenne à l'admission, la moyenne des crédits accumulés, le nombre de crédits réussis et échoués. En lien avec l'hypothèse cinq, ces résultats ne montrent aucune différence entre les deux groupes d'étudiants sur ces variables.

<b>Tableau 41</b>						
<b>Variables scolaires - statut d'étudiant (première/seconde génération)</b>						
Variables		ESG	EPG	t	ddl	p < 0,05
Moyenne scolaire du secondaire	$\bar{X}$	83,13	81,83	1,91	411**	non
	s	7,01	6,74			
Moyenne scolaire pour crédits universitaires accumulés	$\bar{X}$	75,23	73,60	1,97	512	non
	s	8,55	9,99			
Nombre de crédits réussis	$\bar{X}$	54,74	52,13	1,56	512	non
	s	17,75	19,78			
Nombre de crédits échoués	$\bar{X}$	9,49	7,97	1,22	170*	non
	s	9,70	6,64			

\* comprend uniquement les répondants qui ont échoué des crédits

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

En ce qui a trait aux crédits abandonnés, nous n'avons que sept étudiants dans cette situation ; alors nous avons créé une échelle de fréquences et effectué le test U de Mann-Whitney sur la moyenne des rangs. Le tableau 42 témoigne que cinq étudiants de première génération et deux de seconde génération ont abandonné des crédits. Cette différence n'est pas significative et nous notons que l'abandon de cours est assez

exceptionnel et attirons l'attention sur le petit nombre de cas observés, ce qui rend difficile le recours à un test statistique à des fins de comparaison.

<b>Tableau 42</b>						
<b>Nombre de crédits abandonnés</b>						
Nombre de crédits	ESG	%	EPG	%	N	%
< 7	2	28,6	3	42,0	5	71,4
7-12	0	0	1	14,3	1	14,3
13-21	0	0	1	14,3	1	14,3
> 21	0	0	0	0	0	0
Total	2	28,6	5	71,5	7	100
U = 3,00 ; p = 0,57						

Nous voulons aussi vérifier si la langue d'usage représente un facteur de différenciation pour ces mêmes variables, à l'exception près des crédits abandonnés. Pour ce faire, nous avons recouru à des tests t sur les moyennes. Dans le tableau 43, on voit que la moyenne pour les crédits accumulés est plus élevée chez les étudiants dans des programmes de langue française que celle pour les étudiants dans des programmes de langue anglaise et que cette différence est significative. Autrement, il n'y a pas de différence selon la langue d'usage pour ces variables. Ces résultats suggèrent que les étudiants dans des programmes de langue française ont un meilleur rendement à ce point dans leurs études universitaires, ce qui autorise à rejeter l'hypothèse sept qui ne stipule aucune différence entre les deux groupes selon la langue d'usage. Nous signalons que Zhou (2010) avait obtenu des résultats similaires concernant la moyenne et le rendement dans les études.

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

Nous nous intéressons à la persistance dans les études par rapport au statut d'étudiant et à la langue d'usage. À cette fin, nous disposons de deux variables sur le statut d'inscription. La première, *Institutional reported enrolment status* de l'enquête NSSE spécifie le statut d'inscription à l'admission et le statut temps plein / temps partiel de l'établissement fait de même après le sondage. Alors, nous avons ici un échantillon et deux mesures permettant ainsi de vérifier s'il y a un changement de statut d'inscription entre ces deux moments. Pour cette analyse, nous avons choisi la technique statistique non paramétrique McNemar qui n'a montré aucun lien significatif ( $n = 509$  ;  $p = 0,19$ ). Cependant, l'analyse indique une réduction de sept étudiants dans les inscriptions à temps partiel et une augmentation de sept individus à temps plein.

Ayant obtenu ces résultats, nous voulons vérifier s'il pourrait y avoir des différences selon le statut d'étudiant ou la langue d'usage. À cette fin, nous avons préparé des tableaux de fréquences et fait recours à nouveau au test McNemar. Le tableau 44 indique les fréquences du statut à temps plein et temps partiel par statut d'étudiant avant la participation au sondage et le tableau 45 rapporte les chiffres sur ces variables après l'enquête.

<b>Tableau 44</b>			
<b>Statut temps plein/temps partiel et statut d'étudiant</b>			
<b>(avant le sondage)</b>			
	ESG	EPG	N
Temps plein	224	249	473
Temps partiel	8	28	36
Total	232	277	509

<b>Tableau 45</b>			
<b>Statut temps plein/temps partiel et statut d'étudiant</b>			
<b>(après le sondage)</b>			
	ESG	EPG	N
Temps plein	226	254	480
Temps partiel	6	23	29
Total	232	277	509

On remarque chez les étudiants de première génération que le statut à temps plein a augmenté de cinq individus et, par conséquent, a subi une baisse équivalente pour le temps partiel. Le résultat du test McNemar ne relève pas de différence entre les deux groupes ( $n = 509$  ;  $p = 0,23$ ). Chez les étudiants de seconde génération, le statut à temps plein a augmenté de deux étudiants et à temps partiel a baissé du même nombre. Le résultat du test McNemar ne fait voir aucune variation significative ( $n = 509$  ;  $p = 0,73$ ). Donc, ces résultats suggèrent qu'il n'y a pas de différence inférable entre les deux moments selon le statut de l'étudiant. Ainsi, nous avons rejeté l'hypothèse 11 qui veut que les étudiants de première génération auraient un taux de persévérance plus faible que les autres.



Pour ce qui est de la langue d'usage, les tableaux 46 et 47 rapportent le statut d'inscription sur la base linguistique. En ce qui a trait aux étudiants inscrits dans des programmes de langue française, il n'y a aucun mouvement et le test McNemar ne relève aucun lien significatif ( $n = 501$  ;  $p = 1,00$ ). Chez les étudiants inscrits dans des programmes de langue anglaise, on voit une réduction de sept individus pour le statut à temps partiel et une augmentation équivalente pour le statut à temps plein. Malgré cette fluctuation, le test McNemar n'est pas significatif ( $n = 501$  ;  $p = 0,17$ ).

	Français	Anglais	N
Temps plein	74	391	465
Temps partiel	11	25	36
Total	85	416	501

	Français	Anglais	N
Temps plein	74	398	472
Temps partiel	11	18	29
Total	85	416	501

Les analyses statistiques ne montrent aucun lien significatif entre le statut d'étudiant ou la langue d'usage. Donc, ni le statut d'étudiant ni la langue d'usage ne différencient les groupes sur le facteur de la persistance dans les études. Notons qu'il semble assez extraordinaire d'avoir si peu de changement en statut d'inscription pour des étudiants en

début de programme. Néanmoins, ces résultats ne permettent pas de retenir l'hypothèse qui propose un taux de persistance plus faible pour les étudiants de première génération.

Notre intention est ici de vérifier si le statut d'admission diffère selon le statut de l'étudiant et la langue d'usage. La variable statut d'admission a deux modalités : 101, soit ceux qui sont admis directement des écoles secondaires et 105, ceux qui sont admis après avoir fréquenté un autre établissement. Le tableau 48 indique une proportion plus élevée pour le statut d'admission 101 chez les étudiants de seconde génération (76,5 %) que chez ceux de première génération (66,1 %). Conséquemment, le statut d'admission 105 est en plus faible proportion pour ceux de seconde génération (23,5 %) que pour ceux de première génération (33,9 %). Un test du chi-carré fait voir que ces différences ne sont pas attribuables au hasard. En effet, les résultats montrent une plus forte proportion d'étudiants de première génération provenant d'un autre établissement avant l'inscription à la Laurentienne. Corolairement, ceux de seconde génération arrivent en plus forte proportion du secondaire. Notons que ces résultats correspondent à ceux de la question *NSSE* « depuis la fin de vos études secondaires, quels types d'établissements scolaires avez-vous fréquentés autres que celui-ci... ». Alors, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle qu'il n'y a pas de différence entre les générations pour le statut d'admission.

<b>Tableau 48</b>					
<b>Statut d'admission par statut d'étudiant</b>					
Statut	ESG	%	EPG	%	N
101	176	76,5	181	66,1	357
105	54	23,5	93	33,9	147
Total	230	100	274	100	504
$\chi^2_{\text{corrige}} = 6,63 ; p < 0,05$					

Pour ce qui est de la langue d'usage, l'analyse offre des données uniquement sur les étudiants pour qui nous avons un statut de première ou seconde génération. Le tableau 49 permet de constater que les étudiants inscrits dans des programmes de langue française sont en plus faible proportion pour l'admission 101, soit 67,1 %, par rapport à 72,9 % chez ceux qui sont inscrits dans des programmes de langue anglaise. D'ailleurs, chez les étudiants dans des programmes de langue française, on voit une proportion plus élevée pour l'admission 105 (32,9 %) par rapport aux étudiants dans des programmes de langue anglaise (27,1 %). Comme en témoigne le test du chi-carré, ces différences ne sont pas significatives et ne font pas de distinction entre les deux groupes. Alors, nous pouvons retenir l'hypothèse nulle qui stipule qu'il n'y a pas de différence entre les étudiants dans des programmes de langue française et ceux dans des programmes de langue anglaise pour le statut d'admission.

<b>Tableau 49</b>					
<b>Statut d'admission selon la langue du programme d'études</b>					
Statut	français	%	anglais	%	N
101	55	67,1	302	72,9	357
105	27	32,9	112	27,1	139
Total	87	100	414	100	496
$\chi^2_{\text{corrigé}} = 1,17 ; p = 0,28$					

Dans le but de vérifier si l'aide financière différencie les groupes d'étudiants, nous avons obtenu une variable qui prend en considération si un étudiant a reçu un appui financier ou pas. Pour ces analyses, nous avons recouru à des tests du chi-carré. Les tableaux 50 et 51 rapportent des proportions assez similaires pour l'aide financière selon le statut d'étudiant

et la langue d'usage. Il appert que cette variable ne distingue pas les participants dans cette enquête et nous pouvons retenir l'hypothèse nulle à cet effet.

<b>Tableau 50</b>					
<b>Aide financière selon le statut d'étudiant</b>					
Réципиентаire d'aide	ESG	%	EPG	%	N
Oui	149	63,4	176	63,1	325
Non	86	36,6	103	36,9	189
Total	235	100	279	100	514
$\chi^2_{\text{corrigé}} = 0,01 ; p = 0,94$					

<b>Tableau 51</b>					
<b>Aide financière selon la langue du programme d'études</b>					
Réципиентаire d'aide	Français	%	Anglais	%	N
Oui	55	63,2	216	63,5	321
Non	32	36,8	153	35,6	185
Total	87	100	369	100	506
$\chi^2_{\text{corrigé}} = 0,002 ; p = 0,96$					

Nous cherchons à savoir si la participation au sondage NSSE varie selon le rendement dans les études. À cette fin, nous avons créé une échelle de fréquences à partir des moyennes pour crédits accumulés. Le tableau 52 indique que les étudiants de première génération sont quelque peu plus nombreux dans les catégories de moyennes plus basses et un peu moins nombreux pour deux échelons des moyennes plus élevées. Cependant, le test Mann-Whitney sur les rangs ne permet de voir aucune différence significative entre les deux groupes d'étudiants. Ces résultats suggèrent que les répondants des deux statuts d'étudiants ont des résultats scolaires semblables.

<b>Tableau 52</b>					
<b>Moyenne scolaire de crédits accumulés</b>					
	<b>ESG</b>	<b>%</b>	<b>EPG</b>	<b>%</b>	<b>N</b>
< 60	7	1,4	11	2,2	18
60,1-70	65	12,8	79	15,6	144
70,1-75	39	7,7	58	11,5	97
75,1-80	56	11,1	68	13,4	124
80,1-85	34	6,7	35	6,9	69
85,1-90	21	4,2	18	3,6	39
> 90,1	10	2,0	5	1,0	15
Total	232	45,8	274	54,2	506
U = 29 300,00 ; p = 0,12					

### 3.5.1 Sommaire

Ayant jumelé huit variables sur le rendement et la persévérance dans les études à celles du sondage *NSSE*, nous avons poussé les analyses afin d'ajouter au profil des répondants de cette enquête. Par des tests sur les moyennes, nous n'avons repéré aucune différence entre les statuts d'étudiant pour la moyenne à l'admission, la moyenne de crédits accumulés, le nombre de crédits réussis, abandonnés et échoués. Cependant, les analyses montrent que la moyenne scolaire pour les crédits accumulés est plus élevée chez les étudiants inscrits dans des programmes de langue française.

Sur la question de la persévérance dans les études, les analyses ne relèvent aucun lien inférable autant pour le statut d'étudiant que pour la langue d'usage. Le peu de mouvement par rapport au statut d'inscription pour des étudiants en début de programme fut noté.

Pour ce qui est du statut d'admission, il y a une plus forte proportion d'étudiants de première génération ayant fréquenté un autre établissement avant d'arriver à la Laurentienne. Par contre, la langue d'usage ne fait pas voir de distinction quant à

l'admission. Les analyses montrent que le fait de recevoir de l'aide financière ne distingue pas ces étudiants selon le statut ou la langue d'usage. Enfin, nous n'avons trouvé aucun lien entre la performance scolaire et la participation au sondage.

Dans l'ensemble, il y a peu de différence quant au rendement et à la persévérance dans les études entre les groupes de répondants dans cette enquête. Néanmoins, nous avons trouvé que les étudiants inscrits dans des programmes de langue française ont une meilleure moyenne pour les crédits accumulés et les étudiants de première génération fréquentent dans une plus forte proportion un autre établissement avant d'arriver à la Laurentienne. Ces analyses nous ont amené à retenir trois hypothèses et d'en rejeter autant.

## **Chapitre 4 - Analyses des données qualitatives**

### **4.1 Introduction**

Les répondants au sondage *NSSE* pouvaient ajouter des informations sous la question : « si vous désirez partager des commentaires additionnels sur la qualité de votre expérience scolaire, veuillez les inscrire ci-dessous (maximum 5 000 caractères) ». Parmi les 514 participants pour qui nous avons un statut de première ou de seconde génération, 76 individus ont fait des remarques. Les données montrent que 40 d'entre eux sont de la seconde génération et 36 de la première génération, bien que ces derniers comptent 44 répondants de plus dans l'échantillon. Dans l'ensemble, nous n'avons que quatre étudiants qui ont fait des commentaires en français, ce qui ne permet pas des analyses utiles selon la langue d'usage.

D'abord, nous avons classé les commentaires en deux méga-catégories : aspects scolaires et vie étudiante. Après coup, nous avons rassemblé à l'intérieur de chaque catégorie les commentaires selon la récurrence des mots et la similitude des idées, notant aussi les divergences. Nous avons nommé les thèmes en fonction des remarques. Ensuite, nous avons placé les remarques favorables en premier puis, en second, celles qui sont défavorables. Nous avons comparé les propos entre les groupes en notant là où ils sont d'accord et en désaccord. Nous avons résumé les idées et fait des liens entre les données qualitatives et les analyses quantitatives. L'annexe 1 présente les tableaux qui rassemblent les commentaires des répondants par thème et selon le statut d'étudiant.

## **4.2 Analyse thématique sur les propos scolaires (4 thèmes)**

### **4.2.1 Interactions avec conseillers pédagogiques (tableau 1 de l'annexe 1)**

Le thème sur les interactions avec conseillers pédagogiques compte peu de commentaires et les propos relèvent plutôt des frustrations quant au manque d'aide pour le choix de cours, la qualité des conseils reçus et le fait de ne pas connaître les personnes désignées pour donner ces conseils.

Un étudiant de première génération croit que le service de conseils aux études répond mieux aux questions des étudiants que le personnel du secrétaire général, par contre, le service n'est pas très proactif et les réponses tardent.

Dans l'ensemble, les remarques des deux groupes d'étudiants ne sont pas dissemblables et correspondent aux résultats de deux tests t qui n'ont fait voir aucune différence entre les deux groupes sur l'énoncé sur les interactions avec des personnes de l'établissement,

« conseillers pédagogiques », ainsi que sur la question touchant les services des conseils aux études.

#### 4.2.2 Appui à la réussite dans les études (tableau 2 de l'annexe 1)

Les étudiants de première génération ont livré plus de commentaires que les autres sur ce thème. Ils sont moins impressionnés des services à l'appui dans les études et leurs frustrations sont attribuables à plusieurs facteurs tels que la disponibilité du personnel de soutien, le manque de manuels de cours à la librairie, l'accès limité aux personnes ressources dans les services, la communication inadéquate entre les secteurs d'enseignement et d'administration, la qualité et l'accès aux aides à l'enseignement en laboratoires, l'horaire des classes ainsi que les procédures administratives.

Les étudiants de seconde génération ont proposé peu de commentaires, mais ils sont plus positifs quant à l'appui scolaire. Ils ont vanté le personnel administratif, les professeurs et l'université en général signalant un environnement favorable à l'apprentissage. De plus, on trouve une suggestion pour un service de navette sur le campus.

Ces propos correspondent à deux énoncés de *NSSE*, « utiliser les services d'aide à l'apprentissage » et « augmenter et/ou améliorer la qualité des services d'appui scolaire », pour lesquels nous n'avons relevé aucune différence significative selon les tests *t*. Nous retenons l'écart dans le nombre de commentaires partagés et la teneur plutôt négative de la part des étudiants de première génération par rapport à ceux de seconde génération qui semblent plutôt satisfaits du service.



#### **4.2.3 Obstacles au progrès dans les études (tableau 3 - annexe 1)**

Les étudiants de première génération ont relevé plus d'obstacles aux études et sont moins enchantés de l'aide reçue afin de surmonter les écueils. Parmi les commentaires défavorables, nous trouvons le choix de cours pour les programmes des arts et la disponibilité de cours pour les étudiants à temps partiel et pour ceux qui suivent des cours de formation à distance. Ils expriment de la frustration pour le temps passé à consulter la liste de cours disponibles, la liste de manuels de cours erronée, la qualité des salles de cours et les équipements inadéquats à l'école d'architecture. Ils ont relevé la pression financière associée aux frais de scolarité, le coût pour l'hébergement et les autres frais administratifs. Il est suggéré de fournir plus d'information sur les bourses qui ont trait aux besoins et de mettre davantage l'accent sur l'appréciation des arts sur le campus.

