

CARTOGRAPHIE DES CARACTÉRISTIQUES ET BESOINS DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE GÉNÉRATION DANS LES LAURENTIDES

Rédigé par Guillaume Loignon
Pour le Pôle à l'enseignement
supérieur des Laurentides (PESLAU)

Septembre 2022





COLLÈGE
**LIONEL
GRULX**


cegep
de Saint-Jérôme | SAINT-JÉRÔME
MONT-TREMBLANT
MONT-LAURIER

UQAT
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

UQO
UNIVERSITÉ
DU QUÉBEC
EN OUTAOUAIS

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux et des figures.....	4
Liste des sigles et des acronymes.....	5

INTRODUCTION.....	7
--------------------------	----------

1

CONTEXTE SOCIODÉMOGRAPHIQUE DES LAURENTIDES	10
--	-----------

2

STATISTIQUES RÉGIONALES SUR LA RÉUSSITE ET LA PERSÉVÉRANCE AU COLLÉGIAL	14
--	-----------

3

CARACTÉRISTIQUES ET BESOINS DES ÉPG AU CÉGEP DE SAINT-JÉRÔME	17
---	-----------

4

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS	20
--	-----------

4.1 Recommandation 1.....	22
4.2 Recommandation 2.....	22
4.3 Recommandation 3.....	23
4.4 Recommandation 4.....	24

ANNEXES.....	26
---------------------	-----------

BIBLIOGRAPHIE.....	29
---------------------------	-----------

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1 :	Plus haut diplôme obtenu chez les 25-64 ans, recensement de 2016.....	26
Tableau 2 :	Occupation des ÉPG au Cégep de Saint-Jérôme avant d'arriver au cégep (%).....	26
Tableau 3 :	Comparatif de facteurs psychosociaux et économiques, Cégep de Saint-Jérôme (%).....	27
Tableau 4 :	Lieu de résidence des étudiant-e-s durant la semaine (%).....	27
Tableau 5 :	Niveau d'études souhaité (%).....	28
Figure 1 :	Carte des Laurentides montrant le quantile de défavorisation matérielle.....	11
Figure 2 :	Quintiles de défavorisation matérielle.....	12
Figure 3 :	Accès aux études collégiales dans les Laurentides.....	13
Figure 4 :	Pourcentage des 25 à 64 ans ayant un diplôme d'études collégiales ou universitaires.....	13
Figure 5 :	Diplomation dans la durée prévue (%) dans les Laurentides.....	15

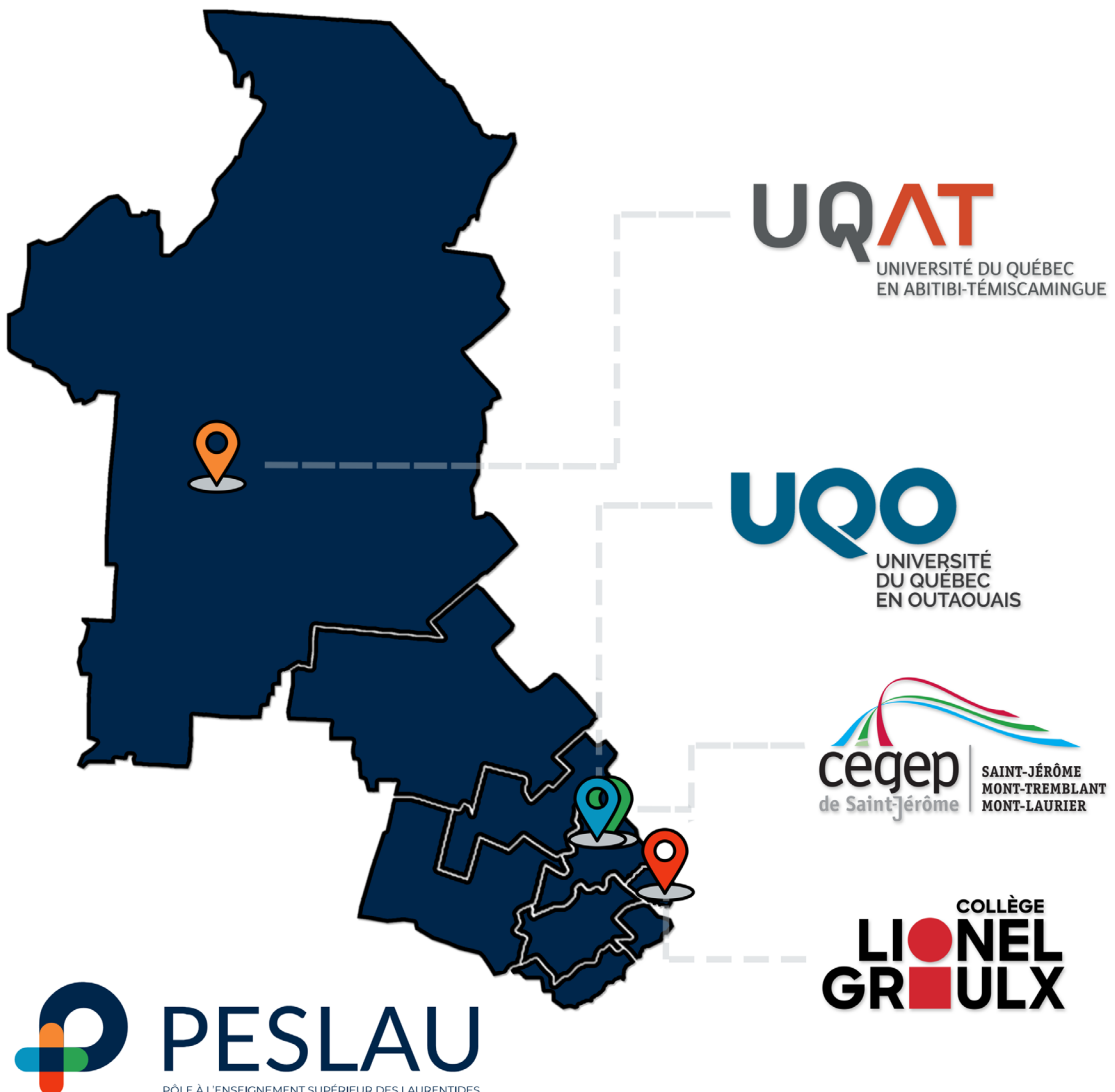
LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ÉPG:	Étudiant-e-s de première génération
ÉPG2C:	Étudiant-e-s dont les deux parents n'ont pas de diplôme d'études collégiales ou d'équivalent
ÉPG2U:	Étudiant-e-s dont les deux parents n'ont pas fait d'études universitaires
DEC:	Diplôme d'études collégiales
SPEC:	Sondage provincial sur les étudiants des cégeps
PESLAU :	Pôle à l'enseignement supérieur des Laurentides
MRC:	Municipalité régionale de comté
MGS:	Moyenne générale au secondaire

PÔLE À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DES LAURENTIDES

Le Pôle à l'enseignement supérieur des Laurentides (PESLAU) réunit deux cégeps, deux universités et compte six centres. Du nord au sud, les établissements sont les suivants :

- **Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue** (UQAT)
Centre de Mont-Laurier
- **Université du Québec en Outaouais** (UQO)
Campus de Saint-Jérôme
- **Cégep de Saint-Jérôme** (CSTJ)
Centre collégial de Mont-Laurier
Centre collégial de Mont-Tremblant
- **Collège Lionel-Groulx** (CLG) à
Sainte-Thérèse



INTRODUCTION

Résumé

Ce rapport brosse un portrait des étudiantes et des étudiants de première génération (ÉPG) dans les Laurentides.

