REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie
Recherches en éducation

200 | 2017
Recherche, politique et pratiques en éducation : services rendus et questions posées d'un univers à l'autre

L'impact conjoint du genre de l'étudiant et du diplôme de ses parents pour comprendre le processus de persévérance académique

The joint impact of a student's gender and their parents' degrees on understanding the process of academic persistence

Nathalie Roland, Mariane Frenay et Gentiane Boudrenghien

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/rfp/7081
DOI : 10.4000/rfp.7081
ISSN : 2105-2913

Éditeur
ENS Éditions

Édition imprimée
Date de publication : 30 septembre 2017
Pagination : 119-133
ISBN : 979-10-362-0124-0
ISSN : 0556-7807

Référence électronique
Nathalie Roland, Mariane Frenay et Gentiane Boudrenghien, « L'impact conjoint du genre de l'étudiant et du diplôme de ses parents pour comprendre le processus de persévérance académique », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 200 | 2017, mis en ligne le 01 janvier 2023, consulté le 04 janvier 2023. URL : http://journals.openedition.org/rfp/7081 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rfp.7081

Tous droits réservés

L'impact conjoint du genre de l'étudiant et du diplôme de ses parents pour comprendre le processus de persévérance académique

Nathalie Roland
Mariane Frenay
Gentiane Boudrenghien

L'influence des facteurs de *background* sur la persévérance est largement reconnue dans la littérature. Cependant, les résultats obtenus divergent d'une étude à l'autre et il est donc difficile de comprendre quel rôle jouent réellement ces facteurs sur la persévérance. De plus, l'impact de ces facteurs est rarement étudié conjointement, ce qui pourrait pourtant amener plus de finesse à la compréhension du phénomène de persévérance. Dans ce cadre, nous avons mené une étude auprès de 812 étudiants inscrits en première année à l'université afin d'étudier l'impact conjoint du genre et du diplôme des parents sur l'ensemble du processus de persévérance. Des analyses multigroupes nous ont permis de montrer que ces facteurs pouvaient avoir un effet modérateur sur les relations entre la persévérance et ses déterminants, mais également que la prise en compte de l'impact conjoint de ces deux facteurs de *background* permettait d'avoir des résultats plus riches et une meilleure compréhension du phénomène de persévérance.

Mots-clés (TESE) : enseignement supérieur, motivation, psychologie, environnement socio-culturel, genre

Introduction

Dans la littérature, la persévérance dans l'enseignement supérieur[1] a souvent été expliquée par des facteurs sociodémographiques (le genre, le diplôme des parents, le passé scolaire, l'origine ethnique ; Burrus, Elliott,

1 Dans le cadre de cet article, nous considérons la persévérance comme un processus qui se déroule tout au long de l'année académique et qui se traduit par la réinscription de l'étudiant l'année suivante dans les mêmes études, et ce, peu importe qu'il ait réussi ou échoué son année d'étude (Roland, De Clercq, Dupont *et al.*, 2015).

Brenneman *et al.*, 2013 ; Elffers, 2012 ; Kuh, Kinzie, Buckley *et al.*, 2006). Parmi ces facteurs sociodémographiques, les deux qui ont été les plus étudiés dans le cadre de la persévérance dans l'enseignement supérieur sont le diplôme des parents et le genre des étudiants (Lohfink & Paulsen, 2005). Le diplôme des parents fait partie de ce que l'on appelle le capital socio-économique et culturel qui comprend également le revenu des parents (Vermandele, Dupriez, Maroy *et al.*, 2012).

Les résultats issus des différentes études menées sur la relation entre le genre et la persévérance ainsi que sur celle entre le diplôme des parents et la persévérance sont relativement contradictoires (Burrus, Elliott, Brenneman *et al.*, 2013).

En effet, concernant le genre, certaines recherches affirment que les femmes persévèrent davantage à l'université que les hommes (Peltier, Laden & Matranga, 1999 ; Vermandele, Dupriez, Maroy *et al.*, 2012). Cette différence est néanmoins généralement peu importante comme l'a montré une étude menée aux États-Unis auprès de 147 999 étudiants (Mattern & Patterson, 2009) et selon laquelle les femmes persévéraient seulement légèrement plus que les hommes (86,3 % *versus* 85,7 %). Inversement, d'autres recherches ont montré que le genre ne prédisait pas la persévérance lorsque l'on contrôlait pour d'autres variables telles que le programme de cours suivis ou le type d'institution dans laquelle le jeune étudie (St-John, Hu, Simmons *et al.*, 2001). Enfin, des études ont montré que le genre interagissait avec des variables telles que l'origine ethnique, le nombre d'enfants… pour prédire la persévérance (Leppel, 2002 ; Murtaugh, Burns & Schuster, 1999). Les chercheurs qui ont mis en évidence une différence en fonction du genre expliquent cette différence en affirmant que les hommes ont généralement une attitude plus nonchalante et négative envers les études alors que les femmes se montrent plus motivées par leurs études et ont des objectifs plus élevés en termes d'obtention de diplôme (Kleinfeld, 2009 ; McGauvran, 2011 ; Morris, 2012). De plus, les femmes envisagent leurs études comme une priorité et sont donc davantage engagées dans leurs études que les hommes qui préfèrent faire la fête ou s'investir dans des activités sportives (Brouse, Basch, LeBlanc *et al.*, 2010 ; Clark, 2015 ; Conger & Long, 2010 ; DiPrete & Buchmann, 2013 ; Kleinfeld, 2009 ; Leppel, 2002). Enfin, il semblerait que les femmes soient plus enclines que les hommes à aller demander de l'aide en cas de besoin et à exploiter les ressources qui les entourent, ce qui leur permet d'atteindre plus facilement leurs objectifs académiques (Clark, 2015 ; Elffers, 2012).

Concernant le diplôme des parents, certaines études indiquent qu'il n'y aurait pas de différences entre les étudiants dont les parents sont diplômés de l'enseignement supérieur[2] et les étudiants dont aucun parent n'est diplômé de l'enseignement supérieur. C'est notamment le cas des recherches de Chen et Carroll (2005) ou encore de Kamanzi, Doray, Murdoch *et alii*, (2009), qui n'ont pas remarqué de différence significative de persévérance entre ces deux catégories d'étudiants. Inversement, de nombreuses études ont noté des différences significatives entre ces deux groupes d'étudiants. Ainsi, certaines études ont montré que les étudiants dont les parents n'ont pas de diplôme d'études supérieures persévèrent moins que les autres (Choy, 2001 ; Dowd & Coury, 2006 ; Ishitani, 2006 ; Lohfink & Paulsen, 2005 ; Nuñez, Cuccaro-Alamin & Carroll, 1998 ; Sibulkin & Butler, 2005 ; Yakaboski, 2010 ; Warburton, Bugarin & Nuñez, 2001). Plus précisément, Otero, Rivas et Rivera (2007) ont montré que la scolarité de la mère était liée à davantage de persévérance aux études de la part de ses enfants. En revanche, ils ont mis en évidence qu'il existerait une relation négative entre la persévérance à l'université et la scolarité du père. Inversement, des recherches (Vermandele, Dupriez, Maroy *et al.*, 2012) ont montré que, face à un échec en première année à l'université, le nombre d'étudiants qui recommencent leur année (et donc qui persévèrent) est supérieur chez ceux dont le père est universitaire.

