

Cet article est distribué sous licence *Creative Commons* Paternité - Partage des conditions initiales à l'identique 4.0 International (BY SA)



Les mesures de soutien à la réussite universitaire – un accès équitable ?

Un exemple avec une étudiante de première génération

Simon Bilodeau-Carrier

Étudiant à la maîtrise ou doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Courriel : simon.bilodeau-carrier.1@ulaval.ca

Pour citer cet article :

Bilodeau-Carrier, S. (2023). Les mesures de soutien à la réussite universitaire – un accès équitable ? Un exemple avec une étudiante de première génération. *Initio*, 11 (1).

Résumé

Les étudiant·e-s de première génération (ÉPG) vivent souvent des défis particuliers lorsqu'i·elle-s atteignent les études universitaires, soit par rapport à l'apprentissage du métier d'étudiant·e, à leurs conditions de vie ou à des manques d'information à propos du système scolaire. Certaines de ces difficultés pourraient s'être aggravées au cours de la crise de la pandémie COVID-19, commençant en mars 2020. L'analyse d'un entretien narratif, s'inspirant de l'approche biographique, menée auprès d'une ÉPG ayant étudié aux cycles supérieurs durant cette période, permet de comprendre de quelles manières son parcours a été affecté par les changements dans les modalités d'enseignement et les actions du personnel universitaire, autant que par sa propre identité d'étudiante, ses comportements et ses valeurs. Les résultats révèlent des défis propres au parcours de cette étudiante, qui approfondissent les connaissances à propos de l'intégration universitaire des ÉPG et la façon de les soutenir.

Mots-clés

Étudiant de première génération, persévérance universitaire, COVID-19, Mesures de soutien

Summary

First-generation students often face unique challenges when they start postsecondary studies, like learning how to be a good student, gaining knowledge about the way colleges and universities work and balancing their home life and their lives as students. According to certain studies, some of these challenges might have gotten worse during the COVID-19 pandemic crisis, starting in March 2020.

Analyzing a narrative interview, inspired by a biographical research design, with a first-generation student who studied at a university during this period should help to understand the ways in which her academic pathway was impacted by the changes during this crisis, for example, the switch to distance learning or the actions of the teaching staff. In this article, we will clarify how these changes interacted with the student's personality, her behaviours, and her values. The results will reveal the specific difficulties of this student, which will inform about the integration of first-generation students and possible ways to make it more harmonious.

Keywords

First-generation students, university perseverance, COVID-19, support services



Introduction

Durant la pandémie de la COVID-19, beaucoup d'intérêt a été porté à l'idée de la santé mentale, autant par les médias que les associations étudiantes et même le ministère de l'Enseignement supérieur (Gouvernement du Québec, 2021; Union étudiante du Québec, 2019). Celle-ci a fréquemment une grande place dans les débats, tout particulièrement dans les milieux universitaires, où la situation était déjà alarmante à ce propos (Union Étudiante du Québec, 2019), même avant cette situation inédite. Ces inquiétudes ont d'ailleurs été validées à maintes reprises dans la littérature scientifique. Par exemple, des expert-e-s s'étant intéressées à la santé mentale du corps étudiant universitaire (Shankland *et al.*, 2021) soulignent d'une part qu'une bonne santé mentale facilite l'adaptation, la persévérance et la réussite lors des études. D'autre part, elles insistent aussi sur l'idée que la transition à cet ordre d'enseignement fragilise le bien-être psychologique des étudiant-e-s. Elles clarifient également que la santé mentale, pour ces personnes, ne se caractérise pas seulement par l'absence de troubles mentaux connus, comme la dépression ou la schizophrénie, mais plutôt par un ensemble de facteurs positifs dans les sphères personnelle, pédagogique, psychosociale et environnementale.

Ainsi, l'université joue un rôle de milieu de vie dans lequel les étudiant-e-s développent leurs liens sociaux et leur identité, en plus d'être un milieu d'étude et de formation. On souligne enfin que l'équilibre entre les différentes sphères de la vie joue un rôle clé dans le maintien d'une bonne santé mentale. Or, au fil de la pandémie, les universités ont été chamboulées par toutes sortes de changements tous aussi brusques qu'inattendus, comme le passage à l'enseignement à distance, la transformation des modes d'évaluations et la fermeture des campus.

À cette période, lorsque des chercheur-euse-s sondaient les étudiant-e-s, i-elle-s remarquaient que les changements effrénés pour s'adapter au nouveau contexte anxiogène pesaient lourd sur ces populations. Ainsi, ces sondages ont porté la communauté scientifique, les gestionnaires des universités et le ministère à s'inquiéter des impacts de ce déclin de

l'état de santé mentale, de la réussite et du bien-être du corps étudiant (Université de Sherbrooke, 2021). Le ministère de l'Enseignement choisit alors d'offrir aux milieux universitaires d'importants montants d'argent et un plan d'action pour permettre la mise en place de mesures de soutien plus grandes ou plus variées (Gouvernement du Québec, 2021). Or, durant la pandémie, la réflexion sur les façons de soutenir le corps étudiant dans cette période difficile devait se faire très rapidement, en parallèle à toutes sortes de transformations administratives et pédagogiques. Il importe alors de mieux comprendre quelle a été la portée de ces changements et l'atteinte des objectifs escomptés, pour clarifier les effets des décisions administratives en cas de crise, notamment par rapport aux mesures de soutien.

