

Université de Montréal

**Les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle :  
l'expérience de jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal**

par

Fahimeh Darchinian

Département d'administration et fondements de l'éducation  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation  
en vue de l'obtention du grade de philosophiæ doctor (Ph.D.)  
en sciences de l'éducation, option éducation comparée et fondements de l'éducation

Décembre 2017

© Fahimeh Darchinian, 2017

Université de Montréal  
Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée :

*Les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle :  
l'expérience de jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal*

présentée par :  
Fahimeh Darchinian

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Jrene Rahm, présidente

Marie-Odile Magnan, directrice de recherche

Fasal Kanouté, codirectrice de recherche

Deirdre Meintel, membre du jury

Annie Pilote, examinatrice externe

Serge Larivée, représentant du doyen de la FES

## RÉSUMÉ

Cette recherche explore le travail de négociation des jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal en ce qui a trait à la construction de leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle. Dans la littérature scientifique, le processus d'expérience du passage au postsecondaire et sur le marché du travail chez cette population a été principalement problématisé autour des questions du taux de diplomation et d'accès à l'emploi en contexte international et canadien. L'angle interprétatif de la thèse fait ressortir les spécificités de cette expérience dans le contexte sociohistorique du Québec.

Basé sur la méthode des récits de vie biographiques et rétrospectifs, le corpus qualitatif comprend 25 jeunes adultes issus de l'immigration qui, après leur secondaire au secteur francophone, ont poursuivi des études postsecondaires (cégep/université) dans une institution (anglophone/francophone) montréalaise et qui ont deux ans d'expérience sur le marché du travail montréalais. La mise en rapport des témoignages des jeunes adultes interrogés permet d'explorer de façon approfondie la complexité de leur expérience d'orientation, ce qui s'avère complémentaire aux recherches quantitatives déjà menées sur ces questions. Étant donné que 21 de ces jeunes adultes appartiennent à différentes catégories de minorités visibles, les résultats de la thèse apportent un éclairage sur les particularités des parcours postsecondaires et professionnels des minorités visibles issues de l'immigration.

Inspiré de la sociologie compréhensive, le cadre d'analyse de la thèse rend compte du va-et-vient qu'opère l'acteur social entre les dimensions sociales d'ordre microsociologique et macrosociologique. Une conception relationnelle de l'expérience sociale permet d'introduire la notion des frontières, plus spécifiquement des frontières « majoritaires/minoritaires », dans l'analyse de l'expérience d'orientation postsecondaire et professionnelle. La conception non linéaire des parcours de vie permet la prise en compte des bifurcations et des réorientations constitutives de ces parcours.

Sur les plans empirique et théorique, cette thèse contribue à creuser le rôle des frontières « majoritaires/minoritaires » et, plus spécifiquement, le rôle des rapports de pouvoir dans le processus d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles des jeunes adultes issus de l'immigration, surtout celles des minorités visibles issues de l'immigration. En effet, en abordant les parcours d'orientations sous l'angle de la négociation des frontières « majoritaires/minoritaires », les résultats montrent que des rapports de discrimination et d'exclusion influencent les choix d'orientations postsecondaires et professionnelles des jeunes adultes issus de l'immigration. Plusieurs de ces jeunes adultes, sous l'effet du vécu d'une forme particulière de discrimination, comme le racisme, le linguicisme et l'intolérance religieuse, s'éloignent des milieux postsecondaires et des milieux de travail francophones et choisissent de s'intégrer dans les milieux anglophones. Les résultats mettent en exergue la vulnérabilité de certaines catégories de minorités visibles, telles les Noirs et les Arabes, qui ressentent davantage de comportements discriminatoires où ils se sentent exclus du groupe majoritaire québécois. Il s'avère que ces jeunes adultes, majoritairement francophones, préfèrent notamment travailler en milieu anglophone. La thèse montre ainsi que les rapports de pouvoir qui régissent les relations sociales dans la société québécoise renforcent les frontières ethnoculturelles entre les Québécois francophones et les jeunes adultes issus de l'immigration, et ce, peu importe si ces derniers ont eu un passage relativement réussi au postsecondaire et sur le marché du travail.

**Mots-clés :** Parcours postsecondaires et professionnels, frontières « majoritaires/minoritaires », vécu de discrimination, rapports de pouvoir, sentiment d'exclusion/inclusion, jeunes adultes issus de l'immigration, minorités visibles

## **ABSTRACT**

This study explores the negotiation work undertaken by young adults from immigrant backgrounds in Montreal with respect to the construction of their linguistic post-secondary and professional career paths. In the scientific literature, their transition process to postsecondary education and the labor market experience has been problematized mainly with regard to graduation rates and employment access within international and Canadian contexts. The interpretive angle of this thesis brings out the specificity of this experience in the socio-historical context of Quebec.

Based on the biographical and retrospective life-story method, the qualitative corpus is comprised of 25 young adults from immigrant backgrounds who, following their secondary education in the French sector, pursued postsecondary studies (CEGEP/university) in a Montreal institution (English/French), and who have two years of experience in the Montreal labor market. The comparison of the testimonies of these young adults makes an in depth exploration of the complexity of their orientation experiences possible, which is complementary to existing quantitative research on this topic. Given that 21 of these young adults belong to different visible minority groups, the results of this thesis shed light on the particularities of the postsecondary and professional pathways of visible minorities from immigrant backgrounds.

Inspired by comprehensive sociology, the analytical framework of the thesis accounts for the back-and-forth dynamics between micro and macro sociological dimensions, operated by the social actor. A relational conceptualization of social experience makes it possible to introduce the notion of boundaries, more specifically of «majority/minority» boundaries, in the analysis of the postsecondary and professional orientation experience. The nonlinear conceptualization of life pathways makes it possible to take into account the bifurcations and the constitutive reorientations of these pathways.

On the empirical and theoretical levels, this thesis contributes to the development of the role of «majority/minority» boundaries and, more specifically, to the role of power relations in the postsecondary and professional linguistic orientation processes of young adults of immigrant origin, especially those who are visible minorities. In fact, by examining the orientation pathways from a «majority/minority» boundary negotiation angle, the results show that relationships of discrimination and exclusion influence the postsecondary and professional orientation choices of these young adults from immigrant backgrounds. Many of these young adults, distance themselves from French-speaking postsecondary and work environments and choose to integrate themselves into English-speaking environments in the face of experiences of particular forms of discrimination, such as racism, linguism and religious intolerance. The results highlight the vulnerability of certain visible minority groups, such as Blacks and Arabs, who experience more discriminatory behavior through which they feel excluded from the Quebecois majority group: these young adults, mainly Francophone, prefer to work in English-speaking environments. The thesis thus shows that the power relation that govern the social relationships in Quebec society reinforce ethno-cultural boundaries between Francophone Quebecois and young adults of immigrant origin, regardless of whether they have had a relatively successful transition to postsecondary education and the labor market.

**Keywords:** Postsecondary and professional pathways, «majority/minority» boundaries, experiences of discrimination, power relations, sense of exclusion/inclusion, young adults of immigrant background, visible minorities

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	iii
ABSTRACT .....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
LISTE DES FIGURES .....	xiv
LISTE DES SIGLES.....	xv
DÉDICACE .....	xvi
REMERCIEMENTS.....	xvii
INTRODUCTION .....	1
PREMIÈRE PARTIE PROBLÉMATIQUE, CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE .....	8
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	9
1.1 Constats globaux par rapport au vécu scolaire des jeunes issus de l'immigration .....	10
1.1.1 Caractéristiques individuelles.....	11
1.1.2 Caractéristiques familiales .....	16
1.1.3 Caractéristiques des groupes ethniques .....	22
1.1.4. Caractéristiques du contexte sociétal .....	23
1.1.5 Caractéristiques des systèmes éducatifs .....	27

1.2 État du problème en contexte canadien .....	35
1.2.1 Concentration des recherches menées sur la « réussite scolaire » .....	36
1.2.2 Passage au postsecondaire.....	38
1.2.3 Passage au marché du travail.....	39
1.3 Spécificités du cas québécois et montréalais : portrait linguistique et social .....	41
1.4 De la problématique vers le problème de recherche.....	47
1.5 Problème et questions de recherche.....	52
 CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	 55
2.1 Expérience d'orientation : une approche relationnelle .....	56
2.2 ExpérienceS de vie constitutiveS des parcours de vie.....	66
2.3 Parcours d'expérience articulés aux frontières sociales .....	69
2.4 Dimensions conceptuelles.....	73
2.4.1 Déterminations sociales négociées par l'acteur.....	75
2.4.2 Relations sociales négociées par l'acteur .....	76
2.4.3 Multiplicité des contextes d'expérience .....	77
2.4.4 Trame temporelle non linéaire .....	78
2.5 Objectifs de la recherche.....	78
 CHAPITRE III APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE .....	 81
3.1 Fondements épistémologiques : une perspective interprétative .....	82
3.2 Une sociologie compréhensive .....	85
3.2.1 Méthode : une approche narrative sous forme de récits de vie .....	86



3.2.2	Analyse typologique.....	89
3.3	Démarche méthodologique.....	92
3.3.1	Recrutement des participants.....	92
3.3.2	Corpus .....	93
3.3.3	Terrain de recherche.....	97
3.3.4	Instrument de recherche : récits de vie.....	98
3.4	Méthodes d'analyse des données.....	101
3.4.1	Pré analyse pendant le terrain de recherche .....	102
3.4.2	Analyse diachronique des parcours postsecondaires et professionnels.....	103
3.4.3	Analyse du rôle des dimensions sociales sur les parcours .....	104
3.4.4	Analyse classificatoire des parcours d'orientation.....	105
3.4.5	Analyse typologique.....	107
	Synthèse .....	109
 DEUXIÈME PARTIE ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ...		111
 CHAPITRE IV PRÉSENTATION DU CORPUS.....		112
4.1	Caractéristiques individuelles.....	112
4.2	Profils familiaux .....	116
4.3	Parcours scolaires et professionnels .....	118
4.4	Projets futurs.....	124
 CHAPITRE V DIMENSIONS SOCIALES INTERVENANT DANS LE PROCESSUS DE CONSTRUCTION D'EXPÉRIENCES D'ORIENTATION .....		125
5.1	Rôle des dimensions microsociologiques.....	126

5.1.1	Langue maternelle .....	127
5.1.2	Vécu de la fratrie .....	128
5.1.3	Rapport des parents à la société d'accueil.....	128
5.1.4	Aspirations des parents.....	133
5.2	Rôle deS dimensions macrosociologiques.....	135
5.2.1	Vécu de la discrimination.....	135
5.2.2	Discours normatifs .....	143
5.2.3	Normes du marché du travail montréalais.....	145
	Synthèse .....	150
	CHAPITRE VI FRONTIÈRES ETHNOCULTURELLES ET PARCOURS D'ORIENTATION .....	157
6.1	Frontières qui se concrétisent .....	162
6.1.1	Orientation du secondaire francophone vers le cégep francophone.....	163
6.1.2	Orientation du cégep francophone vers l'université francophone.....	164
6.2	Frontières qui se maintiennent.....	165
6.2.1	Orientation vers le cégep, l'université et le marché du travail francophone ou bilingue.....	167
6.2.2	Orientation vers le cégep, l'université et le marché du travail anglophone .....	168
6.2.3	Réorientation du cégep francophone vers l'université et le marché du travail anglophone .....	169
6.3	Frontières qui se perméabilisent .....	171
6.3.1	Orientation vers le cégep et l'université francophone.....	172
6.3.2	Orientation vers le cégep et l'université anglophone .....	174
6.4	Frontières qui s'estompent.....	175

6.4.1	Orientation vers le cégep, l'université et le marché du travail francophone .....	176
6.4.2	Réorientation du cégep anglophone vers l'université francophone .....	177
6.5	Frontières qui durcissent.....	177
6.5.1	Orientation vers les milieux de travail anglophones .....	178
6.5.2	Réorientation vers le postsecondaire anglophone .....	180
	Synthèse .....	181
CHAPITRE VII TYPOLOGIE DES LOGIQUES D'ORIENTATION .....		186
7.1	Logiques d'orientation linguistique postsecondaire .....	190
7.1.1	Logique de continuité linguistique.....	191
7.1.2	Logique d'accumulation d'atouts linguistiques .....	193
7.1.3	Logique d'éloignement du milieu francophone .....	195
7.1.4	Logique de rapprochement du milieu francophone.....	197
7.1.5	Logique d'insertion professionnelle anticipée .....	198
7.2	Logiques d'orientation linguistique professionnelle.....	201
7.2.1	Logique d'accès à l'autonomie.....	201
7.2.2	Logique d'éloignement du milieu francophone .....	206
7.2.3	Logique de mobilité géographique anticipée .....	208
	Interprétation des résultats révélés par la typologie des logiques d'orientation .....	212
CHAPITRE VIII TYPOLOGIE DES PARCOURS D'ORIENTATION.....		216
8.1	Parcours facilité .....	220
8.2	Parcours réajusté .....	224
8.3	Parcours regretté .....	230

8.4 Parcours vagabond.....	234
Interprétation des résultats révélés par la typologie des parcours.....	237
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	240
Retour sur la problématique, le cadre théorique et méthodologique .....	241
Discussion et synthèse .....	248
Avancement des connaissances .....	261
Retombées sociales .....	265
Nouvelles pistes de recherche.....	271
BIBLIOGRAPHIE.....	276
ANNEXE 1 Formulaire de consentement.....	ccxc i
ANNEXE 2 Courriel de recrutement.....	ccxciv
ANNEXE 3 Grille d’entrevue individuelle.....	ccxcv
ANNEXE 4 Fiche sociodémographique du répondant.....	ccxcix
ANNEXE 5 Exemple de fiche-synthèse.....	ccci
ANNEXE 6 Tableau des thèmes retenus pour la première codification .....	cccix
ANNEXE 7 Tableau de dimensions de la typologie des logiques d’orientation linguistique postsecondaire et professionnelle.....	ccc x
ANNEXE 8 Tableau de dimensions de la typologie des parcours d’orientation linguistique postsecondaire et professionnelle.....	cccxi

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Tableau synoptique de l'état du problème en contexte canadien.....	41
Tableau II	Catégories de frontières « majoritaires/minoritaires» en lien avec les formes d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle .....	106
Tableau III	Profil détaillé des répondants du corpus .....	121
Tableau IV	Tableau synoptique du rôle des dimensions dans les orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles .....	156
Tableau V	Tableau synoptique du parcours d'orientation de Frank.....	222
Tableau VI	Tableau synoptique du parcours d'orientation de Shima .....	223
Tableau VII	Tableau synoptique du parcours d'orientation de Bitu.....	227
Tableau VIII	Tableau synoptique du parcours d'orientation d'Angel .....	229
Tableau IX	Tableau synoptique du parcours d'orientation de Tiam.....	232
Tableau X	Tableau synoptique du parcours d'orientation de Rose .....	234
Tableau XI	Tableau synoptique du parcours d'orientation de Fabrice .....	237
Tableau XII	Tableau synoptique des chapitres d'analyse au regard des questions et des objectifs.....	249

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Représentation graphique du cadre conceptuel .....	80
Figure 2 : Illustration du lien entre les catégories de frontières « majoritaires/minoritaires» et les orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles .....	161
Figure 3 : Représentation graphique des dimensions de la typologie des logiques d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle .....	190
Figure 4 : Représentation graphique des types de logiques d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle.....	211
Figure 5 : Représentation graphique des dimensions de la typologie des parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle .....	218
Figure 6 : Représentation graphique des types de parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle.....	219

## **LISTE DES SIGLES**

CGTSIM	Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal
CSLF	Conseil supérieur de la langue française
INRS	Institut national de la recherche scientifique
ISQ	Institut de la statistique Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MICC	Ministère de l'Immigration et Communautés culturelles
MIDI	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
PELO	Programme d'enseignement des langues d'origine
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves

## DÉDICACE

*À tous les immigrants et non-immigrants qui s'efforcent  
de construire une société humaine exempte  
de rapports d'exclusion*



## REMERCIEMENTS

Mettre le point final à cette thèse m'amène à considérer cinq ans d'un parcours doctoral à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, où j'ai eu la chance de bénéficier du meilleur des encadrements, ainsi que de rencontrer des collègues et des amis formidables.

J'aimerais d'abord et avant tout remercier et souligner le soutien, les encouragements et l'aide précieuse que j'ai reçus tout au long du doctorat de la part de mes directrices de recherche Marie-Odile Magnan et Fasal Kanouté. J'ai été la première étudiante au doctorat de Marie-Odile. Elle a eu ce grand courage et cette ouverture d'entamer sa carrière de direction avec une étudiante ayant un bagage culturel, académique et linguistique différent. Grâce à la confiance qu'elle m'a accordée, j'ai pu croire en moi. Et dès ma première rencontre avec Fasal dans son bureau, avec les premiers mots qu'elle m'a adressés, j'ai su que je ne serais jamais seule avec elle à mes côtés dans cette épreuve.

Je remercie sincèrement François Bowen, auparavant vice-doyen à la recherche à la Faculté des sciences de l'éducation, et son adjointe Claudine Jomphe. Leurs efforts m'ont permis de débiter et de poursuivre mes études doctorales à l'Université de Montréal.

Un grand merci à tous les participants qui ont accepté de se rendre disponibles pour la recherche et qui m'ont accordé leur confiance.

Je remercie vivement Annie Pilote, Jrene Rahm et Deirdre Meintel qui ont accepté de lire et d'évaluer mon travail.

Je désire remercier les nombreux chercheurs et professeurs qui ont croisé ma route, qui m'ont encouragée à poursuivre mes projets, qui ont contribué à ma formation (en ordre alphabétique) : Marc-André Deniger, Pierre Lapointe, Christian Maroy, Deirdre Meintel et Annie Pilote.

Je salue tous les étudiants que j'ai côtoyés au cours du doctorat et qui sont devenus des collègues et amis. Nos échanges et nos collaborations ont contribué directement à ma formation, en plus de m'avoir procuré des encouragements extraordinaires. Merci tout spécial à vous (en ordre alphabétique) : Sofia Arsenni, Mahsa Bakhshaei, Guillaume Boucher, Luciana Braga, Justine C.-Payant, Tya Collins, Michel Samy Diatta, Marie-Noëlle Dublet, Justine Gosselin-Gagné, Abdel Hakim Touhmou, Thomas Gottin, Charlotte Guerlotté, Julie Larochelle-Audet, Sarah Mainich, Cécile Mathou, Javier Nunez, Marianne St-Onge, Samuel Vaillantcourt, Marjorie Vidal.

Je remercie chaleureusement le CEETUM, sa direction, ses membres et son personnel pour son appui sans faille tout au long de mes études doctorales. Le CEETUM m'a offert un espace exceptionnel de travail, de collaboration et de formation. Mes remerciements vont particulièrement à Josefina Rossell-Paredes et à Chantale Simard, les piliers de ce centre de recherche.

Je remercie vivement le Département d'administration et fondements de l'éducation, sa directrice, Roseline Garon, et son personnel qui m'ont accompagné et soutenu pendant ces cinq ans. Mes remerciements vont particulièrement à Paule Campeau, Sylvie Hrubá, Chantal Viau et Lucie Lefrançois.

Enfin, j'adresse toute ma gratitude à mes parents qui ont su ouvrir mes yeux vers des horizons ouverts et qui ont su m'apprendre que la dignité est la plus précieuse et subtile appartenance de tous les êtres humains. Merci à mes deux frères qui ont toujours rempli mon cœur de joie. Merci particulièrement à Hugo pour sa patience, sa gentillesse et son beau cœur.

## INTRODUCTION

En 2015, le Canada a accueilli 271 845 nouveaux arrivants, ce qui est plus élevé qu'en 2014 (260 404) (Statistique Canada, 2016) et le Québec en a reçu 49 024, dont 76,0 % se sont installés sur l'île de Montréal (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI], 2016). Pour la même période, sur l'île de Montréal, près de 62,8 % des élèves du primaire et du secondaire sont « issus de l'immigration<sup>1</sup> », c'est-à-dire qu'ils sont nés à l'étranger de parents nés à l'étranger (22,1 % des élèves), nés au Québec de parents nés à l'étranger (29,7 %) ou encore nés au Québec et ayant un parent né à l'étranger (11,0 %) (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal [CGTSIM], 2016). Par ailleurs, à Montréal, la proportion d'élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais est de 42,69 % (*Ibid.*).

En 2011, le nombre de personnes ayant déclaré faire partie d'une minorité visible s'élevait à 6 264 800 personnes<sup>2</sup>, représentant alors 19,1 % de la population canadienne totale. Parmi ce nombre, 30,9 % étaient nées au Canada et 65,1 % à l'extérieur du pays. Une faible proportion de la population de minorités visibles (4,0 %) était constituée de résidents non permanents

---

<sup>1</sup> Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), un élève issu de l'immigration est un élève soit né à l'extérieur du Canada (première génération), soit au Canada mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada (deuxième génération). Un élève qui ne répond pas à la définition d'élève issu de l'immigration est classé parmi les « autres élèves ».

<sup>2</sup> Selon Statistique Canada (2011), « On entend par minorités visibles le groupe de minorités visibles auquel le répondant appartient. Selon la *Loi sur l'équité en matière d'emploi*, font partie des minorités visibles « les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche ». La variable « minorités visibles » comprend les catégories suivantes : Sud-Asiatique, Chinois, Noir, Philippin, Latino-Américain, Arabe, Asiatique du Sud-Est, Asiatique occidentale, Coréen, Japonais, minorité visible, n.i.a. (signifiant « non incluse ailleurs »), minorités visibles multiples et pas une minorité visible » (p. 4).

(Statistique Canada, 2011) et pour ces populations, l'adaptation à la société d'accueil se joue en grande partie à travers l'éducation et l'insertion professionnelle (Crahay, 2000; McEwen, 1995). De fait, les jeunes issus de l'immigration constituent une part importante de la main d'œuvre canadienne et québécoise.

L'objectif d'égalité des chances défini par l'État canadien et québécois canalise l'attention des chercheurs sur le thème de la réussite scolaire et de l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'immigration. Le passage au postsecondaire et sur le marché du travail de ces jeunes a donc été principalement documenté par des données statistiques sur le taux d'accès aux études supérieures et à l'emploi. De manière générale, les résultats des études empiriques soulignent que les jeunes Canadiens et Québécois issus de l'immigration de différentes origines ethniques ont une performance scolaire favorable et réussissent à s'insérer sur le marché du travail (Mc Andrew, 2011), et ce, en considérant les différences entre les groupes et les sous-groupes ethniques (Kamanzi et Murdoch, 2011; Mc Andrew, 2010). En fait, la concentration sur les finalités de l'éducation – plutôt que sur l'expérience que vivent les acteurs avant d'atteindre ces finalités – a mobilisé la réalisation de recherches sur la « réussite » et l'« accès ».

Ces jeunes, en tant qu'acteurs sociaux, sont aptes à construire leur expérience de vie et à donner un sens à leur parcours de vie. Pourtant, à ce jour, peu d'études ont porté sur le travail de négociation des jeunes issus de l'immigration lors de la construction de leur expérience de vie, comme leurs orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles (Magnan et Darchinian, 2014). Cette thèse s'inscrit dans le champ de la sociologie interprétative, où le rôle des individus dans la construction de leur expérience de vie est pris en compte, tout en reconnaissant le rôle déterminant et contraignant des déterminants sociaux (Lahire, 2005). En

définitive, une réalité collective alimente les expériences humaines – comme c’est le cas pour les expériences d’orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles des jeunes issus de l’immigration. Or, les individus n’agissent que dans le réseau des relations qu’ils établissent avec autrui (Becker, 2008) et l’acteur social, par son va-et-vient dans ce réseau complexe de relations sociales et de déterminations sociales, se bute nécessairement aux frontières sociales (Liu et Emirbayer, 2016). On peut comprendre les singularités de ces expériences en les situant sur une trame temporelle non linéaire – les expériences humaines étant constitutives des parcours de vie parsemés d’évènements et d’imprévus (Bessin, 2009a).

Plus spécifiquement, cette thèse porte sur l’objet suivant : la construction d’expériences d’orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles de jeunes adultes issus de l’immigration à Montréal au fil de leur parcours de vie. Elle se penche sur le rôle de la négociation des frontières « majoritaires/minoritaires » par ces jeunes adultes issus de l’immigration dans le processus de construction de leur logique d’orientations linguistiques et d’attribution de sens à leur parcours d’orientation postsecondaire et professionnelle; de jeunes adultes qui se situent majoritairement dans des catégories variées de minorités visibles. Elle se focalise sur l’analyse des récits de vie de jeunes adultes issus de l’immigration qui ont fait l’expérience du postsecondaire et du marché du travail montréalais. Les questions suivantes ont guidé l’analyse : quelles sont les dimensions sociales qui jalonnent les parcours d’orientations linguistiques de ces jeunes adultes ? Comment négocient-ils ces dimensions ? Quel est le rôle des frontières « majoritaires/minoritaires » dans ce processus ?

La thèse comporte deux parties. La première traite de la problématique de recherche, du cadre d’analyse retenu ainsi que de l’approche méthodologique. Cette section comprend les trois

premiers chapitres. La première partie du chapitre I expose la problématique de recherche dans son contexte global. Nous présentons d'abord les recherches menées à l'international sur le vécu scolaire de jeunes adultes issus de l'immigration. La littérature scientifique internationale sur le vécu scolaire des jeunes adultes issus de l'immigration et ses multiples dimensions s'avère vaste. Elle comporte des constats et des angles d'interprétation aux niveaux scolaires et extrascolaires : primaire, secondaire, postsecondaire, professionnel. Un portait synthétique de cette littérature permet de se familiariser avec différents aspects du vécu scolaire et extrascolaire de cette population, tout en permettant de se focaliser davantage sur le passage au postsecondaire et sur le marché du travail. La revue de la littérature internationale permet de constater que la majorité des recherches analyse la performance scolaire sous une perspective souvent unidimensionnelle. De même, le rôle des jeunes adultes issus de l'immigration en tant qu'acteurs sociaux est moins pris en compte dans l'interprétation de leur vécu scolaire et extrascolaire. La deuxième partie du chapitre sur la problématique se penche sur l'état du problème en contexte canadien. Cette partie, tout en exposant les particularités du cas canadien, fait état des lacunes et des limites des recherches au Canada par rapport aux parcours postsecondaires et professionnels des jeunes adultes issus de l'immigration : le rôle de l'acteur dans le processus d'orientation semble peu pris en compte, de même que les spécificités contextuelles des sociétés d'accueil (frontières ethnoculturelles négociées entre population immigrante et non immigrante). Pour faire suite à l'état du problème en contexte canadien, la dernière partie de ce chapitre se penche sur les spécificités du cas québécois et montréalais et permet de déboucher sur les questions spécifiques de la recherche.

Le chapitre II se consacre à la présentation du cadre conceptuel de la recherche, un cadre qui permet d'appréhender l'expérience d'orientation linguistique au fil des parcours postsecondaires et professionnels au regard des frontières « majoritaires/minoritaires » négociées et vécues par les jeunes adultes. Ce cadre s'appuie sur un angle interprétatif et une approche relationnelle. Puis, le chapitre III présente l'approche méthodologique de la recherche inspirée de la sociologie compréhensive, voire l'utilisation de récits de vie comme mode de cueillette des données; il présente en détails la démarche méthodologique que nous avons empruntée.

La deuxième partie de la thèse traite principalement de l'analyse et de l'interprétation des résultats obtenus. Elle comprend cinq chapitres. Le chapitre IV procède à une brève présentation descriptive du corpus, ce qui permet de contextualiser les données de la recherche et de se familiariser avec le corpus qualitatif pour les analyses théoriques subséquentes. Le chapitre V se focalise sur la construction des expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles au regard de multiples dimensions sociales : « la langue maternelle »; « les aspirations des jeunes et de leurs parents »; « le rapport des parents à la société d'accueil »; « le vécu de la discrimination »; « les discours normatifs de la société d'accueil » et « les normes du marché du travail montréalais ». Il en ressort que certaines dimensions d'ordre micro et macro jouent un rôle important dans les expériences d'orientations linguistiques des jeunes adultes du corpus telles que « le vécu de la discrimination ».

Le chapitre VI permet de retracer comment l'acteur social négocie, au fil de ses expériences d'orientations, les frontières ethnoculturelles « majoritaires/minoritaires »; ce chapitre permet

l'identification de cinq catégories de frontière jouant sur les expériences d'orientation : « des frontières qui se concrétisent », « des frontières qui se maintiennent »; « des frontières qui se perméabilisent », « des frontières qui s'estompent » et « des frontières qui durcissent ». Ce chapitre permet de souligner le rôle central de la négociation des frontières « majoritaires/minoritaires » sur l'expérience d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des jeunes adultes du corpus. Les émotions qu'ils ressentent lors de leur vécu d'interactions avec les Québécois francophones divulguent les rapports de pouvoir qui semblent régir les relations sociales dans la société québécoise. Il s'avère que les jeunes adultes, de par la négociation des frontières, peuvent se sentir inclus ou exclus du groupe des Québécois francophones et du Québec. Ce sentiment d'exclusion ou d'inclusion intervient dans le processus de construction des orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles.

Le chapitre VII, par une démarche d'analyse typologique, présente les logiques d'orientation linguistique que les jeunes adultes empruntent pour construire leur expérience d'orientation linguistique et professionnelle; l'analyse typologique dégage ainsi cinq logiques d'orientation linguistique postsecondaire : « logique de continuité linguistique », « logique d'accumulation d'atouts linguistiques », « logique d'éloignement du milieu francophone », « logique de rapprochement du milieu francophone » et « logique d'insertion professionnelle anticipée ». La mise en forme de ces cinq logiques démontre que les choix linguistiques en termes d'orientation postsecondaire de chaque jeune adulte semblent intimement liés aux types de frontières « majoritaires/minoritaires » expérimentées par le jeune adulte. Le chapitre dégage également trois logiques d'orientation linguistique professionnelle : « logique d'éloignement



du milieu francophone », « logique de mobilité géographique anticipée », « logique d'accès à l'autonomie économique ». Ces trois logiques mettent en évidence la prédominance des considérations économiques à l'étape de transition vers les milieux de travail chez tous les jeunes adultes, ainsi que la tendance des jeunes adultes de minorités visibles, principalement francophones, à travailler dans les milieux anglophones due à un vécu antécédent de discrimination (racisme, linguicisme, intolérance religieuse).

Le chapitre VIII, par une démarche d'analyse typologique, présente les types de parcours en fonction du rapport que les acteurs entretiennent avec l'ensemble de leurs expériences d'orientations linguistiques au fil de leur parcours de vie; l'analyse typologique identifie ainsi quatre types de parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle : « parcours facilité », « parcours réajusté », « parcours regretté » et « parcours vagabond ». Ces cinq types de parcours montrent que les jeunes adultes, dans le processus d'attribution d'un sens subjectif à leur parcours d'orientation, orchestrent des logiques d'orientations multiples au fil du temps pour pouvoir s'inclure socialement et/ou du moins professionnellement dans la société d'accueil. Le rapport qu'ils établissent avec leur propre parcours ne prend sens que dans le rapport qu'ils établissent avec les Québécois francophones et le Québec.

La dernière section de la thèse est consacrée à la discussion finale et la conclusion générale. Dans cette section, de par le retour sur la problématique et les objectifs de la recherche, nous lions les résultats obtenus aux arguments développés tout au long de la thèse. Nous en tirons également quelques retombées sociales et nous proposons quelques nouvelles pistes de recherche.

## **PREMIÈRE PARTIE**

### **PROBLÉMATIQUE, CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE**

## **CHAPITRE I**

### **PROBLÉMATIQUE**

Afin de mieux comprendre les enjeux qui structurent les parcours postsecondaires et professionnels des jeunes adultes issus de l'immigration, il est pertinent de référer à la littérature internationale par rapport au vécu scolaire de cette population afin d'y dégager les principaux constats et les perspectives d'analyse. Cette vision plus large nous permettra de prendre une distance afin de mieux prendre la mesure de la spécificité des parcours postsecondaires et professionnels des jeunes adultes issus de l'immigration au Canada et au Québec. Nous présenterons d'abord, de façon descriptive, les constats globaux de la littérature scientifique internationale sur les parcours scolaires des jeunes adultes issus de l'immigration. De manière générale, les études empiriques dans le domaine du vécu scolaire des jeunes adultes issus de l'immigration révèlent des cadres théoriques multidisciplinaires, ce qui fait en sorte que les constats et les angles d'interprétation s'imbriquent. De ce fait, nous tenterons de regrouper les constats de la littérature internationale en fonction de principales perspectives d'interprétation qui ont été mobilisées pour interpréter ces constats. Après avoir dégagé les principaux constats sur l'ensemble du vécu scolaire, nous dirigerons les propos vers la problématique de la transition au postsecondaire et sur le marché du travail. Par la suite, nous identifierons les limites de ces constats et perspectives d'interprétation. Nous soulignerons ainsi les lacunes à combler en recherche par rapport au phénomène social du passage au postsecondaire et sur le marché du travail.

## 1.1 CONSTATS GLOBAUX PAR RAPPORT AU VÉCU SCOLAIRE DES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION

L'intégration réussie des élèves issus de l'immigration dans le système scolaire constitue un enjeu majeur pour plusieurs pays accueillant une proportion élevée d'immigrants. Différents constats sont formulés par rapport à cette intégration qui est principalement appréhendée à partir des banques de données statistiques de grande envergure comme celles de PISA<sup>3</sup>. Ces résultats internationaux permettent notamment de cerner les ressemblances et les différences entre les pays<sup>4</sup>. Nous nous appuyons donc principalement sur les résultats des enquêtes internationales de PISA<sup>5</sup>, ainsi que sur les analyses de Statistique Canada. De même, nous faisons également référence à certaines recherches empiriques menées dans des pays spécifiques. Ainsi, la revue de la littérature internationale nous permet de regrouper ces constats dans quatre catégories : les caractéristiques individuelles, les caractéristiques familiales, les caractéristiques des systèmes éducatifs et, finalement, les caractéristiques des pays d'accueil et des groupes ethniques.

---

<sup>3</sup> PISA : Le programme international pour le suivi des acquis des élèves est un programme de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) qui met en perspective les caractéristiques des systèmes éducatifs des pays et les compétences des élèves. Cette enquête a lieu tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans.

<sup>4</sup> De même, ces résultats peuvent être nuancés par des recherches qualitatives.

<sup>5</sup> En effet, en partant du fait que l'intégration réussie d'élèves issus de l'immigration dans le système d'éducation constitue la préoccupation majeure de plusieurs pays, le projet PISA (2003-2015) se penche sur la performance scolaire des élèves issus de l'immigration dans les matières-clés à l'âge de 15 ans, de même que sur leur attitude envers l'école. Les analyses de PISA incluent les pays de l'OCDE (2003-2015) ayant une proportion élevée d'élèves issus de l'immigration, soit de la première ou de la deuxième génération, des pays comme l'Australie, l'Autriche, le Belgique, le Canada, le Danemark, les États-Unis, la France, l'Allemagne, le Luxembourg, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Suède et la Suisse et également des pays partenaires sont inclus, soit les régions administratives spéciales de la Chine (Macao et Hong Kong) et la Fédération de Russie.

### **1.1.1 Caractéristiques individuelles**

D'emblée, les grandes enquêtes révèlent que les élèves issus de l'immigration font davantage preuve d'attitudes positives (engagement et motivation) envers l'école comparativement à leurs pairs natifs. Dans tous les pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), les élèves issus de l'immigration ont un niveau plus élevé d'engagement scolaire (Gurría, 2016). Toutefois, malgré ces attitudes positives, les élèves issus de l'immigration performant significativement moins bien que leurs pairs natifs. Il faut toutefois préciser que la performance scolaire des élèves issus de l'immigration varie d'un pays à l'autre (Schleicher, 2015). L'écart de performance entre les élèves issus de l'immigration et les élèves natifs est plus marquant en Autriche, en Belgique, au Danemark, en Allemagne, aux Pays-Bas et en Suisse – des pays où les élèves natifs réussissent mieux à l'école que les élèves issus de l'immigration. Par contraste, les élèves issus de l'immigration et les élèves natifs ont des performances relativement similaires dans des pays ayant une longue tradition d'accueil des immigrants et dans les pays où on sélectionne les immigrants selon leur niveau de scolarité : l'Australie, le Canada, la Nouvelle-Zélande, de même que Macao, région administrative de la Chine (Dronkers, 2009; Gurría, 2016; Schleicher, 2015).

#### **▪ Caractéristiques linguistiques**

Dans plusieurs pays, la littérature montre l'existence d'un lien positif entre la langue d'usage des élèves issus de l'immigration et leur niveau de performance scolaire, à condition que la langue d'usage à la maison soit la même que la langue d'instruction. De manière générale, parler la même langue à l'école et à la maison favorise la performance des élèves issus de

l'immigration et réduit l'écart de performance avec les pairs natifs (Schleicher, 2015). Dans plusieurs pays, les différences restent significatives pour les élèves de première génération aussi bien que pour ceux de deuxième génération. C'est le cas pour l'Autriche, la Belgique, le Danemark, la France, les Pays-Bas et la Suisse. Dans d'autres pays, la Fédération de Russie, le Luxembourg, la Norvège et la Suède, les différences sont seulement significatives pour la première génération. En Allemagne et en Nouvelle-Zélande, elles le sont seulement pour la deuxième génération (Schleicher, 2015).

De manière générale, dans plusieurs pays, les élèves issus de l'immigration qui ne parlent pas la langue d'instruction à la maison ont tendance à avoir un niveau moins élevé de performance (Schleicher, 2015). Les écarts entre la performance des élèves issus de l'immigration qui ne parlent pas la langue d'instruction à la maison et celle de leurs pairs natifs persistent dans les pays comme la Belgique, le Canada, la Fédération de Russie, l'Allemagne, les États-Unis ainsi que Macao et Hong Kong, et ce, même si les jeunes ont des parents ayant un statut socioéconomique et un niveau de scolarisation élevés. Les caractéristiques linguistiques ont ainsi été scrutées pour rendre compte du vécu scolaire et, plus spécifiquement, de la réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration. Cette perspective prend en considération l'intégration linguistique des jeunes issus de l'immigration, leurs compétences langagières aussi bien que celles de leurs parents.

En fait, les habiletés linguistiques insuffisantes des parents immigrants dans la langue de la société d'accueil risquent d'avoir un impact négatif sur la réussite scolaire de leurs enfants (Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2009; Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Cette faiblesse ne leur permet pas d'interagir de façon efficace avec les enseignants de leurs enfants

ou de les aider dans leurs devoirs scolaires. Qui plus est, ces parents peuvent parfois devenir dépendants de leurs enfants pour comprendre les messages de l'école. Ainsi, quand les parents se voient incapables d'aider leurs enfants dans leurs devoirs, dû à leur faible maîtrise de la langue de scolarisation, ils deviennent soit autoritaires, soit permissifs : autoritaires, dans le sens où ils établissent un rapport de pouvoir avec leurs enfants, permissifs, dans le sens où ils abandonnent leur pouvoir parental (Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2009; Vatz-Laaroussi Kanouté et Rachédi, 2008).

Les compétences langagières des élèves issus de l'immigration dans la langue du pays d'accueil favorisent leur socialisation linguistique. En maîtrisant la langue du pays d'accueil, ces jeunes réussissent à établir une bonne communication avec les acteurs scolaires et à intérioriser les codes culturels. Ainsi, le fait qu'un élève ait comme langue maternelle la langue d'instruction de l'école ou non peut affecter son intégration en milieu scolaire et ainsi influencer sa performance. Un élève issu de l'immigration qui aurait une connaissance insuffisante de la langue d'instruction de l'école pourrait éprouver des difficultés à se faire comprendre par ses pairs ou ses professeurs (Valdés, 1998). Ce malentendu peut lui faire perdre sa confiance en lui (Cummins, 1996) ou même lui faire ressentir un sentiment de rejet, qui l'amènera à se replier sur son groupe ethnique (Berry, Phinney, Sam et Vedder, 2006; Kanouté, 2002).

Dans la littérature scientifique portant sur les caractéristiques linguistiques des jeunes issus de l'immigration, peu de recherches prennent en compte l'interdépendance des déterminants linguistiques avec d'autres déterminants intervenant dans le vécu scolaire des jeunes issus de l'immigration. Ainsi, selon nous, il serait pertinent de poser un regard longitudinal sur le vécu

scolaire des jeunes issus de l'immigration et d'analyser la transformation des habiletés linguistiques au fil de la trajectoire migratoire. En effet, au Québec, les jeunes issus de l'immigration rattrapent généralement, au fil de leur parcours scolaire, les difficultés vécues dans la langue de scolarisation. Ainsi, les difficultés linguistiques seraient pour la plupart « temporaires » et n'affecteraient que très rarement le parcours scolaire à plus long terme – les jeunes issus de l'immigration accédant en proportion plus élevée au collégial et à l'université (Mc Andrew, 2010).

#### ▪ **Âge d'arrivée et lieu de naissance**

Selon les données de PISA (2003-2012), l'âge d'arrivée au pays d'accueil influence la performance scolaire des jeunes issus de l'immigration. En effet, être né dans le pays d'accueil et être arrivé avant de l'âge de 12 ans favorise la performance scolaire, tandis qu'être arrivé après 12 ans influence négativement la performance de ces jeunes (Schleicher, 2015). Selon les données de PISA 2003, au Canada, au Luxembourg, en Suède, en Suisse et à Hong Kong, région administrative de la Chine, il apparaît que l'écart entre la performance des élèves issus de l'immigration et des élèves de la population native diminue selon le statut générationnel des élèves, c'est-à-dire selon qu'ils appartiennent à la première, à la deuxième ou à la troisième génération d'immigrants. Ainsi, dans ces pays, les élèves de deuxième génération<sup>6</sup> performant significativement mieux que leurs pairs de première génération.

---

<sup>6</sup> La première génération désigne les personnes qui sont nées à l'extérieur du Canada. La deuxième génération désigne les personnes qui sont nées au Canada et dont au moins un des parents est né à l'extérieur du Canada. La troisième génération ou plus désigne les personnes nées au Canada et dont les deux parents sont nés au Canada (Statistique Canada, 2011).



Les caractéristiques individuelles liées à l'âge d'arrivée et au lieu de naissance des élèves issus de l'immigration ont aussi attiré l'attention des chercheurs. A l'instar des données de PISA, certaines recherches ont soutenu l'effet positif d'être né au pays d'accueil ou d'avoir commencé les études dans le pays d'accueil à un plus jeune âge (Anisef, Mc Andrew, Blais, Ungerleider et Sweet, 2004; Bakhshaei et Mc Andrew, 2011). Toutefois, l'impact du lieu de naissance sur la réussite scolaire des jeunes de première et de deuxième génération peut être mitigé (Mc Andrew, Ledent et Ait-Said, 2005; Vallet et Caillé, 1996). En effet, alors que les élèves de première génération (nés à l'étranger) qui sont issus des pays dont les exigences du système éducatif sont supérieures à celles du pays d'accueil peuvent avoir un cheminement et une performance favorable, les élèves de deuxième génération (nés au pays d'accueil) peuvent vivre des cheminements aboutissant à l'échec scolaire en raison de conditions financières, psychologiques et familiales difficiles. En fait, les familles ne parviennent pas toujours à réaliser leurs objectifs et leurs rêves pour lesquels ils avaient quitté leur pays d'origine. Autrement dit, il est probable qu'ils n'obtiennent pas une intégration socioéconomique favorable dans le contexte du pays d'accueil. Ainsi, les différentes difficultés qui découlent de cette situation fragile affectent négativement le vécu scolaire de leurs enfants (Suárez-Orozco, Yoshikawa, Teranishi et Suárez-Orozco, 2011). Le soutien psychologique apporté par la famille influence le vécu scolaire des jeunes (Bouteyre, 2004). De plus, les aspirations des parents des élèves de première génération peuvent avoir un impact positif dans le rapport à la scolarité. Ces élèves, pourtant nés à l'étranger, performeraient en raison des aspirations élevées de leurs parents (Kanouté *et al.*, 2008).

### **1.1.2 Caractéristiques familiales**

Selon les données de PISA 2015, dans la plupart des pays de l'OCDE, le statut socioéconomique affecte la performance scolaire des jeunes issus de l'immigration (Gurrià, 2016). De fait, dans la plupart de ces pays, les élèves issus de l'immigration proviennent de familles ayant un statut socioéconomique moins élevé comparativement à leurs pairs natifs (Gurrià, 2016). En général, les jeunes issus de l'immigration sont affectés par le statut socioéconomique moins élevé de leurs parents (Schleicher, 2015). Toutefois, en tenant compte de tous les aspects du profil familial de ces élèves (statut socioéconomique, profil migratoire), ils ont un niveau relativement élevé de performance scolaire dans les pays suivants : Canada, Danemark, Estonie, Hong Kong (Chine) et Macao (Chine) (Gurrià, 2016).

Avec le Rapport Coleman (1966) intitulé *Equality of Educational Opportunity*, les analyses pour expliquer la réussite scolaire ont été orientées vers les caractéristiques des élèves et de leur milieu familial. Avant ce rapport, la situation scolaire des élèves était principalement analysée sous l'angle des ressources des établissements scolaires (Coleman, 1966). Ce rapport s'est focalisé sur les caractéristiques individuelles et familiales des élèves issus de l'immigration.

#### **▪ Facteurs prémigratoires et migratoires**

Chaque famille immigrante a son projet d'immigration spécifique et tente de mettre en œuvre des stratégies pour pouvoir s'intégrer dans le nouveau contexte selon ses ressources. Une des visées principales du projet migratoire est d'offrir une meilleure vie aux enfants : une bonne

éducation garantit un meilleur futur pour ces familles. De ce fait, le projet migratoire influence le vécu scolaire des élèves issus de l'immigration (Kanouté *et al.*, 2008). Pour Potvin et Leclercq (2014), le concept de trajectoire migratoire renvoie à un chevauchement de plusieurs éléments subjectifs et objectifs en lien avec le passé, le présent et le futur des individus.

En effet, le type de trajectoire migratoire est un facteur déterminant dans la socialisation scolaire et sociale des enfants immigrants. Les conditions de vie avant la migration et les événements que les familles ont connus peuvent influencer le vécu scolaire des jeunes. Ceux dont les parents ont eu un projet volontaire d'immigration ne vivent pas le même cheminement scolaire que ceux dont les parents sont arrivés avec le statut de réfugié dû à la guerre, la pauvreté, l'insécurité ou d'autres conditions défavorables (Ogbu et Simmons, 1998). Toutefois, les immigrants volontaires peuvent également vivre des conditions défavorables imprévues. Il reste que le fait d'avoir un projet planifié d'immigration, c'est-à-dire d'avoir prévu les ressources et formulé les aspirations bien avant l'immigration, facilite l'intégration de la famille dans la société d'accueil et le cheminement scolaire des enfants (Kanouté *et al.*, 2008).

Selon Zhou et Bankston (1998), l'impact des conditions prémigratoires peut se généraliser à l'ensemble d'un groupe ethnique. Par exemple, les douleurs et les répressions de l'exil sont devenues fréquentes chez les élèves vietnamiens aux États-Unis. Les élèves appartenant à ce groupe ethnique vivent des cheminements scolaires difficiles qui influencent leur performance scolaire. Les changements dans la situation familiale influencent également le cheminement scolaire des jeunes issus de l'immigration. Ainsi, la séparation des membres de la famille crée une vulnérabilité pouvant mener à l'échec scolaire des jeunes issus de l'immigration (Suárez-

Orozco, Suárez-Orozco et Todorova, 2009; Zhou et Bankston, 1998). De ce fait, sous l'impact de la trajectoire migratoire, les familles immigrantes peuvent avoir des rapports différents en regard de l'éducation de leurs enfants dans la nouvelle société d'accueil.

Le rapport des parents à l'éducation et l'établissement scolaire fréquenté par leurs enfants a un impact sur la réussite scolaire de ces jeunes (Kanouté *et al.*, 2008; Suárez-Orozco, Todorova et Louie, 2002). Afin de creuser davantage la nature de ce rapport, Kanouté *et al.* (2008) ont tenté d'analyser les situations de réussite des enfants d'origine immigrante selon le profil familial. Les auteurs développent leur hypothèse autour de la dynamique d'acculturation, des facteurs qui alimentent le stress d'acculturation, de la mobilisation du capital humain et social familial et des facteurs de résilience. Ces chercheurs modélisent trois profils familiaux : « réussite-continuité », « réussite-promotion » et « réussite pour la famille ». Pour les élèves ayant le profil familial « réussite-continuité », c'est la mobilisation du capital culturel et scolaire élevé de la famille qui oriente l'enfant vers la réussite scolaire. Le profil « réussite-promotion » représente les élèves dont les parents compensent un capital humain moins élevé que celui de la catégorie précédente par une utilisation intensive des ressources sociales et scolaires; elles misent sur l'ancrage dans la société d'accueil pour neutraliser les souvenirs d'un contexte prémigratoire difficile. Les élèves ayant le profil « réussite familiale » sont ceux dont les familles misent beaucoup sur les ressources matérielles et symboliques des communautés culturelles auxquelles elles s'identifient.

Pour les familles immigrantes, l'éducation est souvent vue comme étant le moyen principal d'avancement social. Autrement dit, en valorisant l'intégration de leurs enfants dans le système éducatif et productif du pays d'accueil, ils souhaitent vivre une mobilité sociale

(Levels et Dronkers, 2008). En effet, en l'absence d'autres ressources, le système d'éducation fournit une opportunité de mobilité sociale pour leurs enfants. La réussite dans le système d'éducation permet aux enfants immigrants d'obtenir des emplois plus qualifiés et mieux rémunérés, de même qu'une mobilité sociale ascendante. Selon Dronkers (2010), dans les sociétés postindustrielles, l'éducation est le chemin le plus favorable pour les immigrants vers une mobilité sociale.

#### ▪ Réseau social

Le réseau social est une autre composante des caractéristiques familiales. Les familles immigrantes s'appuient sur l'ensemble de leurs ressources pour établir des relations avec d'autres familles, avec leur communauté et avec l'école. Ces réseaux sociaux influencent les résultats scolaires des élèves issus de l'immigration. En fait, plus les réseaux sociaux sont grands, plus les familles possèdent de ressources pour favoriser l'intégration socioscolaire de leurs enfants. Elles développent leurs réseaux sociaux (les amis, les connaissances) en suivant leurs attentes et leurs valeurs. Chaque famille peut avoir des valeurs spécifiques en fonction de son origine ethnoculturelle.

Zhou et Bankston (1998) mettent l'accent sur l'impact de la communication des familles immigrantes avec leur communauté ethnoculturelle. Ces relations, basées sur des appartenances et des croyances communes, peuvent faciliter l'adaptation de ces familles et de leurs enfants à la société d'accueil (Bouteyre, 2004; Kanouté *et al.*, 2008). En outre, les relations des familles immigrantes avec les organismes d'intégration des immigrants du pays

d'accueil peuvent réduire les malentendus mutuels qui peuvent exister entre la population immigrante et la population native (Bakhshaei, 2013; Mc Andrew, 2010; Sun, 2014).

#### ▪ Aspirations

Selon les données de PISA (2003-2012), les parents immigrants ont de fortes aspirations pour le futur de leurs enfants comparé aux parents non immigrants (Schleicher, 2015). Les aspirations scolaires et professionnelles des familles immigrantes transmises à leurs enfants sont ainsi une autre caractéristique qui a attiré l'attention des chercheurs qui s'intéressent au vécu scolaire des jeunes issus de l'immigration. Les trajectoires prémigratoires des familles immigrantes sont en lien avec leurs aspirations pour l'avenir de leurs enfants dans le pays d'accueil (Mc Andrew, Garnett, Ledent, Sweet, 2011; Zéroulou, 1988). Les attitudes mobilisatrices des parents peuvent orienter leurs enfants vers des études universitaires, même s'ils ont un capital scolaire faible. Ces familles visent ainsi une ascension sociale à travers l'éducation de leurs enfants dans le pays d'accueil (Mc Andrew *et al.*, 2011; Zéroulou, 1988). Toutefois, il semble que l'origine ethnique et le statut générationnel jouent un rôle important dans les différences entre les aspirations (Finnie et Muller, 2010; Zéroulou, 1988). Au Canada, mis à part des élèves d'origine latino-américaine qui ont des aspirations scolaires moins élevées que les natifs du Canada, les élèves issus de l'immigration de première et de deuxième génération démontrent des aspirations scolaires élevées (Finnie et Muller, 2010). Selon Kamanzi et Murdoch (2011), les élèves appartenant aux minorités visibles démontrent des aspirations scolaires plus élevées que ceux d'origine européenne. Toutefois, ces aspirations élevées n'aboutissent pas nécessairement à la diplomation de tous les élèves issus de l'immigration. Quant aux minorités visibles d'origine africaine, un statut socioéconomique

moins favorable diminue l'impact positif des aspirations scolaires élevées pour la poursuite des études universitaires. En comparaison, chez les minorités visibles originaires de l'Asie du Sud-Est, les caractéristiques ethnoculturelles (dont nous parlerons plus bas) basées sur la survalorisation des études semblent pallier l'impact d'un statut socioéconomique moins favorisé. Quant aux élèves issus de l'immigration d'origine européenne, qui ont des aspirations scolaires moins élevées que celles des minorités visibles, le statut socioéconomique des parents et leur niveau d'éducation influencent positivement leur parcours universitaire.

Les résultats de l'étude quantitative de Kamanzi et Murdoch (2011) apportent davantage d'éclairage sur l'hétérogénéité ethnoculturelle des élèves issus de l'immigration aussi bien que sur l'interrelation des facteurs intervenant dans leur vécu scolaire. Toutefois, en tenant compte de cette hétérogénéité et de cette complexité, il nous semble que les données quantitatives sont loin de permettre à elles seules de vérifier les stratégies que ces jeunes, appartenant à des groupes ethniques différents, peuvent mettre en œuvre pour réaliser leur intégration socioprofessionnelle après une réussite ou un échec aux études postsecondaires, et ce, en négociant leur marge de manœuvre face aux autres facteurs macrosociologiques comme les caractéristiques du système scolaire et du marché du travail. De plus, les données quantitatives fournissent un portrait global de chaque groupe ethnique, occultant ainsi l'hétérogénéité présente dans chaque groupe (Mc Andrew, Garnett, Ledent, Ungerleider, Adumati-Trache et Ait-Said, 2008).

Les constats internationaux présentés ci-dessus ont montré que le vécu scolaire des jeunes issus de l'immigration varie selon le contexte national. De fait, les caractéristiques individuelles et familiales, voire les facteurs microsociologiques, ne peuvent pas expliquer à

elles seules les différences entre le vécu scolaire des jeunes issus de l'immigration et leurs pairs natifs. Ainsi, dans les lignes qui suivent nous présentons les caractéristiques qui révèlent des facteurs macrosociologiques : « caractéristiques des groupes ethniques », « caractéristiques du contexte d'accueil » et « caractéristiques des systèmes éducatifs ».

### **1.1.3 Caractéristiques des groupes ethniques**

La variabilité du vécu scolaire des jeunes issus de l'immigration s'explique également par les caractéristiques d'ordre macrosocial, comme les caractéristiques des groupes ethniques, du contexte sociétal et des systèmes éducatifs (Dronker, 2010; Mc Andrew, Ledent, Murdoch, Ait-Said et Balde, 2013).

En ce qui a trait aux caractéristiques des groupes ethniques, les spécificités ethniques de la population immigrante peuvent intervenir dans les parcours scolaires et professionnels des jeunes issus de l'immigration. Quant à la population immigrante, l'origine ethnoculturelle des immigrants admis constitue un facteur pouvant expliquer les différences de performance scolaire des jeunes issus de l'immigration. À titre d'exemple, des immigrants d'origines différentes ont des points de vue divers concernant la signification de la « réussite » et de la « performance ». Kao et Thompson (2003), s'appuyant sur l'argumentaire de Max Weber dans *The Protestant Ethic*, soutiennent que les différences religieuses jouent un rôle important dans l'explication des variations entre les cheminements scolaires de différents groupes d'immigrants. Une valorisation plus élevée de la performance chez les Juifs américains, les Grecs et les Protestants a été associée à un niveau plus élevé de mobilité sociale ascendante en



comparaison avec les Américains d'origine africaine, sud-italienne et canadienne francophone (Levels et Dronkers, 2008).