Quoi qu'il en soit, les chercheurs qui ont mis en évidence une différence de persévérance en fonction du diplôme des parents expliquent cette différence grâce à différents facteurs. Ils ont par exemple montré que les parents qui n'ont pas de diplômes de l'enseignement supérieur valorisent moins les études et encouragent donc moins leurs enfants à persévérer en cas de difficultés puisque poursuivre des études supérieures ne fait pas partie des normes familiales (Elffers, 2012 ; Horn & Nuñez, 2000). Ils s'investissent également moins dans la scolarité de leurs enfants (Gorman, 1998). Dans la même lignée, Choy (2001), Bowles et Krivoshey (2014) ainsi que Blustein et ses collègues (2002) ont montré que les parents diplômés de l'enseignement supérieur ont davantage tendance à encourager et à soutenir émotionnellement leurs enfants dans la poursuite de leurs études. De plus, les étudiants dont les parents ne

2 Dans cet article, l'enseignement supérieur fait référence aux études post-secondaires réalisées à l'université (études de type long donnant accès à un diplôme de master) ou en hautes écoles (études de type court donnant accès à un diplôme de bachelier).

sont pas diplômés sont moins bien préparés à leur entrée dans l'enseignement supérieur (Chen & Carroll, 2005) puisque leurs parents n'ont pas pu partager leur expérience à ce sujet (Westbrook & Scott, 2012). De ce fait, ces jeunes ont davantage de difficultés à cerner et comprendre les normes et les règles de fonctionnement de l'enseignement supérieur et à jouer leur rôle d'étudiant (Bodson, 1999). En outre, certaines études montrent que les étudiants dont aucun des parents n'est diplômé de l'enseignement supérieur ont moins confiance en leurs capacités à s'adapter à l'université et ont un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) plus faible (Hellman, 1996 ; Inman & Mayes, 1999) et ce, parce qu'ils n'ont pas pu bénéficier d'un accompagnement adapté de la part de leurs parents pour faire face à cette première année à l'université (Hahs-Vaughn, 2004 ; Terenzini, Springer, Yaeger *et al.*, 1996). Ils expriment également de l'anxiété et de la tristesse à l'idée de perdre le lien qui les unit à leurs parents à cause de leur passage à l'université, qui représente un milieu socioculturel différent de celui de leurs parents (Bryan & Simmons, 2009). Cela s'expliquerait par le fait que ces étudiants pourront difficilement être compris et soutenus par leurs parents en ce qui concerne leur expérience académique puisque leurs parents ne sont jamais passés par là. Cela rendrait donc ces étudiants vulnérables à l'abandon (Bryan & Simmons, 2009). Des chercheurs observent dans ce type de situation se créer un décalage entre les valeurs et la culture des parents et celle de l'institution dans laquelle l'étudiant évolue (Hartig & Steigerwald, 2007). Ce décalage est souvent mal vécu par les étudiants puisque, comme l'expliquent Liu, Ali, Soleck *et alii* (2004), spontanément les jeunes cherchent à maintenir l'homéostasie entre leurs choix vocationnels et ceux de leur milieu d'origine. Ainsi, selon leur milieu social d'appartenance, les jeunes s'approprieraient certains traits culturels appelés « habitus » (Bourdieu, 1966) et qui représentent « un ensemble de dispositions culturelles durables associées à une position sociale et résultant d'un processus d'inculcation » (Van Campenhoudt, 2012, p. 250).

Limites

Les résultats contradictoires observés dans la littérature peuvent s'expliquer de différentes façons et sont associés à plusieurs limites.

Tout d'abord, les indicateurs de la persévérance utilisés dans ces études ne sont pas toujours les mêmes, ce qui fait varier les résultats. En effet, certaines études utilisent la réinscription de l'étudiant dans le même programme d'étude l'année suivante pour évaluer la persévérance[3] (Conger & Long, 2010 ; Kamanzi, Doray, Murdoch *et al.*, 2009 ; Mattern & Patterson, 2009), alors que d'autres utilisent l'intention de persévérer (Schmitz, Frenay, Neuville *et al.*, 2010). Il en est de même pour les indicateurs du niveau d'étude des parents (Neuville & Galand, 2013). À titre d'exemple, dans certaines études, les chercheurs distinguent les étudiants dont aucun parent n'est diplômé des étudiants dont au moins un des parents est diplômé universitaire (Eggsware, 2005) ; dans d'autres, on distingue les étudiants dont aucun parent n'est diplômé des étudiants dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement supérieur (Vermandele, Dupriez, Maroy *et al.*, 2012). Certains chercheurs poussent plus loin la différenciation et catégorisent les étudiants en fonction du diplôme précis de leurs parents (primaire-secondaire inférieur-secondaire supérieur-haute école-université) (Kamanzi, Doray, Murdoch *et al.*, 2009). Enfin, certaines études font la distinction entre l'influence du diplôme de la mère et l'influence du diplôme du père (Otero, Rivas & Rivera, 2007 ; Vermandele, Dupriez, Maroy *et al.*, 2012). Il n'est donc pas étonnant d'obtenir des résultats variables selon les études. Il est donc important d'être conscient de l'impact du choix des indicateurs dans l'interprétation des résultats.

Ensuite, l'influence des facteurs sociodémographiques sur la persévérance est souvent approchée de deux manières différentes dans la littérature, ce qui donne lieu à des résultats différents. En effet, certaines recherches de type descriptif se focalisent sur la relation directe entre ces facteurs et la persévérance, ce qui leur permet de mettre en évidence la variation du niveau de persévérance en fonction des facteurs sociodémographiques (Mattern & Patterson, 2009). Elles ne considèrent donc pas l'éventuelle influence de ces facteurs sur d'autres variables présentes dans le processus de persévérance. Inversement, d'autres recherches de type psychologique évaluent l'influence indirecte et le rôle de médiateur de ces variables sociodémographiques sur la persévérance. Ainsi, des recherches montrent par exemple que le genre a une influence sur les relations de l'étudiant avec ses camarades de classe et donc sur

3 Notons que parmi les chercheurs qui utilisent la réinscription comme un indicateur de la persévérance, certains envisagent cet indicateur comme dichotomique (réinscription *versus* abandon) alors que d'autres nuancent davantage les choses et proposent une triple catégorie reprenant les étudiants réinscrits dans les mêmes études, les étudiants qui se sont réorientés dans d'autres études et les étudiants qui ont abandonné les études. Cette différence peut elle-même également être à l'origine de résultats différents.

son intégration sociale, qui a, à son tour, un impact sur la persévérance (Schmitz, 2009 ; Tinto, 2006). Dans la même veine, des recherches indiquent que l'influence du bagage familial sur la persévérance est médiatisée par une série de variables telles que l'engagement de l'étudiant et son intégration académique et sociale, son ajustement émotionnel (Schmitz & Frenay, 2013 ; Tinto, 2006). Il s'agit donc de deux approches fondamentalement différentes qui peuvent conduire à des résultats différents. En outre, ces deux approches prépondérantes occultent l'intérêt de considérer le genre et le diplôme des parents comme des modérateurs des relations entre les variables incluses dans le processus de persévérance. Or, considérer ces facteurs sociodémographiques comme des modérateurs potentiels permettrait d'identifier à quel niveau du processus de persévérance ils pourraient avoir un impact, mais également quelle serait l'ampleur de cette influence. En effet, comme expliqué plus haut, la plupart des recherches s'intéressent à l'impact direct du genre et du diplôme des parents sur la persévérance. Or, des théories telles que la théorie du comportement planifié (qui sera présentée plus bas) affirment qu'il existe une série de variables intermédiaires menant à la persévérance. C'est ce que les auteurs considèrent comme le processus de persévérance. L'analyse du rôle de modérateur potentiel du genre et du diplôme des parents permettrait de rendre compte de la complexité de ce processus. Cela rejoint l'idée selon laquelle il n'y a pas qu'une seule manière de persévérer (Briggs, Clark & Hall, 2012 ; Wasylkiw, 2016). Dans cette optique, une recherche a d'ailleurs montré que c'est la combinaison des évènements[4] vécus par l'étudiant, de ses caractéristiques individuelles et de son environnement qui va favoriser ou au contraire faire obstacle à sa persévérance. La persévérance est donc un phénomène complexe et qui diffère d'un étudiant à l'autre (Roland, Frenay & Boudrenghien, 2016a). De plus, cette approche permettrait de se distancer de l'idée ou de la perspective fataliste selon laquelle aucune intervention ne peut être mise en place lorsque l'on parle de facteurs sociodémographiques, puisqu'il n'est pas possible de modifier le genre de l'étudiant ou le diplôme de ses parents. En effet, avec cette perspective, la marge de manœuvre pour aider l'étudiant est peu étendue. Par contre, en nous intéressant à l'impact différencié de ces variables sociodémographiques sur l'ensemble du processus de persévérance, nous pourrons par exemple identifier à quel niveau précis du processus les hommes et les femmes se distinguent et ce que nous pourrions donc mettre en place de manière concrète au niveau de ce processus chez les hommes ou les femmes pour résoudre les éventuelles difficultés.