L'équipe Transitions, une section du Centre interuniversitaire de recherche en sciences et technologies (CIRST), a lancé une recherche sur les effets de la pandémie sur le monde des études postsecondaires, autant du point de vue des étudiant·e·s que du personnel universitaire. Mon mémoire, s'inscrivant dans ce grand projet, s'est intéressé plus précisément à la question des mesures de soutien universitaires au fil de cette période. Nos entretiens auprès de membres très diversifiés du personnel dans des universités (professeur·e·s, membres du personnel administratif, responsables des adaptations en situation de crise, responsables de services de soutien divers) ont d'ailleurs souligné la cohue de l'adaptation rapide à des situations d'étude complètement différentes, notamment par l'enseignement à distance. Plusieurs universités ont choisi l'option qui leur semblait la plus simple : offrir les mêmes services qu'avant, mais avec plus de disponibilité par l'ajout d'intervenant·e·s. S'il n'y a aucun doute que cette idée a permis de soutenir un grand nombre de personnes étudiantes dans des situations complexes, le rapport du Conseil supérieur de l'éducation à propos de la pandémie (2021) fait remarquer que, en général, les iniquités du système scolaire ont été exacerbées au fil de cette période. Ainsi, il y a lieu de se questionner par rapport à l'atteinte des objectifs de la bonification des services de soutien. Est-ce que tous et toutes sur les campus pouvaient réellement en profiter ? Est-ce que ces moyens répondaient bien aux besoins de toute la population étudiante ? Est-ce que d'autres transformations auraient été nécessaires pour permettre à certains sous-groupes d'étudiant·e·s de mieux s'adapter ? Un de ces sous-groupes particulièrement fragilisés au fil de la pandémie pourrait être celui des étudiant·e·s de première génération (ÉPG). Depuis les premières recherches à propos de ce groupe (London, 1996) jusqu'à beaucoup plus récemment (Bonin, 2019), on remarque que ces étudiant·e·s pour qui les parents n'ont pas participé à des études postsecondaires, autant collégiales qu'universitaires, vivent souvent des défis particuliers lorsqu'i·elle·s atteignent les études universitaires, soit par rapport à l'apprentissage du métier d'étudiant·e, à leurs conditions de vie ou à des manques d'information à propos du système scolaire. Certains auteur·ice·s avancent l'idée que ces difficultés pourraient s'être aggravées au cours de la pandémie COVID-19 (Brubacher et Silinda, 2021; Sauvé *et al.*, 2020), particulièrement par la perte de beaucoup d'occasions d'échanges avec leurs pairs. I·elle·s auraient donc dû grandement bénéficier de l'ajout de mesures de soutien pour pallier ces manques.

Cependant, une autre caractéristique ayant été observée chez les ÉPG est qu'i·elle·s ont moins tendance à utiliser les mesures de soutien disponibles, par exemple, quant aux demandes de bourses, au soutien psychologique ou à des formations portant sur la réussite étudiante, même lorsqu'i·elle·s en ont besoin (Stebbleton *et al.*, 2014). Il est donc probable que le simple ajout de mesures de soutien déjà existantes n'ait pas suffi pour tous·te·s les rejoindre. Pour toutes ces raisons, il m'a semblé crucial de mieux comprendre la relation de certain·e·s de ces étudiant·e·s avec les mesures de soutien au cours de leur parcours scolaire, en contexte de pandémie ou non, et ce qui aurait pu être fait pour mieux les soutenir.

En outre, les raisons pour lesquelles ces étudiant·e·s utilisent moins les mesures de soutien offertes par les universités ne sont pas connues et mériteraient d'être étudiées. Pour y parvenir tout en s'assurant de bien comprendre tous les facteurs et les raisons qui entrent en jeu, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur des réseaux scolaires, il importe de s'intéresser au parcours scolaire entier des ÉPG et à leur vécu universitaire. Selon Cresswell et Poth (2018), des expert·e·s de la méthodologie de recherche qualitative, ce type de question est inséparable de la vie de la personne et de son contexte

unique. C'est pour cette raison que la recherche narrative et plus précisément une approche biographique, similaire aux recherches de Riessman (2008) et de Bernard (*et al.*, 2019), m'a semblé la plus prometteuse.

En somme, l'objectif de cette recherche narrative est de comprendre le vécu d'une ÉPG durant tout son parcours, ainsi que durant la pandémie à l'université, tout particulièrement par rapport aux difficultés qu'elle aurait pu rencontrer et aux ressources accessibles pour les surmonter. À ce stade de la recherche, le vécu sera défini comme toutes les interactions entre la personne étudiante et les différents contextes de l'université (p. ex., directement en classe, avec le personnel de gestion des études ou avec le personnel de soutien), l'articulation des activités subjectives et objectives et les transactions entre l'expérience scolaire et extrascolaire sur une longue temporalité. Je tenterai ainsi de répondre aux questions : comment est-ce qu'une ÉPG a vécu les difficultés inhérentes à son parcours universitaire et les changements durant la période de la pandémie COVID-19 ? Quelles ressources a-t-elle mobilisées ou non, et quels facteurs ont influencé ces choix ?

