



# Le rôle de la socialisation familiale dans les choix d'études supérieures des jeunes issus de l'immigration

## The role of family socialization in post-secondary educational choices among youth from immigrant backgrounds

Marie-Odile Magnan, Annie Pilote, Véronique Grenier and Pierre Canisius Kamanzi

Volume 2, Number 1, 2017

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1075820ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1075820ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Institut national de la recherche scientifique (INRS)

ISSN

2371-3054 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Magnan, M.-O., Pilote, A., Grenier, V. & Kamanzi, P. (2017). Le rôle de la socialisation familiale dans les choix d'études supérieures des jeunes issus de l'immigration. *Revue Jeunes et Société*, 2(1), 30–58. <https://doi.org/10.7202/1075820ar>

Article abstract

Des études révèlent que les jeunes originaires de l'Afrique noire, des Caraïbes et de l'Amérique centrale et du Sud ont des taux de décrochage élevés à l'université comparativement à leurs pairs d'origine européenne, anglo-saxonne et asiatique. Cette recherche qualitative tente de mieux comprendre les parcours de ces jeunes en creusant le rôle de la socialisation familiale sur les choix d'orientation postsecondaire. L'analyse révèle que les jeunes issus de l'Afrique noire, des Caraïbes et de l'Amérique centrale et du Sud se construisent davantage dans une configuration parentale qui privilégie l'autonomie des jeunes. Ces résultats permettent de suggérer quelques pistes au personnel scolaire en vue d'accroître leur persévérance.



## Le rôle de la socialisation familiale dans les choix d'études supérieures des jeunes issus de l'immigration

### **Marie-Odile Magnan**

Professeure agrégée  
marie-odile.magnan@umontreal.ca

### **Annie Pilote**

Vice-doyenne  
Faculté des sciences de l'éducation  
Annie.Pilote@fse.ulaval.ca

### **Véronique Grenier**

Candidate au doctorat  
veronique.grenier.3@umontreal.ca

### **Pierre Canisius Kamanzi**

Professeur agrégé  
pierre.canisius.kamanzi@umontreal.ca

### **Résumé**

Des études révèlent que les jeunes originaires de l'Afrique noire, des Caraïbes et de l'Amérique centrale et du Sud ont des taux de décrochage élevés à l'université comparativement à leurs pairs d'origine européenne, anglo-saxonne et asiatique. Cette recherche qualitative tente de mieux comprendre les parcours de ces jeunes en creusant le rôle de la socialisation familiale sur les choix d'orientation postsecondaire. L'analyse révèle que les jeunes issus de l'Afrique noire, des Caraïbes et de l'Amérique centrale et du Sud se construisent davantage dans une configuration parentale qui privilégie l'autonomie des jeunes. Ces résultats permettent de suggérer quelques pistes au personnel scolaire en vue d'accroître leur persévérance.

Mots-clés : parcours scolaires, études supérieures, immigration, jeunes, socialisation familiale, persévérance

***The role of family socialization in post-secondary educational choices among youth from immigrant backgrounds*****Abstract**

Studies show that youth whose families are from sub-Saharan Africa, the Caribbean, and Central and South America drop out of university at a higher rate than their peers of European, British and Asian descent. This qualitative study seeks to better understand the academic pathways followed by youth from immigrant backgrounds by exploring the role of family socialization in post-secondary choices. Our analysis reveals that youth with backgrounds in sub-Saharan Africa, the Caribbean, and Central and South America are more likely to mature within a parent-child dynamic that emphasizes young people's autonomy. These results point to some strategies that school staff could use to improve retention rates.

Keywords: educational pathways, higher education, immigration, youth, family socialization, student retention

Pour citer cet article : Magnan, M.-O., Pilote, A., Grenier, V. et Kamanzi, P.C. (2017). Le rôle de la socialisation familiale dans les choix d'études supérieures des jeunes issus de l'immigration. *Revue Jeunes et Société*, 2 (1), 30-58. <http://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/article/view/87-48>

## 1. Introduction

La poursuite d'études supérieures est une priorité des gouvernements qui considèrent l'investissement dans le capital humain comme un moyen de développement dans l'économie du savoir. Pour les individus, un diplôme d'études supérieures constitue un atout pour accéder à un emploi de qualité. Toutefois, l'expansion de l'enseignement supérieur s'accompagne d'inégalités sociales, car, même si l'accessibilité s'est accrue, tous les individus n'ont pas tous les mêmes capacités pour mettre à profit les ressources mises à leur disposition et d'emprunter un parcours permettant d'accéder à la réussite sociale et économique (Maroy et Van Campenhoudt, 2010).

Au Canada, les enquêtes révèlent que les jeunes issus de l'immigration accèdent aux études supérieures dans une proportion plus élevée que leurs pairs. Toutefois, des différences subsistent entre les groupes sur le plan de la persévérance. Des études quantitatives indiquent que les jeunes issus de l'Afrique noire, des Caraïbes et de l'Amérique centrale et du Sud ont un taux de décrochage élevé aux études universitaires comparativement à leurs pairs d'origine européenne, anglo-saxonne et asiatique (Kamanzi et Murdoch, 2011). Dès lors, il serait pertinent de mieux saisir leurs parcours postsecondaires et, plus spécifiquement, le rôle de la socialisation familiale dans ces parcours pour élaborer des pistes d'intervention, soit au niveau de l'accompagnement dans les choix d'orientation, soit dans la socialisation au « métier d'étudiant » (Verhoeven, Oriane et Dupriez, 2007).

La présente étude, de type qualitatif interprétatif, vise à comprendre les inégalités de parcours postsecondaires des jeunes issus de l'immigration en analysant le rôle de la socialisation familiale sur les choix d'orientation. Il s'agit d'une étude exploratoire réalisée à partir d'une reconstruction *a posteriori* du ressenti des jeunes de leur socialisation familiale. Pour ce faire, nous utilisons les types de configurations éducatives parentales proposés par Tirtiaux (2015), lesquels permettent d'éclairer les différences selon les pays d'origine des jeunes de notre corpus. L'article est divisé en quatre sections. La première décrit la problématique générale de la persévérance des étudiants issus de l'immigration aux études supérieures. La deuxième situe le rôle des parents immigrants dans cette problématique. La troisième décrit brièvement le quasi-marché de l'enseignement supérieur québécois et montréalais dans lequel les parents et jeunes issus de l'immigration sont amenés à faire leurs choix. Les dernières sections abordent le cadre théorique, l'analyse des résultats, suivis d'une discussion et d'une conclusion.

## 2. Jeunes issus de l'immigration : entre aspirations et diplomation aux études postsecondaires

Selon les enquêtes internationales, les jeunes issus de l'immigration réussissent généralement moins bien à l'école que leurs pairs natifs (Dronkers et van der Velden, 2013). Cette situation s'explique en grande partie par la précarité des conditions familiales. Comme en témoignent plusieurs études menées dans les pays industrialisés, notamment en Europe (Crul, Schneider et Lelie, 2012), les élèves issus de l'immigration sont souvent victimes des conditions de vie difficiles de leurs familles et du faible capital scolaire des parents. Il existe cependant quelques rares pays, dont le Canada, où les performances scolaires au secondaire des jeunes issus de l'immigration sont

comparables à celles de leurs pairs dont les parents sont natifs du Canada (Hochschild et Cropper, 2010). Cette situation plutôt exceptionnelle s'explique principalement par des politiques canadiennes d'immigration sélectives visant l'accueil d'immigrants qualifiés et dotés d'un capital scolaire élevé (Mc Andrew *et al.* 2015; Rothon, Heath et Lessard-Phillips, 2009).

Des études révèlent qu'au Canada, les jeunes issus de l'immigration (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> génération) accèdent aux études postsecondaires dans une proportion plus élevée que ceux de la 3<sup>e</sup> génération ou plus (Finnie et Mueller, 2010), même quand ils proviennent de familles défavorisées (Anisef, Brown et Sweet., 2011) ou ont connu des parcours scolaires antérieurs fragiles, voire cumulé un retard scolaire (Picot et Hou, 2012). Toutefois, le niveau élevé d'aspirations et d'accès aux études postsecondaires n'est pas toujours suivi d'un taux de diplomation supérieur au reste de la population. Des écarts selon l'origine des parents ont été soulignés dans les enquêtes quantitatives : si la persévérance est élevée pour les jeunes d'origine européenne, anglo-saxonne et asiatique (Asie de l'Est, du Sud-Est), elle est relativement faible pour leurs pairs originaires de l'Afrique noire, des Antilles et de l'Amérique centrale et du Sud (Kamanzi et Murdoch, 2011; Thiessen, 2009).

Au Québec, la plupart des études sur la scolarisation des jeunes issus de l'immigration ont essentiellement traité de la réussite scolaire au secondaire. Elles ont permis d'identifier les régions de provenance des jeunes plus exposés au décrochage : Antilles et Afrique noire; Amérique centrale et du Sud, Asie du Sud, etc. (Bakhshaei, 2013; Mc Andrew *et al.*, 2015). Une recherche au Québec a porté plus spécifiquement sur les parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration en formation générale des adultes<sup>1</sup> (Potvin et Leclercq, 2014). Elle souligne plusieurs obstacles institutionnels et systémiques qui contribuent à reléguer certains élèves immigrants (dont les jeunes issus des Antilles) du secteur des jeunes (tronc commun) vers celui des adultes, ce qui peut entraver la poursuite d'études postsecondaires – le secteur des adultes pouvant constituer une « voie de garage » ou un « cul-de-sac » entravant le choix du collège et de l'université par la suite. À notre connaissance, aucune recherche n'a approfondi la question des parcours au postsecondaire chez les populations d'origine immigrantes au Québec au-delà de l'analyse descriptive de données agrégées. Des analyses qualitatives des parcours de ces jeunes permettraient d'apporter un éclairage aux résultats rapportés par les recherches quantitatives. Au-delà des savoirs et des savoir-faire que l'étudiant doit maîtriser pour réussir ses études, le métier d'étudiant (Coulon, 1997), qui relève de la socialisation scolaire, s'avère être en étroite relation avec la socialisation qui s'opère dans le milieu familial (Bélangier et Farmer, 2004; Perrenoud, 1995). On ne peut donc pas comprendre la réussite ou l'échec scolaire des étudiants issus de l'immigration en dehors de ce processus de socialisation dans ces doubles sphères. Dans cette perspective, l'objectif de cette étude est de mieux comprendre le rôle de la socialisation familiale dans les choix d'orientation des jeunes issus de l'immigration. Elle cherchera notamment à mettre en lumière l'évolution des rapports

---

<sup>1</sup> Au Québec, la formation générale des adultes est une version adaptée pour les adultes du Programme de l'école québécoise (niveau secondaire). Le curriculum est structuré autour d'une formation de base commune (alphabétisation, études de niveau présecondaire et du premier cycle du secondaire) et d'une formation de base diversifiée (qui correspond au deuxième cycle du secondaire).