Pour finir, la plupart des recherches sur la persévérance s'intéressent à l'effet d'un facteur sociodémographique isolé sur la persévérance. Or, des études menées dans la cadre de la réussite universitaire (Lafontaine, Dupriez, Van Campenhoudt *et al.*, 2012) ont déjà montré que prendre en compte l'effet conjoint du genre de l'étudiant et du diplôme de ses parents amenait plus de richesse et de nuances dans l'explication de la réussite. En effet, cela permet de refléter davantage la complexité réelle du phénomène de réussite universitaire. En outre, Heppner et Jung (2013) ont montré que le parcours académique d'un étudiant était dépendant de l'influence combinée du genre et du diplôme de ses parents. Nous pourrions donc supposer que l'influence combinée du genre et du diplôme des parents pourrait avoir un impact sur la persévérance universitaire.

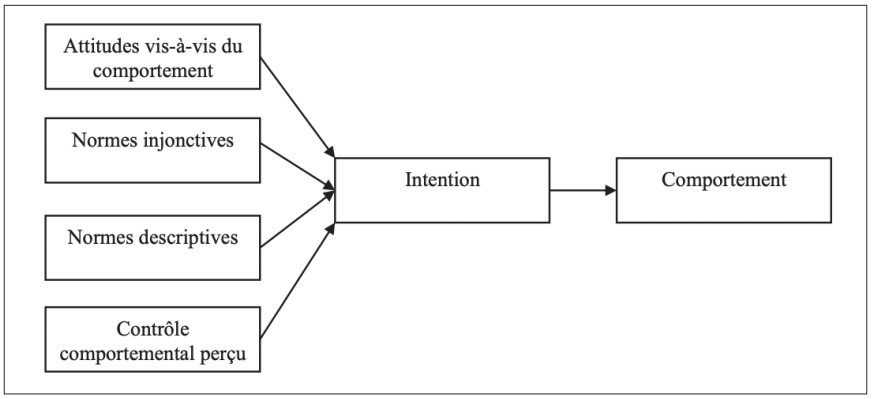
La théorie du comportement planifié pour comprendre la persévérance

À la suite des limites soulevées ci-dessus, nous avons réalisé une étude qui prend en compte l'influence du genre de l'étudiant et du diplôme de ses parents sur l'ensemble du processus de persévérance et qui s'intéresse à l'impact conjoint du genre et du diplôme.

Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur la théorie du comportement planifié (TCP), qui a pour but d'expliquer comment un comportement est généré, et qui semble pertinente pour prédire la persévérance universitaire (Houme, 2009 ; Roland, Frenay & Boudrenghien, 2016b). En effet, ce cadre théorique permet de prendre en compte la nature comportementale de la persévérance et regroupe en son sein les déterminants les plus souvent étudiés dans le cadre de la persévérance (pour une revue, voir Roland, Frenay & Boudrenghien, 2016b). De plus, la TCP prend en compte les influences normatives du comportement, les attitudes des étudiants et leur SEP qui, comme nous l'avons montré plus haut, semblent en partie pouvoir expliquer l'influence différenciée des facteurs sociodémographiques sur la persévérance (Bowles & Krivoshey, 2014 ; Choy, 2001 ;

4 Parmi les évènements vécus, nous retrouvons des évènements liés à la sphère académique (intégration académique, performance…) mais également des évènements plus personnels (rencontre amoureuse, rupture, maladie, décès…).

Figure 1. La théorie du comportement planifié



Source : adapté de Fishbein & Ajzen, 2010.

Hellman, 1996 ; Horn & Nuñez, 2000 ; Inman & Mayes, 1999 ; Kleinfeld, 2009 ; McGauvran, 2011 ; Morris, 2012).

Selon cette théorie (voir figure 1), tout comportement humain est précédé d'une intention représentant la probabilité estimée personnellement par l'individu de s'engager dans un comportement. Cette intention est elle-même sous-tendue par quatre variables : l'attitude vis-à-vis du comportement, les normes injonctives, les normes descriptives et le contrôle comportemental perçu. Une attitude est l'évaluation positive ou négative faite par un individu à propos d'un comportement. Les normes injonctives représentent la perception qu'a un individu de ce que les personnes les plus importantes pour lui pensent qu'il devrait ou ne devrait pas faire. Les normes descriptives représentent la perception qu'a un individu de ce que les personnes les plus importantes pour lui ont accompli. Enfin, le contrôle comportemental perçu se définit comme la mesure dans laquelle une personne croit qu'elle est capable de réaliser un comportement et qu'elle a le contrôle sur sa performance. La TCP accorde également une place assez importante aux facteurs sociodémographiques qu'elle situe théoriquement comme étant les antécédents les plus distaux du modèle, c'est-à-dire les antécédents ayant l'impact le moins direct sur la persévérance (Fishbein & Ajzen, 2010). Cependant, en pratique, la plupart des études menées dans le cadre de la TCP ont étudié l'impact des facteurs de *background* sur l'ensemble des variables du modèle afin de comprendre comment des sous-groupes particuliers (homme *vs* femme) se différenciaient sur ces différentes variables (Armitage, Norman & Conner, 2002 ; Parker, Manstead, Stradling *et al.*, 1992). Ces facteurs de *background* ont donc rarement été utilisés comme les antécédents les plus distaux. Par contre, à notre connaissance, aucune étude n'a évalué l'influence modératrice de ces facteurs de *background* sur les relations entre les variables du modèle.

Notre étude

Les objectifs de notre étude sont multiples. Tout d'abord, nous voulons identifier les différences potentielles entre hommes et femmes, et entre étudiants dont les parents sont ou non diplômés de l'enseignement supérieur sur les différentes variables de la TCP. Nous pourrons ainsi voir si les hypothèses explicatives faites dans la littérature, concernant notamment le rôle des attitudes, du SEP et des normes, se confirment (Bowles & Krivoshey, 2014 ; Choy, 2001 ; Hellman, 1996 ; Horn & Nuñez, 2000 ; Inman & Mayes, 1999 ; Kleinfeld, 2009 ; McGauvran, 2011 ; Morris, 2012).

Ensuite, nous voulons identifier les éventuelles influences différenciées entre hommes et femmes, et entre étudiants avec ou sans parent(s) diplômé(s) de l'enseignement supérieur au niveau du processus de persévérance, c'est-à-dire en prenant en compte l'effet modérateur de ces facteurs sur les relations postulées au sein de la TCP. Ainsi, nous testerons par exemple si l'influence des attitudes sur l'intention de persévérer diffère en fonction du genre de l'étudiant et du diplôme de ses parents.

Enfin, nous voulons également voir s'il existe une influence croisée du genre de l'étudiant et du diplôme de ses parents sur ce processus de persévérance.

Méthode

Participants

Des étudiants de première année d'une université belge francophone ont été sollicités pour participer à notre recherche. Au total, 812 étudiants ont accepté de participer à notre étude : 26,4 % des étudiants provenaient de la faculté de psychologie ; 15,5 % de la faculté de médecine et de dentisterie ; 15,5 % de la faculté d'économie, de sciences sociales et politiques et de communication ; 14,7 % de la faculté des sciences ; 9,5 % de la faculté de droit et criminologie ; 8,8 % de la faculté des bio ingénieurs ; 6,9 % de la faculté de philosophie, d'art et lettre ; 1,2 % de la faculté de pharmacie et de sciences biomédicales ; et 1,4 % de la faculté d'architecture, d'ingénierie architecturale et d'urbanisme. L'âge moyen des participants était de 18,42 (*ET* = 1,29) et 70,9 % des participants étaient des femmes alors que 29,1 % étaient des hommes[5]. La surreprésentation des femmes de notre échantillon peut en partie s'expliquer par le fait que le questionnaire que les participants ont dû remplir a été proposé dans le cadre d'un cours. Or, des recherches montrent que les femmes sont plus assidues aux cours que les hommes (Bowlby & McMullen, 2002 ; Gruel & Thiphaine, 2004). En outre, les facultés qui ont participé le plus massivement à notre recherche sont des facultés largement fréquentées par des femmes. Notons également que 84,72 % des participants avaient un de leur parent diplômé de l'enseignement supérieur.

La participation à cette recherche s'est faite sur base volontaire et nous avons garanti aux participants la confidentialité de leurs réponses.

Procédure

En mars 2014, les étudiants des différentes facultés ont été sollicités par courriel. Dans le courriel, des explications relatives à la recherche étaient présentées. S'ils souhaitaient participer à la recherche, il leur était demandé de cliquer sur un lien les renvoyant vers un questionnaire en ligne créé à l'aide du logiciel LimeSurvey. La durée de complétion du questionnaire était d'une vingtaine de minutes.