Quant aux étudiants de seconde génération, un répondant qui fait ses études dans la langue française exprime son mécontentement d'être obligé de suivre des cours en anglais et souligne le choix limité de cours en français. Un autre étudiant exprime sa déception en raison du matériel de cours périmé dans le programme de sages-femmes.

Ces commentaires correspondent à la question sur les obstacles au progrès dans les études du consortium ontarien. Nous voyons un lien avec le financement des études qui revient chez les étudiants de la première génération que nous avons relevé avec un test t.

#### **4.2.4 Méthodes d'enseignement et rapports étudiants professeurs (tableau 4 - annexe 1)**

Les étudiants de seconde génération ont livré plus d'information que leurs homologues de première génération sur ce thème. On constate encore plus de remarques défavorables,

cependant : les étudiants de seconde génération estiment leurs professeurs pour leurs compétences et disponibilités, leur dévouement et leur sincérité, et remarquent en plus l'intérêt qu'ils montrent envers le succès académique des étudiants.

Dans l'ensemble, les commentaires moins flatteurs portent sur les compétences et la motivation des professeurs, leur disponibilité en dehors des classes, le manque de rétroaction, sur l'inconsistance dans les évaluations, sur les exigences de cours qui défavorisent ceux qui sont dans les sports universitaires ainsi que sur le manque de respect pour l'étudiant. Les autres parlent de façon appréciative de l'option de suivre des cours par formation à distance, d'être dans des cours de petite taille et de l'aide obtenue dans les laboratoires.

Les étudiants de première génération n'ont fourni que deux commentaires favorables au sujet des professeurs, notant leur disponibilité et l'encouragement continu pour le succès dans les études. Cependant, ils ont soulevé plusieurs frustrations au sujet des méthodes d'enseignement, de l'évaluation des travaux et des notes qui sont attribuées, des compétences dans la langue d'enseignement et du manque de professionnalisme dans des cas isolés. Ils expriment de la déception à l'égard des plans de cours, des perspectives qui semblent tendancieuses et des commentaires inappropriés qui leur sont adressés.

Les deux groupes d'étudiants ont exprimé du mécontentement envers les méthodes d'enseignement, les évaluations des travaux et l'attribution des notes de cours, ainsi qu'à l'endroit des commentaires inappropriés. Les deux groupes s'entendent sur le fait que les évaluations des professeurs ne semblent pas être prises au sérieux par l'établissement.

À l'exception près de quelques variations dans ces propos, on constate plutôt une convergence des opinions entre les deux groupes. Cette similitude de perspectives coïncide avec les résultats des tests t qui n'ont signalé aucune distinction inférable entre les groupes pour l'énoncé qui porte sur les interactions avec professeurs.

### **4.3 Analyse thématique sur les propos de la vie étudiante (5 thèmes)**

#### **4.3.1 Hébergement et plan alimentaire (tableau 5 – annexe 1)**

Il n'y a que deux commentaires de la part des étudiants de première génération sur ce thème. Un témoignage exprime de la frustration pour la vie en résidence en raison du bruit et des dérangements associés à la consommation d'alcool et de drogue. L'autre remarque propose d'augmenter la capacité des résidences afin d'héberger plus d'étudiants.

Les étudiants de seconde génération ont livré plus de commentaires sur l'hébergement et le service d'alimentation sur campus. Ils suggèrent d'augmenter la capacité des résidences et signalent à la fois de l'appréciation et des frustrations pour le plan alimentaire.

Les remarques des deux groupes d'étudiants sont ainsi plutôt similaires sauf pour celles qui ont trait au plan alimentaire qui préoccupent surtout les étudiants de seconde génération qui habitent en résidence sur campus en proportion plus élevée et par conséquent utilisent ce service plus fréquemment.

#### **4.3.2 Améliorer l'expérience étudiante en dehors des salles de classe (tableau 6 - annexe 1)**

Sur ce thème, les commentaires sont peu nombreux de part et d'autre. Les étudiants de seconde génération suggèrent d'augmenter les sports universitaires, soulignent des défis avec le lancement du programme d'architecture et mentionnent les problèmes d'ordinateurs dans les laboratoires.

Chez les étudiants de première génération, les remarques sont sur des aspects technologiques tels : l'accès et la rapidité de l'Internet, le service de téléphone et le site Internet de l'établissement. Le manque d'endroits pour étudier et faire des rencontres sur le campus fut aussi mentionné.

Ces commentaires correspondent à l'énoncé « Améliorer l'expérience étudiante en dehors des salles de classe » du sondage qui n'a pas fait voir de lien significatif dans les analyses du chi-carré. Alors, nous convenons que les deux groupes d'étudiants ont des opinions assez semblables quant aux expériences universitaires à l'extérieur des cours.

#### **4.3.3 L'établissement met l'accent sur des occasions de s'impliquer socialement (tableau 7 - annexe 1)**

Bien que ce thème ait soulevé un nombre limité de remarques, les deux catégories d'étudiants recommandent d'augmenter les clubs et les activités sociales afin d'améliorer l'adaptation au milieu et de fortifier les échanges entre les étudiants. De façon spécifique aux étudiants de première génération, il est proposé d'augmenter la publicité des activités sociales afin d'encourager la participation de étudiants du programme d'architecture qui suivent des cours sur deux campus. Des inquiétudes sont évoquées quant au plan alimentaire pour ceux qui fréquentent les deux campus.

Les étudiants de seconde génération suggèrent d'améliorer la promotion des activités et des services aux étudiants. Ils recommandent d'augmenter les efforts d'accueil pour les nouveaux étudiants et mentionnent un intérêt pour des initiatives qui encouragent et fortifient les rapports entre les cultures.

Nous constatons une convergence des remarques sur ce thème qui recouper les résultats des tests t pour deux énoncés : « encourager les contacts entre étudiants de milieux différents » et « fournir des occasions de s'impliquer socialement » qui n'ont fait voir aucun lien significatif. Ainsi, il appert que les deux groupes d'étudiants partagent des impressions sur les efforts de l'établissement pour encourager la socialisation de la population estudiantine.

#### **4.3.4 Ressentir un sens de communauté (tableau 8 - annexe 1)**

Ce thème a recueilli un nombre limité de commentaires, mais nous constatons une convergence entre les groupes quant au choix d'établissement et à l'atmosphère amicale du campus. Néanmoins, un commentaire rapporte que certains préposés dans les services ne sont pas accueillants. Dans une préoccupation strictement autochtone, il est recommandé d'offrir plus d'activités culturelles pour cette population.

Le peu de remarques sur ce thème ne permet pas d'ajouter aux analyses statistiques sur l'énoncé « je n'ai pas ressenti un sens d'appartenance communautaire ». Nous déduisons que cette thématique ne soulève aucun élément qui contribue à la différenciation des deux groupes d'étudiants.

#### **4.3.5 Commentaires sur l'ensemble de l'expérience éducative et le choix d'établissement (tableau 9 - annexe 1)**

Sur ce thème, les deux catégories d'étudiants ont livré un nombre comparable de commentaires de nature plutôt favorable. Ils ont mentionné l'esprit familial de l'établissement, la beauté de l'emplacement ainsi que la propreté du terrain et des immeubles. Il fut noté que la Laurentienne est une petite université qui a beaucoup à offrir et qui améliore constamment son image.

Advenant la tendance positive des opinions, quelques témoignages moins élogieux ont porté sur la compétence de membres du personnel administratif, la qualité des édifices, le service administratif des cours à distance ainsi que le peu d'interactions entre la communauté et les étudiants.

La ressemblance des remarques entre les groupes correspond aux résultats des tests t pour deux questions de l'outil *NSSE* : « quelle cote donneriez-vous à l'ensemble de votre expérience éducative dans l'établissement que vous fréquentez ? » et « si c'était à refaire, choisiriez-vous le même établissement ? ». Ces analyses n'ont permis de voir aucune différence inférable entre les deux groupes d'étudiants et nous convenons qu'ils expriment des opinions similaires sur l'ensemble de l'expérience éducative à ce moment dans leurs études.

#### **4.3.6 Sommaire**

À la question ouverte du sondage, 76 individus ont livré des commentaires dont seulement quatre étaient en français. Les remarques furent classées par thèmes selon les aspects scolaires ou la vie étudiante. Dans l'ensemble, nous avons regroupé les propos en neuf thématiques qui se rallient aux questions du sondage.

Les étudiants de première génération sont moins enchantés des services à l'appui pour les études et ont soulevé plusieurs lacunes. De même pour les conseils pédagogiques, ils ont exprimé de la frustration quant au manque d'aide pour le choix de cours, la qualité des conseils reçus et le fait de ne pas connaître les personnes désignées pour ce service.

Quant aux services à l'appui scolaire, les étudiants de première génération ont livré plus de commentaires défavorables sur plusieurs plans tels : le personnel de soutien, la librairie, l'accès limité et la qualité de personnes ressources, le manque de communication et l'appui administratif. Les étudiants de seconde génération ont fourni plus de commentaires favorables envers leurs professeurs. Cependant, les deux groupes ont exprimé de l'insatisfaction envers les méthodes d'enseignement, les évaluations de travaux, l'attribution des notes de cours et des commentaires inappropriés.

Les étudiants de seconde génération ont livré plus de remarques sur l'hébergement et le service d'alimentation sur campus. Les répondants ont proposé d'améliorer plusieurs éléments technologiques et d'augmenter les endroits pour étudier et rencontrer d'autres étudiants. De plus, les deux groupes suggèrent d'accroître les services d'accueil pour nouveaux étudiants, de faire plus de publicité pour les activités sociales et de créer d'autres clubs afin d'encourager les étudiants de s'impliquer socialement.

Sur l'ensemble de l'expérience éducative et le choix d'établissement, les répondants vantent l'esprit familial de l'établissement, la beauté de l'emplacement et soulignent les atouts de l'Université qui s'efforce d'améliorer son image. Ils attestent qu'il existe une atmosphère amicale sur le campus qui crée un sens d'appartenance à la communauté universitaire.

Ayant classé les remarques en neuf thématiques, nous observons quelques écarts de quantité et de teneur pour certains thèmes. Les étudiants de première génération ont livré plus de commentaires concernant l'appui à la réussite scolaire et les obstacles au progrès dans les études tandis que ceux de seconde génération ont ajouté plus de remarques sur les méthodes d'enseignement, les rapports étudiants/professeurs ainsi que sur l'hébergement sur campus. Advenant les divergences relevées entre les groupes, nous avons rejeté l'hypothèse nulle à cet égard. Cependant, le nombre de remarques limité en français n'a pas donné lieu à des analyses qualitatives selon la langue du programme d'études.

## **5.0 Sommaire et interprétation des résultats**

### **5.1 Introduction**

Une recension des écrits a fait voir peu de recherche sur le phénomène d'étudiants de première génération au Canada et elle n'en a relevé aucune en Ontario français. Elle permet de constater des divergences dans les résultats de recherche selon les circonstances des étudiants ou des établissements. De plus, les enquêtes sur ce phénomène ne font pas l'unanimité ; elles soulèvent d'autres questions et invitent à vérifier la pertinence de cette notion dans d'autres milieux. La présente étude étend ses observations en ajoutant au facteur de l'engagement, le rendement et la persévérance dans les études, dans leur rapport à la langue du programme d'études.



## 5.2 Profil des répondants

Nous avons proposé quatre hypothèses sur le profil des répondants et dépeint l'échantillon à partir des variables démographiques du questionnaire *NSSE*. Les résultats montrent une proportion plus élevée d'étudiants de première génération dans l'établissement, qu'ils sont majoritairement du sexe féminin, sont plus âgés, s'inscrivent à moins de cours donnant droit à des crédits, sont plus enclins à faire des études à temps partiel, habitent en plus grand nombre hors campus, fréquentent plus communément un collège avant d'arriver à l'université et sont moins désireux de faire des études au niveau du doctorat. Alors, nous convenons par ces analyses qu'il y a des nuances qui différencient les deux groupes d'étudiants quant à leur profil.

## 5.3 Engagement et statut d'étudiant

Pour cette étude, nous avons proposé une hypothèse globale par rapport à l'engagement qui prévoit peu de différence entre les étudiants de première et de seconde génération. En effectuant des analyses de moyennes, nous avons repéré neuf énoncés sur 86 qui distinguent les deux catégories d'étudiants sur le facteur d'engagement.

Nous avons noté que les étudiants de première génération demeurent hors campus dans une plus forte proportion, suivent moins de cours et étudient à temps partiel en plus grand nombre que les autres. Ils s'engagent moins dans les travaux facultatifs avec des collègues et s'entretiennent moins avec les professeurs en dehors des cours. Ils sont moins actifs dans les sports universitaires et n'entretiennent pas autant de liens avec leurs collègues de classe sur campus. Nous retenons aussi que ces étudiants sont plus anxieux à l'endroit du financement de leurs études.

Quant aux questions ajoutées par le consortium des universités ontariennes, six réponses sur 51 ont montré des différences inféribles entre les deux groupes. Nous convenons que ces questions portent essentiellement sur des évaluations de services aux étudiants et soulignons un chevauchement avec celles de l’outil *NSSE*.

Il appert que les étudiants de première génération se comportent plutôt comme des étudiants de passage « *commuter students* » qui assistent à leurs cours et qui, ensuite, quittent le campus. Malgré que ceux-ci passent peu de temps sur le campus en dehors des cours et collaborent moins avec des collègues et des professeurs, ils ne subissent pas de conséquences nuisibles quant au rendement scolaire tel qu’évalué par les analyses de moyennes pour les crédits accumulés, pour le nombre de crédits réussis, abandonnés ou échoués.

Nous avons convenu que les éléments de distinctions entre les deux groupes n’occasionnent aucun effet néfaste sur le rendement dans les études pour ceux de la première génération. Nous notons aussi que les étudiants sont invités à participer à l’enquête *NSSE* vers la fin de la première année et que, par conséquent, il est concevable que les étudiants moins engagés ou ayant éprouvé des difficultés aient déjà abandonné leurs études.

#### **5.4 Langue d’usage, statut d’étudiant et engagement**

Cette recherche profite du caractère bilingue de l’université, un milieu unique dans le nord de l’Ontario, afin de comparer l’engagement des étudiants de première et de seconde génération sur le plan de la langue d’usage. L’hypothèse pour ces analyses veut qu’il n’y

ait pas de différence pour l'engagement scolaire entre les groupes en lien avec la langue d'usage.

En recourant à des analyses de variance à deux facteurs, 32 énoncés sur 86 ont montré des différences en rapport à la langue d'usage. Contrairement à ce que donnait à attendre l'hypothèse proposée, la langue d'usage est un facteur qui dégage plusieurs différences entre les deux groupes d'étudiants sur l'engagement dans les études.

En gros, les analyses montrent que les étudiants inscrits dans des programmes de langue française se préparent mieux pour les cours et participent plus fréquemment aux discussions. Ceux de première génération se préoccupent moins de comprendre l'opinion des autres, ils discutent de leurs projets de carrière plus fréquemment avec un professeur et sont plus enclins à faire partie d'un collectif d'apprentissage. Les étudiants qui font leurs études dans des programmes de langue française des deux statuts ont une préférence pour des cours qui offrent la possibilité de faire un stage ou d'acquérir une expérience sur le terrain. Ils sont plus courtois envers leurs professeurs et le personnel administratif. D'ailleurs, pour ceux qui font leurs études dans la langue française, nous avons détecté un lien entre leurs obligations externes qui limitent la participation dans les activités parascolaires et leurs rapports avec les collègues de cours.

Nous avons noté que les étudiants inscrits dans des programmes de langue française seraient plus disposés à choisir l'Université Laurentienne s'ils avaient à refaire un choix d'établissement. Il semble que les différences entre les étudiants inscrits dans des programmes de langue française et ceux dans des programmes de langue anglaise portent plutôt sur des éléments scolaires que sur la vie étudiante. Ces analyses soulèvent d'autres

questionnements sur les différences linguistiques entre les groupes et nous avons proposé quelques pistes de recherche dans ce sens.

## **5.5 Rendement et persévérance dans les études**

En ce qui a trait au rendement scolaire, les résultats ont confirmé que les étudiants inscrits dans des programmes de langue française avaient de meilleures moyennes pour les crédits accumulés. Pour ce qui est du statut d'admission, les résultats ont fait voir une plus forte proportion d'étudiants de première génération qui ont fréquenté un collège communautaire avant d'arriver à la Laurentienne, mais la langue d'usage ne fait pas de distinction sur cette variable. Nous attirons donc l'attention sur le fait que, lorsqu'un étudiant de première génération commence ses études postsecondaires ailleurs avant d'arriver à la Laurentienne, il le fait au niveau collégial.

Quant à l'aide financière les analyses n'ont fait voir aucune différence entre les deux groupes. Toutefois, nous avons noté des différences à cet égard par une question du consortium des universités ontariennes et de même dans les analyses textuelles. Nous notons l'inconsistance entre ces résultats et remettons en doute sur ce chapitre les résultats obtenus.

Dans l'ensemble, ces résultats soulignent que des étudiants de première génération commencent leurs études postsecondaires au niveau collégial lorsqu'ils éprouvent des doutes à l'égard d'une formation universitaire, mais nous n'avons pas trouvé de différence entre les groupes sur la persévérance dans les études. Les étudiants inscrits dans des programmes de langue française obtiennent de meilleures notes scolaires et nous

remettons en doute la variable utilisée aux fins d'analyses sur l'aide financière. Nous avons trouvé que les deux groupes s'équivalent quant à la moyenne à l'admission, le nombre de crédits réussis, échoués et abandonnés. Nous avons donc retenu trois hypothèses et en avons rejeté autant.

## 5.6 Analyse des données textuelles

Soixante-seize individus ont livré des remarques sur la qualité de leur expérience universitaire. Les commentaires furent classés en neuf thèmes, dont quatre sur des aspects scolaires et cinq sur la vie étudiante.

Les analyses ont relevé plutôt des similitudes selon le statut d'étudiant. Toutefois, elles ont permis de souligner que ceux de première génération étaient moins enchantés des services à l'appui scolaire et plus inquiets des coûts des études. Les étudiants de seconde génération ont, de leur côté, livré plus de remarques sur l'hébergement et le service d'alimentation, ont exprimé plus de déceptions sur les rapports étudiant/professeur, mais ont relevé moins d'obstacles aux progrès dans les études.