Nous faisons d'abord un survol de la littérature pertinente sur les ÉPG au Canada.

Nous présentons ensuite le contexte sociodémographique des Laurentides, en montrant des relations entre la défavorisation, la scolarisation et l'accès aux études postsecondaires.

Après avoir décrit quelques statistiques régionales sur la réussite postsecondaire, nous présentons une discussion plus détaillée des caractéristiques et des préoccupations des ÉPG au Cégep de Saint-Jérôme.

Nous présentons finalement une synthèse avec quatre recommandations, soit:

1. Tenir compte de la réalité des ÉPG lorsqu'on propose des mesures d'aide ou de l'accompagnement.
2. Travailler au recrutement des ÉPG.
3. Éviter d'évaluer des éléments de compétences qui ne sont pas enseignés (curriculum caché).
4. Proposer un accompagnement structurant tout au long du parcours d'études.

Contexte théorique

Nous sommes à l'ère de la massification de l'éducation. De plus en plus d'emplois demandent des connaissances pointues, lesquelles demandent des études postsecondaires. Ce rapport survient dans un contexte où les Laurentides connaissent une baisse du taux de diplomation au cégep comparativement à la moyenne provinciale.

Suivant les catégories proposées par Groleau et al. (2010), le statut d'ÉPG peut être défini par différents critères selon le niveau de scolarité (collégial ou universitaire) et selon si un seul parent ou les deux parents n'ont pas terminé ce niveau de scolarité. Le présent rapport se concentre sur les étudiant-e-s dont les deux parents n'ont pas de diplôme d'études collégiales (DEC) ou d'équivalent, que nous désignons comme ÉPG2C.

L'étude de Kamanzi et al. (2009) rapporte une statistique pancanadienne de **32 %** d'ÉPG2C dans les collèges du Canada. Pour le Québec, Bonin et al. (2015) estiment que **20 %** des étudiant-e-s du cégep seraient des ÉPG2C (parents de l'étudiant-e n'ont pas d'études collégiales) et que **50 %** seraient des d'ÉPG2U (parents de l'étudiant-e n'ont pas d'études universitaires).

Au Cégep de Saint-Jérôme, selon les données du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC), environ **32 %** des étudiant-e-s sont des ÉPG2C et **58 %** des étudiant-e-s sont des ÉPG2U¹.

Des travaux réalisés au Québec indiquent que les ÉPG sont en moyenne plus âgés à leur arrivée au cégep (Gaudreault et al., 2018) ou à l'université (Mayer, 2019), ce qui pourrait indiquer un redoublement d'année scolaire ou une interruption des études.

Les ÉPG poursuivent moins souvent des études postsecondaires, une différence présente surtout chez les garçons au Québec (Bonin et al., 2015). La revue de Groleau et al. (2010) et l'étude de Kamanzi et al. (2009) indiquent que cette différence est observable statistiquement même en contrôlant pour les principaux facteurs scolaires et socioéconomiques. Une étude longitudinale réalisée dans le Midwest américain (Ishitani, 2003) est arrivée à des conclusions similaires.

Les ÉPG ont un plus grand intérêt pour les programmes techniques que préuniversitaires, et sont plus souvent admis à l'université sans avoir préalablement obtenu le diplôme d'études collégiales (Bonin et al., 2015). Toutefois, une fois à l'université, la performance des ÉPG serait similaire à celle des non-ÉPG. Cette tendance a été observée au Canada (Kamanzi, 2009; Kamanzi et al., 2010), et aux États-Unis (Penrose, 2002).

La question du « curriculum caché » est souvent au cœur des discussions entourant les ÉPG. Il s'agit de règles tacites du parcours éducatif, règles dont la maîtrise contribue autant à la réussite éducative qu'à la construction de son identité en tant qu'étudiant-e (Gable, 2021). Par exemple, une famille ayant une connaissance de l'enseignement postsecondaire est une source informelle de savoirs sur les stratégies d'apprentissage et d'étude, la difficulté des cours et même les professeurs qui donnent les meilleures notes. Ayant une plus faible maîtrise de ces connaissances implicites, les ÉPG auraient significativement moins de chance de se considérer comme prêts à affronter les défis de l'éducation postsecondaire (Wildhagen, 2022).

Les travaux sur le curriculum caché rejoignent d'autres études suggérant que, sur le plan psychosocial, les ÉPG ont tendance à moins aspirer à des études postsecondaires, à se sentir moins préparés, à ne pas se sentir à leur place au postsecondaire (Bonin et al., 2015; Penrose, 2002). Les ÉPG ont aussi tendance à dévaluer leurs propres efforts et à douter de la possibilité de faire carrière dans leur domaine d'études (Snell, 2008). Si les ÉPG reconnaissent la valeur des études postsecondaires (McConnell, 2000), leurs familles tendent à moins valoriser l'école et offrent moins de soutien financier pour les études. Par conséquent, les ÉPG ont plus souvent recours à l'aide financière et accordent une plus grande importance au travail rémunéré durant les études (Bonin et al., 2015; Penrose, 2002).

¹ Ces données sont issues d'un rééchantillonnage stratifié par programme d'études à partir d'environ 900 formulaires remplis.

Données utilisées

Nous avons employé des données provinciales et régionales tirées de l'application CartoJeunes Pro. Les indices de défavorisation proviennent de l'INSPQ et d'autres données socioéconomiques proviennent d'Élections Québec.

Les données de questionnaire SPEC, de même que les données sur la réussite et la persévérance au cégep sont utilisées avec l'autorisation du Cégep de Saint-Jérôme. Le questionnaire SPEC est une enquête nationale administrée à l'ensemble des étudiant-e-s qui débutent un parcours d'études collégiales et comporte autant des questions sociodémographiques que des questions portant sur la perception des études et l'orientation professionnelle. Les questions sur la scolarité des parents nous permettent d'identifier le statut ÉPG des répondant-e-s et ainsi d'examiner les caractéristiques et les besoins de ÉPG. Les répondant-e-s ont la possibilité de consentir au croisement de leurs réponses au questionnaire avec leurs données scolaires pour fins de recherche. Nous avons utilisé les données des répondant-e-s ayant consenti pour approfondir les résultats.