Contexte théorique

Il existe beaucoup de recherches à propos de la réussite scolaire au niveau postsecondaire¹, autant qualitatives que quantitatives. Or, plusieurs facteurs explicatifs de la persévérance ne semblent pas s'appliquer à certaines populations étudiantes (Behr *et al.*, 2020), comme les ÉPG (Bonin, 2015). Les recherches sur cette population ont souvent été menées aux États-Unis, mais des recensions systématiques à propos d'elle expliquent que ces étudiant·e·s ne présentent pas les mêmes caractéristiques selon le pays (Spiegler et Bednarek, 2013). Les recherches canadiennes sont beaucoup moins nombreuses et majoritairement quantitatives. Ainsi, elles s'appuient surtout sur des données administratives obtenues à l'inscription (Auclair *et al.*, 2008), servant avant tout à dénombrer la part des ÉPG dans les établissements universitaires et à justifier l'accès à des programmes d'aide, avant même que les ÉPG ne débutent leurs études. Ainsi, ces recherches informent peu sur leurs expériences uniques au fil des études. En outre, les seules recherches ayant été menées portant sur le lien entre les ÉPG et le contexte d'enseignement à distance sont des recherches quantitatives états-uniennes (p. ex., Brubacher et Silinda, 2021). Aucune recherche qualitative ne s'intéresse directement aux ÉPG et à leur relation avec les mesures de soutien. Une recherche qualitative et canadienne sur ce sujet serait donc un ajout important à la littérature portant sur les ÉPG pour avoir une vision plus claire de leur vécu et, ainsi, mieux les soutenir à l'avenir.

Posture épistémologique et justification du recours à la recherche qualitative

J'ai toujours accordé beaucoup d'importance au pouvoir émancipateur de l'éducation et à l'enrayement des iniquités scolaires et sociales. Ainsi, le cas des ÉPG, provenant plus souvent de groupes marginalisés et de milieux socioéconomiquement défavorisés et ayant moins souvent accès aux études postsecondaires que les autres groupes d'étudiant·e·s, me préoccupe beaucoup. En outre, il me semble crucial qu'i·elle·s soient pris·e·s en compte et bien soutenu·e·s lorsqu'i·elle·s entreprennent des études universitaires. Cette recherche vise donc à comprendre leur vécu universitaire, mais également à trouver des façons de bonifier leurs vécus.

Cette réflexion et ces valeurs rejoignent le cadre de la recherche transformative, tel qu'il est décrit par Mertens (2009). J'aimerais que ma recherche amplifie la voix d'une personne qui diffère de la majorité universitaire, pour réfléchir aux façons d'améliorer les structures en place dans ce milieu. J'ai d'ailleurs sollicité le soutien de l'étudiante interrogée tout au long de mon processus de recherche, pour m'assurer de ne pas déformer ses propos et parfaire ma compréhension de son vécu.

¹ Beaucoup de systèmes scolaires n'ont pas de cégep, comme au Québec. Ainsi, lorsqu'on se réfère à des recherches issues de l'international, il est difficile de différencier les études portant spécifiquement sur les universités plutôt que sur les collèges et vice-versa. Ainsi, on utilise ici l'appellation « postsecondaire » qui englobe toutes ces recherches.

D'autre part, la crise de la COVID-19 est un contexte tout à fait inédit, durant lequel le monde scolaire a grandement été chamboulé et des modalités d'enseignement ont été créées ou adaptées à une vitesse effarante. Pour mieux comprendre ce phénomène nouveau, et tout particulièrement le point de vue d'une ÉPG par rapport à celui-ci, j'ai adopté une approche qualitative afin d'obtenir un portrait beaucoup plus global de tout ce qui aurait pu avoir un impact.

Approche de recherche retenue

Picard et ses collaborateurs (2011) expliquent qu'un parcours scolaire est un concept difficile à évaluer en silo, en dehors du reste de la vie de la personne étudiante. En effet, plusieurs facteurs provenant d'innombrables sources (p. ex., la culture de l'étudiant·e, le système scolaire où i-elle étudie [Hagedorn, 2006], son emploi s'i-elle en a un [Belghith *et al.*, 2011], sa famille et ses proches [Bourdieu et Passeron, 1970] entrent en dialogue avec la personne étudiante pour orienter ses décisions et ses actions). Il serait alors judicieux de mobiliser une approche narrative et biographique, donc laissant la personne elle-même décrire son parcours scolaire, lorsqu'on tente de comprendre comment se crée un parcours scolaire. Les récits narratifs portant sur la vie d'une personne permettent de prendre en compte à la fois des facteurs multiples, provenant de toutes sortes de sources, mais aussi d'observer comment ces facteurs interagissent entre eux. Cela pourrait être d'autant plus pertinent lorsqu'on pourrait qualifier ce parcours d'« atypique » par rapport aux parcours plus « traditionnels », qui suivent les balises offertes par les établissements universitaires. Ainsi, les aspirations, les raisons et les influences peuvent provenir d'une diversité encore plus grande de sources et à des moments encore plus variés (Picard *et al.*, 2011).

Tel que l'explique Bakhtin (1981), l'analyse obtenue par des entretiens de récits narratifs exige de l'écoute dialogique entre trois voix : celle de la personne participante qui raconte l'histoire, celle d'un cadre qui offre des outils interprétatifs et celle de l'analyste lui-même, qui ne peut totalement s'extirper de l'histoire. Cette écoute dialogique exige alors un grand processus réflexif pour s'assurer une harmonie entre ces trois sources d'informations, qui sera décrit en détail dans la section « Analyse de données » de cet écrit. Ainsi, cette recherche exploratoire ne vise pas la généralisation ou la répliquabilité des données, elle est plutôt un processus interprétatif partiel, personnel et dynamique (Lieblich *et al.*, 1998).