Les deux groupes d'étudiants sont du même avis sur l'amélioration de l'expérience étudiante en dehors des salles de classe, sur l'ensemble de l'expérience éducative et sur le choix d'établissement. Cette convergence d'opinions témoigne donc d'une appréciation comparable des deux catégories d'étudiants sur l'expérience éducative et sur le choix de l'établissement.

En gros, les analyses textuelles appuient ou accentuent les analyses quantitatives. Par contre, nous avons noté des différences entre les groupes sur le sens d'appartenance à la communauté universitaire. Nous avons aussi noté des différences sur la quantité de

remarques pour certains thèmes entre les groupes et signalé des inconsistances entre les données quantitatives et qualitatives. À la lumière de ces résultats, nous convenons qu'il y a des différences entre les étudiants de première et de seconde génération sur la teneur des remarques relatives à l'expérience universitaire et avons rejeté l'hypothèse nulle à cet égard.

## **Chapitre 6 - Recommandations et conclusion**

### **6.1 Recommandations pour recherches futures**

Tenant compte des résultats et des limites de la présente étude, de nouvelles pistes de recherche et des interrogations supplémentaires s'imposent. Des recherches ultérieures pourraient donner suite aux questions qui, dans cette étude, sont en suspens ; elles pourraient intégrer des variables complémentaires, inclure plus d'un établissement, modifier la méthode de recherche ou cibler d'autres sous-groupes de la population étudiante.

En utilisant les données d'un sondage *NSSE* subséquent, une recherche pourrait comparer l'ensemble des répondants du sondage (ceux de première année et ceux qui sont en fin de programme) selon le statut d'étudiant et la langue d'usage sur des variables d'engagement, de rendement et de persévérance scolaire. Cette approche servirait à vérifier si les similitudes et les dissemblances observées chez les étudiants de première année diminuent ou s'accroissent lors du parcours à travers les études universitaires.

Tenant compte de la croissance de la formation en ligne et à distance, une prochaine étude pourrait comparer l'engagement des étudiants qui suivent trois ou plus de leurs cours en ligne ou à distance à ceux qui suivent tous leurs cours en salle de classe.

Par certaines informations sur l'engagement d'un sondage ultérieur *NSSE*, il serait souhaitable de comparer les étudiants dans des programmes de langue française de l'Université Laurentienne à ceux de ce même groupe linguistique d'un ou de plusieurs autres établissements en Ontario (Ottawa, Glendon, Hearst). Une telle étude permettrait d'examiner s'il y a des différences sur l'engagement et la satisfaction des étudiants dans des programmes de langue française selon l'établissement.

À partir d'un échantillon aléatoire et représentatif du statut d'étudiant et de la langue d'usage, il importerait d'examiner les étudiants de la Laurentienne sur des variables de rendement et de persévérance. La persévérance, cette fois-ci, serait évaluée par d'autres données fournies par l'établissement. Cette approche éviterait l'autosélection et utiliserait une variable plus informative pour l'évaluer.

Afin de permettre des analyses quantitatives sur la race/origine ethnique, une recherche subséquente pourrait jumeler les résultats de deux années ou plus du sondage *NSSE* dans le but d'obtenir un échantillon adéquat. Par un modèle de recherche similaire à celui de la présente étude, elle pourrait cibler, cette fois-ci, les étudiants de groupes sous-représentés afin de les comparer aux autres sur les plans de l'engagement, du succès et de la persévérance scolaire.

Dans l'optique d'enrichir les résultats de cette recherche, il serait utile de reprendre les questions ou énoncés ayant obtenu des résultats inféribles et relancer une étude

qualitative sur ces propos. Cette approche permettrait d'approfondir les perspectives des étudiants sur ces points de divergence et/ou de similitude et servirait à clarifier les suggestions émises par les répondants, lesquelles, le cas échéant, pourraient améliorer l'expérience étudiante de l'établissement.

En recourant à un modèle de recherche longitudinal, il serait bénéfique d'observer une cohorte d'étudiants selon la langue du programme d'études sur des variables de rendement et de persévérance pendant une période de six ans. Une telle recherche permettrait d'observer si les dissemblances entre les deux groupes linguistiques s'accroissent ou diminuent lors du parcours scolaire.

Par un échantillon représentatif du statut d'étudiant et de la langue d'usage, on devrait comparer les groupes sur des variables d'aide financière (bourses de mérites, bourse de besoins et autres bourses) en fonction du rendement et de la persévérance scolaire ainsi que du nombre d'années pour achever le baccalauréat. Ces analyses permettraient d'évaluer l'incidence des sommes d'aide financière reçues sur le rendement dans les études ainsi que le nombre de semestres nécessaires pour obtenir le baccalauréat.

Ayant relevé que le rendement dans les études pour les étudiants inscrits dans des programmes de langue française est supérieur à celui des autres, une recherche subséquente pourrait pousser les observations sur des variables de rendement et de persévérance, en fonction de la langue du programme d'études dans le but de cerner les facteurs qui contribuent aux différences relevées entre les deux groupes d'étudiants.

L'établissement profiterait de connaître les facteurs qui influencent le rendement supérieur chez les étudiants qui font des études dans la langue française ; cela lui



permettrait de prendre des mesures pour améliorer la situation pour les autres étudiants de groupes minoritaires.

Les résultats de cette recherche ont signalé certaines tendances spécifiques aux étudiants de première génération : fréquenter un collège avant d'arriver à l'université, demeurer hors campus, étudier à temps partiel, avoir moins de relations avec des collègues sur le campus, viser plutôt un baccalauréat. Conséquemment, une étude qualitative sur ces propos pourrait clarifier les circonstances de ces attitudes. Subséquemment, les administrateurs de l'établissement pourraient ainsi adapter les stratégies de recrutement et d'intégration à la vie universitaire ou encore modifier les programmes et services à la réalité de cette population étudiante.

Prenant en considération le nombre élevé d'étudiants de première génération qui sont de passage sur le campus pour suivre leurs cours, l'Université pourrait initier quelques projets afin d'augmenter le sens d'appartenance à l'établissement. L'établissement saurait profiter des médias sociaux et des technologies d'apprentissage en ligne afin de favoriser la communication synchrone et asynchrone entre les étudiants. L'établissement pourrait créer un village virtuel à partir du portail étudiant qui agirait comme lieu de communication et d'échanges.

Compte tenu des remarques des répondants, l'université pourrait augmenter les lieux de rassemblement pour étudiants de dans multiples endroits sur le campus, créant ainsi plus d'endroits pour le travail de groupes et la socialisation. De plus, il importe de donner suite aux suggestions des étudiants portant sur : le service de conseils pour les études, l'aide scolaire, la variété de cours pour les étudiants à distance, l'appui financier,

l'infrastructure technologique, la promotion d'activités étudiantes, l'hébergement sur campus et les sports universitaires.

Cette recherche a relevé un nombre de différences selon le statut d'étudiant et la langue d'usage sur des questions d'engagement, de rendement et de persévérance. Ce travail a soulevé des points de divergences et des similitudes qui suscitent d'autres questionnements. Des pistes de recherche sont proposées afin d'aider l'établissement dans sa quête d'améliorer ses programmes et services pour la population étudiante diversifiée dans le Nord de l'Ontario.

## **6.2 Conclusion**

Cette thèse se situe dans l'interdisciplinarité et a eu recours à la théorie de l'engagement dans les études afin de vérifier s'il y a des différences entre les étudiants de première et de seconde génération. L'étude résume un vaste champ de recherche sur le phénomène des étudiants de première génération et présente une synthèse des principaux cadres théoriques de diverses disciplines utilisés pour étudier la situation. Cette recension de la littérature résumée en français sert de fondement pour des enquêtes ultérieures sur des étudiants de groupes sous-représentés dans les établissements postsecondaires au Canada.

La recherche examine une population étudiante du nord de l'Ontario, peu étudiée, par une articulation de variables sur l'engagement, le rendement et la persévérance dans les études, une première dans cette région. La recherche profite du caractère bilingue de l'établissement et de données secondaires afin d'analyser l'engagement dans les études en lien avec la langue du programme d'études, ce qui permet de comparer des étudiants de deux groupes linguistiques sur bon nombre de facteurs.

Les résultats de cette recherche montrent que l'engagement, tel qu'évalué par l'instrument sur la participation étudiante (*NSSE*), peut relever des différences entre des étudiants de première et de seconde génération ainsi qu'entre ceux qui sont inscrits dans des programmes de langue française et ceux qui le sont dans des programmes de langue anglaise. D'ailleurs, cette recherche fait voir plus de différences entre les groupes que ce qui était prévu par les hypothèses. Alors, nous convenons que la théorie de l'engagement dans les études parvient à relever des différences notables selon le statut de l'étudiant et la langue d'usage, ajoutant donc aux connaissances sur ce phénomène.

Compte tenu du nombre de différences relevé entre les deux groupes linguistiques par des analyses de variance à deux facteurs, nous convenons que ce type d'analyses fines pourraient servir à observer d'autres combinaisons de variables afin de découvrir des différences entre les étudiants de première génération et les autres. Cette thèse avance des recommandations et des initiatives pratiques pour l'établissement, et ce, dans l'optique d'améliorer l'expérience étudiante par l'engagement dans les études et la vie étudiante. Les répondants ont souligné des forces et des lacunes dans les programmes et les services de l'établissement ce qui devrait être pris en considération par les administrations concernées.

Par des analyses statistiques, descriptives et inférentielles, cette recherche montre un nombre de différences entre les groupes d'étudiants observés sur les plans du profil de l'échantillon, de l'engagement et du rendement dans les études ainsi que sur la langue des programmes d'études. Toutefois, l'analyse de la persévérance n'a pas montré de différence entre les groupes et nous avons exprimé un doute par rapport à la variable

utilisée à cette fin. L'étude a aussi souligné des limites relatives à l'échantillon et au moment choisi pour mener l'enquête.

Les résultats de cette étude ont fait voir des similitudes et des points de divergences entre les groupes d'étudiants, ce qui suscite d'autres questionnements et ouvre des espaces de recherche à examiner. Plusieurs recommandations sont proposées afin de surmonter les limites de cette recherche et de donner suite aux résultats de cette étude dans le but de trouver où conduisent les nouvelles avenues qui se sont présentées.

## Références

- Acker, Sandra, *The Realities of Teachers' Work: Never a Dull Moment*, Londres et New York, Cassell, coll. « Teacher Development », 1999.
- Adkisson, H. A. (2013). *"It's all about that piece of paper": Vocational anticipatory socialization messages received by first generation college students*. (M.A., North Dakota State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1351978977)
- Aguirre, M. (2012). *First-generation Latinos at Pacific Northwest University: Their adjustment and experience during freshman year*. (M.A., Portland State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1442785294)
- Alessandria, K. P., & Nelson, E. S. (2005). Identity development and self-esteem of first-generation American college students: An exploratory study. *Journal of College Student Development*, 46(1), 3-12.
- Amelink, C. T. (2005). *Predicting academic success among first-year, first generation students*. (Ph.D., Virginia Polytechnic Institute and State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305417297)
- Amos, A. E. (2010). *Perceptions of the persistent: Academic experiences of first generation community college students*. (Ph.D., Capella University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (808529060)

- Anderson, G. (2013). *An examination of the characteristics of first-generation African American female college graduates in eight Oklahoma cities*. (Ed.D., Texas A&M University - Commerce). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1443851948)
- Andress-Martin, H. (2012). *The effect of peer tutoring on the academic success of first year students at a small private Midwestern college*. (Ph.D., Saint Louis University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1095536521)
- Andrews, F. (2007). *A qualitative research study of the educational experience of students of diverse Asian populations in a baccalaureate business program*. (Ed.D., University of Massachusetts Lowell).
- Astin, A.W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*. 25, pp. 297–308.
- Austin, K. M. (2011). *Parental influences on first-generation college students: Case studies of enrollment and persistence*. (Ph.D., University of Pittsburgh). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (888202344)
- Babcock, J. L. (2010). *Coming first: Key areas of student engagement in first generation college students at California state university, Dominguez Hills*. (M.A., California State University, Dominguez Hills). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (853286829)

- Barger, A. (2009). *Determining the extent to which high school GPA, ACT scores, and high school algebra grades predict persistence to graduation for first-generation college students*. (Ed.D., Trevecca Nazarene University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (3366102)
- Barrett, C. E. (2005). *Educational experiences of first-generation women community college students of nontraditional age*. (Ed.D., North Carolina State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305398720)
- Barrington, K. A. (2004). *First-generation college graduates attending graduate school: A phenomenological study*. (Psy.D., Massachusetts School of Professional Psychology). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305054495)
- Bartels, K. M. (1995). *Psychosocial predictors of adjustment to the first year of college: A comparison of first-generation and second-generation students*. (Ph.D., University of Missouri - Columbia). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304208190)
- Bartholomay, A. C. (1994). *Perceptions of classroom social environment held by Virginia community college students and instructors in developmental courses*. (Ed.D., East Tennessee State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304100463)
- Beal, R. Y. (2007). *"You mean they'll pay me to think?": How low-income, first-generation and underrepresented minority McNair students construct an academic*

*identity as scholar*. (Ph.D., University of Colorado at Boulder). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304887285)

Beasley, S. E. (2011). *Country roads take me...?: An ethnographic case study of college pathways among rural, first-generation students*. (Ph.D., Boston College). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (861914544)

Belcastro, A. T. (2009). *Purposeful persistence: First generation college student success*. (Ph.D., University of California, Davis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304852187)

Bérubé, B. Desaulnier, A., Lacasse, D., Roy, G., *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. Mars 2008.

Betancourt, M. U. S. (2012). *Predicting the engagement of first-generation community college students: A quantitative study using CCSSE data*. (Ed.D., University of California, Irvine). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1272184064)

Bhagat, G. S. (2004). *The relationship between factors that influence college choice and persistence in longhorn opportunity scholarship recipients at the university of Texas at Austin*. (Ed.D., The University of Texas at Austin). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305129178)



- Billson, J. M., & Terry, M. B. (1982). *In search of the silken purse: Factors in attrition among first-generation students. revised* Retrieved from <http://search.proquest.com.librweb.laurentian.ca/docview/63576507?accountid=12005>
- Bishop, E. B. (2008). *A study of differences on the effects of parental influence on the self-efficacy of first-generation and second-generation college students.* (Ed.D., University of La Verne). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304375183)
- Bohna, S. E. (1997). *A comparative study of alma mater support between first-generation alumni and other alumni.* (Ed.D., West Virginia University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304392291)
- Boulanger, J. A. (2009). *The first-generation adult community college student: A case study of persistence strategies.* (Ed.D., Teachers College, Columbia University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304875181)
- Bourdieu Pierre et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

- Boyett, J. C. (2010). *Demographics, self-efficacy, and engagement of first-generation students enrolled in online community college classes in Arkansas*. (Ed.D., Arkansas State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (817554205)
- Braswell, T. M. (2010). *Persistence factors of first-generation learners*. (Ph.D., Capella University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (776982570)
- Brewer, M. R. (2011). *Student success: A qualitative analysis of the engagement of the successful first-generation student*. (Ph.D., Capella University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (864832977)
- Broussard, J. T. B. (2009). *Factors limiting college opportunity for aspiring first-generation college students and the impact of school counselor interventions on increased college opportunity: A mixed methods analysis*. (Ed.D., University of Louisiana at Lafayette). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305166508)
- Brown, S. K., & Burdsal, C. A. (2012). An exploration of sense of community and student success using the national survey of student engagement. *JGE: The Journal of General Education*, 61(4), 433-460.
- Bryant, R. M. (2005). *A comparison of first-generation and traditional students in the university of North Carolina system*. (Ph.D., University of Virginia). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305381337)

- Bueschel, A. C. (2004). *Hopes on me: Factors that affect college aspiration in first-generation students*. (Ph.D., Stanford University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305131434)
- Bukoski, B. E. (2012). *Common challenges and diverse experiences: First-in-their-family college students' narratives*. (Ph.D., The University of Texas at Austin). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1432164502)
- Calkins, M. V. (2005). *First-generation college students: Family influence and the road to college*. (Ed.D., University of Massachusetts Amherst). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304998028)
- Campagna, M. (2010). *Cuentenme sus historias: Stories of persistence as told by first-generation Latina/o students*. (Ed.D., The University of Alabama). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (758393045)
- Castaneda, F. (2004). *Finding their way: Experiences of first-generation Latina graduates*. (Ed.D., University of California, Los Angeles). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305197976)
- Chandler, M. A. (2012). *The effects of learning styles and online education on low-income and first-generation college students*. (Ed.D., Trevecca Nazarene University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1034456194)
- Chase, P. B. (2000). *First-Generation College Freshman: The Impact of Academic Support Groups on Retention, Grade Point Average and Locus of Control*. (Ph.D.,

Eastern Michigan University) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.  
(9960442)

Chickering, Arthur, W. (1972). *Education and Identity*, Jossey-Bass Publishers San  
Francisco, California.