1

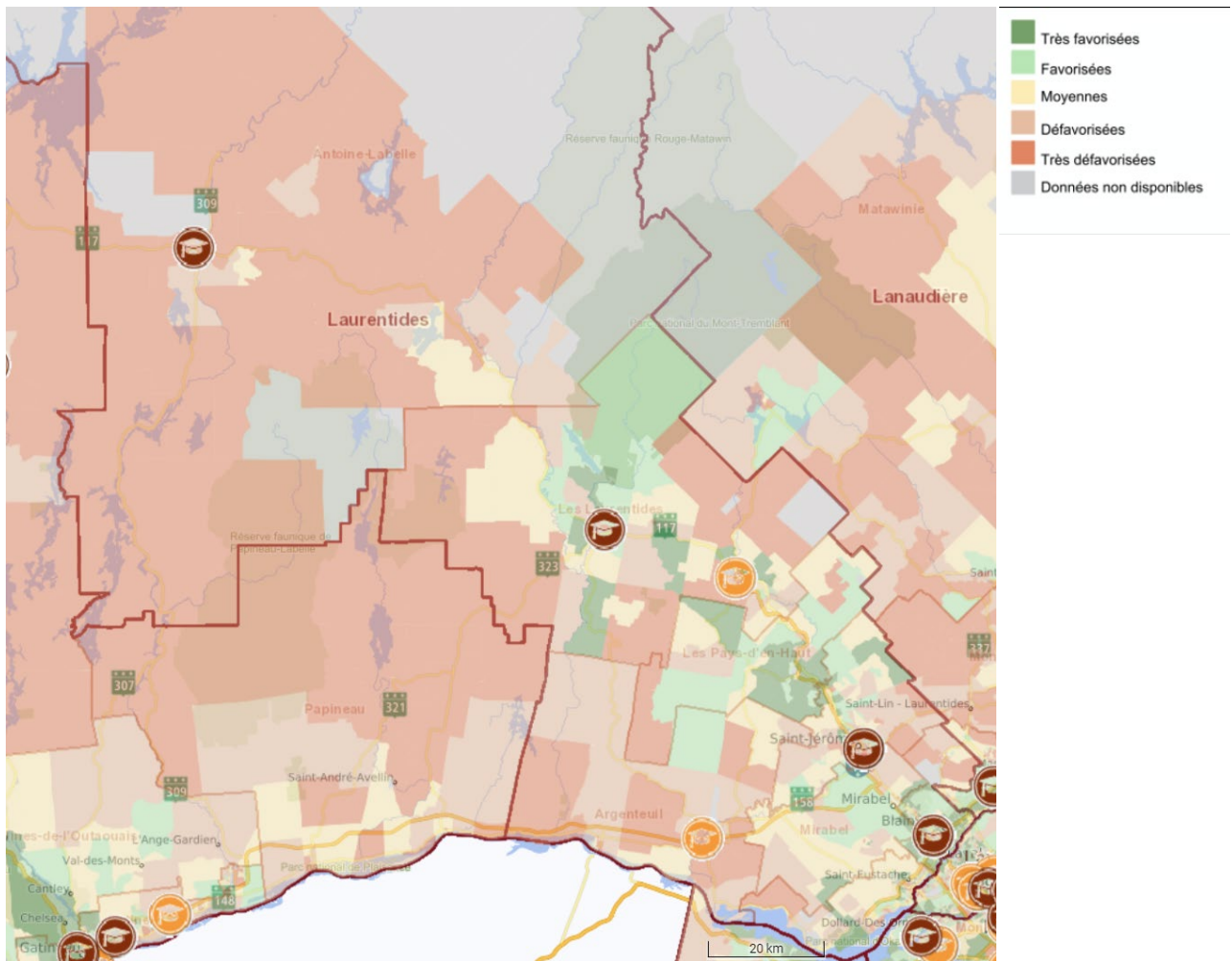
CONTEXTE SOCIODÉMOGRAPHIQUE DES LAURENTIDES

CONTEXTE SOCIODÉMOGRAPHIQUE DES LAURENTIDES

La région des Laurentides est une région ayant d'importantes inégalités économiques et sociales. Comme le montre la **Figure 1**, le secteur avoisinant le Cégep de Saint-Jérôme et le campus de l'UQO est particulièrement touché par la défavorisation².

D'autres zones de défavorisation importantes apparaissent dans la MRC d'Antoine-Labelle³.

FIGURE 1 Carte des Laurentides montrant le quantile de défavorisation matérielle



Note : Carte produite avec l'application de Données Québec. Données de l'INSPQ 2016.

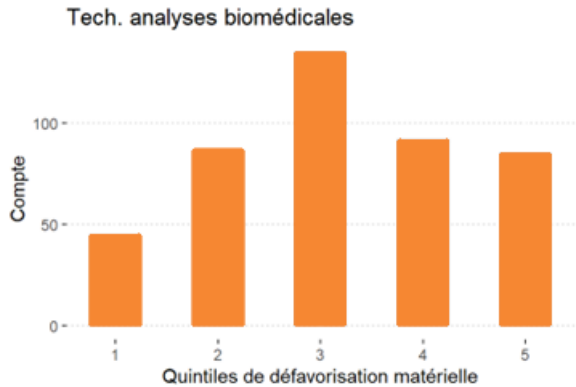
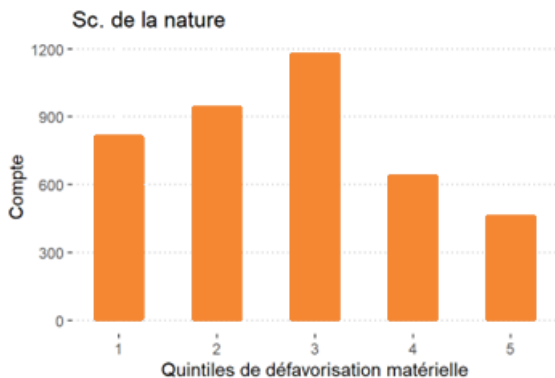
² Ce type de résultat doit cependant être interprété en considérant que les données sont regroupées par code postal ; des îlots de défavorisation peuvent donc disparaître des données lorsque des ménages plus favorisés se situent dans le même code postal.

³ Dans cette MRC, selon le recensement de 2016, 24,4 % de la population de 25 à 64 ans n'avait pas de diplôme d'études secondaires (Laurentides : 14,8 %, ensemble du Québec : 13,3 %) et 21 % des foyers étaient considérés comme à faible revenu (Laurentides : 12,4 %, ensemble du Québec : 14,6 %).