Terrain et participante

La personne participante est une ÉPG étudiant à l'université, c'est-à-dire une personne dont les parents n'ont pas participé à des études postsecondaires collégiales ou universitaires. De plus, elle a étudié durant la période entre les sessions d'hiver 2020 et d'hiver 2022, soit au cœur de la pandémie. Cela est, selon Patton (2015), un échantillonnage par « typical case », comme il s'agit d'une personne appartenant au groupe qui m'intéresse durant la période d'intérêt : les ÉPG universitaires durant la pandémie. Cette personne a vécu des changements dans les modalités d'enseignement et peut expliciter les impacts de ceux-ci sur sa persévérance et ses projets durant cette période.

La personne participante a partagé quelques cours de maîtrise avec moi et s'était portée volontaire en entendant parler de mon sujet de recherche et de la population qui m'intéressait durant un de ces cours. Nous n'étions pas très proches avant l'entretien, mais la relation que nous partageons est plus complexe que simplement celle de chercheur et de personne participante qui ne se connaissent pas.

Bien entendu, dans le souci d'adhérer aux principes éthiques du respect, du bien-être et de la justice, beaucoup de précautions ont été prises tout au long du processus, du recrutement jusqu'à la publication de cet article (p. ex., formulaire de consentement, noms fictifs, accès à des ressources de soutien durant l'entretien, etc.). Dans le même ordre d'idée, pour m'assurer de rédiger une recherche valide, je me suis appuyé sur les critères de Guba (1981) propres à la recherche qualitative. Ainsi, de nombreuses mesures ont été prises pour que la recherche soit transférable. Par exemple, j'ai validé mes interprétations à plusieurs reprises auprès de la participante et j'ai gardé une trace méthodologique de mon processus qui pourrait faire l'objet d'un audit par un·e pair·e.

Méthode de recueil des données et déroulement

Comme cette recherche s'est engagée dans un terrain peu exploré, l'entretien en profondeur m'a paru idéal. Lichtman (2012) souligne que ce type d'entretien permet d'obtenir de l'information à travers une conversation plutôt qu'avec un canevas plus strict, comme dans un entretien dirigé ou semi-dirigé. Ces dernières formes d'entretien pourraient limiter l'accès aux opinions de la personne participante, qui pourrait ne pas partager certaines informations. En outre, la personne étudiante est la mieux placée pour décrire quels aspects de son vécu sont les plus importants et les plus marquants dans son parcours scolaire.

L'entretien réalisé utilise le canevas offert aux membres de l'équipe Transition du CIRST. Celui-ci s'inspire du cadre conceptuel des parcours scolaires de Picard et de ses collaborateurs (2011), lui-même fortement teinté de l'approche biographique. C'est pourquoi les grands thèmes de cet entretien sont, dans cet ordre : la vie scolaire de la personne, ses conditions de vie et ses activités extrascolaires, sa scolarité antérieure et ses perspectives de carrière et d'étude dans l'avenir.

On y utilise presque tous les types de question décrits par Lichtman (2012) : des questions de type « grand tour » (« Quels changements se sont produits dans la vie scolaire de l'étudiant ? »); certaines questions de type « concrete example » (« Quels cours ont été les plus agréables ? Comment expliquez-vous ces préférences ? »); des questions de comparaison ou de contraste (« Quelles sont les différences dans la difficulté des cours, depuis la pandémie ? »), et; des questions permettant d'explorer de nouveaux éléments et des questions pour conclure. Tel qu'expliqué précédemment, l'entretien en profondeur implique de laisser beaucoup de place à la personne participante et de la laisser s'exprimer par rapport à chaque grand thème avant de passer au suivant.

L'entretien a eu lieu en février 2022 et a duré une heure et 44 minutes. La date et l'heure avaient été choisies par la personne participante et l'entretien a eu lieu via la plateforme Teams. À la suite de l'entretien et la retranscription de l'enregistrement, j'ai gardé contact avec la participante pour clarifier certains de mes éléments analytiques à la suite de l'analyse initiale, notamment pour vérifier si mes pistes d'analyse lui semblaient pertinentes.

Méthode d'analyse des données et déroulement

Le récit obtenu à la suite de ce long entretien a été analysé selon une version adaptée de l'analyse de contenu holistique du récit de vie en cinq étapes de Lieblich et ses collaborateurs (1998). Ce cadre a été choisi, car, parmi les approches narratives, il offrait une démarche bien structurée, ce qui m'était utile comme nouveau chercheur. De plus, il était possible d'y inclure les thèmes du cadre conceptuel des parcours scolaires. J'ai alors suivi les principales étapes de relecture et d'analyse proposées, soit la recherche de points focaux possibles, la rédaction des premières impressions, le choix des thèmes les plus pertinents, le découpage du texte selon les thèmes et, enfin, l'analyse par thème. Je souligne également que, pour choisir des thèmes riches, je me suis appuyé sur le cadre conceptuel des parcours scolaires de Picard et ses collaborateurs (2011).