D'ailleurs, le niveau de discrimination envers les immigrants issus d'origines variées peut être différent ainsi que leur réaction face à la discrimination. Kao et Thompson (2003) soutiennent en outre que les attitudes et les réactions des élèves issus de l'immigration dépendent de leurs origines. Aux États-Unis, les élèves américains d'origine africaine ne poursuivent pas un cheminement scolaire favorable sous l'effet de la discrimination (Douglas et Saenz, 2008; Ogbu, 1990; Ogbu et Simmons, 1998). Au contraire, pour les élèves américains d'origine sud-asiatique, le vécu de la discrimination agirait comme un moteur de motivation aboutissant à une meilleure performance scolaire (Sue et Okazaki, 1990). En somme, il semble que ces différences ethnoculturelles peuvent aboutir à des cheminements scolaires différents entre les élèves immigrants. Toutefois, les caractéristiques des pays d'accueil peuvent également intervenir dans les cheminements scolaires.

#### **1.1.4. Caractéristiques du contexte sociétal**

Les caractéristiques du contexte sociétal s'illustrent dans les politiques d'immigration et dans l'attitude de la population accueillante envers la population immigrante (Dronker, 2010; Mc Andrew *et al.*, 2013).

##### **▪ Politiques d'immigration**

L'immigration internationale s'est transformée pendant le 20<sup>e</sup> siècle. Ces transformations s'expliquent, d'une part, par des mutations dans l'économie et dans les structures sociales et

politiques, et ce, de manière encore plus marquée après l'époque de la guerre froide. D'autre part, les pays européens, historiquement des pays d'émigration, deviennent dorénavant des pays d'accueil pour des immigrants de pays en développement (Castles et Miller, 2013). Toutefois, dans la voie de l'institutionnalisation de ce phénomène, les pays d'accueil n'ont pas tous enclenché des politiques spécifiques pour la sélection des immigrants.

Ainsi, dans certains pays, les politiques d'immigration qui exigent l'accueil d'immigrants qualifiés influencent grandement la composition socioéconomique de la population immigrante. Sous l'effet de politiques sélectives des immigrants, ce sont les plus éduqués et les plus qualifiés qui s'installent dans les pays d'accueil (Borjas, 2001). De ce fait, les politiques d'immigration sélectives peuvent influencer, par ricochet, le cheminement et le vécu scolaire des jeunes issus de l'immigration. Dans certains pays, comme le Canada et l'Australie, l'immigration est gérée par des politiques sélectives qui visent l'accueil d'immigrants qualifiés ayant un certain capital scolaire et économique. De fait, ces politiques contribuent à sélectionner des immigrants ayant un statut socioéconomique et/ou scolaire élevé (Dronkers, 2010).

Aux États-Unis et au Canada, les politiques d'immigration visent la résidence permanente des immigrants. Cette stratégie influence l'intégration scolaire et sociale des jeunes issus de l'immigration. Ces pays comptent sur la contribution future de ces jeunes dans le développement de la société d'accueil; ils investissent donc davantage dans leur éducation. Les familles immigrantes, se voyant comme des citoyens futurs de ces pays, s'investissent davantage dans l'éducation de leurs enfants, soit pour conserver leur niveau social, soit pour atteindre une mobilité sociale. Ces choix politiques ont également des conséquences quant à la

présence moins importante d'élèves dont les circonstances prémigratoires peuvent avoir été difficiles (ex. : réfugiés) et dont les caractéristiques sont plus ou moins favorables à la réussite scolaire (Gándara et Contreras, 2009; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco et Todorova, 2009).

Plus spécifiquement, le Canada accueille trois grandes catégories d'immigration : économique, familiale et humanitaire. Les principes de la politique d'immigration canadienne se basent sur l'établissement permanent des immigrants et accordent une priorité à l'immigration économique. Ces politiques se veulent également non discriminatoires (Mc Andrew, 2010). Les immigrants de la catégorie « économique » possèdent un profil socioéconomique et éducatif légèrement plus favorable comparativement à l'ensemble de la population canadienne. Ainsi, le Canada accueille davantage d'immigrants qualifiés, tandis que les pays européens accueillent davantage d'immigrants sous-qualifiés<sup>7</sup> (i.e. des ouvriers) (Picot et Hou, 2012). Cela pourrait expliquer, notamment, pourquoi au Canada les difficultés socioéconomiques à l'arrivée n'affectent qu'en partie le cheminement scolaire des jeunes; en effet, pour une majorité d'immigrants au Canada, la précarité économique est temporaire alors qu'ils possèdent un niveau élevé de scolarisation. Jouissant d'un capital scolaire élevé, leur rapport à la scolarisation de leurs enfants s'avère positif. De ce fait, on ne peut pas prévoir le vécu scolaire des jeunes issus de l'immigration au Canada seulement en fonction des variables socioéconomiques utilisées par PISA. En fait, ces données internationales ne permettent pas une lecture fine en fonction du contexte national de chaque pays et de ses politiques d'immigration.

---

<sup>7</sup> Cette situation a toutefois changé ces dernières années dans certains pays, comme la Suisse (Picot et Hou, 2012).

## ▪ **Attitude de la population d'accueil envers la population immigrante**

La population d'accueil peut avoir des attitudes différentes envers la population immigrante. Ces attitudes peuvent intervenir dans le vécu scolaire et extrascolaire des jeunes issus de l'immigration (Luchtenberg, 2009). Elle peut s'accompagner de rapports de pouvoir d'exclusion et de rapports de force (Breton, 2015; Jenkins, 2003). Dans des contextes scolaires multiethniques, lorsque l'attitude du groupe majoritaire ramène les jeunes issus de l'immigration à un sentiment d'exclusion, ceux-ci tendent à valoriser davantage leurs appartenances ethniques tout en s'éloignant des appartenances ethnoculturelles de leur pays d'accueil (Banks, 2009; Luchtenberg, 2009).

Plus le groupe majoritaire valorise et revendique son identité nationale, plus il est enclin à développer des attitudes négatives envers le groupe minoritaire (Breton, 2015). En comparaison à certains pays européens, l'identité nationale canadienne contient plus de forces inclusives qu'exclusives. Toutefois, l'attitude des Canadiens majoritaires envers les immigrants minoritaires est loin d'être totalement inclusive (Breton, 2015). En effet, dans une dynamique relationnelle qui empêche la création de liens sociaux harmonieux, les jeunes Canadiens et Québécois peuvent s'identifier fortement à leur identité nationale et les jeunes issus de l'immigration peuvent se replier sur l'identité de leur pays d'origine (Baerveldt, Zijlstra, De Wolf, Van Rossem et Van Duijn, 2007; Magnan, Darchinian et Larouche, sous presse). Ainsi, l'attitude des natifs des pays d'accueil envers les immigrants et leur réaction à cette attitude pourrait jouer un rôle crucial dans les parcours postsecondaires et professionnels des jeunes issus de l'immigration. Dans les lignes qui suivent, nous présentons les caractéristiques des systèmes éducatifs.

### **1.1.5 Caractéristiques des systèmes éducatifs**

En ce qui a trait aux caractéristiques des systèmes éducatifs, selon les données PISA (2003-2012), la composition scolaire et sociale des publics scolaires et le fonctionnement des systèmes éducatifs des pays d'accueil jouent un rôle important (Schleicher, 2015). Ces caractéristiques se manifestent dans les aspects comme la concentration ethnique, la gestion de la diversité en milieu scolaire, les politiques scolaires, etc.

#### **▪ Concentration ethnique des élèves issus de l'immigration dans les écoles**

Selon ces données, dans plusieurs pays d'accueil, une majorité d'élèves issus de l'immigration fréquentent des écoles accueillant une proportion élevée d'élèves issus de l'immigration. La comparaison entre pays montre qu'il n'existe pas de lien significatif entre le degré de concentration immigrante et la performance des jeunes issus de l'immigration. De fait, il n'existe pas de consensus dans la littérature scientifique internationale sur l'effet de la concentration ethnique sur la réussite des jeunes issus de l'immigration. En effet, alors qu'en France, la concentration ethnique des élèves issus de l'immigration contribue à un cheminement vulnérable (Felouzis, 2003), au Québec les jeunes réussissent parfois mieux lorsqu'ils fréquentent des écoles à haute densité pluriethnique (Mc Andrew *et al.*, 2011). Toutefois, on ne peut pas généraliser l'effet positif de la concentration ethnique des jeunes Québécois issus de l'immigration à tous les groupes ethniques. En effet, au Québec, alors que la concentration ethnique favorise la performance scolaire des jeunes d'Asie du Sud, elle peut avoir un impact négatif sur la performance des jeunes issus d'Amérique Centrale (Mc Andrew *et al.*, 2011).

## ▪ Concentration des élèves issus de l’immigration dans les écoles défavorisées

Selon les données PISA 2015, parmi les pays avec une proportion élevée d’élèves issus de l’immigration, ce n’est pas la concentration des élèves issus de l’immigration, mais celle des élèves socioéconomiquement défavorisés dans les écoles défavorisées qui peut mener à une performance moins favorable (Gurrià, 2016; Schleicher, 2015). Dans la plupart des pays, les élèves issus de l’immigration fréquentent principalement des écoles en milieu défavorisé. Toutefois, il existe une variation entre les pays. Dans trois pays ayant une longue tradition d’accueil (Australie, Canada et Nouvelle-Zélande), les élèves issus de l’immigration et les élèves de la population native fréquentent des écoles similaires sur le plan de la composition des publics scolaires. En comparaison, en Belgique, les élèves issus de l’immigration fréquentent plus souvent des écoles défavorisées que leurs pairs natifs. En Autriche, en Belgique, en Allemagne, en France, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en Suède et à Macao, ce sont les élèves issus de l’immigration ayant un statut socioéconomique moins élevé ou dont les parents ont un niveau moins élevé de scolarisation qui fréquentent les écoles les plus défavorisées (Dronkers, 2010; Levels et Dronkers, 2008; Picot et Hou, 2012, Schleicher, 2006; Félouzis, 2003). A contrario, une recherche quantitative menée au Québec révèle que les élèves issus de l’immigration fréquentent davantage les écoles privées que leurs pairs natifs. Toutefois, lorsque les statistiques sont présentées selon les pays d’origine, on constate que les élèves originaires de l’Asie du Sud ou de l’Afrique subsaharienne fréquentent davantage les écoles publiques de milieux défavorisés (Mc Andrew *et al.*, 2013).

## ▪ Gestion de la diversité

Selon les données PISA (2003-2012), il existe une grande différence entre l'approche des pays d'accueil en ce qui a trait à la gestion de la diversité ethnoculturelle des jeunes issus de l'immigration (Schleicher, 2015). En effet, un système éducatif plus ouvert à la diversité serait un système plus efficace dans la gestion de la diversité. Selon ces données, les enseignants ont besoin de formations particulières sur le plan de la diversité ethnoculturelle et linguistique de leurs élèves (Schleicher, 2015). La mise en œuvre de services spécifiques par les systèmes scolaires aux élèves issus de l'immigration intervient également dans les cheminements scolaires de ces jeunes. Ces services ne sont cependant pas de même nature dans toutes les sociétés d'accueil, car les politiques d'adaptation des systèmes éducatifs varient (Mc Andrew, 2010; Mc Andrew, Jacquet et Ciceri, 1997).

Parmi les services spécifiques offerts aux jeunes issus de l'immigration, les services linguistiques sont les plus fréquents. De plus, des services d'enseignement de la langue d'accueil et d'enseignement de la langue maternelle influencent largement la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration (Inglis, 2008). Toutefois, les stratégies selon lesquelles les États mettent en œuvre ces services sont différentes d'un contexte national à un autre. En effet, les modèles de gestion de la diversité des États diffèrent d'un pays à un autre. Voici quelques exemples : monoculturel aux États-Unis, multiculturel au Canada et interculturel au Québec (Mc Andrew, 2001).

En ce qui a trait au multiculturalisme canadien, il s'agit d'une politique de la gestion de la diversité qui s'est développée dès les années 1970 en réponse à l'insatisfaction des groupes

issus de l'immigration suite au rapport de la Commission d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (Mc Andrew, 2010). Cette politique définit le Canada comme une société ayant deux langues officielles (anglais/français). Elle affirme l'importance des appartenances culturelles, linguistiques, religieuses et ethniques des citoyens. La prise en compte des appartenances ethnoculturelles est également conçue dans le développement des politiques et des programmes. Le multiculturalisme soutient ainsi le maintien des langues et des cultures minoritaires et met davantage l'accent sur les enjeux d'équité dans le but de renforcer une identité civique.

Au Québec, l'interculturalisme vise la protection de la situation linguistique fragile du Québec francophone au cœur d'un Canada majoritairement anglophone. Il se base sur un processus de rapprochement entre les groupes dans lequel la maîtrise de la langue française joue un rôle central. La reconnaissance de la diversité ethnoculturelle des immigrants se concrétise par leur participation et leur contribution à une société démocratique où le français est la langue commune de la vie publique. De ce fait, au Québec, le gouvernement, inspiré par une approche interculturelle, met en œuvre des services spécifiques pour les élèves issus de l'immigration, dont l'enseignement de la langue française dans des classes d'accueil fermées, et l'enseignement des langues maternelles de sa population immigrante (Programme d'enseignement des langues d'origine [PELO]). L'État québécois s'investit dans la protection de la langue française. Favoriser et soutenir l'accès à un soutien en français s'avère important pour la réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration non francophones, surtout pour certaines minorités visibles comme les non-francophones de la communauté noire (Mc Andrew, 2001, 2010). En fait, les recherches menées au Québec ont montré qu'une bonne



maîtrise du français favorise la réussite des études secondaires (Mc Andrew *et al.*, 2008). Toutefois, Mc Andrew et ses collègues (2008) soulignent l'importance des caractéristiques socioéconomiques des familles qui sont en interdépendance avec les caractéristiques linguistiques pour façonner le cheminement des jeunes issus de l'immigration dans leurs études secondaires. Encore une fois, il s'avère pertinent de prendre en compte l'interrelation qui existe dans la manière avec laquelle les facteurs sociaux influencent le vécu scolaire des jeunes issus de l'immigration.

Les modes de fonctionnement de l'école interviennent aussi dans les cheminements scolaires des jeunes issus de l'immigration (Banks, 2004, 2009). Certains modes de fonctionnement, dont les décisions de la direction d'école, se concrétisent dans les pratiques scolaires, comme les tests de classement, la durée de séjour dans la classe d'accueil, les services d'information aux élèves et aux parents, les services psychologiques et les pratiques relationnelles avec les communautés ethniques (De Konink et Armand, 2012; Potvin et Leclercq, 2014; Suárez-Orozco *et al.*, 2009).

La prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans les pratiques scolaires pourrait influencer l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration (Mc Andrew, 2010; Mc Andrew, Jacquet et Cicéri, 1997). Cette prise en compte peut se concrétiser dans le curriculum formel (manuels scolaires, etc.) et informel (attitudes des enseignants face à la diversité linguistique, religieuse et culturelle, approches pédagogiques mobilisées, etc.) (Mc Andrew, 2010; Triki-Yamani, Mc Andrew et El Shourbagui, 2011). À titre d'exemple, la perception qu'ont les élèves musulmans de l'enseignement des religions pourrait affecter leur rapport à l'école québécoise et, plus encore, leur intégration socioculturelle au sein de l'école

et de la société d'accueil. Toutefois, il faut souligner que cette réalité du contexte scolaire (niveau méso) est régie par des déterminants du niveau macro, soit les politiques de gestion de la diversité et la formation initiale des enseignants et des directions.

En France, les résultats de l'étude statistique de Brinbaum et Primon (2013a) soulignent l'impact du système du classement scolaire sur la reproduction des inégalités scolaires en lien avec les parcours scolaires des descendants d'immigrés. Ces résultats intéressants mettent en lumière « le sentiment d'injustice et de discrimination » que ressentent les jeunes issus de l'immigration dans le cadre de leurs orientations scolaires (p. 215). Selon ces résultats, l'injustice ressentie dans le domaine de l'orientation est plus intensément rapportée par les jeunes originaires d'Afrique sahélienne, d'Afrique centrale, de la Guinée, du Maroc, de la Tunisie, de l'Algérie et de la Turquie.

#### ▪ **Passage au postsecondaire**

Les différences entre les systèmes d'éducation ont également un impact important sur les parcours postsecondaires des jeunes issus de l'immigration. À titre d'exemple, en comparaison avec le système canadien, le système suisse est plus structuré et plus sélectif; des filières spécifiques structurent les parcours scolaires au secondaire. Ainsi, ce système offre moins de flexibilité aux élèves dans leur programme de formation générale au niveau secondaire. Pour suivre un cheminement scolaire supérieur, les élèves doivent suivre des cours plus exigeants. Seuls 3 % des élèves accèdent au niveau postsecondaire – un 3 % dans lequel les élèves issus de l'immigration sont sous-représentés (Meyer, 2009).

Pour sa part, le système canadien a une structure plus simple (offrant un tronc commun) et plus flexible que le système suisse. Il s'agit d'un système éducatif dans lequel il y a une certaine variété dans le choix des cours. Cette offre scolaire permet aux élèves d'accéder à une vaste gamme d'options au postsecondaire. Ainsi, dans cette structure flexible, une majorité de jeunes issus de l'immigration arrivent à rattraper leur retard scolaire – un retard dû à leur situation migratoire (arrivée tardive au pays d'accueil, apprentissage de la langue seconde plus difficile, etc.) (Picot et Hou, 2012). De ce fait, comparativement à la Suisse, au Canada, les élèves issus de l'immigration ont plus accès aux études postsecondaires (Picot et Hou, 2012). Au Canada, les jeunes issus de l'immigration accèdent en proportion plus élevée au postsecondaire que les autres élèves canadiens, même s'ils prennent davantage de temps pour terminer leur secondaire (Finnie et Mueller, 2010; Kamanzi et Murdoch, 2011; Mc Andrew *et al.*, 2011; Thiessen, 2007).

Toutefois, Kamanzi et Murdoch (2011), faisant une distinction entre les études postsecondaires universitaires et non universitaires, soutiennent qu'au Canada tous les groupes ethniques n'obtiennent pas dans une même proportion un diplôme universitaire. Les élèves originaires des pays de l'Asie du Sud-Est, particulièrement de la Chine, ainsi que les élèves d'origine européenne poursuivent des études universitaires avec succès; ils ont moins tendance à poursuivre des études postsecondaires non universitaires. A contrario, les élèves d'origine africaine, caribéenne et latino-américaine montrent un faible taux de diplomation lors des études universitaires (Kamanzi et Murdoch, 2011). En France, le taux d'obtention du diplôme universitaire est moins élevé chez les jeunes originaires du Maghreb et d'Afrique malgré leur réussite à l'entrée à l'université (Brinbaum et Guégnard, 2012). Les inégalités que vivent les

jeunes issus de l'immigration en fonction des places occupées dans les institutions postsecondaires et le marché du travail s'explique par l'importance accordée aux types de diplômes (en fonction de la méritocratie constitutive des systèmes éducatif et productif en France) (Brinbaum et Guégnard, 2012). Dans ce système, les diplômes de certaines filières et de certaines écoles sont plus valorisés que d'autres sur le marché du travail; or, de façon générale, les jeunes Français issus de l'immigration sont sous-représentés dans les filières valorisées. Ces constats permettent la prise en compte du rôle de la discrimination systémique dans les orientations postsecondaires des jeunes issus de l'immigration. Aux États-Unis, comme en France et au Canada, certains groupes de jeunes issus de l'immigration sont sous-représentés dans les institutions postsecondaires, et ce, en fonction de leur origine ethnique (ex. le cas des Mexicains aux États-Unis) (Cooper, 2014).

#### ▪ **Passage au marché du travail**

Les études empiriques sur les parcours professionnels des jeunes issus de l'immigration mettent en lumière les difficultés qu'ils rencontrent lors de l'accès à l'emploi (Brinbaum et Primon, 2013a et b). De fait, à milieu social et résultats scolaires équivalents, les jeunes issus de l'immigration peuvent avoir des orientations professionnelles différentes selon leurs origines ethniques (Brinbaum et Kieffer, 2009). Alors que les étudiants originaires du Portugal vivent un taux d'accès à l'emploi similaire à celui des étudiants Français d'origine, les étudiants issus d'Afrique subsaharienne et du Maghreb sont surexposés au chômage (Brinbaum et Guégnard, 2012). Au Canada et au Québec, dans le domaine de l'emploi, les jeunes issus de l'immigration subissent également de la discrimination en fonction de leur

origine ethnoculturelle (Pendakur, 2000; Potvin, 2004). Selon les données statistiques, au Québec, la fonction publique demeure majoritairement « québécoise de souche », tandis que les immigrés et, notamment, les minorités visibles y sont sousreprésentés (Bouhris, Montreuil, Helly et Jantzen, 2007). Aux États-Unis, les jeunes issus de l'immigration ainsi que les minorités visibles rencontrent des difficultés à trouver un emploi dans le domaine de leur formation postsecondaire (Cooper, 2014). En France, les jeunes issus de l'immigration se trouvent dans l'obligation de faire des choix par défaut quant à leurs orientations professionnelles – ne trouvant pas d'emploi équivalent à leur formation (Brinbaum et Guégnard, 2012).

Ainsi, la revue des constats globaux par rapport au vécu scolaire des jeunes issus de l'immigration nous a permis de constater la multiplicité, la complexité et l'interdépendance des facteurs sociaux qui interviennent dans le déroulement de ce vécu. Dans les lignes qui suivent, nous dégagerons les conclusions qui ressortent de la revue de littérature internationale en lien avec le caractère spécifique du vécu scolaire des jeunes issus de l'immigration au Canada et, plus spécifiquement, leur passage au postsecondaire et sur le marché du travail.

## **1.2 ÉTAT DU PROBLÈME EN CONTEXTE CANADIEN**

La recension de la littérature scientifique internationale permet de constater que les dimensions qui interviennent dans le vécu scolaire des jeunes issus de l'immigration dans les pays d'accueil tels que le Canada peuvent être interprétées selon des perspectives diversifiées. Peu importe la perspective choisie, l'ensemble des constats empiriques révèle le rôle de

plusieurs dimensions intervenant dans la construction des vécus scolaires, des dimensions sociales d'ordre micro et macro en interrelation.

### **1.2.1 Concentration des recherches menées sur la « réussite scolaire »**

Au Canada, comme dans d'autres pays d'accueil, la thématique de la réussite scolaire occupe une place majeure dans les recherches empiriques. Néanmoins, chaque province canadienne a ses intérêts de recherche propres liés à ses enjeux. De manière générale, chaque province se focalise sur une dimension particulière de la réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration (Anisef *et al.*, 2004) : en Colombie-Britannique, le fait d'être exposé à la langue anglaise comme langue de scolarisation avant l'immigration constitue le centre d'intérêt des recherches (Li, 2006; Toohey et Derwing, 2008). Au Québec, c'est plutôt la région de scolarisation (Montréal/hors de Montréal), la langue d'instruction, l'origine ethnique, la concentration ethnique des jeunes issus de l'immigration dans les écoles et leur concentration dans les écoles défavorisées qui ont attiré l'attention des chercheurs (Magnan et Darchinian, 2014; Mc Andrew *et al.*, 2011; Mc Andrew *et al.*, 2013). Quant à l'Ontario, les recherches ont surtout été menées sur les aspirations des élèves en lien avec leur origine ethnique (Anisef, Brown, et Sweet, 2011; Sweet, Anisef, Brown, Walters et Phythian, 2010). Ainsi, sous la thématique de la réussite scolaire, un ensemble de facteurs ont été étudiés pour tenter d'expliquer la réussite scolaire de ces jeunes, des facteurs tels que les éléments culturels, socioéconomiques, linguistiques, migratoires (trajectoire migratoire, âge, niveau d'entrée dans le système scolaire de la société d'accueil, être né au pays ou à l'étranger), le capital scolaire des parents immigrants, les facteurs systémiques, comme les caractéristiques du système

éducatif du pays d'accueil et les caractéristiques des groupes ethniques (Anisef *et al.*, 2004; Armand, Dagenais et Nicollin, 2008; Kanouté et Lafortune, 2011).

Le rapport école-famille ainsi que la collaboration famille-communautés-école ont fait également l'objet de nombreuses recherches (Kanouté *et al.*, 2008; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2008). Ces recherches, axées sur le discours des acteurs, font ressortir l'importance des dimensions d'ordre microsocial, comme la résilience des familles immigrantes et leurs fortes aspirations pour la reconstruction socioculturelle et la mobilité sociale qui modulent ou inversent l'effet négatif d'autres déterminants, comme un niveau socioéconomique moins élevé ou une arrivée tardive au secondaire. En effet, « peu importe le degré de réalisme, les rêves peuvent être des tuteurs de résilience face à des défis divers » (Kanouté *et al.*, 2008, p. 273).

Appartenant majoritairement aux groupes d'immigrants volontaires (Duglas et Saenz, 2008), les familles immigrantes canadiennes s'investissent de manière plus marquée dans l'éducation de leurs enfants pour atteindre une mobilité sociale ascendante. Ces familles ont de fortes aspirations pour l'avenir professionnel de leurs enfants et, de ce fait, planifient leur trajectoires prémigratoire et migratoire afin que leur projet d'immigration aboutisse à la réussite scolaire de leurs enfants (Kanouté *et al.*, 2008). Ainsi, malgré une entrée tardive dans le milieu scolaire ou des performances scolaires faibles, ces jeunes poursuivent leurs études au postsecondaire dans une proportion élevée (Kamanzi et Murdoch, 2011).

En outre, la flexibilité du système éducatif canadien permet la réversibilité des filières scolaires, autrement dit, la poursuite des études ou le retour aux études. Ainsi, les jeunes Canadiens issus de l'immigration ont accès à un système éducatif flexible leur permettant davantage de poursuivre des études postsecondaires (Picot et Hou, 2012). En effet, par le choix de certains cours offerts par le système, ces jeunes arrivent à rattraper leur retard scolaire – un retard pouvant résulter d'une arrivée tardive dans leur pays d'accueil. De même, incités par les encouragements et les aspirations de leurs parents et par la flexibilité et la variété des cours et des filières, ils rattrapent leurs performances faibles au niveau secondaire.

Il semble qu'au Canada le contexte macro offre une marge de manœuvre aux jeunes issus de l'immigration – une marge de manœuvre pouvant faciliter leur intégration socioscolaire et professionnelle. Les jeunes intériorisent cette volonté de réussir au sein de leur contexte familial et, par la suite, en tant qu'acteurs de leur intégration socioscolaire, négocient leur marge de manœuvre au sein de l'école et de la société d'accueil. Les structures macro de la société canadienne, comme les politiques d'immigration et les politiques éducatives, rendent possible cette négociation. Ainsi, l'interaction de différents éléments individuels et institutionnels permet d'expliquer le vécu scolaire des jeunes issus de l'immigration au Canada et plus principalement leur passage au postsecondaire et sur le marché du travail.

### **1.2.2 Passage au postsecondaire**

L'accès aux études postsecondaires constitue un axe de recherche développé au Canada. Toutefois, la majorité des recherches qui traitent de la participation des immigrants aux études



postsecondaires (ÉPS) abordent la question sous l'angle de l'accès et de la rétention (Finnie et Mueller, 2008). Différents facteurs influencent ces phénomènes, tels le statut socioéconomique des parents, les différences individuelles (genre, performance scolaire, fréquence des changements d'école, famille, etc.) et les aspects culturels et linguistiques (pays d'origine, âge à l'arrivée au pays, compétence linguistique dans la langue de scolarisation, appartenance à une minorité visible, etc.) (Anisef *et al.*, 2011; Mc Andrew *et al.*, 2011). Lorsque les chercheurs explorent l'impact de l'expérience scolaire antérieure sur les choix d'orientation aux études postsecondaires, les variables traitées sont principalement celles de l'engagement et de la réussite scolaire. Toutefois, l'expérience scolaire informelle des établissements influence aussi les aspirations et les choix aux études supérieures des jeunes (Draelants et Artoisenet, 2014), de par la culture d'orientation véhiculée par les pairs qui composent l'école (Dumay et Dupriez, 2004; Magnan et Darchinian, 2014; Magnan, Pilote et Vieux-Fort, 2013) ainsi que par les parents et par les conseillers d'orientation (Potvin et Leclercq, 2014). Ainsi, le contexte de scolarisation a aussi un rôle à jouer dans la construction des choix d'orientation des jeunes (Magnan et Darchinian, 2014; Magnan, Grenier et Darchinian, 2015; Van Zanten, 2015). L'expérience de discrimination et le rapport positif ou conflictuel à la société d'accueil peuvent également intervenir dans le processus d'orientation (Ogbu et Simmons, 1999; Potvin et Leclercq, 2014).

### **1.2.3 Passage au marché du travail**

L'intégration socioéconomique des jeunes issus de l'immigration a attiré également l'attention des chercheurs. Les difficultés d'insertion professionnelle des immigrants ont été interprétées

sous l'angle de la théorie du capital humain, en termes du rôle crucial de la qualification et l'expérience professionnelle acquise au Canada (Adamuti-Trache, Anisef et Sweet, 2013; Bastien et Bélanger, 2010). Le taux de chômage élevé et la surreprésentation des immigrants, principalement des minorités visibles, dans les emplois précaires et sous-qualifiés ont attiré l'attention des chercheurs qui ont soulevé la question de la discrimination systémique à l'endroit des membres de minorités visibles (Bourhis, 2008). Kamanzi (2012) met l'emphase sur le niveau de qualification élevé par rapport à l'emploi occupé chez les membres des minorités visibles, en dépit des diplômes canadiens qu'ils ont obtenus. Toutefois, ces travaux adoptent principalement une posture positiviste; ils s'appuient sur des données quantitatives provinciales. Ainsi, ils ne permettent pas de percevoir comme un processus les choix qui jalonnent les parcours de ces jeunes issus de l'immigration. Ainsi, les méthodes quantitatives déjà menées ne permettent pas d'appréhender les anticipations et stratégies éventuelles que ces jeunes élaborent pour améliorer leur situation future ou leur rapport subjectif à la déqualification vécue. De ce fait, il s'avère pertinent, dans notre recherche doctorale, de poser un regard sur le processus de construction des expériences d'orientations postsecondaires et professionnelles à l'aide du récit des jeunes issus de l'immigration; ce regard permettra des analyses a posteriori dans le discours de ces jeunes, une analyse des enjeux qui ont jalonné leur parcours postsecondaire et professionnel. Spécifions que, dans notre recherche, nous préférons le terme de jeune adulte et nous nous focaliserons sur l'expérience des jeunes adultes issus de l'immigration d'une tranche d'âge de 24 à 35 ans.

Ainsi, il s'avère crucial d'explorer les parcours d'orientation postsecondaire et professionnelle des jeunes adultes issus de l'immigration sous un angle interprétatif (voir tableau I) qui permet

de mieux saisir la complexité des dimensions sociales qui les structurent, et ce, en reconnaissant leur travail de négociation lors de la construction de leurs expériences de vie. Avant d'entrer au cœur de notre questionnement de recherche, nous précisons dans la prochaine section les spécificités sociétales du cas québécois et montréalais.

**Tableau I**  
**Tableau synoptique de l'état du problème en contexte canadien**

<b>État du problème en contexte canadien</b>		<b>Frontières ethnoculturelles</b>
La concentration des études sur la réussite scolaire		
Les indicateurs quantitatifs		
<b>La complexité des dimensions du processus d'orientation</b>		
La discrimination, le rapport positif ou négatif à la société d'accueil	Les bifurcations, les réorientations constitutives d'expériences d'orientations postsecondaires et professionnelles	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La non-linéarité du processus de construction d'expériences d'orientations</li> </ul>		
<b>La pertinence d'un angle interprétatif</b>		

### **1.3 SPÉCIFICITÉS DU CAS QUÉBÉCOIS ET MONTRÉALAIS : PORTRAIT LINGUISTIQUE ET SOCIAL**

Le Québec, province francophone, partage avec les autres provinces canadiennes les enjeux et les particularités propres aux parcours postsecondaires et scolaires des jeunes adultes issus de

l'immigration. Toutefois, l'intégration linguistique de ces jeunes à la langue française et à l'identité québécoise constitue l'enjeu crucial de cette province (Mc Andrew, 2010). La sélection québécoise des immigrants se base sur les mêmes principes que la politique d'immigration canadienne (non discriminatoire, visant l'établissement permanent, accordant la priorité à l'immigration économique). Toutefois, la politique d'immigration québécoise inclut également la « connaissance du français » comme critère de sélection des immigrants. Ainsi, en raison de l'importance accordée à la connaissance du français, davantage d'immigrants issus de l'Afrique (notamment de l'Afrique du Nord) sont accueillis au Québec.

Au Québec, la problématique linguistique constitue une dimension macrosociale qui intervient activement dans les parcours de vie des jeunes adultes issus de l'immigration, à la fois dans les parcours d'orientation postsecondaires (choix d'une institution anglophone ou francophone) et dans les choix d'orientation postsecondaire et professionnelle qui se font en lien avec les langues exigées sur le marché du travail. La socialisation linguistique et culturelle des jeunes adultes issus de l'immigration constitue ainsi un enjeu qui se trouve au cœur des politiques linguistiques et éducatives du Québec.

Décrivons d'abord brièvement la diversité linguistique de la province québécoise, et plus spécifiquement sur l'Île de Montréal, où les élèves dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français représentaient, en 2015, près de la moitié des effectifs scolaires (42,69 %) (CGTSIM, 2016). Au Québec, pour gérer cette diversité, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) se focalise sur l'importance d'apprendre aux élèves à « savoir vivre ensemble dans une société francophone démocratique et pluraliste » (2006a, p. 7). Cette politique vise le développement des attitudes

d'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse et l'inclusion du pluralisme dans les projets éducatifs (Mc Andrew, 2001). Des programmes de formation de l'école québécoise ont été mis en place dans le but de socialiser les élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste (MEQ, 2006b et c). Toutefois, les programmes de formation de l'école québécoise ne favorisent pas la prise en compte explicite de la diversité linguistique dans les pratiques scolaires. En effet, la socialisation scolaire en français constitue une priorité gouvernementale qui transparaît dans les objectifs des commissions scolaires et les projets éducatifs des écoles (Armand *et al.*, 2008).

L'école québécoise possède aussi un mandat particulier : socialiser les jeunes immigrants à la langue publique française commune. En effet, adoptée en 1977, la Charte de la langue française, aussi appelée « Loi 101 », valorise le statut du français au Québec en tant que langue de scolarisation, langue de travail et langue commune de la vie publique. Le volet éducation de la Charte prévoit la fréquentation obligatoire de l'école française pour les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés. L'article 73, qui a pour objectif d'accueillir les immigrants à l'école française, n'accorde l'accès au système d'éducation anglais qu'aux élèves répondant au critère suivant : avoir un parent ayant reçu la majeure partie de son enseignement en anglais au Canada. Un objectif central de l'État québécois est de faire du français la langue commune de la vie publique. De ce fait, l'école française est désormais interpellée par le défi de l'intégration linguistique des immigrants (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). Toutefois, la Charte de la langue française ne s'applique pas à l'enseignement collégial et universitaire. En 2011, 60 % des jeunes allophones issus de l'immigration et ayant fait leur primaire et/ou secondaire en français en vertu de la Loi 101 ont

choisi un cégep français (Mc Andrew *et al.* 2011). Ainsi, une certaine proportion de ces jeunes allophones issus de l'immigration, soit 38 %, optent pour le cégep en anglais. Pagé et Lamarre (2010) affirment que la langue d'enseignement du collège et de l'université que les jeunes choisissent devient souvent celle qu'ils souhaiteront utiliser au travail par la suite.

Un autre volet de la Charte de la langue française porte sur la langue de travail. La Charte fait appel à des programmes de francisation en milieu de travail. Ces programmes représentent un autre instrument visant à favoriser l'intégration des immigrants à la communauté francophone. Elle définit le français comme étant la langue officielle et en impose l'usage dans tous les domaines de la vie publique, pour qu'elle devienne la langue habituelle du travail (Pagé et Lamarre, 2010). Malgré le fait que le français soit la langue de travail la plus utilisée au Québec, l'anglais y occupe tout de même une place importante. Langlois (2009) souligne que la francisation des milieux de travail ne garantit pas non plus l'usage universel du français dans les communications internes à tous les niveaux. De ce fait, les immigrants doivent composer avec un milieu de travail où l'anglais et le français peuvent être utilisés. Ainsi, la francisation des entreprises ne signifie pas que la langue quotidienne de travail y soit effectivement le français ni que la langue française prédomine dans les communications internes entre les employés francophones et anglophones (Bélanger, Sabourin, Lachapelle, 2011; Langlois, 2009). La lecture prospective du milieu du travail peut influencer les choix d'orientation linguistique des jeunes adultes issus de l'immigration (Bélanger *et al.*, 2011; Langlois, 2009; Pagé et Lamarre, 2010).

Ainsi, au Québec, le mandat de socialisation linguistique influence le parcours scolaire des jeunes issus de l'immigration du primaire jusqu'à leur insertion sur le marché du travail.

Toutefois, les enjeux linguistiques s'intensifient au stade des études postsecondaires durant lequel les jeunes adultes issus de l'immigration ont la liberté de faire leur propre choix d'orientation linguistique, et ce, surtout à Montréal où il existe un marché postsecondaire varié (institutions francophones et anglophones). Il faut également prendre en compte que l'intégration économique des jeunes adultes issus de l'immigration passe par le chemin de l'éducation. Ainsi, les choix au postsecondaire auront un impact sur l'insertion professionnelle des jeunes (Dronkers, 2010). En effet, au niveau macro, le système éducatif et les normes du système productif (marché du travail) de chaque contexte national influencent les choix et le sens que donnent les élèves à leur parcours scolaire (Dubar, 2001). Cette négociation entre les élèves, leur famille et les structures sociales se répercute sur le processus de construction de leur choix d'orientation postsecondaire et professionnelle (Dubet et Martuccelli, 1998). Ainsi, au Québec, le marché du travail constitue un terrain intéressant puisque deux langues, l'anglais et le français, s'y font concurrence. La situation de Montréal est encore plus saillante puisque la majorité des immigrants s'y installe et qu'il s'agit d'une ville marquée par un marché du travail bilingue (Bélanger *et al.*, 2011). Selon Pagé et Lamarre (2010), les orientations linguistiques postsecondaires des jeunes Montréalais issus de l'immigration détermine en grande partie leurs orientations linguistiques professionnelles, et ce, en fonction de leur anticipation des normes linguistiques du marché du travail.

Le développement d'une identité québécoise sous-tend les objectifs étatiques de cette province (Chastenay et Pagé, 2007). Le Québec francophone possède un statut linguistique minoritaire au sein du Canada majoritairement anglophone (Mc Andrew, 2010). Le statut linguistique du Québec replacé en Amérique du Nord est davantage fragile, car la population francophone

constitue seulement 2 % de la population de l'Amérique du Nord (Montreuil et Bouhris, 2001). Or, les jeunes Québécois issus de l'immigration sont exposés à deux références identitaires au niveau provincial et fédéral. Toutefois, la revendication de l'identité québécoise chez les majoritaires d'origine québécoise est plus forte que chez les majoritaires canadiens (Breton, 2015). Selon Breton (2015), les majoritaires québécois sont moins ouverts à la diversité issue de l'immigration et ils se sentent plus menacés par le groupe minoritaire. La valorisation de l'identité québécoise est notamment alimentée par les discours souverainistes – des discours qui peuvent intensifier des attitudes d'exclusion des Québécois francophones envers les immigrants (Breton, 2015). Des recherches soulignent que les Québécois francophones tendent à catégoriser les immigrants dans les groupes *valued* et *devalued* (Berry, 2006; Montreuil et Bouhris, 2001) : les immigrants d'origine française sont plus valorisés par les Québécois majoritaires que les autres immigrants (originaires d'Amérique du Sud, etc.). Cette perception pourrait influencer les rapports intergroupes en milieu scolaire, car les élèves ou les étudiants québécois peuvent se montrer réticents à tisser des liens d'amitié avec leur pairs d'origine immigrante (autre que française).

Donc au Québec, les frontières « majoritaires/minoritaires » sont une partie intégrante de la réalité sociale dans ses formes scolaires et extrascolaires. Les recherches menées en contexte québécois soulignent la tendance des jeunes adultes issus de l'immigration, et notamment des minorités visibles, à s'identifier davantage à leur pays d'origine et au Canada plutôt qu'au Québec (Chastenay et Pagé 2007; Meintel et Kahn 2005; Potvin, 2007). Les jeunes adultes issus de l'immigration, dans leur expérience, en négociant les frontières « minoritaires/majoritaires », peuvent se distancier des jeunes du groupe majoritaire (Meintel,



1992; Steinbach, 2010). En fait, les relations qu'ils établissent avec le Québec francophone et les Québécois francophones majoritaires peuvent s'avérer conflictuelles (Magnan et Darchinian, 2014). Ces jeunes peuvent également rapporter un sentiment d'exclusion (Lafortune et Kanouté, 2007) ou de discrimination (Steinbach, 2010). Dans les lignes qui suivent, en synthétisant les éléments relevés de l'état du problème et du contexte global canadien et québécois, nous nous orientons vers le problème et les questions de la recherche.

#### **1.4 DE LA PROBLÉMATIQUE VERS LE PROBLÈME DE RECHERCHE**

Dans cette partie, en rappelant les principaux points abordés dans ce chapitre et en soulignant les lacunes et les limites ressorties, nous guidons nos arguments vers le problème et les questions de la recherche. De fait, la revue des constats globaux par rapport au vécu scolaire des jeunes adultes issus de l'immigration, nous a permis de constater la multiplicité, la complexité et l'interdépendance des facteurs sociaux qui interviennent dans le déroulement de ce vécu. Ces constats tracent un portrait diversifié de la situation scolaire des jeunes adultes issus de l'immigration, qui repose principalement sur des indicateurs de performance. Il semble que la complexité et l'hétérogénéité du vécu scolaire de ces jeunes ne peuvent se limiter à leur seule performance en contexte scolaire ou au taux d'accès au postsecondaire. En effet, certaines études qualitatives montrent que les dynamiques d'immigration et d'intégration entrent en jeu pour façonner ou moduler l'effet de la performance scolaire (Kanouté *et al.*, 2008). De même, le rapport harmonieux ou conflictuel que ces jeunes établissent avec les frontières entre le groupe majoritaire et les groupes minoritaires intervient dans le processus de leur choix d'orientations postsecondaires (Magnan, Darchinian et Larouche, 2016). En se limitant à la performance scolaire des jeunes adultes issus de l'immigration, on ne peut

comprendre, notamment, pourquoi certains jeunes adultes issus de l'immigration, ayant de faibles résultats au secondaire, accèdent aux études postsecondaires (Mc Andrew *et al.*, 2011).

Les données PISA fournissent des taux de performance des jeunes dans certaines matières. Ces données ne tiennent pas compte des parcours scolaires sur une trame longitudinale – des parcours scolaires se situant dans des contextes spatiotemporels distincts. Elles ne rendent pas compte des facteurs sociaux et des effets sociétaux pouvant influencer le vécu scolaire (Duru-Bellat, Mons et Suchat, 2004; Mc Andrew, 2010). Ainsi, les résultats basés sur les données chiffrées des enquêtes internationales, par leur caractère décontextualisé, révèlent des limites de comparabilité et de transférabilité. Chaque pays a ses caractéristiques structurelles particulières. De ce fait, tirer des conclusions sur les parcours scolaires des jeunes adultes issus de l'immigration hors d'un contexte donné risque de mener à ignorer les facteurs liés aux effets nationaux, voire locaux (Felouzis 2003; Mc Andrew *et al.*, 2011). À titre d'exemple, dans un contexte donné comme la France, l'absence de politiques sélectives d'immigration contribue davantage à l'accueil d'immigrants ayant un statut socioéconomique défavorisé. Dans ce pays, la concentration ethnique des élèves issus de l'immigration conduit ceux-ci vers des cheminements scolaires plus vulnérables (Felouzis, 2003). En Suisse, les politiques d'immigration (accueil d'immigrants peu qualifiés), jumelées à un système éducatif sélectif, expliquent pourquoi les jeunes adultes issus de l'immigration sont sous-représentés aux études postsecondaires (Picot et Hou, 2012).

Des recherches qualitatives sont nécessaires pour mieux appréhender l'hétérogénéité et la complexité des parcours scolaires d'orientation postsecondaire et professionnelle chez les jeunes adultes issus de l'immigration. Cette approche sera complémentaire aux grandes

enquêtes quantitatives déjà menées sur les parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration. Mc Andrew et ses collègues (2011) soulignent notamment la nécessité de réaliser des recherches qualitatives pour combler les lacunes des recherches quantitatives sur le vécu scolaire des jeunes issus de l'immigration. La sous-représentation de certains jeunes issus de l'immigration dans les filières postsecondaires et professionnelles, de même que le sentiment de discrimination et d'injustice qu'ils peuvent ressentir dans le cadre de leurs orientations postsecondaires et professionnelles (Brinbaum et Primon 2013b; Cooper, 2011; Potvin et Leclecq, 2014) nécessitent des études plus approfondies. La concentration des recherches sur les résultats scolaires des élèves pour appréhender leur intégration socioscolaire rend également leur apport limité. En effet, d'autres dimensions jalonnent leur parcours (intégration linguistique, sociale, rapports intergroupes, aspirations, etc.) (Kanouté *et al.*, 2008; Magnan *et al.*, 2015; Meintel et Kahn, 2005;)

En ce qui a trait aux perspectives élaborées pour interpréter les dimensions qui structurent le vécu scolaire des jeunes adultes issus de l'immigration, elles sont principalement unidimensionnelles. Autrement dit, ces vécus sont appréhendés soit par les caractéristiques individuelles et familiales, soit par les caractéristiques des systèmes scolaires ou par les caractéristiques des pays d'accueil et des groupes ethniques. Ces perspectives ne semblent pas tenir compte de la complexité et de l'interdépendance des facteurs sociaux (micro, macro) qui structurent ces parcours ainsi que des effets sociétaux de chaque contexte d'accueil. Il devient nécessaire de prendre en compte la complexité de l'interdépendance entre les facteurs micro et macro pour expliquer les expériences hétérogènes des jeunes adultes issus de l'immigration au niveau international et national.

Quant à l'état du problème en contexte canadien, la majorité des recherches ont porté sur la réussite scolaire de manière transversale et non pas sur la construction de l'expérience d'orientation postsecondaire et professionnelle au fil des parcours de vie. L'analyse de la transition du système éducatif vers le système productif (marché du travail) et le processus de construction des logiques d'orientation postsecondaire et professionnelle chez les jeunes immigrants ont fait l'objet de peu de recherches qualitatives (Dubar, 2001; Trottier, 2005). Les jeunes, en tant qu'acteurs sociaux, sont aptes à donner un sens à leur parcours postsecondaire et professionnel pour se négocier une marge de manœuvre face au poids des déterminations sociales. Et pourtant, la littérature scientifique sur les parcours postsecondaires et professionnels des jeunes issus de l'immigration a porté principalement sur l'accès et le taux de diplomation. Dans ces travaux, les variables traitées sont principalement sociodémographiques. Or, l'expérience que vivent les élèves et les étudiants est sujette aux bifurcations et réorientations (Bessin, 2009a) dans leur parcours de vie non linéaire. Toutefois, peu de recherches se sont focalisées sur les imprévus et événements significatifs pouvant jalonner les parcours postsecondaires et professionnels des jeunes issus de l'immigration. Les jeunes, et en particulier les jeunes adultes issus de l'immigration, s'investissent dans la construction de leur choix d'orientation postsecondaire et professionnelle en partie pour s'insérer au mieux sur le marché compétitif du travail (Dubar, 2001; Trottier, 2005). Et l'importance accordée à l'insertion professionnelle future s'articule également à celle des études postsecondaires dans les sociétés modernes (Guichard, 2012). Néanmoins, la transition anticipée par les acteurs sociaux entre le système scolaire et le système productif a fait l'objet de peu de recherches.

Davantage de recherches devraient documenter le rôle du processus d'identification de ces jeunes et leur rapport au groupe majoritaire sur leur processus d'orientation postsecondaire et professionnelle. En effet, il s'avère que le processus d'orientation postsecondaire et professionnelle s'articule à celui d'identification des jeunes adultes issus de l'immigration dans les pays d'accueil (Cooper, 2014). Le sentiment de discrimination et d'injustice que ces jeunes ressentent et rapportent au cours de leur orientation postsecondaire et professionnelle s'avère inter-relié au fonctionnement des systèmes éducatifs des pays d'accueil (Brinbaum et Primon, 2013b). Les indicateurs quantitatifs ne permettent pas de comprendre de manière approfondie d'autres dimensions du processus d'orientation, comme les rapports positifs ou conflictuels des jeunes adultes issus de l'immigration face à l'école et à la société d'accueil (Duglas et Saenz, 2008), l'expérience de la discrimination (Potvin et Leclercq, 2014) ou les rapports d'exclusion que vivent ces jeunes dans leurs expériences scolaires et extrascolaires (Breton, 2015). Les frontières ethnoculturelles font partie de l'expérience de vie de ces jeunes, tant dans les aspects scolaires qu'extrascolaires. Et pourtant, aucune étude à ce jour n'a traité de l'articulation entre, d'une part, le déroulement des parcours d'orientation postsecondaire et professionnelle des jeunes issus de l'immigration au Canada et, d'autre part, la négociation des frontières « majoritaires/minoritaires ». C'est pourquoi nous avons décidé d'inclure ces dimensions dans notre étude (voir tableau I).

En ce qui a trait à l'état du problème au Québec, et plus spécifiquement en contexte plurilingue montréalais, la transition entre le postsecondaire et le milieu du travail chez les jeunes adultes issus de l'immigration a fait l'objet de peu de recherches. Pagé et Lamarre (2010, p. 29) relatent le manque de recherches sur « la complexité réelle des pratiques

linguistiques et identitaires d'une nouvelle génération post-loi 101 ». La plupart des recherches ayant porté sur ce thème ont été menées par des « organismes gouvernementaux » ou à visée citoyenne (Béland 2009; Conseil supérieur de la langue française [CSLF], 2011; Sabourin, Dupont et Bélanger, 2010). De plus, ce phénomène social, la transition entre le postsecondaire et le milieu du travail, a été davantage problématisé autour des thèmes suivants : « taux d'accès » au postsecondaire, taux d'accès au marché du travail. Or, à ce jour, aucune recherche n'a traité de la construction des expériences hétérogènes d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles des jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal en portant une attention spécifique au rapport qu'ils établissent face au groupe majoritaire (négociations des frontières « majoritaires/minoritaires », identifications, etc.).

## **1.5 PROBLÈME ET QUESTIONS DE RECHERCHE**

Pour conclure, l'état de la littérature internationale, canadienne, québécoise et montréalaise nous amène à nous intéresser aux questions suivantes :

- Comment les jeunes adultes montréalais issus de l'immigration donnent-ils sens à leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ?
  - Quelles sont les dimensions sociales qui interviennent plus particulièrement dans leur parcours linguistique postsecondaire et professionnel ? Comment, en négociant ces dimensions, ces jeunes adultes construisent-ils leurs expériences d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ?
  - Comment la négociation des frontières « majoritaires/minoritaires » s'articule-elle à leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ?

Ainsi, la prise en compte du processus d'orientation postsecondaire et professionnelle de cette population sous un angle interprétatif ajoutera des éclairages complémentaires sur la diversité des parcours d'orientation linguistique des jeunes adultes montréalais issus de l'immigration. Cet angle permettra la prise en compte du rôle de ces jeunes adultes dans la construction de leurs expériences, de même que du rôle des frontières « majoritaires/minoritaires » qu'ils négocient dans ce processus. Cette étude nous permettra de sortir du cadre linéaire ou transversal d'analyse basé sur l'accès aux études postsecondaires et au travail pour mieux appréhender les réorientations, bifurcations et multiples prises de décision jalonnant les parcours d'orientation de ces jeunes adultes. Cette approche, axée sur le discours des acteurs sociaux, nous permettra de repérer de multiples dimensions d'ordre micro et macro qui interviennent plus particulièrement dans les orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles des jeunes adultes, et ce, dans une trame temporelle qui tient compte de leur passé, de leur présent et de leur futur.

En fait, traiter les questions de la recherche, sous un angle interprétatif, en documentant a posteriori les événements qui ont contribué à façonner les expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnels de ces jeunes adultes étant majoritairement des minorités visibles, contribuera à avancer les connaissances scientifiques dans ce domaine d'études. La thèse contribuera également à l'avancement des connaissances en se penchant sur un thème quasi inexistant dans la littérature scientifique : le rôle de la négociation des frontières « majoritaires/minoritaires » dans les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des jeunes adultes issus de l'immigration. La thèse se veut également pertinente sur le plan social, car elle permet de toucher à certains enjeux sociaux,

linguistiques et politiques au Québec : francisation des milieux de travail (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI], 2017); nécessité ou non-nécessité d'étendre la Loi 101 au cégep (Forcier, 2011); lutte contre le racisme et la discrimination pour bâtir une société québécoise plus inclusive (MIDI, 2017). Afin de conceptualiser les questions de recherche, dans le prochain chapitre, nous entrons au cœur du cadre théorique.



## **CHAPITRE II**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Ce chapitre présente le cadre conceptuel de la recherche. Afin d'appréhender l'expérience d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des jeunes adultes montréalais issus de l'immigration, nous recourons à un cadre conceptuel permettant la compréhension de la complexité, l'hétérogénéité, la non-linéarité et le caractère contextuel du phénomène social que constitue le passage au postsecondaire et au marché du travail.

Il est donc divisé en cinq sections. La première présente les principales conceptions de l'« expérience », un concept retenu dans notre recherche. Le concept d'« expérience » permet la prise en compte de la complexité du phénomène social que constitue le passage du postsecondaire vers le marché du travail. La deuxième section inscrit ce concept au cœur du concept de parcours de vie, ce qui situe les expériences multiples d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles dans une trame temporelle. La troisième section explicite les parcours d'orientation, autrement dit les expériences d'orientations constitutives des parcours de vie dans leur contexte social. Le contexte social, qui jalonne les parcours de vie, s'avère marqué par les frontières sociales et, plus spécifiquement, par les frontières « majoritaires/minoritaires » négociées par les acteurs sociaux. La quatrième section se focalise sur la définition des dimensions conceptuelles qui ressortent du cadre conceptuel, des

dimensions qui orienteront les stratégies d'analyse de nos résultats. Enfin, la cinquième section identifie les objectifs spécifiques de la recherche.

## **2.1 EXPÉRIENCE D'ORIENTATION : UNE APPROCHE RELATIONNELLE**

Dans la littérature sociologique, on retrouve des conceptions différentes de l'« expérience », qui se rattachent à différentes approches sociologiques. En présentant brièvement ces approches, nous fournissons les repères théoriques au sein desquels nous définissons notre conception de l'expérience, et plus spécifiquement l'expérience d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle.

### **▪ Approche fonctionnaliste**

Dans l'approche fonctionnaliste, l'expérience humaine est ultimement établie et même préétablie par le fonctionnement des institutions sociales. La société exerce sa domination par la voie de l'éducation. Le système éducatif est donc la machine unique formant les êtres humains afin qu'ils soient aptes à garantir les besoins de la société et les fonctions sociales établies. Les fonctionnalistes (Durkheim 1969; Parsons, 1959) considèrent que l'école a deux fonctions : une fonction homogénéisante, c'est-à-dire de socialisation à des valeurs communes, nécessaire à l'intégration sociale et une fonction de différenciation, nécessaire à la division du travail. Au cœur de l'approche fonctionnaliste se trouve la nécessité d'établir une cohésion sociale. La nécessité de cohésion s'appuie sur la fonction d'intégration sociale alors que la nécessité d'unité morale s'appuie sur la fonction de régulation. L'expérience humaine

est ainsi déterminée par le fonctionnement d'un système éducatif préétabli. Voici la définition durkeimienne de l'éducation :

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. (Durkheim, 1922, p. 7)

Dans cette approche, les caractéristiques et l'identité de l'individu ne sont donc pas prises en compte pour expliquer les phénomènes sociaux (Magni-Breton, 2008). Ainsi, cette conception selon laquelle les expériences humaines ne se saisissent que dans les régularités sociologiques ne nous permet pas de comprendre le processus par lequel l'être humain construit son expérience; un processus qui implique nécessairement de prendre en compte la marge de manœuvre des acteurs sociaux.