éducatifs vécus dans la famille au fil de la transition des études secondaires vers l'enseignement supérieur.

### 3. Familles et choix scolaires

Les parents jouent un rôle déterminant dans le parcours scolaire et professionnel des jeunes. Plus spécifiquement, les parents immigrants accordent une place importante au projet scolaire de leurs enfants d'autant plus que celui-ci est dans plusieurs cas au cœur même de leur projet migratoire (Kanouté et Lafortune, 2011; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Le projet scolaire serait souvent considéré par les parents immigrants comme un moteur de mobilité sociale ascendante pour la famille.

Au Québec, la littérature scientifique sur les parents immigrants et leurs rapports au système éducatif apporte d'autres éléments, justifiant le fait de s'intéresser à leur rôle dans le processus d'orientation de leurs enfants. Des recherches ont mis en évidence des défis spécifiques que vivent certains parents immigrants au Québec, notamment la non-connaissance du français, la non-connaissance du fonctionnement du système éducatif québécois, le rapport conflictuel avec la mission de socialisation de l'école québécoise, etc. (Mc Andrew *et al.* 2015). De plus, la majorité des parents immigrants détiennent des caractéristiques affectant positivement la relation avec les écoles, notamment un haut niveau de capital scolaire. Des données statistiques récentes ont d'ailleurs révélé que les parents immigrants du Québec choisissaient davantage l'école privée pour leur(s) enfant(s) que les parents non immigrants (Mc Andrew *et al.*, 2015). Soulignons que l'école privée au Québec a été historiquement la voie par excellence pour la reproduction de l'élite. Elle bénéficie toujours d'une valeur sociale élevée. Souvent sélective, celle-ci est réputée offrir un enseignement de qualité et un encadrement serré (Turmel, 2014).

Or, les parents immigrants ne constituent pas un groupe homogène. Comme mentionné plus haut, les résultats des recherches sur les performances scolaires des jeunes issus de l'immigration indiquent des fluctuations importantes selon les communautés d'origine immigrante. Les jeunes dont les parents sont originaires de l'Asie de l'Est ou de l'Europe de l'Est fréquenteraient davantage des écoles privées. Ces différences entre les groupes seraient notamment associées aux écarts de capitaux (économique et scolaire) des parents, du temps passé dans le pays d'accueil, etc. (Mc Andrew *et al.*, 2015). Ces résultats soulèvent des interrogations sur les conditions dans lesquelles les immigrants (parents et enfants) vivent et sur leur rapport au système éducatif québécois. Ils soulèvent également des questions relatives au processus de choix d'une école ou d'une institution postsecondaire chez les parents immigrants : jusqu'où ce choix varie-t-il selon leur classe sociale, leur origine ethnoculturelle, leur statut migratoire ?

Ainsi, à travers l'étude des parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration, nous nous pencherons sur le rôle de la socialisation familiale dans les choix scolaires (Lahire, 2016), un processus par lequel l'individu intériorise, à l'aide de sa cellule familiale, les valeurs liées à l'éducation ainsi que les aspirations scolaires et professionnelles de ses parents. Or, la socialisation familiale est liée de près au capital scolaire des parents et à leur origine ethnoculturelle. Les études ont montré que le niveau de scolarité des parents constitue l'un des prédicteurs principaux de la persévérance aux études

postsecondaires (Fuligni et Witkow, 2004). Spécifions que les jeunes issus de l'immigration ont tendance à être plus scolarisés que leurs parents (Mc Andrew *et al.*, 2015). En ce qui a trait aux jeunes issus de l'Asie de l'Est et du Sud-Est, leur propension à diplômé de l'université pourrait s'expliquer en partie par un capital social familial élevé et un encadrement serré des parents (Sun, 2014). À l'inverse, chez les jeunes issus des Antilles, de l'Afrique noire ou d'Amérique latine, des conditions de vie plus difficiles des parents semblent expliquer en partie l'abandon des études postsecondaires (Cone, Buxton, Lee et Mahotiere, 2014). Le cumul de situations de vulnérabilité souvent lié à la déqualification et à la discrimination sur le marché de l'emploi (Ledent, Bélanger et Malé, 2015) peut avoir un impact à long terme sur les jeunes issus de ces communautés (Abada, Hou et Ram, 2009). Les jeunes peuvent intérioriser certaines expériences parentales comme la déqualification, la non-reconnaissance des diplômes ou le taux de chômage élevé dans la communauté, ce qui pourrait les amener à remettre en cause la valeur de l'investissement dans les études et mettre en doute la possibilité de mobilité sociale par l'université (Cardu, 2008).

À travers différentes dimensions de la socialisation familiale, dont celle découlant du capital scolaire et socioéconomique des parents immigrés avant et après leur arrivée au Québec, nous explorerons le rapport à l'éducation de leurs enfants et à leur choix d'orientation au postsecondaire. Nous tenterons ainsi d'approfondir le rôle de la socialisation familiale de ces jeunes, de la configuration éducative les entourant, afin de mieux comprendre l'articulation entre les dynamiques familiales et les parcours scolaires et postsecondaires des jeunes issus de l'immigration – un angle d'analyse peu exploité jusqu'à présent dans les études portant sur les parcours postsecondaires au Québec et au Canada. Notre hypothèse de départ est la suivante : la socialisation familiale et l'encadrement des parents au regard des choix d'études postsecondaires évoluent au fil du parcours et se modulent différemment selon les pays de provenance des jeunes issus de l'immigration.

#### **4. Contexte québécois balisant les choix scolaires**

Bien qu'une logique de compétition entre établissements scolaires s'observe dans nombre de pays occidentaux, il reste que les quasi-marchés scolaires sont le résultat de politiques éducatives et de dynamiques « privé-public » qui leur sont spécifiques (Maroy, 2006; Meuret, 2007). Les systèmes éducatifs peuvent être situés sur un continuum allant d'un contexte où il existe une liberté de choix totale à un contexte où il n'y a pas de liberté de choix (Mons, 2007; van Zanten et Obin, 2008).

Le quasi-marché scolaire québécois se situe dans une zone dite intermédiaire (Merle, 2012). Au Québec, les élèves sont assignés à une école publique en fonction de leur lieu de résidence. Toutefois, les parents peuvent avoir accès à une école publique offrant des programmes spécialisés (souvent sélectifs) sur le territoire plus large de leur commission scolaire; ils peuvent aussi avoir accès à un système privé financé en partie par l'État québécois. Ainsi, au Québec, une vive concurrence s'observe entre les établissements d'enseignement. La baisse démographique des dernières années a contribué à accentuer cette concurrence au profit du réseau d'enseignement privé qui recueille désormais 30 % de la clientèle scolaire au secondaire (Tondreau et Robert, 2011). Cette dynamique de compétition entraîne les établissements et les commissions

scolaires du réseau public à mettre en place des projets éducatifs spécialisés ou enrichis, parfois sélectifs, pour attirer de nouveaux élèves ou pour retenir les « bons » élèves (Lessard, 2003). Ainsi, plusieurs établissements publics ont développé des programmes spécialisés en éducation internationale, sports-études, arts-études, etc. Dans les faits, si l'établissement public est tenu de scolariser en priorité les élèves de son territoire-école, les parents et leurs enfants, eux, possèdent le libre choix d'inscription à l'intérieur d'une même commission scolaire publique. Au-delà des choix entre établissements publics et privés parmi lesquels se trouve une hétérogénéité de projets éducatifs particuliers, les parents ont aussi accès à des établissements scolaires ethnoreligieux, qui relèvent uniquement du secteur privé. Le choix selon la langue de l'établissement (français ou anglais) est réglementé par une législation restreignant l'accès aux établissements anglophones au primaire et au secondaire – la Charte de la langue française (loi 101) n'accordant l'accès à ces établissements qu'à ceux l'ayant déjà fréquenté par le passé. Ainsi, les jeunes issus de l'immigration sont tenus de fréquenter le réseau francophone public jusqu'à la fin des études secondaires. Au postsecondaire, toutefois, le choix de la langue d'enseignement est laissé à la discrétion de l'étudiant.

À l'échelle québécoise, une vive concurrence existe entre les établissements d'enseignement supérieur puisque leur financement est établi en fonction des effectifs étudiants. Seulement à Montréal, on trouve 12 collèges et 4 universités offrant une panoplie de programmes d'études. Les immigrants sont ciblés par les stratégies de recrutement des collèges et des universités. C'est dans ce contexte que les jeunes issus de l'immigration sont amenés à faire leur choix d'orientation au collège, dans un premier temps, puis à l'université. Précisons qu'au Québec, le postsecondaire est constitué de deux paliers (collèges et universités). Les collèges (cégeps) constituent le premier palier de l'enseignement supérieur. Le diplôme d'études collégiales (général ou technique), obtenu au terme de deux ou trois ans, constitue la base conditionnelle d'admission à l'université.

## 5. Configurations éducatives et parcours postsecondaires des jeunes

La question de l'orientation scolaire et professionnelle, et plus particulièrement celle de l'influence des parents sur celles-ci, a intéressé de nombreux chercheurs de différentes disciplines (sociologie, psychologie, etc.) (Young et Valach 2006, Kerpelman et Smith 1999; Gaulejac 2010). Au Québec, peu de recherches ont analysé de manière approfondie les parcours postsecondaires des étudiants issus de l'immigration selon un angle sociologique et qualitatif. Or, les parcours impliquent un processus d'orientation ponctué de microdécisions impliquant « des choix, des bifurcations, des opportunités et des contraintes dans un cadre institutionnel précis qui met en place les grands mécanismes de régulation des flux d'élèves basés sur les performances scolaires » (Brinbaum et Guégnard 2012, p. 64). Le processus d'orientation peut contribuer, ultimement, à la production et à la reproduction d'inégalités sociales (Duru-Bellat 2002). Il s'avère donc crucial de documenter cette question afin d'élaborer des pistes, notamment sur le plan des politiques et pratiques institutionnelles du personnel scolaire et des conseillers d'orientation (Verhoeven *et al.* 2007). Ainsi, cette recherche analyse, sous un angle sociologique, les choix d'orientation en lien avec la socialisation familiale vécue par les jeunes issus de l'immigration. Notre cadre d'analyse est original, puisqu'il permet d'analyser finement le rôle et l'influence des parents dans les choix



d'orientation. Or, les recherches quantitatives montrent que les variables influençant le plus les parcours scolaires sont le capital scolaire et économique des parents. Notre cadre théorique va au-delà des variables quantitatives pour analyser plus finement les inégalités « en train de se faire » dans la socialisation familiale.