Résultats

L'étudiante interrogée portera le nom fictif Lucie. Elle est une étudiante de première génération dans la trentaine à la maîtrise en didactique du français. L'étudiante a suivi un parcours scolaire plutôt sinueux, en fréquentant plusieurs universités et s'inscrivant à trois programmes universitaires différents au baccalauréat et deux autres à la maîtrise.

La lame à double tranchant de l'indépendance

Description et analyse

Lucie a toujours été une élève avec une certaine facilité à l'école. Déjà au secondaire, elle a pu participer à un programme particulier qui lui a permis d'explorer plus les langues que ce qui est prescrit dans le curriculum commun. Elle raconte :

« J'ai passé mes deux premières années de secondaire dans un programme qui s'appelait "concentration anglais" [...] donc, j'avais moins de cours de français, moins de cours de maths, moins de cours de tout le reste » (p. 11, lignes 33-37). Malgré les défis qui viennent avec un programme particulier, elle ne peinait pas avec les évaluations, même si elle n'avait pas l'impression d'y déployer de grands efforts. « On réussissait très bien, même si je ne peux pas dire que j'étais la meilleure à l'école, du moins au niveau des notes [...], mais je n'étudiais pas vraiment. », dit-elle (p. 12, lignes 13-15).

En outre, Lucie atteint ce succès par elle-même, sans solliciter ses parents pour la soutenir. Elle souligne, par rapport à sa façon d'étudier en général : « Je suis vraiment une personne qui a toujours appris par elle-même. Je n'ai pas de frère et sœur, on ne m'a jamais aidée dans mes devoirs, donc j'ai toujours appris toute seule. Continuer d'étudier toute seule, ça ne faisait pas de différence pour moi au niveau de la réussite des études » (p. 10, lignes 5-8). Cette indépendance se poursuivait d'ailleurs auprès du personnel enseignant. À ses dires : « Comme j'étais tellement discrète et que je ne parlais pas beaucoup, je n'ai pas l'impression que les profs pouvaient vraiment me guider. Aucun d'entre eux ne m'a déjà dit qu'il me verrait bien faire telle ou telle chose » (p. 14, lignes 19-20). En somme, le seul soutien qu'elle recevait par rapport à l'école provenait de ses pairs, ce qui lui offrait également une occasion de socialiser. En effet, elle raconte : « Le vendredi soir, on se retrouvait toujours soit chez moi ou chez une autre amie puis on faisait nos travaux [...] De plus, ces habitudes-là ont duré tout le long du secondaire » (p. 12, lignes 9-11).

L'indépendance par rapport aux adultes semble caractériser le parcours de l'étudiante. Elle s'identifie comme une personne qui y arrive seule et qui n'a pas besoin d'aide. Lucie me confirme d'ailleurs, lors d'une discussion à la suite de l'entretien, que pour elle ce serait une forme de défaite de demander de l'aide. Elle se permet toutefois de s'appuyer sur le soutien de ses pairs, ce qu'elle semble accepter plus naturellement.

La résilience créée par cet état d'esprit, de même que les aptitudes intellectuelles de Lucie lui sont utiles au fil de son parcours. L'étudiante ne vit jamais de difficultés par rapport aux évaluations scolaires et, tel que nous le verrons par la suite, elle s'accroche au système universitaire, même après avoir participé à plusieurs programmes après lesquels elle n'a pas l'impression d'avoir trouvé une carrière qui lui convient.

Toutefois, si cette façon de fonctionner lui a permis de réussir, même sans l'aide de certains pans de son entourage, elle a parfois vécu des difficultés durant lesquelles elle se retrouvait seule. Par exemple, à la fin de ses études au secondaire, elle s'est rendu compte que ses amis n'avaient pas les mêmes aspirations qu'elle, alors qu'ils s'intéressaient majoritairement à la médecine et aux sciences de la nature, et que Lucie n'y voyait pas vraiment d'intérêt. Elle dit : « Je me suis retrouvée vraiment toute seule et je pense que c'est là que je me suis sentie vraiment perdue pour la première fois de ma vie » (p. 13, lignes 36-38).

L'étudiante a alors trouvé une façon de réduire les impacts de son indécision en s'inscrivant à un programme qui ne la limiterait pas trop par la suite, en choisissant les sciences humaines avec des cours de mathématiques. Elle explique : « C'est sûr que je ne savais pas ce que je voulais faire, donc je voulais quand même m'ouvrir des portes » (p. 13, lignes 25-26). Cette stratégie porte ensuite fruit, comme Lucie se découvre une passion pour ses cours de littérature, après lesquels elle décide de poursuivre cette passion à l'université en complétant un baccalauréat dans ce domaine.

Cette négociation avec les choix de programmes, dans le but de ne pas perdre d'opportunités, n'est que la première transaction avec le système scolaire qu'effectuera Lucie. Par la suite, cette façon de faire, de se laisser du temps et de choisir des programmes lui permettant de ne pas perdre d'opportunités, se répétera fréquemment au fil de son parcours. Ainsi, pour mieux définir ses aspirations, ses passions et ses opportunités de carrière, Lucie participera à trois baccalauréats différents avant de se lancer dans une carrière d'enseignante au primaire qui lui conviendra, pour un temps.