#### ▪ **Approche structuraliste**

L'approche structuraliste s'attache à étudier les rapports de force (matériels, institutionnels, symboliques) qui constituent les structures sociales. Ces structures objectives tendent à se transposer dans les structures subjectives, voire dans l'habitus des individus. Mieux dit, l'habitus est un système de dispositions structurées (par les rapports de force) qui structure à son tour les pratiques humaines (Bourdieu, 2007). Ainsi, dans cette approche, les phénomènes sociaux sont mécaniquement déterminés par le système de dispositions sociales incorporées, hors de l'autonomie de l'acteur (Liu et Emirbayer, 2016). Ce n'est donc pas l'acteur social qui construit son expérience autour des logiques sociales, mais c'est son habitus qui reproduit ses schémas d'action.

Dans les théories de la reproduction issues du paradigme du structuralisme génétique bourdieusien, le concept de trajectoire s'élabore pour appréhender plus spécifiquement le vécu scolaire des enfants issus de classes sociales différentes (Bourdieu et Passeron, 1964). C'est donc la classe sociale qui détermine la trajectoire scolaire : les enfants de bourgeois n'ont pas la même trajectoire scolaire que celle des enfants d'ouvriers. Les trajectoires scolaires reprennent les traits des trajectoires sociales, un phénomène qui se reproduit sur plusieurs générations. Le concept de trajectoire s'inscrit donc dans une perspective longitudinale qui permet de traiter l'expérience d'orientation dans une temporalité large. Toutefois, l'emphase du concept de trajectoire sur le poids de l'origine sociale ferme les fenêtres sur des perspectives compréhensives reconnaissant le pouvoir de l'acteur social pour donner un sens à ses actions. L'emphase sur le « poids du passé peut négliger le rôle de la situation présente qui décide pourtant souvent ce qui du passé va pouvoir resurgir et agir au cœur de l'action présente » (Lahire, 2005, p. 62). De fait, la linéarité de l'expérience humaine évoquée par les théories de la reproduction rend difficile la prise en compte des allers-retours dans le processus de construction des expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles. Or, ces allers-retours ou bifurcations ne peuvent pas être compris exclusivement sur une trame temporelle linéaire.

D'ailleurs dans l'approche structuraliste, les expériences humaines, socialement préfabriquées, constituent des expériences désingularisées indépendantes des formes individuelles. Toutefois, tous « les faits sociaux traversent sous des formes différentes une multitude de cas individuels » (Lahire, 2013, p.73). Dans les sociétés modernes hautement différenciées, où les individus sont exposés aux mondes sociaux hétérogènes ou même contradictoires, l'on se

trouve face aux expériences de vie singulières et hétérogènes (Berger et Luckmann, 1986). On ne peut pas saisir cette complexité uniquement sur la base du patrimoine homogène de dispositions incorporées des individus principalement déterminées par leur habitus social, structuré par les rapports de force (Lahire, 2013). Et pourtant, dans les théories de la reproduction, le concept de rapports de force se veut un outil précieux qui permet d'éviter de décontextualiser les expériences humaines. En fait, les individus sont libres de penser, de juger et d'agir pour construire leurs expériences de vie, mais leur liberté ne prend sens que dans les limites des structures de leur société.

▪ **Approche centrée sur la rationalité des acteurs**

En opposition à l'approche fonctionnaliste et structuraliste, les théories du choix rationnel élaborées dans l'individualisme méthodologique mettent l'emphase sur le caractère autonome et désocialisé des individus. Les phénomènes sociaux s'expliquent par les choix individuels en fonction des coûts et des intérêts qu'engendrent ces choix aux individus, car l'être social est un être rationnel (Boudon et Bourricaud, 1982). L'acteur dispose donc d'une autonomie face aux structures sociales pour développer des conduites rationnelles.

Dans cette approche individualiste, principalement connectée aux théories économiques, l'unité de référence pour l'analyse sociologique de l'expérience humaine est la subjectivité de l'individu et la rationalité de ses choix (Lahire, 2013). Elle ne permet donc pas de bien saisir les logiques sociales qui sous-tendent le processus de construction des expériences. Or,

le calcul, la raison, la rationalité, l'intérêt ou la stratégie ne sont pas au principe de toutes les actions possibles. Mais on peut, en revanche, se demander quelles formes sociales permettent à certains acteurs, dans certaines de leurs pratiques, d'agir en déterminant coûts et profits. (Lahire, 2005, p. 184)

Ainsi, pour comprendre les logiques sociales de l'acteur, il faut étudier les conditions sociales dans lesquelles certains choix se réalisent.

- **Approche compréhensive**

Dubet, se distanciant des sociologies classiques, adopte une approche compréhensive; il analyse les interrelations entre les structures sociales et les individus pour élaborer son concept d'expérience sociale (Pilote, 2005). Le concept d'expérience sociale, repris dans le concept d'expérience scolaire élaboré par Dubet (1994a et b) et Dubet et Martuccelli (1996), porte ainsi sur l'interrelation entre les logiques d'action des individus et les fonctions de la société et, plus principalement, les fonctions de l'école : la fonction d'intégration sociale (socialisation aux rôles sociaux et normes sociales); la fonction de transmission des connaissances et compétences de travail et la fonction de construction d'un sujet réflexif. Ces fonctions correspondent donc à trois logiques d'action chez les individus autour desquelles ils construisent leurs expériences. La logique d'intégration fait référence à une logique à travers laquelle l'acteur se définit par des appartenances qu'il vise à maintenir et à renforcer au sein d'une société vue comme un tout organisé en fonction de normes et de rapports sociaux qui déterminent le rôle et la place de chacun. La socialisation scolaire attribue une identité à l'individu et l'individu intériorise (ou non) cette identité. La logique stratégique se réalise par des efforts pour assurer ses intérêts dans un espace social de compétition et ainsi atteindre ses fins. La logique de subjectivation est la capacité des individus d'attribuer un sens à leurs actions et de prendre une distance critique face aux structures sociales. Une dynamique diachronique et non hiérarchique sous-tend également trois logiques. Autrement dit, d'un côté, l'acteur peut emprunter la logique d'intégration et, au fur et en mesure, emprunter la logique

stratégique et la logique de subjectivation (l'articulation des logiques varient ainsi au fil d'étapes différentes de sa vie). D'un autre côté, les trois logiques peuvent cohabiter en même temps pour façonner l'expérience sociale de l'acteur sans qu'une logique ne prédomine sur les autres.

Nous pouvons toutefois identifier des limites de l'approche de Dubet. En effet, le concept d'expérience reconnaît peu de place aux institutions sociales et à leurs aspects normatifs. Dans *Le déclin de l'institution*, Dubet (2002) souligne l'affaiblissement des institutions sociales lié à la modernité des sociétés où l'individualisation atteint son sommet. De ce fait, dans l'écart entre les acteurs et le système, c'est l'individu qui finalise ses actions et donne sens à ses expériences. Et pourtant, même l'indépendance relative de l'individu ne s'explique que par les transformations majeures des structures sociales comme la diversification des tâches dans la division du travail (Elias, 1991). En effet, « on ne peut pas analyser le processus d'individualisation des choix sans considérer des formes d'organisation de la vie collective et notamment du fonctionnement des institutions qui rendent possible ces choix » (Lahire, 2013, p. 43).

De plus, en ce qui concerne la perspective temporelle du concept d'expérience chez Dubet, selon Doray (2012), la dynamique diachronique et non hiérarchique qui existe entre les logiques pourrait permettre des analyses longitudinales. Toutefois, les analyses dans le cadre du concept d'« expérience scolaire » se sont, pour la plupart, limitées aux temps courts des expériences institutionnelles, ce qui ne permet pas de poser un regard processuel sur les interrelations entre les individus et les structures sociales.

## ▪ Approche interactionniste

La vision interactionniste de l'expérience de vie est basée sur une conception collective des actions individuelles. Étudier l'expérience de vie est donc étudier la démarche des acteurs sociaux pour réaliser leurs expériences en se référant à un univers de significations sociales (Blumer, 1966, 1971). Dans ce sens, c'est au cours des interactions sociales que ces significations se construisent, elles ne résultent donc pas nécessairement des structures sociales (lois, institutions, groupes sociaux). Or, ces structures sont constamment interprétées par les acteurs dans le processus des interactions sociales : l'expérience de vie illustre donc une action collective. C'est ainsi que la méthode de terrain, et plus spécifiquement celle des « *life history* », découle des théories interactionnistes, car ces théories se basent sur les interprétations des individus pour comprendre le processus de construction de leurs expériences. C'est par l'interprétation de leur situation que les individus construisent leurs expériences de vie (Becker, 1985; Blumer, 1966). On voit ainsi la divergence de cette conception avec l'approche structuraliste qui considère que ce sont les structures sociales (constituées des rapports de domination) qui déterminent le destin des individus. De ce fait, dans cette conception du monde social, à contrepartie des théories de la reproduction, les catégories de la vie sociale sont hétérogènes et complexes :

Les sociétés modernes ne sont pas des organisations simples où la définition des normes et leur mode d'application dans des situations spécifiques feraient l'objet d'un accord unanime. Elles sont au contraire hautement différenciées selon les critères de la classe sociale, du groupe ethnique, de la profession et de la culture. (Becker, 1985, p. 38)

Le concept de carrière s'élabore dans les théories interactionnistes pour rendre compte de l'importance de la position des individus dans des groupes sociaux ou dans des institutions. Ce



concept met donc plutôt l'emphase sur les groupes sociaux (et non pas sur les classes sociales). Prenons l'exemple des carrières de malades ou des carrières déviantes (Becker, 1985, 2008), des carrières morales (Goffman, 1968), etc. En fait, pour que l'intégration d'un individu dans un groupe social, dans une institution ou dans une société se réalise, il ne suffit pas que cet individu soit reconnu par l'institution à l'aide du critère de satisfaction des normes institutionnelles de la part de l'individu, il faut aussi que cet individu se reconnaisse en tant que membre par la signification qu'il donne à ses actions dans la nouvelle institution. Ainsi, les carrières sont composées d'un volet objectif articulé à un volet subjectif. Bloomer et Hodkinson (2000), en proposant le concept des carrières d'apprentissage, intègrent l'apport théorique du concept de carrière dans le champ de l'éducation. Pour ces auteurs, ce concept permet de rendre compte des bifurcations dans le déroulement du vécu scolaire dans une temporalité plus large. Dans ce sens, le vécu scolaire se construit par des étapes successives impliquant l'interaction entre l'individu et l'organisation scolaire, ou bien dans l'articulation entre les événements scolaires objectifs (ex. : offre éducative, fréquentation d'un programme, etc.) et la signification subjective que donne l'individu à ces événements.

D'ailleurs, le concept d'image de soi se veut constitutif des visions interactionnistes de l'expérience humaine. En effet, le concept de signification subjective introduit nécessairement le concept du système du jugement, car « le système d'interactions dans lequel les expériences se réalisent est connecté au système d'interaction dans lequel les jugements sont prononcés » (Becker, 1985, p. 209). Ainsi, dans le processus de construction des expériences, l'image de soi de l'acteur se forme et se transforme (Becker, 2008). En fait, dans le modèle séquentiel du développement de carrière, après que l'individu débute intentionnellement une expérience et

qu'il développe des intérêts et motifs pour l'accomplir, il se réfère aux jugements publics par rapport à sa position dans le réseau d'interaction de l'expérience donnée : c'est ainsi que son image de soi se façonne dans les réactions des autres acteurs.

Ainsi le concept de carrière met l'emphase sur la séquence des événements dans les biographies individuelles. Selon Doray (2012), cette approche évoque plutôt la linéarité du vécu scolaire, un vécu scolaire qui serait ordonné par des étapes séquentielles. Toutefois, les orientations et réorientations des jeunes adultes à l'étape de la transition au postsecondaire et au marché du travail évoquent la nécessité de la prise en compte de l'aspect non linéaire des événements biographiques dans le déroulement des parcours de vie. En effet, les jeunes adultes peuvent changer leur domaine d'étude ou leur institution postsecondaire, ils peuvent abandonner leurs études pour travailler, ils peuvent retourner aux études après quelques années au travail, etc.

Somme toute, le concept de carrière rend moins compte des structures macrosociologiques pouvant expliquer les conditions sociales sous lesquelles le volet subjectif de l'expérience s'articule – notamment les rapports de pouvoir dans la société (Liu et Emirbayer, 2016). Selon Lahire (2013), afin d'étudier les forces des déterminations sociales et les contre-forces de l'acteur, « il faut créer les concepts d'une sociologie relationnelle pour étudier les relations d'interdépendance qui se tissent entre les êtres sociaux qui forment une société » (p. 40). Cela permet de ne pas tomber dans le piège d'une individualisation extrémiste des expériences humaines.

## ▪ **Concept d'expérience au regard d'une approche relationnelle**

À la lumière des apports théoriques de plusieurs approches présentées, nous avons choisi d'adopter une approche relationnelle pour conceptualiser l'expérience d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle. Dans cette approche, une médiation s'établit entre les contraintes structurelles de la société et l'autonomie de l'acteur à les négocier (Emirbayer, 1997), et ce, en faisant un pont entre la conception interactionniste et structuraliste de l'expérience de vie (Liu et Emirbayer, 2016). La conception interactionniste permet de poser un regard processuel sur la construction des expériences humaines en reconnaissant le pouvoir de l'acteur à transformer les structures sociales par ses interprétations collectivement construites. Dans ce sens, les interactions sociales ne se limitent pas aux rapports de lutte sociale, elles peuvent être sujettes aux rapports de coopération et de compétition (Abbott, 2005), tandis que, selon la vision structuraliste, les structures de la vie sociale sont hors de l'autonomie d'acteur. Dans cette approche, les analyses des expériences sont limitées à l'analyse des rapports de pouvoir qui structurent la société (Bourdieu, 2007). Or, l'approche structuraliste permet de considérer davantage les déterminations d'ordre macrosocial (Liu et Emirbayer, 2016). L'approche relationnelle permet de saisir les singularités des expériences de vie constitutives dans leur complexité et l'hétérogénéité. Atteindre ce but exige d'entrer dans la complexité des dimensions, tant relationnelles que contextuelles, dans les relations qu'établit l'acteur avec les autres acteurs et avec les normes de la société (Liu et Emirbayer, 2016). Ainsi, dans notre conceptualisation relationnelle de l'expérience, les interactions entre les individus, les groupes sociaux et les groupes professionnels sont nécessairement reliées aux rapports de pouvoir qui structurent une société.

De plus, l'acteur social, pour construire ses expériences de vie et pour leur donner un sens subjectif, négocie à la fois les structures du pouvoir, les interactions sociales et son image de soi. Donc, partant de cette conceptualisation de l'expérience de vie, nous cherchons à comprendre le processus de construction et de reconstruction des expériences de vie des jeunes adultes montréalais issus de l'immigration en ce qui a trait à leurs orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles.

## **2.2 EXPÉRIENCES DE VIE CONSTITUTIVES DES PARCOURS DE VIE**

Le concept d'expérience se veut constitutif du concept de parcours de vie. Autrement dit, les parcours biographiques des individus sont des parcours d'expériences multiples (Bertaux, 2010). Ce concept inscrit les parcours de vie constitués d'expériences dans une trame temporelle longitudinale, soit pour étudier les événements qui jalonnent une vie de la naissance jusqu'à la mort (Spini et Widmer, 2009), soit pour la prise en compte de l'effet des déterminants sociaux (macro) en lien avec l'effort de l'individu pour construire son propre chemin (micro) (Bessin, 2009a). Mais le concept de parcours s'intéresse aux expériences individuelles, aux bifurcations, aux continuités ainsi qu'aux ruptures, ce qui évoque la prise en compte d'une longue temporalité (Abbott, 2009; Bidart, 2006). La subjectivité des individus est donc valorisée pour appréhender la dynamique existant entre les déterminants structurels et l'action individuelle (Thomas, Znaniecki et Strübing, 1984). Toutefois, le concept de parcours de vie ne traite pas uniquement la subjectivité dans la dialectique établie entre les déterminants et l'action, il permet également de rendre compte des contextes sociohistoriques au sein desquels les expériences pratiques se produisent (Bertaux, 2010; Bessin, 2009a) en

questionnant l'organisation de la vie humaine et son déroulement dans le temps (Bessin, 2009a).

[...] ces ruptures, mises en scène dans les récits biographiques, vont au-delà des dynamiques personnelles. Si les événements marquent et structurent les parcours de personnes, ils sont aussi la résultante de processus sociaux et constituent des moments de recomposition, de redéfinition, tant de soi que des rapports sociaux dans lesquels ils s'insèrent. (Bessin, 2009a, p. 17)

D'ailleurs, le concept de parcours prend en compte l'effet des différents facteurs psychologiques, sociaux, biologiques et historiques qui sont structurés par des logiques diversifiées; il prend également en compte le contexte de réalisation des actions (Spini et Widmer, 2009). Une des dimensions du concept de parcours est la dynamique de l'avancée en âge. Cette dimension permet de rendre compte des changements qui sont le résultat de l'ancrage des expériences individuelles dans un contexte sociohistorique (Bessin, 2009a). Ainsi, ce concept rend compte du temps biographique aussi bien que du temps historique, dans le sens que le temps historique construit le contexte où se déroule la succession des événements. Le temps biographique permet la prise en compte du passage des étapes, comme le passage de l'adolescence à l'âge adulte. De plus, le concept de parcours, en mettant l'accent sur le lien entre les structures sociales et le cours de la vie, rend possible l'analyse d'évènements sur une longue durée. La sociologie des parcours de vie vise également à identifier les « systèmes de structuration des biographies, fussent-elles individuelles » (Bessin, 2009a, p. 16). Pour Bessin (2009a), la visée des approches basées sur les parcours de vie est de procéder « à l'identification des normes et des contraintes, culturelles et matérielles, qui orientent l'avancée en âge » (p. 16). Ainsi, ce concept peut être emprunté pour appréhender les régularités aussi bien que les singularités des expériences hétérogènes qui jalonnent les parcours de vie. Bessin (2009b) souligne également l'importance de la prise en compte des

émotions faisant partie intégrante des bifurcations et des ruptures pour une compréhension sociologique approfondie des phénomènes sociaux. Or, les émotions « se reproduisent dans un rapport à l'autre, à la transformation et à l'étrangeté, ce qui leur donne une dimension sociale importante » (Bessin, 2009b, p. 325). Ajoutons toutefois que le concept d'expérience sociale développé par Dubet tient également compte des états émotionnels vécus par l'acteur en lien avec l'hétérogénéité des principes qui entrent en jeu pour donner sens à son expérience sociale (Pilote, 2005)

Il faut ajouter que, dans le domaine de l'éducation, l'usage du concept de parcours est souvent, à tort, associé à celui de cheminement. Le concept de cheminement prend en compte les étapes linéaires prescrites par le système éducatif, ce qui rend difficile la possibilité d'appréhender la réversibilité des parcours. En fait, les cheminements scolaires représentent la succession des places occupées par les individus dans le système scolaire (Doray, 2012). De ce fait, les « parcours », envisagés sous cet angle, se dessinent largement sur l'organisation de la scolarité, avec des variables comme le passage d'un ordre à un autre, la réussite aux cours, l'accès aux différents programmes, l'accès à l'université, etc. Or, le concept de parcours pour lequel nous optons permet davantage l'analyse des allers-retours possibles, des renversements de situations ou bifurcations, bref la prise en compte de la non-linéarité des itinéraires scolaires (Doray 2012), tel que le passage de l'université vers la formation professionnelle ou vers le cégep.

Dans le cadre de notre perspective interprétative et de notre approche relationnelle, situer le concept d'expérience d'orientation au fil des parcours de vie permet de nous écarter des recherches quantitatives centrées sur l'accès aux études postsecondaires et au marché du

travail. En effet, ces recherches impliquent bien souvent un portrait transversal des performances scolaires plutôt qu'un portrait longitudinal de l'expérience d'orientation. Or, les événements de l'expérience du passage au postsecondaire et au marché du travail ne se succèdent pas de façon linéaire au Canada et au Québec. Par conséquent, les parcours d'expérience d'orientation ne peuvent pas être interprétés uniquement en fonction du taux d'accès. Nous considérons donc les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des jeunes adultes issus de l'immigration comme étant parsemés d'étapes non linéaires, par de nombreux allers-retours.

### **2.3 PARCOURS D'EXPÉRIENCE ARTICULÉS AUX FRONTIÈRES SOCIALES**

L'approche relationnelle introduit nécessairement le concept de frontières ethnoculturelles. L'acteur, dans ses relations, expérimente nécessairement des frontières sociales négociées et instituées (Lamont et Molnár, 2002). Le concept de frontières s'avère pertinent pour étudier le va-et-vient de l'acteur entre les structures de pouvoir et les interactions sociales. C'est par la concrétisation des frontières symboliques dans les relations sociales que les frontières sociales se tissent et se réifient entre différents groupes sociaux d'une société :

*Symbolic boundaries are conceptual distinctions made by social actors to categorize objects, people, practices, and even time and space but social boundaries are objectified forms of social differences manifested in unequal access to and unequal resources (material and nonmaterial) and social opportunities. (Lamont et Molnár, 2002. p. 68)*

Alors que le lien entre les frontières symboliques et les frontières sociales a été appréhendé par Marx sur le plan des classes sociales, Weber s'intéresse au rôle des frontières symboliques dans la formation des frontières sociales entre différents groupes ethniques. Le concept de frontière s'élabore également dans le concept de « violence symbolique » forgé par Bourdieu

(2007) pour rendre compte du processus de légitimation de rapports de domination entre les classes sociales. La classe dominante profite de son capital économique pour favoriser et valoriser ses pratiques culturelles et, par conséquent, les dominants parviennent à imposer leur mode de vie aux dominés. Ainsi, les positions professionnelles déterminées par le capital culturel tissent des frontières entre les classes sociales, puisque les relations sociales sont structurées par les rapports de domination.

Toutefois, Abbott (2005) souligne que les rapports de domination ne constituent pas nécessairement les seuls rapports qui expliquent les frontières entre les positions sociales. Pour les interactionnistes, la formation des frontières sociales entre les groupes sociaux révèle plutôt un processus collectif qui peut être négocié par les acteurs (Abbott, 2005; Blumer, 1971). Lamont et Molnár (2002) soulignent que les acteurs sociaux, en négociant les frontières sociales, ne se réfèrent pas uniquement à leurs interactions sociales. Dans ce processus relationnel, ils font également face aux normes structurelles de leur société. Zolberg et Woon (1999) font le point sur le rôle du pouvoir politique des États dans les sociétés d'accueil, qui peuvent créer des frontières sociales en renforçant les frontières symboliques autour de la religion et de la langue entre les immigrants et les membres de la société d'accueil. Or, les groupes d'immigrants n'ont pas accès aux mêmes ressources de pouvoir politique que la population d'accueil; ils constituent donc un groupe minoritaire en fonction de leurs appartenances ethnoculturelles ainsi qu'en fonction de leur accès inégal aux leviers de pouvoir (Brubaker, 2015; Brubaker et Cooper, 2000; Juteau, 2015). Mieux dit, les immigrants et les jeunes issus de l'immigration dans les sociétés d'accueil sont soumis aux projets de loi (liés aux aspects linguistiques, culturels, religieux, etc.) élaborés par le groupe majoritaire. Ainsi,



selon Jenkins (2000, 2003) les rapports de pouvoir constituent le centre des relations sociales entre les groupes majoritaire et minoritaires.

En situant le concept de soi au centre des interactions et relations sociales, Goffman (1956; 1974, 1983) souligne le fonctionnement social des émotions reproduites dans chaque interaction : des émotions comme « *shame* » et « *embarrassment* » qui sont révélatrices des positions sociales inégales. Scheff (2013), en soutenant la thèse de Goffman, trouve que la non-reconnaissance des émotions dans les analyses sociologiques contribue à camoufler les rapports de pouvoir que vivent les acteurs sociaux dans leurs relations sociales. De façon générale, le progrès des études sur la production des frontières raciales aux États-Unis s'appuie sur l'élément expressif de « l'image de soi » du courant interactionniste. En effet, dans le processus collectif de production des groupes raciaux, l'image de soi de l'acteur entre en jeu; elle se construit et se reconstruit (Blumer, 1958; Rieder, 1985). Dans les sociétés d'accueil, certains groupes immigrants peuvent également constituer des groupes raciaux construits et réifiés.

Lamont et Molnár (2002) soulignent la nécessité de mener davantage d'études sous une perspective relationnelle afin de mieux comprendre le processus de construction ou de production des frontières sociales entre les immigrants et la société d'accueil. Ils proposent ainsi d'étudier le processus de transformation des frontières symboliques aux frontières sociales en fonction de certaines caractéristiques des frontières, comme la « visibilité », la « perméabilité », la « durabilité » et la « prédominance » en analysant les conditions sociales sous lesquelles ces frontières prennent forme :

*The study of interplay of symbolic and social boundaries is just one possible strategy that can be used to highlight the similar analytical concerns of a vast body of research. Here we briefly sketch three alternative strategies, which can be also followed in order to systematize and integrate the existing literature. The first approach could center on the study of properties of boundaries such as permeability, salience, durability, and visibility and could investigate the conditions under which boundaries assume certain characteristics. (Lamont et Molnár, 2002, p. 186)*

L'objectif est en fait de sortir d'un cadre où les relations sociales sont uniquement soumises aux rapports de domination (Bourdieu, 1984). L'idée est de reconnaître le travail de négociation des acteurs qui peut conduire vers la construction de catégories non figées de frontières sociales.

En nous appuyant sur les stratégies proposées par Lamont et Molnár (2002), nous souhaitons apporter des définitions conceptuelles à ces catégories. Nous pourrions ainsi nous baser sur ces définitions dans les chapitres d'analyse des résultats. La « visibilité » peut dessiner des frontières sociales au fil desquelles les différences ethnoculturelles se manifestent, de telle sorte que le minoritaire prend conscience de l'existence des frontières « majoritaire/minoritaire ». La « perméabilité » peut dessiner des frontières sociales au fil desquelles le groupe minoritaire parvient à établir des rapports harmonieux avec le groupe majoritaire et avec la société d'accueil, car le minoritaire perçoit que ses appartenances ethnoculturelles sont reconnues par le majoritaire et par les normes structurelles de la société. La « durabilité » peut illustrer des frontières sociales au fil desquelles le groupe minoritaire maintient constamment sa distance avec le groupe majoritaire sur une trame temporelle longue, tout en évitant des rapports conflictuels. Dans ce cas, le minoritaire tend à se créer un monde social exempt du majoritaire. La « prédominance » dessine des frontières qui se renforcent au fil du temps en devenant de plus en plus infranchissables. Le minoritaire qui se

sent rejeté développe des rapports conflictuels avec le majoritaire et avec la société du majoritaire.

Ainsi, comme les expériences humaines sont nécessairement relationnelles (Liu et Emirbayer, 2016), le concept de frontières sociales et, plus spécifiquement, les frontières « majoritaires/minoritaires », s'avère crucial pour analyser de façon contextuelle le processus de construction des expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles des jeunes adultes issus de l'immigration. Il s'agit d'un processus d'orientation durant lequel les jeunes adultes en tant que minoritaires – en terme d'appartenances ethnoculturelles ainsi que leur accès inégal aux ressources et au pouvoir politique – entretiennent nécessairement des relations avec les majoritaires.

## **2.4 DIMENSIONS CONCEPTUELLES**

Dans cette partie, nous présentons les quatre dimensions conceptuelles qui ressortent du chapitre théorique. Ces dimensions nous orientent vers l'opérationnalisation du cadre conceptuel, voire vers les stratégies d'analyse des résultats qui seront présentées dans le chapitre méthodologique. D'abord, rappelons notre question de recherche principale :

- Comment les jeunes adultes montréalais issus de l'immigration donnent-ils sens à leurs parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ?
  - Quelles sont les dimensions sociales qui interviennent plus particulièrement dans leur parcours linguistique postsecondaire et professionnel ? Comment, en négociant ces

dimensions, ces jeunes adultes construisent-ils leur expérience d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ?

- Comment la négociation des frontières « majoritaires/minoritaires » s'articule-elle à leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ?

Les expériences d'orientation constituent un processus central des parcours de vie des jeunes adultes issus de l'immigration. Au fil des parcours de vie réversibles et non linéaires qui peuvent être marqués par des bifurcations et des allers-retours, les jeunes adultes s'orientent et se réorientent de façon continue. Pour que les expériences d'orientation linguistique se concrétisent, le jeune adulte doit faire face aux déterminations familiales, scolaires et sociales. Aussi, nous nous intéressons aux expériences d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle au fil des parcours de vie non linéaires marqués par les frontières « majoritaires/minoritaires ». Pour construire leurs expériences d'orientations, les jeunes adultes empruntent des logiques d'action qui sous-tendent les logiques sociales de leur société d'accueil. Le processus de construction de l'expérience d'orientation linguistique peut se dérouler dans différents contextes scolaires et extrascolaires.

Ainsi, le parcours d'orientation se définit autour de quatre dimensions : « les déterminations sociales négociées par l'acteur », « les relations sociales négociées par l'acteur », « la multiplicité des contextes d'expérience » et une quatrième dimension qui assure la dynamique entre ces trois derniers, voire « une articulation entre diverses temporalités, passées, présentes et futures ». Ces dimensions permettent de repérer sous un angle interprétatif les logiques d'orientation linguistique empruntées par les acteurs, ainsi que le sens subjectif qu'ils

attribuent à leur parcours d'orientation constitué de plusieurs expériences. Ces quatre dimensions sont définies dans les prochaines sections.

#### **2.4.1 Déterminations sociales négociées par l'acteur**

Cette dimension permet de focaliser l'analyse sur le travail de négociation de l'acteur quant aux déterminations sociales afin de construire ses expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles. Les expériences humaines ne sont « ni le produit d'une pure intériorité, ni l'effet d'un contexte extérieur à l'être humain, elles sont le fruit des relations d'interdépendance passées et présentes qui sont exercées et continuent à s'exercer sur lui » (Lahire, 2013, p. 41). Ainsi, cet acteur « pluriel » est lui-même « le produit de l'expérience des contextes sociaux multiples et hétérogènes » (Lahire, 2005, p. 42). Or, les conditions sociales qui régissent les expériences sociales peuvent être différentes d'un acteur à l'autre. Cette dimension fournit ainsi les dimensions microsociologiques et macrosociologiques à partir desquelles les acteurs sociaux construisent leurs expériences de vie (Lahire, 2013) en leur attribuant un sens subjectif (Becker, 1974). Ces dimensions peuvent refléter les caractéristiques individuelles et familiales (au niveau micro) ou les caractéristiques des systèmes éducatifs et des groupes ethniques (au niveau macro). Rappelons que, dans le chapitre de la problématique, nous avons abordé les limites des angles d'interprétation souvent unidimensionnelles des études portant sur l'accès aux études postsecondaires et à l'emploi; une approche qui rend moins compte de l'interdépendance des facteurs microsociologiques et macrosociologiques. Or, c'est dans les « plis singuliers du social » que le macro et le micro s'expliquent réciproquement. (Lahire, 2013). Ainsi, dans notre thèse, nous mettons l'accent

sur l'interdépendance entre ces facteurs. Il s'agit donc de comprendre comment les jeunes négocient leur marge de manœuvre dans un espace social structuré par des déterminations sociales, autant macrosociologiques que microsociologiques. Cette dimension permet de saisir comment et à quel degré les pratiques de négociation des jeunes adultes peuvent être limitées par les contraintes sociales au niveau micro et macro. La prise en compte du travail de négociation des jeunes adultes sur les dimensions microsociologique et macrosociologique nous oriente vers les types variés d'expériences d'orientation qui se construisent autour les logiques d'action que les jeunes adultes empruntent. Le concept de logique d'action en tant que concept théorique permet de creuser différents types d'expérience humaine (Becker, 2008; Pilote, 2005), telles que la performance scolaire, l'interaction sociale, la construction identitaire ou, dans le cadre de notre étude, l'expérience d'orientation. Ainsi, nous pouvons déceler les logiques d'action, voire les logiques d'orientation variées qu'empruntent les acteurs sociaux face aux conditions sociales et relations sociales qui structurent leurs expériences (Lahire, 2013).

#### **2.4.2 Relations sociales négociées par l'acteur**

Cette dimension nous oriente vers le travail de négociation des frontières « majoritaires/minoritaires » par l'acteur social dans le réseau complexe de relations qu'il établit à la fois avec les structures de pouvoir de la société d'accueil et les interactions avec le groupe majoritaire (Lamont et Monlnár, 2002; Liu et Emirbayer, 2016). Par les interactions avec le groupe majoritaire, nous entendons les représentations que les acteurs se font de leur vécu d'interactions avec le groupe majoritaire. Le vécu d'interactions des acteurs nous sert

plutôt de dimension d'analyse et non pas d'objet de recherche en spécifique. Cette dimension repère ainsi différentes caractéristiques de frontières qui ressortent du travail de négociation de l'acteur, en lien avec son expérience d'orientation linguistiques postsecondaire et professionnelle. Cela permettra également la prise en compte du rôle des rapports de pouvoir dans le sens subjectif qu'attribue l'acteur à l'ensemble de ses expériences (Blumer, 1958), voire à ses parcours d'orientation. Cette dimension permet de saisir comment les jeunes adultes, en tant que minoritaires, négocient leurs relations sociales avec les Québécois francophones du groupe majoritaire tout au long de leur parcours d'orientation.

### **2.4.3 Multiplicité des contextes d'expérience**

Selon notre approche relationnelle, les expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles constitutives des parcours de vie se construisent au sein de différentes sphères sociales qui sont, à leur tour, en interdépendance (Lahire, 2013) : famille, école et société. Ainsi, pour comprendre le processus de construction des expériences d'orientation, nous prenons en compte les expériences scolaires et aussi extrascolaires des acteurs sociaux. Cela rend compte du rôle d'évènements survenus dans différents contextes sur les parcours d'orientation (Doray, 2011). Cette dimension contextuelle permet davantage la prise en compte du travail de négociation de l'acteur des déterminations sociales et des relations sociales variées qui jalonnent ses expériences postsecondaires et professionnelles.

#### **2.4.4 Trame temporelle non linéaire**

Cette quatrième dimension appréhende la dynamique entre les trois dimensions précédentes, voire « les déterminations sociales négociées par l'acteur », « les relations sociales négociées par l'acteur » et « la multiplicité des contextes d'expérience ». En d'autres mots, dans chacune de ces dimensions des parcours scolaires, les acteurs sociaux (élèves, étudiants) mettent en œuvre des logiques d'action, et ce, dans une longue temporalité qui révèle des bifurcations et des réorientations. Le passé, le présent et le futur s'articulent dans la construction des parcours scolaires. Ainsi, comprendre un parcours d'orientation, en tenant compte de son passé, de son présent et de son futur anticipé, permet d'appréhender au fil du temps « les déterminations sociales négociées par l'acteur » et « les relations sociales négociées par l'acteur » dans « leurs multiples contextes d'action ». Comprendre un parcours d'orientation dans son présent évoque le moment de confrontation des expériences antérieures avec les contraintes du présent et du futur anticipé, ce qui donne place à des bifurcations ou réorientations. Comprendre un parcours d'orientation dans son futur anticipé tient compte du lien existant entre la lecture anticipée des individus, des normes des systèmes éducatifs (école) et productifs (marché du travail) en termes de choix d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle.

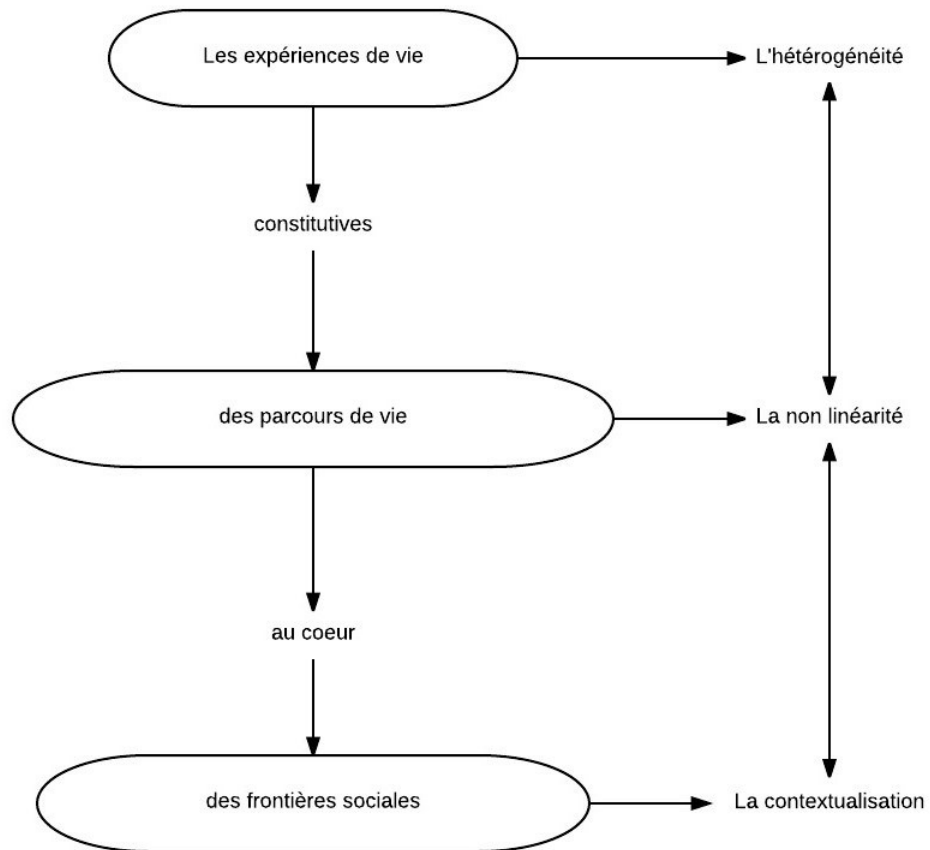
#### **2.5 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

Pour conclure, les objectifs de recherche qui guideront notre démarche méthodologique seront les suivants :



- Repérer les dimensions sociales dans les parcours d'orientation linguistique postsecondaires et professionnels des jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal
- Décrire les dynamiques relatives aux frontières « majoritaires/minoritaires » dans ces parcours et la façon avec laquelle ces jeunes négocient ces frontières
- Cerner les logiques multiples d'action que ces jeunes mettent en œuvre pour construire leur expérience d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle
- Analyser le sens subjectif que les jeunes adultes accordent à leur parcours – un parcours comprenant une série d'expériences d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle

C'est donc à partir de ce cadre conceptuel (voir figure 1) axé sur les expériences hétérogènes et singulières des acteurs sociaux constitutives de leur parcours de vie non linéaire que nous appréhenderons, dans les prochains chapitres, les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des jeunes adultes montréalais issus de l'immigration qui ont vécu l'expérience du postsecondaire et du marché du travail. De ce cadre conceptuel découle une posture épistémologique issue de la branche de la sociologie compréhensive. Le prochain chapitre se focalisera donc sur la définition de notre posture épistémologique et sur l'explicitation de notre démarche méthodologique.



**Figure 1 : Représentation graphique du cadre conceptuel**

## **CHAPITRE III**

### **APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

Notre approche théorique, selon laquelle les individus donnent sens à leurs expériences en négociant les contraintes sociales (Lahire, 2005) à travers leurs interactions sociales (Becker, 2008), nous oriente vers des fondements épistémologiques relevant d'une posture interprétative. Notre orientation méthodologique vise ainsi à repérer, dans la mise en discours d'acteurs sociaux, les logiques sociales qui jalonnent leurs expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles (Bertaux, 1980, 2010; Becker, 2008). Notre objectif consiste donc à nous intéresser au discours et à la subjectivité des acteurs sociaux sur leur contexte d'action et ainsi nous donnons la parole aux jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal afin de mieux comprendre comment ils construisent leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle dans le contexte sociohistorique de Montréal – un contexte où les frontières ethnoculturelles entre la population immigrante en tant que groupe minoritaire et la population native en tant que groupe majoritaire sont négociées au quotidien.

Considérant que nous nous intéressons aux significations que les individus donnent à leurs expériences, nous ferons appel à une approche qualitative. L'entrevue semi-dirigée avec plusieurs individus permet précisément de saisir le rôle des dimensions sociales à travers l'expérience des individus ainsi que des interprétations et des perceptions de ces individus sur

l'expérience vécue (Pires, 1997). Dans cette perspective, la mise en valeur de la subjectivité des acteurs sociaux permet la compréhension et l'interprétation de ces significations autorapportées dans le contexte où elles sont élaborées, c'est-à-dire dans le récit d'« interactions sociales où les aspects politiques et sociaux affectent les points de vue des acteurs » (Anadòn, 2006, p. 151). Notre but de saisir la subjectivité des acteurs dans le processus de construction de leurs expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles au fil de leur parcours de vie justifie l'analyse des récits de vie – une analyse qui permet l'interprétation du discours des acteurs dans les récits qu'ils font de leurs expériences (Becker, 1940; Schnapper, 1999). Ainsi, dans ce chapitre, nous présenterons les fondements épistémologiques et théoriques de notre approche méthodologique pour ensuite présenter la démarche que nous avons poursuivie pour la collecte et l'analyse des données de recherche. Nous retracerons également les méthodes qui appuient les étapes d'analyse par lesquelles nous sommes passées.

### **3.1 FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES : UNE PERSPECTIVE INTERPRÉTATIVE**

Nous privilégions une perspective épistémologique interprétative nous permettant la compréhension de la réalité humaine à partir des points de vue des acteurs eux-mêmes. Dans notre recherche, nous appréhendons le processus de construction des expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles dans sa complexité et son hétérogénéité. Dans cette perspective, axée sur la subjectivité des acteurs sociaux, l'expérience telle que vécue et rapportée devient le centre de la compréhension et de l'analyse de la réalité humaine (Berger et Luckman, 2012). Au sens de Habermas (1987), la réalité humaine dépend

non seulement de la subjectivité des acteurs, mais aussi de leur intersubjectivité et du sens consensuel que les acteurs sociaux lui attribuent. Dans notre posture, les finalités de compréhension remplacent les finalités d'explication des postures positivistes. L'attention se focalise sur la signification des phénomènes sociaux plutôt que sur leur fréquence (Van Manen, 1984, 2016). De ce fait, afin de saisir les significations qu'attribuent les acteurs sociaux à leurs expériences de vie, nous nous pencherons sur leurs discours – des discours nous permettant d'appréhender l'interprétation qu'ils font de différentes dimensions de leur vie.

Dans cette épistémologie interprétative, « *the investigator and the object of investigation are assumed to be interactively linked so that the findings are literally created as the investigation proceeds* » (Guba et Lincoln, 1994 p. 111). En effet, dans les recherches qualitatives interprétatives, les données se créent dans l'interaction qu'entretient le chercheur avec l'objet de recherche et, par conséquent, avec les participants de la recherche. La subjectivité et l'intersubjectivité sont donc conçues comme des moyens de construction des savoirs et non comme des obstacles à la production des connaissances. La connaissance est conçue comme « une construction partagée à partir de l'interaction chercheur/participant » dans son contexte local et historique (Anadon et Guillemette, 2006, p. 28). Or, les expériences humaines sont porteuses du sens et de l'objectif qu'y attribuent les acteurs sociaux : « *human behavior, unlike physical objects, cannot be understood without reference to the meaning and purpose attached by human actors to their activities* » (Guba et Lincoln, 1994, p. 106).

Dans cette posture, d'un côté, le système de valeurs et de croyances des individus intervient dans les significations qu'ils attribuent à leurs expériences de vie, dans leur va-et-vient entre

les contraintes sociales et les interactions sociales (Bertaux, 2010). D'un autre côté, tout au long du processus de la recherche, depuis la préparation des matériaux jusqu'à l'élaboration des méthodes d'analyse, le chercheur construit ses pratiques de recherche à travers le filtre de ses valeurs et de ses croyances (Guba et Lincoln, 1994). Cela met en lumière la réalité sociohistorique de la subjectivité des acteurs, car les systèmes de valeurs et de croyances s'enracinent dans un contexte sociohistorique spécifique (Bertaux, 2010). C'est ainsi que la subjectivité et l'intersubjectivité permettent la compréhension du monde social dans lequel l'expérience d'un individu a été vécue et racontée. Les analyses développées dans les études interprétatives ne permettent pas de fournir un schéma explicatif, car elles ne prennent sens que dans leur contexte social, culturel, racial, genré, etc. (Lincoln, 1995). L'authenticité et l'honnêteté des interprétations impliquent nécessairement la position du chercheur envers l'objet de recherche (Van Maanen, 2011). Autrement dit, le paradigme choisi par le chercheur et sa communauté académique prépare le terrain menant vers ses interprétations. Dans le cadre de l'épistémologie interprétative, la voix qui émerge de la subjectivité et de l'intersubjectivité est un outil contre la marginalisation et le silence, ce qui permet d'entendre et de comprendre la réalité complexe d'expériences de vie de différents groupes sociaux, tels que les groupes minoritaires (Lincoln, 1995). Or, cette complexité pourrait rester dans l'ombre dans les recherches quantitatives adoptant une posture positiviste.

La recherche du sens que prend l'expérience d'orientation linguistique comme expérience humaine nous dirige vers l'appréhension de la subjectivité des répondants du corpus dans la construction de leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle. En ce sens, notre subjectivité comme chercheure jouerait un rôle dans la compréhension

sociologique du sens que donnent les répondants à leurs expériences. Nous nous interrogeons donc sur notre statut de minoritaire<sup>8</sup> qui pourrait influencer nos interprétations du discours de nos répondants appartenant au groupe minoritaire.

C'est donc sur ces fondements épistémologiques que s'appuie notre démarche méthodologique. Nous considérons que le sens des expériences de vie des acteurs sociaux est repérable dans leur discours; nous avons donc axé notre approche méthodologique vers le champ de la sociologie compréhensive et, plus concrètement, vers la méthode des récits de vie (Becker, 1974; Bertaux, 2008, Demazière, 2003) et l'analyse typologique (Becker, 1940; Shnapper, 1999). Nous visons ainsi à comprendre le processus de construction d'expériences des acteurs sociaux et, par-delà, le monde social dans lequel leur subjectivité se réalise et s'actualise.

### **3.2 UNE SOCIOLOGIE COMPRÉHENSIVE**

La prise en compte de la subjectivité dans la compréhension des processus de construction des expériences humaines guide nos choix méthodologiques vers les méthodes élaborées dans le cadre de la sociologie compréhensive qui, alimentée par la perspective wébérienne, reconnaît la possibilité d'accès à la réalité sociale à travers le point de vue des acteurs sociaux. L'interprétation des tendances sociales des individus met en lumière les logiques qui sous-tendent les rapports sociaux et les dimensions sociales qui interviennent dans la construction de ces logiques.

---

<sup>8</sup> Étant iranienne, je suis arrivée au Québec en 2012 en tant qu'étudiante internationale. Au début de l'année 2015, j'ai entamé le processus de demande de résidence permanente que j'ai obtenue en juin 2016.

La sociologie compréhensive se fonde sur la qualité sociologique de l'expérience humaine par son caractère sociohistorique (Bertaux, 1980). La prise en compte de l'expérience humaine considérée comme « expérience des contradictions, des incertitudes, de la lutte, de la praxis, de l'Histoire permet de saisir non seulement les rapports sociaux (sociostructurels et sociosymboliques), mais également leur dynamique ou mieux leur dialectique » (Bertaux, 1980, p. 221). De ce fait, la sociologie compréhensive, de par sa posture subjectiviste, cherche à saisir les aspects subjectifs des actions individuelles afin d'obtenir une connaissance holistique de la réalité se fondant sur une sorte d'explication non linéaire et non causale (Anadon et Guillmette, 2006). Dans ce sens, la méthode des récits de vie s'inspire de la sociologie compréhensive pour saisir les particularités de l'expérience humaine, ce qui permet la compréhension du monde social à partir des significations qu'attribuent les individus à leurs expériences (Bertaux, 2010).

### **3.2.1 Méthode : une approche narrative sous forme de récits de vie**

La méthode de récit de vie se veut « un outil incomparable d'accès au vécu subjectif » (Bertaux, 1980, p. 198). Les récits de vie fournissent une perspective subjective de la vie des individus (Atkinson, 2007). À travers le portrait que dressent les récits des expériences vécues, on peut voir comment les individus interprètent leurs interactions avec les autres individus et comment ils négocient les contraintes sociales (Bertaux, 2010). En effet, « à travers les yeux du narrateur, ce n'est pas lui que nous voulons regarder, mais le monde » qui englobe ses expériences, car « les récits de vie sont les récits d'expériences et l'expérience est l'interaction entre moi et monde » (Bertaux, p. 217). L'expérience humaine est donc « porteuse de savoir sociologique » (Bertaux, 1980, p. 220).



La méthode de récits de vie a été amplement valorisée par les chercheurs interactionnistes et ceux du courant de la phénoménologie (Bertaux, 1985). L'approche biographique et narrative qui fournit la base de cette méthode vise à obtenir une connaissance historique de la situation de la production des récits de vie (Bertaux, 2010). Or, « *every biographic interview is a complex social interaction, a role system, a system of expectations, orders, norms and implicit values* » (Ferrarotti, 1983, p. 68). De ce fait, les tensions, les conflits et les rapports de pouvoir qui sous-tendent les interactions sociales sont repérables dans les récits de vie (Ferrarotti, 1983). En d'autres mots, le déroulement des biographies individuelles met en lumière la complexité des relations sociales dans les récits vécus et racontés, car « *the individual is a complex synthesis of social elements* » (Ferrarotti, 1983, p. 77).

L'approche rétrospective, qui alimente les entretiens semi-dirigés sous la forme de récits de vie, fait en sorte que l'amorce du récit de vie commence par le retour au passé, tout en allant progressivement vers le présent et le futur. Toutefois, le passé, le présent et le futur s'articulent dans la structure synthétique des récits. En effet, dans une logique non linéaire qui sous-tend les récits biographiques, les individus totalisent et synthétisent leurs expériences de vie en les racontant (Atkinson, 2007; Bertaux, 2010). C'est ainsi qu'à travers les récits de vie, nous pouvons étudier les segments et le total d'une vie telle qu'elle a été vécue et racontée (Atkinson, 2007). Dans ce sens, « pour que le récit de vie puisse s'amorcer et plus encore pour qu'il s'épanouisse, il faut que la posture autobiographique ait été intériorisée par le narrateur » (Bertaux, 1980, p. 216). Cela facilite la conscience réflexive qui alimente le déroulement des récits de vie.

Une autre caractéristique de la méthode de récits de vie qui permet la compréhension des dimensions, tant macro que micro, constitutives du monde social est « la médiation » qui se traduit par la relation des biographies individuelles avec les structures et les interactions sociales (Ferrarotti, 1983). En effet, les individus, en racontant leurs récits, se réfèrent constamment aux évènements, aux actions, aux situations, à leurs proches, aux personnes significatives en y attribuant leurs significations (Bertaux, 2010). En effet, « entre les expériences vécues par un sujet et leur mise en récit s'interpose nécessairement un grand nombre de médiations » qui traduisent le travail réflexif de l'acteur pour appréhender les dimensions qui ont jalonné son parcours (Bertaux, 2010, p. 39). Alors que le sujet ne raconte que son propre parcours, dans son discours, il se réfère à celui des autres individus et aux discours émergeant des normes sociales. De ce fait, en multipliant les témoignages sur un objet d'analyse et en mettant en rapport ces témoignages (par plusieurs entretiens semi-dirigés), on peut saisir les dimensions sociales qui jalonnent l'expérience humaine.

La rigueur méthodologique des récits de vie se fonde sur la saturation empirique qui s'évalue par le critère de diversification (Bertaux, 1980, 2010). En d'autres mots, le nombre d'entretiens et l'hétérogénéité des caractéristiques des participants permettent d'évaluer l'atteinte de la saturation empirique. Ainsi, multiplier les entretiens et maximiser la diversification interne du corpus jusqu'au moment où de nouvelles entretiens n'ajoutent plus aucune nouvelle information ou nouvelle connaissance à celles que le chercheur a déjà obtenues permet de satisfaire le critère de saturation (Pires, 1997). La diversification interne s'atteint par la diversification des caractéristiques des répondants du corpus.

En ce qui concerne l'analyse des récits de vie, le processus d'analyse ne constitue pas une phase postérieure à la collecte des données. Il s'agit en effet d'une démarche qui se poursuit tout au long de la recherche (Atkinson, 2007; Bertaux, 2010). L'analyse cas par cas consiste donc « à construire progressivement une représentation de l'objet sociologique » (Bertaux, 1980, p. 213) par la réflexion sur les indices significatifs de chaque récit de vie. L'analyse diachronique consiste, pour sa part, à replacer sur une ligne du temps les différents événements de la vie de manière chronologique, et ce, même si le répondant n'a pas suivi l'aspect chronologique pendant l'entrevue (Demazière, 2003). Ainsi, la méthode des récits de vie reconnaît l'utilisation de techniques d'analyse variées pour interpréter les résultats (Becker, 1940; Bertaux, 2010; Schnapper, 1999).

C'est donc à travers des récits de vie que nous visons à mieux comprendre les processus de construction des expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles de jeunes adultes issus de l'immigration (Becker, 2008; Bessin, 2009; Lahire, 2005). Ainsi, par la méthode des récits de vie, nous observons comment les logiques d'orientation linguistique au postsecondaire se forment et transforment à travers le temps – des orientations prenant place dans le marché scolaire postsecondaire et le marché du travail montréalais.

### **3.2.2 Analyse typologique**

Bien que d'autres méthodes d'analyse propres aux récits de vie existent (analyse diachronique, mise en cohérence, etc.), nous situons l'analyse typologique au cœur de l'analyse des récits de vie. La logique comparative qui alimente l'analyse typologique (Schnapper, 1999) nous semble un outil fécond pour la mise en rapport des témoignages des répondants du corpus sur

leurs expériences d'orientations linguistiques. Cela nous permet de construire des idéaux types qui mettent en lumière les conditions sociales semblables sous lesquelles certains types d'expériences humaines se produisent (Becker, 1940, Schnapper, 1999). Cette approche permet d'interpréter théoriquement les témoignages collectés par les récits et de leur donner un sens conceptuel. Or, la réalité racontée par les narrateurs ne possède pas un caractère théorique, car les individus ne vivent pas leurs expériences de vie à travers un angle théorique (Atkinson, 2007). Il revient donc au chercheur de déceler le sens théorique (Becker, 1940) que pourrait engendrer ces témoignages.

L'analyse typologique qui vise à fournir des idéaux types se définit par une stratégie d'analyse qui consiste en un mode de conceptualisation. Cette conception élaborée dans les œuvres wébériennes précise « une construction intellectuelle obtenue par accentuation délibérée de certains traits de l'objet considéré sous une forme abstraite et stylisée » (Coenen-Huther, 2003, p. 532). Il s'agit d'un construit mental qui résulte du travail du chercheur sur la réalité empirique pour en déceler les logiques qui sous-tendent les actions et les interactions humaines (Martuccelli, 1999). Ces construits mentaux pourraient mettre en évidence « des schèmes de préférences personnelles, des modes de connaissances de la situation ou des types de relations entre individus ou des aspects majeurs d'une situation historique » (Coenen-Hutehr, 2003, p. 534).

Ce mode de conceptualisation a été valorisé et utilisé par une diversité d'intentions théoriques et empiriques, dont celles des structuralistes, des interactionnistes, etc. Toutefois, peu importe l'intention théorique priorisée, la valeur heuristique de l'idéal type résulte du mode de raisonnement du chercheur pour rationaliser, mettre en cohérence, classer ou théoriser la

réalité empirique. De ce fait, les décalages entre les données du terrain empiriques et les types construits par le chercheur mettent en lumière le caractère abstrait de ces construits intellectuels. C'est ainsi que des interactionnistes comme Becker (1940) préfèrent le terme de « type construit » aux « idéaux types ». Or, « *the constructed type is merely a tool and the reason such a type cannot be found in external nature is because it has been made in the investigator's mind* » (Becker, 1940, p. 46).