Les quintiles de défavorisation de l'INSPQ correspondent à cinq tranches composant chacune **20 %** de la population, le quintile 1 étant le plus favorisé selon un ensemble de facteurs, et le quintile 5 le plus défavorisé. Deux indices sont ainsi produits : la défavorisation matérielle et la défavorisation sociale. En ce qui concerne nos analyses, ces deux indices étaient généralement très corrélés.

La **Figure 2** montre que les quintiles de défavorisation varient selon les programmes d'études. Par exemple, le programme Sciences de la nature attire davantage d'étudiant-es de milieux favorisés (quintile 1) et moins d'étudiant-e-s de milieux défavorisés (quintile 5) comparativement au programme Technologie d'analyses biomédicales⁴.

FIGURE 2 Quintiles de défavorisation matérielle



Note : Données de l'INSPQ. Quintiles obtenus en utilisant les codes postaux des étudiant-e-s ayant fréquenté le Cégep de Saint-Jérôme entre 2014 et 2021. 1 = favorisé, 5 = défavorisé.

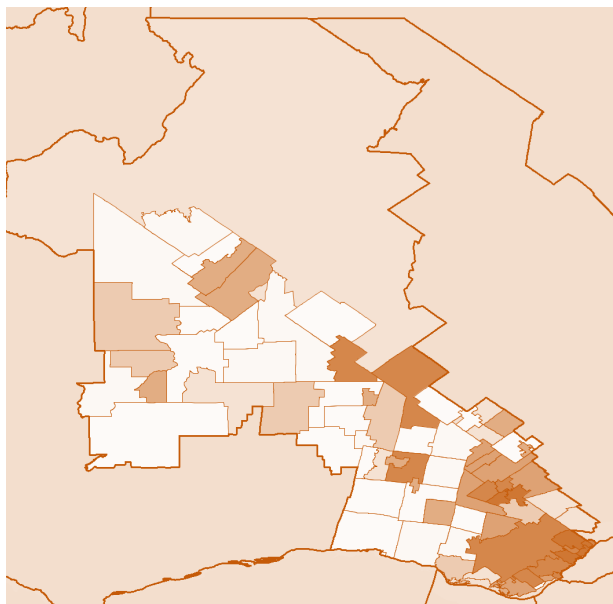
La **Figure 3** montre l'accès aux études collégiales six ans après le début du secondaire, soit la durée normale de cinq ans plus un, afin d'inclure les élèves qui auraient mis un an de plus à terminer le secondaire ou à s'inscrire au cégep. Trois secteurs se démarquent par un faible taux d'accès au collégial⁵, soit les MRC d'Argenteuil (**40,7 %**), d'Antoine-Labelle (**47,1 %**), et des Laurentides (**47 %**).

Prenons le cas de la MRC d'Argenteuil. Un total de 1100 élèves de cette MRC se sont inscrits en première secondaire pour les années scolaires 2010 à 2013. Après six ans, 752 de ces 1100 élèves avaient obtenu leur diplôme d'études secondaires et 518 étaient inscrits au cégep, soit moins de la moitié.

⁴ Des analyses plus approfondies (non incluses dans ce rapport) suggèrent cependant que, bien que les programmes d'études aient des « profils » d'étudiant-e-s types, lorsque la moyenne au secondaire est considérée, les données de défavorisation ne sont pas de bons prédicteurs de la persévérance ou du succès scolaire. Ainsi, selon des analyses effectuées au Cégep de Saint-Jérôme, lorsque la moyenne au secondaire est considérée comme prédicteur de la réussite au cégep, inclure aussi le quintile de défavorisation associé au code postal de l'étudiant-e n'améliorait pas significativement la valeur du modèle. Notons cependant que le rapport de Guay et al. (2020), qui portait sur l'ensemble des cégeps, suggère que l'indice de défavorisation associé à l'école secondaire de l'étudiant-e pourrait être corrélé avec le risque de non-diplomation au cégep. Cette piste demeure à explorer pour les données des Laurentides.

⁵ Ce taux était de 60,6 % pour l'ensemble des Laurentides et de 60,9 % pour la province de Québec.

FIGURE 3 Accès aux études collégiales dans les Laurentides



- [0,0 - 40,0 [
- [40,0 - 45,0 [
- [45,0 - 50,0 [
- [50,0 - 55,0 [
- [55,0 - 60,0 [
- [60,0 - 65,0 [
- [65,0 - 100,0]

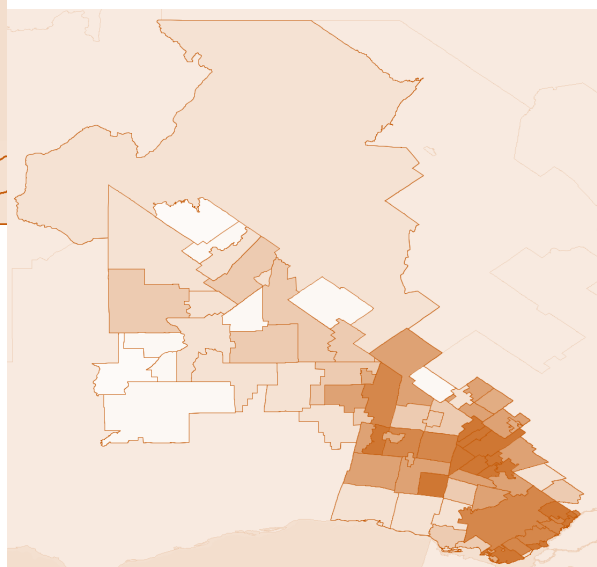
Note : Accès aux études collégiales après six ans au secondaire, cohortes de 2010 à 2013. Carte produite avec CartoJeunes Pro.

Les secteurs où il y a un accès plus faible aux études collégiales tendent également à afficher une scolarité plus faible chez les 25 à 64 ans, comme l'illustre la **Figure 4**. Des données plus détaillées à ce sujet se retrouvent au **Tableau 1**, en annexe.

Dans les MRC d'Antoine-Labelle et d'Argenteuil, environ le quart de la population de 25 à 64 ans n'a aucun diplôme et la moitié a uniquement un diplôme d'études secondaires ou professionnelles.

Ces résultats suggèrent que, dans les Laurentides, la poursuite d'études postsecondaires est plus fréquente chez les personnes provenant d'un foyer plus scolarisé, ce qui rejoint la littérature scientifique et grise portant sur les ÉPG.

FIGURE 4 Pourcentage des 25 à 64 ans ayant un diplôme d'études collégiales ou universitaires



- [0,0 - 16,0 [(
- [16,0 - 22,0 [
- [22,0 - 28,0 [
- [28,0 - 34,0 [
- [34,0 - 40,0 [
- [40,0 - 46,0 [
- [46,0 - 100,0]
- Non disponible

Note : Carte produite avec l'application CartoJeunes Pro.