Il est évident que les conditions du travail d'enseignante au primaire se sont empirées durant la période pandémique, avec les fermetures d'écoles, les mesures d'hygiène plus strictes, la distanciation physique à même la classe et les passages

spontanés à l'enseignement à distance. Toutefois, il y avait déjà d'importants signes, précédant ce moment, qui indiquent que la décision de Lucie d'entamer à nouveau des études universitaires à temps partiel s'est prise avant la crise. Elle raconte : « Après six ans, j'ai trouvé que l'emploi prenait beaucoup trop de mon temps personnel et que j'avais tendance à m'y surinvestir. Je n'avais plus le temps de penser à moi, je ne pensais qu'à mes élèves » (p. 15, lignes 5-7). La période d'enseignement à distance pourrait tout de même avoir dirigé son choix vers le programme de technologie éducative. Tel qu'elle le décrit : « Je me suis dit : il faut vraiment trouver une façon d'outiller les enseignants [pour l'enseignement à distance] » (Page 3, ligne 8). Malheureusement, ce premier programme ne répond pas vraiment à ses attentes. « C'est très dommage parce que c'est un peu pour ça que j'allais faire la maîtrise, puis le cours qui avait l'air le plus pertinent ne l'a pas été du tout », explique-t-elle (p. 4, lignes 10-12). En outre, elle n'a pas eu l'occasion de s'y tisser un réseau social. Elle dit : « On était tous dans des milieux différents, on ne se parlait que pour le travail d'équipe » (p. 5, lignes 2-3).

Pour améliorer sa situation, Lucie a alors décidé de changer de programme, optant plutôt pour la didactique du français, en s'intéressant particulièrement à la littérature, une autre de ses passions, en soulignant : « pour soutenir les enseignants, mais cette fois dans leur formation » (p. 15, ligne 10). Lors de cette transition, l'étudiante décide de se lancer dans une formation à la recherche à temps plein, en ne renouvelant pas son contrat d'enseignante au primaire, malgré de sérieuses inquiétudes par rapport à ses connaissances du monde des études supérieures. « Je n'ai pas l'impression de connaître [toutes les étapes] pour rédiger un mémoire » (p. 15, lignes 37-38). Elle avait aussi de grands doutes par rapport à ses conditions de vie aux études. « J'anticipais des difficultés au niveau salarial, particulièrement comme j'avais un salaire stable de travailleuse à temps plein depuis six ans » (p. 15, lignes 34-35). Fidèle à elle-même, Lucie n'a cependant pas sollicité d'aide de l'université à propos de ces incertitudes. Elle ne mentionne, d'ailleurs, pas d'autres sources d'information ou de soutien au fil de l'entretien.

Ainsi, on remarque que certains obstacles dans le parcours de l'étudiante ne se surpassent pas aisément sans aide. Il est, par exemple, très difficile pour Lucie de trouver une orientation claire sans savoir ce que peuvent être les carrières possibles dans les secteurs qui la passionnent, ou de savoir quelles sont les offres d'emploi accessibles en tant qu'étudiante. Ainsi, la résilience et l'indépendance présentent certaines limites, particulièrement lorsque les pairs de Lucie ne peuvent lui venir en aide, ou lorsqu'elle n'a pas vraiment de pair avec qui parler. Même s'il n'y a pas d'indice dans le récit de Lucie comme quoi sa santé mentale décline, on voit ici des signes inquiétants sur l'environnement de l'étudiante, pouvant nuire à son bien-être psychologique. Son équilibre entre les études et le travail devient plus problématique et elle se sent souvent un peu perdue par rapport à son travail d'étudiante. Une raison supplémentaire de s'inquiéter est qu'un des facteurs de protection de Lucie, le soutien qu'elle peut obtenir par ses pairs, n'est que très peu présent au début de son parcours aux cycles supérieurs, à cause de l'enseignement à distance, ce qui la laisse sans réponse par rapport à ces difficultés.

Or, par pure coïncidence, à la fin du premier été de la maîtrise de l'étudiante, elle explique : « on m'a offert des charges de cours, des supervisions des stages. [...] C'est ce qui m'a amenée à mieux comprendre le monde universitaire » (p. 1, lignes 36-39). Cet événement inespéré lui a permis de répondre aux inquiétudes qui la tenaillaient. « J'ai commencé ma maîtrise depuis l'automne passé, puis j'enseigne déjà, là, pendant mes études. C'est vraiment génial ! J'ai du mal à y croire, particulièrement comme cette situation idéale semble s'être organisée toute seule », raconte-t-elle (p. 15, lignes 21-22). Subséquemment, cette offre lui permet de faire connaissance avec d'autres pairs, qui peuvent eux aussi la soutenir dans diverses situations. Elle ajoute : « De plus, il y a toujours des personnes à qui poser des questions, maintenant que je connais un peu d'autres étudiants [...] plus avancés dans leur parcours. Par exemple, d'autres chargées de cours qui sont au doctorat » (p. 16, lignes 13-16). C'est un soutien précieux pour l'étudiante, notamment dans le cadre d'études à distance, durant lesquelles elle affirme qu'il est parfois difficile de tisser des liens et d'organiser ses journées de travail.

Enfin, c'est dans ce programme et ces conditions que Lucie progresse aisément aux études supérieures, à un point tel qu'elle a « du mal à croire à [s]es résultats à la maîtrise » comme elle le raconte (p. 16, ligne 39). Elle prend d'ailleurs tellement de confiance en elle qu'elle se voit bien poursuivre au doctorat, et même enseigner toute sa vie à l'université par la suite, ce qui lui paraît être un objectif de carrière parfait.