Mesures

– *Le genre* : les femmes ont été codées « 0 » et les hommes « 1 ».

– *Le diplôme des parents* : le diplôme des parents a été mesuré *via* la dichotomie suivante : au moins un des parents a un diplôme de l'enseignement supérieur (codé « 1 ») *versus* aucun parent n'a de diplôme de l'enseignement supérieur (codé « 0 »). En effet, dans la littérature, la majorité des chercheurs estiment que le fait qu'au moins un des parents ait fréquenté l'enseignement supérieur est suffisant pour qu'un individu ait des connaissances sur l'éducation postsecondaire et possède un capital social et culturel transmissible à ses enfants lors de la transition vers ce niveau d'études (Lohfink & Paulsen, 2005 ; Pascarella, Pierson, Wolniak *et al.*, 2004).

– *La persévérance* : pour mesurer la persévérance, nous avons choisi d'utiliser son indicateur le plus distal, à savoir la réinscription de l'étudiant dans le même programme d'étude l'année suivante (Nora, Cabrera, Hagdorn *et al.*, 1996 ; Robbins, Lauver, Le *et al.*, 2004). Les étudiants qui se sont réinscrits dans le même programme d'étude étaient codés « 1 » ; les étudiants qui n'ont pas continué dans le même programme d'étude étaient codés « 0 » ; et ce peu importe qu'ils aient réussi ou échoué leur année. Notons que parmi les participants, 16,6 % ne se sont pas réinscrits dans le même programme d'études l'année suivante.

Les échelles utilisées pour évaluer les éléments de la TCP ont été adaptées sur la base des recommandations de Fishbein et Ajzen (2010). La plupart des items ont été évalués à l'aide d'échelles de Likert à 5 points (1 = pas du tout d'accord ; 5 = tout à fait d'accord). Les exceptions seront présentées plus bas. Des analyses factorielles ont été effectuées et ont révélé un facteur par échelle, sauf pour le contrôle comportemental perçu où trois facteurs ont été mis en évidence.

– *L'intention* : l'intention de persévérer a été évaluée à l'aide de 3 items ($\alpha = 0,87$) (« Même si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, j'envisage de continuer mes études »).

– *L'attitude* : la mesure des attitudes a été réalisée au moyen de différenciateurs sémantiques proposés initialement par Osgood, Suci et Tannenbaum (1957). Les participants devaient se positionner par rapport à l'affirmation suivante : « Si je rencontre des difficultés durant cette année académique, continuer mes études sera… » sur cinq échelles d'adjectifs à cinq niveaux (agréable-désagréable ; positif-négatif ; utile-inutile ; bon-mauvais ; important-pas important) ($\alpha = 0,86$).

5 Notons qu'au sein de la population d'étudiants visée par notre étude, nous observons 60,5 % de femmes et 39,5 % d'hommes.

Tableau 1. Moyennes et variance des paramètres libérés pour chaque groupe

	Moyenne			*Beta*		
	Normes injonctives	**Normes descriptives**	**Sentiment d'efficacité personnelle**	**Sentiment d'efficacité personnelle → intention**	**Contrôle sur la persévérance → intention**	**Intention → persévérance**
Femme/parent(s) diplômé(s) de l'E.S.	4,45b	4,17a	3,95a	0,15***a	0,32***a	0,28***a
Homme/parent(s) diplômé(s) de l'E.S.	4,19a	4,11a	4,08b	0,32***b	0,21*ns* a	0,12 *ns* b
Femme/aucun parent diplômé de l'E.S.	4,33ab	3,15b	3,88a	0,06 *ns* a	0,51***b	0,12 *ns* b
Homme/aucun parent diplômé de l'E.S.	4,12a	3,09b	3,99b	0,15 *ns* a	0,21 *ns* a	0,48***a

Notes : les lettres d'indices indiquent un regroupement basé sur des comparaisons par paires, les moyennes et les relations avec des lettres distinctes diffèrent significativement entre eux ; $p < 0,05$* ; $p < 0,01$** ; $p < 0,001$*** ; ns = non significatif ; E.S. = enseignement supérieur.

– *Les normes injonctives* : quatre items ont été utilisés pour mesurer les normes injonctives (α = 0,86). Un des items était : « Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, mon entourage me poussera à ne pas abandonner mes études ».

– *Les normes descriptives* : huit items ont été utilisés pour mesurer les normes descriptives des participants (α = 0,76). Un des items était : « Lorsqu'elle a rencontré des difficultés durant ses études, ma mère a continué ses études ».

– *Le contrôle comportemental perçu* : dix items ont été utilisés pour évaluer le contrôle comportemental perçu. L'analyse factorielle a révélé trois facteurs. Le premier facteur est composé de cinq items concernant le SEP (α = 0,84) (« Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, je suis sûr(e) que je serai capable de persévérer »). Le deuxième facteur est composé de trois items concernant la perception de contrôle qu'une personne a sur la décision d'abandonner (α = 0,86) (« Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai d'abandonner mes études actuelles »). Enfin, le troisième facteur concernait le contrôle qu'une personne a sur la décision de persévérer et était composé de deux items (r = 0,75) (« Si je rencontre des difficultés d'ici la fin de l'année, c'est moi qui déciderai de continuer mes études actuelles »).

Analyses et résultats

Des analyses multigroupes ont été réalisées au moyen du logiciel AMOS. Elles avaient pour objectif d'identifier si les relations postulées au sein de la TCP différaient selon le genre et le diplôme des parents, mais également si des différences de moyennes pouvaient s'observer concernant les variables de la TCP.

Pour réaliser ces analyses, un modèle en pistes causales (*path analysis*) basé sur les relations postulées au sein de la TCP a été utilisé. Quatre groupes d'étudiants ont été constitués en croisant le genre et le diplôme des parents (femme dont au moins un des parents est diplômé, homme dont au moins un des parents est diplômé, femme dont aucun parent n'est diplômé et homme dont aucun parent n'est diplômé).

La première étape de l'analyse a consisté à tester l'adéquation de ce modèle dans nos quatre groupes, en fixant les moyennes et les relations entre les variables comme étant identiques dans tous les groupes. Le modèle équivalent entre groupes présente une bonne adéquation par rapport aux données observées ($\chi^2 = 16,52$; df = 12 ; χ^2/df = 1,37 ; CFI = 0,99 ; RMSEA = 0,02).

Dans un deuxième temps, nous avons examiné dans quelle mesure relâcher les contraintes d'égalité des relations et des moyennes entre les quatre groupes permettait d'améliorer l'adéquation du modèle. En d'autres termes, nous avons laissé au modèle la possibilité de faire apparaître des différences en fonction du groupe d'appartenance.

Les résultats indiquent que laisser fluctuer les moyennes du SEP, des normes injonctives et des normes descriptives en fonction du genre et du diplôme des

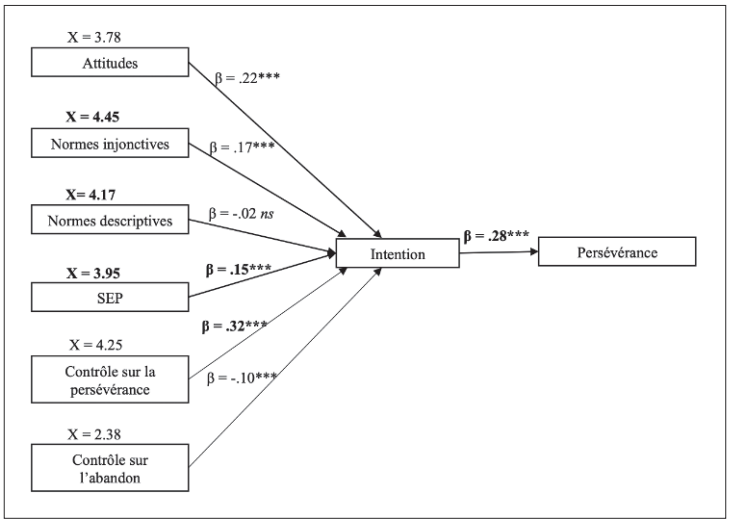


Figure 2. Modèle en pistes causales des femmes dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement supérieur