Chonwerawong, R. (2006). *The educational experiences of low-income first generation  
college students of color at a major public university: An illusion of meritocracy and  
educational opportunity*. (Ph.D., The University of Wisconsin - Madison). Retrieved  
from ProQuest Dissertations and Theses. (304970958)

Clark, R. (2007). *Factors predicting the success of first-year, first-semester students at  
Tennessee State University*. (Ed.D., Tennessee State University). Retrieved from  
ProQuest Dissertations and Theses. (3259044)

Coleman, D. E., Sr. (2012). *Overcoming the odds: Perspectives of first generation male  
college students on academic barriers experienced in community college*. (Ed.D.,  
Northern Illinois University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.  
(1101725910)

Coleman, J. S., (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital, *American  
Journal of Sociology*. 94:S 95 S 120

Corea, Y. (2009). *Exploring the meaning of "higher education" among first generation  
college students*. (M.S.W., California State University, Long Beach). Retrieved from  
ProQuest Dissertations and Theses. (305180818)

- Corona-Ordonez, H. B. (2013). *Experiences of Latina first generation college students: Exploring resources supporting the balancing of academic pursuits and family life*. (Ph.D., University of Massachusetts Boston). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1410490545)
- Coy-Ogan, L. (2009). *Perceived factors influencing the pursuit of higher education among first-generation college students*. (Ed.D., Liberty University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305132505)
- Crossley, Nick, *Key Concepts in Critical Social Theory*, Sage Publications Ltd., London, 2005.
- Cruse, T. D. (2013). *A retention analysis of first generation students at a small Midwestern private institution from 2009 to 2011*. (Ed.D., Saint Louis University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1448561030)
- Dahle, T. S. (2003). *Selected predictors of career maturity attitudes of first-generation college students*. (Ph.D., The University of Alabama). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305334206)
- Daniels, A. D. (2006). *Parent involvement practices of first-generation middle class African American parents: A collective case study*. (Ph.D., Capella University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304909044)

- Davenport, M. Y. (2010). *Examining involvement as a critical factor: Perceptions from first generation and non-first generation college students*. (Ph.D., Illinois State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (756727435)
- Davino, D. F. (2013). *Resilient first-generation college students: A multiple regression analysis examining the impact of optimism, academic self-efficacy, social support, religiousness, and spirituality on perceived resilience*. (Ph.D., West Virginia University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1426849206)
- Davis, P. A. (2008). *A formative evaluation of the student support services TRIO program for low income and first generation college bound students self-efficacy at Butte-Glenn community college district*. (Ed.D., University of Southern California). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis. (304461048)
- Depew, C. (2012). *Potential first-generation college students: The relationship between parental support, parental expectations, and college enrollment*. (M.A., State University of New York at Buffalo). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1114067641)
- DeWall, D. A. B. (2005). *Family relationship and college adjustment of first-generation college students*. (Ph.D., Iowa State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304992181)
- Dieckmeyer, D. (2006). *Opening Pandora's box: A multi-case study of the motivations of developmental reading students in community college*. (Ed.D., University of

Southern California). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.  
(305280577)

Dillon, M. A. (2010). *Influences on middle-income, first-generation prospective college students: Perspectives of college-bound high school seniors*. (Ed.D., Seton Hall University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (759116874)

Doering, H. (2013). *Environmental influences on career choice behavior: The low-income, first-generation college student perspective*. (M.A., University of Nebraska at Omaha). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1426846882)

Dominguez, C. (2011). *How first-generation Latino commuter undergraduates persist to degree completion*. (Ed.D., Saint Mary's College of California). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (914718277)

Donatelli, S. N. (2010). *Help-seeking attitudes and intentions among first generation college students*. (Ph.D., Purdue University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (858829781)

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

Earnest, K. M. (2002). *The impact of learning community enrollment on first-generation students' first-year academic achievement and retention rates*. (Ph.D., Iowa State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305577975).

Elias McAllister, D. (2012). *Mexican American first-generation students' perceptions of siblings and additional factors influencing their college choice process*. (Ph.D., University of Maryland, College Park). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1033201618)

Ems, R. S. (1997). *Fear of success among first-generation college students*. (M.A., Truman State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304406596)

Erikson, Erik, *Explorer of Identity and the Life Cycle*. Palgrave MacMillan, 2008.

Erikson, Erik, *Identity and the Life Cycle*, New York, International University Press, 1959.

Espindola, L. (2003). *What influences first-generation Latino college students to enroll in institutions of higher education*. (M.S.W., California State University, Long Beach). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305219676)

Evans, S. M. (2013). *The stories of successful, first-generation, female, African American college graduates*. (Ed.D., Walden University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1347340599)

Farmer, Diane et Monica Heller (2008). *La sociologie de l'éducation* (p. 121-156). Dans Laflamme Simon et Lafontant, Jean (dir.) *Initiation thématique à la sociologie*. Sudbury: Éditions Prise de Parole.



Farmer, Diane et Nathalie Bélanger, « Le métier d'élève dans la classe à niveaux multiples : regards d'élèves dans une école de langue française en milieu minoritaire », dans Yves Herry et Catherine Mougeot (dir.), *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, coll. Actexpress, 2007, p. 259-266.

Finley, J. B. (2012). *Early integration of first-generation college students*. (Ed.D., Northeastern University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1039158902)

Finnie, Ross, Childs, Stephen and Qiu, Theresa (2012), *Persistence in Postsecondary Education: New Evidence for Ontario*, Toronto; Higher Education Quality Council of Ontario.

Finnie, Ross, Childs, Stephen, Wismer, Andrew (2010), *First Generation Post-Secondary Education Students*, The MESA project, [www.mesa.org](http://www.mesa.org).

Fowler, R. M. (2012). *Exploring the impact of first-generation status and family cohesion on the career thoughts of college students*. (Ph.D., The University of Memphis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1077816032)

Gapper, K. F. (2006). *The lived experience of first generation immigrant Asian American students in an urban associate degree nursing program*. (Ed.D., Teachers College, Columbia University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305347173)

- Garcia, J. C. (2005). *Overcoming the barriers: School success of Mexican American graduates from pan American university in south Texas from 1955 to 1975*. (Ph.D., Texas A&M University). (3231522)
- Gary, C. F. (2008). *College persistence for first-generation low-income students: A phenomenological investigation*. (Ph.D., Purdue University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304502040)
- Garza, A. N. (2013). *First-generation students in the arts and sciences: How cultural capital matters*. (M.S., Oklahoma State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1460261680)
- Gaskins, B. P. (2009). *A ten-year study of the conditional effects on student success in the first year of college*. (Ph.D., Bowling Green State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304847742)
- Gattuso, M. (2008). *L'accès aux études postsecondaires des étudiants et étudiantes de première génération au Québec et en Ontario*. (M.A., Université de Sherbrooke (Canada)). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304405910)
- Gaymon, J. A. (2013). *Making sense of the parental influence and involvement of first-year students: An interpretive phenomenological analysis*. (Ed.D., Northeastern University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1446716588)

German, R. E. N. (2008). *Advantaged by the challenges: Life histories of high achieving first generation college women of color*. (Ph.D., Michigan State University).

Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304580505)

Giblin, M. M. (2004). *Conflicting discourses in post-secondary education: The impact of cultural models on student success and retention*. (Ph.D., The University of

Wisconsin - Madison). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.

(305110942)

Godwin, A. F. (2012). *First-generation students: Identifying barriers to academic persistence*. (Ed.D., The University of West Florida). Retrieved from ProQuest

Dissertations and Theses. (1237252020)

Golden, A. E. (2011). *First generation latina persistence group mentoring and*

*sophomore success*. (Ed.D., Arizona State University). Retrieved from ProQuest

Dissertations and Theses. (908629581)

Gonzalez, M. L. (2012). *Journey to a doctorate: The experiences of first-generation Hispanic students*. (Ph.D., Texas A&M University). Retrieved from ProQuest

Dissertations and Theses. (1221557542)

Green, A. N. (2010). *An examination of the adjustment of first generation African*

*American male college students*. (Ph.D., The University of Southern Mississippi).

Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (821832372)

Green, M. T. (1998). *The relationship between academic performance and financial aid to the retention of first-generation freshmen enrolled in Christian colleges*. (Ph.D., Kansas State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304424301)

Greenway, K. A. (2005). *Purpose in life: A pathway to academic engagement and success*. (Ed.D., Azusa Pacific University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305355815)

Groleau, A., Doray, P., P.C. Kamanzi, L. Mason, & J. Murdoch (2010). «Une importation conceptuelle : les étudiants de première génération au Canada». *Éducation et sociétés*, vol. 26(2), pp. 107-122.

Halloran, N. H. (2000). *Freshmen learning communities and their effectiveness on college student adjustment and adaptation*. (Ph.D., Georgia State University). (9977041)

Hamid, N. H. (2011). *Living in two worlds: Experience of Pakistani cultural expectations for first generation Pakistani women living in the United States: A phenomenological investigation*. (Psy.D., Michigan School of Professional Psychology). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (885226081)

Hayes, J. (2006). *The differences between first-generation and non-first-generation freshmen private college students on college adjustment*. (Ed.D., Dowling College). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304913366)

- Hayes, W. D. (1999). *A naturalistic investigation of first-generation college graduates: From alienation to empowerment*. (Ed.D., Northern Illinois University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304514431)
- Hegrenes, S. A. (2013). *Pathways to success in higher education: Understanding the influence of mentoring programs on first-generation students*. (Ph.D., University of Minnesota). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1448555756)
- Hendrix, E. H. (2009). *"A long row to hoe": Life and learning for first-generation college students in the 21st century rural south*. (Ph.D., Indiana University of Pennsylvania). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305061291)
- Henriques, D. I. (2011). *Testing the efficacy of learning communities for underprepared first-semester college students*. (Ed.D., Widener University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1022197575)
- Hernandez, Y. (2013). *Latino student's perceptions of the university campus climate: Exploratory study of first generation students*. (Ph.D., The Claremont Graduate University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1350636315)
- Hertel, J. B. (1996). *First-generation and second-generation college students: Similarities, differences, and differential factors in their adjustment to college*. (Ph.D., University of Missouri - Columbia). (9737878)
- Hightower, D. R. (2007). *Toward creating anomalies: Examining institutional factors that cultivate educational resilience among low-income, first-generation students*.

(Ed.D., University of South Carolina). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304821695)

Hillier, Jean and Rooksby Emma, *Habitus: A Sense of Place*, second edition, Ashgate Publishing Ltd., England, 2005.

Hodge, G. D. (2009). *A study of first- and continuing-generation college students' use of internet communication technologies in social capital and its contribution to their persistence in college*. (Ph.D., Nova Southeastern University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305149995)

Hodges, J. L. (1999). *The effects of first-generation status upon the first-year college success patterns of students attending an urban multi-campus community college*. (Ed.D., Wayne State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304533913)

Hojan-Clark, J. M. (2010). *First generation college student leadership potential A mixed methods analysis*. (Ph.D., Cardinal Stritch University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (499871469)

Holmes, C. L. (2012). *A case study of students' perceptions of social integration strategies to retain first-generation underprepared students at a private community college*. (Psy.D., Capella University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1034899871)

- Holmes, J. R. (2000). *First-generation and second-generation African-American college students at predominantly white colleges and universities: An examination of stressors*. (Ph.D., University of Virginia). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304636142)
- Hooper, A. G. (2013). *Empathy-based guilt among Latino first-generation college students*. (Psy.D., The Wright Institute). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1502027553)
- Hover, P. A. (2014). *Perceived stress, mindfulness and sense of coherence: A comparison between first generation and non-first generation clinical psychology doctoral trainees*. (Psy.D., The Chicago School of Professional Psychology). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1468958473)
- Hoyer, L. M. (2011). *First-generation college students: A comparison of graduates and drop-outs*. (M.A., The University of Texas at Arlington). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (896957452)
- Hudson, W. E., Jr. (2007). *The relationship between academic self-efficacy and resilience to grades of students admitted under special criteria*. (Ph.D., Florida State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304882065)
- Hurley, P. S. (2002). *Comparing the graduate degree choices and influences of first-generation college students and children of college graduates*. (Ed.D., University of California, Los Angeles). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (275663287)

- Jassal, P. K. (2007). *First generation college student success: The impact of parental educational attainment on student retention after first year of college and four year graduation rate at institution of matriculation*. (Ph.D., University of Louisville). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304847109)
- Jenkins, A. L. (2007). *Assessing factors that distinguish first-generation college students from non-first generation college students at an urban comprehensive university*. (Ph.D., Virginia Polytechnic Institute and State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304806102)
- Jenkins, D. D. (2007). *The self-efficacy of first-generation college students*. (Ph.D., Ohio University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304831298)
- Johnson, J. (2008). Identification of national survey of student engagement (NSSE) socialization variable clusters that predict private Midwestern college persistence. (Ed.D., University of Missouri - Columbia). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.
- Johnson, J. M. (2013). *A different world: African American, first generation college women at a selective university*. (Ph.D., University of Maryland, College Park). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1461770667)
- Joyce, B. A. (1987). *"First generation" college students: A study of college choice*. (Ph.D., Boston College). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (303474850)



- Kempf, R. A. (2011). *The perceived impact of holding a college leadership position on first-generation Latina alumnae*. (Ed.D., University of California, Los Angeles). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (858073995)
- Kessler, M. (2002). *Conscientiousness, mastery, conflictual independence, and self-efficacy in relationship to student adaptation and academic success during the first semester of college: A comparative and predictive study of first- and second-generation college students*. (Ph.D., Kent State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305516291)
- King-Saulsberry, L. (2002). *Patterns of academic success for first-generation, African American college students*. (Ph.D., University of Minnesota). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (275691548)
- Kline, W. (2000). *Resilience: A case study of the post-secondary experience of TRIO program students*. (Ed.D., Ball State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304584074)
- Knutson, N. M. (2012). *Applying the Rasch model to measure and compare first-generation and continuing-generation college students' academic self-efficacy*. (Ph.D., University of Kentucky). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1498465976)
- Koch, G. (2008). *Academic and nonacademic experiences that affect first-generation college student attrition*. (Ed.D., Florida International University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (3319006)

- Kuh, G. D. (2001). *The National Survey of Student Engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties*. Bloomington, IN: Indiana University, Center for Postsecondary Research.
- Kuh, G. D. (2007). What student engagement data tell us about college readiness. *Peer Review*, 9(1), 4-8.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J., & Associates. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- La'Monte, E. (2010). *The Relationship Between First Generation Students' Grade Point Average and Social and Academic Integration*. (Ph.D., University of Mississippi)  
Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (3450274)
- Labrie, N. et Forlot, G., (1999). *L'Enjeu de la langue en Ontario français*. Sudbury, Prise de parole.
- Labrie, N. et Lamoureux S., (2016). *L'accès des francophones aux études postsecondaires en Ontario*, Sudbury, Prise de Parole.
- Labrie, Normand et Sylvie Lamoureux (2003). *L'éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux*, Sudbury, Prise de Parole.
- Lacombe, A. M. (2007). *Is first-generation status a predictor of 4-year graduation rate, grade point average, choice of major upon entry, and major upon graduation at a private, highly selective 4-year institution?* Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304897749)

- Lamon, B. L. (2010). *Experiences of undergraduate scholars in the UA Coca-Cola first generation scholarship program*. (Ph.D., The University of Alabama). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (851889231)
- Lane, J. S. (2005). *Navigating success: The construction of self in the journeys of persisting African American female first-generation college students*. (Ph.D., Indiana University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304986868)
- Latus, M. T. (2006). *Stressors among first-generation college students: A retrospective inquiry*. (Ph.D., Indiana State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305334839)
- Lee, E. E. (2003). *Cultural mistrust, university alienation, academic self-efficacy and academic help seeking in African American college students*. (Ph.D., The University of Nebraska - Lincoln). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305310320)
- Lehmann, W. (2007). "I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 89.
- Lewis, L. E. (2012). *Perspectives of higher education administrators and staff: Programs and services for first generation college students*. (Ph.D., University of Missouri - Saint Louis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1039273396)
- Lincoln, T. (2010). *Comparing perceptions of teamness between adult, first- and second-generation Mexican American and all other students enrolled in a cohort-based,*

*accelerated, bachelor's degree program.* (Ed.D., University of La Verne). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (718138795)

Little, W. L. (2013). *A phenomenological approach to social motivating factors for first-generation minority college freshmen.* (Ed.D., Grand Canyon University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1493012139)

Lobo, C. P. (2001). *Tellin' it like it is: Disempowerment and marginalization of first-generation, low-income college students: A participatory research.* (Ed.D., University of San Francisco). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304790112)

Lodhavia, R. (2009). *A descriptive study comparing GPA, retention and graduation of first-time, full-time, provisionally admitted first-generation college students and their peers.* (Ed.D., Wilmington University (Delaware)). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305169047)

Logan, J. Q. (2007). *Psychosocial influences on college attendance among first and continuing-generation college students.* (Ph.D., The Florida State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304873625)

Lohman, G. A. (2003). *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.* (Ph.D., Bowling Green State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305344285)

- Lopez, G. (2002). *The effects of social capital for post-secondary education and generation status on Mexican descent students' grade point average and college plans*. (Ph.D., The University of Chicago). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305518910)
- Lorenzano-Obergfell, N. (1997). *A study of the factors which lead to college success for first generation female college students who are of Italian-American descent: A conceptual model*. (Ph.D., Indiana University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304345755)
- Luna, D. A. (2002). *When "inclusion" means exclusion: A participatory research journey into the educational experiences of first and second-generation Mexican immigrant females and their parents' reflections*. (Ed.D., University of San Francisco). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305442682).
- Lurvey, P. C. (2011). *Hispanic first-generation commuter students at a private college reflect on their experience through the first year*. (Ph.D., Fielding Graduate University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (898984730)
- Mahan, C. P. (2010). *First to the finish line: A case study of first generation baccalaureate degree completers in the University of Maryland student support services program*. (Ph.D., University of Maryland, College Park). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (854984541)
- Mahan, D. M. (2010). *The four-year experience of first-generation students at a small independent university: Engagement, student learning, and satisfaction*. (Ph.D.,

University of Louisville). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.  
(861841874)

Malmberg, E. (2008). *Factors affecting success of first-year Hispanic students enrolled in a public law school.* (Ph.D., The University of Texas at Austin) 389. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (3324468)

Manuel, R. S. (2001). *Gender differences and retention characteristics for first-generation college students.* (Ph.D., Indiana State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (250767174)

Mbindyo, M. N. (2011). *Relationship between academic resilience and college success: Cross-national experiences of low-income/first-generation students.* (Ph.D., The Pennsylvania State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1462873752)

McCain, L. B. (2004). *The impact of generation status on academic performance, characteristics, and adjustment among community college students.* (Ed.D., Delta State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305047527)

McCall, R. W. (2007). *Beyond the undergraduate: Factors influencing first-generation student enrollment in and completion of graduate education.* (Ph.D., Ohio University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304832412)

- McCorkle, C. (2012). *First-generation, African American students' experiences of persisting at a predominantly white liberal arts college*. (Ph.D., Western Michigan University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1220698566)
- McKenzie, J. (2008). *The role of student support services programs in motivating students to persist in postsecondary institutions*. (Ed.D., Northern Illinois University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304541699)
- McLean, L. C. (2013). *First-generation freshman college students: Factors impacting retention for the subsequent year*. (Ed.D., Gardner-Webb University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1465065290)
- Meetze, T. E. (2006). *Factors contributing to first-generation college student success*. (Ph.D., University of South Carolina). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305266336)
- Mendez, J. (2003). *How students understand financial aid: A qualitative study of the college choice process*. (Ed.D., University of Massachusetts Amherst). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305322545)
- Merritt, B. S. (2012). *The impact of Pre/Postenrollment intervention on college success for first-generation black students*. (Ph.D., Walden University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (927906791)