Dans ce sens, les types construits ne fournissent pas des hypothèses qui peuvent être confirmées ou réfutées par les données empiriques. Ils servent en effet à reconnaître les conditions sociales sous lesquelles certains types se construisent (Becker, 1940; Schnapper, 1999). Ils sont donc des instruments précieux pour appréhender les particularités de l'expérience humaine qui ne perdent pas leur valeur heuristique en rencontrant des cas atypiques, car « *exceptions must be found; in the realm of the particular, nothing other than exceptions can be expected* » (Becker, 1940, p. 51). Une logique de modélisation de la réalité, voire « stylisation de la réalité », alimente la conception de Schnapper (1999, p. 18) du type idéal. Par la démarche typologique, Schnapper (1999) cherche à clarifier les décalages entre la réalité construite et le monde réel en décelant les significations implicites que les individus attribuent à leurs relations sociales.

D'ailleurs, dans le but d'identifier les logiques autour desquelles les jeunes adultes issus de l'immigration construisent leurs expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles, nous avons choisi d'orienter une partie de notre méthode d'analyse vers la construction d'idéaux types (Becker, 1940, Coenen-Huter, 2003, 2006; Schnapper, 1999). Notre démarche typologique nous a guidée vers l'interprétation de nos données empiriques.

Cette démarche, inscrite dans la branche de la sociologie compréhensive, permet la prise en compte du sens que les acteurs attribuent à leurs expériences afin d'interpréter les relations sociales.

### **3.3 DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE**

Dans cette partie, nous présenterons les étapes de notre démarche méthodologique, du recrutement des participants jusqu'à la conduite des récits de vie. La démarche méthodologique a notamment permis l'opérationnalisation de l'objet théorique de la thèse, voire l'expérience d'orientation au fil des parcours de vie.

#### **3.3.1 Recrutement des participants**

Dans le but de construire notre corpus qualitatif, nous avons opté pour un corpus intentionnel et volontaire. Après avoir défini les caractéristiques des participants basées sur les objectifs de recherche, nous avons procédé au recrutement des participants. Soulignons que nous nous intéressons aux jeunes adultes issus de l'immigration selon les critères suivants : avoir deux parents immigrants et être arrivés au Canada au primaire ou au secondaire; avoir fréquenté une école montréalaise francophone au secondaire; avoir terminé des études postsecondaires (cégep et/ou université); avoir travaillé au moins deux ans à Montréal après le cégep ou l'université; être âgé entre 24 et 35 ans (Annexe 3). Ainsi, 25 participants ont été recrutés à l'aide de la méthode « boule de neige ». Notre réseau de travail – le Centre d'études ethniques des universités montréalaises – a été mis à profit, puisqu'il s'agit d'un centre où une partie du personnel est issue de l'immigration et en contact avec des organismes communautaires liés à

des communautés ethnoculturelles spécifiques. Afin que les critères de sélection soient respectés, nous avons confirmé par courriel avec les participants (avant la tenue de l'entrevue) afin de nous assurer qu'ils correspondent bien aux critères de sélection.

Les premiers échanges avec les répondants ont été engagés au cours du mois de mai 2015. La recherche a d'abord été expliquée aux participants dans le courriel de recrutement. Lorsqu'un jeune adulte acceptait de participer à l'étude, nous lui envoyions par courriel le formulaire de consentement. Il disposait donc d'un temps de réflexion se situant entre une et quatre semaines (c'est-à-dire jusqu'à la tenue de l'entretien) pour consentir à la recherche. Au fil des premiers échanges, nous établissions un lien de confiance et de respect avec les répondants. Nous tentions de bien spécifier nos objectifs et nos intérêts de recherche aux répondants. Comme les objectifs de recherche portent sur une compréhension plus profonde des expériences des jeunes adultes issus de l'immigration dans leur société d'accueil, de manière générale, les participants s'y voyaient de façon spontanée impliqués et ils montraient un intérêt personnel à y participer. La collecte de données a été réalisée de mai 2015 à février 2016.

### **3.3.2 Corpus**

Nous avons eu recours à un corpus qui comprend des récits de vie menés avec plusieurs répondants (Bertaux, 2008) afin d'appréhender les expériences de vie des acteurs sociaux. Il s'agit de connaître les points de vue subjectifs des individus sur le déroulement des faits objectifs de leur parcours. Renvoyant à nos objectifs, nous avons tenu compte du critère de la diversification interne du corpus (Pires, 1997). Cette démarche de diversification, liée au caractère exploratoire de notre étude, nous a aidée à atteindre la saturation empirique que nous

visions. En effet, nous nous intéressons à la description en profondeur d'expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles d'un groupe de jeunes issus de l'immigration qui se sont insérés sur le marché du travail.

Nous avons donc focalisé notre recherche sur 25 jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal qui avaient poursuivi des études postsecondaires dans une institution anglophone ou francophone (cégep, université) et qui étaient sur le marché du travail depuis au moins deux ans lors de l'entretien. Nous avons insisté sur une expérience de deux ans sur le marché du travail, pour qu'ils puissent avoir un certain recul réflexif sur cette expérience et sur les choix postsecondaires et professionnels qu'ils ont effectués. Un court questionnaire (voir annexe 3) nous a aidée à sélectionner, parmi l'ensemble des volontaires, des personnes ayant des profils et des expériences diversifiées. Ainsi, comme il s'agit d'une étude exploratoire, nous avons tenté de diversifier le corpus selon les pays d'origine, le genre et les filières choisies (technique, préuniversitaire au cégep; différents types de programmes à l'université). Nous avons également tenté de diversifier notre corpus selon les choix d'institutions postsecondaires anglophones et francophones. En effet, des recherches montrent que les jeunes issus de l'immigration ont des parcours scolaires et des choix d'orientation linguistique qui varient selon leur pays d'origine (Magnan et Darchinian, 2014; Mc Andrew *et al*, 2011). Nous avons également diversifié notre corpus en fonction de différentes catégories de minorités visibles<sup>9</sup>. Nous cherchions ainsi à découvrir les spécificités des parcours d'orientation de différentes catégories de minorités visibles (Potvin, 2004).

---

<sup>9</sup> En comparaison au Canada, où les immigrants sont majoritairement issus de l'Asie et du Pacifique, au Québec, à cause des politiques d'immigration qui favorisent l'accueil des immigrants ayant des connaissances en français, les ressortissants de l'Afrique et du Moyen-Orient prédominent dans les flux migratoires (Mc Andrew, 2010).



Nous avons inclus des jeunes adultes âgés de 24 à 35 ans, puisque nous cherchions des personnes déjà insérées professionnellement. Ce groupe d'âge permet d'inclure des personnes qui ont terminé, pour la plupart, leur cégep, leur baccalauréat, etc. Également, nous ne sommes pas allée au-delà de 35 ans, puisque nous souhaitons que l'expérience d'orientation linguistique des répondants ne soit pas trop loin dans leurs souvenirs. Ajoutons que, contrairement aux approches développementales qui situent la période d'entrée dans la vie adulte entre 15 et 25 ans (Arnett, 2007), la sociologie des professions ne considère pas une tranche d'âge spécifique pour la période de transition du postsecondaire au marché du travail (Dubar, 2001). En fait, l'impératif de l'entrée dans le monde du travail et l'enjeu des études postsecondaires résultant des transformations historiques des sociétés modernes créent un nouvel âge de jeunesse qui peut aller au-delà de 25 ans (Dubar, 2001). Les sociologues des parcours de vie soulignent également l'allongement de l'entrée dans la vie adulte, car cette période illustre « également la projection de soi dans une temporalité plus vaste » (Bidart, 2006, p. 53). En fait, les individus, en fonction des conditions sociales de leur existence, peuvent avoir des représentations subjectives diversifiées en ce qui concerne l'âge de la vie adulte (Bidart, 2006).

Nous avons également diversifié notre corpus selon l'âge d'entrée dans le système scolaire. Les résultats des études empiriques soulignent que l'âge d'entrée à l'école – au primaire ou au secondaire – pourrait affecter le vécu socioscolaire des jeunes issus de l'immigration (Kanouté *et al.*, 2008; Mc Andrew, 2010; Potvin et Leclercq, 2014). En effet, les jeunes de 1<sup>re</sup> génération, en raison des aspirations de leurs parents pour réaliser le projet migratoire (mobilité sociale ascendante visée), souhaitent trouver leur place dans la société d'accueil à la

fois par leur intégration sur le marché du travail montréalais, et par un parcours postsecondaire réussi. De ce fait, ils mobilisent généralement davantage leurs ressources que la 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> génération pour négocier leur marge de manœuvre au sein des systèmes éducatif et productif québécois. Comme nous sommes intéressée à l'hétérogénéité des logiques d'action en matière d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle, nous voulions aussi poser un regard comparatif sur l'expérience d'orientation des jeunes qui sont rentrés au système scolaire francophone à partir du primaire et ceux qui y sont entrés à partir du secondaire. Autrement dit, nous étions inspirée à explorer comment le projet de réussite sociale des parents est porté par les jeunes qui arrivent plus tard au secondaire, comparativement à ceux qui ont fait toute leur scolarité dans le système scolaire québécois dès le primaire. De même, nous visions à explorer les divergences éventuelles entre les visées stratégiques des jeunes arrivés au secondaire comparé à ceux arrivés au primaire sur le choix des institutions postsecondaires anglophones et francophones, de même que sur le choix des milieux de travail anglophones et francophones.

Ainsi, les répondants de notre corpus ont fréquenté le secteur scolaire francophone de Montréal au primaire ou au secondaire. Nous nous sommes focalisée sur le secteur francophone, puisque notre objectif est d'explorer comment l'expérience des jeunes dans un contexte scolaire francophone influence leur choix subséquent d'orientation linguistique (postsecondaire et marché du travail). Ce choix garantit la pertinence de notre recherche portant sur les effets de l'expérience scolaire dans un contexte linguistique francophone sur les choix d'orientation linguistiques ultérieurs dans un contexte mondial où l'anglais domine (Pagé et Lamarre, 2010). En définitive, d'après leur expérience non scolaire (sous l'effet de

leur expérience dans le contexte familial) de même que de leur expérience dans le contexte de l'école et dans le contexte du travail, nous cherchions à comprendre comment ces jeunes en tant que groupe minoritaire développent leur rapport au groupe majoritaire, voire les Québécois francophones. Nous souhaitons donc analyser si l'expérience des frontières « majoritaires/minoritaires » dans les institutions éducatives s'articulait, de quelconque façon, aux parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle.

Rappelons que nous ne souhaitons pas interroger des jeunes ayant décroché de l'école ou n'ayant pas diplômé. Donc, tous les jeunes adultes de notre corpus ont au moins un diplôme postsecondaire (cégep et/ou université) et ont réussi à s'insérer sur le marché du travail montréalais.

### **3.3.3 Terrain de recherche**

Nous avons choisi Montréal comme terrain de recherche. Il s'agit d'un endroit où les immigrants se concentrent au Québec et plus spécifiquement sur l'Île de Montréal. Rappelons que les élèves dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français y représentaient, en 2015, près de la moitié des effectifs scolaires (42,69 %) (CGTSIM, 2016).

À Montréal, les jeunes adultes issus de l'immigration se voient face à une diversité de choix scolaires et professionnels. Les orientations linguistiques aux études postsecondaires sont effectuées dans un contexte de marché où le libre choix est encouragé par l'État (Mons 2015) – autrement dit, les établissements postsecondaires sont financés en fonction du nombre d'étudiants. C'est donc à Montréal que se concentre la fréquentation au niveau collégial (avec

90 % des effectifs pour l'ensemble de la province). De plus, le marché du travail montréalais se caractérise par une concurrence entre les deux langues principales : l'anglais et le français. Or, les immigrants s'installent majoritairement dans cette ville, où le bilinguisme est une caractéristique du marché du travail (Bélanger *et al*, 2011). De plus, ce contexte est la scène d'interactions entre la population immigrante et les Québécois francophones, entre groupes minoritaires et majoritaire (Juteau, 2015). Les jeunes adultes issus de l'immigration développent divers rapports avec le groupe majoritaire, ce qui joue un rôle dans les relations qu'ils entretiennent avec le Québec et les Québécois (Magnan, Darchinian et Larouche, 2016).

Ainsi, notre objectif est de mieux comprendre – dans ce contexte sociodémographique – la construction d'expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles des jeunes adultes issus de l'immigration au fil de leur parcours de vie.

### **3.3.4 Instrument de recherche : récits de vie**

La recherche du sens se situe au cœur de l'étude de l'expérience humaine par une approche narrative. Les êtres humains vivent le monde qui les entoure en le récitant à eux-mêmes et à autrui (Connely et Clandinin, 1990). Considérant « la structure narrative de l'expérience humaine », les récits de vie sont un bon moyen d'appréhender les dimensions qui façonnent cette expérience » (Connely et Clandinin, 1990, p. 2). Les récits de vie permettent donc d'observer le processus de construction d'expériences humaines des acteurs sociaux à travers le sens qu'ils y attribuent (Bertaux, 2008). L'approche narrative rétrospective alimente les récits de vie qui mettent en lumière le caractère du processus de construction d'expériences humaines complexes et hétérogènes. Or, le discours ressorti des récits de vie est une

« matérialisation, souvent hésitante, malhabile, ambivalente, voire contradictoire, d'un cheminement articulant des expériences vécues engageant des relations avec autrui, des prises de position d'autres significatifs sur sa propre histoire » (Demazière, 2003, p. 79).

Donc, à travers des récits de vie, nous avons tenté d'observer les processus de construction d'expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles des jeunes issus de l'immigration au fil de leur parcours de vie sur une trame temporelle appréhendée comme étant non linéaire (Bessin, 2009). Ce regard temporel non linéaire a permis la prise en compte des orientations, des réorientations et des bifurcations qui jalonnent les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des répondants du corpus. Les récits de vie nous ont permis d'observer comment les logiques d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle se forment et se transforment à travers le temps. Ces expériences se concrétisent dans le marché scolaire postsecondaire et dans le marché du travail montréalais. Ainsi, lors des récits de vie, en suivant notre guide d'entretien (Annexe 4), nous avons tenté d'explorer les dimensions sociales tant micro (caractéristiques individuelles et familiales) que macro (caractéristiques contextuelles et sociétales de la société d'accueil) qui s'illustraient dans les récits que les jeunes faisaient de leurs expériences d'orientations.

#### ▪ **La conduite des récits de vie**

Avant de commencer l'entretien, nous lisions le formulaire de consentement avec les participants et répondions à toutes leurs questions. Lorsque le formulaire de consentement était signé par le participant et la chercheuse, l'entretien débutait. Nous avons tenté de créer une situation d'entretien facilitant le travail réflexif des participants sur la narration de leurs

expériences de vie (Demazière, 2007, Demazière et Dubar, 1997). Étant donné que la « situation d'entretien somme la personne qui s'engage », c'est au chercheur à adopter une attitude empathique pour accompagner l'épreuve que vit le participant au cours de l'entretien (Demazière, 2003, p. 87). De ce fait, le maintien de l'empathie avec le vécu du jeune tout au long de l'entretien nous a été important pour pouvoir cerner les récits d'expérience d'orientations. Nous nous sommes focalisées sur l'écoute des paroles des participants, car « l'exploration des logiques contradictoires qui ont pesé sur le cours de vie » nécessite une écoute attentive (Bertaux, 1980, p. 210).

Au début de l'entretien, la chercheuse mentionnait aux participants qu'elle était une étudiante internationale ayant un vécu d'immigration et qu'elle appartenait à un groupe minoritaire. Ce point commun facilitait l'interaction de la chercheuse avec les participants afin qu'ils racontent avec plus d'aisance leur vécu, surtout en ce qui a trait aux moments de leur récit où une charge élevée d'émotion ou de frustration survenait. En général, les 25 entretiens ont duré plus de deux heures chacun (en moyenne 150 minutes). À la fin de l'entretien, les participants ont été invités à remplir la fiche sociodémographique propre à chaque participant. Ce faisant, nous avons eu la version écrite de certaines informations que nous avons déjà collectées lors des entretiens : âge, âge d'arrivée, langue d'usage, niveau de scolarisation des parents, etc. (Annexe 5). Les participants qui souhaitaient connaître les conclusions de recherche étaient invités à nous transmettre leur adresse électronique dans le formulaire de consentement. Ainsi, nous pourrions les informer lors de la publication d'articles scientifiques et également leur fournir les publications sur demande.

### **3.4 MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES**

Notre posture épistémologique et notre approche méthodologique nous ont permis de recourir à une méthode d'analyse souple tout en systématisant l'expérience de vie des acteurs sociaux. Afin de répondre à nos questions de recherche (Chapitre I), nous avons utilisé plusieurs méthodes d'analyse. Dans les récits de vie rétrospectifs, l'interprétation du discours des individus interrogés fonctionne sur une logique de reconstruction des parcours individuels. Il s'agit d'une reconstruction qui se réalise progressivement par la sélection et la mise en cohérence des informations obtenues (Demazière, 2003). De ce fait, le canevas de l'ordre chronologique d'étapes d'analyse a été l'objet de transformations et de reconstructions au regard de la cohérence de nos analyses.

Nous avons ainsi franchi les étapes suivantes : 1) la pré-analyse durant le terrain de recherche, 2) l'analyse diachronique des parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle; 3) l'analyse des dimensions sociales intervenant dans la construction d'expériences d'orientations postsecondaires et professionnelles 4) l'analyse classificatoire des parcours d'orientation au regard de l'expérience des frontières « majoritaires/minoritaires »; 5) l'analyse typologique des logiques d'orientation et des types de parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle. À chacune de ces cinq lectures des données, de nouveaux niveaux d'analyse ont surgi. C'est à la présentation de ces cinq étapes d'analyse que nous nous attarderons dans les prochaines sections de ce chapitre.

### 3.4.1 Pré analyse pendant le terrain de recherche

Cette phase préliminaire comprenait l'écoute des entretiens, leur transcription, leur lecture, leur relecture ainsi que l'élaboration du compte-rendu de chaque entrevue<sup>10</sup> (endroit et durée de l'entrevue; contact avec le répondant; silences; malaises, etc.). Afin d'accumuler progressivement un savoir sociologique de notre terrain de recherche, nous avons eu recours « à la transcription immédiate des entretiens et leur examen à chaud » (Bertaux, 1980, p. 211). Cela nous a permis d'améliorer les questions de la grille d'entretien, ainsi que de statuer sur l'atteinte de la saturation empirique.

Dans les enquêtes rétrospectives, les récits racontés ne suivent pas un ordre logique et chronologique préétabli, car les individus interrogés dans leur retour au passé rencontrent des non-dits, des contradictions et des hésitations. Dans le récit biographique, « le temps est compté et tout ne peut pas être dit » (Demazière, 2003). De ce fait, cette étape de familiarisation avec les données se veut primordiale à la reconstruction des parcours individuels.

À cette étape, nous avons eu des rencontres avec notre directrice et notre codirectrice de recherche pour enclencher une démarche d'analyse théorique. Cette phase nous a également permis l'utilisation souple de l'outil de collecte afin d'adapter les questions à nos analyses sociologiques qui émergeaient au fil des entretiens et de la transcription.

---

<sup>10</sup> Des pseudonymes ont été attribués aux participants.



### **3.4.2 Analyse diachronique des parcours postsecondaires et professionnels**

Nous avons procédé ensuite à l'analyse diachronique des parcours de vie, un type d'analyse essentiel pour répondre à nos questions de recherche portant sur le processus de construction des expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles dans le temps. Dans les récits rétrospectifs, reconstruire « la trame temporelle implicite qui cadre le récit » raconté nécessite la mise en cohérence des épisodes importants en lien avec les événements significatifs (Demazière, 2003, p. 80) : des bifurcations, des moments de rupture, des réorientations, etc. Cette mise en cohérence temporelle dessine le sens chronologique que prend chaque parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle. Cela permet de repérer les conditions sociales qui sous-tendent les récits de vie.

Ainsi, à l'aide des fiches-synthèses (Annexe 6), nous avons reconstruit des parcours dans le temps selon la séquence avant/après puisque « le récit de vie improvisé vagabonde, saute en avant puis revient en arrière, prend des chemins de traverse comme tout récit spontané. Il faudra donc, par un patient travail d'analyse sur le récit lui-même, reconstituer la structure diachronique qui y est évoquée » (Bertaux, 2010, p.78). Cette méthode d'analyse nous a également permis de situer les données qualitatives recueillies sur les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle au sein de la dynamique interactionnelle des frontières « majoritaires/minoritaires » qui régissent les contextes d'actions de nos répondants : famille, école, société. En recherche qualitative, cette relocalisation des données est nécessaire; tenir compte du contexte qui entoure les témoignages signifie effectuer une analyse interne des discours et se révèle primordial à l'analyse qualitative. Toutefois, dans cette étape d'analyse diachronique des parcours, notre présentation des données était

strictement descriptive, pour nous permettre d'élaborer progressivement et ultérieurement nos interprétations sociologiques.

### **3.4.3 Analyse du rôle des dimensions sociales sur les parcours**

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à l'analyse des parcours au regard de différentes dimensions sociales négociées par les répondants au fil de leurs expériences d'orientations. Cette étape d'analyse s'inscrit parfaitement dans notre démarche typologique alors qu'elle permet ici de repérer différentes dimensions sociales qui jalonnent l'expérience d'orientation linguistique – notamment la relation qu'établit l'acteur social avec les frontières « majoritaires/minoritaires ».

Pour procéder à ce deuxième niveau d'analyse, nous avons effectué une codification de l'ensemble du corpus (25 entrevues) par thèmes (Annexe 7), à l'aide du logiciel QDA miner. Dans le but de mettre en relation des témoignages significatifs des récits de vie (Bertaux, 2010), cette étape d'analyse a permis notamment de dégager, de relever, de nommer et de thématiser « les propriétés essentielles de l'objet analysé » (Paillé, 1994, p. 153). Les thèmes codés ont été établis de façon inductive et déductive en fonction de notre connaissance des données empiriques et de concepts théoriques développés dans le cadre d'analyse (voir chapitre IV). Pour ce faire, nous avons procédé à la lecture attentive de nos notes de terrain lors de la transcription des entrevues. Cette étape de codification a confirmé notre interprétation préalable (ayant surgi plus tôt dans l'analyse des données) du rôle de certaines dimensions sociales d'ordre micro et macro (caractéristiques individuelles, familiales et sociales) dans la construction des parcours d'orientation linguistique postsecondaire et

professionnelle, de même que du rôle de la négociation des frontières « majoritaires/minoritaires » dans ce processus.

#### **3.4.4 Analyse classificatoire des parcours d'orientation**

Cette étape nous a permis de nous familiariser avec notre matériel empirique. L'élaboration de fiches-synthèses nous a permis une comparaison transversale des parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle. Dans cette étape, nous avons regroupé les parcours d'orientation semblables négociés autour des catégories des frontières « majoritaires/minoritaires », et ce par la mise en relation des témoignages semblables dans les 25 récits de vie. Nous avons ainsi catégorisé minutieusement des frontières « majoritaires/minoritaires » négociées par les jeunes en fonction de leurs caractéristiques particulières (« frontières qui se concrétisent », « frontières qui se maintiennent », « frontières qui se perméabilisent », « frontières qui s'estompent », « frontières qui durcissent »), ce qui a mis en lumière les perceptions (positives et/ou négatives) du groupe minoritaire en regard du groupe majoritaire de la société d'accueil. Puis, nous avons classé des types variés d'expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles qui se situent dans chacune des catégories de frontières « majoritaires/minoritaires » que nous avons identifiées (voir tableau II et chapitre VI). Nous avons appréhendé également le rôle déterminant des dimensions familiales, scolaires et sociétales intervenant dans la construction de chaque type d'expérience d'orientation linguistique.

L'élaboration de cette démarche comparative nous a été essentielle pour diminuer la complexité du corpus qualitatif afin d'effectuer ultimement l'analyse typologique des logiques

et des types de parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle (Coenen-Huther, 2006) (voir chapitres VII et VIII). En effet, la déconstruction des parcours individuels dans l'étape classificatoire de l'analyse permet la reconstruction de ces parcours afin de raffiner la compréhension sociologique de la réalité étudiée par la chercheure.

**Tableau II**  
**Catégories de frontières « majoritaires/minoritaires» en lien avec les formes d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle**

Frontières qui se concrétisent	Orientation du secondaire francophone vers le cégep francophone
	Orientation du cégep francophone vers l'université francophone
Frontières qui se maintiennent	Orientation vers le cégep, l'université et le marché du travail francophone ou bilingue
	Orientation vers le cégep, l'université et les milieux de travail anglophones
	Réorientation du cégep francophone vers l'université et les milieux de travail anglophones
Frontières qui se perméabilisent	Orientation vers le cégep et l'université francophone
	Orientation vers le cégep et l'université anglophone
Frontières qui s'estompent	Orientation au cégep, l'université et les milieux de travail francophones
	Réorientation du cégep anglophone vers l'université francophone
Frontières qui durcissent	Orientation vers les milieux de travail anglophones
	Réorientation vers le postsecondaire anglophone

### 3.4.5 Analyse typologique

Au terme de notre analyse du rôle des dimensions sociales sur la construction des parcours d'orientation, de notre analyse classificatoire et, plus spécifiquement, de leur écriture (Chapitres V et VI), nous avons vu émerger les différentes dimensions de notre analyse typologique permettant de déceler des logiques d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle empruntées par les répondants (Annexe 7) et les types de parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle (Annexe 8). Nous sommes donc arrivées à dégager des types de logiques (Chapitre VII), ainsi que des types de parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle (Chapitre VIII).

Ainsi, le croisement de six catégories de frontières « majoritaires/minoritaires » avec les différents types d'expérience d'orientations linguistiques a permis la déconstruction et la reconstruction du corpus en cinq logiques d'orientation linguistique postsecondaire, trois logiques d'orientation linguistique professionnelle et en quatre types de parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle. Cette analyse a mis en lumière la réalité hétérogène et contextuelle de l'expérience du passage au postsecondaire et au marché du travail des jeunes issus de l'immigration à Montréal.

Plus spécifiquement, par « logique », nous entendons le sens que donne l'acteur social à ses expériences de vie en négociant le rôle déterminant des dimensions sociales (Lahire, 2005) et en attribuant des significations à ses interactions qu'il établit avec les autres acteurs au processus de la réalisation d'une expérience (Becker, 1985). La spécificité sociétale du terrain

de recherche situe les interactions sociales au sein des frontières « majoritaires/minoritaires » marquées par des rapports de pouvoir dans la société québécoise et, plus spécifiquement, en contexte montréalais (Jenkins, 2000; Juteau, 2015). De ce fait, la prise en compte du rôle des frontières « majoritaires/minoritaires » dans la construction de l'expérience d'orientation linguistique permet la contextualisation de ce phénomène.

Par « type de parcours », nous entendons le rapport subjectif qu'entretient l'acteur social avec son parcours dans son ensemble, voire un processus de formation et de transformation de différentes expériences de vie (Becker, 2008; Blumer, 1971, 1966; Goffman, 1974). Ce processus se déroule dans un réseau d'interactions sociales qui peut être constitué de rapports de pouvoir (Jenkins, 2003; Scheff, 2013). Cela permet d'observer comment l'acteur social s'identifie subjectivement à son parcours par les significations qu'il attribue à ses expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles. Alors qu'un type de logique d'orientation linguistique peut être utilisé par différents acteurs, un type de parcours permet d'identifier certains acteurs qui partagent le même sens attribué à leur processus d'orientations linguistiques (sur une trame temporelle longue).

Ainsi, les deux typologies que nous avons construites (logique d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle et parcours d'orientation linguistique et professionnelle) engendrent une meilleure compréhension des conditions sociales sous lesquelles les jeunes issus de l'immigration en tant que groupe minoritaire construisent leurs expériences d'orientations au fil de leur parcours de vie. En effet, toutes les étapes d'analyse par lesquelles nous sommes passée ont été mobilisées dans l'optique de répondre à notre question de

recherche : c'est-à-dire celle du travail d'attribution, du sens que les jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal donnent à leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle.

## **SYNTHÈSE**

Dans ce chapitre, nous avons présenté nos choix épistémologiques et méthodologiques ainsi que nos étapes d'analyse. Nous nous attarderons, dans les prochains chapitres, à mettre en œuvre notre démarche d'analyse des données. Le chapitre IV présentera brièvement le corpus – une présentation visant à donner au lecteur une vue d'ensemble du corpus qualitatif analysé dans la thèse. Le chapitre V présentera l'analyse du rôle des dimensions sociales d'ordre micro et macro sur les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des répondants du corpus. Il fera état donc du travail de négociation de l'acteur sur son expérience d'orientation dans un réseau complexe de dimensions sociales. Le chapitre VI se penche sur l'étape de l'analyse classificatoire – une analyse préalable à l'analyse typologique – où six catégories de frontières « majoritaires/minoritaires » sont décrites, et ce en lien avec les choix particuliers d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles qu'elles englobent. Ce chapitre démontrera les significations que les acteurs sociaux – appartenant au groupe minoritaire - attribuent à leurs interactions avec le groupe majoritaire, et par cela comment ces significations s'articulent à leurs orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles. Puis, au cœur de notre démarche d'analyse typologique, le chapitre VII sera dédié à la démonstration des logiques d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle. Dans ce chapitre (VII), nous tenterons de dégager les situations sociales que partagent certains

acteurs au regard de l'expérience des frontières « majoritaires/minoritaires ». Ensuite, l'analyse typologique du chapitre VIII illustre les types de parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle repérés dans notre corpus. Dans ce chapitre, nous nous pencherons sur le sens subjectif que les acteurs attribuent à l'ensemble de leur parcours d'orientation. C'est dans la conclusion générale de la thèse que nous croiserons nos résultats de thèse avec les questionnements développés dans la problématique et avec les éléments théoriques élaborés dans le cadre d'analyse de la thèse. Nous y discuterons également des apports sociaux et scientifiques des résultats obtenus.



## **DEUXIÈME PARTIE**

### **ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

## **CHAPITRE IV**

### **PRÉSENTATION DU CORPUS**

Avant d'entrer au cœur de l'analyse de nos données, nous avons choisi de procéder à une brève présentation du corpus afin que le lecteur puisse non seulement se plonger graduellement dans l'univers de notre corpus qualitatif, mais qu'il puisse surtout avoir une vue d'ensemble des parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle empruntés par les jeunes adultes issus de l'immigration que nous avons interrogés. Cette façon de procéder permet de situer les données qualitatives recueillies au sein de leur univers. En recherche qualitative, cette contextualisation des données est nécessaire pour se familiariser avec le contexte qui entoure les témoignages. Cette étape se révèle primordiale dans l'exploitation des méthodes qualitatives de recherche, principalement lorsqu'il s'agit d'une étude de récits de vie (Magnan, 2011). Ainsi, dans ce chapitre, nous présentons les données factuelles par rapport aux caractéristiques individuelles et aux profils familiaux des répondants ainsi que par rapport à leur parcours secondaire, postsecondaire et professionnel. Dans cette étape d'analyse, notre présentation de données se veut descriptive.

#### **4.1 CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES**

En ce qui concerne les caractéristiques individuelles, nous dressons un portrait des données par rapport à « l'âge d'entrée au Canada », au « pays d'origine » et à la « langue maternelle » des répondants du corpus.

Parmi 25 répondants interviewés, 13 sont arrivés au pays au secondaire et 12 ont fait leur primaire au Québec. Parmi les 12 répondants qui ont commencé l'école au primaire, 2 sont nés à Montréal et 10 sont arrivés autour de l'âge de 7 ans. Nous souhaitions interviewer des jeunes adultes issus de l'immigration de sexe féminin et masculin (en nombre égal), nous avons finalement interviewé 18 femmes et 7 hommes. Mentionnons que nous avons reçu un nombre plus élevé de réponses positives de la part des femmes lors du processus du recrutement. Les répondants sont âgés de 24 à 35 ans.

En ce qui a trait aux pays d'origine des répondants du corpus, nous avons réussi à atteindre notre objectif visant la diversification. Parmi 25 répondants, deux sont originaires d'Afrique centrale, un de l'Afrique de l'Ouest, deux de l'Afrique du Nord, six de l'Amérique du Sud, trois de l'Asie de l'Est, deux de l'Asie du Sud-Est, un de l'Europe, deux de l'Europe de l'Est et six du Moyen-Orient.

En ce qui a trait au statut « minorités visibles », parmi les 25 jeunes adultes de corpus, 21 appartiennent aux différentes catégories de minorités visibles. Il est à noter que nous nous basons sur la définition du gouvernement du Canada pour définir la catégorie « minorités visibles »<sup>11</sup>. Ainsi, parmi 21 minorités visibles du corpus, deux sont de minorité arabe<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Selon Statistique Canada (2011), « on entend par minorités visibles, le groupe de minorités visibles auquel le répondant appartient. Selon la *Loi sur l'équité en matière d'emploi*, font partie des minorités visibles « les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche ». La variable minorités visibles comprend les catégories suivantes : Sud-Asiatique, Chinoise, Noire, Philippine, Latino-Américaine, Arabe, Asiatique du Sud-Est, Asiatique occidentale, Coréenne, Japonaise, Minorité visible, n.i.a. (signifiant « non incluse ailleurs »), Minorités visibles multiples et pas une Minorité visible » (p. 4).

<sup>12</sup> « Cette catégorie comprend les personnes qui ont coché la réponse « Arabe » uniquement, les personnes qui ont coché la réponse « Arabe » uniquement et qui ont inscrit une origine non européenne n'entrant pas dans la catégorie « minorité visible, n.i.a. » (p. ex. « Afghan », « Cambodgien », « Nigérien ») et les personnes qui n'ont coché aucune réponse mais qui ont fourni une réponse écrite entrant dans la catégorie « Arabe » (p. ex. « Égyptien », « Koweïtien », « Libyen ») ». (Statistique Canada, 2016)

(Algérie, Tunisie); trois de l'Asie du Sud-Est<sup>13</sup> (Cambodge, Vietnam); six de l'Asie occidentale<sup>14</sup> (Iran, Syrie); deux d'origine latino-américaine<sup>15</sup> (Uruguay, Pérou); un de la Chine<sup>16</sup> et sept sont de minorité noire<sup>17</sup> (Haïti, Congo, Cameroun, Guinée). Parmi les 25 jeunes adultes du corpus, ceux qui n'appartiennent pas à la catégorie « minorités visibles » sont originaire de la Russie (1), de la Moldavie (1), de la Roumanie (1) et de l'Italie (1). Toutefois, précisons que ces quatre jeunes adultes appartiennent également au groupe minoritaire en fonction de leur statut « issu de l'immigration ».

En ce qui concerne la langue maternelle<sup>18</sup> des jeunes adultes interrogés, notre corpus se veut également hétérogène. Parmi 25 répondants du corpus, deux répondants d'origine syrienne ont

---

<sup>13</sup> « Cette catégorie comprend les personnes qui ont coché la réponse « Asiatique du Sud-Est » uniquement ou les réponses « Asiatique du Sud-Est » et « Blanc », les personnes qui ont coché cette ou ces réponses et qui ont fourni une réponse écrite n'entrant pas dans la catégorie « Minorité visible, n.i.a. » et les personnes qui n'ont coché aucune réponse mais qui ont fourni une réponse écrite entrant dans la catégorie « Asiatique du Sud-Est » (ex. : « Vietnamiens », « Cambodgiens », « Malaisiens », « Laotiens ») ». (Statistique Canada, 2016)

<sup>14</sup> « Cette catégorie comprend les personnes qui ont coché la réponse « Asiatique occidentale » uniquement, les personnes qui ont coché la réponse « Asiatique occidentale » uniquement et qui ont inscrit une origine non européenne n'entrant pas dans la catégorie « Minorité visible, n.i.a. » (p. ex. « Cambodgien », « Chilien », « Nigérien ») et les personnes qui n'ont coché aucune réponse mais qui ont fourni une réponse écrite entrant dans la catégorie « Asiatique occidentale » (p. ex. « Afghan », « Assyrien », « Iranien ») ». (Statistique Canada, 2016)

<sup>15</sup> « Cette catégorie comprend les personnes qui ont coché la réponse « Latino-Américain » uniquement, les personnes qui ont coché la réponse « Latino-Américain » uniquement et qui ont inscrit une origine non européenne n'entrant pas dans la catégorie « Minorité visible, n.i.a. » (p. ex. « Afghan », « Cambodgien », « Nigérien ») et les personnes qui n'ont coché aucune réponse mais qui ont fourni une réponse écrite entrant dans la catégorie « Latino-Américain » (p. ex. « Chilien », « Costaricain », « Mexicain ») ». (Statistique Canada, 2016)

<sup>16</sup> « Cette catégorie comprend les personnes qui ont coché la réponse « Chinois » uniquement ou les réponses « Chinois » et « Blanc », les personnes qui ont coché cette ou ces réponses et qui ont fourni une réponse écrite n'entrant pas dans la catégorie « Minorité visible, n.i.a. » et les personnes qui n'ont coché aucune réponse mais qui ont fourni une réponse écrite entrant dans la catégorie « Chinois » (p. ex. « Chinois », « Taïwanais ») ». (Statistique Canada, 2016)

<sup>17</sup> « Cette catégorie comprend les personnes qui ont coché la réponse « Noir » uniquement ou les réponses « Noir » et « Blanc », les personnes qui ont coché cette ou ces réponses et qui ont fourni une réponse écrite n'entrant pas dans la catégorie « Minorité visible, n.i.a. » et les personnes qui n'ont coché aucune réponse mais qui ont fourni une réponse écrite entrant dans la catégorie « Noir » (p. ex. « Africain », « Nigérien », « Somalien ») ». (Statistique Canada, 2016)

<sup>18</sup> Selon Statistique Canada (2016), la « langue maternelle » est la première langue apprise à la maison dans l'enfance et encore comprise par la personne au moment où les données sont recueillies. Si la personne ne

l'arabe comme langue maternelle. La langue chinoise est la langue maternelle d'un seul répondant du corpus. Deux répondants ont l'espagnol comme langue maternelle : une jeune d'origine uruguayenne et un jeune d'origine péruvienne. La langue française est la langue maternelle de 12 répondants : deux répondantes d'origine cambodgienne, une répondante d'origine taïwanaise, un répondant d'origine camerounaise, une répondante d'origine algérienne, une répondante d'origine tunisienne, un répondant d'origine guinéenne, une répondante originaire du Congo et quatre répondants originaires d'Haïti. L'italien est la langue maternelle d'un répondant du corpus. Le persan est la langue maternelle de quatre répondants d'origine iranienne. Le roumain est la langue maternelle de la répondante originaire de la Roumanie. Une répondante originaire de la Russie et une répondante originaire de la Moldavie ont le russe comme langue maternelle.

En ce qui a trait au lien entre la langue maternelle et la langue en milieu de travail, nous avons remarqué que les douze répondants du corpus dont le français est la langue maternelle ont tous fait leurs études postsecondaires (ou en majeure partie) (cégep ou université) dans une institution francophone. Toutefois, parmi ces 12 répondants, sept répondants travaillent dans un milieu de travail anglophone au moment de notre entretien; deux répondants cherchent à trouver un emploi dans un milieu de travail anglophone, un répondant travaille dans un milieu bilingue et seulement deux jeunes travaillent dans des milieux de travail francophones (ces jeunes étant deux jeunes femmes d'origine cambodgienne).

---

comprend plus la première langue apprise, la langue maternelle est la deuxième langue apprise. Dans le cas d'une personne qui a appris deux langues en même temps dans la petite enfance, la langue maternelle est la langue que cette personne a parlé le plus souvent à la maison avant de commencer l'école. Une personne a deux langues maternelles seulement si les deux langues ont été utilisées aussi souvent et sont toujours comprises par la personne. Dans le cas d'un enfant qui n'a pas encore appris à parler, la langue maternelle est la langue parlée le plus souvent à cet enfant à la maison. Un enfant a deux langues maternelles seulement si les deux langues lui sont parlées aussi souvent, afin qu'il apprenne les deux en même temps ». (Date de diffusion : le 3 mai 2017)

Parmi 25 répondants du corpus, nous avons remarqué que parmi les six répondants issus du Moyen-Orient, un répondante originaire de la Syrie – ayant l’arabe comme langue maternelle – travaille dans un milieu anglophone, une autre répondante originaire de la Syrie s’est orientée vers un milieu de travail anglophone après avoir travaillé quelques années dans un milieu francophone, et parmi quatre répondants originaires de l’Iran dont la langue maternelle est le persan, trois travaillent dans un milieu anglophone et un dans un milieu bilingue. Les répondants détenant les langues maternelles roumaine (1), italienne (1), chinoise (1) et espagnole (1) se sont également orientés vers un milieu de travail anglophone.

Ainsi, les données concernant les caractéristiques individuelles de 25 jeunes adultes du corpus nous permettent de bien situer les répondants afin de mieux comprendre, dans les prochains chapitres, la construction de leurs expériences d’orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles. Dans les lignes qui suivent, nous ferons état des profils familiaux des jeunes adultes du corpus.

## **4.2 PROFILS FAMILIAUX**

Notre corpus qualitatif se veut hétérogène sur le plan des profils familiaux. Nous présentons ici les données par rapport au « capital scolaire », au « profil migratoire », aux « aspirations » et à la « perception de la société d’accueil » des parents des répondants du corpus (selon les témoignages des jeunes lors de l’entrevue).

En ce qui a trait au capital scolaire des parents des répondants du corpus, 15 répondants sont issus de parents dont le capital scolaire est élevé, c’est-à-dire qu’au moins un des parents

détient un diplôme universitaire. Cinq répondants ont des parents dont le capital scolaire est moyen : au moins un parent détient un diplôme équivalent au cégep. Cinq répondants ont des parents dont le capital scolaire est faible, c'est-à-dire qu'ils ont terminé ou non leurs études secondaires. Parmi les cinq parents qui ont un capital scolaire faible, deux familles sont arrivées en tant que réfugiés et trois en tant qu'immigrants économiques.

En ce qui concerne le profil migratoire des parents des répondants, 21 sont issus de parents qui sont arrivés au Québec en tant qu'immigrants économiques. Ces parents ont de fortes aspirations pour leurs enfants et souhaitent qu'ils accèdent aux études supérieures. Ces parents, selon le témoignage de nos répondants, sont intervenus de façon dynamique dans leur processus d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles. Ces parents ont tenté de transmettre à leurs enfants la valorisation des études supérieures. Ainsi, pour une bonne partie des jeunes du corpus, la poursuite des études universitaires allait de soi.

Parmi 25 répondants du corpus, quatre sont issus des parents réfugiés : un répondant d'origine péruvienne, deux répondantes d'origine cambodgienne et une répondante d'origine iranienne. En ce qui a trait aux « capital scolaire » et « aspirations » des parents réfugiés, les parents du répondant originaire du Pérou possèdent un capital scolaire élevé et de fortes aspirations pour l'intégration socioéconomique de leur enfant. Les parents de trois autres répondants possèdent un capital scolaire faible ainsi que de faibles aspirations pour le futur de leurs enfants (selon le témoignage autorapporté des jeunes adultes).

Ainsi, les données factuelles par rapport aux profils familiaux de 25 jeunes adultes du corpus nous permettent de situer les jeunes dans leur univers familial. Dans les lignes qui suivent,

nous ferons état des parcours secondaires, postsecondaires et professionnels des jeunes adultes du corpus.

### **4.3 PARCOURS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELS**

Dans cette section, nous avons tenté d'identifier les faits saillants par rapport à l'expérience au secondaire des jeunes adultes du corpus. Parmi les 25 répondants du corpus, 13 répondants arrivés au secondaire possèdent moins de marge de manœuvre quant au choix de leur école secondaire, en raison du manque de temps, du manque d'information du système scolaire québécois (eux ou leurs parents) ou du manque de ressources économiques nécessaires pour accéder par exemple aux écoles privées.

En ce qui a trait aux parcours postsecondaires, nous présenterons les choix de la langue de l'institution postsecondaire (anglais ou français), en documentant d'abord les choix au cégep et ensuite, les choix à l'université. Nous documenterons également les choix de programmes.

Parmi 25 répondants du corpus, 16 répondants se sont orientés vers un cégep francophone, six répondants se sont orientés vers un cégep anglophone, trois répondants après avoir passé la moitié de leur programme dans un cégep francophone, se sont orientés vers un cégep anglophone. En ce qui concerne le choix du type de programme au niveau collégial (préuniversitaire ou technique), 22 sur 25 jeunes ont fait le choix d'un programme préuniversitaire, deux ont fait le choix d'une technique, et un a fait un programme préuniversitaire et une technique. Parmi les 22 répondants qui ont fait le choix d'un



programme préuniversitaire, neuf ont poursuivi un programme en sciences naturelles, deux en sciences humaines intégrées avec mathématiques, 11 en sciences humaines.

En ce qui a trait aux parcours postsecondaires au niveau universitaire, 23 répondants du corpus ont poursuivi leurs études jusqu'à l'université, dont 12 répondants ont obtenu leur diplôme au niveau du baccalauréat, trois ont obtenu leur diplôme au niveau maîtrise, cinq répondants sont en train d'achever leur baccalauréat et deux répondants ont abandonné leurs études universitaires vers la fin de leur programme. Seul deux répondants ayant choisi une technique<sup>19</sup> au postsecondaire n'étaient pas entrés à l'université. Au moment de l'entrevue, ils avaient commencé à travailler dans un domaine lié à leur diplôme collégial technique.

En ce qui a trait aux choix d'orientations linguistiques universitaires, parmi 23 répondants du corpus qui ont fait un passage du cégep à l'université, 12 se sont orientés du cégep francophone vers l'université francophone; cinq répondants se sont orientés du cégep anglophone vers l'université anglophone, quatre se sont réorientés du cégep francophone vers l'université anglophone et un répondant du cégep anglophone vers l'université francophone. Le domaine d'études universitaires des répondants sont les suivants : adaptation scolaire; administration, administration scolaire; arts; biologie; commerce; droit; communication; enseignement du français langue seconde; enseignement au primaire; finances; génie du bâtiment; génie électronique; génie informatique; gestion; production automatisée; ressources humaines; soins infirmiers; théologie.

---

<sup>19</sup> Ces répondants pensent à retourner aux études.

En ce qui a trait aux parcours professionnels des répondants du corpus sur le plan des orientations linguistiques, parmi les 25 répondants du corpus 10 répondants travaillent dans un milieu de travail anglophone, sept dans un milieu de travail francophone et huit dans un milieu de travail bilingue. Les types de travail des répondants du corpus sont les suivants : agent(e) de placement; agent(e) au gouvernement; adjoint(e) à la direction; agent(e) de vente; comptable; consultant(e); chercheur(e); cosméticienne; dessinateur (trice); enseignant(e); employé(e) administratif; enquêteur(e); infirmier(ère); ingénieur(e); massothérapeute; responsable des finances; secrétaire; support aux ventes; technicien(ne); tuteur (trice).

Les données factuelles par rapport aux caractéristiques individuelles et familiales et aux parcours postsecondaires et professionnels des jeunes adultes du corpus ayant été présentées (Tableau III), nous nous focalisons sur la description des projets futurs dans les lignes suivantes.

**Tableau III**  
**Profil détaillé des répondants du corpus**

<b>Jeunes adultes</b>	<b>Pays d'origine</b>	<b>Langue maternelle</b>	<b>Profils des parents</b>	<b>Cégep</b>	<b>Université</b>	<b>Domaine de travail et langue du milieu de travail auto-rapporté</b>
<b>12 jeunes adultes nés à Montréal ou arrivés à Montréal à l'âge d'entrée au primaire</b>						
Pouya Homme, 34 ans	Iran	Français	Immigrant Capital scolaire élevé	Francophone	Francophone Bac en finances	Finances Milieu bilingue
Tinaz Femme 33 ans	Iran	Anglais	Immigrant Capital scolaire élevé	Francophone	Francophone Bac en génie informatique	Support aux ventes Milieu anglophone
Shima Femme, 33 ans	Cambodge	Français	Immigrant Capital scolaire moyen	Francophone	Francophone Bac en enseignement Maîtrise en cours en administration	Directrice adjointe Milieu francophone
Yuma Femme, 32 ans	Cambodge	Français	Réfugié Capital scolaire faible	Anglophone	Francophone Bac et maîtrise en biologie	Chercheur Milieu francophone
Jimmy Homme, 35 ans	Italie	Italien	Immigrant Capital scolaire faible	Anglophone	Anglophone Bac abandonné en théologie	Agent Milieux italien et anglais
Sitaa Femme, 26 ans	Haïti	Français	Immigrants Capital scolaire moyen	Francophone	Francophone Bac en enseignement du français	Enseignante Milieu francophone
Sophie Femme, 29 ans	Taiwan	Français	Immigrant Capital scolaire moyen	Francophone	Anglophone Bac en commerce	Consultante Milieu anglophone
Mouna Femme, 31 ans	Tunisie	Français	Immigrant Capital scolaire élevé	Francophone	Anglophone Bac en administration scolaire	Enseignante Milieu anglophone

<b>Jeunes adultes</b>	<b>Pays d'origine</b>	<b>Langue maternelle</b>	<b>Profils des parents</b>	<b>Cégep</b>	<b>Université</b>	<b>Domaine de travail et langue du milieu de travail auto-rapporté</b>
Rose Femme 34 ans	Haïti	Français	Immigrant Capital scolaire faible	Francophone et anglophone	---	Infirmière auxiliaire Milieu anglophone
Rebecca Femme, 34 ans	Haïti	Français	Immigrant Capital scolaire élevé	Francophone	Anglophone Bac en éducation	Enseignante Milieux anglophone et francophone
Samia Femme, 24 ans	Algérie	Français	Immigrant Capital scolaire élevé	Francophone	Francophone Bac en ressources humaines	Employée Milieu francophone
Katia Femme, 24 ans	Congo	Français	Immigrant Capital scolaire élevé	Francophone	Francophone Bac en ressources humaines	Employée Milieu francophone
<b>12 jeunes adultes arrivés à Montréal à l'âge d'entrée au secondaire</b>						
Tiam Homme, 29 ans	Guinée	Français	Immigrant Capital scolaire élevé	Francophone	Francophone Bac en soins infirmiers	Infirmier Milieu anglophone
Stim Homme, 32 ans	Cameroun	Français	Immigrant Capital scolaire élevé	Francophone	Francophone Bac en production automatisée	Technicien Milieu anglophone
Amal Femme, 33 ans	Syrie	Arabe	Immigrant Capital scolaire élevé	Francophone	Francophone Bac en droit Anglophone Maîtrise en droit	Enquêtrice Milieu francophone
Sabri Femme, 35 ans	Syrie	Arabe	Immigrant Capital scolaire élevé	Francophone et anglophone	Francophone Bac en beaux-arts	Cosméticienne Milieu anglophone (Photographe à son compte)
Lucia Femme, 25 ans	Uruguay	Espagnol	Immigrant Capital scolaire élevé	Francophone	Francophone Bac en adaptation scolaire	Enseignante Milieu francophone

<b>Jeunes adultes</b>	<b>Pays d'origine</b>	<b>Langue maternelle</b>	<b>Profils des parents</b>	<b>Cégep</b>	<b>Université</b>	<b>Domaine de travail et langue du milieu de travail auto-rapporté</b>
Marina Femme, 34 ans	Russie	Russe	Immigrant Capital scolaire élevé	Francophone	Francophone Bac en enseignement du français	Tutrice Milieu francophone Secrétaire Milieu anglophone
Frank Homme, 33 ans	Chine	Anglais	Immigrant Capital scolaire élevé	Anglophone	Anglophone Bac en ingénierie électronique	Ingénieur Milieu anglophone
Elnaz Femme, 33 ans	Iran	Anglais	Réfugié Capital scolaire faible	Anglophone	----	Dessinatrice de mode Milieu anglophone
Sylvia Femme, 34 ans	Roumanie	Anglais	Immigrant Capital scolaire élevé	Anglophone	Anglophone Bac en ressources humaines	Agente au gouvernement fédéral Milieu anglophone
Bitá Femme, 33 ans	Iran	Anglais	Immigrant Capital scolaire élevé	Francophone	Anglophone Génie du bâtiment	Enseignante Milieu anglophone et francophone
Angel Homme, 24 ans	Pérou	Français	Réfugié Capital scolaire élevé	Francophone	Francophone Communications	Agent de vente Milieu bilingue
Fabrice Homme, 34 ans	Haïti	Français	Immigrant Capital scolaire faible	Francophone Anglophone	Francophone Bac abandonné en gestion	Massothérapeute autonome Milieux anglophone et francophone
Tania Femme, 24 ans	Moldavie	Russe	Immigrant Capital scolaire moyen	Francophone	Francophone Bac en cours en ressources humaines	Agente de vente Milieu francophone

#### 4.4 PROJETS FUTURS

Les jeunes interrogés continuent à se projeter dans le futur, même après avoir vécu une insertion professionnelle impliquant plusieurs bifurcations (Bidrat, 2009). Les récits qu'ils ont fait de leurs projets futurs nous a permis d'identifier deux catégories de projets futurs : « changement de milieu linguistique anticipé » et « mobilité géographique anticipée ». Autrement dit, les jeunes adultes issus de l'immigration pensent à changer leur milieu linguistique de travail (préférence pour un milieu anglophone) ou à vivre une mobilité géographique (quitter la province de Québec pour une province anglophone).

Ainsi, les représentations que font les jeunes adultes du corpus de leurs projets futurs pourraient résulter d'une tendance à une réorientation linguistique professionnelle ou géographique vers les milieux anglophones, due au souhait de travailler dans un milieu qu'ils jugent plus inclusif ou au souhait de découvrir de nouveaux horizons. Nous traiterons de ces éléments dans les chapitres d'analyse.

Cette présentation descriptive du corpus nous a permis de bien contextualiser notre corpus composé de 25 récits de vie. Les quatre prochains chapitres (V, VI, VII, VIII) s'attarderont plus spécifiquement à l'analyse et à l'interprétation de nos résultats de recherche à la lumière de notre cadre d'analyse présenté au chapitre II.

## **CHAPITRE V**

### **DIMENSIONS SOCIALES INTERVENANT DANS LE PROCESSUS DE CONSTRUCTION D'EXPÉRIENCES D'ORIENTATION**

La question principale de cette thèse nous amène à repérer les dimensions qui jalonnent les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des jeunes du corpus : de jeunes adultes issus de l'immigration qui, après leur secondaire au secteur francophone, ont poursuivi des études postsecondaires dans une institution postsecondaire anglophone ou francophone montréalaise (cégep/université), se sont insérés dans le marché du travail montréalais (anglophone et/ou francophone) et ayant au moins deux années d'expérience dans leur milieu de travail.

Selon l'approche relationnelle de notre cadre d'analyse (tel qu'indiqué au chapitre II), nous reconnaissons autant le rôle contraignant des facteurs sociaux dans la construction d'expériences des acteurs sociaux, que le rôle des interactions sociales (Emirbayer, 1997). L'orientation en tant qu'expérience individuelle ne se réalise pas indépendamment d'un contexte social et des dimensions sociales (tant micro que macro). Et pourtant, c'est seulement à travers une échelle individuelle que l'on peut saisir la façon avec laquelle les individus composent avec ces dimensions, car « chaque individu est porteur des compétences à agir, à juger et à sentir » (Lahire, 2013, p. 14). Tout en reconnaissant le rôle contraignant des déterminations sociales, il nous semble que sans tenir compte des interactions inter

individuelles, nous ne pourrions pas comprendre l'évolution ou la transformation des logiques individuelles (Abbott, 2005).

Alors qu'au chapitre précédent (Chapitre IV), de par la description des données, nous avons pu contextualiser et nous familiariser avec notre matériel d'analyse, dans le présent chapitre nous cherchons à repérer les dimensions sociales (micro/macro) qui jouent un rôle dans la construction de ces expériences. Soulignons que, de manière générale, il n'y a pas séparation nette entre les dimensions d'ordre micro et macro, et ce en raison de leur interdépendance. Toutefois, dans ce chapitre, nous faisons l'exercice d'analyser séparément ces deux dimensions sociales. Cela nous permet de systématiser le processus d'analyse des résultats. En effet, les résultats de cette phase d'analyse préparent le matériel nécessaire pour l'analyse typologique des logiques et des parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle (voir les chapitres VII et VIII). Ainsi, nous cherchons à mettre en exergue le rôle de ces dimensions dans ce chapitre. Pour ce faire, nous nous focalisons principalement sur l'analyse de la dynamique existant entre les contraintes sociales – qui pourraient exister tant au niveau micro que macro – et la marge de manœuvre que possède l'acteur pour les négocier (Liu et Emirbayer, 2016). Dans les lignes qui suivent, nous nous focalisons d'abord sur les dimensions sociales d'ordre micro et, par la suite, sur les dimensions sociales d'ordre macro.