Notre cadre d'analyse se centre davantage sur la notion de « configuration éducative » (Tirtiaux, 2015). Nous nous focalisons sur le rôle des configurations éducatives parentales sur les parcours postsecondaires des jeunes. Ce cadre d'analyse s'avère original puisqu'il permet d'identifier différents types de configurations éducatives présentes dans notre corpus (variabilité selon les pays d'origine des jeunes); il permet également de considérer le point de vue du jeune autorapporté sur la configuration éducative développée par ses parents. Tirtiaux (2015) s'est penché sur les relations qui se forment entre les parents et les enfants au sujet des choix d'orientation de ces derniers. Afin de mieux saisir ces relations, l'auteur développe une typologie des configurations relationnelles éducatives familiales. Il envisage l'idée que les choix sont des entreprises relationnelles impliquant divers individus ou groupes, des choix qui sont loin d'être des décisions individuelles exemptes d'influences extérieures (sociale, familiale, etc.) à l'individu.

Plus précisément, la notion de configuration éducative permet de considérer la relation parents-enfant comme un « tout » dans lequel des attentes mutuelles sont partagées, pouvant influencer sur les choix d'orientation et la formation de l'identité. Dès lors, cette notion inclut, du côté des parents, les projections parentales sur les enfants et le rôle qu'ils estiment devoir jouer dans la scolarité, dans l'orientation et plus largement dans l'avenir professionnel de leurs enfants. Du côté des jeunes, elle interroge la place plus ou moins grande consentie aux attentes des parents.

Contrairement aux approches psychologiques (Young et Valach 2006, Kerpelman et Smith 1999), la notion de configuration éducative inclut les enjeux de placement social (ascension et reproduction sociale). De plus, elle permet de concevoir la question de l'orientation comme un processus qui évolue tout au long de la trajectoire socioscolaire. Elle se réfère ainsi aux jeux d'attentes spécifiques entre le jeune adulte et ses parents, jeux qui s'articulent aux épisodes biographiques et pouvant se transformer avec eux. Sur le plan analytique, cette manière de conceptualiser présente l'avantage d'éviter de nommer des « types de familles » puisque les jeux d'attentes peuvent différer d'un enfant à l'autre au sein d'une même famille et peuvent différer chez un même enfant à différents moments de son parcours scolaire.

Selon le modèle de Tirtiaux (2015), la configuration éducative parentale peut prendre plusieurs formes en fonction de deux axes de la socialisation familiale: l'*ambition* et l'*intervention* des parents dans les projets scolaires. Le degré d'ambition réfère au projet parental, soit « l'image que les parents se font de l'avenir idéal de leur enfant sur le plan scolaire et professionnel » (Tirtiaux, 2015, p. 309). Aux extrémités de cet axe, se trouvent, d'un côté, les parents ayant des ambitions scolaires et professionnelles élevées à l'égard de leurs enfants, et de l'autre, ceux ayant des ambitions plutôt modestes, misant davantage sur une intégration socioprofessionnelle réussie, exigeant l'acquisition d'un minimum de scolarité. Quant au degré d'intervention des parents, il concerne le rôle que ces derniers se donnent au quotidien dans la construction de l'avenir de leur enfant. Aux extrémités de cet axe, on observe, d'un côté, les parents exerçant un fort contrôle

sur les parcours scolaires et professionnels de leurs enfants, et de l'autre, ceux qui laissent leurs enfants libres de faire les choix qu'ils veulent. En croisant ces deux axes, l'auteur distingue quatre types de configurations éducatives parentales : élitiste, accompagnante, « cocoon » et laisser-faire.

*Configuration éducative élitiste.* Elle désigne les parents ayant des ambitions élevées à l'égard des parcours scolaires et professionnels de leurs enfants. Généralement présentes dès leur jeune âge ces ambitions sont « associées à des stratégies éducatives de transmission/construction du capital culturel et d'acquisition d'habitudes scolaires performantes » (Tirtiaux 2015, p. 312). Elles sont régulièrement communiquées à travers les échanges au sujet du niveau de scolarité attendu, des professions souhaitées, des programmes envisagés ou rejetés, des établissements de niveau supérieur (collégial ou universitaires) visés, etc. Elles sont également exprimées à travers les pratiques éducatives avec un accompagnement scolaire quotidien intensif, un choix d'écoles jugées « hautement réputées », des pratiques extrascolaires susceptibles d'améliorer la réussite, etc. La préoccupation de contrôler l'environnement social et scolaire constitue également une caractéristique importante de cette configuration éducative. Dans celle-ci, les parents tendent à ne pas laisser trop d'espace aux intérêts du jeune, particulièrement lorsque ceux-ci entrent en contradiction avec les ambitions élevées des parents.

*Configuration éducative accompagnante.* Elle réfère aux parents ayant également de fortes ambitions scolaires et professionnelles pour leurs enfants, tout en étant ouverts à l'émergence des intérêts du jeune en termes de choix de programme. Le jeune a une plus grande emprise sur les choix spécifiques liés à son parcours scolaire et professionnel. Les parents inscrits dans cette configuration valorisent l'autonomie et la responsabilisation de leurs enfants à l'égard de leur parcours scolaire et professionnel. Leur rôle consiste donc à être à la fois actifs et distancés par rapport à la gestion de la scolarité du jeune. Ils ont une attitude d'accompagnement qui se manifeste dans les pratiques éducatives par un suivi constant des résultats scolaires et de l'effort consenti aux études. Ce suivi s'accompagne d'interventions lorsque cela est jugé nécessaire, les ambitions élevées des parents (ex., valorisation de l'université) encadrant toutefois leur « accompagnement » dans les choix de programme du jeune.

Précisons que la distinction entre les parents appartenant aux configurations « élitiste » et « accompagnante » se situe du point de vue de la place que ces derniers accordent aux intérêts de leurs enfants dans les choix d'orientation scolaire et professionnelle. Plus précisément, les parents de ces deux configurations éducatives ont des aspirations scolaires et professionnelles élevées et tentent d'envoyer leurs enfants dans des écoles reconnues comme « réputées » (écoles privées prestigieuses ou publiques ayant des programmes enrichis) ou des programmes qu'ils jugent « prestigieux ». Toutefois, les parents qui se retrouvent dans la configuration « élitiste » ne laissent pas de place aux intérêts de leurs enfants. Ils sont dans une posture d'imposition de leurs choix, tandis que les parents qui se retrouvent dans la configuration « accompagnante » prennent en compte les intérêts de leurs jeunes. Ils leur laissent ainsi une place dans les choix d'orientation scolaire et professionnelle. Ces derniers font un compromis sur le domaine d'études que leurs jeunes choisiront, mais aspirent à ce que ces derniers atteignent un niveau élevé d'éducation (universitaire).

*Configuration éducative « cocoon ».* Elle a trait à un encadrement parental élevé, autant sur la vie sociale que scolaire. Cet encadrement qui constitue la caractéristique principale de cette configuration viserait principalement à assurer le bonheur et le bien-être des enfants. Contrairement aux parents s'inscrivant dans les configurations élitiste et accompagnante, les parents « cocoon » se distinguent par des ambitions scolaires et professionnelles jugées « réalistes » et ne tiennent pas forcément à l'excellence scolaire. Leurs aspirations sont plutôt modérées et ajustées en fonction des compétences scolaires de l'enfant. Ils sont généralement plus préoccupés par l'intégration professionnelle future de leurs enfants. Dès lors, ils misent davantage sur des carrières moins « prestigieuses », mais assurant une intégration professionnelle. Sur le plan des pratiques éducatives, ces parents choisiraient davantage des écoles qu'ils considèrent comme « familiales » et proches de la maison. De plus, ils ont tendance à moins engager les enfants dans des pratiques extrascolaires.

*Configuration éducative laisser-faire.* Les parents inscrits dans cette configuration valorisent au premier chef la liberté, l'autonomie et l'individualité. Autrement dit, ils ne s'ingèrent pas dans la vie sociale et scolaire de leurs enfants, contrairement aux parents de la configuration « cocoon ». Ils les laissent prendre des décisions sur leur avenir. Le désir que les enfants aient des ambitions scolaires et professionnelles élevées n'est pas affiché de manière explicite dans le discours et les actions de ces parents. Ils misent davantage, comme les parents de la configuration « cocoon », sur une intégration socioprofessionnelle réussie. Sur le plan des pratiques éducatives, ces parents sont peu présents. Ils n'assurent généralement pas un suivi scolaire rigoureux et gèrent peu la scolarité et les choix d'orientation de leurs enfants.

Soulignons les ressemblances et les différences entre les configurations « cocoon » et laisser-faire. Les parents appartenant aux configurations « cocoon » et « laisser-faire » ne recherchent pas des parcours scolaires d'excellence ou des carrières prestigieuses pour leurs enfants. Ils aspirent plutôt à ce que leurs jeunes acquièrent des diplômes afin d'obtenir un travail qui leur permettra de « bien vivre ». Ils ne choisiront pas des écoles « prestigieuses » ou sélectives. Toutefois, la distinction entre les parents de ces deux configurations éducatives se situe dans le degré de protection et les interventions qu'ils font auprès de leurs enfants. Les parents qui se retrouvent dans la configuration éducative « laisser-faire » valorisent l'autonomie, la liberté de choix et l'autoréalisation, tandis que ceux qui se retrouvent dans la configuration éducative « cocoon » auront plus tendance à vouloir protéger leurs enfants. Ainsi, les parents de la configuration « laisser-faire » ne vont pas imposer leurs choix, intérêts ou aspirations à leurs enfants. Aucune direction ne leur sera donnée en ce qui a trait à leurs choix scolaires et professionnels. Une certaine forme de contrôle est cependant présente chez les parents appartenant à la configuration « cocoon ». Ainsi, ils choisiront des écoles qu'ils considèrent comme « sécuritaires » pour leurs enfants, notamment des écoles ayant un petit effectif, des écoles référées par leur entourage proche, des écoles n'accueillant pas des populations scolaires jugées « difficiles » ou « violentes », etc.

C'est donc à l'aide de ces différents types de configurations identifiés (Tirtiaux, 2015) que nous avons tenté de comprendre les parcours aux études supérieures parmi les jeunes ayant des parents immigrants. L'analyse vise à répondre à la question suivante : dans quels types de configurations éducatives parentales ces jeunes s'inscrivent-ils

avant et au moment de la transition aux études postsecondaires (collégiales dans le cas-ci)? L'analyse a été centrée sur la transformation (ou non) des configurations éducatives parentales au fil de la transition entre le secondaire et le postsecondaire dans le discours des jeunes.

## 6. Méthodologie

Les données analysées dans cet article sont tirées d'un corpus d'entretiens portant sur les parcours scolaires et les choix d'orientation postsecondaires de jeunes issus de l'immigration fréquentant un cégep à Montréal. Les participants ont été sélectionnés selon les critères suivants : être né(e) au Québec ou y être arrivé(e) avant d'avoir terminé la scolarité primaire, avoir deux parents immigrants, avoir suivi ses études primaires et secondaires en français dans la région de Montréal, étudier dans un cégep francophone ou anglophone montréalais et être âgé(e) de 17 à 30 ans. Nous avons choisi d'interroger uniquement des jeunes ayant fait leurs études primaires, secondaires et collégiales au Québec dans le but de mieux documenter la transformation des choix scolaires et des configurations éducatives au fil du temps dans un contexte social commun. Nous avons toutefois cherché à diversifier notre corpus en recrutant des jeunes dont les parents proviennent de divers pays d'origine, des jeunes ayant des langues d'usage diversifiées (français, anglais, autres langues) et ceux appartenant à une « minorité visible ».