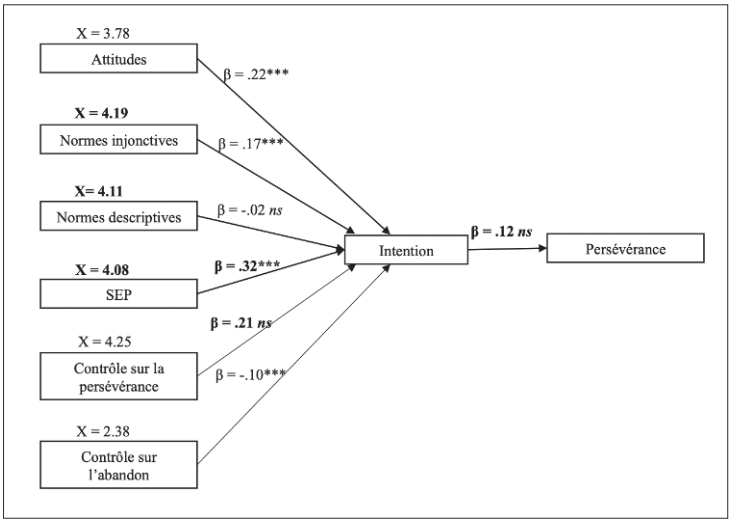


Figure 3. Modèle en pistes causales des hommes dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement supérieur

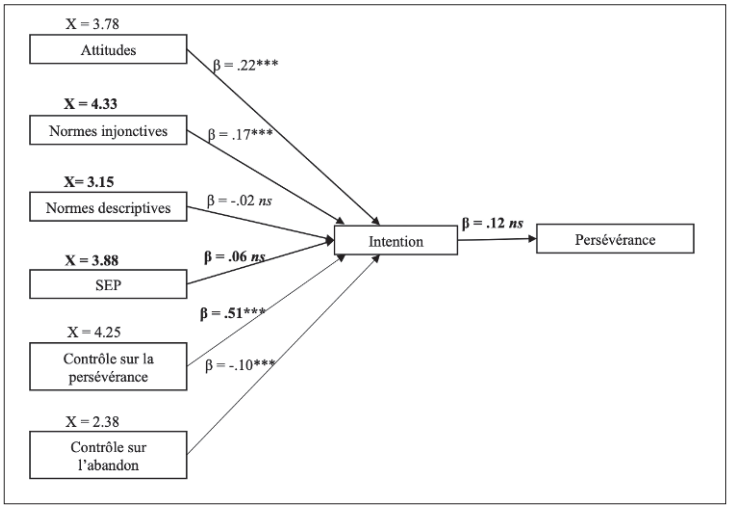


Figure 4. Modèle en pistes causales des femmes dont aucun parent n'est diplômé de l'enseignement supérieur

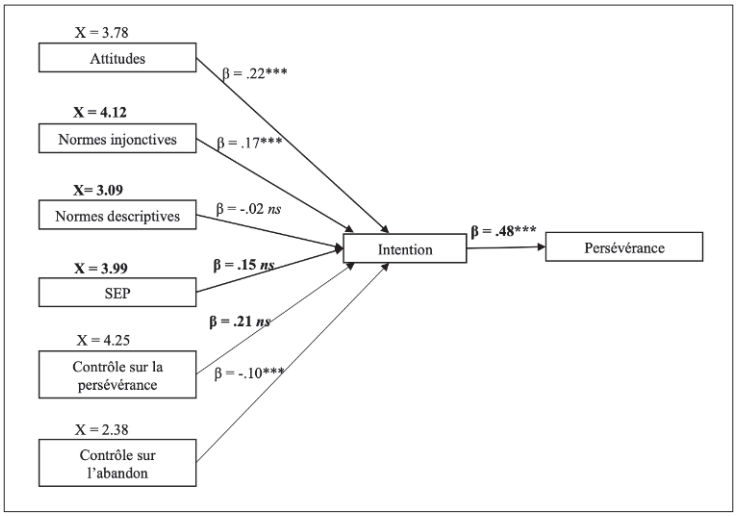


Figure 5. Modèle en pistes causales des hommes dont aucun parent n'est diplômé de l'enseignement supérieur

parents permet une amélioration des indices d'adéquation du modèle. De plus, laisser fluctuer les relations entre le SEP et l'intention, entre le contrôle sur la persévérance et l'intention et entre l'intention et la persévérance selon le genre et le diplôme des parents permet également d'améliorer les indices d'adéquation du modèle ($\chi^2 = 63{,}09$; df = 63 ; χ^2/df = 1,01 ; CFI = 1,00 ; RMSEA = 0,001). En d'autres termes, des différences apparaissent entre les groupes au niveau du SEP, des normes injonctives et des normes descriptives. De plus, l'influence du SEP sur l'intention, l'influence du contrôle sur la persévérance sur l'intention et l'influence de l'intention sur la persévérance varient en fonction du groupe auquel appartient l'étudiant. Le tableau 1 permet d'identifier entre quels groupes se situent les différences mises en évidence ci-dessus. Plus précisément, il reprend les moyennes et les relations entre les variables qui ont été libérées. Les différences ont été mises en évidence grâce à des tests de différence (Z-score). Enfin, les figures 2, 3, 4 et 5 constituent une synthèse du modèle en piste causale retenu pour chacun des quatre groupes.

Nos résultats mettent en évidence que certains éléments présents dans le processus de persévérance sont stables d'un groupe d'étudiants à l'autre. Ainsi, le niveau des attitudes, du contrôle sur la persévérance et du contrôle sur l'abandon ne change pas significativement en fonction du genre et du diplôme des parents. De même, l'influence sur l'intention de persévérer du contrôle sur l'abandon, des attitudes, des normes injonctives et des normes descriptives est stable d'un groupe d'étudiants à l'autre. Cependant, nos résultats ont également révélé des variations en fonction du genre et du diplôme des parents. En effet, en fonction de leur groupe, les étudiants n'ont pas les mêmes besoins et ne sont pas influencés par les mêmes éléments. Ainsi, des variations de SEP, de normes injonctives et de normes descriptives sont observées. En outre, l'influence du SEP, du contrôle sur la persévérance et de l'intention varie.

Discussion

L'objectif principal de notre étude était d'identifier l'impact conjoint du genre de l'étudiant et du diplôme de ses parents sur le processus de persévérance. Nous voulions en effet amener des nuances supplémentaires aux résultats issus de la littérature actuelle grâce à la prise en compte d'éventuels effets modérateurs des facteurs sociodémographiques sur le processus de persévérance et grâce à des analyses croisées. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur un cadre théorique intégratif permettant de prendre en compte une large palette des antécédents potentiels de la persévérance, à savoir la TCP (Fishbein & Ajzen, 2010 ; Roland, Frenay & Boudrenghien, 2016b). Nos résultats montrent à quel point ce nouveau croisement d'informations s'avère riche et amène des nuances jamais pointées dans la littérature. Nous allons discuter de ces résultats à la lumière de la littérature existante sur le sujet. Plus précisément, nous allons nous arrêter sur les variations observées en fonction du genre et du diplôme des parents. Nous commencerons par le sentiment de compétence et poursuivrons avec le contrôle sur la persévérance, les normes descriptives et injonctives ainsi que l'intention.

Le *sentiment d'efficacité personnelle* est variable d'un groupe à l'autre d'étudiants et il a aussi une influence différente sur l'intention de persévérer en fonction des groupes. Plus précisément, le SEP est significativement plus élevé chez les hommes comparé aux femmes, peu importe que leurs parents soient diplômés ou non. Ces résultats rejoignent les recherches qui montrent que les hommes ont un SEP plus élevé que les femmes (Bandura, 2003). Cette différence hommes-femmes pourrait s'expliquer par une tendance des hommes à se surestimer et une tendance des femmes à se sous-estimer ou à attribuer leurs succès à des causes externes (Bandura, 2003 ; Dumora & Lannegrand, 1996 ; Hackett, 1995). Le diplôme des parents ne semble donc pas jouer un rôle important à ce niveau-là. Cependant, nos analyses mettent également en évidence que le SEP n'a un impact significatif sur l'intention de persévérer que chez les hommes et les femmes dont au moins un des parents est diplômé. Le fait que cette influence touche les hommes et les femmes dont au moins un des parents est diplômé pourrait en partie s'expliquer par le fait que les parents diplômés partagent avec leurs enfants leurs propres expériences académiques et rendent donc davantage saillantes les compétences nécessaires à la poursuite des études (Horn & Nuñez, 2000). De ce fait, les compétences requises pour faire des études et donc la perception de ses propres compétences en regard des compétences requises apparaissent de manière plus saillante (Baker & Stevenson, 1986 ; Horn & Nuñez, 2000) et rentrent donc davantage en ligne de compte lors de la formation de l'intention de persévérer ou d'abandonner.