## **5.1 RÔLE DES DIMENSIONS MICROSOCIOLOGIQUES**

En ce qui concerne les dimensions microsociologiques, la mise en discours des récits de vie des jeunes adultes du corpus nous a permis d'identifier certaines dimensions qui jouent un rôle principalement dans la construction de différents types d'expériences d'orientations



linguistiques postsecondaires et professionnelles : « langue maternelle », « vécu de la fratrie », « rapport des parents à la société d'accueil », « aspirations des parents et des jeunes ». Nous focalisons l'analyse sur le rôle de chaque dimension dans la construction des expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles.

### **5.1.1 Langue maternelle**

D'emblée, il semble que le choix d'une institution postsecondaire au niveau du cégep semble lié à l'appartenance linguistique des jeunes. En effet, l'analyse des récits de vie de 25 jeunes du corpus en fonction des représentations qu'ils se font de leur parcours permet d'observer le rôle de la langue maternelle dans la construction des orientations linguistiques. En effet, pour 12 jeunes du corpus dont la langue maternelle est le français, le choix d'un cégep francophone après leur secondaire constituait un choix qui allait de soi. Leurs témoignages révèlent que ces jeunes ne pensaient pas à s'orienter vers un cégep anglophone. Rose, arrivée d'Haïti en bas âge à Montréal, nous a expliqué que le choix du secteur français au niveau collégial était évident pour elle. Tiam, jeune originaire de Guinée, qui a commencé l'école en secondaire 2, nous a raconté qu'il « n'a jamais pensé aux cégeps anglophones ». Soulignons que la langue anglaise n'est la langue maternelle d'aucun des 25 répondants. Toutefois, pour le répondant originaire d'Italie qui se considère autant anglophone qu'italophone, le choix d'un cégep anglophone allait de soi.

### 5.1.2 Vécu de la fratrie

L'expérience de la fratrie pourrait également être à l'origine des orientations linguistiques postsecondaires. Amal, d'origine syrienne, s'oriente vers un cégep anglophone parce que sa sœur « lui avait conseillé fortement de ne pas commettre la même erreur qu'elle (choisir un cégep francophone) » :

Je te dirais que j'ai été influencée par l'expérience de ma sœur qui était plus âgée que moi, qui est allée à un cégep français qui était bien côté et très contingenté, très difficile d'y aller, et ma sœur a détesté ça, elle pleurait, elle a échoué, elle a échoué son cours de français trois fois, elle n'était pas contente, elle se sentait comme vraiment une immigrante là-bas, et elle me disait, va pas, va pas. (*Amal, originaire de la Syrie*)

Ainsi, la fratrie peut, dans certains cas, jouer un rôle dans les choix et expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles.

### 5.1.3 Rapport des parents à la société d'accueil

Les données de notre terrain qualitatif permettent d'observer que les parents des jeunes adultes du corpus peuvent entretenir des rapports conflictuels vis-à-vis le Québec et ses normes sociétales. Il semble que ces rapports jouent un rôle important dans les orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles de leurs enfants. Les récits que font les jeunes adultes de leurs orientations linguistiques témoignent que plus le rapport de leurs parents avec le Québec francophone est conflictuel, plus ils s'orientent vers les institutions postsecondaires anglophones ou vers le marché du travail anglophone. Parmi les parents des 25 jeunes du corpus, selon les dires de nos répondants, six parents démontrent un rapport positif avec la société d'accueil (Québec francophone) et 19 parents démontrent un rapport conflictuel. Le rapport négatif semble résulter de la relation que ces parents entretiennent avec

les normes sociétales de la société québécoise, et ce à travers leurs expériences d'interaction avec les acteurs individuels ou institutionnels du groupe majoritaire, voire les Québécois francophones. En effet, ces parents peuvent démontrer une perception négative de Loi 101, de la Charte de la laïcité<sup>20</sup>, de la souveraineté-association proposée au Québec<sup>21</sup>, des normes du marché du travail, des valeurs culturelles québécoises (démocratie, égalité hommes/femmes), etc. Cette expérience semble résulter soit d'une expérience négative concrète (discrimination sur le marché du travail) ou d'une expérience liée à différentes situations d'interactions dans l'espace public avec le groupe majoritaire.

Ainsi, l'ensemble des répondants qui se sont orientés vers un milieu de travail anglophone ou qui cherchent à s'orienter vers un milieu de travail anglophone, sont issus de familles dont le rapport au Québec est négatif. Les origines ethniques de ces 12 répondants sont assez

---

<sup>20</sup> Projet de loi n° 60 : Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodements : « Ce projet de loi a pour objet d'instituer une Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement. Le projet de loi a aussi pour objet de préciser, dans la Charte des droits et libertés de la personne, que les droits et libertés fondamentaux qui y sont prévus s'exercent dans le respect des valeurs que constituent l'égalité entre les femmes et les hommes, la primauté du français ainsi que la séparation des religions et de l'État, la neutralité religieuse et le caractère laïque de celui-ci, tout en tenant compte des éléments emblématiques ou toponymiques du patrimoine culturel du Québec qui témoignent de son parcours historique. Le projet de loi prévoit également que les organismes publics doivent, dans le cadre de leur mission, faire preuve de neutralité en matière religieuse et refléter le caractère laïque de l'État. Il énonce aussi diverses obligations pour les membres du personnel des organismes publics dans l'exercice de leurs fonctions, dont un devoir de neutralité et un devoir de réserve en matière religieuse se traduisant notamment par une restriction relative au port d'un objet marquant ostensiblement une appartenance religieuse. Le projet de loi énonce également que les membres du personnel d'un organisme public doivent exercer leurs fonctions à visage découvert et que les personnes à qui leurs services sont fournis doivent également avoir le visage découvert lors de la prestation de tels services [...] ». (Consulté le 5 septembre 2017 sur le site du Secrétariat à l'accès à l'information et à la réforme des institutions démocratiques Québec).

<sup>21</sup> « Le projet de souveraineté du Québec prend sa source dans une histoire nationale marquée par la ténacité des défenseurs de la liberté. Dans la foulée de la Révolution tranquille, René Lévesque créait le Parti Québécois et conviait le peuple québécois à la conquête de sa liberté collective. Cette histoire de courage et de détermination s'est transmise jusqu'à nous et de nouvelles générations de souverainistes reprennent à leur tour ce projet porteur de liberté. Aspirant à la liberté politique, le Parti Québécois a pour objectif premier de réaliser la souveraineté du Québec à la suite d'une consultation de la population par référendum tenu au moment jugé approprié par le gouvernement ». (Consulté le 12 octobre 2017 sur le site du Parti Québécois).

diversifiées, toutefois, ils font majoritairement partie de la catégorie « minorités visibles ». Pour illustrer le rôle de ce rapport dans les orientations vers le postsecondaire anglophone, prenons l'exemple de Sylvie originaire de la Roumaine. Sylvie, après son secondaire au secteur français, a poursuivi toute sa scolarité au secteur anglophone. Elle est diplômée d'une université anglophone et elle travaille dans un milieu anglophone. Ses parents ont une perception négative de la Charte de la langue française du Québec (Loi 101). Il semble que Sylvie ait intériorisé ce rapport et que ses autres expériences dans des contextes autres que familial ont renforcé ce rapport conflictuel avec le Québec :

pour être honnête avec toi, mes parents, ils ont jamais été comme pour la Loi 101, ils ont jamais tellement compris, ils *don't know how to say they didn't really agree with it*. Nous n'avons rien contre la langue française, ce n'est pas la langue, mais c'est vraiment les politiques derrière ça, c'est avec ça qu'on a un problème. Puis, aussitôt que j'ai pu, au collège c'était correct, j'ai pu aller en collège anglais, et ensuite j'ai juste suivi mes études juste en anglais. Mais c'est ça, c'est la politique derrière avec lesquelles mes parents n'étaient pas d'accord, même aujourd'hui nous ne sommes pas d'accord, puis c'est dommage en fait [...] (*Sylvie, originaire de la Roumanie*).

Pour illustrer le rôle de ce rapport conflictuel dans les orientations vers le marché du travail anglophone, prenons l'exemple de Samia, arrivée à Montréal à l'âge de deux ans et originaire d'Algérie. Avant d'immigrer au Canada, ses parents avaient vécu quelques années en Italie. Étant francophones, profiter de leurs compétences linguistiques dans un milieu francophone était la raison principale de l'immigration de ses parents au Québec. Ses deux parents ont un diplôme universitaire de 1<sup>er</sup> cycle. En Italie, son père travaillait en tant qu'artiste dans les églises. Selon Samia, son père est un artiste qualifié avec une bonne expérience en restauration des peintures dans les églises. Toutefois, depuis son arrivée il y a 24 ans, son père n'a pas réussi à trouver un emploi. Samia nous a raconté que les employeurs avaient besoin de l'expertise de son père, mais qu'ils ne lui donnaient pas de travail :

[...] puis, le Monsieur a dit c'est impossible, on ne peut pas faire ça. Comme parce qu'en Italie, ils apprennent tout, c'est tout faire, en tout cas peut-être c'était par jalousie ou je ne sais pas quoi donc il l'a pas pris il voulait pas. ça c'est sûr que les Québécois ils ne peuvent pas accepter qu'un immigrant prenne leur place c'est sûr, mais l'important c'est je pense que c'est, il y a beaucoup de gens qui viennent de l'Algérie. Tous les gens qui viennent en Amérique normalement, c'est parce qu'ils ont des diplômes, mais ils ne les acceptent pas ici, ils prennent la crème là, ils prennent la crème. Ils les ramènent ici pour qu'ils fassent les travaux de merde, donc les immigrants qui sont ici sont des gens qui ont des diplômes, c'est pas comme en France on va dire là c'est différent là, je ne sais pas comment, mais c'est différent il y a des ouvriers là, c'est ça, mais c'est dommage parce que c'est, pour eux (*les Québécois*) aussi c'est une perte parce qu'il y a plein de choses qui sont perdues [...]. (*Samia, originaire de l'Algérie*)

Son père a un certain âge, mais « il rêve toujours de pouvoir travailler comme un artiste dans les églises et non pas comme un remplaçant dans des cours d'art dans les écoles ». Samia trouve que « son père est un peu déprimé et désintéressé de tout et qu'il n'aime pas du tout le Québec et qu'il est contre tout ». Il semble que le père de Samia transmet son rapport conflictuel à ses enfants. Nous avons observé le rôle de ce rapport conflictuel sur la tendance que montre Samia à se trouver un emploi dans les milieux anglophones. Samia manifeste également le souhait d'effectuer une mobilité vers une province anglophone ou un autre pays comme milieu de vie.

Le cas de Stim illustre également le rôle du rapport conflictuel de ses parents dans son choix d'opter pour des milieux de travail anglophones. C'est un jeune adulte originaire du Cameroun; il a 32 ans. Il est francophone. Il est arrivé à Montréal au secondaire. Son père est ingénieur, il est arrivé à Montréal avant ses enfants. Arrivé au Canada, son père continue ses études jusqu'au doctorat dans une université francophone. Stim nous a raconté que son père n'a jamais réussi à s'insérer dans le marché du travail dans son domaine de formation, et ce malgré le fait qu'il ait cherché de manière proactive. Son père est présentement chauffeur de taxi :

[...] il a vraiment jamais baissé les bras, parce que jusqu'à maintenant il cherche encore, il comme il est dans 55 maintenant il continue à chercher ça, Sérieusement, il ne lâche pas, mais c'est ça qu'on lui a dit, mais je sais que c'était vraiment ça peut-être c'était autre chose. Mais la plupart du temps, ils lui ont dit qu'il était surqualifié [...]. (*Stim, originaire du Cameroun*)

Stim nous a raconté que « son père trouvait que la réponse négative qu'il recevait en raison de sa surqualification pour les emplois pour lesquels il postulait était juste un masque qui permettait aux employeurs québécois de cacher leur racisme ». Il semble que le père de Stim ait également transmis ce rapport conflictuel à son fils. Stim a poursuivi ses études dans un cégep francophone. Il est en train de finir son baccalauréat dans une université francophone. Toutefois, il travaille comme technicien électronique dans un milieu anglophone, depuis 4 ans. D'après lui, « les employeurs anglophones discriminent moins, car ils s'appuient plus sur les qualités d'un demandeur d'emploi que sur ses appartenances ethniques ». Dans son cas, en dépit de ses compétences linguistiques moyennes en anglais, l'employeur lui a donné la chance d'avoir son emploi. Les représentations de Stim permettent d'observer qu'après avoir vécu des années parmi les Québécois francophones, et malgré le fait qu'il ait été scolarisé en français au secondaire, au cégep et à l'université, il préfère travailler dans les milieux anglophones. Il met l'emphase sur le fait qu'il préfère « se garder à part de ce qui est québécois francophone ».

Les données permettent d'observer que dans le réseau complexe des dimensions sociales, le rapport des parents à la société d'accueil se transmet aux enfants. Les jeunes adultes négocient par la suite cette dimension dans la construction de leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle. En définitive, d'autres expériences qu'ils vivent au fil de leur parcours de vie dans d'autres contextes (autres que familial) peuvent moduler l'effet de cette dimension (Bessin, 2009; Lahire, 2015).

#### 5.1.4 Aspirations des parents

Les données qualitatives mettent en lumière le rôle des dispositions qu'intériorisent les jeunes adultes durant la socialisation auprès de leurs parents (Lahire, 2005). Ces données permettent ainsi d'observer que les aspirations des parents du corpus peuvent amener les jeunes adultes vers le choix d'un cégep anglophone. Il s'avère que viser une université anglophone constituerait une partie intégrante du projet migratoire des parents de certains jeunes adultes du corpus qui ont fait le choix d'un cégep anglophone après le secondaire francophone. En effet, ces jeunes adultes visaient la poursuite de leurs études dans les universités anglophones dès leur arrivée à Montréal. Cette projection anticipée s'enracine dans les aspirations de leurs parents pour la poursuite des études postsecondaires dans une université anglophone. Prenons l'exemple de Frank, originaire de la Chine, pour qui « le choix d'un cégep anglophone après son secondaire allait de soi », car même avant de quitter la Chine ses parents envisageaient qu'il fréquente l'Université McGill:

[...] arrivé ici, après le secondaire, moi et ma sœur nous avons continué en anglais, parce que nous, notre objectif c'est d'aller à McGill, même au secondaire on le savait déjà qu'on allait à McGill, parce qu'on sait que c'est une école très bien. McGill c'est très réputé partout dans le monde, on connaît McGill. Fait que mon père veut qu'on aille dans cette école-là. Fait que pour nous préparer à aller là-bas, au cégep, on va étudier en anglais. (*Frank, originaire de la Chine*)

Sylvia, originaire de Roumanie, arrivée au secondaire, visait également la poursuite de ses études postsecondaires dans un milieu scolaire anglophone. Pour Sylvia et ses parents, « le secondaire francophone constituait tout simplement une étape transitoire ». Elle s'est orientée également vers un cégep anglophone. Il semble ainsi que les aspirations des parents se concrétisent dans ses choix orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles.

Et pourtant, il s'avère que les choix d'orientation linguistiques des jeunes ne sont pas totalement canalisés par les aspirations de leurs parents. Le jeune, en tant qu'acteur social, est susceptible de se forger des opinions et des façons de faire (Goffman, 1974), voire de construire ses propres aspirations. Prenons l'exemple de Yuma, originaire du Cambodge. Elle s'oriente vers un cégep anglophone. Les parents de cette jeune femme « n'interféraient aucunement dans ses orientations linguistiques ». Elle fait ce choix linguistique en fonction de ses propres aspirations. Ayant le français comme langue maternelle, arrivée au stade de s'orienter vers le postsecondaire, elle choisit de s'orienter vers un cégep anglophone. Elle avait adoré son expérience au secondaire francophone, mais elle aspirait à améliorer son anglais, elle désirait vivre cette expérience. Elle insiste sur le fait « qu'elle avait choisi un cégep anglophone pour s'ouvrir plus de portes ». Prenons également l'exemple de Fabrice, originaire d'Haïti. Après son secondaire au secteur francophone, il s'oriente vers un cégep anglophone. Malgré le fait « qu'il ne maîtrisait pas la langue anglaise, il désirait tout simplement vivre une nouvelle expérience ». En effet, les aspirations de Fabrice pour découvrir un nouvel environnement l'amène vers le choix d'un cégep anglophone. Ainsi, selon les cas, l'orientation vers un cégep anglophone peut résulter des aspirations des parents tout comme il peut résulter des aspirations individuelles des jeunes adultes.

Dans cette section, nous avons repéré quelques dimensions d'ordre micro (« la langue maternelle », « le vécu de la fratrie », « le rapport des parents à la société d'accueil », « les aspirations des parents et des jeunes ») qui interviennent dans les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des jeunes adultes du corpus – des dimensions



qui ont émergé des données du terrain qualitatif. La prochaine section se focalisera sur les dimensions d'ordre macro.

## **5.2 RÔLE DES DIMENSIONS MACROSOCIOLOGIQUES**

La mise en discours des récits de vie des jeunes adultes du corpus nous a permis d'identifier certaines dimensions d'ordre macro social qui jouent un rôle dans la construction de différentes expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles des jeunes adultes du corpus : « le vécu de la discrimination », « les discours normatifs de la société québécoise » et « les normes du marché du travail ».

### **5.2.1 Vécu de la discrimination**

Soulignons d'emblée que « le vécu de la discrimination » se veut une expérience individuelle qui pourrait être classée dans les dimensions d'ordre microsociologique. Toutefois, rappelons que selon notre conception relationnelle des dimensions sociales (microsociologiques et macrosociologiques), on ne peut pas expliquer les expériences individuelles telles que « le vécu de discrimination » sans prendre en compte la réalité collective (macrosociologique) de la vie sociale, telle que les rapports de pouvoir qui régissent les relations entre les groupes sociaux. Or, « les hiérarchies culturelles, les rapports de domination et les inégalités d'accès à la culture [...] » entrent effectivement en jeu pour expliquer comment une expérience se vit (Lahire, 2013. p. 28). C'est pour cette raison que nous avons classé « le vécu de la discrimination » dans les dimensions d'ordre macrosociologique.

Dans les lignes qui suivent nous parlons souvent du vécu de la « discrimination » ou du « racisme », car il s'agit du terme qui est ressorti des représentations des jeunes adultes du corpus : leurs représentations des réalités qu'ils ont vécues et perçues. Nous sommes consciente que les récits issus de la subjectivité de l'acteur ne se conforment pas nécessairement à la réalité objective des situations. Il se peut que le jeune adulte ressente une sorte de discrimination en raison de son appartenance raciale ou religieuse et qu'il catégorise son vécu sous le vocable de « racisme ». Il nous semble que le terme « racisme » permet aux jeunes adultes interrogés de faire comprendre leur vécu de discrimination.

Ainsi, la mise en discours des récits de vie de 25 jeunes adultes du corpus permet d'observer que le « vécu » de la discrimination en tant que dimension d'ordre macrosocial pourrait façonner les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des jeunes issus de l'immigration. Par la discrimination, nous entendons « un comportement négatif dirigé contre des membres d'un exo groupe à l'endroit duquel on entretient des préjugés » (Bourhis *et al.*, 2007, p. 33). Dans ce sens, les rapports enracinés dans un comportement discriminatoire ne sont pas indépendants de la dynamique relationnelle des rapports de pouvoir entre les groupes majoritaire et minoritaires (Jenkins, 2003) qui se concrétisent dans des rapports d'altérité entre ces deux groupes (Brubaker, 2015). Or, un comportement vécu comme discriminatoire peut conduire les jeunes issus d'un groupe minoritaire vers un sentiment de rejet (Brubaker, 2015). Les groupes minoritaires peuvent appartenir à des groupes linguistiques autres que ceux du majoritaire. Quand la discrimination est conduite envers un exo groupe racial, on parle de racisme, et lorsqu'elle est conduite envers un exo groupe linguistique on parle de linguicisme (Jost et Major, 2001). En effet, la discrimination

peut se concrétiser sous des formes variées comme « l'ethnicisme, l'ethnonationalisme, l'intolérance religieuse, racisme »; « un groupe dominant peut recourir à toute forme de discrimination pour légitimer le traitement inégal de groupes sociaux dominés et/ou dévalorisés tels que les minorités linguistiques, les minorités visibles, les immigrants et les autochtones » (Bourhis *et al.*, 2007, p. 33).

En ce qui concerne le rôle du vécu de la discrimination dans les orientations vers les milieux postsecondaires anglophones, les données qualitatives permettent d'observer que cinq jeunes adultes s'orientent ou se réorientent vers un milieu postsecondaire anglophone (cégep et/ou université) de par la négociation de cette dimension sociale, voire le vécu de discrimination. Le vécu de discrimination peut s'illustrer sous la forme du linguicisme (quatre cas), de l'intolérance religieuse (un cas) et du racisme (deux cas).

En ce qui a trait au vécu du linguicisme, les témoignages permettent d'observer que ces jeunes adultes ne se sont pas orientés vers un cégep anglophone parce qu'ils maîtrisaient mieux la langue anglaise. En fait, l'expérience d'étudier et d'être évalué en langue française a poussé ces jeunes à faire des réorientations en matière du choix de la langue d'enseignement du cégep. Prenons l'exemple de Sabri, d'origine syrienne. Ayant de fortes aspirations pour son avenir, après avoir fini son secondaire elle s'est orientée vers un cégep francophone prestigieux dans son programme désiré, voire la philosophie. Sabri ne se considère pas forte en français, mais elle n'est pas anglophone non plus, sa langue maternelle est l'arabe. Après son vécu au secteur francophone, elle décide de continuer ses études postsecondaires en français. Pourtant, le fait que « chaque fois qu'elle faisait une faute d'orthographe en français elle perdait un point » semble l'avoir mise dans une situation invivable. Ses notes baissaient dans

toutes les matières. Cela la décevait, car « elle a toujours été la meilleure de sa classe dans son pays ». Elle trouve « qu'elle ne recevait aucune aide de la part d'école, elle ne pouvait plus continuer, elle ne faisait que pleurer ». Elle a appris, par ses amis – qui allaient dans un cégep anglophone – que dans les cégeps anglophones « tout était plus facile ». Elle se réoriente ainsi vers un cégep anglophone. Elle vit une expérience totalement différente au secteur anglophone. Ses notes remontent. Sabri perçoit ce système d'évaluation du secteur francophone comme étant discriminatoire :

Au cégep français, tu vas perdre beaucoup de points si tu fais des fautes. En anglais, tu vas pas perdre les points, donc tu peux avoir une bonne moyenne, une bonne cote R pour choisir le programme plus tard à l'université. Aux cégeps français, ils s'en foutent de nos problèmes comme immigrants, comme ah elle, elle a le problème avec la langue, personne n'est venu me dire on peut t'aider avec ta langue [...]. (*Sabri, originaire de la Syrie*)

Sabri s'oriente également vers une université anglophone. Elle choisit de vivre dans un quartier anglophone; elle travaille dans un milieu bilingue, mais principalement anglophone. Elle souhaite également quitter le Québec pour aller vivre aux États-Unis. Il est intéressant d'ajouter que Sabri s'est mariée avec un dentiste syrien qui « maîtrise parfaitement le français écrit et parlé ». Toutefois, le Québec n'a pas reconnu son diplôme; il a été obligé de refaire une bonne partie de ses études pour pouvoir travailler comme dentiste. Son diplôme a néanmoins été reconnu dans un des États des États-Unis. Sabri nous dit, de façon ironique, que « tout ça c'est justement parce qu'il n'est pas assez francophone pour le Québec! ».

Le vécu de l'intolérance religieuse pourrait aussi influencer les orientations linguistiques vers les milieux postsecondaires anglophones. Le récit que fait Mouna, originaire de Tunisie, mettent en évidence la tendance de cette jeune femme musulmane voilée à poursuivre ses études universitaires dans une université anglophone, et ce, malgré le fait « qu'elle ne se

sentait pas bien en anglais ». En effet, après son cégep francophone, Mouna s'oriente vers une université anglophone, car elle trouvait que « chaque jour dans son quotidien, les Québécois lui faisaient comprendre qu'elle était très différente d'eux ». L'orientation linguistique postsecondaire de Mouna souligne le rôle des expériences extrascolaires dans la construction des parcours scolaires (Doray, 2012). En fait, ce qui amène Mouna à choisir une université anglophone s'avère plutôt lié à ses interactions quotidiennes avec les Québécois « dans la rue, dans l'autobus, dans les magasins, et partout ». Mouna trouve que le contexte de son cégep francophone était « correct, et qu'elle aimait même beaucoup ses enseignants québécois ».

En ce qui a trait au rôle du vécu de discrimination (racisme, intolérance religieuse) dans les orientations professionnelles vers les milieux de travail anglophone, une proportion des jeunes adultes (n=6) du corpus s'oriente vers un marché du travail anglophone. En effet, le vécu de discrimination est à l'origine de cette orientation linguistique professionnelle. Prenons l'exemple de Tiam, originaire de la Guinée, qui s'oriente vers un milieu de travail anglophone après son cégep francophone. Le récit qu'il fait de ses expériences scolaires et extrascolaires durant ses études postsecondaires est éloquent. Ce répondant de minorité visible nous expliquait que, durant sa technique en soins infirmiers, ses enseignants qui étaient québécois le décourageaient d'achever sa technique :

Pendant le cégep, j'ai travaillé dans un hôpital francophone. J'ai détesté la technique parce qu'ils t'enseignent comme des abrutis et, dans le contexte des soins infirmiers, je vous cacherai pas que le racisme là il est flagrant. Les professeurs, c'est des Québécois, c'est le travail, en fait, tu étudies, mais c'est le travail, c'est comme si on t'apprend pendant trois ans à travailler, avec des stages. Fait que les Noirs coulaient systématiquement. Moi, à chaque stage, il y avait des professeurs qui me disaient pourquoi tu as choisi d'être infirmier. Pas parce que je n'étais pas bon avec mes patients ou parce que je tuais un patient ou que je me suis trompé, non parce qu'ils m'aimaient pas [...] (*Tiam, originaire de la Guinée*)

Après cette expérience, Tiam continue ses études dans une université francophone, car il trouve qu'il est plus fort en français, mais il s'oriente vers un milieu de travail anglophone. Il « vise à ne jamais travailler dans un hôpital francophone ». Quatre autres jeunes interrogés appartenant aux groupes ethniques minoritaires (deux originaires des pays d'Afrique, un des pays d'Asie et un originaire des pays arabes) montrent des tendances semblables à celles de Tiam.

Le vécu de discrimination raciale peut également favoriser les réorientations professionnelles vers les milieux de travail anglophones. Prenons l'exemple de Samia, originaire de l'Algérie, et Katia, originaire du Congo, qui étudient toutes les deux dans une université francophone. Les récits que font ces deux jeunes femmes de leur expérience scolaire et extrascolaire durant l'université mettent en évidence leur vécu de discrimination. Elles sont arrivées toutes les deux en très bas âge à Montréal. Leur langue maternelle est le français. Elles parlent l'anglais, « mais elles ne le maîtrisent pas du tout ». Elles travaillent dans un milieu de travail francophone depuis environ trois ans. Parallèlement à leur travail, elles terminent la dernière session de leur programme universitaire pour obtenir un baccalauréat, et ce, dans une université francophone. Elles cherchent toutes les deux à quitter leur emploi afin d'en trouver un dans un milieu de travail anglophone. Selon ces deux jeunes femmes, leur travail est « un travail comme tous les autres ». Toutefois, les récits qu'elles font de leurs interactions infructueuses avec leurs pairs québécois à l'université permettent d'entrevoir leur vécu de discrimination. En effet, elles nous ont expliqué chacune séparément<sup>22</sup> que leurs collègues

---

<sup>22</sup> Ces deux jeunes femmes ne se connaissent pas.

québécois s'organisaient pour ne pas de se mettre en groupe avec elles lors des travaux d'équipe. Katia trouve que ses collègues québécois ont été irrespectueux envers elle :

J'avais entendu des histoires du racisme à l'UQAM, dans le fond j'avais entendu des histoires qui disaient qu'il y avait des étudiants québécois qui refusaient et voulaient juste se mettre entre eux et tout et tout; ça m'a tellement choquée, mais ça m'est arrivé la session passée. J'avais un cours en ressources humaines en formation [...] puis, dans le fond, on était avec les deux Québécoises moi et mon amie qui est marocaine puis une autre madame qui est tunisienne, on a fait ok c'est beau, on est cinq c'est parfait. Le cours d'après on arrive en classe, je te jure, les filles québécoises sont en train de parler avec une autre équipe et puis se mettre avec eux [...] j'étais comme là je me gruge, ça m'avait tellement énervée, je me suis dit, j'ai dit à mes amis, en plus après on était une équipe d'immigrants, j'étais la seule Noire avec des Arabes et tout. J'ai dit tu sais quoi on va travailler tellement fort qu'on va avoir une meilleure note qu'eux pour le travail de session. C'est ce qui est arrivé. C'est vraiment triste et maintenant quand je vois cette fille-là, juste la façon que je la regarde là, non non [...] (*Katia, originaire du Congo*)

Après cette expérience, leur perception du groupe majoritaire est devenue très négative. Elles considèrent les Québécois comme « racistes ». La perception de Samia est encore plus négative, car son père a également subi, selon lui, du « racisme ». Ces deux jeunes femmes cherchent sérieusement à s'orienter vers un milieu de travail anglophone « qu'elles jugent moins raciste ».

Le vécu de discrimination pourrait également favoriser des réorientations linguistiques professionnelles qui s'avèrent liées à des projets de mobilité géographique. Nous avons constaté que certains jeunes du corpus qui ont déjà une expérience de travail en milieu francophone développent un projet de mobilité géographique : ils planifient de vivre et de travailler ailleurs qu'au Québec. Ces jeunes adultes qui ont vécu ou qui ont été témoin de différentes formes de discrimination au fil de leur parcours de vie souhaitent quitter le Québec. Toutefois, cela ne veut pas nécessairement dire que ce projet de mobilité se concrétisera réellement. Ces jeunes ne se considèrent pas membres de la société et ils se distancient des québécois francophones dans leur discours. Prenons l'exemple de Lucia, originaire

d'Uruguay. Elle a poursuivi toutes ses études postsecondaires dans des milieux scolaires francophones jusqu'à l'obtention d'un baccalauréat en adaptation scolaire dans une université francophone. Lucia trouve qu'en comparaison avec les « autres cultures » comme « celle des Arabes », elle est porteuse d'une culture qui est aimée par les québécois. Elle a toujours eu des amis québécois. Elle a aussi eu une insertion professionnelle harmonieuse et réussie dans le milieu de l'enseignement. Elle est enseignante depuis 4 ans dans une école francophone. Toutefois, depuis qu'elle a commencé son expérience professionnelle, elle a entendu ses collègues québécoises prononcer des commentaires négatifs « à propos de petits élèves ayant une autre origine que les Québécois et surtout les petits Noirs ». Dans le récit de Lucia, nous avons remarqué qu'elle semble en souffrir :

[...] bien en fait, c'est que ça m'intéressait beaucoup, justement tous les milieux comme pluriethnique et tout ça, puis je me disais que j'avais peut-être pas assez d'outils ou que je voulais développer plus, et je voyais quand-même beaucoup de discriminations dans les écoles et j'étais comme choquée à quel point il y avait mettons des écoles où je travaillais où 95 % des élèves qui étaient issus de l'immigration, avec 95 % des profs qui étaient blancs, donc je trouvais que ça faisait un rapport qui était pas vraiment adapté aux besoins de ces enfants-là. Il y a beaucoup de racisme dans les milieux scolaires-là, c'est incroyable là, j'ai vécu moi comme stagiaire comme mettons en stage 2, la prof m'avait obligée, dans le fond m'avait interdit de dire que je venais de l'Uruguay parce que dans le fond j'étais comme, j'étais une Québécoise, parce que j'étais une prof puis j'étais comme une transmetteur de culture, elle voulait pas que les élèves s'identifient à moi, parce qu'il y avait beaucoup de latino-américains. Puis, je me rappelle que j'étais avec un élève, je l'aidais pendant la récré puis lui il m'avait demandé, tu viens de quel pays, et elle, elle avait répondu pour moi 'elle est Québécoise'. Comme quelque chose, comme moi je n'avais même pas parlé, puis vu que j'étais dans une situation de rapport de force, parce que c'était ma superviseure, j'avais comme rien dit, mais après j'étais fâchée, puis je voulais faire une démarche pour comme du racisme, parce qu'elle était super, super, super raciste envers ces élèves, elle avait déjà des commentaires et elle les traitait de petits cacas [...] (*Lucia, originaire de l'Uruguay*)

Ainsi, pour plusieurs jeunes que nous avons interrogés, il s'avère que le vécu de discrimination (racisme, linguicisme, intolérance religieuse) joue un rôle dans les orientations vers les milieux postsecondaires et professionnels anglophones.



### 5.2.2 Discours normatifs

Les données de notre corpus révèlent comment les jeunes se représentent les discours normatifs propres à la société québécoise. Il semble que ces représentations jouent, ultimement, sur leurs orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles. En d'autres mots, les discours normatifs de la société québécoise pourraient façonner les orientations linguistiques des jeunes de notre corpus.

Par discours normatifs, nous entendons les discours qui « émergent des lois ou s'appuient sur les lois » d'une société (Olivier, 1988, p. 86). Or, les dispositions politiques produisent des discours qui contribuent à leur tour à l'institutionnalisation de ces dispositions (lois, politiques, chartes, etc.). En fait, on ne peut saisir le sens des expériences humaines qu'en les situant dans leur contexte sociohistorique (Lahire, 2005) et les discours sont constitutifs du contexte sociohistorique dans lequel les choix d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles des jeunes du corpus se réalisent. Autrement dit, certains discours autour la Loi 101, la séparation du Québec et la Charte de la laïcité teintent la société québécoise.

Ainsi, les données du corpus qualitatif permettent d'observer que plus les jeunes se positionnent contre ces discours, plus ils s'orientent ou se réorientent vers les milieux de travail anglophones, et ce, peu importe s'ils ont d'abord fréquenté une institution postsecondaire francophone. Il semble que l'effet de cette dimension, « les discours normatifs », s'impose plutôt à l'étape du choix du milieu de travail. La perception négative que se forment les jeunes en négociant cette dimension les amène à se distancier davantage du Québec et surtout, des Québécois francophones.

Mouna, originaire de Tunisie, s'est orientée vers un milieu de travail anglophone. Elle travaille comme enseignante dans les écoles anglophones, malgré le fait qu'elle ne maîtrise pas l'anglais aussi bien que le français. Elle trouve que l'attitude négative des Québécois envers les immigrants a atteint son paroxysme avec le projet de Charte de la laïcité. En fait, elle nous raconte comment ce projet de Charte a bouleversé pour toujours son rapport avec le Québec. Avant cet événement, elle se considérait Québécoise et après, elle perd toute sa confiance et elle se distancie de l'identification au Québec. Elle s'identifie au Canada anglophone. Même si cette Charte n'a pas été adoptée, « cette loi nous a montré ceux qui forment la majorité des Québécois, les vrais Québécois ». Depuis ce projet de loi, elle s'identifie comme canadienne :

Surtout, avec tout ce qui se passe au Québec, je ne pouvais pas trouver un emploi dans le secteur francophone, parce que tu vois je suis voilée, je savais que parmi les anglophones je me trouverais moins ciblée des jugements et je te jure c'était comme ça. L'expérience que j'ai eue dans le milieu anglophone, c'était très positif. Je n'ai jamais eu de problème avec mon voile, jamais au contraire, c'était toujours une richesse, on venait me voir ils me disaient, est-ce que tu veux venir parler de l'Islam dans ma classe, j'ai des questions pour toi, surtout dans le programme d'éthique et culture religieuse. Là, pour moi, j'étais comme une ressource dans l'école pour parler de ça [...] tu sais, j'ai longtemps dit je suis québécoise, longtemps, jusqu'à dernièrement. Ce qui s'est passé au Québec avec la Charte des valeurs, c'est un projet sous-tendu un peu raciste, la confiance est partie en fait. Je ne veux plus m'identifier à cette province, je suis Canadienne, parce que beaucoup de politiciens canadiens au niveau de Fédéral ont pris position. Ils ont dit non c'est pas ça, c'est l'intégration et tout ça. Je me suis dit ah c'est là où je me sens mieux, ce n'est pas avec les politiciens du Québec, c'est juste ça. Ce n'est pas parce que je suis contre les Québécois, c'est juste vraiment c'est fini, j'ai arrêté de dire je suis Québécoise, je suis Canadienne [...] même que ça a pas marché le projet est tombé à l'eau, ça ne marche pas maintenant, je suis canadienne, c'est juste ça [...] (*Mouna, originaire de la Tunisie*)

Rebecca, originaire d'Haïti, après avoir travaillé quelques années dans les milieux scolaires francophones, s'est réorientée vers une école anglophone. Elle trouve que « les milieux francophones sont difficiles parce que tout ce qui se passe au Québec rend cette société difficile à vivre pour les immigrants ». Elle est également contre la séparation du Québec. Elle trouve même que cette idée de la souveraineté-association divulgue le désir des Québécois d'obtenir plus de pouvoir vis-vis des immigrants.

Au moins, maintenant (*dans mon milieu anglophone*), je n'entends pas tous ces récits inutiles autour de la Loi 101, autour de la séparation, autour du fait que la langue française est très importante et le Québec et ses valeurs sont les plus importants et pour ça il faut imposer chaque jour une nouvelle loi aux immigrants, les pauvres immigrants qui ont déjà beaucoup à composer avec... [...] (*Rebecca, originaire de l'Haïti*)

Ainsi, les discours normatifs de la société québécoise semblent jouer un rôle dans les orientations des jeunes adultes du corpus vers les milieux de travail anglophones. Ces jeunes adultes, à travers leurs expériences scolaires et extrascolaires, négocient ces discours qui façonnent notamment leur perception du groupe majoritaire. De ce fait, la lecture anticipée ou vécue de leurs interactions avec les Québécois francophones dans les milieux de travail francophones orientent ces jeunes vers les milieux de travail anglophones.

### **5.2.3 Normes du marché du travail montréalais**

L'analyse du discours des jeunes adultes du corpus en fonction du rôle des normes du marché du travail montréalais dans leurs orientations linguistiques professionnelles permet de constater deux dimensions importantes: « le domaine de travail » et « la discrimination ». En effet, c'est en négociant le domaine de travail et la présence de discrimination que les jeunes adultes donnent sens à leurs orientations linguistiques professionnelles.

En ce qui a trait au domaine de travail, il s'avère que cette dimension prime davantage dans les orientations professionnelles des jeunes adultes et qu'ils s'adaptent par la suite à la langue utilisée dans leur domaine de travail. Considérant la réalité linguistique du marché du travail montréalais structuré par les langues anglaise et française, il semble que l'attrait de la langue anglaise comme langue « hyper centrale » (Calvet, 2004) jouent un rôle moins important dans les orientations linguistiques professionnelles des 25 jeunes adultes issus de l'immigration.

Dans les représentations d'aucun jeune adulte, nous n'avons constaté la tendance à travailler dans une langue particulière pour des motifs comme l'attrait international d'une langue (le cas de l'anglais) ou le sentiment d'appartenance à une langue (l'anglais ou le français), peu importe s'ils se sont orientés vers un milieu de travail francophone ou anglophone.

Prenons l'exemple de Sabri, d'origine syrienne. Sabir travaille dans un milieu francophone.

Si ton domaine de travail est la fonction publique, donc c'est le français, peu importe si tu aimes l'anglais ou tu ne l'aimes pas, et je le savais déjà avant de commencer à chercher une job [...] (*Sabri, originaire de la Syrie*)

Bitia, d'origine iranienne, raconte également que « si tu travailles dans le domaine de l'informatique, bon c'est anglophone, c'est évident. Si j'étais ingénieure en construction, la construction c'est le français » :

En construction, il faut parler en français, à l'entrevue l'employeur était un italien, il parlait en anglais, mais là il me disait écoute je parle en anglais avec toi, mais il faut que tu parles en français avec les gars du chantier, les employés et tout. Puis moi, c'est ça, je parlais déjà le français, je connaissais déjà le français [...] (*Bitia, originaire de l'Iran*)

Il semble que le fait qu'une bonne partie du marché du travail montréalais se déroule en anglais n'influence pas ultimement la lecture anticipée des jeunes adultes de ce marché. Les jeunes adultes du corpus mettent plutôt l'emphase sur le fait que « le français est aussi important au Québec » et, par conséquent, sur le marché du travail montréalais.

En ce qui a trait à la dimension liée à la présence de la discrimination sur le marché du travail montréalais, les données du corpus permettent d'observer que la compétence linguistique en anglais en tant que facilitatrice de l'accès à l'emploi (peu importe dans un milieu anglophone ou francophone) constitue un impératif uniquement pour les jeunes issus de l'immigration, selon leur discours auto-rapporté. Nous avons souvent entendu les jeunes du corpus dire « si tu

es Québécois, le français est assez, mais si tu es un immigrant il faut que tu saches aussi l'anglais », et ce, peu importe s'ils souhaitent travailler dans un milieu anglophone ou francophone. Il semble que dans un contexte social où les politiques de francisation de milieux de travail visent définitivement à freiner le processus d'anglicisation des milieux de travail (Pagé et Lamarre, 2010), les jeunes issus de l'immigration se sentent obligés d'être compétents en langue anglaise pour pouvoir se trouver un emploi. Prenons l'exemple de Sophie, d'origine taïwanaise. Étant francophone, Sophie travaille dans un milieu de travail anglophone. Cette jeune femme trouve que l'approche des employeurs lors d'entrevues est différente selon l'origine ethnique des demandeurs d'emploi :

Je pense que si j'étais québécoise et que je ne parlais pas en anglais, ce serait trop facile de trouver un emploi, mais vu que j'étais immigrante il fallait que je parle l'anglais, les exigences sont beaucoup plus élevées pour les immigrants [...] (*Sophie, originaire de Taïwan*)

Tania, d'origine moldave, a vécu une expérience semblable dans son premier emploi :

J'avais un autre collègue qui a été engagé après moi c'est un québécois puis il parlait zéro l'anglais, mais il a été engagé. Puis, pour moi, les exigences c'était qu'il fallait que je parle les deux langues. Heureusement, je parlais les deux langues, mais vu que lui il était québécois il parlait seulement le français, il comprenait zéro anglais. Puis, malgré ça, il a été engagé (*Tanis, originaire de la Moldavie*)

Également, il s'avère que durant les études collégiales, les professeurs mettent l'accent sur la nécessité de l'anglais pour l'insertion dans le marché du travail. Bitia, d'origine iranienne, qui enseigne dans les cégeps francophones et anglophones nous a expliqué qu'elle-même et ses autres collègues tentent de faire prendre conscience à leurs étudiants issus de l'immigration de leur situation particulière lors d'entrevues de recrutement :

C'est très très très évident, même je suis enseignante ici je fais le cours de stage puis les élèves il faut qu'ils trouvent un stage, mais là vraiment je vois la différence. Je vois les Québécois, puis je vois les immigrants, mais pour les immigrants je dis écoutez il faut que vous parliez les deux langues, il faut, c'est obligatoire, vous êtes des immigrants il faut parler le français, mais il faut que vous parliez en anglais parce qu'au moment de l'entrevue ils vont voir que vous avez un

accent en français puis ils vont vous poser cette question- là « Madame, Monsieur vous parlez en anglais », sinon vous allez pas avoir la job, mais pour des Québécois, Québécoises la langue française c'est assez , ils n'ont pas besoin de parler en anglais [...] (*Bita, originaire de l'Iran*)

Parmi les 25 répondants du corpus ayant l'expérience du marché du travail montréalais, 22 trouvent que « ce marché est difficile à intégrer ». La discrimination perçue fait partie du portrait que verbalisent ces jeunes. Selon ces jeunes, « ce qui rend difficile l'expérience avant et après l'insertion professionnelle est moins lié à la compétence en français qu'au fait d'être issu de l'immigration ». En effet, le sentiment d'être dans une compétition inégale constitue un aspect discriminatoire ressenti de l'expérience du marché du travail montréalais. En définitive, plusieurs jeunes de notre corpus se trouvent contraints à lutter constamment pour obtenir les mêmes positions professionnelles que leurs collègues québécois. Les jeunes ayant un niveau plus haut de scolarité racontent vivre cette lutte de manière plus aigüe. Sabri, d'origine syrienne, est avocate. Par conviction personnelle, elle préfère un poste judiciaire dans le domaine des droits de l'homme que travailler dans un cabinet d'avocats. Toutefois, jusqu'à la date d'entrevue « elle n'avait pas réussi à compétitionner avec les autres québécois qui postulaient pour ce poste précis dans son milieu de travail » :

Moi, mon aspiration était de faire une carrière juridique, et j'ai été par exemple en compétition avec une jeune fille Québécoise de souche qui depuis que je suis rentrée, on postulait toujours sur les mêmes concours, puis elle avait toujours le concours, elle réussissait toujours le concours, alors que moi j'avais de bonnes notes dans le concours. Ce n'est pas que j'ai raté le concours, mais il y avait toujours un petit quelque chose qui faisait qu'elle obtenait le poste. Je trouve que c'est difficile, je trouve qu'il faut faire beaucoup plus d'efforts, je pense qu'il faut être meilleurs que les québécois, il faut être vraiment meilleurs que les québécois pour avoir les jobs des québécois [...] (*Amal, originaire de la Syrie*)

De manière générale, les représentations collectives<sup>23</sup> des jeunes adultes du corpus mettaient en lumière la présence de discrimination dans le marché du travail montréalais. Ces témoignages tendent à faire le point sur l'expérience frustrante ressentie par les jeunes issus de l'immigration dans ce marché. Ce qui ressort de ces représentations collectives est qu'en comparaison au secteur anglophone, le secteur francophone du marché du travail montréalais semble faire fuir les jeunes issus de l'immigration scolarisés constituant un potentiel pour le développement de la société. Jimmy, d'origine italienne, trouve que les jeunes issus de l'immigration ayant certaines origines ethniques sont discriminés dans le marché du travail montréalais :

Je ne pense pas que dans le marché du travail en grosse partie quelqu'un se fait discriminer dépendamment du français versus l'anglais, je pense que la discrimination se fait par rapport à l'ethnicité de la personne. Je pense que si on est honnête par exemple, aujourd'hui dans le contexte où on est aujourd'hui les personnes qui ont les grandes difficultés à percer le marché, à accéder à une profession... je pense que les arabes ont une grande difficulté que la personne soit égyptien, catholique ou musulman. Le fait d'être arabe je pense qu'il y a beaucoup de discrimination contre ce groupe, même s'ils sont anglophones ou francophones. Je connais quelqu'un, une femme, qui est allée au lycée en France. Elle a un bac en ingénierie, son français est impeccable, elle est française, son anglais est parfait. Je ne peux pas dire à quel point elle a de la misère à se trouver un emploi. Je sais qu'elle a de la misère parce que malheureusement elle peut faire toutes les études qu'elle veut faire il y a du monde qui vont la discriminer parce qu'elle est arabe. Et je pense que c'est là où il y a de la discrimination. (*Jimmy, originaire de l'Italie*)

Jimmy nous a expliqué qu'en raison de ces frustrations, son amie a quitté Montréal et elle a trouvé un emploi dans une province anglophone. Fabrice, d'origine haïtienne, nous a relaté l'expérience semblable d'un de ses amis qui, malgré ses hautes qualifications professionnelles, ne s'est jamais senti accueilli dans le marché du travail montréalais :

A l'époque, je travaillais dans une agence de placement professionnel, je n'avais jamais vu autant de personnes discriminer envers les non québécois [...] il y avait quelqu'un qui voulait

---

<sup>23</sup> Dans les récits de vie, les représentations collectives se traduisent en « médiations » sociales. La prise en compte de ces représentations est nécessaire pour obtenir à une meilleure compréhension du monde social des expériences humaines (Bertaux, 2010).

travailler dans le département financier, qui cherchait un job et puis là j'avais proposé ce candidat à une compagnie. Il a eu de bonnes études scolaires et une bonne expérience en entreprise, une expérience valable et quelqu'un de très motivé et qui était prêt à prendre moins en salaire juste pour débiter pour faire quelque chose et l'employeur a dit non je cherche des québécois carrément. Alors, il est allé à Toronto [...] je ne sais pas, on dirait que l'anglophone a moins peur, mais je ne sais pas cette peur de se faire prendre son poste, de se faire dépasser par l'immigrant [...] (*Fabrice, originaire de l'Haïti*)

Angel, d'origine camerounaise, nous a expliqué comment l'expérience désagréable de son ami avec les québécois l'a mené à quitter le Québec pour une province anglophone. Angel met l'accent sur le fait que son ami n'était pas noir comme lui, mais un « fils d'immigrant » comme lui :

J'ai connu un ami, un génie, super doué à l'école qui a eu bourse d'études, vraiment le méritas en classe à l'université, il a eu toute la difficulté du monde à se trouver un job. Quand il en a trouvé un, il pensait que ça allait très bien, il faisait tous les efforts pour s'intégrer et puis là un jour soudainement, six mois plus tard après son emploi, ils lui disent, mais nous n'avons plus besoin de toi. Puis, comme ça, on l'a utilisé, il s'est senti comme, il m'a dit je ne comprends pas des fois... Oui, je sentais qu'il y avait des gens qui étaient avec leurs commentaires un peu qui essayaient de me rabaisser, mais j'ai toujours pris ça à la blague parce qu'ils riaient eux aussi, puis là je pensais que c'était un peu le sens de l'humour d'ici, mais finalement il s'est rendu compte qu'ils avaient juste bouché un trou avec lui le temps de trouver un candidat québécois pour le remplacement [...] (*Angel, originaire du Pérou*)

Ainsi, il semble que deux dimensions du marché du travail montréalais jouent un rôle dans la construction de l'expérience d'orientation linguistique des jeunes adultes du corpus : le domaine de travail et la discrimination. Autrement dit, les jeunes adultes donnent sens à leur parcours d'orientation linguistique professionnelle en négociant l'accès à leur domaine de travail et la discrimination.

## **SYNTHÈSE**

Les résultats présentés dans ce chapitre illustrent les dimensions sociales qui jouent un rôle dans la construction des expériences d'orientations linguistiques au niveau micro et macro :



« langue maternelle », « vécu de la fratrie », « rapport des parents à la société d'accueil », « aspirations des parents et des jeunes », « vécu de la discrimination », « dimensions liées au marché du travail ». Il est intéressant de noter que les dimensions « langue maternelle » et « aspiration des jeunes adultes » semblent davantage jouer lors du moment d'effectuer des choix d'orientation linguistique au postsecondaire. Parallèlement à cette tendance, le vécu de la discrimination semble jouer un rôle important lors des décisions concernant le choix de travailler en milieu de travail anglophone. Les prochains chapitres d'analyse permettront d'approfondir et d'affiner ces constats en mettant en exergue le travail de négociation des acteurs face à ces différentes dimensions ponctuant leur parcours d'orientation. Afin de pouvoir se prononcer de façon plus approfondie sur le travail de négociation des acteurs face à ces dimensions, nous décèlerons, dans les prochains chapitres, de multiples logiques d'action empruntées par différents types d'acteurs.

Notre approche relationnelle (Emirbayer, 1997) est utile aux interprétations des résultats, car elle permet la prise en compte du rôle des déterminants sociaux aussi bien que du rôle des interactions sociales. Cette perspective permet de rendre compte des dimensions sociales qui pourraient contraindre les orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles. Cette approche permet la prise en compte des catégories qui ressortent à travers les interactions vécues autour des frontières négociées entre le groupe majoritaire et les groupes minoritaires. Selon Lahire (2005), c'est en fonction des conditions sociales d'existence que l'acteur social construit le type particulier que prend son expérience humaine : une expérience qui se situe à son tour au cœur de l'ensemble de ses expériences du passé et du présent. D'une part, on ne peut pas analyser les expériences des acteurs sociaux isolément des conditions sociales

entourant leur contexte d'expérience. D'autre part, il s'avère que la meilleure façon d'analyser les phénomènes sociaux est de les situer dans une échelle individuelle (récits de vie), étant donné que chaque acteur social dans chaque moment donné porte en lui – sous une forme incorporée – les formes objectives et subjectives de sa vie sociale.

Les données présentées dans ce chapitre révèlent que les jeunes interrogés au regard de différentes dimensions sociales propres à chaque parcours de vie donnent sens à leurs orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles. Plusieurs extraits d'entrevues présentés dans ce chapitre permettent d'apercevoir des logiques hétérogènes d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle créant des types divers d'expérience d'orientation au fil des parcours de vie, ce qui révèle le rôle de la subjectivité et de l'agentivité des acteurs sociaux dans le processus d'orientation. Et pourtant, comme Lahire (2013) le précise, dans ce processus d'attribution du sens, ces jeunes n'ont qu'une « liberté relative » face aux poids contraignant des déterminations sociales. Autrement dit, ils ne peuvent pas construire leurs expériences d'orientations linguistiques uniquement par une logique de subjectivation (Dubet et Martuccelli, 1996) indépendamment des rapports de pouvoir qui s'imposent dans ce processus sous la forme de discriminations vécues, d'exigences linguistiques perçues du marché du travail, des discours normatifs du groupe majoritaire, etc.

Dans le cadre de notre perspective relationnelle, l'analyse du rôle déterminant des dimensions sociales à l'échelle individuelle (Lahire, 2013) permet de saisir divers types d'orientations linguistiques à chaque moment crucial d'orientation postsecondaire et professionnelle. L'analyse des interprétations qu'attribuent les jeunes interrogés à leurs interactions sociales (Becker, 1974) dans ce processus permet d'observer que les frontières

« majoritaires/minoritaires » colorent les contextes sociaux dans lesquels les expériences d'orientations se réalisent : famille, école, société. Il s'agit en fait d'une dimension sociale; notre perspective relationnelle permet de repérer son rôle déterminant autant que son caractère évolutif (Lamont et Molnár 2002; Liu et Emirbayer, 2016) : les frontières interviennent effectivement dans la construction des parcours d'orientation linguistique, mais elles peuvent prendre des formes différentes tout au long des parcours de vie.

Les résultats présentés dans ce chapitre permettent notamment de constater des émotions différentes que les jeunes adultes interrogés vivent quand ils relatent rétrospectivement leurs vécu d'interactions avec les Québécois francophones à travers leurs expériences d'orientations linguistiques: des émotions comme la joie, la colère, la tristesse, la frustration, etc. Ces émotions sont constituées et constitutives de leur parcours d'orientation. Or, toute forme d'interaction sociale produit des émotions chez les acteurs en jeu, ce qui ressort de l'image qu'ils se font dans le miroir de l'autre acteur en jeu d'interaction (Goffman, 1956, 1974). Goffman (1956) met l'emphase sur le fonctionnement social de ces émotions générées dans les interactions, ce qui met en lumière les rapports du pouvoir qui organisent les relations sociales (Scheff, 2005). Scheff (2013) souligne le rôle primordial des émotions qui génère les interprétations que font les acteurs sociaux de leurs actions.

Finalement, les résultats présentés dans ce chapitre ne s'appliquent ici qu'au contexte spatiotemporel suivant : celui de Montréal, un territoire marqué par une diversité linguistique, religieuse et ethnoculturelle au sein d'un Québec majoritairement francophone se situant au cœur d'un Canada majoritairement anglophone. Les tendances que montrent les jeunes adultes interrogés pourraient ne pas s'étendre aux jeunes issus de l'immigration du reste anglophone

du Canada – un contexte où les rapports de pouvoir et les questions linguistiques ne s’articulent pas de la même façon (Mc Andrew, 2010). Également, les normes sociétales ou les lois propres à ce contexte, comme la Loi 101 et le projet de Charte de la laïcité, génèrent des discours qui se négocient dans le processus des parcours d’orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des jeunes issus de l’immigration. Étant donné que les résultats de ce chapitre soulignent le rôle de cette dimension (discours normatifs de la société québécoise) dans les orientations des jeunes adultes du corpus (précisément les minorités visibles) vers les milieux anglophones, nous émettons l’hypothèse suivante : les représentations que font les jeunes issus de l’immigration des discours normatifs propres à cette société pourraient diverger de l’objectif central des politiques qui promeuvent l’intégration des jeunes issus de l’immigration dans la langue et la culture québécoise et, plus largement, le vivre ensemble dans une société interculturelle.