Le recrutement de participants volontaires s'est fait par choix raisonné. Plusieurs techniques de recrutement ont été mobilisées. Nous avons eu recours à des listes courriel d'étudiants fréquentant des cégeps montréalais. La plateforme Facebook a également été utilisée ainsi que la technique boule de neige. Le corpus comprend 60 entrevues. Plus précisément, 40 participants sont nés au Québec, 16 sont arrivés avant ou à l'âge de 5 ans et 4 sont arrivés entre 6 et 10 ans. Également, 15 ont des parents originaires des Antilles ou de l'Afrique subsaharienne, 6 de l'Europe de l'Est, 10 de l'Afrique du Nord ou du Moyen-Orient, 9 de l'Amérique centrale ou du Sud, 2 de l'Asie de l'Est, 9 d'Asie du Sud et 9 d'Asie du Sud-Est. Quant au capital scolaire des parents obtenu avant ou après leur arrivée au Québec, 26 viennent de familles dont au moins un parent possède un diplôme d'études universitaires (capital scolaire élevé), 20 de familles où au moins un parent a fait des études postsecondaires équivalentes au cégep (capital scolaire moyen) et 14 d'une famille où les parents ont terminé ou non leurs études secondaires (capital scolaire faible). Ajoutons que le corpus comprend 44 femmes et 16 hommes.

Il faut préciser que pour des raisons de confidentialité et en conformité avec les exigences du Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal, nous avons utilisé des noms fictifs pour masquer l'identité des répondants dans la section « analyse des données ». Les participants ont signé un formulaire de consentement garantissant la confidentialité de leurs témoignages.

Des entretiens semi-dirigés (de type récits de vie) ont été effectués (Bertaux, 2010); la durée des entrevues a varié entre 1 h 30 et 2 h 30. Le guide d'entretien comprenait des questions ouvertes sur des thèmes spécifiques et était conduit de manière souple afin de suivre la logique du récit livré par le jeune. La structure de l'entretien était la suivante : les participants ont été invités à raconter leur histoire familiale en lien avec l'immigration de leurs parents, leur expérience scolaire au primaire et au secondaire de

même que leur choix d'orientation au postsecondaire. Ils ont eu le choix de répondre aux questions en français ou en anglais. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits intégralement. Cette technique de collecte de données a été jugée la mieux indiquée, car elle présentait l'avantage de documenter le point de vue des jeunes issus de l'immigration sur leur choix d'orientation à travers le temps et sur la configuration éducative dans laquelle ils ont baigné, *a posteriori*. Elle permettait ainsi de saisir les logiques de construction des choix scolaires, en portant une attention particulière à la contribution des parents à ces choix.

Afin de structurer l'analyse des données mobilisées dans cet article, nous avons dans un premier temps codé, à l'aide du logiciel *QDA Miner*, tous les extraits rapportés par les jeunes à propos de l'implication des parents dans la construction de leur projet scolaire et professionnel. Plus précisément, nous avons codé les *discours* des parents rapportés par les participants au sujet de leur éducation et de leur avenir professionnel (importance de l'éducation, aspirations scolaires et professionnelles, programmes espérés ou rejetés, cégeps et universités visés, représentations des écoles privées et publiques, etc.). Nous avons aussi codé les *pratiques éducatives* et les *choix scolaires* effectués par les parents lorsque leurs enfants ont accédé au secondaire : choix d'écoles privées ou publiques avec projets sélectifs, choix école du quartier, encadrement scolaire, pratiques extrascolaires, recours aux tableaux de classement des écoles et institutions postsecondaires, passation des examens d'entrée, recours à l'entourage pour obtenir de l'information, etc. Nous nous sommes également intéressés aux *ajustements* ou *réactions* des parents à l'égard des performances scolaires de leur enfant, de leurs intérêts scolaires et professionnels, ainsi que de leur choix d'orientation postsecondaire (approbation/désapprobation du choix du jeune, adaptation aux intérêts et à la capacité académique du jeune, etc.). Par la suite, nous avons classé les participants dans les quatre configurations éducatives selon les balises suivantes (Tirtiaux, 2015).

Le codage des configurations éducatives a mené vers deux étapes d'analyse, situant les configurations éducatives dans lesquelles les jeunes baignent : une étape comprenant un portrait des tendances générales du corpus et une étape se penchant sur les transformations des configurations éducatives au fil du parcours vers le postsecondaire. La première étape nous a menés vers la découverte de tendances plus macrosociales permettant de saisir les configurations éducatives dominantes pour les jeunes issus de l'immigration de notre corpus montréalais. L'analyse visait ainsi à repérer une vue d'ensemble et non à s'attarder aux configurations éducatives spécifiques à chaque jeune. Nous souhaitons ainsi mettre en lumière certaines tendances pour ensuite explorer la manière selon laquelle les configurations éducatives se transforment au postsecondaire. Par la suite, une deuxième étape d'analyse a permis de dégager les principaux parcours de « configurations parentales » au fil du temps, permettant d'illustrer la transformation (ou non) des configurations parentales entre le moment « lors des études primaires et secondaires » et « lors des études supérieures ». Nous avons ainsi classé chaque participant, selon la séquence « avant la fin des études secondaires/lors des études supérieures », dans l'une des quatre *configurations relationnelles éducatives parentales* exposées antérieurement : élitiste, accompagnant, « cocoon » et laisser-faire.

Avant de présenter notre typologie des parcours de « configurations parentales », nous faisons donc état d'une tendance se dégageant de l'ensemble du corpus : les parents des jeunes interrogés se retrouvent, lors des études primaires et secondaires, en grande majorité (plus des deux tiers des participants) dans la configuration élitiste. Ceci témoigne des aspirations élevées et d'un suivi/accompagnement serré qui caractérisent les populations immigrantes au Québec. En effet, peu de parents s'inscrivent, à ce moment du parcours, dans les trois autres configurations parentales, soit accompagnante, « cocoon » et laisser-faire. Nous avons choisi de mettre en exergue cette tendance « élitiste » du corpus lors des études primaires et secondaires, tout en étant conscients qu'environ un tiers du corpus se retrouve dans les autres configurations (« cocoon », accompagnante et laisser-faire)<sup>2</sup>.

## 7. Configuration élitiste lors des études primaires et secondaires

C'est une configuration élitiste qui semble avoir principalement guidé les relations que les jeunes ont entretenues avec leurs parents au sujet de leurs parcours scolaires et de leurs choix d'orientation lors des études primaires et secondaires. En effet, les participants interrogés semblent avoir principalement évolué dans un discours parental élitiste, en ce qui a trait aux programmes universitaires et professions valorisés. Ainsi, la majorité des participants raconte que leurs parents avaient des aspirations scolaires et professionnelles élevées à leur endroit. Les parents souhaitaient par exemple que leurs enfants deviennent médecins ou avocats. Ce souhait était souvent exprimé lors de conversations sur les projets scolaires et professionnels. Les propos de Samuel (parents originaires des Philippines, capital scolaire moyen) l'illustrent bien : « mes parents voulaient que je sois médecin, ingénieur, avocat, juge, des métiers un peu plus haut placés on peut dire ».

Ces aspirations scolaires et professionnelles élevées des parents se traduisent souvent par des pratiques de choix scolaires et de choix d'orientation élitistes, particulièrement au secondaire, lors du choix d'une école privée ou d'un programme sélectif à l'école publique (par ex., le volet international ou les cours enrichis). Ces choix scolaires se baseraient sur une perception négative que les parents ont de l'école publique régulière et une grande importance accordée à l'enseignement secondaire sur le parcours scolaire futur. Mai (parents du Vietnam, capital scolaire élevé) explique ceci :

Mes parents pensent que le secondaire c'est vraiment comme une période importante pour l'apprentissage. Puisque le privé c'est plus encadré, au public il y a plus de violence, de vandalisme des trucs comme ça, pour eux, ils avaient plus peur que ça affecte mes notes, puis pour eux c'est vraiment important l'étude, donc un environnement plus encadré puis avec de bons professeurs. Puis, comme une école quand même assez compétitive pour que ça me pousse à travailler plus fort.

Si le choix d'une école primaire ou secondaire réputée n'est pas possible pour certains parents pour diverses raisons financières : distance, performances scolaires de l'enfant (etc.), le désir d'envoyer leur enfant au privé ou dans des écoles avec des programmes

<sup>2</sup> Les jeunes qui se situent dans les configurations « cocoon » et laisser-faire lors du parcours primaire et secondaire seront traités dans les types de parcours (deuxième étape de l'analyse des données).

enrichis est fort présent dans les discours rapportés par les jeunes. George (parents originaires du Sri Lanka, capital scolaire moyen) souligne ceci : « ma mère, surtout ma mère, voulait m'envoyer à l'Académie de Roberval, mais je n'avais pas réussi l'examen... mon Dieu, ma mère elle était tellement déçue, fâchée. Elle ne me parlait pas pendant trois semaines ». Annabelle (parents d'Haïti, capital scolaire faible) : « Au début, elle voulait m'envoyer au privé, mais c'est plus à cause des moyens, évidemment, que j'ai été à Louis-Joseph Papineau. Elle a toujours voulu, si elle en avait eu les moyens, elle m'aurait envoyé au privé ».

Cette configuration élitiste à l'égard des parcours scolaires et des choix d'orientation de leurs jeunes n'est pas nécessairement liée au capital scolaire des parents de notre corpus, du moins avant le postsecondaire. En effet, la majorité des parents, quel que soit leur capital scolaire, souhaite que leurs enfants s'inscrivent dans des programmes axés sur des carrières professionnelles prestigieuses. C'est plutôt sur le plan des pratiques éducatives effectives des parents que des différences en fonction du capital scolaire sont perceptibles. À cet égard, les pratiques éducatives élitistes (choix de l'école primaire ou secondaire réputée, pratiques extrascolaires telles que des loisirs, des cours supplémentaires avec un enseignant privé ou dans un organisme communautaire, etc.) sont nettement plus fréquentes dans les familles dotées d'un capital scolaire élevé.

Une visée de mobilité sociale pour leur famille à travers l'intégration professionnelle réussie de leurs enfants (acquisition d'un statut social élevé, obtention d'un haut revenu, accès à des privilèges, ressources sociales, etc.) est à la base de la configuration élitiste endossée par les parents des jeunes interrogés. En définitive, l'acquisition par leurs enfants de compétences professionnelles et de diplômes de haut niveau constitue l'un des objectifs du projet de migration, souvent inachevé dû à la déqualification professionnelle vécue par les parents à leur arrivée au Canada.