- Micka-Pickunka, M. (2010). *Earning and learning: The impact of paid work on first-generation student persistence*. (Ed.D., University of Massachusetts Amherst). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (733023096)
- Mihok, S. Y. (2005). *Persistence of first-generation low-income students receiving financial aid at a public regional New England University*. (Ed.D., Johnson & Wales University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305358575)
- Miller, J. E. (2013). *Institutional Integration as a Predictor of Success in At-Risk First-Year College Students*. (Ph.D. West Virginia University) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (3576295)
- Miller, R. (2006). *The association of family history knowledge and cultural change with persistence among undergraduate low-income first-generation college students*. (Ed.D., Dowling College). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304913513)
- Mitchell, K. D. (2007). *Cultural capital facilitators and first-generation community college students*. (Ph.D., The University of Arizona). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304893844)
- Montoya, A. G. (2006). *Successful Latino students: A study of five Mexican American families*. (Ed.D., Arizona State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305354977)



- Moore, A. (2013). *First generation college students: Indicators of college persistence and graduation*. (Ed.D., Saint Mary's College of California). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1467526725)
- Mospens, S. M. (2008). *The effect of social class on first-year college student engagement and satisfaction*. (Ph.D., Indiana State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304606666)
- Mueller, K. L. (1997). *Involvement as a critical factor in the persistence of seniors who are first-generation college students*. (M.S., California State University, Long Beach). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304413405)
- Mull, D. (2007). *Still...they rise: A phenomenological analysis of resilience in first-generation African American college students*. (Ph.D., The Ohio State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304816910)
- Murphy, C. G. (2006). *Differences in academic and social expectations of first-generation and non-first-generation undergraduates at a historically black university*. (Ph.D., University of Virginia). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304966962)
- Nava, M. E. (2010). *Exploring new paths: The first-year experiences for first-generation college students and the impact of participating in comprehensive programs*. (Ph.D., The University of Texas at Austin). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (748248446)

- Neal, S. J. (2009). *Successful, female, first-generation, adult learners in a 4-year research university: Their lived experiences*. (Ph.D., University of Connecticut). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304870717)
- Neitzel, K. (2011). *Latina college persistence: What factors affected the persistence of first generation Latinas who attended single sex secondary schools?* (Ed.D., University of California, Irvine). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (896474388)
- Nolan, R. (2005). *First-generation college graduates: An examination of the relationship between the barriers to graduation and the motivating factors*. (Ed.D., North Carolina State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305397311)
- Norfles, N. S. (2002). *What factors do low-income first-generation black South African students perceive affect their persistence and completion of higher education degrees at Vista University's Soweto campus?* (Ed.D., The George Washington University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305590706)
- Olive, T. (2009). *Desire for higher education in first-generation Hispanic college students enrolled in the McNair post-baccalaureate achievement program*. (Ph.D., Saybrook Graduate School and Research Center). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305112095)

- Olson, J. S. (2010). *Chasing a passion: The early-career lived experience of first-generation college graduates*. (Ph.D., The Pennsylvania State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (816889430)
- Overton-Healy, J. (2010). *First-generation college seniors: A phenomenological exploration of the transitional experience of the final college year*. (D.Ed., Indiana University of Pennsylvania). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (365715906)
- Pagnac, S. B. P. (2013). *The perceptions they carried: First-generation college students and first-year communication courses as a site of transition*. (Ph.D., Iowa State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1450065296)
- Panayotova, D. M. (2013). *Examining first-year non-dominant students' experiences as academic writers: An identity perspective*. (Ph.D., University of California, Santa Cruz). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1461462845)
- Patterson, E. C. (2004). *The impact of student support services programs on academic success and retention for at-risk students*. (Ph.D., Saint Louis University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305115979)
- Patterson, P. B. (2010). *The influences of family support and college integration on the psychological well-being of first-generation college students*. (M.S., Texas A&M University - Kingsville). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (963969808)

Payne, T. H. (2006). *Perceptions of first-generation college students: Factors that influence graduate school enrollment and perceived barriers to attendance*. (Ed.D., The University of Alabama). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305349050)

Pease, J. L. (2013). *Mental health outcomes of first generation college students: Is generational status associated with increased risk for depression and anxiety?* (Ph.D., University of Denver). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1356694517)

Peregrino, S. (2003). *At the borderlands: Experiences of successful first-generation Chicana college students*. (Ph.D., Arizona State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305341302)

Perez, F. (2006). *Predicting persistence among first generation students: Does participation in student support services make a difference?* (D.Ed., Indiana University of Pennsylvania). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304949545)

Peters, P. A. (2009). *Inspired to be the First: Factors That Predispose African American and Mexican American First Generation Students to Pursue Higher Education*. (Ph.D. Cardinal Stritch University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (3357136)

- Peterson, J. (2007). *The effect of social identity, social power, professor gender and race on informal student-faculty interactions*. (Ph.D., University of Minnesota), 144.  
Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (3280723)
- Pinhorn, L. L. (2002). *Post-high school aspirations of rural Newfoundland and Labrador youth years after the cod moratorium: A new generation*. (M.Ed., Memorial University of Newfoundland (Canada). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305464747)
- Pino, D. M. (2005). *Persistence of first-generation Mexican American university students in a Hispanic serving institution*. (Ph.D., The University of Texas at Austin).  
Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305387607)
- Pringle-Hornsby, E. (2013). *The impact of upward bound on first generation college students in the freshman year of college*. (Ed.D., University of Southern California).  
Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1400475825)
- Puente, C. C. (2013). *A phenomenological investigation of the lived experiences of successful first generation Hispanic college students*. (Ed.D., Lamar University - Beaumont). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1492327435)
- Rae, B. (2005) *L'Ontario chef de file en éducation - rapport et recommandations*.  
Ministère de la Formation et des Collèges et Universités.

- Reid, J. (2013). *First-generation college students' 1st-year college experiences: Challenges attending a private university*. (Ed.D., Walden University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1458419257)
- Reome, D. (2012). *First-generation college student success: Exploring experiences that promote community college degree attainment*. (Ed.D., Johnson & Wales University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (961696379)
- Rethlake, C. M. (2007). *An analysis of the persistence of first-generation college students at four-year institutions*. (Ph.D., University of Missouri - Saint Louis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304772699)
- Reyes, R. A. (2012). *Proving them wrong: Academically resilient first-generation Latinas in college*. (Ed.D., Rutgers The State University of New Jersey - New Brunswick). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1033506964)
- Reynolds-Shaw, K. A. (2006). *A comparative study of adjustment to college of first-generation and second-generation college students*. (Ph.D., State University of New York at Buffalo). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304940054)
- Rios, T. R. (2001). *Successful first-generation college students at Indiana state university*. (Ph.D., Indiana State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (250783672)

- Rodgers, C. L. (2013). *Exploring first-generation students at Midwestern University and why they persist to graduation*. (Ed.D., Lindenwood University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1368984497)
- Rondini, A. C. (2010). *Negotiating identity: Elite institutions, low-income first generation college students, and their parents*. (Ph.D., Brandeis University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (366345034)
- Rooney, G. J. (2008). *Low-income, first-generation, African American and Latino students' perceptions of influencing factors on their successful path to enrollment in a four-year college*. (Ph.D., State University of New York at Buffalo). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (193660424)
- Salas, A. F. (2011). *Supporting student scholars: College success of first-generation and low-income students*. (Ed.D., California State University, Long Beach). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (922412395)
- Sanchez, S. A. (2012). *Perceptions of challenges and values of higher education between first generation and subsequent generations on male Latinos*. (Ed.D., Alliant International University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1237278415)
- Sanchez, S. M. (2011). *First-generation Latino males in Latino fraternities at a predominately white institution: Psychological, social, and cultural college experiences*. (Ed.D., University of Southern California). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (901463953)

- Sarnataro, H. M. (2011). *Differences between first generation and non-first generation college students in academic motivation and achievement*. (M.A., Southern Connecticut State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (881105746)
- Sawyers, D. E. (2011). *The relationship between a retention program and the persistence and graduation rates of first-generation low-income students at an urban, public university*. (Ed.D., Florida International University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (952585467)
- Schaeffer, K. (2008). *Educator perspectives on school counselor advocacy as it relates to the college access of underrepresented students*. (Ed.D., The University of North Carolina at Chapel Hill). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (3338915)
- Schmidt, C. S. (2005). *An exploration into first generation adult student adaptation to college*. (Ph.D., Kansas State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304989744)
- Schulz, G. V. (2007). *The effect of study group participation and course load on the course completion rates, success rates and grade point averages of first-generation college students at the community college*. (Ed.D., University of Southern California). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304826367)
- Schustack, A. L. (2001). *Career decision-making in a socio-cultural context: Understanding vocational aspiration and choice among female first-generation*



*college students*. (Ed.D., Harvard University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304693792).

Shea, J. D. (2013). *Is it really up to me? Academic and life tensions for "double first-generation" college students*. (Ph.D., Arizona State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1353673995)

Shelton, J. S. (2013). *From college to career: Understanding first generation and traditional community college transfer students' major and career choices*. (M.S., Portland State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1448550099)

Sherlin, J. H. Jr. (2002). *Understanding the system persistence of first-generation students through path modeling*. (Ph.D., University of Maryland, College Park). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305583551)

Shoemaker, S. N. (2012). *Predictors of persistence for first-generation students attending Christ-centered baccalaureate colleges*. (Ed.D., Azusa Pacific University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1282142951)

Sim, W. (2009). *Problems, insights, and coping strategies of second-generation female Asian Americans vs. first generation female Asians as manifested in sessions working with dreams*. (Ph.D., University of Maryland, College Park). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304922338)

- Skulley, K. L. (2004). *Latinas first-generation college students' perceptions of their college experiences*. (Ph.D., University of Northern Colorado). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305134813)
- Smith, S. R. (2001). *The impact of first-generation student status on choice of academic major and future aspirations: A predictive model*. (Ph.D., Georgia State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (252095056)
- Snyder, J. A. (2008). *An exploration of the effects of student characteristics and engagement practices on academic success for low-income college students*. (Ph.D., Bowling Green State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304691468)
- Sorter, D. (1985). *First generation college students: Parents and peers in terms of dogmatism and intolerance of ambiguity (separation, individuation)*. (D.S.W., New York University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (303394685)
- Spearman, C. J. (2010). *Expectations of parents of first-year students regarding collegiate teaching and caring at a public university*. (Ed.D., East Carolina University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (506774407)
- Spencer, B. C. (1999). *The perceived influences of pre-college programs on at-risk black male college students' academic and social integration at a predominantly white university*. (Ph.D., The Florida State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304499914)

- Spencer, D. R. (2013). *Parental involvement during college preparation: Differences between first and non-first generation college students*. (M.A., University of South Carolina). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1438193250)
- Splichal, C. T. (2009). *The effects of first-generation status and race/ethnicity on students' adjustment to college*. (Ph.D., University of Miami). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304926055)
- St.Clair-Christman, J. (2011). *Family support and institutional support for low income, first generation college students*. (Ph.D., University of Delaware). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (903252326)
- Stoltz, E. K. (2013). *First-generation college students: Forensics fulfilling a family support function*. (M.F.A., Minnesota State University, Mankato). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1400507426)
- Summers, R. (1980). *First generation black baccalaureate graduates and their families*. (Educat.D., Indiana University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (303026331)
- Summerville, B. M. (2009). *The relationship between first-generation students' educational background and selected academic and non-academic variables*. (Ph.D., Southern Illinois University at Carbondale). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305000349)

- Swecker, H. K. (2011). *Academic advising contact and retention of first-generation college students at a research university in the southeast*. (Ph.D., The University of Alabama at Birmingham). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (916753856)
- Talbert, K. W. (2013). *Student-faculty interaction and its relation to satisfaction, aspiration, and college GPA for first-generation college students*. (D.Ed., University of Oregon). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1499826297)
- Theeuwes, J. L. (2006). *College choice and persistence at a small private catholic college: Why do students leave?* (Ed.D., Duquesne University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305326332)
- Thering, A. C. (2009). *Securing a financial future under new economic times: White, working-class, first-generation college students re-forming social class through higher education*. (Ph.D., State University of New York at Buffalo). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (250844585)
- Thomas, E. L. (1997). *First in their families: An exploration of first-generation students' perspectives of retention in community colleges*. (Ph.D., The University of Texas at Austin). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304374169)
- Thompson, A. (2008). *Perception of African American male college students' satisfaction with academic advising services and their intent to remain enrolled in school*. (Ph.D., Colorado State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (3346435)

- Thompson, J. L. (2007). *First-generation college students: Their use of academic support programs and the perceived benefit*. (Ph.D., University of North Texas). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304814629)
- Throgmorton, D. W. (1999). *Perceptions and persistence: Experiences of first-year African American and Chicano/Latino students at the University of California, Irvine*. (Ed.D., University of Southern California). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (304523993)
- Tinto, V., Engstrom C, Access Without Support is Not Opportunity, *Change*, Jan-Feb, 2008.
- Tinto, V., Looking at the University Through Different Lenses, *About Campus* – Jan-Feb 2000.
- Todd, P. (2013). *Institutional factors influencing first-generation college students in the first year: A case study*. (Ph.D., Capella University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1461465242)
- Torres, A. (2013). *An understanding of the first-generation community college student: A strengths and assets approach*. (M.S., California State University, Long Beach). Retrieved from ProQuest Dissertations and These. (1416461797)
- Townsley, J. M. (2004). *University persistence: A study linking communication satisfaction to student retention*. (Ed.D., Arizona State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305210491)

- Tyson-Ferrol, C. A. (2009). *Psychosocial predictors of persistence among first-generation students at a historically black university*. (Ed.D., Texas Southern University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (858426074)
- Valdez, C. (2010). *The human spirit and higher education: Landscapes of persistence in first generation students of color*. (Ph.D., Oregon State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (635431755)
- Vergara, D. (2012). *A study on freshman-year persistence among first-generation college students and non-first-generation college students at Concordia University system institutions*. (Ed.D., University of La Verne). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1286752518)
- Villafane, A. (1998). *First-generation Hispanic students' failures and successes at a 4-year liberal arts institution*. (Ph.D., Walden University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304467508)
- Vuong, M., Brown-Welty, S., & Tracz, S. (2010). The effects of self-efficacy on academic success of first-generation college sophomore students. *Journal of College Student Development*, 51(1), 50-64.
- Wang, J. J. (2003). *First-generation college students: College impacts and labor market outcomes*. (Ph.D., The University of Iowa). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305336230)

- Wang, T. R. (2012). *Formational relational turning points in the transition to college: Understanding how communication events shape first-generation students' relationships with their college teachers*. (Ph.D., The University of Nebraska - Lincoln). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1009735435)
- Warner, N. F. (1992). *From their perspective: Issues of schooling and family culture of four African-American first generation college students*. (Ph.D., Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (303997161)
- Waters, J. A. (2012). *Exploring the experiences of successful first-generation college students at selected community colleges*. (Ed.D., West Virginia University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1343473024)
- Watson, M. L. (2004). *Learning communities and first-generation college students: A mixed method study of student retention, peer learning, and faculty engagement*. (Ed.D., University of the Pacific). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305144519)
- Westbrook, S. B. (2010). *Parental influence on the self-efficacy of first-generation and continuing-generation college students*. (Ed.D., Texas A&M University - Commerce). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (856225147)
- Whitley, S. M. (1999). *A comparative study of the persistence rate of first-generation college students and other undergraduates*. (Ph.D., The University of North Carolina at Greensboro). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304530321)

- Wicks, C. I. (2013). *Challenges of first-generation college students in the Houston-Galveston area*. (M.A., University of Houston-Clear Lake). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1372857271)
- Willyard, P. (2000). *Learning strategies of first-generation community college students*. (Ed.D., Oklahoma State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304663855)
- Wyatt, E. D. (2014). *An exploration of the academic success and persistence of first-generation, ethnic minority female college students*. (Ph.D., Capella University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (1496770885)
- Yousif, L. (2009). *Enrollment, attrition, retention, and degree completion among first-generation college students: An evaluative analysis of the Modesto Junior College TRIO program*. (Ed.D., Mills College). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (305139806)
- Zapata Utterback, M. (2011). *Supporting Latino first-generation community college transfer students: An approach using solution-focused brief therapy and validation techniques*. (M.A., Saint Mary's College of California). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (904406601).
- Zhou, J. (2010). *The impact of engagement on the academic performance and persistence of first-year college students at a four-year public institution*. (Ph.D., The Florida State University). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (888562680)



Ziemniak, A. E. L. (2010). *The contribution of family members to first-generation college student success: A narrative approach*. (Ed.D., University of Southern California).

Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (496868826)

Zuck, B. A. (2007). *Relationships between first-generation college-bound students' stated intentions to attend a 4-year college or university directly after high school and the engagement factors of students, their parents, and their peers*. (Ed.D., Montana State University).

Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (304827374)

## Annexes

### Annexe 1 – Tableaux des analyses textuelles

Les quatre tableaux qui suivent regroupent les remarques sur des aspects scolaires. Les propos des répondants sont appariés selon le statut d'étudiant afin d'en faciliter les comparaisons.