2

STATISTIQUES RÉGIONALES SUR LA RÉUSSITE ET LA PERSÉVÉRANCE AU COLLÉGIAL

STATISTIQUES RÉGIONALES SUR LA RÉUSSITE ET LA PERSÉVÉRANCE AU COLLÉGIAL

Le niveau des étudiant-e-s du collégial des Laurentides, estimé par leur moyenne générale au secondaire (MGS), suit la tendance provinciale. La proportion d'élèves ayant une transition secondaire-cégep sans interruption est à la hausse dans la province, une tendance qu'on observe également dans les Laurentides et dans Lanaudière.

La diplomation au collégial dans la durée prévue est en décroissance. Cette tendance s'observe dans l'ensemble de la province (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2022), mais semble particulièrement présente dans les Laurentides. Depuis 2010, les cégeps des Laurentides ont un taux de diplomation dans la durée prévue qui est inférieur à la moyenne nationale⁶. En formation technique, la diplomation dans la durée prévue est d'environ dix points de pourcentage sous la moyenne nationale (cohorte de 2015), tel qu'illustré à la **Figure 5**.

FIGURE 5 Diplomation dans la durée prévue (%) dans les Laurentides



⁶ Ce taux pour les Laurentides est également inférieur à celui observé dans Lanaudière.

En somme, la tendance à retarder la diplomation est réelle et elle s'accroît au fil du temps, surtout dans les techniques.

Lorsqu'on accorde deux ans de plus pour terminer le DEC, les cégeps des Laurentides étaient près de la moyenne provinciale pour les cohortes de 2003 à 2006, soit environ **63 %** de diplomation.

Entre 2007 et 2010, on observe une diminution importante de la diplomation des cégeps des Laurentides, qui passe à **55 %**, alors que la tendance provinciale demeure à environ **63 %**. La cohorte de 2013 des cégeps des Laurentides avait un taux de diplomation (durée régulière plus deux ans) de **56 %**, contre **64 %** dans l'ensemble de la province. Bien que cet «étalement» de la formation n'entraîne pas nécessairement l'abandon des études, des analyses de cohortes au Cégep de Saint-Jérôme suggèrent que les élèves qui changent de programme, surtout entre les trois premiers trimestres, ont un taux de diplomation plus faible.

Un autre indicateur de persévérance scolaire fréquemment employé est le taux de réinscription en troisième session d'études collégiales. À ce titre, les Laurentides (**79 %**) sont sous la tendance provinciale (**84 %**). En cheminement Tremplin DEC, plus spécifiquement, seulement **59 %** des étudiant-e-s se réinscrivent après un an d'études (ensemble du Québec : **65 %**).



3

CARACTÉRISTIQUES ET BESOINS DES ÉPG AU CÉGEP DE SAINT-JÉRÔME

CARACTÉRISTIQUES ET BESOINS DES ÉPG AU CÉGEP DE SAINT-JÉRÔME

Selon les données du questionnaire SPEC, environ le tiers des étudiant-e-s admis au cégep étaient des ÉPG⁷. Nous les désignons dans ce qui suit comme ÉPG. La moyenne générale au secondaire des ÉPG (env. **76 %**) était plus faible que celle de leurs pairs non-ÉPG (env. **80 %**)⁸. Comme montré au **Tableau 2** en annexe, avant leur arrivée au cégep, les ÉPG étaient plus souvent actifs sur le souvent du marché du travail (**25 %**) que leurs pairs non-ÉPG (**1 %**). Par ailleurs, les ÉPG ont moins tendance à arriver directement du secondaire (**56 %**) comparativement aux non-ÉPG (**75 %**).

À l'admission, environ **22 %** des ÉPG étaient inscrits dans le programme Tremplin DEC (**16 %** des non-ÉPG). Les programmes où la proportion d'ÉPG était la plus importante étaient : Techniques d'éducation à l'enfance, Techniques de comptabilité et gestion, Techniques d'éducation spécialisée, Techniques juridiques et Soins infirmiers⁹.

Environ la moitié des personnes admis-e-s dans ces programmes étaient des ÉPG. Les programmes ayant la plus faible proportion d'ÉPG étaient Techniques de génie mécanique¹⁰, Sciences de la nature, Techniques de l'informatique, Gestion de commerce, et Sciences informatiques et mathématiques. Ces programmes avaient **15 %** ou moins d'ÉPG¹¹.

Au **Tableau 3** en annexe, nous présentons une synthèse de questions où les ÉPG ayant répondu au questionnaire SPEC se différencient particulièrement.

Les ÉPG rapportaient plus souvent (**14 %**) avoir des besoins particuliers d'apprentissage que les non-ÉPG (**11 %**). À ce titre, davantage d'ÉPG (**17 %**) que de non-ÉPG (**8 %**) ont indiqué avoir entrepris des démarches pour obtenir un diagnostic de trouble d'apprentissage. Ces données suggèrent que la population ÉPG contient davantage d'élèves avec un trouble actuellement non diagnostiqué, qui n'ont donc généralement pas accès à des mesures adaptées.

⁷ Selon les données du questionnaire SPEC pour la cohorte de 2021, après rééchantillonnage stratifié par programme d'études.

⁸ Cette différence était statistiquement significative et avait une taille d'effet $d = 0,62$, ce qui correspond à un effet d'ampleur moyenne selon les seuils suggérés par Cohen (1988).

⁹ Nous avons exclu de ce résultat les programmes ayant des effectifs faibles.

¹⁰ Bien que considéré comme une technique, ce programme sert le plus souvent de formation préuniversitaire menant à des études en ingénierie.

¹¹ Notons que les programmes populaires auprès des ÉPG attirent aussi généralement une plus grande proportion de personnes s'identifiant comme femme et que les ÉPG comptaient également une proportion plus élevée de personnes s'identifiant comme femme, résultat en phase avec l'étude de Mayer (2019) et les statistiques américaines rapportées dans McConnell (2000).

Concernant les conditions socioéconomiques, les ÉPG du Cégep de Saint-Jérôme ont moins tendance à dépendre de leurs parents. Les parents représentent la source principale de financement chez seulement **28 %** des ÉPG et chez **61 %** des non-ÉPG. Les ÉPG dépendent davantage du travail rémunéré durant la session, qui était la principale source de financement chez **41 %** des ÉPG (27 % des non-ÉPG). Environ **35 %** des ÉPG ont indiqué que la principale raison de leur travail rémunéré est d'assurer leur subsistance (logement, nourriture, etc.), soit environ le double des non-ÉPG¹² pour qui le travail finance plutôt les loisirs, le voyage, etc. Concernant le lieu de résidence, les ÉPG habitent moins chez leurs parents que les non-ÉPG (voir **Tableau 4** en annexe), ce résultat appuie l'idée que les ÉPG ont davantage besoin de travailler pour subvenir à leurs besoins, ce qui pourrait nuire au succès et à la motivation scolaire. Les ÉPG ont aussi tendance à être eux-mêmes parents : plus du triple d'ÉPG (**15 %**) que de non-ÉPG (**4 %**) avaient au moins un enfant à charge.