Toutefois, cette logique élitiste fortement présente lors des études primaires et secondaires sous la forme de discours ou de pratiques effectives de choix scolaires évolue au fil du parcours scolaire du jeune, les parents acceptant de prendre de plus en plus en considération les intérêts et les choix de ce dernier. En effet, dans la mesure où le passage vers l'âge adulte permet au jeune non seulement de prendre davantage de décisions sur son avenir, mais également de mieux savoir ce qu'il veut, cela entraîne un changement dans ses relations avec les parents au sujet du parcours scolaire et professionnel envisageable. D'autres éléments peuvent jouer dans la redéfinition des relations parents-enfants en lien avec le parcours scolaire et professionnel : c'est notamment la méconnaissance, par certains parents immigrants, du système éducatif québécois au postsecondaire, l'impossibilité de supporter les coûts financiers des études de leurs enfants, etc. Dès lors, l'entrée de l'enfant à l'enseignement supérieur (collège) constitue un moment charnière dans les relations parents-enfants, entraînant souvent une redéfinition de ces dernières.

L'analyse a permis d'identifier cinq types de parcours dominants selon la séquence avant le postsecondaire/lors du postsecondaire : 1) configuration élitiste maintenue au fil du temps; 2) passage d'une configuration élitiste à une configuration accompagnante; 3) passage d'une configuration élitiste à une configuration laisser-faire; 4) configuration laisser-faire maintenue au fil du temps; 5) passage d'une configuration « cocoon » à une configuration laisser-faire. Cela nous a permis, par la

suite, d'observer l'existence de certaines différences dans les parcours en fonction du pays de provenance et du statut socioéconomique des parents.

## **8. Configurations éducatives au fil de la transition vers les études supérieures : types de parcours**

### Parcours 1 : Configuration élitiste maintenue au fil du temps

Des parents de notre corpus endossent encore, à l'enseignement supérieur, une configuration élitiste. Ces parents continuent d'avoir des aspirations professionnelles élevées pour leurs enfants et de viser des programmes menant à des professions socialement valorisées. Ils orientent leurs enfants vers ces professions et usent de tous les moyens possibles allant parfois jusqu'à leur imposer des choix. Ils poussent également fortement leurs enfants à opter pour des collèges (cégeps) et des universités qu'ils estiment réputés. Ces enfants sont très tôt inscrits dans des établissements scolaires considérés comme prestigieux par leurs parents. Ces jeunes s'inscrivent ainsi dans un « circuit de scolarisation » (Ball, Bowe et Gewirtz, 1995) d'écoles privées ou ayant un statut social élevé tout au long de leur parcours scolaire, du primaire jusqu'au postsecondaire.

Mai (parents vietnamiens, capital scolaire élevé), qui a évolué dans une configuration élitiste au primaire et au secondaire, relate comment cette configuration s'est maintenue au moment de faire des choix postsecondaires. Ses parents ont identifié pour elle un établissement collégial qu'ils jugeaient prestigieux : « Mes parents voulaient que j'aie à Marianopolis. J'ai appliqué à plusieurs écoles, mais pour eux, Marianopolis, ils savent que c'est une bonne école ». Le cas de Asma (parents d'Iran, capital scolaire élevé) dépeint également ce parcours où la configuration élitiste se maintient au fil du temps : « Mes parents disaient : Regarde, va à une bonne école comme Marianopolis, comme ça tu vas être prête pour l'université. Comme, au secondaire même chose, ils m'ont dit : va à un secondaire privé, comme ça tu vas être prête pour le cégep ».

Les jeunes de notre corpus qui s'inscrivent dans ce type de parcours « élitiste » font partie des groupes issus de l'immigration les plus enclins à bien réussir sur le plan scolaire selon les enquêtes quantitatives (Mc Andrew *et al.* 2015). Dans ce type de parcours, notons que nous retrouvons davantage des jeunes issus de parents à capital scolaire relativement élevé et provenant des régions de l'Asie, de l'Europe de l'Est, de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient. Il faudrait toutefois vérifier cette tendance exploratoire avec une enquête quantitative.

### Parcours 2 : D'une configuration élitiste à une configuration accompagnante

Ce parcours illustre un passage de la configuration élitiste à la configuration accompagnante. Sous ce parcours se retrouvent des parents qui, adhérant à une logique élitiste avant la fin des études secondaires, s'ajustent aux intérêts de leur enfant et sont disposés à lui laisser davantage d'autonomie dans ses choix scolaires et professionnels au postsecondaire. Un certain compromis émerge entre le jeune et ses parents sur le plan du programme choisi et de la profession anticipée. Toutefois, les parents faisant partie de cette catégorie maintiennent des aspirations élevées pour leurs enfants (valorisation de la poursuite des études universitaires). Ils continuent à



vouloir les influencer à opter pour des programmes jugés « d'élites » et menant vers des professions à statut social élevé, mais de façon moins contrôlée comparativement aux parents se retrouvant dans une configuration élitiste. Ces parents tiennent souvent des discours péjoratifs à l'égard de certains programmes (ex., arts, sciences humaines, etc.). Ils encouragent également leurs enfants à opter pour des études universitaires plutôt que pour des programmes de formation technique au cégep. Le discours de dévalorisation de certains programmes pourrait être une stratégie utilisée par ces parents pour les persuader de s'inscrire dans des programmes qu'ils jugent prestigieux ou qui ont un statut social élevé dans leur pays d'origine. Le cas d'Alexandre (parents de Chine, capital scolaire moyen) éclaire bien ce parcours. Ses parents s'inscrivent dans une configuration élitiste lorsqu'il est au secondaire, mais cette configuration se module vers le type « accompagnant » lors de son passage aux études supérieures :

Oui, ils ont respecté mon choix [de programme], puis c'est ça. Je suppose que ça ne les dérangeait pas tant que je respectais le fait que j'allais aller à l'université et que j'allais quand même réussir dans la vie. Je veux devenir comme ingénieur quand même. [...] Parce que j'ai vraiment compris que les parents veulent vraiment que l'on réussisse même si on ne va pas, si on ne va pas dans la route qu'eux ils veulent qu'on aille. Alors ils ont respecté mon choix de programme tant je suppose que je réussis [à l'université].

Le discours de Nahla (parents du Pakistan, capital scolaire faible) illustre bien le discours de ses parents qui entoure ses choix postsecondaires. Les ambitions de ses parents sont élevées, mais une certaine marge de manœuvre semble être laissée quant au choix de programme, du moins dans le discours explicite des parents. Ses parents ne s'inscrivent pas dans la configuration élitiste qu'elle observe dans d'autres familles :

[Mes parents] me disaient va en médecine, va en ingénieur va en dentiste, fais quelque chose de gros. Je crois que tous les parents disent ça, mais ils savent que c'est surtout comme l'enfant qui choisit. Mais mes parents, ils m'ont jamais forcée forcée [à être médecin ou ingénieure]. Comme je connais des gens qui sont en sciences nature que leurs parents ont forcés, alors qu'eux, ils aiment l'art, mais ils sont en sciences pour devenir médecin.

Cet extrait permet de constater que ses parents ont des ambitions élevées à son endroit et tentent de l'orienter vers des choix, mais qu'ils ne s'inscrivent pas dans un contrôle aussi serré que celui des parents élitistes en termes de choix de programme.

Encore une fois, les jeunes de notre corpus qui s'inscrivent dans ce type de parcours font partie des groupes issus de l'immigration les plus enclins à bien réussir sur le plan scolaire (Mc Andrew *et al.*, 2015). Dans ce type de parcours se retrouvent davantage des jeunes issus de parents à capital scolaire relativement élevé et originaires des régions de l'Asie, de l'Europe de l'Est, de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient. Soulignons qu'il s'agit du même profil de familles que dans le parcours 1 (élitiste).

### Parcours 3 : D'une configuration élitiste à une configuration laisser-faire

Un autre parcours est celui des parents qui passent d'une configuration élitiste avant la fin des études secondaires à une configuration de type laisser-faire au postsecondaire. Ces parents ont un discours élitiste sur les professions espérées lors des études

secondaires et se révèlent ensuite quasi absents dans les choix d'orientation effectués lors du passage vers l'enseignement supérieur.

Le récit d'Emmanuel (parents haïtiens, capital scolaire élevé) permet de bien comprendre ce type de parcours. Ses parents s'inscrivent dans la configuration élitiste lors des études secondaires :

[Aller en sciences de la santé], ça m'intéressait pas. Ma mère a toujours essayé de valoriser ça, mais j'aime pas ça. Être avocat [aussi], ça m'intéressait pas. J'ai toujours voulu être policier. Ça toujours été une obsession, policier ou prof. de maths. Et tu as tes parents qui te découragent : les gendarmes d'Haïti, c'est pas bon. Ma mère m'a toujours découragé pour ce choix de programme [technique policière].

Or, par la suite, au postsecondaire, devant l'impossibilité de poursuivre le programme désiré (moyenne trop faible pour être admis) et le manque d'appui de la part de ses parents, il en résulte qu'Emmanuel se retrouve perdu et ressent un manque de support et d'accompagnement de la part de ses parents (configuration de type laisser-faire). Il ne sait pas ce qu'il veut faire et ce qu'il devrait choisir. Il entre ainsi dans une spirale de choix et de retrait de programmes. Il se retrouve en perte de repères au moment de faire son choix d'orientation au cégep; il se retrouve alors dans une configuration parentale de type « laisser-faire » :

Ben, moi j'ai eu un problème que j'ai jamais su vers où j'voulais aller. [...] Mon problème c'est que je n'ai jamais eu d'appui [au cégep], je n'ai jamais eu de référence. Mon grand frère, il a coulé des cours, donc c'est moi, j'ai fini mon secondaire avant mon frère. Puis, il n'y avait personne pour me guider. J'étais comme dans un océan, je ne savais pas où j'allais, je ne savais pas ce que je faisais, je ne savais pas où ça allait me mener.

Ce changement de type de configuration parentale peut s'expliquer par le fait que les parents connaissent peu les rouages du système éducatif québécois; ils sont convaincus que les jeunes connaissent mieux le système éducatif et sont plus informés qu'eux sur les débouchés d'emploi auxquels la formation postsecondaire peut conduire. Ils témoignent d'une certaine confiance à leur égard. De plus, ils valorisent le développement de l'autonomie de leurs enfants qu'ils considèrent désormais comme des adultes.

Le cas d'Eduardo (parents du Salvador, capital scolaire faible) est également un exemple éloquent à ce propos. Sa mère valorise des professions prestigieuses avant la fin des études secondaires, mais elle se montre ouverte à une grande autonomie pour son fils lorsqu'arrive le temps de faire le choix du programme au cégep : « Elle m'a vraiment donné [la liberté], parce qu'elle ne comprend pas beaucoup comment ça fonctionne aussi. Elle m'a dit : "Tu t'y connais, je te fais confiance"».