Notons toutefois que nos résultats indiquent que l'influence du SEP sur l'intention de persévérer est significativement plus élevée chez les hommes dont au moins un des parents est diplômé que chez les femmes. Cela signifie donc que chez les femmes, le SEP ne joue pas un rôle aussi important sur l'intention de persévérer que chez les hommes dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement supérieur. Ces résultats permettent de remettre en perspective l'idée selon laquelle il faudrait améliorer le SEP chez les femmes puisqu'il est plus bas (Bandura, 2003). En effet, les femmes ne semblent pas en avoir autant besoin que les hommes pour persévérer.

Une autre différence observée concerne le *contrôle sur la persévérance* qui a un impact sur l'intention de persévérer des femmes, mais pas des hommes. Cela signifie donc que les femmes ont davantage besoin de percevoir que la décision de continuer leur appartient et que les personnes qui les entourent ne viendront pas interférer. Ces résultats confirment l'idée selon laquelle les femmes sont plus sensibles à l'influence des autres que les hommes (Crawford, Chaffin & Fitton, 1995 ; Miller, 1986). Ainsi, les femmes ont davantage besoin que les hommes d'avoir du contrôle sur la décision de persévérer pour continuer leurs études. Si elles perçoivent qu'on les freine à persévérer, elles auront plus de difficultés que les hommes à continuer malgré tout. Cela rejoint d'ailleurs nos résultats qui indiquent que les normes injonctives sont plus marquées chez les femmes que chez les hommes. Dans ce sens, une étude de Davies et Elias (2003) a d'ailleurs montré que les garçons apprécient moins que leurs parents se mêlent de leur vie académique.

Nos analyses croisées apportent des nuances supplémentaires puisqu'elles permettent de montrer que l'impact du contrôle sur la persévérance est plus important chez les femmes dont aucun parent n'est diplômé que chez les femmes dont au moins un des parents est diplômé. Ainsi, les femmes dont les parents ne sont pas diplômés s'accrochent davantage à leurs études que les autres si elles ont la sensation qu'elles ont du pouvoir sur la décision de persévérer. Cela peut s'expliquer par le fait que ces étudiantes sont généralement moins encouragées par leurs familles à persévérer. En effet, les parents qui n'ont pas de diplôme valorisent généralement moins les études et encouragent donc moins leurs enfants à persévérer en cas de difficultés (Horn & Nuñez, 2000 ; Mattanah, Hancock & Brand, 2004). Cela peut notamment s'expliquer par des raisons socio-économiques. Choy (2001) ainsi que Bowles et Krivoshey (2014) ont montré que les parents diplômés ont davantage tendance à encourager et à soutenir leurs enfants dans la poursuite de leurs études. Pour qu'une étudiante dont les parents ne sont pas diplômés persévère, il faudra donc qu'elle ait la sensation de pouvoir choisir de continuer ses études malgré ce manque d'encouragement. En outre, l'absence de diplôme des parents est souvent associée à un niveau économique plus bas, ce qui peut également constituer un obstacle et un élément sur lequel l'étudiant n'a pas de contrôle.

Enfin, les normes sont de niveau variable en fonction des groupes. Rappelons que deux types de normes ont été étudiées : les normes injonctives qui représentent ce qui est communément approuvé par les autres et les normes descriptives qui représentent ce qui est communément fait par les autres. Tout d'abord, les *normes descriptives* sont plus élevées chez les étudiants dont au moins un des parents a fait des études supérieures,

et ce, quel que soit le genre de l'étudiant. Ces résultats ne sont cependant pas surprenants puisque les normes descriptives représentent la pression sociale associée à ce que nos proches ont eux-mêmes réalisé en termes d'études. Les étudiants dont les parents sont diplômés sont donc davantage soumis à la pression de continuer leurs études que les autres puisque leurs parents l'ont eux-mêmes fait et leur servent souvent d'exemple. Ces résultats sont d'ailleurs en accord avec les recherches menées par Luthar et Becker (2002) qui ont montré que les jeunes dont les parents ont fait des études perçoivent davantage de pression à réussir et donc à continuer leurs études.

Ensuite, les *normes injonctives* sont plus élevées chez les femmes que chez les hommes. Ces observations confirment l'idée selon laquelle les femmes sont plus sensibles aux attentes et opinions des autres (Crawford, Chaffin & Fitton, 1995 ; Miller, 1986). De plus, cette sensibilité est plus forte chez les femmes dont les parents sont diplômés. Cette spécification confirme que cette sensibilité aux attentes des autres est très reliée aux normes descriptives (Fishbein & Ajzen, 2010) et est donc exacerbée chez les femmes dont les parents sont diplômés.

L'influence de l'*intention* sur la persévérance présente également de nombreuses variations en fonction des groupes. Nous observons que cette relation n'est significative que chez les femmes dont au moins un des parents est diplômé et chez les hommes dont aucun parent n'est diplômé. Pour les deux autres groupes, cette influence n'est pas significative. Ces différences sont difficiles à comprendre et à interpréter. En effet, il est difficile de dégager une constante de ces résultats, que ce soit au niveau du genre ou au niveau du diplôme des parents. Cela pourrait s'expliquer de différentes façons. Tout d'abord, l'intention de persévérer n'est pas uniquement dépendante du genre et du diplôme des parents d'un étudiant. Comme nous l'avons d'ailleurs observé au travers de la TCP, l'intention dépend d'une série d'autres éléments (par exemple l'attitude, les normes…) qui pourraient jouer un rôle plus important sur la relation entre l'intention et la persévérance que les facteurs de *background*. Le genre et le diplôme des parents ne sont donc pas suffisants à eux seuls pour comprendre ce qui détermine l'intention de persévérer. Il s'agirait donc d'aspects à creuser afin de mener des analyses croisées de plus grande envergure. En outre, ces résultats pourraient également s'expliquer par certaines des limites inhérentes à cette étude, notamment à notre échantillon et à sa taille. Nous reviendrons plus bas sur ces différentes limites.

L'ensemble de ces résultats permettent donc de mettre l'emphase sur le fait que les étudiants, en fonction de leur genre et du diplôme de leurs parents, ne sont pas sensibles aux mêmes éléments et n'ont pas les mêmes besoins. Il convient donc d'être notamment attentif aux normes, au SEP, au contrôle sur la persévérance… lorsque l'on essaye d'analyser et de comprendre une situation académique.

Il ressort également de nos analyses que beaucoup des différences observées ont pu être identifiées grâce aux analyses croisées réalisées (genre-diplôme). En effet, les analyses faisant simplement état des différences de genre ou des différences de diplôme des parents n'ont pas permis autant de nuances et une aussi bonne compréhension du phénomène de persévérance. Ainsi, nos résultats ont permis de nuancer certaines idées répandues dans la littérature. Un exemple frappant concerne le rôle du SEP chez les femmes. En effet, bien qu'il soit plus élevé chez les hommes que chez les femmes, on ne s'était jamais interrogé sur son utilité pour les femmes. Nos résultats permettent de mettre en perspective l'idée selon laquelle il serait en fait plus utile aux hommes qu'aux femmes. Enfin, ces analyses ont permis de mettre en évidence le rôle central des normes dans les différences observées en matière de persévérance chez les étudiants. Or, elles ont encore peu été prises en compte dans la littérature sur la persévérance (Roland, Frenay & Boudrenghien, 2016b).

Cette recherche présente néanmoins certaines limites. Tout d'abord, bien que nos analyses croisées amènent une vision plus complexe et riche du phénomène de persévérance, elles ne permettent pas de refléter entièrement le phénomène de persévérance. Il serait donc intéressant de croiser entre eux d'autres facteurs de *background* reconnus comme ayant une influence sur la persévérance tels que les résultats en secondaire, l'origine ethnique...

Une autre limite concerne le choix des catégories pour refléter le niveau d'étude des parents. Nous avons utilisé une catégorie dichotomique comme certains chercheurs le préconisent (au moins un des parents diplômés *versus* parents sans diplôme ; Lohfink & Paulsen, 2005 ; Pascarella, Pierson, Wolniak *et al.*, 2004). Cependant, pour plus de richesse, il aurait été intéressant de distinguer le père et la mère ainsi que le type de diplôme obtenu (enseignement secondaire, supérieur, universitaire). Cependant, cette manière de faire complexifie fort les analyses et rend leur interprétation délicate.