#### Propos scolaires

<b>Tableau 53</b> <b>Interactions avec conseillers pédagogiques</b>	
<b>EPG - 4</b>	<b>ESG - 4</b>
<p>I feel like some academic advisors do a better job explaining questions I could be asking the registrar.</p> <p>I think advisors need to be set up so people don't take unnecessary courses and proper information needs to be told so you get the right advisor. I was sort of left to figure it out on my own.</p> <p>I also found it rather shocking how uninvolved the counselors are with the first year students. Get academic advisors to answer quicker to emails.</p> <p>Within my institution, I would prefer having academic advisors contacting me about my performances in the class along with options on how to improve.</p>	<p>I wish the school could provide better academic advice and give students the proper guidance they need about the courses they require and help them in case of transferring, because I am hoping to transfer into nursing and there was two courses that would have helped me and my academic advisor failed to inform me. I wish the transfer option was easier. Also, have better systems for informing first year students about things they are likely unaware of for example: letting us know there are academic advisors to guide us. I had no idea until recently which resulted in losing 700\$ on a course, because I did not know I was unable to retain credits from both courses. Extremely inconvenient, especially considering I am already so broke with all the other expenses.</p> <p>It isn't clear who you should get in touch with if you need help with choosing courses and planning a career.</p> <p>I don't even know who my academic advisor is and it's not online to find.</p>

**Tableau 54**  
**Appui à la réussite dans les études**

EPG - 14	ESG – 3
<p>I had a major issue with various departments secretary's leaving early and taking odd breaks. Many occasions throughout the year I attempted to hand in assignments to find out the secretary had left early for the day. On one occasion I arrived at the philosophy department secretary's office to find "gone for lunch" on the door. It was 9:30 am. This is absolutely unacceptable.</p> <p>Office hours should be extended.</p> <p>Also, as a commuting student, receiving proper notice of class cancellations would be great. Driving 40 minutes to find "class cancelled" on the door is quite frustrating.</p> <p>In a few courses the required textbooks were either sold out or not ordered at all.</p> <p>Lastly, MORE academic help programs for student who live OFF campus. I can never make it to a workshop because either I'm working, I have class, or I'm on the bus. There needs to be more workshops, on multiple time slots and on different days! Thanks :)</p> <p>I am pursuing my studies entirely online, so I hope my answers do not skew your survey results but I really feel that the online students are not getting enough direction or advice. This was my first time in post-secondary studies and a lot of things were not explained to me, making me feel inadequate or dumb for not knowing certain things when everyone else seems to know.</p> <p>Also, I think the envision courses really need to start making use of the discussion tool for teaching students the course content. Not only does it make it more interesting but it also pushes me to make sure I understand the material before moving forward because I will have to express my ideas regarding a topic to the class in the discussion, so I want to make sure I know what I'm talking about. Only ONE of my courses has integrated the discussion</p>	<p>De plus, les services personnels tels que l'accès au soutien de counseling est excellent! Ayant une perte d'ouïs, les professeurs sont hyper sensibles à mes besoins et sont toujours prêt à faire tout ce qu'il faut afin de m'accommoder!</p> <p>Finalement, il devrait avoir une navette puisque 10 minutes n'est pas assez de temps pour marcher de l'édifice des arts au Ben Avery.</p> <p>Laurentian University is doing a really good job at creating a good learning environment for students.</p>

tool so far, and I find the ones that don't become very tedious after a while because it's just straight reading.

There are not enough tutors on staff.

In the biology lab, no matter how hard you work the TA's will not give you 100% on anything, like the drawings for example worth a small percentage and they just refuse to give the marks. In the chemistry tutorials the TA's always go in not knowing the lab so when you go to ask questions about the lab (which is what the tutorial is for) they cannot answer your questions. They look over it wasting the time you're in there for trying to figure out the lab instead of doing it beforehand. As well, there are pointless quizzes that they make you do just for attendance...well that's great but they don't even mark them. Not saying they should count for marks, but they should actually mark them so you know what's right and what's wrong, and what's acceptable. It's almost near impossible to get in with academic excellence to talk about anything, it's like the students working at the front desk don't know how to accommodate you. They tell you to come back at a certain time and you make time with your busy schedule and then you go back and they tell you to come another time and such, (I don't know how many times that has happened to me).

I feel like the lack of communication between the faculty and the registrar area are not very helpful when students have questions. I usually left without knowing what to do, stressing, or running around.

When I needed to talk someone, it was difficult to reach anyone. They do not return calls. As a distance education student, I feel very much marginalized.

I really enjoy LU, but I would be happier if there was more communication between staff and students

Get more information out about how students can get academic help within their courses.

<p>Exam times should be posted earlier.</p> <p>I know that it is not possible but try to limit the amount of night classes (7pm - 10pm) that are available as living at home it is a bit of an inconvenience.</p>	
---	--

<p align="center"><b>Tableau 55</b> <b>Obstacles au progrès dans les études</b></p>	
EPG - 8	ESG - 3
<p>I have enjoyed my experience at Laurentian University so far, however I am disappointed to see that there is a lack of art courses available (art history and theory, studio time, art administrative, museum curator, etc.) I had a hard time choosing electives because all of the courses are geared towards the math, science, engineering, and technology based programs. As a student majoring in the arts, I found that there were very few course options that actually interested me.</p> <p>There are no creative outlets in this university and as a creative/artistic person I think that that is very important, especially in regards to education. Again, I really like the school but I think it would be beneficial to add more of a variety of courses and strengthen communication.</p> <p>As a part-time student, I find that the availability of courses required for my area of study tend to be offered only during the day, while I am at work. I have found myself struggling to find a course in my area of study that is available through distance education, or one that is offered one evening a week, as I have children at home, and a spouse who frequently works out of town. I realize that not every course can be offered in the evening, but it seems to be the same first-year courses offered on an ongoing basis.</p> <p>Course selections should be earlier and the textbook list should be verified before the first class, so students know that they have the proper book for the class.</p>	<p>Je trouve qu'il a été difficile pour moi de devoir prendre un cours en anglais en ligne, car il est obligatoire dans mon programme et il n'existait pas en français. Je fais partie d'un programme en français et l'anglais n'est pas mon point fort, du moins, si le cours pourrait être en classe et non en ligne, ceci pourrait aider les étudiants dans la même situation que moi.</p> <p>My experience is somewhat unique as I am enrolled in the Midwifery program which is a small and very specific part of the Northern Ontario School of Medicine. So my concern with course materials and subjects that are current is more about the Midwifery Program itself than about courses generally offered at Laurentian University.</p> <p>However, one other issue I have is that I wish that there were more courses offered in French, as I am in the French program, and therefore must try to take electives in French.</p> <p>It's really expensive to go here.</p>

<p>The architecture program at the moment is quite expensive and I don't believe that the students receive the quality that they pay for. I know that it is a first year course, but we are paying the same price that students would pay five years down the road when they have appropriate classrooms and tools. A lot of the assignments require things that we don't have yet, and the classroom for lectures is extremely uncomfortable to sit and try and take notes in.</p> <p>Overall, Laurentian University is a very good place to study. I am happy I chose to come here! There are things that need improving on in terms of help for students who live off campus (city bus schedule) and also, things to help financially struggling student (textbook prices, lost student card prices)</p> <p>I am enjoying my experience at Laurentian very much but I would like more clarification when it comes to applying for bursaries.</p> <p>I personally believe that tuition costs should lower. The stress of money puts pressure on many. Lower tuition rates and residence rates allow for students to actually follow their dreams, and they don't have to settle for something they do not like.</p>	
---	--

<p align="center"><b>Tableau 56</b> <b>Méthodes d'enseignement/rapports étudiants professeurs</b></p>	
<p>EPG - 16</p>	<p>ESG - 21</p>
<p>L'année dernière, j'ai étudié à l'Université d'Ottawa et j'ai eu de la difficulté à trouver de l'aide. Je suis très contente que j'ai fait un transfert à l'Université Laurentienne. Je n'ai aucune difficulté à trouver de l'aide. Les enseignants sont ici pour vous aider.</p> <p>There are a lot of Professors that are really, awesome and ensure that you understand course material.</p> <p align="center">*****</p>	<p>All of my professors have been incredible and extremely helpful.</p> <p>I like the option of taking courses through Envision when the in-lecture course does not fit in the schedule. I strive to do my best here. On this note, I would like to say that all of my Lab techs have been FABULOUS and are essentially the only reason I have acquired any knowledge on the subject of nursing.</p> <p>My program is hands on and my professors are down to earth and selfless and completely</p>

<p>Unfortunately there are also a lot of Profs. that are awful at teaching. Some of my professors cannot teach and, although I'm sure they are great in their field, I feel as though they should be checked for their educational abilities.</p> <p>Also in the language department, for Italian the teacher likes to come in and start early when your other class is just ending, I have to walk from the school of education to the parker building and her lesson is already started because she was early and then she gets mad at the students. That's just the stuff I can think of off the top of my head. I hope to see a change!</p> <p>I didn't think at a university level, professors are allowed to be so biased and only preach what they prefer and not teach a class properly? Otherwise, I am content here, Thank you.</p> <p>Offer a variety of teaching methods. Not everyone learns the same way.</p> <p>Some of the professors are not fit. While they may be good at what they do and deserve their degree, some of them should not be in charge of fuelling (or lack thereof) the minds of students.</p> <p>My experience of education here depends on course &amp; instructor. Dr. X, my PSYC prof, is amazing &amp; teaches the course well. Dr. X, my COSC instructor, badly teaches a boring course that is incompatible with Mac computers.</p> <p>This University also employs Dr. X who can't properly speak or spell in English. This same professor keeps lecturing past his scheduled times. This forces students to either, leave and miss out on necessary knowledge or be late for their next class. The same professor also tries to intimidate students. This is unacceptable; no matter his "qualifications" a person who can't properly use our language and acts in these ways should never be allowed in a position as a University professor.</p> <p>Professors are sometimes hard to understand, they don't have a good knowledge of how to</p>	<p>dedicated to their students.</p> <p>I enjoy the smaller classes and lab sessions, and feel as though this encourages interaction with lab instructors and other students.</p> <p>*****</p> <p>I would like it if profs put more emphasis on learning material and actually trying to understand it for the sake of knowledge rather than trying to memorize it just to pass the test. Also I would like if more profs used power point presentations more efficiently (not only reading off the slides while we copy. I would like to voice my deep concern for the professors of the introductory courses. I am deeply troubled by the scattered information presented in the Understanding Canadian Politics, as well as Introduction to Psychology course. I understand the difficulty of presenting the information for these specific courses within and "Introductory" setting. However, the ways in which the professors of these courses have presented the information has been slightly too complex, since some key information is left out and other trivial (more advanced) information is thrown in. Perhaps more scripted, and therefore primarily EDITED, lectures would be an effective method to ensure Introductory, and more truly BASIC, information is included rather than absentmindedly left out.</p> <p>I would also like to voice my deep concern for the Photography course. Professor X proved to be a very perverted professor which made many students, including myself, feel extremely uncomfortable. Many different erotic and violent film clips were shown repeatedly throughout classes and throughout the entire length of the three credit course. I regret taking his class and being subjected to his perversion every Wednesday night, as I was terribly affected by it. His full course material, including movie clips, should be removed and or changed to content which is more "Trigger"-friendly. The concepts he was trying to give examples of are easily found in viewer-friendly movies, including content-simple movies such as "The Muppets Take Manhattan" and "Beverly Hills Cop" for two</p>
---	---

teach and some don't take the time to explain when we don't understand or when they teach they do not change the course material from the books which are hard to follow sometimes.

Well to start, I believe that a lot of the learning issues come from teachers who don't try to help you and they just keep assigning you work like it's the only class you have to do work for, then you have a heavy homework load for every class.

Some teachers' treat you like you are still in high school and like they have a problem with you opening up stuff in your lunch but they fail to realize that most of us have been in classes all day, back to back classes.

I also really do not like the professionalism of a particular professor and many complaints have been made in regards to this but nothing seems to have been done.

Paying good money to go to school and it's really disappointing to have a teacher who lacks professionalism and cannot follow a syllabus and we are better off teaching ourselves at home, at least that way we are not centred out or made to feel stupid when the answer is not the answer the professor likes.

I personally am dealing with a sexist teacher who continuously puts down women and our roles/impacts in today's society. It is upsetting, and I leave the classroom feeling frustrated and stressed. Also, in regards to teachers in general (this one is likely to just be a bad one, I absolutely do not associate all teachers with this horrible behavior), they should be more into the subject they teach, and not just read off of slides. An enthusiastic teacher goes a long way.

I had mentioned it before but I hadn't enough space, anyways here it is: I really wish that the university would change some course marks because I feel that's not fair for some students (e.g. assignments %20, tests %30 and final %50) because there are some professors we work on their assignments for the whole semester and at the end it worth just 20 % and

brief examples. Thank you for taking the time to read these extra comments.

In all honesty, I have never hated school as much as I do today. Thanks to Laurentian University, I am 125% ready give up my dream of becoming a nurse. In my first semester of nursing, I actually almost failed a class whereas I got 80% and higher in all of my other ones. The professor was unorganized, did not look professional and would never directly answer your questions. I have made complaints about the professor but NOTHING EVER CHANGES.

Finally, it's time Laurentian hired new professors or forced them to change their way of teaching to better conform to our way of learning.

A lot of my teachers complain about having not taught the class the previous year and are apologizing for course content that is irrelevant to the way they want to teach the course. I feel that I would gain more from my classroom experience if teachers looked over their assigned work before we complete it (e.g. Readings).

The only issues I have had were with a few professors. One made fun of students and one I cannot understand and has illegible power points.

Relevant material, classes that allow for more engaging conversations, creativity over rhetoric.

I've had one teacher who is not interested in us or what they are teaching. That is my only major complain.

My lab professor was incredibly rude to everyone in his classes. His grading scheme for labs was completely unfair taking off significant amounts of marks for unimportant things such as forgetting to staple it or having a page out of order. All in all, this professor completely ruined my first year experience of university and as such, I will likely not be coming back here and will recommend to anyone considering the math and science field to stay away from Laurentian University.



it's very difficult and hard. Some assignments are complicated especially with a major like mine which is Computer Science. I think it should be more than %20. Thank you

I would like the professors to introduce more concise class outlines, some of them are terribly vague.

I would also like more feedback from tests so I am able to study more for exams.

I find that if the professors gave us more of a review and explanation before test, midterms, projects and finals, this would help out a lot with getting better grades to be able to study the right things and not just be given advice to us to 'study all that we've seen up to now'.

The Commerce program needs to be better organized. My first semester accounting class was literally no lecture, just sitting in class being given the answers to the homework we were supposed to have done before class. Many students just went to class to write the answers down and then forgot about it. For people like me, who had never seen any balance sheets, or other financial statements, it was really difficult to learn like that. The learning process needs to be revised, and the lectures given by the professors need to be clearer and more concise as to what the exactly the material is, rather than just being given the answers at class and forgetting about the homework. (I am aware that there are negligent students, but in my position, it was not a very good way to learn). Also, office hours should be posted, so it is not a waste of time to walk all the way to the Frasier, only to find the professor you desire to talk to is not there.

Student concerns about professors need to be taken more seriously. I was aiming for a scholarship and have an almost 90 average, but because of one professor who is clearly struggling with her class, I am not going to be able to obtain one and I really have no recourse. There needs to be more accountability.

I had horrible experiences with two of my professors this year. The first one I would like to talk about is Professor X . He took away our tutorials in order to give himself more time for his lecture which is extremely unfair to students in need of extra help. Secondly his teaching style I do not believe was up to par his lecture consisted of him just flying through examples and not explaining the process on how to do anything. Finally the most unacceptable action of his in my view is whenever he was asked a question not only did he refuse to answer the question he also would tell the student asking the question to drop out of his class claiming that if he needed to answer it for them they were not smart enough to be in his class.

I feel as though certain professors are very inconsistent and have no reasoning to back up some actions they take when it comes to assessments. The reasoning I have received from two professors already within this past year have been so ridiculous I could have made a case out of them. I feel like this needs to be addressed because already, within my first year at Laurentian, and the amount of money I am paying for tuition, I want professional instructors who do not try to cut down marks or become lazy while marking because my classmates and I try very hard for marks we don't receive when we should have.

I love reading and doing research, I am very interested in the Law, Politics and Jurisdictional control including tyrannical, monarchical, dictatorial governments. I have many questions in regards to these politically charged topics, unfortunately, I have had many teachers who have expressed the concern, that they have been silenced by the University in regards to certain lines of thought and thus are forced to avoid answering certain questions that I have raised. This is disconcerting for me as University is supposed to be a place of discussion, whereby students can explore deep considerations of the most valued and explicit topics of life, and re-discuss through multiple perspectives, the potential ways of solving our global problems.

	<p>The one thing I would wish to see changed would be the accessibility to professors outside of the classroom. Although office hours are often available, I feel as though work outside of the classroom with faculty is somewhat elusive. There is an obvious intimidation factor, which makes interaction a bit daunting. I would love to feel more welcomed into out-of-class interaction with faculty members, as this could be a rich educational resource. Also, I feel that a reduced class size overall would allow for students to have individual attention that would initially boost academic excellence! I learn better in a smaller class where discussion is a good part of the class.</p> <p>In regards to my specific program, nursing, I feel it would be better if clinical wasn't a mandatory requirement. Mainly for students like me who have other responsibilities to the school. Playing for the basketball team, I tend to miss clinical on Friday's when I'm playing an away game causing me to miss clinical that I'm forced to make up later in the year. Having clinical make up in May shouldn't be an option, especially for students who do not live in the Sudbury area and are forced to leave their residence after finishing exams. I just find that the entire clinical placement arrangement at Laurentian needs to be revisited and changed for student athletes who share two responsibilities with the school. Faculty and program advisers need to consider the challenges student athletes are faced with throughout the year. Finding a better way to accommodate to our challenges would mean a lot to the student athlete community.</p> <p>I think all professors should be graded by the students of their classes at the end of every course.</p> <p>Laurentian claims that they are doing everything they can in order to better the student experience.... if this is true, could you tell me why everything remains as is? Nothing has changed and until I am proven otherwise, I will continue to look at the nursing program as a very big waste of my time (especially since we have to teach ourselves everything because</p>
--	---

	<p>the professors make us do a full class of "group discussion" where it is very evident that NO ONE is participating).</p> <p>très peu d'enseignement au sujet de l'architecture qui me sera utile plus tard, pas d'enseignement des programmes, styles... juste des choses abstraites nous ont été enseignées et aucunes notes de cours concrètes disponibles et enseigné de manière non continue</p>
--	---

### Propos vie étudiante

Les cinq tableaux qui suivent regroupent les remarques sur la vie étudiante et les propos sont appariés selon le statut d'étudiant pour en faciliter l'analyse.