Lucie a aujourd'hui des perspectives ambitieuses, atteignables et alignées avec ses multiples passions. L'étudiante nomme son offre de contrat de chargée de cours comme un moment charnière alimentant ces espoirs et lui permettant de se sentir à sa place à l'université et dans son programme. Ainsi, il est clair que l'université et Lucie avaient toutes les ressources nécessaires pour subvenir aux besoins de l'étudiante au fil de son parcours.

Toutefois, cet important événement n'a été offert que par hasard, comme Lucie n'avait pas verbalisé ses besoins et ses doutes. Si on pouvait avoir tendance à lui remettre la pleine responsabilité d'exprimer ses propres demandes d'aide, son parcours force à nuancer cette idée. En effet, au terme de ce récit, on peut formuler l'hypothèse que l'indépendance de Lucie a joué un rôle important pour l'encourager à poursuivre des études universitaires, même si ses parents n'ont jamais participé à des études postsecondaires. On voit alors apparaître une forme de paradoxe. Lucie a une grande qualité, son indépendance, qui pourrait être ce qui lui permet de participer à des études universitaires malgré le fait que personne dans sa famille ne l'a fait avant elle. Or, cette même caractéristique pourrait, dans d'autres contextes, l'empêcher de tirer pleinement profit de ses études, en mobilisant toutes les ressources mises à sa disposition. Et, ainsi, est-ce que les milieux universitaires ne devraient pas trouver des méthodes différentes pour dispenser leurs ressources de soutien plus équitablement, de façon à rejoindre des personnes comme Lucie ?

Discussion

Comme l'indiquent Brubacher et Silinda (2021), le contexte d'enseignement à distance pourrait exacerber plusieurs difficultés et inquiétudes des ÉPG, comme cette modalité d'enseignement n'encourage pas un contact soutenu avec les pairs, qui sont une des meilleures sources de soutien pour la persévérance scolaire. Une autre source importante, les familles des étudiant·e·s, sont souvent moins bien outillées dans le cas des ÉPG, comme elles ont moins de connaissances par rapport aux ordres d'études postsecondaires. Cette situation semble se vérifier ici, du moins dans le premier programme auquel Lucie participe durant la pandémie. Ainsi, les mesures de soutien universitaires occupent une place de choix pour soutenir la persévérance scolaire de ces étudiant·e·s (Sauvé *et al.*, 2020). Cependant, l'étude de Stebleton et ses collaborateurs (2014) explique que les ÉPG ne profitent pas autant de ces mesures, comme il semble aussi être le cas pour Lucie.

Le croisement de l'axe analytique des transactions entre l'étudiante et le système scolaire et de celui de l'articulation entre les expériences subjectives et objectives, provenant du cadre conceptuel des parcours scolaires, offre une explication de ce comportement pour l'étudiante. Les significations qu'elle associe à certaines transactions possibles avec le système universitaire affectent beaucoup son parcours. Comme elle verrait le recours à une aide externe autre que ses pairs comme une défaite, elle ne sollicite jamais le soutien de l'établissement ou du corps enseignant.

Conclusion

Cette recherche met en exergue l'importance d'une réflexion de fond à propos des mesures de soutien universitaires. Lors de la pandémie COVID-19, les universités québécoises se sont rapidement mobilisées pour offrir un plus grand volume de services de soutien à son corps étudiant. Par exemple, selon nos entretiens avec le personnel universitaire, le nombre d'intervenant·e·s psychosociaux engagé·e·s par les centres de soutien ont plus que doublé, dans certains milieux, durant cette période. Toutefois, les conclusions par rapport au parcours de Lucie, tout comme les conclusions du Conseil supérieur de l'éducation (2021), soulèvent certains questionnements par rapport à la façon dont ces mesures sont offertes

et dispensées. Est-ce suffisant d'offrir plus de services, ou doit-on plutôt trouver une autre façon de les offrir aux étudiant·e·s ?

D'ailleurs, cette réflexion reste cruciale même en contexte postpandémique. En effet, au moment d'écrire cet article, alors que l'Organisation mondiale de la santé a annoncé la fin de la pandémie de la COVID-19, on remarque encore que les jeunes québécois·e·s ont une santé psychologique fragilisée (Santé Estrie, 2023). Les élèves et les étudiant·e·s vivent plus souvent qu'avant de l'anxiété et de la dépression et i-elle ·s ont des conditions d'étude plus difficiles, notamment par une augmentation du travail pendant les études et un attrait fréquemment plus faible qu'avant la période de pandémie pour l'école.

Parmi les pistes de solution avancées dans les recherches à ce sujet (Santé Estrie, 2023), on souligne l'importance d'avoir accès à un suivi psychosocial personnalisé, ce qui est déjà généralement accessible sur les campus. Or, on ajoute aussi parmi les propositions de créer un environnement scolaire favorisant le bien-être, en créant des occasions de socialiser entre pairs et en ajoutant des intervenant·e·s de proximité, pour renforcer les liens entre les milieux scolaires et leur corps étudiant. Ces dernières approches me semblent cruciales à déployer plus systématiquement, tout particulièrement en contexte d'enseignement à distance, dans lequel on perd de grandes parts de socialisation informelle entre pairs et entre pairs et professeur·e·s ou enseignant·e·s, car des approches plus « intrusives » et moins disjointes des cours eux-mêmes pourraient rejoindre des étudiant·e·s avec des profils similaires à celui de Lucie.