En détaillant ici le rôle de certaines dimensions sociales dans les parcours d’orientation linguistique postsecondaire et professionnelle (Tableau III), nous avons répondu à l’une des questions spécifiques de la recherche, voire « quelles sont les dimensions sociales qui interviennent plus particulièrement dans leur parcours linguistique postsecondaire et professionnel ? ». Dans le prochain chapitre (VI), nous tenterons de répondre à une autre question spécifique, voire « comment la négociation des frontières « majoritaires/minoritaires » s’articule à leur parcours d’orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ? ». Dans le chapitre typologique VII, construit sur les analyses du chapitre VI, nous tenterons à répondre à question suivante : comment en négociant ces dimensions (les dimensions sociales retrouvées au chapitre V et la dimension de la

négociation des frontières (chapitre VI), ces jeunes adultes construisent-ils leurs expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles ? Dans le chapitre typologique VIII, basé sur tous les chapitres d'analyse précédents, nous tenterons à répondre à la question principale de la recherche, voire « comment les jeunes adultes montréalais issus de l'immigration donnent-ils sens à leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ? ». Ainsi, les analyses des prochains chapitres (VI, VII, VIII) se centrent davantage sur l'objectif de construction d'une typologie de logiques d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle empruntées par les jeunes adultes que nous avons interrogés et sur l'objectif de construction une typologie de leur parcours en fonction du sens subjectif qu'ils attribuent à l'ensemble de leur trame de vie.

**Tableau IV**  
**Tableau synoptique du rôle des dimensions dans les orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles**

Dimensions sociales			Orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles	Frontières «majoritaires/minoritaires »	
Micro	Frontières « majoritaires/minoritaires »	Langue maternelle	Orientations vers le postsecondaire francophone ou anglophone		
		Aspirations des parents	Orientation vers le postsecondaire anglophone		
		Rapport des parents à la société d'accueil	Orientation vers les milieux de travail anglophones et/ou francophones		
		Aspirations des jeunes adultes	Orientation vers le postsecondaire anglophone et/ou francophone		
		Vécu de la fratrie	Orientation vers le postsecondaire anglophone		
Macro	Frontières « majoritaires/minoritaires »	Vécu de la discrimination	Racisme		Orientations vers le marché du travail anglophone
			Linguicisme		Réorientation vers le postsecondaire anglophone
			Intolérance religieuse		Construction des projets de mobilité géographique (quitter le Québec)
		Discours normatifs	Orientations vers les milieux de travail anglophone		
		Dimensions du marché du travail	Orientations vers les milieux de travail anglophones et/ou francophones		

## CHAPITRE VI

### FRONTIÈRES ETHNOCULTURELLES ET PARCOURS D'ORIENTATION

Ce chapitre s'inscrit dans une séquence d'analyse menant aux prochains chapitres d'analyse (VII et VIII). De par une classification des parcours d'orientation au regard des frontières ethnoculturelles, nous tentons d'apporter une réponse à l'une des questions spécifiques de la recherche : comment la négociation des frontières « majoritaires/minoritaires » s'articule-t-elle aux parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ? La lecture des verbatim et la réalisation de fiches-synthèses (analyse diachronique) nous a permis de repérer l'interdépendance complexe de certaines dimensions sociales qui façonnent l'expérience d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des jeunes du corpus au fil de leur parcours de vie. Toutefois, certaines dimensions, comme la dimension linguistique, marquent davantage l'expérience d'orientation postsecondaire, tandis que d'autres marquent davantage l'expérience d'orientation professionnelle comme le vécu de discrimination.

Le corpus nous a notamment permis de réaliser que les frontières « majoritaires/minoritaires » régissant toutes les sphères sociales (famille, école, société) jouent un rôle primordial dans l'interprétation qu'attribuent les jeunes adultes interrogés à l'ensemble de leur parcours. Cette interprétation met en évidence la perception que se construisent les jeunes adultes issus de l'immigration à la fois des Québécois francophones en tant que groupe majoritaire et d'eux-mêmes en tant que groupe minoritaire. Cependant, comme les analyses s'appuient sur les interprétations du chercheur du vécu des répondants, le sens de l'évidence perçue par le

chercheur pourrait affecter ses interprétations théoriques en l'empêchant de cerner en profondeur tous les aspects de la réalité étudiée (Coenen-Huther, 2006). De ce fait, lors de l'analyse de nos données ainsi que dans les conclusions que nous pourrions tirer de cet exercice classificatoire préalable à l'analyse typologique, nous avons tenté de croiser rigoureusement nos interprétations à nos notes de terrain, aux fiches-synthèses et aux verbatim des entretiens.

Dans un premier temps, nous avons fait l'analyse de différentes caractéristiques des frontières « majoritaires/minoritaires » négociées au fil des parcours d'orientation. Comme indiqué au chapitre conceptuel (II), pour classifier les frontières, nous nous appuyons sur les stratégies d'analyse des frontières suggérées par Lamont et Molnár (2002) en nous penchant sur les caractéristiques des frontières (p. 189). En nous appuyant sur Lamont et Molnár (2002), nous formulons des définitions conceptuelles à ces catégories. Nous pourrions ainsi nous baser sur ces définitions dans les chapitres d'analyse des résultats : La « visibilité » peut dessiner des frontières sociales au fil desquelles les différences ethnoculturelles se manifestent, de sorte que le minoritaire prend conscience de l'existence des frontières « majoritaires/minoritaires ». La « perméabilité » peut dessiner des frontières sociales au fil desquelles le groupe minoritaire parvient à établir des rapports harmonieux avec le groupe majoritaire et avec la société d'accueil, puisque le minoritaire perçoit que ses appartenances ethnoculturelles sont reconnues par le majoritaire et par les normes structurelles de la société. La « durabilité » peut illustrer des frontières sociales au fil desquelles le groupe minoritaire maintient constamment sa distance avec le groupe majoritaire sur une longue trame temporelle, tout en évitant des rapports conflictuels. Dans ce cas, le minoritaire tend à se créer un monde social exempt du majoritaire. La « prédominance » dessine des frontières qui se renforcent au fil du temps en



devenant de plus en plus infranchissables; le minoritaire qui se sent rejeté développe des rapports conflictuels avec le majoritaire et avec la société du majoritaire.

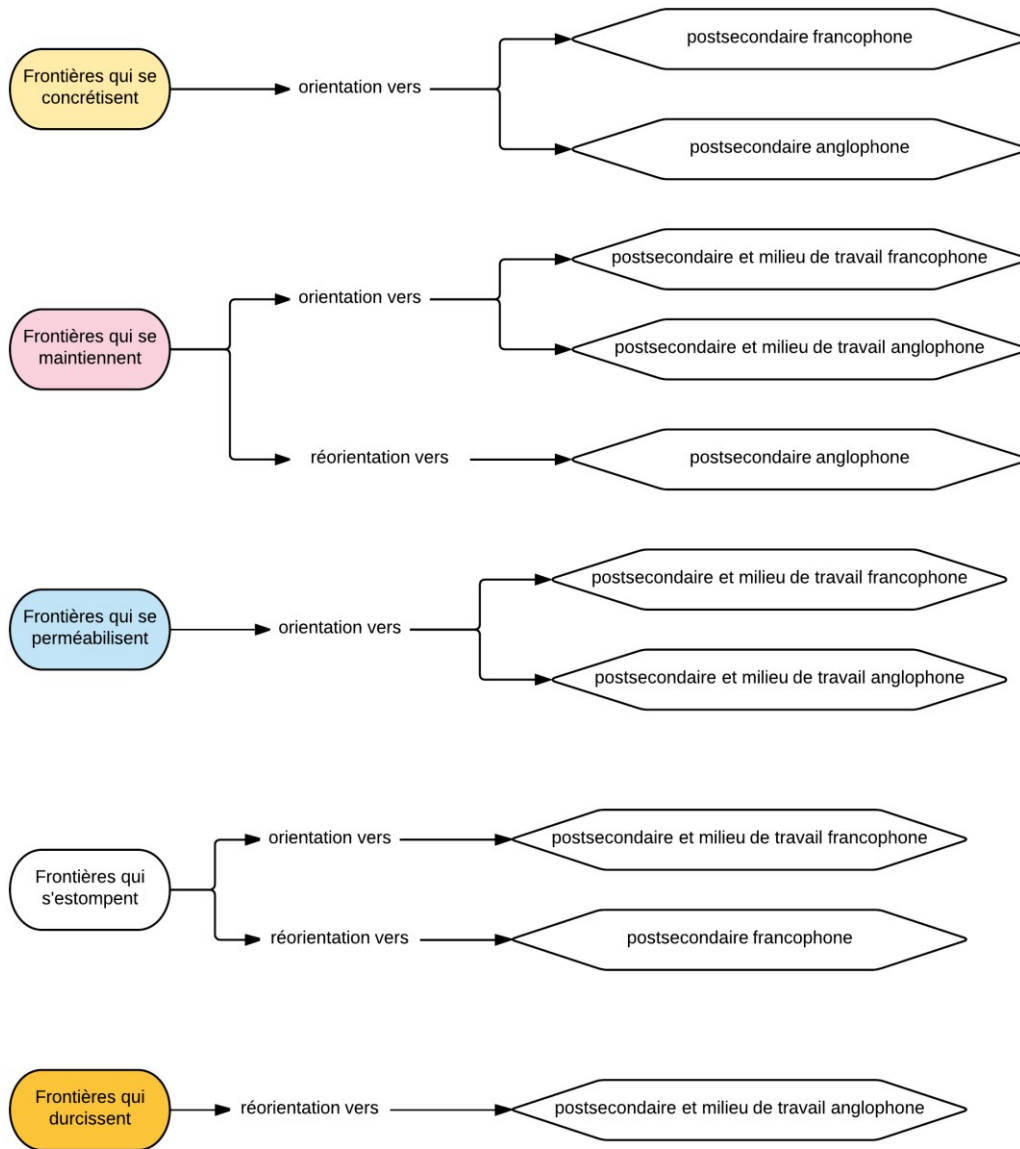
Nous nous sommes ainsi focalisée sur le travail de négociation des frontières « majoritaires/minoritaires » par les individus en fonction de leurs perceptions du groupe majoritaire ainsi que des interprétations qu'ils font de leurs interactions avec le groupe majoritaire au cours de leur parcours d'orientation. Les émotions des individus générées dans les interactions avec le groupe majoritaire (Goffman, 1974) ont été prises en compte pour une meilleure compréhension des caractéristiques des frontières.

Nous sommes basée sur les résultats du chapitre V pour réaliser nos analyses, un chapitre qui démontre, dans la mise en discours des récits de vie de nos répondants, le rôle de certaines dimensions sociales dans la construction de différents types d'expériences d'orientations : des dimensions comme « la langue maternelle », « le vécu de la fratrie », « le rapport des parents à la société d'accueil », « les aspirations des parents et des jeunes », « le vécu de discrimination », « les discours normatifs de la société d'accueil » et « les normes du marché du travail ».

La classification des catégories de frontières « majoritaires/minoritaires » et des types d'expérience d'orientation qu'elles englobent ont été réalisés sur la base d'une démarche comparative de l'ensemble des parcours. Cette opération de comparaison des données empiriques est préalable à toute classification (Schnapper, 1999). Cette étape classificatoire de l'analyse nous a menée vers l'identification de cinq catégories de frontières « majoritaires/minoritaires » : 1) des frontières qui se concrétisent; 2) des frontières qui se maintiennent; 3) des frontières qui se perméabilisent; 4) des frontières qui s'estompent et 5)

des frontières qui durcissent. Dans chaque catégorie, nous avons classé des types particuliers d'expérience d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle (Figure 2). En effet, les représentations des jeunes interrogés (dans chaque catégorie) permettent d'observer le lien entre les caractéristiques des frontières « majoritaires/minoritaires » et les types d'orientation. D'ailleurs, comme l'expérience d'orientation se réalise dans un contexte où des frontières « majoritaires/ minoritaires » sont négociées et vécues, cette classification permet d'entrevoir les logiques d'orientation d'acteurs au croisement de la négociation des dimensions sociales et des frontières « majoritaires/minoritaires ».

Avant de plonger dans l'univers de chacune de ces catégories, il est important de mentionner que cet exercice permet ici la comparaison de réalités empiriques, c'est-à-dire de diverses façons qu'adoptent les jeunes adultes de notre corpus pour construire leur orientation linguistique postsecondaire et professionnelle. En effet, chaque individu interrogé se situe dans l'une ou plusieurs des cinq catégories de frontières « majoritaires/minoritaires » identifiées. Cette classification permet de mieux comprendre comment de multiples acteurs ayant vécu l'expérience du secondaire francophone construisent différemment leur orientation postsecondaire et professionnelle face aux dimensions sociales qui jalonnent leur parcours biographique. Dans l'optique d'une analyse typologique (Becker, 1940; Schnapper, 2005), cette classification constitue une étape préalable à l'élaboration d'idéaux-types que nous présenterons aux chapitres VII et VIII.



**Figure 2 : Illustration du lien entre les catégories de frontières « majoritaires/minoritaires » et les orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles**

## 6.1 FRONTIÈRES QUI SE CONCRÉTISENT

Telle que définie dans l'introduction de ce chapitre, cette catégorie illustre la « visibilité » des frontières sociales entre le groupe majoritaire et minoritaire de sorte que, de par les différences ethnoculturelles, le minoritaire prend conscience des frontières qui le séparent du groupe majoritaire. De ce fait, le minoritaire réalise que la catégorisation ethnoculturelle opère concrètement dans ses interactions sociales. Cette catégorie représente 19 cas<sup>24</sup> des jeunes adultes du corpus dont les vécus d'interactions avec le groupe majoritaire illustrent la concrétisation des frontières « majoritaires/minoritaires », plus spécifiquement à l'entrée au postsecondaire collégial. Il s'agit d'une période importante qui déclenche des préoccupations par rapport à la vie adulte, l'insertion sur le marché du travail, l'autonomie économique, etc. (Dubar, 2001). De ce fait, il nous semble que l'entrée au postsecondaire constitue une séquence temporelle importante de la négociation des frontières « majoritaires/minoritaires » par les jeunes adultes du corpus. Ces jeunes éprouvent souvent un ressentiment, de la colère et de la tristesse quand ils relatent leur vécu d'interaction avec les Québécois francophones (plus spécifiquement durant leurs études collégiales). Ils démontrent une tendance à garder leur distance avec le groupe majoritaire. Il semble que les frontières symboliques entre eux et le groupe majoritaire enracinées dans les différences ethnoculturelles prennent une forme concrète. Autrement dit, lors du passage au postsecondaire (cégep) et durant cette période, des frontières ethnoculturelles qui avaient une nature plus abstraite se transforment en frontières sociales plus concrètes et plus visibles. Cette catégorie comporte différents types

---

<sup>24</sup> En définitive, c'est l'expérience d'orientation linguistique postsecondaire qui met en évidence cette catégorie de frontières majoritaires/minoritaires. En effet, les interactions qu'un jeune entretient avec le groupe majoritaire lors de son passage au postsecondaire pourrait se transformer lors de ses orientations postérieures : passage à l'université, insertion au marché du travail. Ce qui peut faire potentiellement émerger de nouvelles catégories (frontières majoritaires/minoritaires) chez ces jeunes.

d'orientation ou de réorientation postsecondaire : « orientation du secondaire vers le cégep francophone » ou « orientation du cégep francophone vers l'université francophone ».

### **6.1.1 Orientation du secondaire francophone vers le cégep francophone**

Certains de ces jeunes adultes s'orientent vers le cégep francophone après leur secondaire au secteur francophone. Parmi les 25 jeunes adultes du corpus, 16 s'orientent vers un cégep francophone et y finissent leurs études collégiales. Parmi ces 16 jeunes adultes, 10 ont le français comme langue maternelle. Il semble que ces derniers construisent leur orientation vers le secteur francophone en continuité avec leur langue d'enseignement au secondaire. Dans leurs témoignages rétrospectifs, on aperçoit un sentiment de regret : « si j'avais pu aller en anglais » ou « quand j'y pense, je vois que si j'n'avais pas eu peur d'aller en anglais ». Toutefois, ces jeunes adultes ne remettent pas complètement en question leur orientation vers un cégep francophone, ils considèrent aussi ce choix comme un moyen facilitant leur parcours subséquent.

Quant aux six autres jeunes adultes arrivés au Québec au secondaire et n'ayant pas le français comme langue maternelle, ils décident de perfectionner leur français durant leur cégep. Parmi ces six jeunes adultes, cinq développent un rapport de distance avec les Québécois. Les représentations de ces répondants par rapport à la relation qu'ils entretenaient avec le groupe majoritaire s'exprime ainsi : « je ne suis pas au cégep francophone parce que j'ai aimé les québécois, je n'ai même pas songé à l'option de choisir un cégep anglophone » et « au cégep, tous mes amis étaient des immigrants ».

Les représentations que développent ces jeunes (n=15) sur les Québécois francophones illustrent un portrait de relations conflictuelles. Une forme de discrimination (linguicisme, racisme, ou intolérance religieuse) vécue ressort des récits qu'ils font de leurs interactions avec le groupe majoritaire. Prenons l'exemple de Stim, un jeune d'origine camerounaise, dont les récits d'interactions (scolaire et extrascolaire<sup>25</sup>) avec les Québécois francophones mettent en lumière son vécu de discrimination lors de son expérience dans un cégep francophone :

Mais je ne sais pas comment dire, mais j'ai l'impression que les profs québécois préféraient les étudiants québécois, ils voulaient mais ils ne pouvaient pas cacher ça, ça se voyait donc comme j'avais un prof avec qui on avait un projet à faire, et on a réussi à faire le projet, mais à cause, parce qu'il y avait souvent une politique au cégep que si tu manques 15 pour cent t'as 15 % d'absence dans tes cours, les profs ils peuvent te faire couler genre le cours et le reprendre, mais tu peux avoir 15 % d'absence et réussir tes examens, donc il y avait des profs qui disaient oui genre c'est pas grave si tu réussis le cours, etc. Ensuite, quand ça arrive, tu reçois ton bulletin tu vois qu'ils t'ont donné 50 dans toutes les matières justement à cause des absences alors qu'ils t'avaient dit que ça allait être correct, avec les québécois j'n'osais pas demander, mais j'avais l'impression que ce n'était pas comme ça. Ils s'entendaient entre eux, tu vois les trucs comme ça... (*Stim, originaire du Cameroun*)

Malgré tout, Stim s'oriente vers une université francophone après son cégep. Toutefois, arrivé au stade de son insertion professionnelle, il s'oriente vers le marché du travail anglophone.

### **6.1.2 Orientation du cégep francophone vers l'université francophone**

Les mêmes motifs orientent les jeunes qui ont poursuivi leurs études collégiales au secteur francophone vers les universités francophones. Ces jeunes désirent rester dans leur zone de confort linguistique pour leurs études universitaires. Il semble que le fait d'avoir fréquenté un cégep francophone pourrait favoriser une orientation linguistique vers les universités francophones, surtout pour les jeunes de langue maternelle française et pour ceux qui ne

---

<sup>25</sup> Dans les représentations de Stim du rapport de ses parents avec la société d'accueil, on observe que son père a subi de la discrimination raciale sur le marché du travail montréalais, et ce, de façon flagrante. Il faudrait souligner que l'expérience de discrimination vécue par les parents affecte ou renforce la relation qu'entretient un acteur donné avec le groupe majoritaire. Cela pourrait influencer les orientations professionnelles postérieures.

maîtrisent pas plus l'anglais que le français. De manière générale, les interactions qu'ils vivent avec les Québécois francophones les éloignent davantage du groupe majoritaire. Amal, originaire de la Syrie, s'oriente vers une université francophone après son cégep francophone, car le programme souhaité s'offre dans cette université. Amal trouve qu'« elle a fait tout ce qu'elle pouvait pour se sentir intégrée dans ce milieu-là, mais ce n'était pas possible » :

Alors j'ai dit je vais me faire des amis la première semaine, tu sais pour garder le moral, parce que c'est comme un programme très serré, il y avait plein d'activités pour les nouveaux étudiants et c'était toutes des activités de boisson et moi je ne bois pas [...] alors c'était des compétitions de boire de la bière. Bon, je suis allée à la première activité, j'ai encouragé les gens, mais moi je ne buvais pas, alors, je suis allée à l'autre activité, je suis allée à la troisième activité, puis là je sentais pas que je tissais des liens avec les gens de toute façon, personne n'est venu commencer à être mon ami, et je ne participais pas à l'activité même, parce que j'étais juste là pour encourager les gens. Alors, je suis allée, je pense, à deux jours ou trois jours puis là j'ai arrêté, parce que je ne trouvais pas que c'était vraiment une activité qui allait me faire des amis [...] ce que je faisais c'est que je prenais mes affaires puis j'allais au centre-ville, et j'étudiais à la bibliothèque de Concordia, je me sentais à l'aise là-bas, là j'avais des amis et je me faisais des amis et je me rappelle les gens venaient me voir et ils voyaient que j'avais des codes civils codes criminels des choses comme ça sur ma table et, mais, tu étudies en droit, oui, mais Concordia n'a pas de programme de droit, j'ai dit oui je suis à l'UdeM, et tout le monde pensait que j'allais à Concordia comme étudiante. [Concordia] est juste coloré, à Montréal, il est juste un milieu plus diversifié où tu ne te sens pas comme l'immigrante, tu te sens comme tout le monde, alors qu'à l'UdeM je me sentais comme l'immigrante. (*Amal, originaire de la Syrie*)

Ainsi, la catégorie des frontières qui se concrétisent met en lumière la transformation des frontières ethnoculturelles symboliques perçues au secondaire (de manière abstraite) vers des frontières visibles « majoritaires/minoritaires » vécues concrètement dans l'interaction au moment des études postsecondaires, dès l'entrée au cégep.

## **6.2 FRONTIÈRES QUI SE MAINTIENNENT**

Cette catégorie illustre la « durabilité » des frontières sociales entre le groupe majoritaire et le groupe minoritaire, de sorte que le minoritaire maintient constamment sa distance avec le majoritaire sur une longue trame temporelle, tout en évitant des rapports conflictuels avec le

majoritaire. Le minoritaire tend ainsi à se créer un monde social exempt du majoritaire. Cette catégorie met en lumière la durabilité des frontières « majoritaires/minoritaires » : des frontières qui ne deviennent ni plus dures ni plus perméables au fil du temps, mais qui, somme toute, se maintiennent. Ainsi, cette catégorie de frontières inclut des jeunes adultes pour qui la perception du groupe majoritaire ne se transforme pas grandement entre le secondaire et le marché du travail. Les jeunes adultes de cette catégorie gardent toujours une certaine distance dans leurs interactions avec les Québécois francophones. En d'autres mots, les frontières existent dès le secondaire et ne deviennent ni plus visibles ni moins visibles par la suite. Ces jeunes adultes ne démontrent pas nécessairement une perception fortement négative des Québécois francophones, mais ils tendent à ne pas se sentir inclus la société québécoise. Ils ne se considèrent pas pour autant exclus concrètement par le groupe majoritaire.

Certains de ces jeunes adultes ont été exposés aussi bien à une attitude inclusive du groupe majoritaire qu'à une attitude exclusive, ce qui met en évidence l'hétérogénéité de l'expérience humaine dans un contexte donné résultant de la diversité des acteurs en jeu (Abbott, 2005). D'autres ont été témoins de la discrimination envers d'autres jeunes issus de l'immigration, même s'ils ne l'ont pas vécue directement. Dans les récits qu'ils font de l'attitude discriminatoire du groupe majoritaire, ils tentent à relativiser leurs propos en soulignant les interactions fructueuses qu'ils ont vécues avec le groupe majoritaire. C'est dans les récits de ce groupe de jeunes adultes qu'on entend des propos comme « on voit du racisme, mais ce ne sont pas tous les Québécois qui sont racistes ».

De manière générale, les jeunes adultes de cette catégorie souhaitent quitter le Québec pour vivre dans une société différente en raison du manque d'attachement au Québec francophone.



Soulignons que ces jeunes adultes peuvent avoir eu une longue expérience d'interaction avec les membres du groupe majoritaire à cause de leur vie conjugale, voire avoir des conjoints ou des conjointes québécoises. Toutefois, cette relation de longue durée – qui leur permet souvent de rentrer dans un réseau social plus large de Québécois francophones – ne favorise pas la perméabilité des frontières « majoritaires/minoritaires » chez ces jeunes adultes.

### **6.2.1 Orientation vers le cégep, l'université et le marché du travail francophone ou bilingue**

Six répondants ayant des interactions avec le groupe majoritaire marquées par la durabilité des frontières « majoritaires/minoritaires » s'orientent vers le cégep francophone et l'université francophone. Au stade du passage au marché du travail, ils s'orientent vers un milieu où ils peuvent avoir un emploi, peu importe la langue utilisée. De fait, ils désirent rester dans leur zone de confort linguistique. C'est ainsi, qu'ils s'orientent vers les milieux postsecondaires francophones, étant motivés à conserver une performance scolaire favorable. Ces répondants ayant des origines ethniques et des caractéristiques familiales diverses partagent cette tendance à « être prudent dans leurs relations avec les Québécois » et à « garder leur distance » puisque les « Québécois francophones sont imprévisibles et nous ne pouvons pas savoir quand ils nous aiment et quand ils ne nous aiment pas ».

Prenons l'exemple de Lucia, originaire d'Uruguay, qui s'oriente vers le cégep et l'université francophone après son secondaire. Son programme universitaire – l'enseignement du français langue seconde – la guide naturellement vers les milieux de travail francophone. Elle a eu de bons amis québécois, mais « elle a toujours eu tendance à se trouver des amis parmi les

hispanophones, elle se sentait mieux ». Lucia trouve « qu'elle a des sentiments mitigés, elle aime les Québécois mais elle n'est pas heureuse parmi eux, donc elle préfère garder sa distance ». Dans son milieu de travail francophone, soit une école primaire, elle est également témoin des « comportements hautement discriminatoires de ses collègues envers les petits immigrants ». Quand elle relate son récit d'interaction avec le groupe majoritaire, elle ressent souvent une sorte de mélancolie. Elle aime et en même temps elle n'aime pas ce qu'elle a réalisé tout au long de son parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle. Elle aimerait retourner en Uruguay et vivre quelques années là-bas :

J'ai eu des amis québécois au cégep, aujourd'hui je suis toujours amie avec eux, et j'ai jamais eu des amis proches québécois! En fait je veux pas avoir des amis proches québécois, c'est ça je pense que là j'ai rencontré quand même des personnes des québécois qui étaient quand même ouverts d'esprit, je ne me suis pas sentie discriminée, mais je voyais que les profs n'aimaient pas certains élèves, ma mère racontait des choses de ses collègues québécois aussi qui étaient pas très accueillants envers elle, bon écoute en tout cas je pouvais pas faire confiance [...] j'étais jeune et j'aimais un gars québécois même je suis entrée en relation mais non ça marchait pas pour moi, je me sentais pas bien parmi ses amis et dans sa famille, donc à ce jour ça a été un obstacle [...] puis c'est tout, on dirait un cercle vicieux [...] (*Lucia, répondante originaire de l'Uruguay*)

Ainsi, les orientations linguistiques successives du cégep au marché du travail francophone illustrent des frontières qui se maintiennent entre les jeunes issus de l'immigration et les Québécois francophones.

### **6.2.2 Orientation vers le cégep, l'université et le marché du travail anglophone**

Dans cette catégorie, où on observe la durabilité des frontières « majoritaires/minoritaires », peuvent se situer également des jeunes adultes issus de l'immigration qui se sont orientés vers des milieux anglophones postsecondaires et professionnels après leur secondaire en français. Il s'agit de jeunes provenant davantage de pays anglophiles et pour qui la poursuite des études

en anglais faisait partie intégrante du projet prémigratoire de leur famille. Toutefois, les parents de ces jeunes ont souvent un rapport très conflictuel avec les normes sociétales du Québec francophone et, plus spécifiquement, avec ses politiques. Ces jeunes adultes issus de l'immigration entretiennent un rapport de distance avec le groupe majoritaire dès l'enfance et l'adolescence. Ils n'ont presque aucun ami québécois et ils expliquent qu'ils n'épousent pas les valeurs du groupe majoritaire. Il semble qu'ils se soient créé une sorte de société immigrante au sein de la société québécoise. Quand ils explicitent leurs interactions avec les Québécois francophones, ils tendent à maintenir les frontières avec eux. Ce groupe de jeunes soulignent que les politiques linguistiques du Québec s'avèrent être « au détriment des jeunes issus de l'immigration » :

Je trouve les Québécois, pas tous mais la plupart, ils sont pas très ouverts, ils haïssent un peu les immigrants, les immigrants leur donnent des frictions, c'est vraiment leur représentant qui ont choisi de laisser entrer les immigrants, j'étais jamais très proche, j'ai jamais eu des amis québécois, jamais de la vie, j'ai eu des amis de tous les autres pays, mais jamais des Québécois, je ne sais pas pourquoi, on a jamais eu des affinités ou ce qui est dommage je trouve, en plus je veux pas généraliser encore, mais ceux que j'ai rencontrés non j'ai jamais eu un chum qui était québécois, j'ai jamais eu aucune interaction avec quelqu'un qui est Québécois [...] des collègues oui, mais c'est jamais on est jamais allé trop loin je veux dire, c'est juste professionnel ». (*Sylvia originaire de la Roumanie*)

Ainsi, les parcours d'orientation linguistique du cégep au marché du travail anglophone pourraient résulter de la durabilité des frontières « majoritaires/minoritaires » pour ces jeunes.

### **6.2.3 Réorientation du cégep francophone vers l'université et le marché du travail anglophone**

L'expérience de réorientation du milieu postsecondaire (cégep) francophone vers les milieux postsecondaires et les milieux de travail anglophones peut être en lien avec les frontières qui se maintiennent. Sophie, originaire de Taïwan, dont le conjoint est Québécois francophone,

trouve que « même son conjoint est contre la plupart des lois qui se passent au Québec, tellement elles sont discriminatoires ». Durant son parcours scolaire, elle n'a jamais eu un ami québécois malgré le fait qu'elle fréquentait des écoles avec un nombre important de francophones québécois. Elle se sentait humiliée par les Québécois de son école qui se moquaient d'elle parce que ses parents avaient un petit commerce dans le quartier où se trouvait son école. Après avoir terminé ses études dans un cégep francophone, elle décide de s'inscrire dans une université anglophone. Elle s'oriente également vers le marché du travail anglophone après l'université.

Shirin, originaire de l'Iran, qui s'était orientée vers un cégep francophone dans le but d'améliorer son français, se dirige par la suite vers une université anglophone. Elle raconte que « le français c'était assez ». Au secondaire et au cégep, « il y avait beaucoup de Québécois »; elle n'arrivait pas à tisser des liens d'amitié avec ses collègues québécois. Elle trouve que « les Québécois étaient vraiment différents ». Elle tendait fortement à se tenir avec les autres iraniens, malgré le fait qu'ils y étaient peu nombreux :

Non, au cégep non plus, je n'ai pas appris sur la culture québécoise parce que je n'étais pas capable de communiquer tout simplement. Les Arabes, ils étaient toujours ensemble. Les Iraniens, ils étaient ensemble. Les Québécois, ils étaient ensemble. Oui, les Chinois, ils étaient tout le temps ensemble. 100 % de mes amis étaient iraniens. Ce n'était pas à cause de la langue, j'étais capable de comprendre et parler le français. Mais je n'étais pas capable de le parler avec les Québécois, donc je préférais communiquer avec mes amis iraniens. Ils étaient très différents.  
*(Shirin, originaire de l'Iran)*

Il semble qu'au fil de son parcours, elle se distancie des Québécois francophones et ce, dès le secondaire. En outre, ce vécu se prolonge lors de son expérience professionnelle en tant qu'enseignante, une expérience où elle a été témoin du vécu de discrimination de ses élèves :

Là, présentement, je parle en français. Je suis capable de communiquer avec les québécois, je suis capable de parler avec les québécois. J'ai des amis québécois aussi. Des fois, je sors avec

même les élèves. On s'en va manger ensemble, on s'assoie. Mais je trouve toujours qu'il y a une très, très grande différence au niveau de la culture. Je ne suis pas très proche parce que je trouve que quand même il y a une très grande différence culturelle. Moi ça ne m'intéresse pas donc à part... oui j'ai des amis québécois, des collègues québécois. Je m'entends super bien avec eux autres, mais pour être proche, non. Je ne veux pas être proche, je ne veux pas. (*Shirin, Originnaire de l'Iran*)

Ainsi, dans ce cas, la durabilité des frontières « majoritaires/minoritaires » se s'articule à une réorientation vers les milieux postsecondaires et professionnels anglophones.

### **6.3 FRONTIÈRES QUI SE PERMÉABILISENT**

Cette catégorie illustre la « perméabilité » des frontières sociales entre le groupe majoritaire et le groupe minoritaire. Il s'agit des frontières sociales au fil desquelles le groupe minoritaire parvient à établir des rapports harmonieux avec le groupe majoritaire et avec la société d'accueil, parce que le minoritaire perçoit reconnues ses appartenances ethnoculturelles par le majoritaire et par les normes structurelles de la société. Cette catégorie de frontières « majoritaires/minoritaires » inclut quatre cas de notre corpus. Il s'agit de répondants qui ont construit une perception positive du groupe majoritaire au fil de leurs orientations linguistiques, principalement à l'étape de la transition vers le postsecondaire. Ces jeunes montrent une tendance à inclure des Québécois francophones dans leur réseau d'amis. La joie ou la satisfaction constitue davantage les sentiments qu'ils éprouvent face à leurs expériences d'interactions avec le groupe majoritaire, ce qui révèle une absence de vécu conflictuel et de rapports de pouvoir tendus :

C'était mes amis qui s'adaptaient plus à moi, mes amis québécois. Mes amis québécois, quand ils arrivaient chez nous, ils enlevaient leurs souliers, ils disaient salut à mes parents dans ma langue, ils avaient appris ça, des choses comme ça, ils avaient même appris d'autres mots russes... (*Tania, la jeune d'origine russe*)

Cette catégorie comporte différents types d'orientation et de réorientation linguistique postsecondaire : « orientation vers le cégep et l'université francophone »; « orientation vers l'université et le cégep anglophone ».

### **6.3.1 Orientation vers le cégep et l'université francophone**

L'expérience d'orientation vers les milieux postsecondaires francophones (cégep et université) résulte de frontières qui se perméabilisent pour ces quatre jeunes adultes. Cette orientation linguistique résulte plutôt de leur motivation à continuer leurs études postsecondaire dans la même langue que celle du secondaire, dans le but d'avoir une performance favorable. Soulignons que ces jeunes adultes ne s'identifient pas au groupe majoritaire, mais ils tendent à développer des rapports harmonieux avec celui-ci.

Marina, originaire de la Russie, démontre un sentiment d'attachement à la langue française, mais pas « nécessairement à la culture québécoise ». Elle a beaucoup d'amis québécois, car « elle se sent plus à l'aise de communiquer en français qu'en russe ou qu'en anglais ». Au fil de ses orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles, « elle a toujours eu la chance de rencontrer des Québécois ouverts ou accueillants », précisément à l'université où « elle adorait ses profs québécois ». Toutefois, cela ne veut pas dire qu'elle tend à « se fondre dans les valeurs québécoises parce qu'elle préfère toujours les valeurs russes » :

Mes amis et moi on parlait tout le temps le français donc on a dit...tout le monde a juste dit 'on va aller dans un cégep francophone'. C'est tout puis celui qui était proche de chez moi c'est le cégep Gérald Godin. Donc c'est là que je suis allée; on n'a jamais eu de débats sur ça [...] pour moi, parler français, apprendre le français c'est une valeur. Donc moi, j'ai toujours voulu étudier dans une institution francophone. Je m'identifie pour le moment comme une étudiante, mettons à l'UdeM en enseignement du français au secondaire. Je viens de Russie, mais je me sens comme un peu Québécoise selon ma mentalité, mais bien sûr mes origines sont russes, je pourrais jamais

dire je suis totalement québécoise. Ils sont quand même différents les Québécois [...] (*Marina, originaire de la Russie*)

Tinaz, originaire de l'Iran, s'est développé une perception positive du groupe majoritaire au fil de son parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle. Elle a « des amis proches québécois à qui elle se confie ». Toutefois, elle tend à catégoriser les membres du groupe majoritaire dans des groupes soit « plus ouverts », soit « plus fermés » et elle ne s'identifie à aucun de ces groupes :

C'est très individuel leur culture. Nous, les iraniens, on ne peut pas être comme eux. Je ne sais pas si c'est tout le monde qui était comme ça, mais les quelques personnes avec qui je me suis rapprochée plus c'est ça l'impression qu'ils m'ont donnée. Mais ça m'a pas déçu des Québécois. J'ai pas dit 'ah non, je ne veux jamais avoir des amis québécois là'. À l'université, c'est là que j'ai pu avoir plus d'amis québécois, puis j'avais plus de liberté surtout. C'était beaucoup des garçons. Donc, j'avais plus de confort à me faire des amis garçons québécois et pas vraiment des chums. Mais c'était de bons amis [...] aujourd'hui, j'ai des amis québécois. Je suis proche avec eux. On sort, on mange ensemble, ils viennent à la maison [...] (*Tinaz, originaire de l'Iran*)

Étant motivée à rester dans sa zone de confort linguistique et à avoir une meilleure performance, elle s'oriente vers un cégep et une université francophone :

J'avais des bonnes notes. Dans mon entourage, tout le monde s'en allait vers les sciences de la santé, aussi sciences de la nature ou sciences pures. Moi, j'ai choisi sciences de la nature. Je suis allée visiter le cégep Saint-Laurent, cégep Ahuntsic et Dawson, deux français, un anglais. Dawson parce que c'était à côté de chez moi, c'était comme même pas à cinq minutes de chez moi, Saint-Laurent parce que ma sœur elle avait été à Saint-Laurent, Ahuntsic juste *random*, vraiment parce les sciences de la nature ça se donnait à Ahuntsic, et on visitait Ahuntsic. J'ai vu que ah l'école est toute neuve et toute jolie. Même si c'est une des écoles le plus loin de chez moi, j'ai choisi Ahuntsic (*Tinaz, originaire de l'Iran*)

Ainsi, la perméabilité des frontières « majoritaires/minoritaires » s'illustre ici dans l'expérience d'orientation vers des milieux francophones, que ce soit un cégep francophone ou un milieu de travail francophone.

### 6.3.2 Orientation vers le cégep et l'université anglophone

L'expérience d'orientation vers des milieux anglophones s'inscrit également dans la catégorie des frontières qui se perméabilisent au fil des parcours. Pour illustrer cette catégorie, prenons l'exemple de Frank, originaire de la Chine, et Jimmy, originaire d'Italie; ils s'orientent tous deux vers des universités anglophones après avoir réalisé leurs études collégiales en anglais. Le choix des milieux anglophones semble aller de soi pour Jimmy qui se considère plutôt anglophone. La poursuite d'études supérieures dans les universités anglophones caractérise également le parcours d'orientation linguistique postsecondaire de Frank. Toutefois, dans les récits que font ces deux jeunes adultes de leurs interactions avec les Québécois francophones, on entrevoit le processus de formation d'une perception positive du groupe majoritaire. Soulignons que Jimmy, originaire d'Italie, ne s'identifie pas au Québec francophone. Toutefois, tout en conservant sa vision critique envers les normes de la société québécoise, il identifie des ressemblances entre ses valeurs familiales et celles de certaines familles québécoises :

J'étais ouvert à me marier avec une Québécoise, mais avec une Québécoise traditionnelle. Regarde, je connais beaucoup de Québécois qui sont traditionnels; ils respectent les valeurs familiales, leur façon de vivre en famille est très semblable à celle des Italiens. J'ai des amis québécois; les différences culturelles ne sont pas très grandes avec mes amis québécoises. Je m'entends avec les québécois. Les gens avec qui je m'entends jamais sont des libéraux et non pas les québécois traditionnels [...] moi, je ne suis pas un parent qui achètera un paquet de cigarettes à mon fils aura 14 ans, ça ne marche pas... (*Jimmy, originaire de l'Italie*)

Les récits de Frank, originaire de la Chine, mettent également en lumière le développement de son rapport harmonieux avec le groupe majoritaire au fil de ses orientations successives vers les milieux postsecondaires et professionnels anglophones :

Francophones sont plus gentils. Les Français sont plus gentils, une fois que tu parles français avec eux, c'est ton ami là. Mais les anglophones sont plus arrogants. Les anglophones, peut-être



pas à Montréal, mais dans les autres provinces sont plus arrogants. (*Frank, originaire de la Chine*)

Ainsi, la perméabilité des frontières « majoritaires/minoritaires » est envisageable dans les orientations vers les milieux postsecondaires et professionnels anglophones.

#### **6.4 FRONTIÈRES QUI S'ESTOMPENT**

Ce type de frontières illustre un processus où les membres du groupe minoritaire s'identifient aux membres du groupe majoritaire. Parmi les 25 jeunes adultes du corpus, deux se situent dans cette catégorie de frontières. Il s'agit de deux jeunes femmes d'origine cambodgienne arrivées au Québec durant l'enfance. Le français est la première langue qu'elles ont apprise et elles ne parlent pas le cambodgien. Elles ont toutes les deux poursuivi leurs études jusqu'au niveau de la maîtrise. Elles s'identifient comme Québécoises francophones dès la fin de leurs études secondaires. Elles se fondent dans la culture du pays d'accueil (le Québec francophone) sans nécessairement oublier leur appartenance à leur pays d'origine.

Ces jeunes adultes issues de l'immigration ont toujours eu plusieurs amis québécois. Il nous semble que le fait que le français soit la première langue qu'elles ont apprise ait joué un rôle important dans ce processus d'identification. Étant donné qu'elles sont arrivées en bas âge au Québec, leur socialisation scolaire a commencé dès le primaire. De plus, leurs parents, ayant un niveau faible de scolarisation, ne possédaient pas les compétences nécessaires pour s'impliquer dans le déroulement de leur scolarité. Autrement dit, elles s'appuyaient principalement sur l'école et ses ressources (Kanouté *et al.*, 2008). Un autre aspect qui nous semble important est le suivant : leurs parents, voyaient le Québec comme un « pays » les ayant sauvés de la misère et ils n'ont jamais eu un rapport conflictuel avec les normes de la

société québécoise. Cette catégorie comporte différents types d'orientations et de réorientations linguistiques postsecondaires et professionnelles : « orientation vers le cégep, l'université et le marché du travail francophone »; « réorientation du cégep anglophone vers l'université francophone ».

#### **6.4.1 Orientation vers le cégep, l'université et le marché du travail francophone**

Afin d'illustrer la catégorie des frontières qui s'estompent, prenons l'exemple de Shima. Cette jeune femme s'oriente vers une université francophone après son cégep francophone. Au moment de l'entretien, elle travaille en milieu francophone. Elle souligne qu'elle a toujours eu des interactions fructueuses avec les Québécois dans ses expériences scolaires et extrascolaires. Elle soutient fortement la nécessité, pour les immigrants, de maîtriser le français. Elle trouve que le français devrait être la langue commune du Québec. Elle a un large réseau social de Québécois francophones. Elle s'identifie au Québec francophone :

Les Indiens, les Roumains, les Iraniens ils arrivent et ils parlent déjà anglais. Donc, soit on dit que d'accord, vous voulez immigrer en Amérique du nord, et l'Amérique du Nord c'est anglophone, soit vous dites que vous avez choisi d'immigrer au Québec, La différence du Québec et de l'Amérique du Nord, c'est le français. Ici, vous devez apprendre le français. Moi, je ne considère pas qu'apprendre le français c'est une lacune. Pour moi, apprendre le français, c'est primordial. Moi, je suis Québécoise francophone, je l'ai été à partir de mon secondaire [...]  
(*Shima, originaire du Cambodge*)

Dans la catégorie des frontières qui s'estompent, on observe des expériences d'orientations linguistiques successives vers les milieux postsecondaires et professionnels francophones.

## 6.4.2 Réorientation du cégep anglophone vers l'université francophone

Le cas de Yuma, originaire du Cambodge, permet de souligner ce type d'expérience d'orientation au regard des frontières qui s'estompent. Yuma s'identifie à la langue et à la culture francophone québécoise. Elle s'oriente vers un cégep anglophone après son secondaire dans le but d'explorer « un nouvel horizon ». Elle s'identifiait déjà comme Québécoise durant son secondaire. Son expérience en milieu postsecondaire anglophone renforce son sentiment d'attachement au groupe majoritaire. Elle se sent mal à l'aise parmi les « non-Québécois » de son cégep anglophone. Elle interprète comme désagréable son expérience en milieu anglophone. Elle éprouve un sentiment de tristesse en relatant ses interactions au sein du cégep anglophone. En fait, elle « comptait les jours pour se retrouver de nouveau parmi les québécois qui parlent le français » :

Je pense que je mélange vraiment les deux (culture cambodgienne et québécoise), puis comme je disais tantôt, c'est que je tire un peu profit du fait que oui je suis d'origine cambodgienne, mais en même temps je suis tellement intégrée ici que j'ai le choix de prendre ce que j'aime le plus des deux côtés de la médaille. Mais, je sais que je suis plus québécoise [...] je me suis ennuyée du contexte francophone. Je suis retournée à l'université en français parce que je me suis rendue compte qu'après avoir passé deux ans en anglais, je savais que je ne voulais pas continuer en anglais. Je trouvais que j'avais plus de facilité avec le français, puis que les Québécois étaient plus proches de mes valeurs, de la façon dont je pensais [...] (*Yuma, originaire du Cambodge*)

Ainsi, l'expérience de réorientation du milieu postsecondaire anglophone vers le milieu postsecondaire francophone s'inscrit ici dans la catégorie des frontières qui s'estompent.

## 6.5 FRONTIÈRES QUI DURCISSENT

Cette catégorie illustre la « prédominance » des frontières sociales entre le groupe majoritaire et le groupe minoritaire. Il s'agit de frontières qui se renforcent au fil du temps en devenant de plus en plus infranchissables. Dans cette catégorie, le minoritaire qui se sent rejeté par le

majoritaire développe des rapports de plus en plus conflictuels avec le majoritaire. Cette catégorie de frontières « majoritaires/minoritaires » met en évidence le rapport conflictuel que cinq cas du corpus entretiennent avec le groupe majoritaire. Les récits que font ces jeunes de leurs interactions avec le groupe majoritaire permettent d'observer l'intensité des rapports de pouvoir au cœur de la dynamique relationnelle. Ces jeunes adultes ressentent souvent une forte émotion de colère ou de frustration en relatant leur vécu avec le groupe majoritaire. Leur perception du groupe majoritaire est essentiellement négative. De manière générale, ils remettent en cause les normes de la société d'accueil comme les politiques linguistiques, le projet de Charte de la laïcité et le projet d'indépendance. Le rapport de leurs parents au groupe majoritaire (Québécois francophones) est également négatif. Il semble qu'au fil de leurs parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle, ils ont maintenu et même solidifié leur rapport conflictuel avec le groupe majoritaire. Cette catégorie de frontières s'accompagne d'une tendance à s'orienter vers les milieux anglophones en raison du vécu de formes de discrimination multiples (racisme, linguicisme, intolérance religieuse). Elle inclut les types d'orientations suivantes : « orientation vers les milieux de travail anglophone » et « réorientation vers le postsecondaire anglophone ».

### **6.5.1 Orientation vers les milieux de travail anglophones**

Cette catégorie de frontières « majoritaires/minoritaires » s'illustre dans l'expérience d'orientation vers les milieux de travail anglophones. Les répondants qui se situent dans cette catégorie – ceux qui s'orientent vers les milieux de travail anglophones – sont majoritairement issus de pays francotropes, voire des jeunes ayant le français comme langue maternelle. Ils appartiennent aussi à la catégorie des minorités visibles. En ce qui concerne leurs orientations

postsecondaires (cégep et/ou université), ils se sont dirigés vers les milieux postsecondaires francophones afin de rester dans leur zone de confort linguistique. Et pourtant, le vécu de discrimination raciale ou religieuse semble les pousser à ne pas opter pour des milieux de travail francophones qu'ils jugent « être la scène du pouvoir des Québécois ». Étant donné qu'ils perçoivent « moins discriminatoires » les milieux de travail anglophones, ils préfèrent s'insérer dans ces milieux. Cela ne veut pas dire qu'ils tendent à s'identifier à la langue anglaise ou aux anglophones du Québec. Ils s'identifient toujours comme étant francophones. Ces répondants peuvent également avoir des difficultés à travailler dans la langue anglaise. Les récits que font Tiam, originaire de la Guinée, et Stim, originaire du Cameroun, de leurs interactions avec les Québécois francophones illustrent cette catégorie de frontières « majoritaires/minoritaires » :

Je ne sais pas pourquoi, mais mon rapport avec les québécois... je veux dire les blancs a été toujours conflictuel [...] oui, je parle un anglais brisé, mais je voulais travailler avec les anglophones. Les francophones, je trouve qu'ils sont un peu trop complexés là genre, genre, ils ont trop de complexes, d'infériorité, je pense, comme ils essaient d'empêcher les autres d'avancer, ils essaient toujours d'être genre, tu vois, ils veulent toujours pousser les autres vers le bas pour rester justement là parce qu'ils ont peur, et justement ils ont peur que justement si la personne...s'ils laissent la personne passer alors ils vont les dépasser. Là non, et je trouve que c'est comme ça ici [...] (*Stim, originaire du Cameroun*)

En fait, il ne faut pas se cacher que le Québécois moyen est raciste. Moi je ne le cache pas, je le dis. Non, ce n'est pas grave, je l'ai déjà écrit, il y a pas de soucis. Je n'ai aucun souci à dire ça, et donc et surtout quand ils se retrouvent devant des immigrants qui sont soit plus éduqués qu'eux autres, qui ont plus de connaissances qu'eux autres, c'est le refoulement de colonisé, je pense. Ceux qui parlent de ça, c'est Franz Fanon. En tout cas, il y a des auteurs qui ont étudié là-dessus. Donc, c'est comme inacceptable, il faut te rabaisser parce que tu n'es pas chez toi ici [...] (*Tiam, originaire de la Guinée*)

Ainsi, un fort sentiment d'exclusion se développe chez certaines minorités visibles francophones qui s'inscrivent dans la catégorie « des frontières qui durcissent ». La négociation de cette catégorie de frontières semble orienter ces jeunes vers les milieux de travail anglophones.

### **6.5.2 Réorientation vers le postsecondaire anglophone**

L'expérience de réorientation du milieu postsecondaire francophone vers le milieu postsecondaire anglophone illustre également la catégorie des frontières « majoritaires/minoritaires » qui durcissent. Il semble que le vécu du linguicisme – qui peut être conjugué avec le racisme et la discrimination liée à la religion – oriente les répondants qui se situent dans cette catégorie vers les milieux postsecondaires anglophones. Ces répondants conçoivent discriminatoires les normes linguistiques des milieux postsecondaires francophones. Ainsi, après la réorientation vers les milieux postsecondaires anglophones, ces jeunes adultes continuent souvent la poursuite de leurs études universitaires en anglais, ils s'orientent également vers les milieux de travail anglophones. Il semble que d'autres expériences qu'ils ont vécues avec les Québécois francophones dans différents contextes sociaux solidifient leur perception négative du groupe majoritaire.

Les cas de Sabri, originaire de la Syrie, de Rose, originaire d'Haïti, et de Mouna, originaire de la Tunisie illustrent cette catégorie de frontières « majoritaires/minoritaires ». Chacune de ces répondantes a son propre parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle et son propre vécu d'interaction avec le groupe majoritaire. Toutefois, le vécu d'une forme de discrimination constitue la dimension sociale qui intervient dans le processus de leur réorientation vers les milieux postsecondaires anglophones.

Prenons l'exemple de Sabri, originaire de la Syrie. Le cas de Sabri permet d'observer le rôle de son vécu du linguicisme dans ses orientations vers les milieux postsecondaires anglophones. Dans le cas de Rose, originaire d'Haïti, l'orientation postsecondaire et

professionnelle vers les milieux anglophones résulte du vécu du linguicisme conjugué au vécu du racisme dans le postsecondaire francophone. Le cas de Mouna permet d'observer le vécu de l'intolérance religieuse dans ses interactions avec les Québécois francophones dans plusieurs sphères de sa vie sociale. Ces répondantes, après une réorientation vers les milieux postsecondaires anglophones, poursuivent leur chemin vers les milieux de travail anglophones. Elles vivent un fort sentiment de colère quand elles relatent leurs récits d'interactions avec les Québécois francophones, ce qui met en évidence les rapports du pouvoir inégaux qu'elles ont vécus :

Regarde, l'université francophone n'était pas un milieu idéal pour moi avec mon voile. À partir du moment où j'ai porté mon voile, la vie est devenue difficile pour moi avec les Québécois. Des fois, je me suis fait attaquer dans les rues parce que les gens pensaient que je représentais l'Islam. Une fois, une vieille madame avec son amie, elle a dit à son amie 'regarde encore une autre avec son mouchoir', j'ai dit 'excuse-moi madame'. Elle pensait que je ne comprenais pas le français. Elle m'a dit 'ah vous, vous faites des enfants ici qui vont devenir comme vous', et elle m'a attaquée, elle m'a attaquée. J'ai été très respectueuse de son âge, mais pendant une semaine je pleurais [...] pour moi, les milieux francophones, non c'était fini [...] (*Mouna, originaire de la Tunisie*)

Ainsi, l'expérience de réorientation du postsecondaire francophone vers les milieux postsecondaires et professionnels anglophones se réalise ici dans la catégorie des frontières qui durcissent sous l'effet du vécu d'une forme de discrimination.

## **SYNTHÈSE**

La classification des parcours d'orientation linguistique au regard des frontières « majoritaires/minoritaires » a permis l'induction des dimensions de l'analyse typologique pour répondre à nos questions de recherche (voir chapitres VII et VIII). Rappelons la question principale ainsi que les questions spécifiques de la recherche :

- Comment les jeunes adultes montréalais issus de l'immigration donnent-ils sens à leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ?
  - Quelles sont les dimensions sociales qui interviennent plus particulièrement dans leur parcours linguistique postsecondaire et professionnel ? Comment, en négociant ces dimensions, ces jeunes adultes construisent-ils leurs expériences d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ?
  - Comment la négociation des frontières « majoritaires/minoritaires » s'articule-t-elle à leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ?

Les questions de recherche portent donc sur trois volets : le premier vise la compréhension de la construction des expériences d'orientations linguistiques, le deuxième, à dégager le rôle des frontières « majoritaires/minoritaires » dans ce processus de construction et le troisième volet vise à dégager le rapport subjectif que peuvent entretenir les jeunes adultes avec leur parcours englobant une série d'expériences d'orientation. Ainsi, la démarche typologique des deux derniers chapitres de cette thèse s'appuie sur l'analyse classificatoire exposée dans ce chapitre. La classification se veut nécessaire à toute démarche typologique, car elle permet la réduction de la complexité observée dans les données recueillies (Valade, 2003), ce qui permet d'induire les dimensions de l'analyse typologique. Cette stratégie comparative fait ressortir des variables susceptibles d'expliquer le lien entre diverses dimensions observées (Demazière, Didier et Dubar, 1997), ce qui nous mène vers la construction d'idéaux-types. La réalité relationnelle des frontières « majoritaires/minoritaires » (Lamont et Molnár, 2002) nous a fourni un outil fécond pour la compréhension du processus social des relations qu'entretiennent les acteurs, à la fois entre eux et avec les déterminants sociaux. En fait, l'analyse classificatoire de ce chapitre fait apparaître le lien existant entre différentes catégories de frontières « majoritaires/minoritaires » et différents types d'expérience d'orientation linguistique



postsecondaire et professionnelle : une expérience qui s'articule à la négociation des dimensions sociales par l'acteur social. L'acteur social négocie à la fois des frontières sociales et des déterminants sociaux pour construire et donner sens à ses expériences de vie (Emirbayer, 1997).