Le déséquilibre de représentativité entre les quatre groupes (femme dont au moins un des parents est

diplômé, homme dont au moins un des parents est diplômé, femme dont aucun parent n'est diplômé et homme dont aucun parent n'est diplômé) constitue également une limite. Cela peut d'ailleurs expliquer pourquoi certaines des relations, qui ont pourtant une amplitude similaire d'un groupe à l'autre, sont significatives dans l'un et non significatives dans l'autre. Nos résultats sont donc à interpréter avec prudence.

Enfin, nous avons choisi un cadre théorique assez intégratif, à savoir la TCP, pour étudier l'effet de ces facteurs de *background* sur la persévérance. Cependant, bien qu'étant assez complet, il occulte certains aspects ressortis dans la littérature sur la question. En effet, il ne permet pas d'examiner les notions de recherche d'aide, de priorités en termes d'étude et de loisir, d'émotions liées à la transition… qui semblaient distinguer les hommes et les femmes ou encore les étudiants dont les parents sont diplômés ou non.

Concernant les implications pratiques de cette recherche, les résultats nous amènent à être prudents lors de la mise en place d'interventions pour aider les étudiants durant leur parcours académique. En effet, des interventions qui ne se focalisent que sur un aspect inclus dans le processus de persévérance, sans prendre en compte sa complexité et les interactions qu'il peut avoir avec d'autres aspects, risquent d'en compromettre l'efficacité et l'utilité. Il nous semble donc nécessaire d'être conscient de cette complexité et de la différenciation des parcours des étudiants lorsque des interventions sont mises en places.

Quelles que soient les interventions mises en place, il est également important de ne pas perdre de vue que persévérer à tout prix n'est pas toujours bénéfique pour l'étudiant (Boudrenghien, Frenay & Bourgeois, 2012). Il est donc important de l'accompagner afin que la décision de persévérer ou d'abandonner corresponde réellement à ses aspirations profondes ou à ses habiletés et afin qu'il prenne conscience de l'influence potentielle sur son parcours d'un manque ou d'un excès de confiance en lui ou encore des normes sociales imposées par sa famille, ses amis ou encore la société. Dans cette logique, Van Campenhoudt (2012) suggère de travailler à la démystification de l'université afin de diminuer les craintes, les idées reçues, les représentations parfois erronées des jeunes et de leur entourage. Cela pourrait notamment se faire en améliorant le processus d'information et d'orientation vers les études supérieures.

Nathalie Roland
Université catholique de Louvain,
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
nathalie.roland@uclouvain.be

Mariane Frenay
Université catholique de Louvain,
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
mariane.frenay@uclouvain.be

Gentiane Boudrenghien
Université catholique de Louvain,
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
gentiane.boudrenghien@uclouvain.be

Bibliographie

ARMITAGE C., NORMAN P. & CONNER M. (2002). « Can the theory of planned behaviour mediate the effects of age, gender and multidimensional health locus of control? ». *British Journal of Health Psychology*, vol. 7, n° 3, p. 299-316.

BAKER D. P. & STEVENSON D. L. (1986). « Mother's strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school ». *Sociology of Education,* vol. 59, n° 3, p. 156-166.

BANDURA A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

BLUSTEIN D. L., CHAVES A. P., DIEMER M. A., GALLAGHER L. A., MARSHAL K. G., SIRIN S. & BHATI S. (2002). « Voices of the forgotten half : The role of social class in the school-to-work transition ». *Journal of Counseling Psychology*, vol. 49, p. 311-323.

BODSON X. (1999). *La vie d'étudiant : analyse des manières d'être et de leurs conséquences sur la réussite en première candidature à l'UCL*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain (Belgique).

BOUDRENGHIEN G., FRENAY M. & BOURGEOIS E. (2012). « Unattainable educational goals: Disengagement, reengagement with alternative goals, and consequences for subjective well-being ». *European Review of Applied Psychology*, vol. 62, n° 3, p. 147-159.

BOURDIEU P. (1966). « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, p. 325-347.

BOWLBY J. W. & MCMULLEN K. (2002). *À la croisée des chemins. Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa : Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, rapport n° 81-591-XPF.

BOWLES S. & KRIVOSHEY A. (2014). *College persistence indicators research review.* Washington : American Institutes for Research.

BRIGGS A. R. J., CLARK J. & HALL I. (2012). « Building bridges: Understanding student transition to university ». *Quality in Higher Education*, vol. 18, p. 3-21.

BROUSE C. H., BASCH C. E., LEBLANC M., MCKNIGHT K. R. & LEI T. (2010). « College students' academic motivation: Difference by gender, class, and source of payment ». *College Quarterly*, vol. 13, n° 1, p. 1-10.

BRYAN E. & SIMMONS L. (2009). « Family involvement: Impacts of post-secondary educational success for first-generation Appalachian college students ». *Journal of College Student Development*, vol. 50, n° 4, p. 391-406.

BURRUS J., ELLIOTT D., BRENNEMAN M., MARKLE R., CARNEY L., MOORE G., BETANCOURT A., JACKSON T., ROBBINS S., KYLLONEN P. & ROBERTS R. D. (2013). *Putting and keeping students on track: Toward a comprehensive model of persistence and goal attainment*. Princeton : Educational Testing Service.

CHEN X. & CARROLL D. C. (2005). *First generation students in postsecondary education: A look at their college transcripts*. Washington : U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

CHOY S. P. (2001). *Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence, and attainment* (Statistical Analysis Report n° NCES 2001-126). Washington : U.S. Department of Education.

CLARK K. (2015). *Differences in post-secondary persistence, by gender: A phenomenological study of traditional college students*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Liberty University (Lynchburg, États-Unis).

CONGER D. & LONG M. C. (2010). « Why are men falling behind? Gender gaps in college performance and persistence ». *Annals of the American Academy of Political & Social Science*, vol. 627, n° 1, p. 184-214.

CRAWFORD M., CHAFFIN R. & FITTON L. (1995). « Cognition in social context ». *Learning and Individual Differences*, vol. 7, n° 4, p. 341-362.

DAVIES R. & ELIAS P. (2003). *Dropping out: a study of early leavers from higher education* (Rapport de recherche n° RR386). Londres : Department for Education and Skills.

DIPRETE T. A. & BUCHMANN C. (2013). *The rise of women: The growing gender gap in education and what it means for American schools*. New York : Russell Sage

DOWD C. A. & COURY T. (2006). « The effect of loans on the persistence and attainment of community college students ». *Research in Higher Education*, vol. 47, n° 1, p. 33-62.

DUMORA B. & LANNEGRAND L. (1996). « Les mécanismes implicites dans la décision en orientation ». *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, vol. 30, p. 37-57.

EGGSWARE H. M. (2005). « Impact of parent educational achievement on first-generation student success ». *Journal of Student Affairs Archive*, vol. 14, p. 1-14.

ELFFERS L. (2012). « One foot out the school door? Interpreting the risk for dropout upon the transition to post-secondary vocational education ». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 33, n° 1, p. 41-61.

FISHBEIN M. & AJZEN I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York : Psychology Press (Taylor & Francis).

GORMAN T. J. (1998). « Social class and parental attitudes toward education ». *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 27, n° 1, p. 10-44.

GRUEL L. & TIPHAINE B. (2004). « Formes, conditions et effets de l'activité rémunérée des étudiants ». *Éducation et formations*, vol. 67, p. 51-60.

HACKETT G. (1995). « Self-efficacy in career choice and development ». In A. Bandura, *Self-efficacy in changing societies*. New York : Cambridge University Press, p. 232-258.

HAHS-VAUGHN D. (2004). « The impact of parents' education level on college students: An analysis using the beginning post-secondary students longitudinal study 1990-92/94 ». *Journal of College Student Development*, vol. 45, n° 5, p. 483-500.

HARTIG N. & STEIGERWALD F. (2007). « Understanding family roles and ethics in working with first-generation college students and their families ». *Family Journal*, vol. 15, n° 2, p. 159-162.

HELLMAN C. M. (1996). « Academic self-efficacy: Highlighting the first-generation student ». *Journal of Applied Research in the Community College*, vol. 4, n° 1, p. 69-75.