Dans ce type de parcours, se retrouvent davantage les jeunes issus de parents des régions des Antilles et de l'Afrique subsaharienne et, dans une moindre mesure de l'Amérique centrale et du Sud. Se retrouvent également davantage des parents ayant vécu des parcours migratoires et d'intégration socioéconomique plus difficiles. Nous

retrouvons autant de parents à capital scolaire élevé et faible dans cette catégorie. Il s'agit ainsi d'un type de parcours à explorer dans de futures recherches. Pourquoi certains parents passent-ils d'une configuration élitiste au secondaire à une configuration « laisser-faire » au postsecondaire ? Nous faisons l'hypothèse que les deux exemples cités ici représentent peut-être des versions différentes de « laisser-faire » : dans un cas de capital scolaire élevé (Emmanuel), il y a des divergences de représentations concernant la valeur des professions entre les parents et le jeune, un manque de soutien des parents parce que le jeune n'adhère pas à leur projet, etc. Dans l'autre cas (Eduardo), capital scolaire faible, les parents ont confiance dans le jeune et lui apportent un soutien moral. Ces différents cas de figure de laisser-faire devraient être approfondis dans de futures analyses.

#### Parcours 4 : Configuration laisser-faire maintenue au fil du temps

Ce parcours inclut les parents qui s'inscrivent dans une configuration de type laisser-faire tout au long du parcours des jeunes interrogés. Les jeunes ayant évolué dans cette configuration éducative, depuis leur jeune âge, n'ont été, d'aucune façon, poussés par les parents à se former pour certaines professions jugées « prestigieuses » ou même à opter pour des formations menant à des possibilités d'emplois. Ainsi, ces jeunes sont les seuls à ne pas avoir baigné dans une configuration élitiste au secondaire. Leurs parents n'ont généralement pas privilégié le choix d'écoles secondaires privées ou le choix de programmes sélectifs au public. Les parents appartenant à cette catégorie autorisent leurs enfants à s'orienter dans un programme ou une profession de leur choix. Ce parcours s'avère intimement lié aux notions d'autonomie. De plus, les jeunes rapportent que leurs parents ne se sentent pas en droit d'imposer des aspirations scolaires et professionnelles élevées à leurs enfants alors qu'eux-mêmes n'ont pas atteint un niveau d'études élevé.

Le cas de Natasha illustre bien ce type de processus (parents originaires de la République dominicaine, capital scolaire moyen) :

Ma mère, elle était quand même contente que j'avais fait mon secondaire, que j'aie eu mon diplôme. Parce que ma sœur, elle, n'a rien fait, là. Mais elle voulait que je continue mes études parce qu'elle dit que je n'ai pas fait tout ça pour rien aussi. Donc, elle était contente que je suis allée au cégep. Elle n'est pas comme ça ma mère [vouloir que j'aie en médecine]. Elle est plus : fais qu'est-ce que tu aimes, mais fais quelque chose de bon que tu vas être heureuse.

Dans ce type de parcours, nous retrouvons davantage de jeunes issus de parents de l'Amérique centrale et du Sud ayant un faible capital scolaire. Encore une fois, ce type de configuration éducative mérite d'être davantage approfondi dans les recherches futures pour en saisir les facteurs. S'agit-il seulement d'un effet de classe sociale d'origine (parents à faible capital scolaire) ou également d'un effet dû à une façon distincte d'entrevoir l'éducation et leur rôle auprès de leurs enfants ?

#### Parcours 5 : D'une configuration « cocoon » à une configuration laisser-faire

Finalement, un dernier type se dégage du corpus. Il s'agit des parents qui passent d'une configuration « cocoon » avant la fin des études secondaires à une configuration de type

laisser-faire au postsecondaire. Avant le postsecondaire, la configuration « cocoon » est liée principalement à un sentiment d'insécurité et d'inquiétude pour leurs enfants; ils ne connaissent pas le système éducatif québécois, ils ont peur que leurs enfants soient incités à prendre de la drogue, de l'alcool, etc. Ainsi, ces parents se préoccupent principalement du bien-être de leurs enfants et non pas de leur « placement social ». Ils font des choix scolaires (au secondaire) en fonction du niveau de sécurité, du bien-être de leurs enfants, mais également pour diminuer leur propre sentiment d'insécurité. Toutefois, quand les jeunes arrivent au postsecondaire, ce sentiment d'insécurité et de peur diminue. Ils considèrent que leurs enfants sont devenus de jeunes adultes; ils s'estiment soulagés que la période de l'adolescence soit passée. Au postsecondaire, ils s'inscrivent donc dans la configuration « laisser-faire ». Ils estiment que leurs enfants connaissent davantage qu'eux les rouages du système éducatif québécois.

Prenons l'exemple de Sarra (parents originaires du Sri Lanka, capital scolaire faible). Ses parents se sentent sécurisés qu'elle fréquente une école secondaire connue de leur entourage :

*Actually, I didn't even decide my high school. They are the one who decided for me. They were like: "Okay." And I'm like: "Okay, I don't mind." And then so it was l'école La Voie. Cause basically everybody from my neighbourhood was going to that high school, so my parents heard more about that high school, so they wanted me to go there.*

Par la suite, une fois la situation sous contrôle, ses parents valorisent son autonomie: « *Well for college, my parents told me: "You can decide where you want to go". So yeah, so they never like concerned about my education. They knew that I would take the good path and like I would take care of my education* ».

Encore une fois, nous retrouvons davantage de jeunes issus de parents de l'Amérique centrale et du Sud ou des Antilles ayant un capital scolaire faible ou moyen dans ce type de parcours. Soulignons qu'il s'agit du même profil de familles que dans le parcours 4 (laisser-faire).

## 9. Discussion et conclusion

L'objectif était de mieux comprendre les parcours aux études supérieures des jeunes Québécois issus de l'immigration en creusant le rôle de la socialisation familiale sur les choix d'orientation au postsecondaire. En nous basant sur le cadre d'analyse de Tirtiaux (2015), nous avons analysé un corpus de données qualitatives recueillies auprès de 60 sujets. Les résultats permettent d'identifier les types de configurations éducatives dans lesquelles les jeunes issus de l'immigration ont navigué au fil de leurs parcours scolaires. L'analyse révèle qu'avant même la fin des études secondaires, la majorité des parents immigrants de notre corpus visent à ce que leurs enfants s'investissent dans un parcours scolaire menant à des emplois socialement valorisés. Ce discours s'accompagne souvent de pratiques scolaires également élitistes telles que le choix d'écoles primaires ou secondaires jugées réputées selon les palmarès ou selon les discussions informelles avec leur entourage ou les intervenants scolaires.

Les configurations éducatives caractérisant la socialisation des jeunes lors de leur passage vers les études supérieures évoluent selon cinq principaux schémas de

parcours : élitiste/élitiste, élitiste/accompagnant, élitiste/laisser-faire, laisser-faire/laisser-faire et « cocoon »/laisser-faire. L'analyse a permis de constater qu'il existe une tendance à la différenciation assez tangible des configurations selon l'origine des parents. Ainsi, les jeunes originaires des régions de l'Asie, de l'Europe de l'Est, de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient se situeraient davantage dans les configurations éducatives de type élitiste/élitiste et élitiste/accompagnant, alors que ceux qui sont originaires des Antilles, de l'Afrique subsaharienne et de l'Amérique centrale et du Sud s'inscriraient davantage dans les parcours d'orientation de type élitiste/laisser-faire, laisser-faire/laisser-faire et « cocoon »/laisser-faire. Cette différenciation dans les types de parcours d'orientation en fonction de la région d'origine pourrait s'expliquer en partie par le fait que les parents originaires des Antilles, de l'Afrique subsaharienne et de l'Amérique centrale et du Sud appartiendraient davantage à une classe sociale défavorisée ou moyenne, tandis que ceux provenant des régions de l'Asie, de l'Europe de l'Est, de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient appartiendraient davantage à une classe sociale moyenne ou favorisée. Toutefois, un « résiduel ethnique » (Mc Andrew *et al.* 2015) constitue une autre piste d'interprétation. Les parents de différents groupes ethnoculturels pourraient avoir une vision différente du jeune adulte et de leur rôle à leur égard lorsqu'il s'agit de faire des choix postsecondaires. Certains parents se situent davantage sur l'axe du « contrôle », alors que d'autres se situent davantage sur l'axe de la « liberté ». En outre, certains sélectionnent les institutions d'enseignement supérieur et les programmes en fonction d'une logique élitiste, alors que d'autres s'en remettent aux décisions du jeune. Ces hypothèses pourraient constituer une piste d'explication parmi d'autres pour comprendre les faibles taux de persévérance à l'université des jeunes issus des Antilles, de l'Afrique subsaharienne et de l'Amérique centrale et du Sud relevés dans les recherches quantitatives (Kamanzi et Murdoch, 2011). Le manque d'encadrement des parents lors de la transition vers les études supérieures ou le manque d'information sur les rouages des marchés scolaires au supérieur pourrait être à l'origine d'un sentiment d'anomie et de pertes de repères lors de l'entrée du jeune au cégep. C'est pourquoi d'autres recherches qualitatives ou quantitatives devraient être envisagées afin de creuser cette hypothèse. Quoi qu'il en soit, la variabilité des configurations éducatives parentales montre que les représentations du passage à la vie adulte s'avèrent hétérogènes (Molgat, 2007).

Au terme de cette étude, il convient de mentionner quelques-unes de ses limites. Les analyses sont issues d'un corpus de 60 entretiens menés à Montréal qui ne peuvent en aucun cas être représentatifs des populations à l'étude. Elles permettent toutefois de formuler des hypothèses et des pistes à approfondir. Dans cette perspective, nous considérons qu'il serait pertinent d'effectuer des recherches plus poussées sur des sous-groupes ethnoculturels spécifiques afin de corroborer ou de réfuter les résultats trouvés dans notre corpus. Les données sont également issues du regard des jeunes *a posteriori* sur leur parcours et sur leurs configurations éducatives familiales. Des entrevues devraient être menées auprès de parents immigrants. Une comparaison entre les discours des parents et les discours des jeunes permettrait d'enrichir l'analyse. Par ailleurs, il convient de rappeler que la socialisation familiale ne constitue qu'une des pistes d'explication des parcours d'accès et de persévérance aux études supérieures. L'articulation entre les effets de la socialisation familiale autour des choix scolaires, de la socialisation scolaire et de la socialisation au « métier d'étudiant » à l'enseignement

supérieur (Coulon, 1997) devrait faire l'objet d'études subséquentes. En effet, à ce jour, les études quantitatives sur la persévérance aux études supérieures ont identifié des liens entre, d'une part, l'origine familiale, les antécédents scolaires et certaines composantes du processus de socialisation au postsecondaire et, d'autre part, la réussite ou l'abandon (Thiessen, 2009; Coulon, 1997; Tinto, 1993). Il conviendrait de reprendre l'étude de ces trois dimensions des parcours et de les approfondir à partir de données qualitatives longitudinales afin de suivre les jeunes tout au long de leur parcours postsecondaire, y compris les interruptions d'études ou les formations professionnelles ne relevant pas de l'enseignement supérieur. Une analyse retraçant l'ensemble du parcours du jeune, son histoire familiale (projet migratoire, etc.) permettrait également de mieux comprendre les aspirations scolaires et les configurations éducatives développées par les parents immigrants.