Les analyses de ce chapitre permettent ainsi d'observer que les jeunes adultes du corpus, dans les différentes étapes du processus d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle, négocient les frontières « majoritaires/minoritaires ». En effet, les significations qu'ils attribuent à leur vécu d'interaction avec le groupe majoritaire au cours de leurs expériences scolaires et extrascolaires interviennent dans leurs expériences et dans leurs choix d'orientation linguistique. Également, plusieurs extraits dans ce chapitre mettent en lumière le lien existant entre certaines catégories de frontières et certaines émotions particulières que les jeunes adultes éprouvent dans les représentations qu'ils se font de leurs interactions avec le groupe majoritaire. Cela permet de repérer des perceptions que construisent les jeunes adultes interrogés sur le Québec francophone et les Québécois francophones en fonction de ce qu'ils perçoivent de la négociation des frontières « majoritaires/minoritaires ».

Certaines catégories particulières des frontières peuvent être repérées dans les différents types d'orientation et de réorientation linguistique et professionnelle des répondants du corpus. Ainsi, on observe « des frontières qui se concrétisent » plus spécifiquement lors des moments d'orientation postsecondaire collégiale, voire à partir du moment où le minoritaire prend conscience de la catégorisation ethnoculturelle effectuée par le groupe majoritaire à son égard dans ses premières interactions significatives, peu importe que l'orientation se réalise vers un milieu postsecondaire francophone ou anglophone; la catégorie « des frontières qui se

maintiennent » permet d'observer la durabilité des frontières majoritaires au fil d'une série d'orientations linguistiques et ce, du postsecondaire jusqu'au marché du travail; ces frontières ne se perméabilisent pas, ni ne durcissent; « les frontières qui se perméabilisent » se remarquent dans les orientations successives vers les milieux postsecondaires et professionnels francophones aussi bien que dans les orientations successives vers les milieux postsecondaires et professionnels anglophones; « les frontières qui s'estompent » se voient dans les orientations principalement vers les milieux postsecondaires francophones; « les frontières qui durcissent » s'observent dans la réorientation vers le postsecondaire anglophone, de même que dans la réorientation vers un milieu de travail anglophone, plus précisément dans les parcours empruntés par les jeunes adultes francophones appartenant aux catégories de minorités visibles noire et arabe.

Ce qui ressort de manière globale des analyses de ce chapitre met en lumière la durabilité des frontières « majoritaires/minoritaires » au fil du processus d'orientation depuis le postsecondaire jusqu'à l'insertion professionnelle. Toutefois, il s'avère intéressant de constater que l'orientation vers les milieux postsecondaires anglophones ne semble pas empêcher, pour certains cas, le processus « des frontières qui se perméabilisent ». L'analyse des frontières « majoritaires/minoritaires » au regard des types variés que prennent les expériences d'orientation fait ressortir l'hypothèse suivante : le sentiment d'inclusion ou d'exclusion ressenti par les jeunes adultes montréalais issus de l'immigration s'avère être une clé pour mieux comprendre leur parcours postsecondaire et professionnel.

Pourquoi certains jeunes adultes issus de l'immigration tendent-ils à étudier et à travailler dans les milieux anglophones ? Pourquoi d'autres choisissent-ils les milieux francophones ?

Comment les frontières « majoritaires/minoritaires » s'articulent-elles aux logiques d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des jeunes issus de l'immigration ? Comment ces jeunes mettent-ils en perspective l'ensemble de leur processus d'orientations ? Quels types de rapports subjectifs entretiennent-ils avec leur propre parcours ? C'est à ces questionnements que nous tenterons de répondre dans nos deux derniers chapitres d'analyse, à la lumière de deux typologies. Le chapitre VII traitera de l'identification des types logiques d'orientation et le chapitre VIII se penchera sur les types de parcours d'orientation.

## CHAPITRE VII

### TYPOLOGIE DES LOGIQUES D'ORIENTATION

Dans ce chapitre, nous présentons une typologie des logiques d'orientation postsecondaire et professionnelle. Les idéaux-types construits permettent notamment de répondre à deux volets des questions de recherche qui portent sur le comment de la construction des expériences d'orientations linguistiques au fil des parcours de vie et sur le rôle des frontières « majoritaires/minoritaires » dans ce processus. La classification des parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle – en fonction du lien entre les caractéristiques des frontières « majoritaires/minoritaires » et les types d'orientation linguistiques postsecondaire et professionnelle – présentée au chapitre précédent nous a fourni les dimensions de notre analyse typologique. Cette démarche comparative de par la méthode des « tas » était indispensable pour construire les idéaux-types (Schnapper, 1999). Repérer les conditions semblables sous lesquelles certains phénomènes sociaux se produisent permet la construction d'une typologie qui offre un cadre potentiel pour expliquer sociologiquement ces phénomènes (Becker, 1940). La logique diachronique de l'analyse permet d'entrevoir l'évolution des logiques d'action ou la transformation des frontières « majoritaires/minoritaires » sur une trame temporelle (Bennett et Elman, 2006).

Sur la base des dimensions repérées dans la description et la compréhension des parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle (chapitres VII et VIII), nous

tentons d'expliquer ces parcours par la mise en rapport de leurs traits communs (Bertaux, 2010). Ainsi, la typologie présentée dans ce chapitre illustre l'analyse de multiples logiques d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal.

Les individus que nous avons interrogés peuvent avoir construit – selon la mise en récit qu'ils ont fait de leur parcours de vie – de multiples logiques d'orientation linguistique pour construire leur expérience d'orientation postsecondaire et professionnelle. Les résultats de notre corpus qualitatif mettent en évidence la pluralité d'expériences d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle, ce qui nous guide vers « la pluralité des logiques d'action dans lesquelles l'acteur est amené à s'inscrire » (Lahire, 1996, p. 82). Les cadres qui englobent cette expérience révèlent une hétérogénéité s'enracinant dans l'organisation interactive des actions des acteurs sociaux (Goffman, 1975). Or, autant l'action des acteurs sociaux peut être façonnée par les « limites objectives » des « dispositions sociales incorporées » (Bourdieu, 2007, p. 545), autant elle peut être en interdépendance avec le rôle qu'assume l'acteur dans différentes situations d'interactions (Goffman, 1975). Cette perspective relationnelle permet de croiser les catégories interactionnelles des frontières « majoritaires/minoritaires » avec les déterminations sociales autour desquelles les individus construisent leur logique d'orientation (Lahire, 2005). L'analyse compréhensive que nous mettons au cœur de l'analyse de récits de vie permet d'appréhender les moments de réorientations et de bifurcations sur une trame temporelle non linéaire, voire des situations de changement ou des moments de rupture qui entrent en jeu dans l'explication des parcours de vie (Bessin, 2009a). En définitive, c'est de par les configurations narratives des récits de vie que nous avons pu analyser les moments de

bifurcations dans le processus d'orientation, car ces *turning point* ont un caractère historique et narratif (Abbott, 2009).

### ▪ Dimensions de la typologie

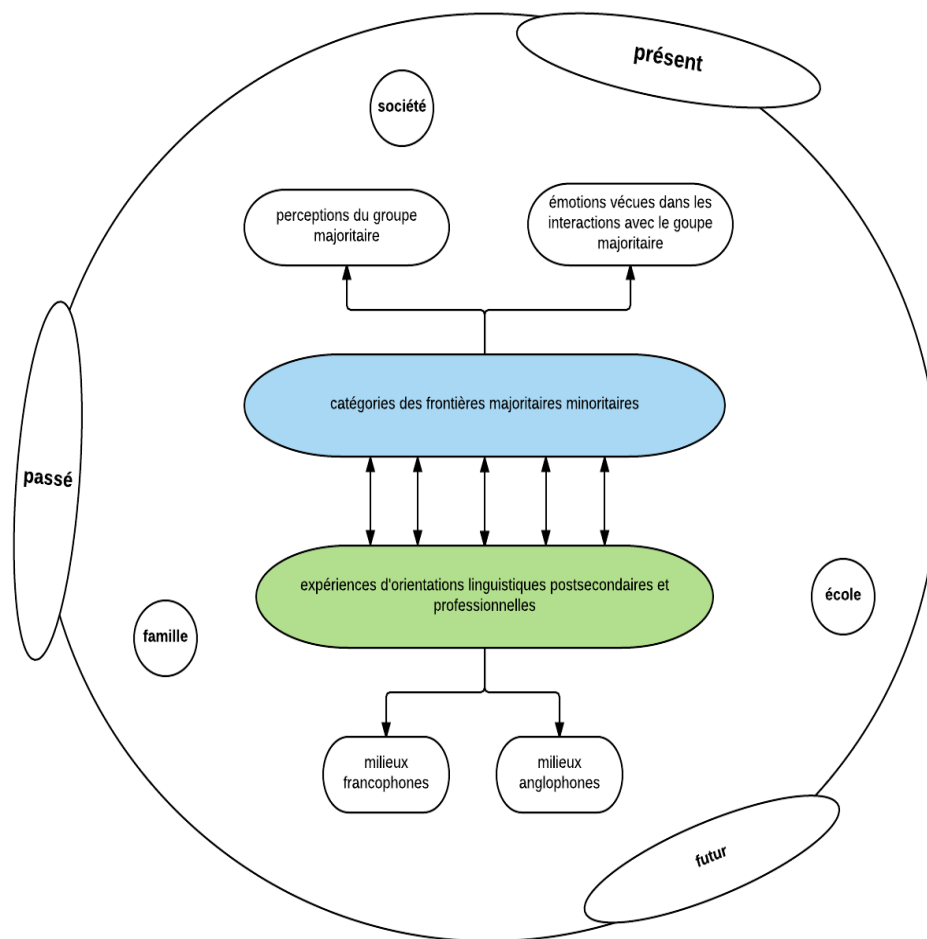
Sur la base de l'analyse des parcours d'orientation linguistique présentée au chapitre VI, nous avons dégagé cinq catégories de frontières « majoritaires/minoritaires » interconnectées aux divers types d'orientation postsecondaire et/ou professionnelle : « des frontières qui se concrétisent »; « des frontières qui se maintiennent »; « des frontières qui se perméabilisent »; « des frontières qui s'estompent »; « des frontières qui durcissent », ce qui nous a menée vers l'hypothèse du rôle du sentiment d'inclusion ou d'exclusion dans les parcours d'orientation. Au cœur de l'analyse du rôle des dimensions sociales dans les expériences d'orientation, présentée au chapitre V, nous avons repéré certaines dimensions d'ordre micro et/ou macro<sup>26</sup> qui jouent un rôle déterminant dans les formes que prennent les orientations des répondants du corpus : « langue maternelle », « vécu de la fratrie », « rapport des parents à la société d'accueil », « aspirations des parents et des jeunes », « vécu de discrimination », « discours normatifs de la société d'accueil » et « normes du marché du travail ».

La perspective relationnelle de la recherche, qui situe la négociation du rôle déterminant des dimensions sociales au cœur de la négociation des frontières « majoritaires/minoritaires » (Chapitre VI), a fourni les dimensions de l'analyse typologique : « expériences d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle », « catégories des frontières

---

<sup>26</sup> Soulignons que dans une approche inductive nous avons délimité l'analyse autour des dimensions qui sont ressorties des récits que les répondants du corpus faisaient de leurs expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles; il est à noter que des facteurs plus nombreux et/ou différents ont été pointés dans les recherches portant sur la réussite scolaire ou sur les cheminements scolaires.

« majoritaires/minoritaires » et « dimension temporelle ». Certaines dimensions en génèrent d'autres qui entrent en jeu pour alimenter les analyses. Les dimensions « perception du groupe majoritaire » et « émotions ressenties dans les interactions vécues avec le groupe majoritaire » (Chapitre VI) s'imbriquent dans la dimension « catégories des frontières « majoritaires/minoritaires ». Soulignons qu'une dimension sociohistorique sous-tend toutes les dimensions, car c'est au sein des contextes familiaux, scolaires et sociaux que l'expérience d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des individus prend racine. De ce fait, mettre l'expérience d'orientation dans son contexte sociohistorique (Doray, 2011) permet la prise en compte des effets sociétaux liés au contexte québécois, aussi bien que les dimensions familiales et individuelles. Soulignons que « la dimension temporelle » garantit la dynamique entre les autres dimensions : il s'agit donc d'explorer différentes logiques d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle empruntées par les jeunes adultes dans la dynamique relationnelle des frontières « majoritaires/minoritaires » et déterminants sociaux tout au long des parcours de vie non linéaires en contexte sociohistorique montréalais (Figure 3).



**Figure 3 : Représentation graphique des dimensions de la typologie des logiques d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle**

### 7.1 LOGIQUES D'ORIENTATION LINGUISTIQUE POSTSECONDAIRE

Dans cette partie, nous présentons les logiques d'orientation linguistique postsecondaire des répondants de notre corpus. Les analyses ont mis en évidence cinq logiques d'orientation linguistique mises en œuvre par les jeunes adultes pour construire leur expérience lors du



passage au postsecondaire : « logique de continuité linguistique »; « logique d'accumulation d'atouts linguistiques »; « logique d'éloignement du milieu francophone »; « logique de rapprochement du milieu francophone » et « logique d'insertion professionnelle anticipée ».

### **7.1.1 Logique de continuité linguistique**

La logique de continuité linguistique est une logique dans laquelle l'acteur social – au moment de son passage au postsecondaire – s'oriente vers une institution postsecondaire dont la langue d'enseignement correspond à sa langue maternelle. De façon générale, dans cette logique, l'acteur social vise à minimiser les contraintes scolaires et à favoriser sa performance scolaire. Lors du passage au cégep, les répondants dont la langue maternelle est le français (sauf un) s'orientent vers un cégep francophone. Un répondant du corpus dont la langue maternelle est anglaise s'oriente également vers un cégep anglophone. Cette logique pourrait illustrer une orientation linguistique par défaut comme c'est le cas de Shima, originaire du Cambodge : « J'ai pas réfléchi beaucoup. Bon, je ne sais pas, je suis allée en français ». Shima a une perception très positive des québécois francophones, elle s'identifie même comme Québécoise. Elle se situe dans la catégorie « des frontières qui s'estompent ». Toutefois, Katia, originaire du Congo, tout en mettant en œuvre la logique de continuité linguistique, se situe dans la catégorie « des frontières qui se concrétisent » lors de son passage au postsecondaire (cégep). Katia démontre une perception négative des québécois francophones et elle a toujours eu des relations conflictuelles avec eux :

Je savais même pas que j'avais le droit d'aller dans un cégep anglais, moi c'est tout naturellement que je me dirigeais vers le français parce que oui je parlais en anglais, mais je n'avais pas un anglais 100 % bilingue comme je comprenais bien l'anglais je pouvais parler, mais *basically* j'étais francophone [...] (*Katia, originaire du Congo*)

Jimmy, originaire d'Italie, se situe dans la catégorie « des frontières qui se perméabilisent ». Dans ses représentations, il démontre une perception positive du groupe majoritaire malgré le fait qu'il maintienne toujours une distance avec l'identification au Québec francophone. L'orientation de Jimmy vers un milieu postsecondaire anglophone s'est réalisée également autour de la logique de continuité linguistique, car il se considère anglophone. Lors de son passage au cégep, l'orientation vers un milieu anglophone allait de soi :

*I don't know why*, mais moi une fois que je suis arrivée à l'âge de 9 ans... et j'ai appris l'anglais pour une raison, je me suis dit 'c'est ma langue'. J'aime le français parce que c'est une langue avec une richesse, mais je suis anglophone [...] je me souviens quand j'avais 16 ans et qu'il fallait que je choisisse mon cégep. Et mes amis choisissaient un cégep français. Moi, *there was no question*. Moi, c'est anglais et je me souviens j'avais dit '*I am done with french school*'. Je veux plus rien savoir de la langue française. Au niveau des études, je vais faire mon cégep et mon université en anglais, car je suis anglophone (*Jimmy, originaire d'Italie*)

Une démarche réflexive peut également être à l'origine de cette orientation linguistique aux niveaux collégial et universitaire, comme c'est le cas de Puya, originaire d'Iran, et Lucia, originaire d'Uruguay. Leur langue maternelle n'est pas le français, mais elles ont poursuivi le primaire et le secondaire au secteur francophone:

Non, je ne voulais pas aller au cégep anglophone. Ma mère, elle me disait, elle m'a conseillé, ma mère elle m'avait dit comme fais un cégep en anglais pour ton futur, là j'étais comme non ça me tente pas, je suis comme rendue au niveau de confort avec le français, je veux juste continuer [...] (*Lucia originaire d'Uruguay*)

Somme toute, soulignons que nous avons repéré un lien plutôt paradoxal entre la logique de continuité linguistiques et les catégories de frontières « majoritaires/minoritaires ». En définitive, les répondants qui construisent leur expérience d'orientation linguistique postsecondaire autour cette logique peuvent se situer dans différentes catégories de frontières « majoritaires/ minoritaires » en fonction de leur perception du groupe majoritaire. Les acteurs qui continuent leur enseignement postsecondaire dans leur langue maternelle ou dans la langue

qu'ils maîtrisent peuvent aussi bien avoir une perception négative ou positive des québécois francophones. Ainsi, parmi 17 cas du corpus qui ont donné sens à leur orientation linguistique postsecondaire selon la logique de continuité linguistique, un cas se situe dans la catégorie des « frontières qui s'estompent », trois dans la catégorie des « frontières qui se perméabilisent » et 14 se situent dans les catégories de frontières « qui se maintiennent » et « qui durcissent », où leurs interactions avec le groupe majoritaire ont fait en sorte qu'ils ont développé une perception négative de ce groupe en se rappelant leur vécu de discrimination ou celui de leurs parents.

### **7.1.2 Logique d'accumulation d'atouts linguistiques**

Dans la logique d'accumulation d'atouts linguistiques, l'acteur social vise à poursuivre son enseignement postsecondaire dans une langue (français et/ou anglais) qui lui donne plus de possibilités et lui ouvre plus de portes. De façon générale, ce type d'orientation met en lumière les aspirations élevées des parents pour la réussite scolaire de leurs enfants (Kanouté *et al.* 2008). Frank, originaire de la Chine, s'oriente vers une institution postsecondaire anglophone après son secondaire. Il vise en effet à s'équiper de la langue anglaise pour pouvoir enrichir son expérience postsecondaire. Lui et ses parents ont développé un rapport harmonieux avec le groupe majoritaire. Frank se situe dans la catégorie « des frontières qui se perméabilisent » malgré le fait qu'il ait poursuivi toutes ses études postsecondaires dans les milieux anglophones, à la suite de quoi il s'est inséré dans un milieu de travail anglophone.

Mes parents voulaient que j'aille au secondaire francophone, mais cégep et université en anglais. Fait que mon cégep... Après le secondaire vu qu'on parle déjà français, il faut qu'on apprenne l'anglais aussi. Ma sœur, elle parle mieux anglais que moi [...] comme ça je pouvais choisir parmi toutes les universités de Montréal [...] (*Frank, originaire de la Chine*)

Yuma, originaire du Cambodge, a le français comme langue maternelle, mais elle s'oriente également vers un cégep anglophone autour de la même logique d'accumulation d'atouts linguistiques. Elle a de fortes aspirations pour son futur. Suite à des interactions harmonieuses, au fil de son parcours de vie, Yuma a construit une perception positive des Québécois francophones. Yuma se situe dans la catégorie des « frontières qui s'estompent » :

Bien la grande majorité, en fait la totalité de mes amis ont fait leur cégep en français. J'étais toute seule à aller dans le milieu anglophone parce que je voulais, c'était pour moi-même. Je savais que je maîtrisais bien la langue française, ça ne m'apporterait rien de plus de faire mon cégep en français. Donc, je me suis dirigée en anglais, pour m'ouvrir plus de portes, pour tenter de savoir où est-ce que j'allais me diriger. Je dois avouer qu'à ce moment-là, je ne savais pas vraiment ce que je voulais, je ne savais pas où je voulais aller, donc je me suis dit que j'allais apprendre une langue de plus pour mieux m'outiller [...] (*Yuma, originaire du Cambodge*)

Cette logique semble également façonner les choix d'orientations vers les milieux postsecondaires francophones. Bitu, originaire de l'Iran, juge suffisante sa compétence en langue anglaise. Lors de son passage au cégep, elle s'oriente vers un cégep francophone. Elle souhaite améliorer ses compétences en langue française, « langue principale » de la province, et ce dans le but de maximiser ses chances dans son parcours universitaire et professionnel :

Mais, en fait, je n'ai pas eu de discussions avec les amis, mais j'ai eu des discussions avec mon père, ma mère, surtout sur le choix du collège et, finalement, bien je suis arrivée à cette conclusion que vu que j'ai déjà appris un peu le français puis je ne veux pas le perdre... Donc, je vais faire ma formation collégiale en français et là j'ai choisi de partir dans un cégep francophone [...] (*Bitu, originaire de l'Iran*)

Au fil de son parcours de vie, au cœur de ses interactions avec les québécois francophones, Bitu a construit une perception plutôt négative du groupe majoritaire. Elle se situe dans la catégorie « des frontières qui se concrétisent » lors de son passage au postsecondaire (cégep). Elle a un enfant de 7 ans qu'elle a inscrit dans une école privée anglophone. Malgré le fait « qu'elle devait travailler plus fort pour payer les frais d'une école privée », elle trouve que « c'est mieux pour son enfant d'être loin de tout ce qui s'entend dans les écoles francophones

et que de toute façon il parle et apprend aussi le français ailleurs ». Notons qu'elle a souvent été témoin de la discrimination envers les jeunes issus de l'immigration, même si elle ne l'a pas subie directement.

### **7.1.3 Logique d'éloignement du milieu francophone**

La logique d'éloignement du milieu francophone touche des jeunes adultes qui se situent principalement dans la catégorie « des frontières qui durcissent » et aussi dans la catégorie « des frontières se maintiennent ». La colère s'avère être l'émotion principale qui colore les représentations qu'ils se font de leurs interactions avec le groupe majoritaire. Le rapport conflictuel des parents à la société d'accueil, le vécu du racisme, du linguicisme et de l'intolérance religieuse raconté par ces jeunes adultes ou leurs parents jouent un rôle déterminant dans leurs orientations linguistiques postsecondaires. On rencontre en effet des acteurs qui s'éloignent des milieux postsecondaires francophones sous l'effet de l'expérience passée de discrimination, ainsi qu'en raison d'une perception négative anticipée des milieux francophones. Dans le corpus qualitatif, neuf cas s'inscrivent dans une logique d'éloignement des milieux francophones lors de leur passage au postsecondaire (cégep et/ou université)<sup>27</sup>.

Le vécu du linguicisme en milieu postsecondaire (cégep) francophone amène Sabri (originaire de la Syrie), qui était pourtant déterminée à poursuivre ses études postsecondaires dans un collège francophone, à opter pour le postsecondaire anglophone et ce, après quelques sessions au secteur francophone. Elle juge affligeante la poursuite des études en langue française dû à

---

<sup>27</sup> Soulignons qu'un acteur pourrait donner sens à son parcours d'orientation linguistique autour de différentes logiques. Par exemple, la logique d'accumulation d'atouts linguistiques peut être à l'origine de l'orientation vers le milieu collégial francophone et la réorientation vers le milieu universitaire anglophone peut être façonnée par la logique d'éloignement du milieu francophone.

l'emphase excessive mise sur « le bon français ». Selon Sabri, dans le secteur francophone, les élèves et étudiants perdent des points pour leurs fautes en français, et ce « pas seulement en français, mais dans toutes les matières ». Elle indique que « les jeunes issus de l'immigration arrivés au secondaire ont un niveau plus bas en français; ils font systématiquement plus de fautes que les québécois et perdent systématiquement des points ». D'après elle, ce système d'évaluation est « à la base discriminatoire » :

[...]. Ça me fait mal au cœur de dire ça, mais les francophones sont très racistes. Les anglophones sont différents, pour quelqu'un qui est jeune qui est encore en train de s'intégrer dans la société c'était vraiment une expérience très positive dans le milieu anglophone et très négative dans le milieu francophone [...] c'est de la discrimination quand tu enlèves beaucoup de points pour quelqu'un qui n'est pas francophone, que ça fait juste trois ans qu'elle est ici, et tu le compares avec quelqu'un qui est né ici et que le français est sa langue maternelle. ça, c'est de la discrimination, c'est-à-dire qu'on va donner des meilleures notes aux élèves québécois, ils vont avoir de plus grands espoirs, ils vont avoir plus de motivations [...] je me sentais étouffée, étouffée, étouffée, et dans un milieu anglophone, je me sentais très à l'aise, comme libérée [...]  
(Sabri, originaire de la Syrie)

Elnaz, originaire d'Iran, s'oriente vers un cégep anglophone après son secondaire au secteur francophone. Elle se situe dans la catégorie « des frontières qui se maintiennent ». Durant son secondaire au secteur francophone, elle fréquentait une école à haute densité immigrante où elle ne croisait « presque aucun Québécois ». Toutefois, son vécu au sein de la société dans tous les espaces possibles était parsemé d'interactions tendues avec le groupe majoritaire. Soulignons qu'Elnaz a inscrit sa fille de 8 ans dans une école privée anglophone : « Elle ne désire pas que sa fille vive les mêmes choses qu'elle dans les milieux francophones ». La famille d'Elnaz a eu également « des expériences désagréables avec les québécois, c'est pour ça qu'ils décident de vivre dans un quartier non francophone dès le début ». Il semble que la discrimination raciale vécue par Elnaz et par sa famille a joué un rôle important dans son désir de s'éloigner des milieux postsecondaires francophones :

C'est ça, moi je disais que maintenant ça fait déjà quatre ans que je suis à l'école française. Après le secondaire, la première chose que je me disais : c'est le temps d'aller en anglais. Mais quand même, j'ai fait deux examens, un pour un cégep français et l'autre pour un cégep anglais [...], je suis allée faire mon examen français, au milieu de l'examen, comme dès que je suis rentrée j'ai vu des gens. J'étais vraiment perturbée là-bas, parce que c'était tous des francophones, des québécois. Il y avait pas vraiment des immigrants du tout, puis je me sentais comme... j'ai pas aimé l'atmosphère, j'ai rien aimé [...] ils étaient vraiment, je ne sais pas comment dire, je veux pas être raciste, mais ils étaient vraiment très... ils étaient vraiment trop, ils parlaient tellement fort, ils étaient bruyants, ils étaient... j'ai pas aimé pas du tout. J'ai dit à mon papa non, je ne voulais même pas faire mon examen. Je suis partie. Je me sentais je ne sais pas étouffée, quand je suis rentrée à mon collège (anglophone) je me suis dit 'ah c'est différent comme la nuit et le jour' [...] (*Elnaz, originaire de l'Iran*)

Le vécu de l'intolérance religieuse éloigne également Mouna, originaire de Tunisie, des milieux postsecondaires francophones. Après son cégep au secteur francophone, elle s'oriente vers l'université anglophone. Tout comme Elnaz, c'est en fait au cœur de ses interactions quotidiennes au sein de la société qu'elle développe une perception négative des québécois francophones et, par conséquent, des milieux universitaires francophones. Mouna, femme voilée, se sentait « toujours menacée et ridiculisée dans la rue »; pour cette raison, elle pleurait souvent ». Elle se situe dans la catégorie « des frontières qui durcissent »; elle trouve « très agréable son expérience en milieu universitaire anglophone ».

#### **7.1.4 Logique de rapprochement du milieu francophone**

Cette logique met en évidence la tendance de l'acteur social à se rapprocher du groupe majoritaire. Dans cette logique, lors du passage au postsecondaire, le jeune adulte issu de l'immigration s'oriente ou se réoriente vers les milieux francophones. Malgré le fait que nous ayons trouvé peu d'occurrences de cette logique (2), les deux femmes du corpus originaire du Cambodge construisent leur expérience d'orientation linguistique autour de cette logique. Ces répondantes se situent dans la catégorie « des frontières qui s'estompent ». La joie et le sentiment de tranquillité sont les émotions qui se dégagent du récit qu'elles se font de leurs

interactions avec le groupe majoritaire. Elles rapportent avoir toujours eu des interactions harmonieuses avec les Québécois francophones. Ayant un cercle social constitué principalement du groupe majoritaire, elles prônent les valeurs de la société québécoise. Ces jeunes femmes n'ont jamais vécu de discrimination. Prenons l'exemple de Yuma qui, mobilisée par la logique « d'accumulation d'atouts linguistiques », s'oriente vers un cégep anglophone après son secondaire au secteur francophone. Pourtant, après cette expérience, elle se réoriente vers le milieu universitaire francophone, car « elle se sent mieux en contexte francophone ».

#### **7.1.5 Logique d'insertion professionnelle anticipée**

Dans la logique d'insertion professionnelle anticipée, l'acteur social construit son expérience d'orientation postsecondaire par l'anticipation du domaine du travail (profession et/ou métier) dans lequel il désire travailler ou dans lequel il se trouve compétent. Les aspirations des jeunes en matière du choix du programme postsecondaire jouent un rôle important dans la construction de cette logique. En effet, ces jeunes se focalisent sur le programme dans lequel « ils peuvent continuer jusqu'au bout », le programme qui facilitera leur insertion professionnelle, et ce peu importe que la langue d'enseignement de l'institution postsecondaire soit le français ou l'anglais.

Ainsi, dans cette logique, l'orientation postsecondaire se réalise moins autour de la question de la langue. Dans notre corpus qualitatif, nous avons trouvé six cas qui construisent leur expérience d'orientation linguistique postsecondaire (spécifiquement lors du choix de



l'université<sup>28</sup>) autour de la logique d'insertion professionnelle anticipée. Ces répondants se situent dans la catégorie « des frontières qui se concrétisent », « des frontières qui se maintiennent », « des frontières qui se perméabilisent » et « des frontières qui durcissent ». Ainsi, les récits qu'ils font de leurs interactions avec les québécois francophones permettent d'observer aussi bien des perceptions positives que négatives du groupe majoritaire. Prenons l'exemple de Lucia, originaire d'Uruguay, qui construit son expérience d'orientation postsecondaire (universitaire) autour de la logique d'insertion professionnelle anticipée<sup>29</sup> :

Mais, en fait, je voulais devenir enseignante. Donc, c'était en enseignement mon chemin. Fait que je n'avais pas le choix, parce que si je voulais enseigner au Québec, il fallait que ce soit un brevet en français, mais tu vois j'avais ça et je voulais ça. Donc, c'est ça je n'avais pas vraiment le choix là. J'aurais pu faire peut-être une maîtrise en anglais, mais au bac j'avais besoin vraiment de faire un programme d'enseignement du Québec [...] (*Lucia originaire d'Uruguay*)

Au fil de son parcours de vie, Lucia se situe dans la catégorie « des frontières qui se concrétisent » et, plus tard, dans la catégorie « des frontières qui durcissent », et ce malgré le fait qu'elle ait poursuivi toutes ses études postsecondaires dans des milieux francophones et qu'elle ait eu une expérience de travail dans un milieu francophone. Cette répondante s'est développée une perception très négative du groupe majoritaire, car qu'elle a souvent été témoin de la discrimination raciale dans son milieu de travail. Elle raconte également avoir vécu de la discrimination raciale dans sa vie personnelle. En effet, les récits que faisait Lucia de ses interactions avec la famille de son conjoint québécois permettent d'observer qu'elle se percevait souvent comme étant dévalorisée ou même « humiliée » en raison de ses appartenances ethnoculturelles :

---

<sup>28</sup> Soulignons qu'au niveau collégial (passage au cégep), ces acteurs peuvent construire leur expérience d'orientation linguistique autour d'autres logiques comme celle de l'« éloignement du milieu francophone » ou de « continuité linguistique » ou encore d'« accumulation d'atouts linguistiques » – des logiques où les motifs linguistique interviennent.

<sup>29</sup> Notons qu'au cégep elle s'inscrivait dans une logique de continuité linguistique.

[...] sa mère n'arrêtait pas de dire que quand je vais avoir un petit enfant, il va être québécois, aussi un prénom québécois [...] quand je lavais la vaisselle, elle disait 'bon chez vous c'est comme ça, mais nous ici ce n'est pas comme ça' [...] elle voulait me faire comprendre que tout ce qu'ils font est bien et tout ce que je fais est mauvais [...] (*Lucia, originaire de l'Uruguay*)

Dans cette logique, on retrouve également des cas comme Frank, originaire de la Chine, et Angel, originaire du Pérou, qui construisent leur expérience d'orientation linguistique (au niveau universitaire) autour de la logique d'insertion professionnelle anticipée tout en se situant dans la catégorie « des frontières qui se perméabilisent ». Prenons l'exemple d'Angel qui s'oriente d'abord vers un cégep francophone autour de la logique de continuité linguistique; notons qu'au cégep, il se situait dans la catégorie « des frontières qui se concrétisent ». Dans la phase d'orientation universitaire, il illustre une perception plus positive du groupe majoritaire tout en ayant des interactions plus harmonieuses avec celui-ci; il construit son expérience d'orientation linguistique universitaire dans la logique d'insertion professionnelle anticipée :

*You know*, je voulais toujours être un journaliste. Bon je travaillais en anglais durant mon cégep, mais j'ai fait ces cours de communication pour avoir le crédit. Je suis allé à l'UQAM pour *power relationships* parce que le programme est meilleur là-bas. Les relations publiques est meilleur là-bas, tu vas là (dans ce programme). Pour présenter du monde, vu que je parle trois langues (espagnol, anglais, français) correctement puis *you see*, je savais que j'ai du talent là-dessus. J'adore faire du journalisme, puis je m'implique là-dessus [...] (*Angel, originaire du Pérou*)

Cette section visait à présenter, dans un premier temps, les logiques d'orientation linguistique postsecondaire des jeunes adultes du corpus. Dans un deuxième temps, dans les lignes qui suivent, nous présenterons leurs logiques d'orientation linguistique professionnelle.

## **7.2 LOGIQUES D'ORIENTATION LINGUISTIQUE PROFESSIONNELLE**

Dans cette partie, nous présentons les logiques d'orientation linguistique professionnelle des répondants de notre corpus. Rappelons qu'au moment de l'entretien, ils avaient au moins deux ans d'expérience sur le marché du travail montréalais (ils œuvraient soit dans un milieu anglophone et/ou francophone). Les analyses ont mis en évidence trois logiques d'orientation : logique d'accès à l'autonomie économique avec des « visées professionnelles » ou des « visées économiques »; « logique d'éloignement du milieu francophone » et « logique de mobilité géographique anticipée ».

### **7.2.1 Logique d'accès à l'autonomie**

Dans la logique d'accès à l'autonomie, l'acteur social construit son expérience d'orientation professionnelle par le choix d'un milieu du travail qui favorise son insertion professionnelle dans un bref délai, et ce, peu importe que la langue de ce milieu soit l'anglais ou le français. Une bonne proportion (n=11) des répondants du corpus s'inscrivent dans cette logique d'orientation. Il s'agit d'une logique qui cohabite avec d'autres logiques d'orientation linguistique professionnelle que nous présenterons dans les prochaines sections. Bien que la logique d'accès à l'autonomie économique constitue la logique principale de 11 cas du corpus, 14 autres cas s'inscrivent en partie de cette logique. Les jeunes adultes adoptant cette logique se situent dans plusieurs catégories de frontières « majoritaires/minoritaires » : « des frontières qui se maintiennent », « des frontières qui se perméabilisent », « des frontières qui s'estompent ». Ce constat permet d'observer que la logique d'accès à l'autonomie professionnelle se développe indépendamment de la relation positive ou négative que les

jeunes adultes peuvent entretenir avec le groupe majoritaire. En d'autres mots, un jeune adulte qui avait construit son expérience d'orientation linguistique postsecondaire principalement dans la logique du rapprochement du milieu francophone, ne préfère pas un milieu de travail francophone à un milieu de travail anglophone à ce stade d'orientation. Dans la même logique, un jeune qui avait construit son expérience d'orientation linguistique postsecondaire principalement dans la logique d'éloignement du milieu francophone, ne préfère pas un milieu de travail anglophone à un milieu de travail francophone à ce stade d'orientation. Ce qui importe dans cette logique, c'est l'accès à l'autonomie économique ou l'accès à la profession. Dans les récits des jeunes s'inscrivant dans cette logique, on entend souvent des propos comme « je voulais travailler pour payer mes affaires, en français ou en anglais j'y pensais pas [...] » (*Sophie, originaire de Taïwan*) ou « j'étais tannée d'être dépendante, je voulais travailler, je voulais gagner ma vie, je voulais fonder une famille [...] » (*Frank, originaire de la Chine*).

Ainsi, il semble que les anticipations économiques jouent un rôle principal dans la construction de cette logique d'orientation professionnelle. Les anticipations économiques amènent les jeunes à accorder une importance à l'obtention de leur autonomie économique. De plus, avoir un emploi semble jouer un rôle plus important que des motifs linguistiques liés à la structure du marché du travail montréalais (articulé aux langues françaises et anglaises). En fait, il s'avère que ces jeunes adultes issus de l'immigration ont plus confiance en leurs compétences linguistiques (en français et/ou en anglais) lors de leurs orientations professionnelles. Ils se focalisent davantage sur le domaine de travail de l'emploi offert que la langue utilisée en milieu de travail. Rappelons que lors de leurs choix postsecondaires, ces

jeunes se préoccupaient davantage des questions linguistiques. Autrement dit, ces jeunes pensaient à leur niveau de maîtrise de l'anglais ou du français lors de leurs orientations postsecondaires, car « ils avaient peur que leurs notes baissent ». Au stade de l'orientation professionnelle, ils trouvent « qu'ils peuvent se débrouiller ». La logique d'accès à l'autonomie économique se décline selon deux types de visées : « visées professionnelles », « visées économiques ». Les prochaines sections permettront d'approfondir ces deux types de visées.

#### ***7.2.1.1 Visées professionnelles : agencer sa formation avec le domaine de l'emploi***

Les visées professionnelles se traduisent par la tendance à souhaiter trouver un emploi dans son domaine de formation universitaire. Parmi les 11 jeunes adultes du corpus qui ont construit leur expérience d'orientation linguistique professionnelle dans la logique d'accès à l'autonomie économique, sept démontrent des visées professionnelles<sup>30</sup>. Ces jeunes adultes, comme l'expliquait Sitaa, originaire d'Haïti, « tentent de profiter de leur formation postsecondaire et de la valoriser » pour trouver un emploi dans le domaine de leur formation. De ce fait, comme le racontait Frank (originaire de la Chine), « l'acquisition d'une expérience professionnelle dans leur domaine formation » est au cœur de leurs visées.

En effet, ces jeunes adultes tentent d'agencer leur formation postsecondaire avec le domaine de leur emploi. Soulignons que la langue du milieu du travail ne semble pas jouer dans ces visées professionnelles. Il semble que les aspirations de ces jeunes adultes (et non pas celles

---

<sup>30</sup> Il s'agit de Yuma et Shima, originaires du Cambodge; de Frank, originaire de Chine; de Puya et Shirin, originaires d'Iran; de Sitaa, originaire d'Haïti et de Lucia, originaire de l'Uruguay.

que leurs parents entretiennent pour eux) interviennent davantage dans le développement de leurs visées professionnelles. L'analyse des récits que font ces jeunes adultes (n=7) permet de constater qu'ils ont vécu une insertion professionnelle relativement facile. Autrement dit, les entrevues de recrutement, l'attitude des employeurs, les démarches administratives semblent avoir facilité leur insertion.

### ***7.2.1.2 Visées économiques : ne pas réussir ou ne pas choisir d'agencer sa formation avec le domaine de l'emploi***

Les visées économiques se traduisent par la tendance de l'acteur à se trouver un emploi le plus rapidement possible sans essayer ou sans réussir à capitaliser sur son domaine de formation. Parmi les 11 jeunes adultes du corpus qui ont construit leur expérience d'orientation linguistique professionnelle par la logique d'accès à l'autonomie économique, 4 cas démontrent plus spécifiquement des visées économiques<sup>31</sup>. Ces jeunes trouvent que le marché du travail montréalais est un marché difficile pour les jeunes issus de l'immigration.

Prenons l'exemple de Jimmy, originaire d'Italie, et Fabrice, originaire d'Haïti, qui ont abandonné leurs études universitaires vers la fin de leurs programmes. Les parents de ces deux répondants ont eu des aspirations moins élevées pour leurs futurs. Après l'abandon d'études universitaires, ces deux répondants ont travaillé sur la base de l'obtention de leur diplôme collégial, mais souvent dans des domaines différents non associés à leur formation. Ils ont souvent changé d'emplois, et ce dans des domaines et dans des milieux de travail aux usages

---

<sup>31</sup>. Il s'agit d'un répondant originaire d'Haïti, du répondant originaire d'Italie, de la répondante originaire de la Moldavie et d'une répondante originaire d'Iran.

linguistiques variés. Comme l'expliquait Jimmy, « on dirait qu'ils essayaient justement de survivre parce qu'ils n'avaient pas d'intérêt particulier ». Jimmy et Fabrice se situent dans la catégorie « des frontières qui se maintiennent ». Ils mettent l'accent sur la présence de discrimination dans le marché du travail montréalais, sur le fait qu'il est difficile de se trouver un emploi dans un contexte de compétition avec les Québécois francophones. De fait, les dimensions du marché du travail montréalais perçus par ces jeunes interviennent davantage pour contraindre leur processus de l'insertion professionnelle; ces jeunes ayant l'impression de posséder moins de marge de manœuvre pour trouver un emploi lié à leur formation postsecondaire.

Tania, originaire de la Moldavie, et Tinaz, originaire de l'Iran, ont des parents dont les aspirations sont très élevées. Toutefois, ces répondantes ont perçu les aspirations élevées de leurs parents comme une pression qui « les empêchait de se forger une idée par rapport à ce qu'elles voulaient faire », ou comme une pression qui « les ont privé de réaliser leurs rêves, car elles avaient des rêves ». Tinaz a fait des études universitaires dans un domaine qui ne l'inspirait pas « parce qu'elle est devenue ingénieure, mais elle a finalement réalisé qu'elle veut faire du *business*, qu'elle veut avoir sa propre compagnie ». Après ses études, malgré le fait qu'elle soit ingénieure en informatique, elle trouve un emploi en marketing, car « elle voulait juste travailler pour ne plus être dépendante de ses parents ». Il semble que ces répondantes utilisent leur marge de manœuvre dans le processus de leurs choix professionnels. De fait, elles choisissent de ne pas agencer leur domaine de travail avec leur formation afin de travailler dans le domaine qui les intéresse.

Ainsi, il semble que ces jeunes soit n'aient pas de marge de manœuvre nécessaire pour faire des choix réfléchis ou en lien avec leurs aspirations et leur domaine de formation, soit choisissent d'utiliser leur marge de manœuvre pour œuvrer dans un domaine de leur choix (même si celui-ci ne correspond pas à leur formation ou aux aspirations de leurs parents). Par conséquent, arrivé au stade d'orientation professionnelle, ils tentent principalement d'accéder à l'autonomie économique.

### **7.2.2 Logique d'éloignement du milieu francophone**

Dans cette logique, l'acteur social construit son expérience d'orientation linguistique professionnelle en s'éloignant des milieux francophones. Dans notre corpus, 10 cas s'inscrivent dans cette logique, dont six ont le français comme langue maternelle, un l'arabe, un le persan et deux le russe. Ces répondants se situent dans la catégorie des « frontières qui se maintiennent » et « des frontières qui durcissent » : l'expérience d'une forme de discrimination (linguicisme, racisme, intolérance religieuse) est constitutive des récits qu'ils font de leurs interactions avec le groupe majoritaire. La colère et la tristesse sont les émotions qui teintent les représentations qu'ils se font de leurs interactions avec le groupe majoritaire. Parmi ceux qui sont francophones, ce type d'orientation illustre une bifurcation flagrante avec les logiques précédentes qui ont ponctué leur parcours. En fait, malgré le fait que « travailler en français soit moins contraignant pour eux » (car ils maîtrisent mieux la langue française), ils préfèrent « s'éloigner le plus possible des québécois francophones ». Tiam, originaire de la Guinée, a poursuivi toutes ses études postsecondaires au secteur francophone. Toutefois, il s'oriente vers un milieu de travail anglophone. Les représentations de Tiam mettent en



exergue le vécu de la discrimination raciale. Tiam est « déterminé à ne pas travailler dans un milieu francophone ».

Moi, je me faisais dire par des patients, je ne veux pas que ce soit un noir qui me touche. J'avais travaillé à l'hôpital Saint-Luc comme préposé, et j'ai une formation de six semaines. Le gars qui me formait il s'assoit au poste, il ne faisait rien, il me donnait les cas les plus lourds et il disait au patient d'écrire si je fais un bon travail ou je ne fais pas. Donc, je me sentais surveillé, je me sentais traqué [...] quand tu es noir, quand tu es immigrant, et que tu parles, ça fait doublement peur [...] j'avais eu un ami qui m'a dit il faut que tu ailles à l'hôpital juif, tu vas être bien à l'hôpital juif. Dans un hôpital anglophone, c'est plus libéral, les gens sont plus ouverts, il y a beaucoup d'immigrants, et ça ne fonctionne pas pareil. Je suis allé dans les milieux anglophones et depuis je travaille là. Le racisme existe aussi dans le milieu anglophone, je veux dire ça n'enlève pas, mais le rapport au racisme il est différent, il est plus violent dans le milieu francophone que dans le milieu anglophone. Il est plus direct dans le milieu francophone que dans le milieu anglophone [...] (*Tiam, originaire de la Guinée*)

Le vécu de l'intolérance religieuse façonne l'orientation linguistique professionnelle de Mouna, originaire de la Tunisie. Au cours de la narration de son récit de vie, au moment où elle se projette dans le futur, elle insiste sur le fait « qu'elle ne va jamais travailler dans un milieu francophone, jamais, c'est fini avec les Québécois ». Comme Tiam, Mouna se positionne contre certaines normes de la société québécoise, contre le projet de Charte de la laïcité et l'idée de souveraineté-association. Stim, originaire du Cameroun, s'oriente également vers un milieu de travail anglophone après avoir poursuivi toutes ses études postsecondaires en français. Le vécu de discrimination raciale est constitutif de son parcours de vie et de celui de son père. Stim trouve qu'en comparaison avec les francophones du Québec, « les anglophones intègrent plus les immigrants » :

[...] je suis plus à l'aise en français. C'est ma langue, genre je ne sais pas, je trouve ça plus beau, ça fait plus moi tu vois. Mais les anglophones sérieusement ça, c'est un truc que j'ai remarqué... Les anglophones, ils sont moins portés sur les préjugés. Même s'ils ont des préjugés, leurs préjugés sont au niveau personnel, au niveau professionnel ils restent professionnels, donc ça veut dire que si tu es noir ou blanc ou asiatique, peu importe, si tu as les qualifications, ils ne choisissent pas que la personne 'ah lui il me ressemble plus', eux ils choisissent, 'ah, lui, il est plus qualifié'. Ils vont t'embaucher et c'est comme ça. Ça c'est un truc que j'adore chez les anglophones [...] (*Mouna, originaire de la Tunisie*)

Ainsi, la logique d'éloignement permet d'observer notamment la tendance de certains répondants du corpus (faisant principalement partie de la catégorie « minorités visibles ») à s'insérer dans les milieux de travail anglophones en raison de la discrimination vécue dans les milieux francophones.

### **7.2.3 Logique de mobilité géographique anticipée**

Dans la logique de mobilité géographique anticipée, l'acteur social construit son expérience d'orientation professionnelle selon l'anticipation d'une mobilité géographique vers les autres provinces du Canada ou vers d'autres pays. Parmi les jeunes adultes du corpus, quatre s'inscrivent dans cette logique. Ces cas se situent dans la catégorie « des frontières qui se maintiennent ». Les représentations qu'ils se font de leurs interactions avec le groupe majoritaire permettent d'observer la durabilité des frontières « majoritaires/minoritaires ». Prenons l'exemple de Sophie, originaire de Taïwan. Sophie termine ses études universitaires dans une université anglophone. Par la suite, elle trouve un travail dans un milieu anglophone. L'objectif de « quitter un jour le Québec et d'aller vivre ailleurs » constitue son motif principal pour travailler dans un milieu anglophone. Cette répondante souligne « qu'elle visait un pays anglophone ». Ainsi, vers la fin de son université, elle planifie son futur de sorte que son expérience professionnelle facilite la réalisation de son projet de mobilité. Précisons que la logique de la mobilité géographique anticipée prend une grande importance dans son récit; toutefois, nous avons observé qu'elle s'inscrivait également, dans une moindre mesure, dans la logique d'éloignement du milieu francophone.

Dans cette logique, se situent également trois répondantes qui ont d'abord réalisé une expérience de travail dans des milieux francophones<sup>32</sup>. Ces trois répondantes abandonnent leurs emplois pour trouver un emploi dans un milieu de travail anglophone, ce qui leur permet d'envisager la possibilité « de vivre et de travailler hors du Québec ».

Ces répondants se situent dans la catégorie « des frontières qui se maintiennent » et non pas dans la catégorie « des frontières qui durcissent ». Toutefois, il semble que ces individus n'ont pas réussi, malgré leurs efforts, à se sentir inclus dans le groupe majoritaire. Amal, qui a une maîtrise en droit, voulait obtenir un poste juridique dans son milieu de travail francophone. Toutefois, après des efforts sans réussite, elle quitte son emploi pour aller travailler aux États-Unis où elle a trouvé le poste désiré :

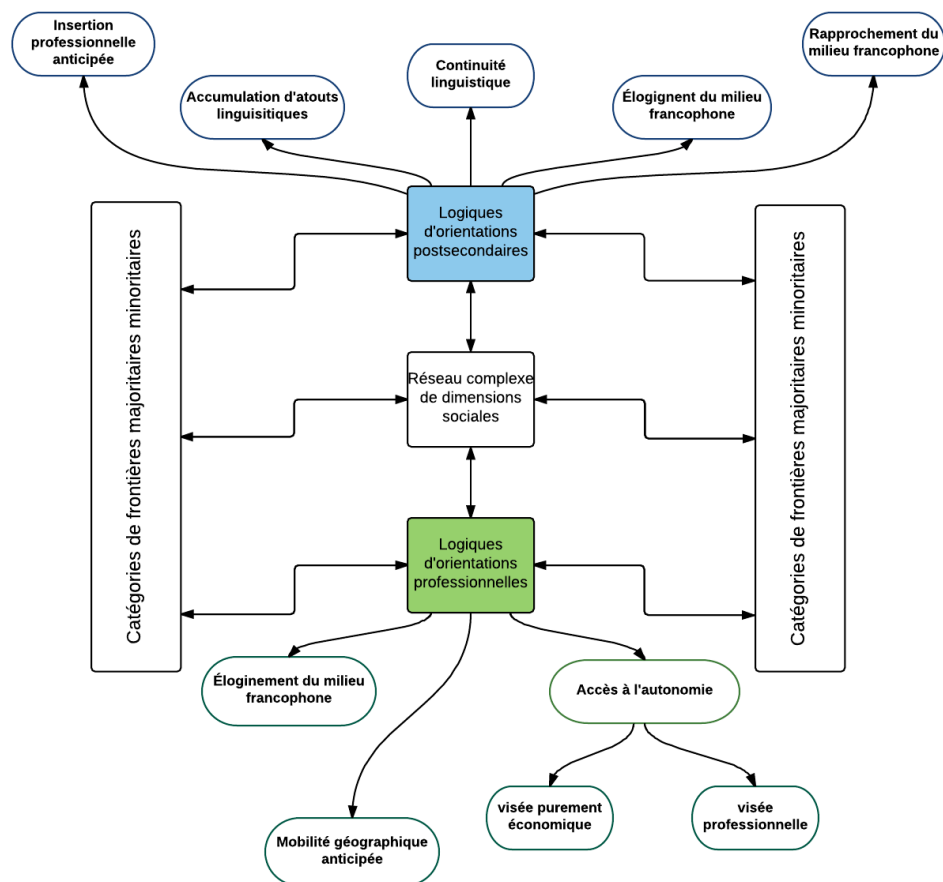
J'ai essayé beaucoup, je te jure, mais ça n'a pas marché. Je vais travailler pour l'ONU, ils m'ont acceptée [...] Je sens qu'il n'y a pas assez d'opportunités et les choses qui me rendent beaucoup plus intéressantes ne sont pas nécessairement très valorisées. Alors, par exemple, quand je te disais le recrutement avec l'ONU, mon parcours pour l'ONU est beaucoup plus intéressant. L'ONU va me payer le double du salaire que le Québec va me payer, est beaucoup plus intéressé à mon parcours, le fait que je parle trois langues et demi, que j'ai travaillé dans des milieux divers, que je ne sais pas je sens que c'est plus attirant pour un milieu international que pour le Québec. Je sens que pour le Québec, parce que j'ai fait des concours à l'intérieur de la commission et je n'ai pas senti... c'est surtout sur le plan juridique, aux enquêtes je trouve que j'ai été très appréciée mais on dirait qu'ils m'ont casé là, puis on a dit 'ok c'est bon, tu es bien là' [...] (*Amal, originaire de la Syrie*)

En somme, la construction des idéaux types des logiques d'orientation linguistique des jeunes adultes du corpus nous a permis de dégager cinq logiques d'orientation linguistique postsecondaire (logique de continuité linguistique; logique d'accumulation d'atouts linguistiques; logique d'éloignement du milieu francophone; logique de rapprochement du milieu francophone; logique d'insertion professionnelle anticipée), et trois logiques

---

<sup>32</sup> Amal, originaire de Syrie, avec dix ans d'expérience dans un milieu francophone, Katia, originaire du Congo, avec quatre ans d'expérience dans un milieu francophone et Samia, originaire d'Algérie, avec trois ans d'expérience.

d'orientation professionnelle (logique d'accès à l'autonomie économique avec visées économiques et avec visées professionnelles; logique d'éloignement du milieu francophone; logique de mobilité géographique anticipée). La typologie présentée permet d'observer les particularités de cette expérience face à l'hétérogénéité des dimensions sociales qui interviennent dans les expériences humaines. Ainsi, chaque individu négocie de façon singulière les dimensions qui interviennent dans son expérience d'orientation. Et ce travail de négociation se réalise au cœur des interactions qui régissent la négociation des frontières « majoritaires/minoritaires » au fil des parcours de vie. Dans les lignes qui suivent, nous tentons d'interpréter les types construits (Figure 4).



**Figure 4 : Représentation graphique des types de logiques d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle**

## **INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS RÉVÉLÉS PAR LA TYPOLOGIE DES LOGIQUES D'ORIENTATION**

L'analyse typologique présentée dans ce chapitre et, plus spécifiquement, l'identification de huit logiques d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle attire notre attention vers les particularités des parcours d'orientation des jeunes adultes issus de l'immigration. Il s'avère qu'à l'étape de transition postsecondaire, les jeunes adultes de minorités visibles de catégorie Noir et Arabe provenant des pays francotropes tendent à continuer leurs études postsecondaires dans les institutions postsecondaires francophones. Toutefois, au stade de la transition au marché du travail, dans le but de s'éloigner du groupe majoritaire, ces jeunes adultes tendent à travailler dans les milieux de travail anglophones. Les résultats démontrent également que pour les autres jeunes adultes appartenant aux autres catégories de minorités visibles (Asiatique occidentale, Asiatique du Sud-Est, etc.), à l'étape de transition au postsecondaire, la langue française est autant valorisée que la langue anglaise. En effet, ces jeunes adultes, en fonction de leurs aspirations ou leurs visées stratégiques, peuvent s'orienter vers les milieux postsecondaires anglophones ou francophones. Et pourtant, le vécu de la discrimination sous la forme du linguicisme, du racisme et de l'intolérance religieuse peut contribuer à rediriger une proportion minimale d'entre eux vers les milieux postsecondaires anglophones. Les types de logiques d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle permettent de constater que l'orientation vers le postsecondaire anglophone (cégep/université) pourrait également favoriser les orientations postsecondaires et professionnelles subséquentes vers les milieux francophones et ce, si le vécu d'une sorte de discrimination (linguicisme, racisme, intolérance religieuse, etc.) n'a pas été à l'origine du

choix d'un milieu postsecondaire ou de travail anglophone. De fait, l'expérience d'orientation postsecondaire vers les milieux anglophones n'aboutit pas nécessairement au développement d'un rapport de distance avec les québécois francophones du groupe majoritaire.