HEPPNER M. J. & JUNG A. K. (2013). « Gender and social class: Powerful predictors of a life journey ». In B. Walsh, P. Hartung & M. Savickas, *Handbook of vocational psychology*. New York : Routledge, p. 81-102.

HORN L. & NUÑEZ A. (2000). *Mapping the road to college: First-generation students'math track, planning strategies, and context of support*. Washington : National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.

HOUME K. P. (2009). *Application de la théorie du comportement planifié pour prédire la persévérance des étudiants en sciences naturelles de l'Université de Lomé (Togo)*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Université Laval (Québec).

INMAN W. & MAYES L. (1999). « The importance of being first: Unique characteristics of first generation community college students ». *Community College Review*, vol. 26, n° 2, p. 3-22.

ISHITANI T. (2006). « Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States ». *The Journal of Higher Education*, vol. 77, n° 5, p. 861-885.

KAMANZI C., DORAY P., MURDOCH J., MOULIN S., COMOE E., GROLEAU A., LEROY C. & DUFRESNE F. (2009). *L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et transition dans l'enseignement supérieur*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

KLEINFELD J. (2009). « No map to manhood: Male and female mindsets behind the college gender gap ». *Gender Issues*, vol. 26, n° 3, p. 171-182.

KUH G. D., KINZIE J., BUCKLEY J. A., BRIDGES B. K. & HAYEK J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature* (Rapport de recherche). Washington : National Postsecondary Education Cooperative.

LAFONTAINE D., DUPRIEZ V., VAN CAMPENHOUDT M. & VERMANDELE C. (2012). « Le succès des "héritières" : Effet conjugué du genre et du niveau d'études des parents sur la réussite à l'université ». *Revue française de pédagogie*, n° 179, p. 29-48.

LEPPEL K. (2002). « Similarities and differences in the college persistence of men and women ». *The Review of Higher Education*, vol. 25, n° 4, p. 433-450.

LIU W. M., ALI S. R., SOLECK G., HOPPS J., DUNSTON K. & PICKETT T. (2004). « Using social class in counseling psychology research ». *Journal of Counseling Psychology*, vol. 51, n° 1, p. 3-18.

LOHFINK M. & PAULSEN M. B. (2005). « Comparing the determinants of persistence for first-generation and continuing-generation students ». *Journal of College Student Development*, vol. 46, n° 4, p. 409-428.

LUTHAR S. S. & BECKER B. E. (2002). « Privileged but pressured: A study of affluent youth ». *Child Development*, vol. 73, n° 5, p. 1593-1610.

MATTANAH J. F., HANCOCK G. R. & BRAND B. L. (2004). « Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment: A structural equation analysis of mediational effects ». *Journal of Counseling Psychology*, vol. 51, n° 2, p. 213-225.

MATTERN K. D. & PATTERSON B. F. (2009). *Is performance on the SAT related to college retention?* (Rapport de recherche n° 2009-7). New York : The College Board.

MCGAUVRAN M. (2011). *High school males' perception of education: The new gender gap.* Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Johnson & Wales University (Providence, États-Unis).

MILLER J. B. (1986). *Toward a new psychology of women*. Boston : Beacon Press.

MORRIS E. W. (2012). *Learning the hard way: Masculinity, place and the gender gap in education*. New Brunswick : Rutgers University Press.

MURTAUGH P. A., BURNS L. D. & SCHUSTER J. (1999). « Predicting the retention of university students ». *Research in Higher Education*, vol. 40, n° 3, p. 355-371.

NEUVILLE S. & GALAND B. (2013). « La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : les approches par facteurs isolés ». In S. Neuville, M. Frenay, B. Noël & V. Wertz, *Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, p. 17-32.

NORA A., CABRERA A., HAGDORN L. S. & PASCARELLA E. (1996). « Differential impacts of academic and social experiences on college-related behavior outcomes across different ethnic and gender groups at four-year institutions ». *Research in Higher Education*, vol. 37, n° 4, p. 427-451.

NUÑEZ A. M., CUCCARO-ALAMIN S. & CARROLL D. (1998). *First-Generation Students: Undergraduates Whose Parents Never Enrolled in Postsecondary Education* (Rapport de recherche n° NCES 98-082). Washington : National Center for Education Statistics

OSGOOD C. E., SUCI G. J. & TANNENBAUM P. H. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana : University of Illinois Press.

OTERO R., RIVAS O. & RIVERA R. (2007). « Predicting persistence of Hispanic students in their first year of college ». *Journal of Hispanic Higher Education*, vol. 6, n° 2, p. 163-173.

PARKER D., MANSTEAD A. S. R., STRADLING S. G. & REASON J. T. (1992). « Determinants of intention to commit driving violations ». *Accident Analysis and Prevention*, vol. 24, n° 2, p. 117-131.

PASCARELLA E., PIERSON C. T., WOLNIAK G. C. & TERENZINI P. (2004). « First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes ». *The Journal of Higher Education*, vol. 75, n° 3, p. 249-284.

PELTIER G. L., LADEN R. & MATRANGA M. (1999). « Student persistence in college: A review of research ». *Journal of College Student Retention*, vol. 1, n° 4, p. 357-376.

ROBBINS S. B., LAUVER K., LE H., DAVIS D., LANGLEY R. & CARLSTROM A. (2004). « Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis ». *Psychological Bulletin*, vol. 130, n° 2, p. 261-288.

ROLAND N., DE CLERCQ M., DUPONT S., PARMENTIER P. & FRENAY M. (2015). « Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 31, n° 1, p. 1-26.

ROLAND N., FRENAY M. & BOUDRENGHIEN G. (2016a). « Towards a better understanding of academic persistence among freshmen: A qualitative approach ». *Journal of Education and Training Studies*, vol. 4, n° 12, p. 175-188.

ROLAND N., FRENAY M. & BOUDRENGHIEN G. (2016b). « Understanding academic persistence through the theory of planned behaviour: Normative factors under investigation ». *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*.

SCHMITZ J. (2009). *La persévérance en première année à l'université : sources et effets de l'intégration sociale*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain (Belgique).

SCHMITZ J. & FRENAY M. (2013). « La persévérance en première année à l'université : Rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel ». In S. Neuville, M. Frenay, B. Noël & V. Wertz, *Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, p. 83-106.

SCHMITZ J., FRENAY M., NEUVILLE S., BOUDRENGHIEN G., WERTZ V., NOËL B. & ECCLES J. (2010). « Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université ». *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 43-61.

SIBULKIN A. E. & BUTLER J. S. (2005). « Differences in graduation rates between young black and white college students: Effect of entry into parenthood and historically black universities ». *Research in Higher Education*, vol. 46, n° 3, p. 327-348.

ST-JOHN E. P., HU S., SIMMONS A. B. & MUSOBA G. D. (2001). « Aptitude vs. merit: What matters in persistence ». *The Review of Higher Education*, vol. 24, n° 2, p. 131-152.

TERENZINI P. T., SPRINGER L., YAEGER P. M., PASCARELLA E. T. & NORA A. (1996). « First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development ». *Research in Higher Education*, vol. 37, n° 1, p. 1-22.

TINTO V. (2006). « Research and practice of student retention: What next? ». *Journal of College Student Retention*, vol. 8, n° 1, p. 1-19.

VAN CAMPENHOUDT M. (2012). *Les conditions sociales d'accès et d'affiliations à l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain (Belgique).

VERMANDELE C., DUPRIEZ V., MAROY C. & VAN CAMPENHOUDT M. (2012). « Réussir à l'université : l'influence persistante du capital culturel de la famille ». *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 87, p. 1-30.

WARBURTON E. C., BUGARIN R. & NUÑEZ A. M. (2001). « Bridging the gap: Academic preparation and postsecondary success of first-generation students ». *Education Statistics Quarterly*, vol. 3, n° 3, p. 73-77.

WASYLKIW L. (2016). « Students' perspectives on pathways to university readiness and adjustment ». *Journal of Education and Training Studies*, vol. 3, n° 4, p. 28-39.

WESTBROOK S. B. & SCOTT J. A. (2012). « The influence of parents on the persistence decisions of first-generation college students ». *Focus on Colleges, Universities, and Schools*, vol. 6, n° 1, p. 1-9.

YAKABOSKI T. (2010). « Going at it alone: Single-mother undergraduate's experiences ». *Journal of Student Affairs Research and Practice*, vol. 47, n° 4, p. 463-481.