Évidemment, sans pouvoir faire de comparaison entre Lucie et d'autres étudiant·e·s, autant de première génération que les autres, il est difficile de savoir si ces conclusions pourraient être exceptionnelles ou si elles sont transférables à d'autres personnes, notamment à un certain contingent d'ÉPG. Il serait donc très riche de poursuivre des recherches à plus grande échelle à propos des obstacles que les ÉPG pourraient vivre par rapport à la sollicitation des diverses mesures de soutien offertes à l'université et à propos des façons de les surmonter.

Références

- Auclair, R., Bélanger, P., Doray, P., Gallien, M., Groleau, A., Mason, L., et Mercier, P. (2008). Note 2 – Les étudiants de première génération : un concept prometteur ? (Projet Transitions, Note de recherche 2). *Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire* (39).
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Presses de l'Université du Texas
- Behr, A., Giese, M., Tegum Kamdjou, H. D., et Theune, K. (2020). Dropping out of university: A literature review. *Review of Education*, 8(2), 614-652. <https://doi.org/10.1002/rev3.3202>
- Belghith, F., Verley, E., Vourc'h, R., et Zilloniz, S. (2011). *La vie étudiante*. Repères.
- Bernard, M. – C., Demba, J. J., Gbetnkom, I., et Lavoie, I. (2019) Fécondité de l'approche biographique dans la sphère scolaire. *Les voies du récit*. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/lesvoiesdurecit/chapter/fecondite-de-lapproche-biographique-dans-la-sphere-scolaire/>
- Bonin, S. (2018). Les enjeux de la formation universitaire à distance. *Analyse ICOPE pour les Universités du Québec*. https://uquebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/portrait_fad_reseau_UQ.pdf
- Bonin, S., Duchaine, S., Gaudreault, M. (2015) *Portrait socioéducatif des étudiants de première génération*. Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Portrait%20EPG_Faits%20sallants.pdf

- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Brubacher, M. R., et Silinda, F. T. (2021). First-Generation Students in Distance Education Program: Family Resources and Academic Outcomes. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(1), 135-147. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i1.4872>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2021). *Revenir à la normale ? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/11/50-0803-RF-covid-vulnerabilites-systeme-educatif.pdf>
- Cresswell, J. et Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design Choosing Among Five Approaches*. Sage.
- Gouvernement du Québec. (2021). *Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/PASME.pdf>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75-91
- Hagedorn, L. S. (2006). *How to define retention: a new look at an old problem*. University of Southern California.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., et Zilber, T. (1998). *Narrative research Reading, Analysis and Interpretation*. Sage.
- Lichtman, M. (2012). Learning about others through Interviewing. Dans *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. Sage.
- London, H.B. (1996). How College Affects First-Generation Students. *About campus*. <https://doi.org/10.1002/abc.6190010503>
- Mertens, D. M. (2009). *Transformative research and evaluation*. Guilford Press.
- Patton, M.Q. (2015). Module 30. Purposeful Sampling and Case Selection: Overview of Strategies and Options. *Qualitative Research & Evaluation Methods. Fourth Edition*. Sage
- Picard, F., Trottier, C., et Doray, P. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40 (3) <https://doi.org/10.4000/osp.3531>
- Santé Estrie. (2023). *Enquête sur la santé psychologique des 12-25 ans – Faits saillants*. https://www.santeestrie.qc.ca/clients/SanteEstrie/salle_de_presse/actualites/2023/faits_saillants.pdf
- Sauvé, L., Papi, C., Gérin-Lajoie, S., Desjardins, G., Racette, N., Paquelin, D. et Laferrière, T. (2020). *Regard des apprenant.es universitaires sur les modes d'organisation et d'encadrement pédagogique en formation à distance et en ligne*. Rapport de recherche du programme d'action concertée des fonds de recherche du Québec Sociétés et culture.
- Shankland, R., Gayet, C. et Richeux, N. (2021). *Développer la santé mentale des étudiants : des outils à destination des professionnels*. Elsevier Masson.
- Spiegler, T., et Bednarek, A. (2013). First-generation students: What we ask, what we know and what it means: an international review of the state of research. *International Studies Sociology of Education*, 23(4), 318-337. <https://doi.org/10.1080/09620214.2013.815441>

Stebbleton, M. J., Soria, K. M., et Huesman, R. L. (2014). First-Generation Students' Sense of Belonging, Mental Health, and Use of Counseling Services at Public Research Universities. *Journal of College Counseling*, 17 (1), 6-20. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2014.00044.x>

Union étudiante du Québec. (2019). *Enquête « Sous ta façade » – Enquête panquébécoise sur la santé psychologique étudiante, automne 2018*. <https://unionetudiante.ca/wp-content/uploads/2019/11/Rapport-UEQ-Sous-ta-fa%C3%A7ade-VFinale-FR.pdf>

Université de Sherbrooke. (2021). *Enquête menée par l'Université de Sherbrooke sur la santé psychologique des 12 à 25 ans*. https://www.usherbrooke.ca/gnec/pj/faits_saillants_pistes_action_udess.pdf