Davantage d'ÉPG provenaient de milieux défavorisés. Nous remarquons que les ÉPG avaient trois fois plus souvent des inquiétudes financières (**12 %**) que les non-ÉPG (**4 %**). Une proportion plus importante d'ÉPG (**42 %**) que de non-ÉPG (**25 %**) habitaient dans un secteur matériellement défavorisé (quintiles 4 ou 5 selon les données de l'INSPQ).

Les aspirations académiques de ÉPG sont typiquement plus modestes que celles de leurs pairs non-ÉPG (voir **Tableau 5** en annexe). Les ÉPG déclarent plus souvent vouloir poursuivre leurs études jusqu'au niveau du diplôme d'études collégiales seulement (**23 %** chez les ÉPG versus **17 %** chez les non-ÉPG). Les ÉPG sont moins nombreux à souhaiter obtenir une maîtrise (**7 %** versus **14 %**) ou un doctorat (**5 %** versus **11 %**) et sont plus nombreux à douter du niveau d'étude souhaité (**36 %** versus **26 %** ne savent pas encore leur niveau d'études souhaité).

¹² Cette question employait une échelle de type Likert à 10 points. Nous avons considéré que les niveaux 7 à 10 indiquaient un accord avec l'énoncé.



4

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS



SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS

La littérature structurante du domaine, les statistiques régionales et les statistiques du Cégep de Saint-Jérôme donnent une image assez cohérente des ÉPG et de leurs préoccupations. De manière générale, les ÉPG tendent davantage à se sentir exclu-e-s du système scolaire, et s'auto-identifient moins en tant qu'étudiant-e au postsecondaire. Leur maîtrise des savoirs informels contributifs à la réussite scolaire est moindre. Les ÉPG sont plus souvent des femmes, sont plus âgé-e-s à l'admission et reçoivent moins de support parental.

Dans les Laurentides, les personnes issues de secteurs moins scolarisés (souvent aussi des secteurs moins favorisés matériellement) sont à leur tour moins susceptibles de poursuivre des études postsecondaires. Ces statistiques constituent un exemple flagrant de perpétuation intergénérationnelle des inégalités socioéconomiques¹³. Bien qu'être ÉPG ne signifie pas nécessairement être issu-e d'un milieu défavorisé, ces facteurs sont souvent combinés. Au Cégep de Saint-Jérôme, le sondage SPEC a montré qu'une grande partie des ÉPG (**42 %**) provenaient de secteurs matériellement défavorisés, près du double du taux observé chez les non-ÉPG du même cégep.

Le dossier des ÉPG au secondaire est généralement un peu plus faible, ce qui limite peut-être l'accès à certains programmes, ou encore la motivation de s'y inscrire. Au cégep, les ÉPG favorisent les programmes techniques, principalement ceux qui sont considérés comme des voies plausibles vers une meilleure situation économique, comme l'éducation à l'enfance. Ce résultat est en phase avec des études américaines dont McConnell (2000) a fait la revue. Nos analyses ont montré que les aspirations académiques des ÉPG sont plus modestes. D'autres analyses seraient cependant requises afin de mieux comprendre ce qui motive les choix d'études des ÉPG.

De plus, nous avons relevé qu'une plus grande proportion d'ÉPG que de non-ÉPG pourraient avoir un trouble de l'apprentissage non diagnostiqué. En ce sens, l'accès au diagnostic dans les Laurentides est une problématique qui serait à approfondir. Il est plausible d'affirmer que les étudiant-e-s du collégial ayant un trouble d'apprentissage non diagnostiqué, n'ayant pas d'accès aux services adaptés, auront une réussite moindre que leurs pairs ayant reçu un diagnostic (Mimouni et al., 2013). Puisque les ÉPG ont généralement moins de ressources financières et de soutien parental, leur accès au diagnostic, lequel passe de plus en plus par un passage coûteux en clinique privée, pourrait être d'autant plus compromis.

¹³ Ces statistiques pointent également vers une limite importante du présent rapport : nous avons peu de données concernant les personnes qui ne s'inscrivent pas au cégep.

Nous remarquons finalement que l'influence des caractéristiques intergénérationnelles (ou « effet ÉPG ») semble difficile à discerner de l'influence d'autres facteurs qui existent aussi chez les non-ÉPG, comme la défavorisation économique, la conciliation études-travail et la parentalité étudiante. Nous proposons dans ce qui suit quatre recommandations découlant du présent rapport¹⁴.

4.1

RECOMMANDATION 1

Toute mesure visant à aider la réussite des ÉPG devrait tenir compte de leurs caractéristiques.

Les ÉPG sont généralement plus autonomes, dépendent moins de leurs parents pour le logement et le financement des études, et travaillent davantage pour subvenir à leurs besoins. Davantage d'ÉPG sont des parents, habitent leur propre logement et sont davantage préoccupés par leurs besoins financiers. Par ailleurs, les ÉPG ont moins tendance à se considérer comme appartenant à l'établissement scolaire, ce qui pourrait diminuer leur motivation à participer à des activités de remédiation pédagogique à l'extérieur des cours.

Pour ces raisons, bien que cela demeurerait à démontrer directement, nous croyons que l'aide aux ÉPG devrait autant que possible être intégrée à l'écosystème des cours. Par exemple, en raison de responsabilités financières et familiales, une étudiante de première génération pourrait hésiter à se rendre à un centre d'aide une journée où elle n'a pas de cours inscrits à l'horaire. Nous suggérons d'offrir, lorsque cela est possible, de l'aide à même le cours ou en périphérie du cours (avant le cours, à la pause, après le cours). Des modules d'accompagnement en ligne pourraient être offerts lorsque la maîtrise des outils numériques est suffisante. Indépendamment de la forme qu'elles prendront, les mesures d'aide proposées devraient éviter la stigmatisation et ne pas exiger d'identification non consensuelle d'étudiant-e-s en tant qu'ÉPG.

4.2

RECOMMANDATION 2

Améliorer l'accès des ÉPG aux études postsecondaires.

L'analyse géographique de la scolarisation et de l'accès aux études postsecondaires dans les Laurentides montre que les personnes provenant de secteurs sous-scolarisés vont en retour moins poursuivre leurs études après le secondaire.

¹⁴ Nous jugeons également pertinentes les recommandations de la Fédération étudiante collégiale du Québec (2019), par exemple, de créer des bourses pour les ÉPG.

Si l'on souhaite que la population soit plus éduquée, il faudra briser le cercle de la défavorisation et de la sous-scolarisation en recrutant au postsecondaire des personnes dont les parents n'ont pas atteint ce niveau d'études. Un moyen pour améliorer l'accès des ÉPG aux études postsecondaires est de travailler sur la construction de l'identité des élèves dès le secondaire, notamment en présentant des modèles positifs d'ÉPG adultes issus de la communauté et qui ont complété avec succès un parcours d'études postsecondaires¹⁵.