<b>Tableau 57</b>	
<b>Hébergement et plan alimentaire</b>	
EPG - 3	ESG - 7
<p>I live in residence and hate it because although I knew people would party I did not expect to be exposed to such high levels of drinking and drugs. I wish I had known that so many university students are idiots before coming in so that I could have found a place of residence off campus. Not only do these people disrupt my ability to live in the space I paid for, by passing out in the kitchen and such. But the noise is sometimes crazy and through ear plugs I can still hear them. I only come back to residence to sleep because of these issues and fully regret my decision to live on campus. I know many other people in my program that are in similar situation and we all very much hate it on-campus.</p> <p>My favorite part has been living in residence. I believe that Laurentian should look into giving second year students a guaranteed spot in residence, seeing as this is a major source of stress for them.</p>	<p>There should be more spots in residence.</p> <p>The one thing that I think could be improved on is housing. Either more spots in residence for second, third and fourth years, or maybe help finding places to live off campus. Or improving the bus schedule for evenings and weekends.</p> <p>The construction on the residences is a pain and I strongly dislike the longer walk I now have to take outside in the cold It would be much easier to do well academically if the residence in which you reside is not falling apart and pest-infested, as well as if the residence office treated this as a priority and at the very least pretended that they cared.</p> <p>I have many fellow peer members who live in residence with me and I have noticed that we often complain about the food options.</p> <p>I look forward to the new meal plan for next</p>

	<p>year as I believe it will help students have access to healthy options and help build a stronger school community.</p> <p>I have a meal plan and I rely on that for my food but I find that there is not much selection and that the food is rather unhealthy in large quantities. I heard that the great hall is being renovated to be better, and I am grateful for that.</p> <p>My educational experience is going great, but starting next year it will decline as we are being forced to sit in at our food hall. We should be able to take certain meals out and to class as some of us will not have time to sit and eat in the hall. It's understandable to keep us if we are having a full course meal, not if it's just a sandwich or a pizza. Even breakfast on the go is very good right now, I have no clue why the institution would end the system in place; this would make us late for classes and therefore decreasing our educational experience as well as performance.</p>
--	--

<b>Tableau 58</b>	
<b>Améliorer l'expérience étudiante en dehors des salles de classe</b>	
EPG - 5	ESG - 4
<p>There is not enough study spaces anywhere on campus to get together with friends especially for me who lives off campus and not with students. It makes it hard to get together in a quiet spot with a group</p> <p>The speed of the internet really sucks at the school. The computer work is really slow. It's annoying.</p> <p>Better internet access. No one can do assignments if they cannot get on the internet. Have a part of the website where people can go to find out where they can get their questions answered.</p> <p>Another thing, I would like the phone services to be easier to access. I find that it's very complicated to contact someone that you want</p>	<p>De plus, les ordinateurs dans les classes du Ben Avery ne sont pas très fiables.</p> <p>Le programme d'architecture était très mal-organisé. À titre d'exemple, nous n'avons pas pu utiliser le programme retour chez soi et l'argent dépensé sur ces billets fut gaspillé car on nous l'a dit à la dernière minute, examens non inclus dans l'horaire, horrible service d'autobus de ville.</p> <p>Athletics department should be expanded. The gym made larger, and more hype for varsity teams. This will help with the stress levels of students and bring the university community together.</p> <p>We need a rugby team for all those people who can't play basketball. I am struggling to focus</p>

<p>to talk to and it takes a lot of investigating to figure out who you need to talk to about certain things. I think that kind of element should be easily accessible via the website or an information booklet.</p> <p>I also find that the school website isn't very easy to navigate and would be more helpful if updated. Current or future students can access information on courses and programs to help them decide what programs they want, etc.</p>	<p>without the opportunity to play a sport and unfortunately the only sport that I can play is rugby.</p>
--	---

<p align="center"><b>Tableau 59</b> <b>L'établissement met de l'accent sur des occasions de s'impliquer socialement</b></p>	
<p>EPG - 5</p>	<p>ESG - 4</p>
<p>I feel the university needs to improve the interaction with the Architect students who have to attend class downtown. Activities and events are often held on days when the architect students are the only ones in class. Residence should also look into the meal plan for next year as it will be a waste for the students who are part of the Architecture program as they are downtown during the hours of campus operation and will never be able to use the meal plan. Overall, the university main campus and the downtown campus need to be better connected so students aren't feeling like they are missing out, which was very common this year.</p> <p>There should be more events around campus for university students.</p> <p>There should be more under 19 events, or all age events.</p> <p>There should be more art clubs promoted; not for credit or assignments, just a place to share the art work and knowledge.</p>	<p>Better advertising for events that take place. I have found that there is a lack of information for social events to students who do not live on campus as well as information in general. I have now been at the school for almost one academic year and I still do not know where to go to get specific information about the health plan and bus plans that we have paid for with student fees. Also, being a student who did not intend on coming to Laurentian University, I applied to many other schools which had creative ways of making the new student feel welcome. I actually had a student from one school call me in the summer to ask if I had any questions, and to welcome me to their University.</p> <p>The student activities and events are also something I feel needs to be improved. Being someone who has many friends who go to different universities, I see all of the fun events they are offered. Even when Laurentian has events, they are not easily known of or promoted, and my classmates and I only hear of them through people that live in residence as they are the only ones informed.</p> <p>J'aimerais voir plus d'initiatives afin de se submerger dans autres cultures (ex. aborigène). C'est initiatives sont présentes, par contre, elles sont toujours le matin durant mes classes.</p>

<b>Tableau 60</b> <b>Ressentir un sens de communauté</b>	
EPG - 2	ESG - 3
<p>Laurentian has been a great choice, I love the community feeling and how friendly everyone is. I enjoy my program greatly. I suggest a kitten room alongside with the puppy room; for those who miss their cats.</p> <p>Make a friendly atmosphere. Some people who work in the random offices around the school are not welcoming.</p>	<p>Laurentian University was an excellent choice for me. All of the buildings are gorgeous, and easy to focus in. LU really feels like a home for me.</p> <p>The students here accept everyone and really treat each other like a family</p> <p>For aboriginal students we need more culturally based programs in my school. Compared to some schools like Trent we are lacking in cultural programs with substance and lack of funding.</p>

<b>Tableau 61</b> <b>Commentaires sur l'ensemble de l'expérience éducative et le choix d'établissement</b>	
EPG - 8	ESG - 10
<p>I like it at Laurentian, I just do my work and leave.</p> <p>Keep up the good work!</p> <p>Enjoying Laurentian University so far! Met a lot of great people and I enjoy my program of nursing. I extremely enjoy the clinical placement but wish there was a break to catch up on work or social life. Other than that, I rate this school a 9/10!</p> <p>I absolutely love my program of Sport and Physical education. It is well organized and a great facility. I would recommend Human Kinetics at Laurentian to anyone who is interested in health and sports.</p> <p>Laurentian is a good school, it has many good intentions and I can see that it is working to improve its image, its quality of facilities, and its overall reputation.</p> <p>It's a small university but it has much to offer</p>	<p>My educational experience, so far, has been quite enjoyable.</p> <p>I love the Architecture program here at Laurentian University!</p> <p>My overall experience at the University has been awesome! I had always intended on going to University and had been nurturing a family life for ten years before I decided to attend.</p> <p>I live in Sudbury and therefore Laurentian was the obvious choice for me and seeing as both of my parents and my sister had received their degrees from Laurentian; it only made sense for me to do so as well.</p> <p>The first year class of architecture is like a big family. The experience is fantastic.</p> <p>I have currently had a wonderful experience at Laurentian. Other than that, everyone here is fantastic...</p>

<p>and, if it wants to succeed, it must recognize that quality staff and buildings are a necessity to success.</p> <p>Feel as though Laurentian has been a negative experience overall for me in my first year. I'm doing my degree by distance education. I am disabled, some things apply to me some things do not.</p> <p>Please note that my only experience is one course taken entirely online. This would likely skew my survey responses to negative answers where the n/a option was not provided.</p>	<p>But I do love it here overall and would highly recommend it.</p> <p>I am so thankful to be a student studying at Laurentian. The campus is beautiful and well maintained</p> <p>My survey is not a good representation of the majority of the campus (I believe) because I have little to no interest in doing social events.</p> <p>I think there needs to be more involvement between the community and the students.</p>
---	--

## Annexe 2 – Certificat d’approbation du comité de l’éthique de l’Université Laurentienne.



### CERTIFICAT D’APPROBATION DÉONTOLOGIQUE POUR LA CONDUITE D’UN PROTOCOLE IMPLIQUANT LA PRÉSENCE DE SUJETS HUMAINS

Comité éthique de la Recherche de l’Université Laurentienne

Le présent certificat confirme que le projet identifié ci-dessous a obtenu une approbation déontologique du Comité déontologique de l’Université Laurentienne (CÉRUL). La date de votre approbation déontologique, la date de votre prochain rapport, les dates de renouvellement(s) et modifications (si s’appliquent) ainsi que toute condition particulière sont indiquées dans le tableau qui suit.

TYPE D’APPROBATION / Nouvelle /Modifications au projet /Demande de prolongation

<b>Nom(s) du ou des chercheur(s)/collaborateur(s) École/ Département</b>	Denis Mayer, PHD Sciences humaines, directeur, Simon Laflamme
<b>Titre de la soumission</b>	Étudiants de première génération - engagement, succès et persévérance scolaire.
<b>Numéro de référence</b>	2015-11-06
<b>Date de l’approbation originale</b>	09 décembre, 2015
<b>Date de l’approbation de l’extension ou des modifications (si s’applique)</b>	
<b>Date du prochain rapport</b>	Décembre, 2016
<b>Condition(s) placée(s) sur le projet</b>	

Un rapport annuel ou final est requis (date indiquée comme étant celle de la fin du projet sur votre demande). Tout projet doit faire l’objet au moins l’objet d’un rapport annuel soumis au CÉRUL. Si votre projet devait se poursuivre au-delà de la durée de l’approbation déontologique, vous devrez soumettre une demande d’extension auprès du CÉRUL en remplissant le formulaire de [suivi annuel](#). Comme il est indiqué sur le formulaire d’approbation déontologique, il faudra soumettre au Comité toute modification ayant trait aux questions ou aux procédures. Si vous souhaitez modifier le contenu de votre protocole déontologique, vous devrez utiliser le formulaire du [suivi annuel](#). Le CÉRUL vous souhaite



de francs succès dans vos entreprises de recherche en vous rappelant de respecter en tout temps les politiques de l'ÉPTC.



---

Rosanna Langer, Présidente  
Comité Éthique de la Recherche

**Annexe 3 - Questionnaire NSSE 2014 - version française**

This is a facsimile of the Canadian French version of the online NSSE instrument as it appears to the student.  
 A paper-formatted facsimile of the survey which includes item numbering is available on the  
 NSSE Web site: [nsse.iub.edu/html/survey\\_instruments.cfm](http://nsse.iub.edu/html/survey_instruments.cfm)



## Enquête Nationale sur la Participation Étudiante

0% complet

Au cours de la présente année universitaire, combien de fois environ avez-vous fait ce qui suit?

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais
Poser des questions ou contribuer aux discussions en classe d'une autre façon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire deux brouillons ou plus d'un travail avant de le remettre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous présenter en classe sans avoir complété les lectures ou les travaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visiter une exposition ou une galerie d'art, assister à une pièce de théâtre ou à d'autres performances (danse, musique, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demander à un autre étudiant de vous aider à comprendre le matériel de cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expliquer le matériel de cours à un ou à plusieurs étudiants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous préparer en vue des examens en discutant du matériel de cours ou en révisant avec d'autres étudiants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire un projet ou un travail avec d'autres étudiants dans le cadre d'un cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire une présentation orale en classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Au cours de la présente année universitaire, combien de fois environ avez-vous fait ce qui suit?

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais
Combiner des idées acquises dans différents cours pour compléter un travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire un lien entre ce que vous avez appris et des problématiques ou des enjeux sociaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Présenter différentes perspectives (politique, religieuse, raciale/ethnique, relative au genre, etc.) pendant les discussions en classe ou dans vos travaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Examiner les forces et les faiblesses de votre propre point de vue sur un sujet ou une question	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Essayer de mieux comprendre le point de vue de quelqu'un d'autre en imaginant comment un problème se présente dans sa perspective.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apprendre quelque chose qui a changé la manière dont vous comprenez un problème ou un concept	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire un lien entre les idées acquises dans vos cours et vos expériences et connaissances préalables	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Screen 1 of 4

NSSE is registered with the U.S. Patent and Trademark Office.  
 Copyright © 2013 The Trustees of Indiana University

**Au cours de la présente année universitaire, combien de fois environ avez-vous fait ce qui suit?**

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais
Discuter de vos projets de carrière avec un professeur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travailler avec un professeur à des activités autres que les cours (comités, groupes étudiants, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discuter avec un professeur de sujets, d'idées ou de concepts à l'extérieur de la classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discuter de votre performance scolaire avec un professeur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Au cours de la présente année universitaire, dans quelle mesure vos cours ont-ils mis l'accent sur les éléments suivants?**

	Énormément	Beaucoup	Un peu	Très peu
Mémoriser le matériel de cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Appliquer des faits, des théories ou des méthodes à des problèmes pratiques ou à de nouvelles situations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analyser une idée, une expérience ou un raisonnement en profondeur en examinant ses composantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Évaluer un point de vue, une décision ou une source d'information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Développer une idée ou une compréhension nouvelle à partir de différents éléments d'information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Au cours de la présente année universitaire, dans quelle mesure vos professeurs ont-ils posé les actions suivantes?**

	Énormément	Beaucoup	Un peu	Très peu
Expliquer clairement les objectifs et les exigences du cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseigner les cours de façon organisée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliser des exemples ou des illustrations pour expliquer des notions difficiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fournir une rétroaction à l'égard d'un brouillon ou d'un travail en cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fournir rapidement une rétroaction détaillée à l'égard des tests ou des travaux complétés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Au cours de la présente année universitaire, combien de fois environ avez-vous fait ce qui suit?**

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais
Tirer des conclusions basées sur votre propre analyse d'information numérique (nombres, graphiques, statistiques, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliser de l'information numérique pour examiner un problème ou un enjeu du monde réel (chômage, changement climatique, santé publique, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Évaluer ce que d'autres personnes ont conclu à partir d'information numérique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Continuer](#)

[Sauvegarder et revenir plus tard](#) [Contactez-nous](#) [Foire aux questions](#)

Screen 1 of 4 (continued)

*NSSE is registered with the U.S. Patent and Trademark Office.  
Copyright © 2013 The Trustees of Indiana University*



## Enquête Nationale sur la Participation Étudiante

28% complet

Pour chacune des longueurs suivantes, environ combien de dissertations, rapports, ou autres travaux écrits vous ont-ils été assignés au cours de la présente année universitaire? (Inclure les travaux qui ne sont pas encore complétés.)

	0	1-2	3-5	6-10	11-15	16-20	Plus de 20
Jusqu'à 5 pages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre 6 et 10 pages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 pages ou plus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Au cours de la présente année universitaire, environ combien de fois avez-vous eu des discussions avec des personnes des groupes suivants?

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais
Personnes de race ou d'origine ethnique différente de la vôtre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personnes issues d'un milieu économique différent du vôtre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personnes ayant des croyances religieuses différentes des vôtres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personnes ayant des opinions politiques différentes des vôtres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Au cours de la présente année universitaire, combien de fois environ avez-vous fait ce qui suit?

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais
Identifier les points importants d'une lecture obligatoire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Réviser vos notes après un cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire un résumé de ce que vous avez appris en classe ou du matériel de cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Au cours de la présente année universitaire, dans quelle mesure vos cours vous ont-ils mis au défi de donner le meilleur de vous-mêmes?

Pas du tout à  1  2  3  4  5  6  7  Enormément

Parmi les activités suivantes, lesquelles avez-vous faites ou comptez-vous faire d'ici l'obtention de votre diplôme?

	Fait ou en cours	Compte faire	Ne compte pas faire	Non décidé
Participer à un stage, à un programme d'enseignement coopératif, à une expérience sur le terrain, à une expérience d'enseignement ou à un stage clinique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Occuper un rôle formel de leader au sein d'une organisation ou d'un groupe étudiant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participer à un programme d'études à l'étranger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travailler à un projet de recherche avec un professeur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compléter une activité déterminante de fin de programme (cours de synthèse, mémoire, travail de recherche dirigé, thèse, examen de synthèse, portfolio, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Environ combien de vos cours à cet établissement comportaient un projet communautaire (apprentissage par le service communautaire)?

- Tous
- La plupart
- Quelques-uns
- Aucun

Indiquez quelle est la qualité de vos interactions avec les personnes suivantes à votre établissement.

	Médiocre à 1	2	3	4	5	6	Excellente 7	Sans objet
Étudiants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conseillers pédagogiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professeurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Membres du personnel des services aux étudiants (services de placement, activités étudiantes, service du logement, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres membres du personnel administratif (registraire, aide financière, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Continuer](#)

[Sauvegarder et revenir plus tard](#)

[Contactez-nous](#)

[Foire aux questions](#)

Screen 2 of 4 (continued)

NSSE is registered with the U.S. Patent and Trademark Office.  
Copyright © 2013 The Trustees of Indiana University





## Enquête Nationale sur la Participation Étudiante

 48% complet

### Dans quelle mesure votre établissement met-il l'accent sur les éléments suivants?

	Énormément	Beaucoup	Un peu	Très peu
Consacrer une partie importante de votre temps à l'étude et au travail scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fournir aux étudiants le soutien nécessaire pour réussir leurs études	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliser les services d'aide à l'apprentissage (tutorat, centre d'aide à la rédaction, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encourager les contacts entre les étudiants issus de milieux différents (social, racial/ethnique, religieux, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fournir des occasions de s'impliquer socialement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fournir un soutien contribuant à votre bien-être général (activités récréatives, soins de santé, counseling, consultation, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vous aider à gérer vos responsabilités autres que scolaires (professionnelles, familiales, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assister à des activités et à des événements sur le campus (performances artistiques, événements sportifs, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assister à des événements qui traitent d'enjeux sociaux, économiques ou politiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Au cours d'une semaine typique de 7 jours combien d'heures environ consacrez-vous aux activités suivantes?

	Heures par semaine							
	0	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	Plus de 30
Préparation pour les cours (étude, lecture, rédaction, travaux à la maison ou en laboratoire, analyse de données, répétitions, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Activités parascolaires (clubs et associations, journal étudiant, gouvernement étudiant, confréries ou sororités étudiantes, sports intra-muros ou interuniversitaires, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Emploi rémunéré sur le campus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Emploi rémunéré hors campus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Service communautaire ou bénévolat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
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.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soin de personnes à charge vivant sous le même toit (enfants, parents, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Déplacements vers le campus (en automobile, à pied, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Screen 3 of 4

NSSE is registered with the U.S. Patent and Trademark Office.  
Copyright © 2013 The Trustees of Indiana University

Parmi les heures consacrées à vous préparer pour les cours au cours d'une semaine typique de sept jours, environ combien sont dédiées aux lectures obligatoires?