Ajoutons également que le faible nombre d'hommes dans le corpus ne nous a pas permis d'établir des analyses portant sur des différences de genre dans la socialisation familiale et les configurations éducatives développées. Or, le caractère genré de la socialisation familiale peut jouer un rôle très important dans les choix scolaires. Également, comme nous n'avons pas réalisé d'entrevues auprès des parents, ces derniers ont été évoqués comme une « entité » (même s'ils peuvent parfois être en désaccord). Il aurait été intéressant de comparer les configurations éducatives des mères et des pères selon le genre de leur enfant. Ceci constitue à la fois une limite de cette étude et une piste à exploiter dans de futures recherches.

En dépit de ces limites, cette étude est parvenue à des résultats éclairants tant sur le plan scientifique que sur le plan pratique. Elle a permis de mettre en lumière un enjeu majeur relatif à l'équité dans l'enseignement supérieur au Québec : les jeunes issus des Antilles, de l'Afrique subsaharienne et de l'Amérique centrale et du Sud, semblent disposer de moins de ressources et d'informations de la part de leurs parents sur l'ensemble des choix d'orientation possibles et sur les rouages du système, décodant moins bien les attentes méritocratiques relatives à l'accès aux filières d'excellence et ressentant parfois un sentiment d'anomie. Ces résultats permettent d'identifier des pistes pour repenser les stratégies des conseillers d'orientation (ou d'autres intervenants scolaires dont les enseignants) dont deux questions méritent, à notre avis, davantage d'attention : Comment utiliser les ressources du « système » scolaire pour activer les potentiels et la liberté de choix de ces jeunes (Sen, 2010) et mieux les outiller face à l'ensemble des possibilités qui s'offrent à eux ? Comment mieux accompagner les familles immigrantes – en particulier celles qui présentent un faible capital scolaire – dans leur compréhension du fonctionnement du système scolaire et du marché de l'emploi ?

Finalement, les conclusions présentées dans cet article nous poussent à poursuivre notre réflexion et à envisager les limites de notre approche compréhensive et interprétative centrée sur l'analyse des discours des jeunes. En effet, jusqu'à présent, plusieurs recherches menées sur les inégalités au postsecondaire ont porté sur les acteurs sociaux et sur leurs parcours éducatifs, que ceux-ci soient linéaires, atypiques, discontinus, etc. (Doray, 2012). Ces analyses centrées sur les « publics » ont l'avantage de permettre l'identification des obstacles liés aux ancrages sociaux (ex., capital scolaire et économique des familles). Toutefois, cet angle d'approche comporte le risque de faire

porter les inégalités sur les épaules des acteurs sociaux et de leurs familles, en axant la focale sur les processus microsociologiques liés à l'« origine », ce qui comporte des risques d'essentialisation des différences ethnoculturelles (Dhume, Dukic et Chauvel, 2011). Or, les pratiques institutionnelles, les représentations et les discours du personnel scolaire doivent être analysés davantage, notamment à l'aide de l'approche par les capacités de Sen (2010). Scruter les pratiques institutionnelles permet notamment d'identifier des « pistes d'action » visant l'équité en éducation. Cette approche, qui s'éloigne de la *pensée déficitaire* (*deficit thinking*), responsabilise en partie le personnel scolaire, principalement issu du groupe majoritaire, en l'invitant à revoir ses pratiques auprès des jeunes et de leurs parents. Cette façon d'envisager les recherches futures constitue une piste novatrice qui permettra d'éclairer différemment la thématique.

## Bibliographie

- Abada, T., Hou, F. et Ram, B. (2009). Ethnic differences in educational attainment among the second generation of immigrants. *Canadian Journal of Sociology* 34 (1), 1-28.
- Anisef, P., Brown, R. S. et Sweet R. (2011). Post-secondary Pathway Choices of Immigrant and Native-born Youth in Toronto, *Canadian Issues* (hiver), 42-48.
- Bakhshaei, M. (2013) *L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaires et systémiques* (thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10117>
- Ball, S. J., R. Bowe et S. Gewirtz (1995). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *Sociological Review (Keele)*, 43 (1), 52-78.
- Bélanger, N. et Farmer, D. (2004). L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance. *McGill Journal of Education*, 39 (1), 45-67.
- Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Brinbaum, Y. et C. Guégnard (2012). Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation. *Formation emploi*, 118, 61-82.
- Cardu, H. (2008). Construction identitaire professionnelle et interaction en contexte de transition culturelle: l'étude de cas. *Connexions*, 1 (89), 171-180.
- Cone, N., C. Buxton, O. Lee et M. Mahotiere (2014). Negotiating a Sense of Identity in a Foreign Land: Navigating Public School Structures and Practices that often Conflict with Haitian Culture and Values. *Urban Education*, 49 (3), 263-296.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant l'entrée dans la vie universitaire* (1<sup>re</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Crul, M., J. Schneider et F. Lelie (2012). *The European second generation compared : does the integration context matter ?* Amsterdam : Amsterdam University Press.
- Dhume, F., S. Dukic et S. Chauvel (2011). *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l'origine*. Paris, France: La Documentation française.
- Doray, P. (2012), De la condition étudiante aux parcours des étudiants : quelques balises théoriques. In F. Picard et J. Masdonati (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes : dynamiques institutionnelles et identitaires*, Québec : Presses de l'Université Laval, 51-93.

- Dronkers, J. et R. van der Velden (2013). Positive but also negative effects of ethnic diversity in schools on educational performance? An empirical test using cross-national PISA data. In M. Windzio (dir.), *Integration and Inequality in Educational Institutions* (1<sup>re</sup> éd., p. 71-98). Heidelberg/New York/London : Springer.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Finnie, R. et R. E. Mueller (2010). They came, they saw, they enrolled: access to post-secondary education by the children of Canadian immigrants. In R. Finnie, M. Frenette, R. E. Mueller et A. Sweetman (dir.), *Pursuing Higher Education in Canada. Economic, Social, and Policy Dimensions* (1<sup>re</sup> éd., p. 192-216). Kingston : Queen's University Press.
- Fuligni A. J. et M. Witkow (2004). The Postsecondary Educational Progress of Youth from Immigrant Families. *Journal of Research on Adolescence*, 14 (2), 159-183.
- Gaulejac (de), V. (2010) [2004]. Le sujet manqué. L'individu face aux contradictions de l'hypermodernité, In N. Aubert (dir). *L'individu hypermoderne*, (p. 127-143). Toulouse; Éd. Éres.
- Hochschild, J. L. et P. Cropper (2010). Immigration regimes and schooling regimes : Which countries promote successful immigrant incorporation? *Theory and Research in Education*, 8 (1), 21-61.
- Kamanzi, P. C. et J. Murdoch (2011). L'accès à un diplôme universitaire chez les immigrants. In F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques de l'établissement*, Montréal (1<sup>re</sup> éd., p. 145-158). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F. et G. Lafortune (2011). *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques de l'établissement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Kerpelman, J. L. et S. L. Smith. (1999). Adjudicated adolescent girls and their mothers: Examining identity perceptions and processes. *Youth and Society*, 30, 313-347.
- Lahire, B. (2016). *Tableaux de famille : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Points.
- Ledent, J., A. Bélanger et C. Malé (2015). L'influence des statuts d'immigration et de minorité visible sur la surqualification des travailleurs salariés québécois : une analyse différenciée suivant le type de centres urbains. In S. Arcand et A. Germain (dir.), *Travailler et cohabiter : L'immigration au-delà de l'intégration*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 37-63.
- Lessard, C. (2003). L'excellence des uns contre la réussite de tous. *Revue Relations*, 687, 12-16.
- Maroy, C. et M. Van Campenhoudt (2010). Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et des familles. *Éducation et sociétés*, 26 (2), 89-106.
- Mc Andrew et al. (2015). La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherches et d'intervention. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Maroy, C. (2006). *École, régulation, marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : Presses universitaires de France.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : Éditions La Découverte.
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'École, une comparaison France/États-Unis*. Paris : Presses universitaires de France.



- Molgat, M. (2007). Do Transitions and Social Structures Matter ? How 'Emerging Adults' Define Themselves as Adults, *Journal of Youth Studies*, 10 (5), 495-516,
- Mons, N. (2007). Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ? Paris : Presses universitaires de France.
- Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : ESF.
- Picot, G. et F. Hou (2012). *Statut d'immigrant, développement des compétences à un jeune âge et participation aux études postsecondaires : comparaison entre le Canada et la Suisse* (Publication n° 11-626-X au catalogue - n° 013). Repéré sur le site de Statistique Canada : <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-626-x/11-626-x2012013-fra.pdf>
- Potvin, M. et J.-B. Leclercq (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (2), 309-350.
- Rothon, C., A. Heath et L. Lessard-Phillips (2009). The educational attainments of the 'second generation': A comparative study of Britain, Canada, and the United States. *Teachers College Record*, 111 (6), 1404-1443.
- Sen, (2010). *L'idée de justice*. Paris, France : Flammarion
- Sun, M. (2014). *The Educational Experience of Students of Chinese Origin in a French-speaking Context: the role of school, family, and community*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Thiessen, V. (2009). The pursuit of postsecondary education: A comparison of First Nations, African, Asian, and European Canadian Youth. *Canadian Review of Sociology*, 46 (1), 5-37.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college : rethinking the causes and cures of student attrition* (2<sup>e</sup> éd.). Chicago; ILL : University of Chicago Press.
- Tirtiaux, J. (2015). *Les jeunes et leurs parents face aux difficultés du choix des études supérieures : entre placement social et réalisation de soi* (Thèse doctorale, Université de Namur). Repéré à [https://pure.fundp.ac.be/ws/files/12552845/These\\_Johan\\_Tirtiaux.pdf](https://pure.fundp.ac.be/ws/files/12552845/These_Johan_Tirtiaux.pdf)
- Tondreau, J. & Robert, M. (2011). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales* (2<sup>e</sup> édition). Anjou : Les Éditions CEC.
- Turmel, R.-P. (2014). *Choisir une école secondaire privée : une analyse sociale du choix de familles provenant de la région de la Capitale-Nationale* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.
- van Zanten, A. et J.-P. Obin, (2008). *La carte scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vatz Laaroussi, M., F. Kanouté et L. Rachédi (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 291-311.
- Verhoeven, M., J.-F. Orienne et V. Dupriez (2007). Vers des politiques d'éducation «capacitantes»? *Formation et emploi. Revue française de sciences sociales*, 98, 93-107.
- Young, R. A. et L. Valach (2006). La notion de projet en psychologie de l'orientation, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35 (4), 495-509.