Ces rencontres permettraient aux ÉPG de se sentir davantage à leur place, d'avoir plus confiance en leur potentiel à réussir leurs études puis d'accéder à la carrière convoitée. Un autre moyen, complémentaire au premier, est de faire des campagnes de recrutement ciblant les ÉPG. Cette idée n'est pas nouvelle. Nous citons à titre d'exemple un rapport de la Fédération étudiante collégiale du Québec (2019) : « il est nécessaire d'améliorer les différents mécanismes de recrutement auprès de la population étudiante au secondaire dont aucun des deux parents n'a fait d'études supérieures ». Pour la transition cégep-université, les campagnes de recrutement pourraient miser sur le fait que les programmes ayant la plus forte proportion d'ÉPG ont une suite facilement identifiable à l'université.

Par exemple, le programme Baccalauréat en sciences infirmières est, pour de plus en plus d'étudiantes et étudiants, la suite logique du programme Techniques en soins infirmiers. De même, les programmes techniques d'éducation constituent un bassin évident de recrutement pour les programmes universitaires en éducation.

4.3 RECOMMANDATION 3

Veiller à ce que l'évaluation soit équitable, y compris pour les ÉPG.

Le curriculum caché fait référence aux connaissances qui sont nécessaires à la réussite, mais qui ne sont pas explicitement enseignées à l'école. Les ÉPG, par définition, n'ont pas de parents ayant fait des études collégiales et proviennent souvent de milieux qui valorisent moins l'éducation. L'opportunité d'acquérir ces connaissances implicites est donc plus faible pour les ÉPG que pour les élèves provenant de familles ayant poursuivi des études postsecondaires¹⁶. Or, le personnel enseignant possède souvent des connaissances pointues et il peut être difficile de distinguer ce qui « va de soi » de ce qui constitue plutôt un savoir spécifique à la discipline d'enseignement.

¹⁵ Voir aussi l'expérimentation relatée par Gaudreault et al. (2018) et qui impliquait la création de capsules vidéo destinées aux ÉPG et à leurs parents.

¹⁶ Il n'est pas surprenant que le nombre de livres dans le ménage soit régulièrement utilisé comme indicateur du contexte familial et du milieu socioéconomique, par exemple, voir les enquêtes du *Programme international de recherche en lecture scolaire* (PIRLS).

Le recours à des éléments de savoirs qu'on présume partagés (ou culture générale) ne devrait pas masquer un élitisme générateur d'exclusion envers les ÉPG¹⁷. Par souci d'équité, l'évaluation devrait être centrée sur la compétence du cours et éviter les biais implicites qui défavoriseraient les ÉPG. Par exemple, si un type spécifique de travail est demandé, la production de ces travaux devrait faire partie du contenu enseigné dans le cours ou dans un cours précédent faisant partie du programme de formation de l'étudiant-e. Nous suggérons que, lorsque ce n'est pas déjà le cas, les établissements postsecondaires offrent une formation en évaluation pour aider les enseignants à atteindre les objectifs d'équité et d'inclusion.

4.4

RECOMMANDATION 4

Accompagner les étudiantes et étudiants, de l'inscription à la diplomation.

En phase avec les recommandations 2 et 3, et dans la lignée de ce que suggérait récemment le Conseil supérieur de l'éducation (2022), nous proposons que les étudiant-e-s en ayant besoin reçoivent un accompagnement personnalisé et bienveillant tout au long de leur parcours collégial.

Il ne suffit pas d'attirer des ÉPG, il faut aussi leur donner les moyens de persévérer et réussir. Les ÉPG sont moins enclins à connaître les rouages des institutions postsecondaires – un élément qui relève du « curriculum caché ».

Par exemple, certains étudiant-e-s ignorent l'importance de se désinscrire des cours qu'on souhaite abandonner avant la date limite. D'autres ignorent que les cours de formation générale au cégep sont toujours obligatoires et devront être réussis pour obtenir le diplôme.

Pour ces raisons, nous jugeons que les ÉPG, pourraient bénéficier d'une évaluation attentive de leur parcours scolaire ainsi que de stratégies les aidant à formuler puis à atteindre leurs objectifs de formation et d'emploi. Par exemple, le niveau d'ajustement aux études (*academic adjustment*, Beaulieu et al., 2021) est un bon prédicteur de la persévérance scolaire et pourrait être évalué afin d'anticiper et de prévenir le décrochage.

¹⁷ Pour une discussion plus approfondie, voir Baillargeon (2012) et le commentaire de George Leroux (2012).

¹⁸ Voir https://www.mcgill.ca/firstyear/files/firstyear/first_gen_guide_2020_0.pdf

Cet accompagnement pourrait prendre diverses formes, allant d'un simple qu'un coup de fil pour savoir si la session se passe bien, à la création d'un groupe de soutien par les pairs, à l'instar de ce que propose déjà notamment l'Université McGill¹⁸. Enfin, vu la difficulté d'obtenir un diagnostic et la proportion d'ÉPG possiblement non diagnostiqué¹⁹, nous avançons que l'évaluation diagnostique devrait être offerte sur place²⁰.

¹⁹ Concernant les problèmes d'accès aux services au primaire et au secondaire, voir le rapport spécial du Protecteur du citoyen (Rodriguez et al., 2022).

²⁰ Nous comprenons qu'appliquer la recommandation 4 demanderait un investissement considérable de ressources et possiblement l'embauche de personnel professionnel et de soutien supplémentaire (conseillères pédagogiques, aides pédagogiques individuelles, orthopédagogues, orthophonistes ou neuropsychologue, etc.). Les coûts pourraient être réduits par la mise en commun des ressources.

ANNEXES

TABLEAU 1 Plus haut diplôme obtenu chez les 25-64 ans, recensement de 2016

	Sans diplôme (%)	Dip. d'études secondaires (%)	Dip. d'apprenti ou d'une école de métier (DEP) (%)	Certificat ou diplôme d'études collégiales (%)	Certificat ou diplôme universitaire (%)
MRC d'Antoine-Labelle	24,4	18,4	30,5	13,8	12,8
MRC d'Argenteuil	23,8	23,5	25,0	14,8	12,8
MRC de Deux-Montagnes	13,9	20,8	22,5	20,8	22,0
MRC de La Rivière-du-Nord	17,0	20,2	26,3	19,6	16,9
MRC de Thérèse-De Blainville	10,8	19,4	19,7	20,6	29,5
MRC des Laurentides	17,3	21,4	24,5	17,8	19,0
MRC des Pays-d'en-Haut	10,5	19,5	19,3	22,0	28,6
Ville de Mirabel	12,8	19,7	27,3	21,4	18,8

Note : Données produites avec CartoJeunes Pro.