- Très peu
- Un peu
- Près de la moitié
- La plupart
- Presque toutes

Dans quelle mesure vos études dans cet établissement ont-elles contribué à l'approfondissement de votre savoir, ainsi qu'au perfectionnement de vos habiletés et qualités personnelles sur les plans suivants?

	Énormément	Beaucoup	Un peu	Très peu
Écrire de façon claire et efficace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prendre la parole de façon claire et efficace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Développer un esprit critique et une pensée analytique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analyser de l'information numérique et statistique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acquérir des compétences et des habiletés professionnelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travailler efficacement en équipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Développer ou clarifier un code personnel de valeurs et d'éthique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprendre des personnes issues de différents milieux (économique, racial/ethnique, politique, religieux, nationalité, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Résoudre des problèmes pratiques complexes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être un citoyen informé et actif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quelle cote donneriez-vous à l'ensemble de votre expérience éducative dans l'établissement que vous fréquentez?

- Excellente
- Bonne
- Moyenne
- Insatisfaisante



Si c'était à refaire, choisiriez-vous le même établissement?

- Oui
- Probablement que oui
- Probablement que non
- Absolument pas

Si votre programme permet de combiner plus d'un sujet d'étude principal (majeure, discipline), veuillez indiquer si vous avez l'intention d'en choisir un seul ou plusieurs (ne comptez pas les mineures ou les options). Sinon, cochez le choix de réponse « Un ».

- Un
- Plusieurs

Veuillez indiquer le sujet d'étude (majeure, discipline) que vous avez choisi ou comptez choisir :

Premier sujet d'étude

Deuxième sujet d'étude

[Continuer](#)

[Sauvegarder et revenir plus tard](#)

[Contactez-nous](#)

[Foire aux questions](#)

Screen 3 of 4 (continued)

NSSE is registered with the U.S. Patent and Trademark Office.  
Copyright © 2013 The Trustees of Indiana University



## Enquête Nationale sur la Participation Étudiante

 70% complet

Pourquoi demandons-nous des renseignements personnels?

**En quelle année d'études êtes-vous présentement à cet établissement?**

- 1<sup>ère</sup> année
- 2<sup>ème</sup> année
- 3<sup>ème</sup> année
- 4<sup>ème</sup> année
- Autre

**Considérant la période scolaire en cours, êtes-vous un étudiant à temps plein?**

- Oui
- Non

**À combien de cours donnant droit à des crédits êtes-vous inscrit pour la période scolaire en cours?**

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7 ou plus

**Parmi ceux-ci, combien se déroulent *entièrement en ligne*?**

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7 ou plus

Quel est généralement le niveau de vos notes scolaires dans votre établissement actuel?

- A
- A-
- B+
- B
- B-
- C+
- C
- C- ou moins

Avez-vous commencé vos études universitaires dans votre établissement actuel ou ailleurs?

- Commencé ici
- Commencé ailleurs

Depuis la fin de vos études secondaires, quels types d'établissement scolaires avez-vous fréquentés autre que celui que vous fréquentez maintenant? (Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.)

- Collège communautaire (cours techniques ou de formation professionnelle pas de niveau universitaire)
- Collège communautaire (cours à crédits/transferts universitaires)
- Université autre que celle-ci
- CÉGEP (programme général ou pré-universitaire)
- CÉGEP (programme professionnel ou technique)
- Établissement privé
- Aucun
- Autre

Quel est le plus haut niveau d'éducation que vous espérez compléter?

- Universitaire mais moins qu'un baccalauréat
- Un baccalauréat (B.A., B.Sc., etc.)
- Une maîtrise (M.A., M.Sc., etc.)
- Un doctorat ou un diplôme professionnel (Ph.D., J.D., M.D., etc.)

Quel est le plus haut niveau d'éducation complété par l'un ou l'autre de vos parents (ou ceux qui vous ont élevé)?

- Études secondaires sans obtenir de diplôme
- Diplôme d'études secondaires
- Études collégiales ou CÉGEP (avec ou sans diplôme)
- Études universitaires sans obtenir de diplôme
- Baccalauréat (B.A., B.Sc., etc.) complété
- Maîtrise (M.A., M.Sc., etc.) complétée
- Doctorat ou diplôme professionnel (Ph.D., J.D., M.D., etc.) complété

Screen 4 of 4 (continued)

NSSE is registered with the U.S. Patent and Trademark Office.  
Copyright © 2013 The Trustees of Indiana University

**Vous identifiez-vous comme...?**

- Un homme
- Une femme
- Autre
- Je préfère ne pas répondre

**Indiquez votre année de naissance (par exemple: 1994):**

**Quel est votre statut de citoyen actuel?**

- Citoyen canadien
- Résident canadien permanent
- Citoyen d'un autre pays avec un visa étudiant ou autre visa temporaire

**Les renseignements sur les caractéristiques ethniques et culturelles visent à soutenir les programmes de promotion de l'équité en matière d'emploi. Êtes-vous ... (Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.)**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Blanc   | <input type="checkbox"/> Latino-Américain   |
| <input type="checkbox"/> Nord-Amérindiens  | <input type="checkbox"/> Asiatique du Sud-Est (Cambodgien, Indonésien, Laotien, Vietnamien, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Métis   | <input type="checkbox"/> Arabe (Saoudien, Égyptien, etc.)   |
| <input type="checkbox"/> Inuit   | <input type="checkbox"/> Asiatique de l'Ouest (Afghan, Iranien, etc.)                             |
| <input type="checkbox"/> Chinois   | <input type="checkbox"/> Japonais   |
| <input type="checkbox"/> Sud-asiatique (Indien de l'Inde, Pakistanais, SriLankais, etc.) | <input type="checkbox"/> Coréen   |
| <input type="checkbox"/> Noir  | <input type="checkbox"/> Autre  |
| <input type="checkbox"/> Philippin   |   |

**Êtes-vous membre d'une fraternité ou d'une sororité sociale?**

- Oui
- Non

**Lequel des énoncés suivants décrit le mieux l'endroit où vous habitez pendant que vous fréquentez l'université?**

- Résidence ou autre logement sur le campus (autres que les maisons de confréries ou sororités étudiantes)
- Maison de confrérie ou de sororité étudiante
- Logement hors campus (maison, appartement, etc.) à distance de marche de l'établissement
- Logement hors campus (maison, appartement, etc.) plus éloigné (transport nécessaire).
- Aucun de ces choix

Êtes-vous membre d'une équipe sportive parrainée par votre établissement?

- Oui
- Non

Avez-vous reçu un diagnostic indiquant que vous êtes atteint d'une invalidité ou d'une déficience?

- Oui
- Non
- Je préfère ne pas répondre

Quel a été le diagnostic reçu? Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- Déficience sensorielle (vue, ouïe)
- Mobilité réduite
- Trouble d'apprentissage (p.ex. : THADA, dyslexie)
- Trouble de santé mentale
- Invalidité ou déficience non listée ci-dessus

Lequel des énoncés suivants décrit le mieux votre orientation sexuelle?

- Hétérosexuelle
- Homosexuelle (gay)
- Homosexuelle (lesbienne)
- Bisexuelle
- Autre orientation sexuelle
- En questionnement ou incertain
- Je préfère ne pas répondre

Continuer

[Sauvegarder et revenir plus tard](#) [Contactez-nous](#) [Foire aux questions](#)

**Annexe 4 - Questionnaire NSSE 2014 - version anglaise**

This is a facsimile of the Canadian English version of the online NSSE instrument as it appears to the student.  
 A paper-formatted facsimile of the survey which includes item numbering is available on the  
 NSSE Web site: [nsse.iub.edu/html/survey\\_instruments.cfm](http://nsse.iub.edu/html/survey_instruments.cfm)



0% Complete

During the current school year, about how often have you done the following?

	Very often	Often	Sometimes	Never
Asked questions or contributed to course discussions in other ways	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prepared two or more drafts of a paper or assignment before turning it in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Come to class without completing readings or assignments	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Attended an art exhibit, play, or other arts performance (dance, music, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asked another student to help you understand course material	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explained course material to one or more students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prepared for exams by discussing or working through course material with other students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Worked with other students on course projects or assignments	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gave a course presentation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

During the current school year, about how often have you done the following?

	Very often	Often	Sometimes	Never
Combined ideas from different courses when completing assignments	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Connected your learning to societal problems or issues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Included diverse perspectives (political, religious, racial/ethnic, gender, etc.) in course discussions or assignments	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Examined the strengths and weaknesses of your own views on a topic or issue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tried to better understand someone else's views by imagining how an issue looks from his or her perspective	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Learned something that changed the way you understand an issue or concept	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Connected ideas from your courses to your prior experiences and knowledge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Screen 1 of 4

NSSE is registered with the U.S. Patent and Trademark Office.  
 Copyright © 2013 The Trustees of Indiana University



**During the current school year, about how often have you done the following?**

	Very often	Often	Sometimes	Never
Talked about career plans with a faculty member	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Worked with a faculty member on activities other than coursework (committees, student groups, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discussed course topics, ideas, or concepts with a faculty member outside of class	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discussed your academic performance with a faculty member	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**During the current school year, how much has your coursework emphasized the following?**

	Very much	Quite a bit	Some	Very little
Memorizing course material	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Applying facts, theories, or methods to practical problems or new situations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analyzing an idea, experience, or line of reasoning in depth by examining its parts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluating a point of view, decision, or information source	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forming a new idea or understanding from various pieces of information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**During the current school year, to what extent have your instructors done the following?**

	Very much	Quite a bit	Some	Very little
Clearly explained course goals and requirements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taught course sessions in an organized way	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Used examples or illustrations to explain difficult points	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Provided feedback on a draft or work in progress	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Provided prompt and detailed feedback on tests or completed assignments	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**During the current school year, about how often have you done the following?**

	Very often	Often	Sometimes	Never
Reached conclusions based on your own analysis of numerical information (numbers, graphs, statistics, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Used numerical information to examine a real-world problem or issue (unemployment, climate change, public health, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluated what others have concluded from numerical information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Continue](#)

[Save and Return Later](#)

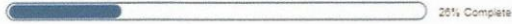
[Contact Us](#)

[Frequently Asked Questions](#)

Screen 1 of 4 (continued)

NSSE is registered with the U.S. Patent and Trademark Office.  
Copyright © 2013 The Trustees of Indiana University





During the current school year, about how many papers, reports, or other writing tasks of the following lengths have you been assigned? (Include those not yet completed.)

	None	1-2	3-5	6-10	11-15	16-20	More than 20
Up to 5 pages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Between 6 and 10 pages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 pages or more	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

During the current school year, about how often have you had discussions with people from the following groups?

	Very often	Often	Sometimes	Never
People of a race or ethnicity other than your own	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
People from an economic background other than your own	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
People with religious beliefs other than your own	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
People with political views other than your own	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

During the current school year, about how often have you done the following?

	Very often	Often	Sometimes	Never
Identified key information from reading assignments	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reviewed your notes after class	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Summarized what you learned in class or from course materials	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

During the current school year, to what extent have your courses challenged you to do your best work?



Which of the following have you done or do you plan to do before you graduate?

	Done or in progress	Plan to do	Do not plan to do	Have not decided
Participate in an internship, co-op, field experience, student teaching, or clinical placement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hold a formal leadership role in a student organization or group	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participate in a learning community or some other formal program where groups of students take two or more classes together	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participate in a study abroad program	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Work with a faculty member on a research project	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Complete a culminating senior experience (capstone course, senior project or thesis, comprehensive exam, portfolio, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

About how many of your courses at this institution have included a community-based project (service-learning)?

- All
- Most
- Some
- None

Indicate the quality of your interactions with the following people at your institution.

	Poor 1	2	3	4	5	6	Excellent 7	Not Applicable
Students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Academic advisors	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faculty	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Student services staff (career services, student activities, housing, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other administrative staff and offices (registrar, financial aid, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Continue](#)

[Save and Return Later](#)   [Contact Us](#)   [Frequently Asked Questions](#)

48% Complete

**How much does your institution emphasize the following?**

	Very much	Quite a bit	Some	Very little
Spending significant amounts of time studying and on academic work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Providing support to help students succeed academically	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Using learning support services (tutoring services, writing center, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encouraging contact among students from different backgrounds (social, racial/ethnic, religious, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Providing opportunities to be involved socially	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Providing support for your overall well-being (recreation, health care, counseling, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helping you manage your non-academic responsibilities (work, family, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Attending campus activities and events (performing arts, athletic events, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Attending events that address important social, economic, or political issues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**About how many hours do you spend in a typical 7-day week doing the following?**

	Hours per week							
	0	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	More than 30
Preparing for class (studying, reading, writing, doing homework or lab work, analyzing data, rehearsing, and other academic activities)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participating in co-curricular activities (organizations, campus publications, student government, fraternity or sorority, intercollegiate or intramural sports, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Working for pay <b>on campus</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Working for pay <b>off campus</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doing community service or volunteer work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relaxing and socializing (time with friends, video games, TV or videos, keeping up with friends online, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Providing care for dependents (children, parents, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commuting to campus (driving, walking, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Of the time you spend preparing for class in a typical 7-day week, about how much is on *assigned reading*?**

- Very little
- Some
- About half
- Most
- Almost all

Are you a student-athlete on a team sponsored by your institution's athletics department?

- Yes
- No

Have you been diagnosed with any disability or impairment?

- Yes
- No
- I prefer not to respond

Which of the following has been diagnosed? (Select all that apply.)

- A sensory impairment (vision or hearing)
- A mobility impairment
- A learning disability (e.g., ADHD, dyslexia)
- A mental health disorder
- A disability or impairment not listed above

Which of the following best describes your sexual orientation?

- Heterosexual
- Gay
- Lesbian
- Bisexual
- Another sexual orientation
- Questioning or unsure
- I prefer not to respond

[Continue](#)

[Save and Return Later](#)

[Contact Us](#)

[Frequently Asked Questions](#)

Screen 4 of 4 (continued)

*NSSE is registered with the U.S. Patent and Trademark Office.  
Copyright © 2013 The Trustees of Indiana University*

**What is your gender identity?**

- Man
- Woman
- Another gender identity
- I prefer not to respond

**Enter your year of birth (e.g., 1994):**

**What is your present citizenship status?**

- Canadian citizen
- Canadian permanent resident
- Citizen of another country with a student visa or other non-immigrant visa

**Ethno-cultural information is collected to support programs that promote equal opportunity for everyone. Are you... Select all that apply:**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> White  | <input type="checkbox"/> Latin American   |
| <input type="checkbox"/> North American Indian  | <input type="checkbox"/> Southeast Asian (e.g., Cambodian, Indonesian, Laotian, Vietnamese, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Métis  | <input type="checkbox"/> Arab (e.g., Saudi, Egyptian, etc.)                                       |
| <input type="checkbox"/> Inuit  | <input type="checkbox"/> West Asian (e.g., Afghan, Iranian, etc.)                                 |
| <input type="checkbox"/> Chinese  | <input type="checkbox"/> Japanese   |
| <input type="checkbox"/> South Asian (e.g., East Indian, Pakistani, Sri Lankan, etc.) | <input type="checkbox"/> Korean   |
| <input type="checkbox"/> Black  | <input type="checkbox"/> Other  |
| <input type="checkbox"/> Filipino   |   |

**Are you a member of a social fraternity or sorority?**

- Yes
- No

**Which of the following best describes where you are living while attending university?**

- Room or apartment in university residence or campus housing
- Fraternity or sorority house
- Off-campus accommodation within walking distance of campus
- Off-campus accommodation within driving distance of campus
- None of the above



What have most of your grades been up to now at this institution?

- A
- A-
- B+
- B
- B-
- C+
- C
- C- or lower

Did you begin university at this institution or elsewhere?

- Started here
- Started elsewhere

Since graduating from high school, which of the following types of schools have you attended *other than* the one you are now attending? (Select all that apply.)

- Community college (vocational or technical courses not at university level)
- Community college (university credit/transfer courses)
- University other than this one
- CEGEP (general or pre-university program)
- CEGEP (professional or technical program)
- Private training institution
- None
- Other

What is the highest level of education you ever expect to complete?

- Some university but less than a bachelor's degree
- Bachelor's degree (B.A., B.Sc., etc.)
- Master's degree (M.A., M.Sc., etc.)
- Doctoral or professional degree (Ph.D., J.D., M.D., etc.)

What is the highest level of education completed by either of your parents (or those who raised you)?

- Did not finish high school
- Graduated from high school
- Some or completed college or CEGEP
- Attended university without earning degree
- Completed a bachelor's degree (B.A., B.Sc., etc.)
- Completed a master's degree (M.A., M.Sc., etc.)
- Completed a doctoral degree or professional degree (Ph.D., J.D., M.D., etc.)



Why do we ask about your personal background?

What is your current year of study in university?

- 1st year
- 2nd year
- 3rd year
- 4th year
- Other

Thinking about this current academic term, are you a full-time student?

- Yes
- No

How many courses are you taking for credit this current academic term?

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7 or more

Of these, how many are *entirely online*?

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7 or more

How much has your experience at this institution contributed to your knowledge, skills, and personal development in the following areas?

	Very much	Quite a bit	Some	Very little
Writing clearly and effectively	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Speaking clearly and effectively	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Thinking critically and analytically	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analyzing numerical and statistical information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acquiring job- or work-related knowledge and skills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Working effectively with others	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Developing or clarifying a personal code of values and ethics	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Understanding people of other backgrounds (economic, racial/ethnic, political, religious, nationality, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solving complex real-world problems	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being an informed and active citizen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

How would you evaluate your entire educational experience at this institution?

- Excellent
- Good
- Fair
- Poor

If you could start over again, would you go to the *same institution* you are now attending?

- Definitely yes
- Probably yes
- Probably no
- Definitely no

How many majors do you plan to complete? (Do not count minors.)

- One
- More than one

Please enter your major or expected major:

Major

Second Major

[Continue](#)

[Save and Return Later](#)   [Contact Us](#)   [Frequently Asked Questions](#)

Screen 3 of 4 (continued)

NSSE is registered with the U.S. Patent and Trademark Office.  
Copyright © 2013 The Trustees of Indiana University