## Annexe : Données du corpus sur les parcours scolaires, les parcours migratoires et les variables sociodémographiques

Entrevues	Sexe	Âge	Région d'origine	Capital scolaire (père et mère)	Statut générationnel	Statut migratoire familial	Structure familiale
Ahuntsic 01 (Haïti)	H.	26	Antilles et Afrique subsaharienne	Père : Élevé Mère : Élevé	Né au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire
Ahuntsic 02 (Chine)	H.	17	Asie de l'Est	Père : Faible Mère : Moyen	Né au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire
Ahuntsic 03 (Philippines)	H.	17	Asie du Sud-Est	Père : Faible Mère : Moyen	Né au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire
Bois-de-Boulogne 01 (Ukraine)	F.	18	Europe de l'Est	Père : Élevé Mère : Élevé	Arrivée avant ou à 5 ans	Immigrants économiques	Nucléaire
Brébeuf 01 (Chine)	F.	18	Asie de l'Est	Père : Élevé Mère : Moyen	Arrivée avant ou à 5 ans	Immigrants économiques	Nucléaire
Brébeuf 02 (Russie)	H.	19	Europe de l'Est	Père : Élevé Mère : Élevé	Né au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire
Brébeuf 03 (Iran)	H.	19	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Père : Faible Mère : Élevé	Né au Québec	Réfugiés	Mère monoparentale
Dawson 01 (Bulgarie)	F.	19	Europe de l'Est	Père : Élevé Mère : Élevé	Arrivée entre 6 et 10 ans	Immigrants économiques	Nucléaire
Dawson 02 (Algérie)	F.	19	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Père : Moyen Mère : Élevé	Arrivée avant ou à 5 ans	Immigrants économiques	Nucléaire
Dawson 03 [Russie (mère)/Arménie (père)]	F.	19	Europe de l'Est	Père : Élevé Mère : Élevé	Arrivée entre 6 et 10 ans	Immigrants économiques	Nucléaire
Herzing 01 (Vietnam)	H.	29	Asie du Sud-Est	Père : N. A. Mère : Moyen	Né au Québec	Réfugiés	Nucléaire
Maisonneuve 01 (Sri Lanka)	H.	18	Asie du Sud	Père : Moyen Mère : Faible	Né au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire
Marianopolis 01 (Iran)	F.	18	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Père : Élevé Mère : Faible	Née au Québec	Réfugiés	Nucléaire
Marianopolis 02 (Vietnam)	F.	18	Asie du Sud-Est	Père : Élevé Mère : Élevé	Née au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire
Marie-Victorin 01 (Chili)	F.	24	Amérique centrale et du Sud	Père : Faible Mère : Moyen	Née au Québec	Réfugiés	Nucléaire
Marie-Victorin 02 [Salvador (mère)/Guatemala (père)]	F.	25	Amérique centrale et du Sud	Père : Faible Mère : Moyen	Née au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire

Entrevues	Sexe	Âge	Région d'origine	Capital scolaire (père et mère)	Statut générationnel	Statut migratoire familial	Structure familiale
Marie-Victorin 03 (Haïti)	F.	22	Antilles et Afrique subsaharienne	Père : Faible Mère : Faible	Arrivée entre 6 et 10 ans	Immigrants économiques	Nucléaire
Marie-Victorin 04 (Haïti)	F.	24	Antilles et Afrique subsaharienne	Père : Faible Mère : Faible	Née au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire (rencontrés au Canada)
Marie-Victorin 05 (Haïti)	F.	19	Antilles et Afrique subsaharienne	Père : Élevé Mère : Élevé	Née au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire
Marie-Victorin 06 (Haïti)	F.	22	Antilles et Afrique subsaharienne	Père : Élevé Mère : Faible	Arrivée avant ou à 5 ans	Immigrants économiques	Parents divorcés
Marie-Victorin 07 (République dominicaine)	F.	21	Antilles et Afrique subsaharienne	Père : Moyen Mère : Moyen	Arrivée entre 6 et 10 ans	Immigrants économiques	Mère monoparentale
Marie-Victorin 08 (Algérie)	F.	18	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Père : Élevé Mère : Élevé	Née au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire
Marie-Victorin 09 (Haïti)	F.	17	Antilles et Afrique subsaharienne	Père : N. A. Mère : Faible	Née au Québec	Immigrants économiques	Parents divorcés. Mère monoparentale
Marie-Victorin 10 (Vietnam)	H.	20	Asie du Sud-Est	Père : Élevé Mère : Moyen	Né au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire
Marie-Victorin 11 (Haïti)	F.	18	Antilles et Afrique subsaharienne	Père : Faible Mère : Faible	Née au Québec	Immigrants économiques	Mère monoparentale (rencontrés au Canada)
Marie-Victorin 12 (Algérie)	F.	20	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Père : Élevé Mère : Faible	Arrivée avant ou à 5 ans	Immigrants économiques	Nucléaire
Marie-Victorin 13 (Haïti)	F.	20	Antilles et Afrique subsaharienne	Père : Faible Mère : Faible	Née au Québec	Immigrants économiques	Parents divorcés. Vit avec sa mère.
Marie-Victorin 14 (Pérou)	F.	17	Amérique centrale et du Sud	Père : Élevé Mère : Moyen	Née au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire
Marie-Victorin 15 (Cuba)	F.	17	Antilles et Afrique	Père : Moyen Mère : Faible	Arrivée avant ou à 5 ans	Immigrants économiques	Nucléaire

Entrevues	Sexe	Âge	Région d'origine	Capital scolaire (père et mère)	Statut générationnel	Statut migratoire familial	Structure familiale
			subsaharienne				
Marie-Victorin 16 (Haïti)	H.	18	Antilles et Afrique subsaharienne	Père : Élevé Mère : Moyen	Arrivé avant ou à 5 ans	Immigrants économiques	Nucléaire
Rosemont 01 (Guatemala)	H.	20	Amérique centrale et du Sud	Père : Faible Mère : Moyen	Né au Québec	Réfugiés	Nucléaire
Rosemont 02 [Salvador (mère)/N.A. (père)]	H.	20	Amérique centrale et du Sud	Père : N. A. Mère : Faible	Arrivé avant ou à 5 ans	Réfugiés	Mère monoparentale (séparée du beau-père)
Rosemont 03 (Pérou)	H.	26	Amérique centrale et du Sud	Père : Faible Mère : Élevé	Arrivé avant ou à 5 ans	Réfugiés	Parents divorcés. Vit avec mère.
Rosemont 04 (Salvador)	H.	20	Amérique centrale et du Sud	Père : Moyen Mère : Faible	Arrivé avant ou à 5 ans	Immigrants économiques	Nucléaire
St-Laurent 01 (Maroc)	F.	19	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Père : N. A. Mère : Faible	Née au Québec	Immigrants économiques	Mère monoparentale
Vanier 01 (Philippines)	F.	18	Asie du Sud-Est	Père : N. A. Mère : Faible	Née au Québec	Immigrants économiques	Mère monoparentale
Vanier 02 (Sri Lanka)	F.	17	Asie du Sud	Père : Faible Mère : Moyen	Née au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire
Vanier 03 (Sri Lanka)	F.	18	Asie du Sud	Père : Faible Mère : Faible	Arrivée avant ou à 5 ans	Réfugiés	Mère monoparentale
Vanier 04 [Iran (mère) /Nicaragua (père)]	F.	20	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Père : Moyen Mère : Faible	Née au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire
Vanier 05 (Inde)	F.	19	Asie du Sud	Père : Moyen Mère : Faible	Née au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire
Vanier 06 (Philippines)	F.	18	Asie du Sud-Est	Père : Moyen Mère : Faible	Née au Québec	Immigrants économiques	Parents divorcés
Vanier 07 (Philippines)	F.	18	Asie du Sud-Est	Père : Moyen Mère : Faible	Née au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire
Vanier 08 (République dominicaine)	F.	19	Antilles et Afrique subsaharienne	Père : Moyen Mère : Faible	Née au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire
Vanier 09 (Bulgarie)	F.	18	Europe de l'Est	Père : Faible Mère : Élevé	Arrivée avant ou à 5 ans	Immigrants économiques	Mère monoparentale

Entrevues	Sexe	Âge	Région d'origine	Capital scolaire (père et mère)	Statut générationnel	Statut migratoire familial	Structure familiale
Vanier 10 (Sri Lanka)	F.	18	Asie du Sud	Père : Faible Mère : Faible	Arrivée avant ou à 5 ans	Immigrants économiques	Nucléaire
Vanier 11 (Bangladesh)	H.	18	Asie du Sud	Père : Élevé Mère : Faible	Né au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire
Vanier 12 (Syrie)	F.	18	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Père : Moyen Mère : Faible	Arrivée avant ou à 5 ans	Immigrants économiques	Nucléaire
Vanier 13 (Vietnam)	H.	19	Asie du Sud-Est	Père : Faible Mère : Moyen	Né au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire
Vanier 14 (Ghana)	F.	19	Antilles et Afrique subsaharienne	Père : Faible Mère : Faible	Arrivée avant ou à 5 ans	Immigrants économiques	Nucléaire
Vanier 15 (Argentine)	H.	19	Amérique centrale et du Sud	Père : Élevé Mère : Élevé	Né au Québec	Immigrants économiques	Parents divorcés. Vit chez les deux alternativement
Vanier 16 (Pakistan)	F.	19	Asie du Sud	Père : Élevé Mère : Élevé	Née au Québec	Réfugiés	Nucléaire
Vanier 17 [Pakistan (mère)/Sri Lanka (père)]	F.	18	Asie du Sud	Père : Faible Mère : Moyen	Née au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire
Vanier 18 [Bulgarie (mère)/Barbade (père)]	F.	18	Europe de l'Est	Père : N.A. Mère : Faible	Née au Québec	Réfugiée	Mère monoparentale
Vanier 19 (Guyane)	F.	19	Amérique centrale et du Sud	Père : Élevé Mère : Élevé	Née au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire
Vanier 20 (Philippines)	F.	19	Asie du Sud-Est	Père : Faible Mère : Faible	Née au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire
Vanier 21 [Iran (mère)/Grèce (père)]	F.	18	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Père : Élevé Mère : Élevé	Née au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire (rencontrés au Canada)
Vanier 22 (Haïti)	F.	18	Antilles et Afrique subsaharienne	Père : Moyen Mère : Moyen	Arrivée avant ou à 5 ans	Immigrants économiques	Nucléaire
Vanier 23 (Afghanistan)	F.	19	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Père : Élevé Mère : Élevé	Née au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire
Vanier 24 (Pakistan)	F.	18	Asie du Sud	Père : Faible Mère : Faible	Née au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire

Entrevues	Sexe	Âge	Région d'origine	Capital scolaire (père et mère)	Statut générationnel	Statut migratoire familial	Structure familiale
Vieux-Montréal 01 (Haïti)	F.	19	Antilles et Afrique subsaharienne	Père : Élevé Mère : Élevé	Née au Québec	Immigrants économiques	Nucléaire (rencontrés au Canada)