TABLEAU 2 Occupation des ÉPG au Cégep de Saint-Jérôme avant d'arriver au cégep (%)

	Non-ÉPGC	ÉPG2C
J'étais sur le marché du travail (temps plein ou partiel, mais je n'étudiais pas) .	1	23
J'étudiais au niveau collégial.	9	9
J'étudiais au niveau secondaire au secteur jeunes ou l'équivalent.	76	54
J'étudiais en formation générale des adultes.	2	7
J'étudiais en formation professionnelle ou dans une formation équivalente.	1	2
Je n'étais ni aux études ni au travail, ou autre.	1	4

Note : Ces données ont été rééchantillonnées à partir d'environ 900 formulaires remplis, questionnaire SPEC1, cégep de Saint-Jérôme.

ANNEXES

TABLEAU 3 Comparatif de facteurs psychosociaux et économiques, Cégep de Saint-Jérôme (%)

	Non-ÉPG	ÉPG2C
Besoins particuliers	11	14
A entamé un processus pour obtenir un diagnostic de trouble d'apprentissage	8	17
Au moins un enfant à charge	4	15
A déjà vécu de la discrimination	31	37
Inquiétudes financières – difficulté à payer les dépenses de base	4	12
Emploi, car responsable de sa subsistance (logement, nourriture, etc.)	17	35
Principale source de financement : emploi	30	42
Principale source de financement : contribution des parents	61	28
Réside dans secteur ayant une défavorisation matérielle de 4 ou 5 selon l'INSPQ	25	47

Note : Ces données ont été rééchantillonnées à partir d'environ 900 formulaires remplis, questionnaire SPEC1, Cégep de Saint-Jérôme.

TABLEAU 4 Lieu de résidence des étudiant-e-s durant la semaine (%)

« Avec qui habiterez-vous durant la semaine ? »	Non-ÉPG	ÉPG2C
D'autres membres de ma famille	1	4
Des amis ou d'autres étudiants	5	5
Mes parents ou tuteurs	84	63
Mon conjoint, ma conjointe, mon copain, ma copine ou mes enfants	8	21
Seul	2	4
Autre	1	2

Note : Ces données ont été rééchantillonnées à partir d'environ 900 formulaires remplis, questionnaire SPEC1, cégep de Saint-Jérôme.

ANNEXES

TABLEAU 5 Niveau d'études souhaité (%)

« Jusqu'à quel niveau avez-vous l'intention de poursuivre vos études ? »	Non-ÉPG	ÉPG2C
Diplôme d'études collégiales (DEC)	17	23
Certificat universitaire	7	9
Baccalauréat	22	20
Maîtrise	14	7
Doctorat	11	5
Je ne sais pas encore	29	36

Note : Ces données ont été rééchantillonnées à partir d'environ 900 formulaires remplis, questionnaire SPEC1, Cégep de Saint-Jérôme.

BIBLIOGRAPHIE

Baillargeon, N. (2012). *Liliane est au lycée : Est-il indispensable d'être cultivé ?* Éditions Flammarion.

Beaulieu, C., Larose, S., Heilporn, G., Bureau, J. S., Cellard, C., Janosz, M., & Boisclair Châteauvert, G. (2021). Does inclusive teaching impact college adjustment and performance for students with and without disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability* (soumis).

Bonin, S., Duchaine, S., & Gaudreault, M. (2015). Portrait socioéducatif des étudiants de première génération : Faits saillants. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/19692>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). L. Erlbaum Associates.

Gable, R. (2021). *The Hidden Curriculum: First Generation Students at Legacy Universities*. Princeton University Press.

Gaudreault, M., Joyal, I., de Jonquière, C., & Labrosse, J. (2018). Favoriser l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération. Utilisation des données de recherche pour élaborer une stratégie de communication adressée aux parents en utilisant les réseaux sociaux. Dans N. Cauchy-Duval & M.-C. Sousa Gomes (Éds.), *Grandir en dehors de sa famille, avec sa famille*. Association internationale des démographes de langue française.

Groleau, A., Doray, P., Kamanzi, C., Mason, L., & Murdoch, J. (2010). Les possibilités et les limites d'une importation conceptuelle. Les étudiants de première génération au Canada. *Éducation et sociétés*, 2, 107-122. <https://doi.org/10/b9m658>

Guay, R., Michaud, P., Paquet, F., & Poirier, S. (2020). *La réussite scolaire au collégial*. Les Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1h0p3t3>

Ishitani, T. T. (2003). A Longitudinal Approach to Assessing Attrition Behavior Among First-Generation Students: Time-Varying Effects of Pre-College Characteristics. *Research in Higher Education*, 44(4), 433-449. <https://doi.org/10.1023/A:1024284932709>

Kamanzi, P. (2009). L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et la transition dans l'enseignement supérieur. *Transitions Project, Note 6*.

BIBLIOGRAPHIE

Kamanzi, P., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A., & Murdoch, J. (2010). Les étudiants de première génération dans les universités : L'accès et la persévérance aux études au Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, 40.

Leroux, G. (2012). Une autre culture générale ? / Liliane est au lycée. Est-il indispensable d'être cultivé ?, de Normand Baillargeon Flammarion, « Antidote », 117 p. / La chute de Sparte, de Biz, Leméac, 165 p. *Spirale : arts • lettres • sciences humaines*, 240, 69-71. <https://www.erudit.org/en/journals/spirale/1900-v1-n1-spirale091/66528ac/abstract/>

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

McConnell, P. J. (2000). ERIC review : What community colleges should do to assist first-generation students. *Community College Review*, 28(3), 75-87. <https://doi.org/10.1177/009155210002800305>

Mimouni, Z., L'Anglais, C., Granger, M.-P., Courtemanche, C., & Delage, I. (2013). L'impact des mesures de soutien sur la réussite scolaire des étudiantes et des étudiants dyslexiques du collégial. Collège Montmorency.

Penrose, A. M. (2002). Academic Literacy Perceptions and Performance : Comparing First-Generation and Continuing-Generation College Students. *Research in the Teaching of English*, 36(4), 437-461. <https://www.jstor.org/stable/40171585>

Rodriguez, A. M., Rioux, M., Ladouceur, M.-C., Vallières, H., Côté, V., Mosseray, L., Bouchard, C., Cousineau, A., Gervais, M., Jeddy, M., Laquerre, N., Moulin, C., & Huot, C.-A. (2022). L'élève avant tout : Pour des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *Protecteur du citoyen*.

Snell, T. P. (2008). First-Generation Students, Social Class, and Literacy. *Academe*, 94(4), 28-31. <https://www.jstor.org/stable/40253218>

Wildhagen, T. (2022). The hidden curriculum; first generation students at legacy universities. *British Journal of Educational Studies*, 70(2), 255-256. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1977547>