La typologie présentée ici permet de réaliser que les frontières « majoritaires/minoritaires » s'articulent effectivement au processus de construction des expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles des jeunes adultes du corpus : une dimension sociale qui a peu été prise en compte jusqu'à présent dans les études quantitatives et qualitatives portant sur le passage au postsecondaire ou l'accès au marché du travail chez les jeunes issus de l'immigration (Brinbaum et Guégnard, 2012; Kamanzi, 2011, Mc Andrew *et al.*, 2011). Le constat qui ressort de l'ensemble du corpus souligne la durabilité (les frontières qui se maintiennent au fil du temps) des frontières « majoritaires/minoritaires » dans différents types d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles. Or, les réorientations vers les milieux postsecondaires et professionnelles anglophones traduisent un durcissement des frontières, ce qui met en lumière le rôle crucial du vécu du racisme, du linguicisme et de l'intolérance religieuse dans la construction des logiques d'orientation linguistique. Le croisement des catégories de frontières avec des expériences d'orientation permet également de constater que la dynamique relationnelle entre les jeunes issus de l'immigration (groupe minoritaire) et les jeunes Québécois (groupe majoritaire) pourrait contribuer à développer un sentiment d'exclusion chez certains jeunes issus de l'immigration. Or, ces jeunes, se percevant comme discriminés par leurs collègues québécois francophones à l'université, se réorientent par la suite vers les milieux de travail anglophones. En fait, le vécu de discrimination

influence leur lecture anticipée du marché du travail, car les individus articulent le passé, le présent et le futur à chaque étape d'orientation (Doray, 2011; Grossetti, 2009).

Les résultats présentés dans ce chapitre attirent l'attention sur le rôle important des normes perçues ou de l'expérience vécue sur le marché du travail sur les logiques d'orientation linguistique professionnelle. De fait, les aspirations des jeunes peuvent jouer un rôle dans le développement des visées professionnelles. Toutefois, l'expérience réelle et vécue du marché du travail y joue un rôle plus important. Si les expériences vécues contraignent le processus d'insertion, les jeunes adultes pourront se replier sur des visées économiques. Autrement dit, leurs visées professionnelles peuvent être mises en sourdine. Ces résultats permettent de développer un regard complémentaire et plus affiné sur les données statistiques par rapport à l'égalité d'accès à l'emploi auprès la population immigrante au Québec (Secrétariat du conseil du trésor du Québec [SCTQ], 2015). Les résultats de notre étude sur 25 jeunes adultes issus de l'immigration montrent qu'une minorité d'entre eux (n=7) arrivent à développer des visées professionnelles où leur domaine d'emploi correspond à leur domaine de formation.

La typologie des logiques d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle permet de dégager des conditions sociales sous lesquelles certaines logiques se construisent. Toutefois, elle ne permet pas d'appréhender des types d'acteurs qui attribuent relativement le même sens, voir le même regard réflexif, à l'ensemble de leur parcours d'orientation parsemé de plusieurs expériences et de plusieurs logiques. En effet, l'acteur social peut mettre en œuvre plusieurs logiques d'orientation au fil de son parcours de vie. Ainsi, alors que la typologie présentée dans ce chapitre nous a permis de dégager des types de logiques d'orientation



linguistique mises en œuvre par les jeunes adultes du corpus dans chaque moment critique d'orientation, le dernier chapitre (VIII) permet d'envisager les parcours comme un tout. Ainsi, nous y présenterons une analyse typologique des parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle empruntés par les jeunes adultes du corpus et ce, selon le sens qu'ils ont bien voulu accorder à l'ensemble de leur trame de vie.

## **CHAPITRE VIII**

### **TYOLOGIE DES PARCOURS D'ORIENTATION**

La typologie présentée dans ce chapitre se base sur une conception subjective de l'expérience humaine (Goffman, 1959; Scheff, 2005). Nous visons à repérer des types d'acteurs en fonction du rapport subjectif qu'ils entretiennent avec l'ensemble de leur parcours d'orientation linguistique. Cela nous permet de répondre à notre question de recherche portant sur le sens que donne l'acteur à son parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle. Selon notre perspective relationnelle, les acteurs sociaux construisent des interprétations de leurs expériences, et ce en se référant aux significations que les autres acteurs leur fournissent. Autrement dit, « toute action est expressive au sens où en elle se donne à lire une signification qui est l'objet de l'interprétation des autres acteurs sociaux » (Watier, 2011). De fait, une logique processuelle donne place à ces interprétations subjectives dans les récits que font les acteurs de leurs expériences (Becker, 2008; Bessin, 2009a), et ce dans l'articulation du temps passé, présent et futur (Bessin, 2009a).

#### **▪ Les dimensions de la typologie des parcours**

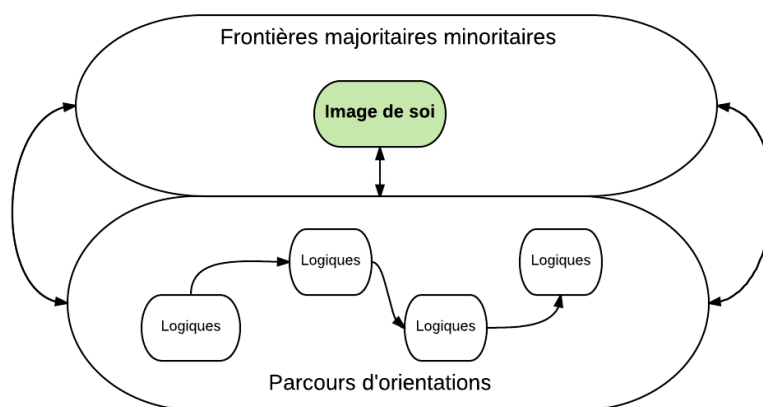
Pour accéder à la typologie des parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle, l'analyse se focalise sur l'ensemble du processus d'orientation des répondants qui comporte une série de logiques d'orientation et différentes catégories de frontières

« majoritaires/minoritaires ». Pour ce faire, nous nous penchons plus particulièrement sur le rapport qu'entretient l'acteur social avec son expérience en fonction de ses propres interprétations. Notre perspective relationnelle de l'analyse permet notamment d'appréhender le processus d'interprétation à travers lequel les individus orientent et réalisent leurs actions au cœur des interactions qu'ils établissent avec les autres individus (Blumer, 1966). Dans ce sens, ils peuvent s'identifier ou ne pas s'identifier à leurs expériences vécues, car le processus d'interprétations implique la négociation de l'image du soi qui peut se former et se transformer au fil des expériences de vie (Becker, 2008), et ce dans le but de rationaliser les logiques d'action. Or, « *by making indications to himself and by interpreting what he indicates, the human being has to forge or piece together a line of actions* » (Blumer, 1966, p. 536). C'est donc par l'interprétation de leurs situations dans le réseau des relations sociales que les jeunes adultes du corpus donnent sens à leur parcours d'orientation.

Ainsi, la dimension des « catégories de frontières « majoritaires/minoritaires » » et ses sous-dimensions, voire « perception du groupe majoritaire » et « émotions vécues au cours des interactions avec le groupe majoritaire » (Chapitre VIII), introduisent une autre dimension qui s'avère être l'« image de soi ». Pour construire des types de parcours d'orientation linguistique, nous nous focalisons plus spécifiquement sur la façon avec laquelle l'acteur social négocie son « image de soi » par la mise en œuvre de différentes logiques d'orientation linguistique tout au long de son parcours de vie, et ce au sein des frontières « majoritaires/minoritaires » qu'il négocie (Figure 5) (Jenkins, 2000, 2003). Les types de logiques identifiées au chapitre précédent (Chapitre VII) nous servent donc comme dimension d'analyse. Cette démarche nous guide vers l'identification de quatre types de parcours

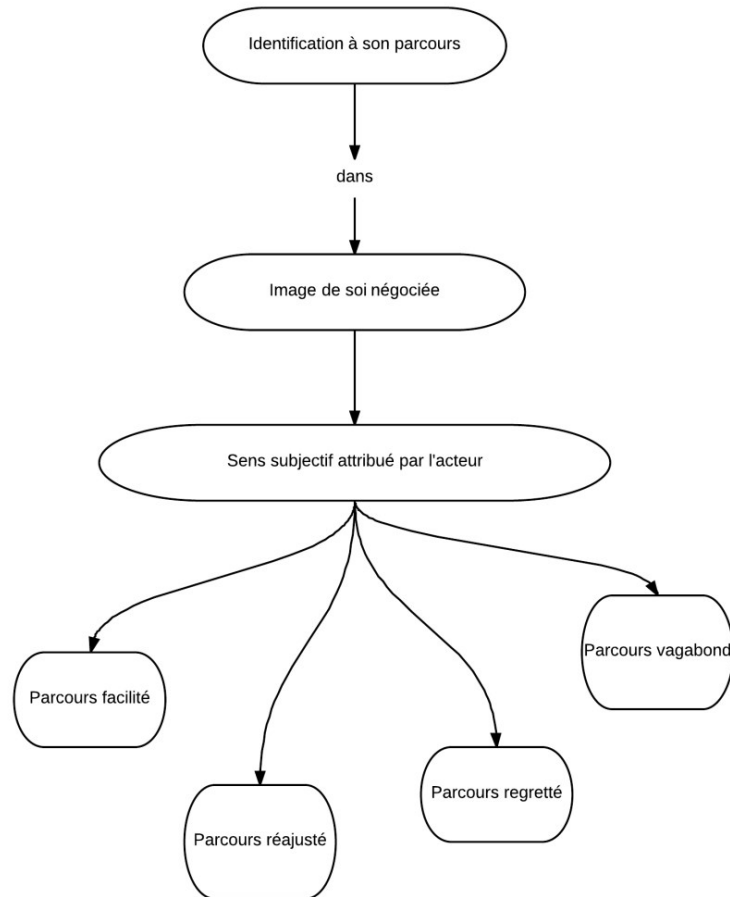
d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle, au regard du sens qu'attribuent les acteurs à leurs parcours.

**Figure 5 : Représentation graphique des dimensions de la typologie des parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle**



Nous avons identifié ainsi quatre types de parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle : « parcours facilité »; « parcours réajusté »; « parcours regretté » et « parcours vagabond » (Figure 6). Les individus qui se situent dans ces types de parcours construisent chacun différentes logiques d'orientation linguistique lors de leur passage au postsecondaire et au marché du travail. Ils se situent chacun dans une ou plusieurs catégories de frontières « majoritaires/minoritaires ». Toutefois, ils attribuent le même sens à leurs parcours d'orientation, et ce, dans le processus d'identification à leur image de soi négociée dans la dynamique relationnelle des frontières « majoritaires/minoritaires ». Nous démontrons donc comment certains types d'acteur se situant dans certains types de parcours, de par

l'orchestration de leurs logiques d'orientation, négocient leur image de soi de manière relativement similaire.



**Figure 6 : Représentation graphique des types de parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle**

## 8.1 PARCOURS FACILITÉ

Dans ce type de parcours, les individus s'identifient à leur image de soi négociée au fil de leurs diverses expériences liées au passage au postsecondaire et au marché du travail – des expériences construites par la mise en œuvre de logiques variées. Ils s'identifient à leurs parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle à travers des frontières « majoritaires/minoritaires » non conflictuelles. Dans ce type de parcours, nous retrouvons quatre répondants du corpus : deux répondantes originaires du Cambodge; un de Chine et un originaire d'Iran. De fait, selon leurs récits, l'image de soi de ces jeunes adultes a toujours été respectée dans leurs relations avec le groupe majoritaire. Autrement dit, ces individus n'ont jamais ressenti que leur image de soi se déclinait au sein de rapports de pouvoir inégaux (Brubaker, 2015; Jenkins, 2000). Les logiques successives qu'ils ont mises en œuvre pour construire leurs expériences d'orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles illustrent la perméabilité des frontières « majoritaires/minoritaires ». En définitive, parmi ces quatre répondants, les deux répondantes originaires du Cambodge se situent dans la catégorie « des frontières qui s'estompent » et les répondants originaires d'Iran et de Chine se situent dans la catégorie « des frontières qui se perméabilisent ». Ainsi, le vécu de discrimination n'est pas spécifiquement constitutif des dimensions sociales autour desquelles ils ont construit leurs logiques d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle.

Illustrons ce type de parcours en prenant l'exemple de Frank, originaire de la Chine. Frank est arrivé à Montréal à l'âge d'entrée au secondaire. Ses parents ont un capital scolaire élevé et de fortes aspirations pour son futur. Ils ont également la possibilité de mener « leur propre *business* ». De ce fait, ils ne vivent pas des contraintes propres aux immigrants qui cherchent

de l'emploi en contexte montréalais. De plus, tout en prenant compte « qu'ils ne sont vraiment pas en interaction avec les Québécois », ils ont un rapport positif avec le Québec. Frank poursuit toutes ses études postsecondaires dans les institutions anglophones et il travaille dans un milieu de travail anglophone. Lors de son passage au postsecondaire, dans la logique « d'accumulation d'atouts linguistiques », il s'oriente vers un cégep anglophone. En effet, lui et ses parents trouvaient que « l'anglais était la langue qui lui permettrait d'aller plus loin et qu'après le français c'était le temps de l'anglais ». Frank « avait bien appris le français durant son secondaire et il le maîtrisait ». Il se considère bilingue. Dans son cégep anglophone, il avait tendance à parler en français avec les francophones qui fréquentaient son cégep. Il raconte « qu'il aime les francophones et il les trouve gentils ». Après le cégep, dans la logique « de continuité linguistique » et à la fois « d'insertion professionnelle anticipée », il s'oriente vers une université anglophone. En définitive, il se sent plus à l'aise de poursuivre ses études universitaires en anglais, d'autant plus qu'au cégep il était dans le programme de sciences, et par conséquent il était familier avec les termes scientifiques en anglais. De plus, il anticipait qu'il pourrait trouver un emploi dans le domaine de sa formation universitaire (ingénierie électronique) en anglais – un domaine où l'anglais prédomine. Arrivé au stade d'orientation professionnelle, il s'oriente vers un milieu de travail anglophone dans la logique « d'accès à l'autonomie économique avec des visées professionnelles ». Il trouve « qu'il possède le potentiel et il souhaite évidemment travailler dans le domaine de sa formation universitaire ». Frank se situe dans la catégorie « des frontières qui se perméabilisent ». Au fil de son parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle et au cœur de ses interactions avec le groupe majoritaire dans différents contextes sociaux, il développe une perception positive de la société d'accueil et du groupe majoritaire. Frank s'identifie à son parcours :

Quand je regarde, je vois que je suis satisfait de tout ce que j'ai réalisé [...] j'aime les anglophones, j'aime beaucoup les francophones [...] j'aimerais rester au Québec, à Montréal, si ça reste multiculturel, [...] j'avais des objectifs et je les ai réalisés, je n'oublie pas que cette société m'a donné cette possibilité, aussi que le travail fort de mes parents [...] voilà, je suis devenu l'homme que je suis, je me définis comme une personne qui veut aider du monde. Qui a un cœur qui veut aider. (*Frank, originaire de la Chine*)

**Tableau V**  
**Tableau synoptique du parcours d'orientation de Frank**

Frontières qui se perméabilisent		Image de soi respectée  ↓  Identification à son parcours
Passage au postsecondaire	Logique d'accumulation d'atouts linguistiques	
	Logique de continuité linguistique	
Passage au marché du travail	Logique d'accès à l'autonomie économique avec des visées professionnelles	

Prenons le cas de Shima, originaire du Cambodge. Elle arrive à l'âge d'entrée au primaire. Ses parents arrivent en tant que réfugiés. Ils possèdent un capital scolaire peu élevé et de faibles aspirations pour le futur de leurs enfants. Toutefois, ils sont portés à transmettre les valeurs de leurs pays d'origine à leurs enfants : des valeurs comme « travailler fort et être en paix avec l'univers ». Les parents de Shima ont un rapport positif avec le Québec francophone. Ils lui délèguent la liberté du choix dans ses orientations postsecondaires. Elle poursuit toutes ses études postsecondaires dans les institutions francophones et elle travaille dans un milieu francophone. La première langue que Shima apprend et parle est le français. Lors de l'orientation postsecondaire, dans la logique de « continuité linguistique », elle s'oriente vers un cégep francophone. Elle a beaucoup d'amis québécois et « les mêmes valeurs que les



québécoises ». En fait, elle se trouve « québéquisée », tout en valorisant ses valeurs cambodgiennes. En effet, « elle s’identifie comme une québécoise et elle se sent mieux parmi les francophones ». À l’étape de l’orientation professionnelle, dans la logique « d’accès à l’autonomie économique avec des visées professionnelles », elle s’oriente vers un milieu de travail francophone. Elle vise à « se construire une belle carrière ». Elle met l’emphase sur le fait « qu’à cette étape-là, elle n’avait pas une préférence particulière en ce qui concerne la langue de son milieu de travail ». Shima se situe dans la catégorie « des frontières qui s’estompent ». Elle s’identifie à son parcours d’orientations postsecondaires et professionnelles. Elle n’a jamais senti menacée son image de soi et n’a jamais senti des rapports de pouvoir inégaux (Brubaker, 2015; Goffman, 1974) :

Je pense que oui, c’est ça. Je considère que j’étais au bon endroit et au bon moment, avec les bonnes attitudes [...] j’étais disposée à travailler fort, j’aurais eu un poste après. Je manifestais un intérêt, un enthousiasme dans ce que je faisais. Et je sentais qu’ils valorisaient mes efforts. J’étais à l’écoute du monde et j’ai pu mener la vie que je mène. Il y a des gens qui m’ont accompagnée, mais j’avais la bonne attitude sinon ils m’auraient pas accompagnée. Moi, je considère ça. (*Shima originaire du Cambodge*)

**Tableau VI**  
**Tableau synoptique du parcours d’orientation de Shima**

<b>Frontières qui s’estompent</b>		Image de soi respectée  ↓  Identification à son parcours
Passage au postsecondaire	Logique de continuité linguistique	
	Logique de rapprochement du milieu francophone	
Passage au marché du travail	Logique d’accès à l’autonomie économique avec des visées professionnelles	

Ainsi, les significations subjectives qu'articulent les acteurs de ce type de parcours à leurs expériences objectivement réalisées (Becker, 1985) illustrent une perception de rapports de pouvoir égalitaires avec les Québécois du groupe majoritaire.

## **8.2 PARCOURS RÉAJUSTÉ**

Dans ce type, les individus cherchent à s'identifier à leurs parcours d'orientation postsecondaire et professionnelle, mais quelques embûches surviennent. Ils vivent cette expérience sous des conditions différentes que celles des acteurs du type « parcours facilité »; ils s'inscrivent dans des logiques et des frontières « majoritaires/minoritaires » différentes de celles des jeunes s'inscrivant dans le type « parcours facilité ». En fait, leur parcours ne correspond pas dès le départ à leur image de soi et ils tentent réajuster le tir lors de leur insertion professionnelle. Une bonne proportion du corpus, voire 12 cas, se retrouvent dans ce type de parcours. En effet, si ces jeunes adultes ne parviennent pas à s'identifier à leur expérience d'orientations postsecondaires (cégep et/ou université) (Becker, 2008), ils mettent en œuvre une nouvelle logique d'orientation pour vivre une nouvelle expérience leur facilitant cette identification. Ainsi, ils réussissent à se reconnaître dans leur image de soi façonnée dans leurs relations avec le groupe majoritaire, et ce en harmonisant leurs interprétations subjectives à leurs expériences objectivement réalisées (Scheff, 2013). Ayant une perception plutôt positive des québécois francophones et du Québec, certains de ces jeunes adultes se situent dans la catégorie « des frontières qui se perméabilisent ». D'autres, ayant une perception plutôt négative des québécois et du Québec, se situent dans la catégorie « des frontières qui se maintiennent ». Toutefois, aucun de ces 12 cas ne se situent pas dans la catégorie « des frontières qui s'estompent » ni « des frontières qui durcissent ».

Pour illustrer ce type de parcours, prenons le cas de Bita, originaire de l’Iran. Bita arrive au Québec au secondaire. Ses parents possèdent un capital scolaire élevé et de fortes aspirations pour son futur. Toutefois, Bita perçoit les aspirations élevées de ses parents comme « un poids sur ses épaules ». En d’autres mots, comme les parents de Bita valorisaient seulement l’orientation vers certains programmes universitaires, elle n’a jamais pu « savoir à quoi elle s’inspirait ». Lors de son orientation linguistique postsecondaire au niveau collégial, s’inscrivant dans la logique « d’accumulation d’atouts linguistiques », elle s’oriente vers un cégep francophone, car « elle trouvait qu’elle est bonne en anglais et elle voulait améliorer son français pour s’équiper de la langue de la province ». Elle choisit un cégep francophone « où il y avait moins d’iraniens et où la majorité des étudiants étaient des « Blancs » (*Québécois francophones*) ». Toutefois, elle ne développe pas des liens d’amitiés profonds avec ses pairs québécois, malgré le fait « qu’elle les trouve polis et corrects ». Après le cégep, dans la logique « d’insertion professionnelle anticipée » et à la fois dans la logique « d’accumulation d’atouts linguistiques », elle s’oriente vers une université anglophone. Elle voulait en fait « perfectionner son anglais ». Elle visait également à poursuivre ses études universitaires dans la langue anglaise et « bien sûr dans un programme que ses parents désiraient », car « elle anticipait qu’il y aurait beaucoup d’entreprises anglophones qui auraient besoin de sa formation universitaire ». Elle devient ingénieure en construction.

Plus tard, au fil de ses efforts pour trouver un emploi, elle réalise que son anticipation ne se conforme pas à la réalité du marché du travail montréalais, car « le domaine de la construction s’avère être aux mains du secteur francophone du marché ». De ce fait, dans une logique « d’accès à l’autonomie économique avec des visées professionnelles », elle s’oriente vers un milieu de travail francophone dans le domaine de la construction. Son milieu de travail s’avère

sous l'emprise des québécois francophones. Elle n'a pas une perception négative de son milieu, mais « elle garde sa distance avec les québécois de son milieu de travail, car elle les trouve différents en plusieurs sens ». Plus tard, elle prend conscience « qu'elle désire pouvoir travailler dans un milieu où elle rencontre aussi des immigrants qui ont de la difficulté à parler en français, comme quand elle est arrivée à Montréal ». Elle réalise également « qu'elle a une passion pour l'enseignement et que si ses parents ne l'avaient pas poussée vers l'ingénierie, peut-être aurait-elle visé l'enseignement dès le début ». Ainsi, elle décide de ne plus travailler dans le domaine de la construction et d'enseigner dans les cégeps. Elle est motivée à réaliser son soi, à pouvoir s'identifier à son parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle. Elle se développe de nouvelles visées professionnelles et elle reçoit des formations pour pouvoir enseigner. Elle réussit à s'insérer comme enseignante dans des cégeps anglophones et francophones à Montréal. Depuis maintenant dix ans, Bita enseigne dans les cégeps francophones et également anglophones. Dans les cégeps francophones, elle est souvent témoin du vécu de discrimination (linguicisme, racisme, intolérance religieuse) de « ses étudiants non québécois ». Bita, se situe dans la catégorie des « frontières qui se maintiennent ». Sa tendance à garder une distance avec les Québécois francophones – tout en ayant des rapports harmonieux avec eux - lui permet de se reconnaître dans son image de soi :

J'étais très frustrée, j'étais triste parce que je ne savais pas quoi faire. Je voulais justement faire plaisir à mes parents, aller dans un programme qu'ils voulaient. J'ai fini par devenir ingénieure malheureusement [...] je suis allée en français, je ne voulais pas perdre mon français [...] après, je suis allée en anglais à l'université [...] pas facile encore. C'est ça, j'ai commencé à réaliser que je me donne des maux têtes de changer d'une langue à l'autre, mais j'ai réussi à compléter ma formation [...] j'ai réussi à trouver un emploi dans la construction, la construction bon il y a que des québécois, tu dois travailler avec les hommes de chantiers et ils sont tous québécois, mais ils étaient corrects avec moi. Moi j'étais dans mon coin, mais c'était frustrant des fois, [...] j'ai décidé de devenir enseignante. Il y a dix ans que j'enseigne, c'est pas toujours facile, tu observes des choses des petits étudiants d'origine immigrante qui courent toujours et toujours, les québécois les devancent [...] j'ai une bonne relation avec mes étudiants québécois ou mes

collègues québécois, mais bon je ne me mélange pas beaucoup, je suis plus à l'aise comme ça [...] mais bon, malgré tout, j'ai réussi ma vie.

**Tableau VII**  
**Tableau synoptique du parcours d'orientation de Bita**

<b>Frontières qui se maintiennent</b>		
Passage au postsecondaire	Logique d'accumulation atouts linguistiques	Rapport de distance avec le groupe majoritaire ↓ Image de soi respectée
	Logique d'insertion professionnelle anticipée	
Passage au marché du travail	Logique d'accès à l'autonomie économique avec des visées professionnelles	↓ Identification à son parcours
	Développement des visées professionnelles	

Prenons également le cas d'Angel, originaire du Pérou. Angel arrive à Montréal au secondaire. Ses parents arrivent à Montréal en tant que réfugiés. Ils possèdent un capital scolaire élevé et des aspirations élevées. Avant d'arriver à Montréal, ils restent presque un an aux États Unis. Angel pratique l'anglais durant cette année, de sorte qu'il maîtrise cette langue, d'autant plus qu'au Pérou il avait suivi des cours d'anglais. Arrivé à Montréal, lui et sa famille se sentent sous pression en ce qui concerne le choix de l'école. Ils ne possèdent ni de ressources d'informations ni un réseau social développé. Angel trouve que cet aspect a affecté négativement son choix des cours au secondaire, car « il ne savait pas qu'il pouvait prendre des cours de musique et il adorait la musique ». Il fréquente une école secondaire dans laquelle la majorité de la population est constituée de jeunes issus de l'immigration. Toutefois, il se développe un cercle d'amis composé de jeunes issus de l'immigration et de jeunes québécois.

Ses parents ont un rapport positif avec la société d'accueil. En fait, ils se concentrent davantage sur l'accomplissement de leur projet d'immigration que « sur les conflits du Québec ». Lors de son orientation postsecondaire, dans la logique « d'accumulation d'atouts linguistiques », il s'oriente vers un cégep francophone, car il souhaite perfectionner son français. Il trouve en fait « qu'il n'a aucun problème en anglais ». Angel remet en question certains discours normatifs propre au Québec francophone comme la Charte de la laïcité et la Loi 101. Néanmoins, il a une perception positive des Québécois francophones. Il les qualifie « de gens *cools* ». Depuis son cégep, Angel pratique la musique avec beaucoup de québécois. Il a un « vécu difficile au postsecondaire, parce qu'il n'a pas pu étudier dans le domaine de la musique », car « l'école ne l'avait pas bien informé par rapport aux choix des filières ». Lors du passage à l'université, dans la logique « d'insertion professionnelle anticipée », il s'oriente vers une université francophone pour pouvoir poursuivre ses études dans le programme qu'offrait cette université, voire la communication. En effet, il trouve que cette université est meilleure pour ce programme et il est déterminé à devenir journaliste. Au moment de l'entrevue, il lui reste une session pour obtenir son baccalauréat en communication. Après le cégep, dans la logique « d'accès à l'autonomie économique avec des visées économiques » il s'insère dans un milieu du travail bilingue. Il y a cinq ans qu'il travaille dans ce milieu. Son domaine de travail est relativement lié à son diplôme collégial, voire dans le domaine du cinéma. Il est gestionnaire de vente dans une entreprise de produits musicaux. Dans son milieu de travail bilingue, il observe parfois « des comportements bizarres de la part des clients francophones qui prétendent ne pas comprendre son français à cause de son accent ». Toutefois, parallèlement à ses visées économiques, il arrive à former son groupe de musique de façon professionnelle pendant son cégep (visées professionnelles). Il organise des concerts

dans des villes différentes. Dans son groupe de musique, il travaille avec beaucoup de québécois avec lesquels il entretient des relations fructueuses. Ainsi, sa perception du groupe majoritaire reste positive. Alors que dans son milieu de travail, il ressent un rapport de pouvoir avec le groupe majoritaire, ce n'est pas le cas dans son groupe de musique. C'est ainsi qu'Angel se situe dans la catégorie « des frontières qui se perméabilisent ». De fait, en diversifiant ses logiques professionnelles, ainsi que ses types de relations avec les Québécois, il parvient à s'identifier à son parcours :

Toutes les péripéties qui sont arrivées me permettent de justement d'accepter mon destin, *to be grateful* de ce que je fais maintenant. Puis, c'est je ne sais pas comment dire en français mais j'ai une *drive* pour quelque chose. Je veux faire quelque chose, parfois on se fait dire non, je ne disais pas ah je suis un immigrant, ah non tu ne peux pas faire la musique, ah non tu peux pas faire ça. J'essaie de me contenter de ce que je peux faire, je suis toujours *happy*, mais je ne suis pas toujours *satisfied*. J'ai toujours cette motivation-là pour avancer [...] je n'ai pas pu étudier en musique, tu vois l'école ne m'a pas aidé non plus. On dirait qu'ils ne m'ont pas pris au sérieux. Mais voilà, j'ai un groupe de musique que ça va bien, j'étudie en journalisme [...] il y a des fois des restrictions, mais toujours comme il n'y a pas juste un chemin, tu sais, tu peux prendre l'autre chemin [...] (*Angel, originaire du Pérou*)

**Tableau VIII**  
**Tableau synoptique du parcours d'orientation d'Angel**

Frontières qui se perméabilisent		Perception positive du groupe majoritaire ↓ Image de soi respectée ↓ Identification à son parcours
Passage au postsecondaire	Logique d'accumulation d'atouts linguistiques	
	Logique d'insertion professionnelle anticipée	
Passage au marché du travail	Logique d'accès à l'autonomie économique avec des visées professionnelles	

Ainsi, les acteurs de ce type de parcours tentent, d'une façon ou d'une autre, d'agencer leurs logiques d'action avec les conditions contraignantes auxquelles ils font face tout au long de

leur parcours de vie, et ce, dans l'espoir de s'identifier à leur image de soi façonnée tout au long de leurs orientations.

### **8.3 PARCOURS REGRETTÉ**

Dans ce type de parcours, on rencontre des individus qui ne parviennent pas à s'identifier à leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle. Ils ne se reconnaissent pas donc dans leur image de soi façonnée au sein des frontières « majoritaires/minoritaires » au fil de leur parcours d'orientation. La logique « d'éloignement des milieux francophones » se veut principalement la logique qu'ils mettent en œuvre pour construire leur expérience d'orientation postsecondaire et/ou professionnelle. Cela explique la tendance de ces individus à remettre en cause les conditions sociales sous lesquelles ils ont construit leurs expériences d'orientations. De fait, en s'éloignant des milieux francophones, ils cherchent à remédier ou modifier leur image de soi. La nécessité, ressentie par ces jeunes adultes, de s'éloigner des milieux francophones leur laisse moins de marge pour penser à leurs vocations. Toutefois, quelques années après l'orientation, ils peuvent développer des visées professionnelles. Six cas de ce type de parcours se retrouvent au sein de notre corpus : un répondant originaire de la Guinée, un répondant originaire du Cameroun, une répondante originaire de la Roumaine, une répondante originaire d'Haïti, une répondante originaire de la Tunisie et une répondante originaire de la Syrie. Parmi ces six répondantes, cinq se situent dans la catégorie « des frontières qui durcissent » et une (répondante originaire de Roumaine) dans la catégorie « des frontières qui se maintiennent ».



Pour illustrer ce type de parcours prenons le cas de Tiam, originaire de la Guinée. Il arrive à Montréal au secondaire. Le capital scolaire de ses parents est élevé. Rappelons que son pays d'origine est une ancienne colonie française. Il est francophone. Lors de ses orientations postsecondaires, s'inscrivant dans « la logique de continuité linguistique », il s'oriente vers une institution francophone. Il s'oriente vers un cégep et une université francophones. Durant son programme technique, il raconte avoir vécu souvent de la discrimination raciale de la part de « ses enseignants québécois » et de la part de « ses collègues québécois ». De plus, au cours de sa vie quotidienne, il se sent exposé à des préjugés raciaux de la part des Québécois, « juste par ce qu'il est noir et immigrant et ce même s'il est éduqué et intelligent ». Il remet en cause les discours normatifs de la société québécoise comme les discours relatifs au projet de Charte de la laïcité et au projet de souveraineté-association. Son idée préconstruite, basée sur le fait que « les Français sont des colonisateurs qui exploitent les peuples de leurs colonies », se renforce. Arrivé au stade de l'orientation professionnelle, il fait une bifurcation avec ses logiques d'orientation précédentes en s'orientant vers les milieux de travail anglophones, et ce, dans la logique « d'éloignement du milieu francophone ». Il trouve que les milieux de travail anglophones sont moins « la scène du racisme ». Il ne souhaite donc « jamais travailler dans un milieu de travail francophone ». Il regrette son parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle, « il se sent perdu et nostalgique ». Il accuse les Québécois et la société québécoise d'être racistes. Il est constamment à la recherche de son image de soi « blessée dans ses vécus » :

Je ferais d'autre chose peut-être. Je pouvais aller en anglais au cégep, peut-être que j'aurais chois d'autre chose, d'autres écoles. J'aurais peut-être plus appris, j'aurais fait mille autres choses [...], je me disais, oui il faut que je réussisse, il faut que je leur montre à ces blancs (*québécois francophones*) qui me rabaissaient souvent [...] je pense aux troubles que j'ai vécus ici, à mes séquelles. Il n'y a pas eu une journée que je ne pense pas à chez moi, il y a pas une journée que je ne pense pas à mon pays où que je ne dis pas le nom de mon pays, où que je ne parle pas de ce

qui me manque. Je suis incapable et à moment donné j'avais tenté de faire une psychanalyse et je me suis rendu compte que tout au long de ma psychanalyse je ne parlais que de mon pays, je ne parlais que de mon rapport au monde [...] (*Tiam, originaire de la Guinée*)

**Tableau IX**  
**Tableau synoptique du parcours d'orientation de Tiam**

Frontières qui durcissent		Perception négative du groupe majoritaire ↓ Image de soi menacée ↓ Non identification à son parcours
Passage au postsecondaire	Logique de continuité linguistique	
Passage au marché du travail	Logique d'éloignement du milieu francophone	

Le cas de Rose, originaire d'Haïti, illustre également ce type de parcours. Elle est née à Montréal, de parents ayant un capital scolaire faible. Le père de Rose a souvent vécu de la discrimination raciale sur le marché du travail montréalais. Elle a été affectée par le vécu de son père, car « elle pense toujours à ce que son père a subi et elle en souffre ». Étant francophone, dans la logique de « continuité linguistique », elle s'oriente vers une institution postsecondaire francophone « dans le programme qu'elle désirait ». Malgré le fait qu'elle étudie beaucoup, elle ne réussit pas ses cours, « elle a des notes basses dans ses matières ». Elle se trouve souvent « ciblée et jugée par ses enseignants québécois qui n'essayaient jamais de l'aider pour surmonter ses difficultés ». En fait, elle trouve que « sa façon d'apprendre est différente de celle des élèves québécois », mais « personne ne la comprenait ». Elle se sentait également catégorisée par ses pairs « blancs » qui la jugeaient comme « une Noire imbécile ».

Elle change pour un cégep anglophone, car « durant son cégep elle travaillait pour une dame anglophone très gentille ». Elle change également son programme préuniversitaire pour une technique, car « en raison de son expérience désagréable au cégep francophone, elle se sentait incapable de continuer son programme ». Toutefois, au cégep anglophone, « tout change pour elle ». Elle trouve que les enseignants anglophones « la comprenaient et l'aidaient ». Elle raconte souvent « qu'ils la maternaient » et que « dans les milieux anglophones, ils te maternent ». Après cette expérience, dans la logique « d'éloignement du milieu francophone », elle s'oriente vers un milieu de travail anglophone et sa perception positive des anglophones se renforce. Et pourtant, Rose regrette son parcours d'orientation linguistique postsecondaire professionnelle. Elle regrette notamment le fait qu'elle n'ait pas pu continuer son programme préuniversitaire « pour devenir ce qu'elle voulait ». Elle regrette le fait « qu'elle soit francophone, qu'elle ne parle toujours pas bien l'anglais, mais qu'elle ne peut pas travailler dans un milieu francophone parce qu'elle déteste travailler dans une entreprise francophone, elle regrette d'être née à Montréal, elle se sent étrangère dans son pays ». Rose a un projet futur : « aller vivre à Floride plus tard » :

Il y a trop de divergences entre les Québécois et nous, il y a juste trop de divergences. Ils ne peuvent pas nous comprendre, ils nous catégorisent. Juste leur façon de penser, c'est complètement différent. Dans mon travail avec les anglophones, je me sens mieux. Ils me maternent. Écoute, toi aussi, les anglais vont te materner, les français sont racistes. Écoute, oui, je suis née ici, mais je veux aller vivre en Floride. Dans un site de rencontre, j'ai trouvé quelqu'un là-bas [...] le fait que tu es née dans un pays et aune job ne veut pas dire que tu te sens chez toi dans ce pays [...] (*Rose, originaire d'Haïti*)

**Tableau X**  
**Tableau synoptique du parcours d'orientation de Rose**

Frontières qui durcissent		Perception négative du groupe majoritaire ↓ Image de soi menacée ↓ Non identification à son parcours
Passage au postsecondaire	Logique de continuité linguistique	
	Logique d'éloignement du milieu francophone	
Passage au marché du travail	Logique d'éloignement du milieu francophone	

Ainsi, les acteurs de ce type de parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle regrettent leurs expériences d'orientations linguistiques professionnelles réalisées. De fait, à un moment donné de leur parcours d'orientation linguistique, ces derniers choisissent clairement de prendre une distance avec le groupe majoritaire par la mise en œuvre de « la logique d'éloignement du milieu francophone ».

#### **8.4 PARCOURS VAGABOND**

Dans ce type de parcours, on rencontre des individus qui démontrent une difficulté à attribuer un sens tangible à leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle. Trois cas se retrouvent dans ce type de parcours : un répondant originaire d'Haïti, un répondant originaire de l'Italie et une répondante originaire de la Moldavie. Alors que dans les trois autres types de parcours présentés, un processus réflexif oriente les interprétations qu'attribuent les individus à leurs expériences réalisées (Becker, 1975), dans ce type de parcours, nous rencontrons des individus qui ont construit leurs expériences d'orientation

linguistique dans une démarche moins réflexive. De fait, les parcours d'orientation de ces répondants sont parsemés de changements successifs, d'hésitations, d'échecs et de choix par défaut. La fixation de ces individus sur ces changements, « dans le but de trouver finalement leur chemin », a fait en sorte qu'ils ont accordé moins d'importance à leur image de soi façonnée au fil de leur parcours d'orientation. Ces individus se situent dans des catégories différentes des frontières « majoritaires/minoritaires ». Les répondants originaires d'Haïti et d'Italie se situent dans la catégorie « des frontières qui se perméabilisent » et la répondante originaire de la Moldavie se situe dans la catégorie « des frontières qui se maintiennent ». En définitive, la logique « d'éloignement du milieu francophone » ne fait pas partie de l'ensemble des logiques d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle que ces trois répondants ont mises en œuvre. Ils ont une perception ni complètement positive ni complètement négative du groupe majoritaire.

Pour illustrer ce type de parcours, prenons le cas de Fabrice, originaire d'Haïti. Fabrice arrive à Montréal au secondaire. Ses parents ont un capital scolaire faible et des aspirations moins élevées pour son futur. Toutefois, Fabrice « a toujours eu des aspirations élevées pour lui-même, mais il n'a pas eu de ressources nécessaires ». En fait, « dans le but de réaliser ses rêves », il change souvent d'école et de programme. Dans la logique de « continuité linguistique », il entame ses études postsecondaires dans un cégep francophone dans un programme des sciences sociales. Après un an, il change pour un cégep anglophone « justement parce qu'il voulait vivre autre chose et il voulait améliorer son anglais, en fait il voulait faire quelque chose d'autre, mais il ne savait pas quoi ». Il abandonne son cégep pour travailler. Après quelques années, il reprend ses études dans un cégep francophone dans un

autre programme. Durant les années au cégep, il se trouve une partenaire avec qui il a un enfant. Après le cégep, il rompt avec sa partenaire; il commence à travailler dans des domaines variés et dans les milieux de travail variés anglophones et/ou francophones. Il a des amis québécois, mais « il trouve frustrant que chaque fois qu'il voulait louer un appartement, les propriétaires québécois le regardaient bizarrement ». Toutefois, « il ne préfère pas les anglophones aux francophones, ou les francophones aux anglophones ». Il trouve « qu'il faut vivre avec ces inégalités ». Après quelques années de travail, il reprend ses études dans une université francophone. Il n'est toujours pas certain « s'il est intéressé à son programme » au moment de l'entretien. Vers la fin de son programme universitaire, il abandonne ses études et il rentre de nouveau dans le marché du travail et toujours dans des milieux et dans des domaines variés. Il fonde une famille; il a de nouveaux enfants. Durant l'entrevue, il nous raconte « qu'il n'a pas eu assez de temps et assez de chance pour réaliser ses objectifs, mais qu'il est toujours positif et qu'il veut retourner aux études » :

Je ne sais pas. Parfois j'étais frustré, parfois non. Quand j'étais dans la trentaine oui j'étais frustré. Quand j'y pense, je l'ai ressenti, frustré de ne pas savoir ce que je voulais faire [...] mais je n'avais pas pris non plus les moyens et puis je pense que je n'avais pas eu cette chance. Peut-être c'est ça, je ne sais pas [...] mais sinon pour des appartements, j'ai vécu l'injustice. Bon comme j'ai appelé, pris rendez-vous, j'arrive à la porte, on se fait dévisager, il dit 'non l'appart a été loué' [...] Mais bon, j'ai toujours été une personne positive [...] Confiance voici le mot que j'utilise, c'est le manque de confiance avec lequel j'ai grandi, qui m'a mené à vivre toutes ces expériences, parce que la confiance ne vient pas nécessairement, c'est pas quelque chose d'inné, c'est ce qu'un parent apprend à son enfant, il inculque, ta société donne à toi [...] je voulais aller vers ce qui m'a toujours apporté la joie... et c'était sous mon nez, mais je le cherchais plus loin [...] (*Fabrice, originaire d'Haïti*)

**Tableau XI**  
**Tableau synoptique du parcours d'orientation de Fabrice**

<b>Frontières qui se perméabilisent</b>		Processus d'identification non accompli
Passage au postsecondaire	Logique de continuité linguistique	
	Logique d'accumulation d'atouts linguistiques	
Passage au marché du travail	Logique d'accès à l'autonomie professionnelle avec des visées économiques	

Ainsi, il semble que le processus d'identification à leur parcours, lié à la négociation de leur image de soi, ne soit toujours pas abouti chez les acteurs de ce type de parcours.

## **INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS RÉVÉLÉS PAR LA TYPOLOGIE DES PARCOURS**

Au terme de l'analyse typologique présentée dans ce chapitre, et plus spécifiquement de l'identification de quatre types de parcours d'orientation, nous dégagons le constat suivant : le sens subjectif que les acteurs sociaux issus de l'immigration attribuent à leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle s'avère lié en partie aux rapports harmonieux ou conflictuels qu'ils peuvent entretenir avec le groupe majoritaire et la société d'accueil. Autrement dit, le travail de négociation de ces acteurs sur leur image de soi se concrétise dans des rapports du pouvoir (ressentis ou non) qui se répercutent sur les frontières « majoritaires/minoritaires » négociées (Emirbayer et Desmond, 2012, Jenkins, 2000). Les résultats soulignent ainsi que les expériences d'orientation linguistique postsecondaire et

professionnelle des jeunes adultes sont sujettes aux rapports du pouvoir qu'ils vivent dans leurs relations sociales (Lamont et Molnár, 2002; Scheff, 2005). Plus ces rapports sont perçus comme étant égaux, plus les jeunes adultes s'identifient à leurs parcours. Ainsi, dans le type « parcours facilité », pour les jeunes adultes qui n'ont jamais vécu des rapports de pouvoir inégaux, l'identification à leur parcours révèle un processus qui va de soi, peu importe s'ils ont vécu une expérience d'orientation vers les milieux anglophones ou francophones. Dans le type « parcours réajusté », ce processus d'identification ne va pas de soi et il demande un travail de négociation des rapports de pouvoir inégaux par les jeunes adultes. Dans ce type, on observe davantage d'expériences d'orientation vers les milieux anglophones. Dans le type « parcours regretté », l'intensité des rapports de pouvoir rend impossible le processus d'identification au parcours. Ces jeunes adultes ont principalement vécu une expérience de réorientation vers les milieux anglophones. Dans le type « parcours vagabond », le processus d'identification n'est toujours pas accompli chez les jeunes adultes qui ont soit reporté la négociation des rapports de pouvoir inégaux, soit sont en cours de négociation de ces rapports. Ainsi, alors que les résultats de certaines études qualitatives soulignent le rôle du rapport positif ou conflictuel des acteurs sociaux issus de l'immigration avec la société d'accueil dans le processus d'orientation (Simmons et Ogbu, 1999; Potvin et Leclercq, 2014), nous rajoutons le rôle de la perception de rapports de pouvoir inégaux avec le groupe majoritaire.

La typologie présentée permet également d'observer l'importance du développement des visées professionnelles dans le cadre des logiques d'orientation linguistique professionnelle, et ce, peu importe que le milieu de travail choisi soit anglophone ou francophone. De fait, les données statistiques concernant le taux d'accès à l'emploi et les langues de travail choisies par



les immigrants (Houle, 2011; ISQ, 2014) ne soulignent pas le fait que l'insertion professionnelle – peu importe qu'elle s'opère dans les milieux anglophones ou francophones – de ces acteurs ne satisfait pas nécessairement leurs visées professionnelles. Or, il s'avère que le développement des visées professionnelles dans le but de réalisation de soi facilite le processus d'identification des jeunes adultes à leur parcours : plus les jeunes développent des visées professionnelles, plus ils s'identifient à leur parcours d'orientation. Plus ils parviennent à s'identifier à leurs parcours, moins les frontières entre eux et le groupe majoritaire durcissent. Les visées professionnelles facilitent la perméabilité des frontières et, par conséquent, l'inclusion professionnelle des individus issus de l'immigration. Toutefois, le sentiment d'inclusion professionnelle ne se traduit pas nécessairement par un sentiment d'inclusion sociale dans le groupe majoritaire. En effet, ces individus, tout en se considérant professionnellement inclus dans la société d'accueil, peuvent entretenir un rapport de distance avec les québécois francophones. Ce constat permet de prendre en compte la complexité du processus d'orientation professionnelle; cette analyse en profondeur des parcours d'orientation n'aurait pas pu être saisie par le biais d'études statistiques.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

« Si tu es née dans un pays et si tu as un emploi, ça ne veut pas dire que tu te sens chez toi dans ce pays ».

*Rose, originaire d'Haïti*

Cette section vise à la fois à conclure et à discuter de la thèse. Cette recherche portait sur le processus de construction d'expériences d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal. Complémentaire aux recherches quantitatives documentant le taux d'accès aux études postsecondaires et d'accès à l'emploi, cette recherche a exploré des dimensions sociales intervenant dans l'expérience d'orientation linguistique et cela, à l'aide de récits de vie recueillis auprès des acteurs sociaux. Les jeunes de notre corpus ont accédé aux études postsecondaires et à l'emploi. En ce sens, ces jeunes ont eu un passage relativement réussi au postsecondaire et au marché du travail. Cette thèse a permis de creuser leur travail de négociation au fil de la construction de leur expérience. De plus, elle visait plus spécifiquement à explorer si les frontières « majoritaires/minoritaires » – propres au Québec francophone et à ses enjeux linguistiques – s'articulaient aux expériences d'orientation linguistique des jeunes adultes lors du passage au postsecondaire et au marché du travail, ainsi qu'après ce passage. Ainsi, dans cette conclusion, nous procédons à une synthèse et à une discussion des apports et limites de la thèse aux plans théorique, méthodologique et empirique. Puis, nous terminons en ouvrant sur les implications sociales ainsi que sur les pistes de recherche que suscite cette thèse.

## **RETOUR SUR LA PROBLÉMATIQUE, LE CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE**

Dans cette section, nous passerons d'abord en revue les arguments développés dans les chapitres problématique (I), théorique (II) et méthodologique (III). Il s'agit de retracer les différentes étapes qui ont abouti à la construction de la problématique et des objectifs de la recherche. Ensuite, nous aborderons les limites de la recherche.

Essentiellement, la problématique, voire le chapitre qui présente l'état du problème dans son contexte global et local, met en lumière la centration des enquêtes et des recherches empiriques sur le thème de la « réussite » des jeunes issus de l'immigration. Le chapitre I, en se penchant sur la revue de la littérature scientifique sur le vécu scolaire des jeunes issus de l'immigration, fait état de certains constats globaux, ainsi que des angles d'interprétations priorités par les chercheurs. Il en ressort que différents facteurs microsociologiques et macrosociologiques interviennent dans le vécu scolaire de ces jeunes et, par conséquent, dans leur parcours postsecondaire et professionnel. Les angles d'interprétation adoptés se penchent ainsi sur les caractéristiques individuelles et familiales, les caractéristiques des contextes d'accueil et celles des groupes ethniques et les caractéristiques des systèmes éducatifs. Plusieurs variables ressortent de chaque d'angle d'interprétation. L'âge d'arrivée au pays, la langue maternelle, les aspirations, etc. (Kanouté *et al.* 2008; Mc Andrew *et al.*, 2011; Schleicher, 2015) ressortent de l'angle des caractéristiques microsociologiques; les politiques d'immigration, les caractéristiques de groupes ethniques, le fonctionnement des systèmes éducatifs ressortent de l'angle des caractéristiques macrosociologiques (Dronker, 2010). Ce portrait diversifié du vécu scolaire des jeunes issus de l'immigration porte sur des angles

d'interprétation principalement unidimensionnels. Cette littérature révèle ainsi des lacunes. Elle ne permet pas, notamment, d'expliquer la complexité des parcours postsecondaires et professionnels de ces jeunes. Or, certaines études soulignent des inégalités concernant les jeunes issus de l'immigration appartenant aux minorités visibles en ce qui a trait à l'obtention de diplômes postsecondaires et de l'insertion professionnelle (Brinbaum et Primon, 2013b; Kamanzi, 2012; Theissen, 2007). De plus, les études statistiques, portant sur les parcours d'orientation postsecondaire, font le point sur le sentiment d'injustice et de discrimination que les jeunes adultes issus de l'immigration peuvent ressentir lors de leur processus d'orientation (Brinbaum et Guégnard, 2012). Il s'avère également que la discrimination ressentie pourrait être intimement liée à la reproduction des inégalités sociales observée dans les systèmes éducatifs des pays d'accueil (Brinbaum et Primon, 2013a). Le lien existant entre processus d'identification de ces jeunes et parcours postsecondaires et professionnels est également souligné dans les études portant sur la transition entre le postsecondaire et le marché du travail (Cooper, 2014). Il existe également un lien entre la valorisation des identités nationales dans les pays d'accueil et les attitudes négatives du groupe majoritaire envers les immigrants (Breton, 2012, 2015). Ainsi, dans le cadre de cette thèse, il devenait pertinent d'explorer davantage les singularités du vécu du passage au postsecondaire et au marché du travail, et ce en adoptant un angle interprétatif permettant d'analyser à l'échelle individuelle les dimensions qui jalonnent les expériences d'orientations des jeunes issus de l'immigration.

Dans le contexte du Québec francophone et plus spécifiquement dans le contexte montréalais, mises à part toutes les dimensions nommées au chapitre I, des enjeux linguistiques – liés aux politiques linguistiques et aux discours qui en ressortent, au marché scolaire et au marché du

travail, etc. – entrent en jeu pour comprendre l’expérience du passage au postsecondaire et au marché du travail chez les jeunes issus de l’immigration (Mc Andrew, 2010). De fait, dans ce contexte social, les jeunes issus de l’immigration font face à diverses options linguistiques au fil de leur processus d’orientation. L’enjeu linguistique conjugué à l’enjeu de la cohésion sociale s’est traduit par l’objectif, formulé par l’État québécois, de créer une identité québécoise pluraliste chez ces jeunes issus de l’immigration (Meintel et Kahn, 2005). Et pourtant, l’identité québécoise hypercentrée sur la protection de la langue française et la culture « québécoise francophone », semble posséder des forces plus exclusives qu’inclusives (Breton, 2015), du moins dans les interactions et frontières négociées au quotidien. Car, en comparaison avec les anglophones canadiens, certaines études soulignent que les québécois francophones du groupe majoritaire démontrent davantage d’attitudes négatives envers la population immigrante (Berry, Montreuil et Bourhis, 2001; Breton, 2015). Dans ce contexte spécifique, les recherches sur les processus d’identifications des jeunes québécois issus de l’immigration montrent que ces jeunes peuvent avoir des références multiples d’identification (Magnan, Darchinian et Larouche, sous presse; Meintel et Kahn, 2005) et ce en développant des rapports conflictuels et/ou harmonieux avec les frontières « majoritaires/minoritaires » (Magnan, Darchinian et Larouche, sous presse). Or, les frontières ethnoculturelles entre le groupe minoritaire (les immigrants) et le groupe majoritaire (les non immigrants) font partie de la réalité des sociétés d’accueil (Juteau, 2015; Lamont et Molnár, 2002). De ce fait, dans le contexte spécifique de la recherche, nous avons jugé pertinent d’explorer le rôle des frontières « majoritaires/minoritaire » pour mieux comprendre l’expérience d’orientation linguistique postsecondaire et professionnelle de ces jeunes adultes. En effet, la discrimination ressentie par ces jeunes adultes au fil de leur parcours postsecondaire et professionnel (Brinbaum et

Kieffer, 2009; Brinbaum et Primon, 2013a), peut s'expliquer davantage par la dynamique relationnelle des frontières « majoritaires/minoritaires » et les rapports de pouvoir qui l'aliment (Jenkins, 2000; Lamont et Monlnár, 2002). Ainsi, dans le but de comprendre de façon approfondie les processus sous-jacents aux parcours linguistiques postsecondaires et professionnels des jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal, nous avons formulé les questions suivantes :

- Comment les jeunes adultes montréalais issus de l'immigration donnent-ils sens à leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ?
  - Quelles sont les dimensions sociales qui interviennent plus particulièrement dans leur parcours linguistique postsecondaire et professionnel ? Comment, en négociant ces dimensions, ces jeunes adultes construisent-ils leurs expériences d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ?
  - Comment la négociation des frontières « majoritaires/minoritaires » s'articule-t-elle à leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ?

Afin de pouvoir traiter ces questions, nous avons proposé un angle interprétatif nous permettant la prise en compte à la fois des rapports de pouvoir qui structurent les relations sociales, à la fois les vécus d'interactions qui sont susceptibles de moduler ou d'inverser les effets des rapports de pouvoir (Liu et Emirbayer, 2016). Dans cette perspective relationnelle, nous avons donc défini l'expérience d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle, voire notre objet de recherche, comme une expérience humaine qui se réalise

par la mise en œuvre de logiques multiples d'action que les individus construisent, et ce par la négociation du réseau complexe de déterminations sociales (Lahire, 2005), de rapports du pouvoir (Lamont et Molnár, 2002) et de vécus d'interaction sociale (Becker, 2008, Goffman, 1977). Ainsi, l'autonomie des individus dans le processus de construction de leurs expériences de vie se veut une autonomie relative, limitée par les dispositions familiales et les contraintes sociales ainsi que par les rapports de pouvoir qui régissent les relations sociales (Lahire, 2005; Liu et Emirbayer, 2016). Les individus attribuent également des interprétations subjectives à leurs expériences de vie pour leur donner un sens (Becker, 2008, Scheff, 2013). L'approche relationnelle basée sur le va-et-vient entre l'acteur, les structures sociales et ses vécus d'interaction introduit ainsi l'importance de prendre en compte les frontières ethnoculturelles négociées entre les majoritaires et les minoritaires (Lamont et Molnár, 2002). De plus, notre approche tient compte du fait que les expériences de vie s'insèrent dans des parcours de vie non linéaires et parsemés de bifurcations et d'imprévus (Bessin, 2009a). Partant de cette conceptualisation, la thèse a visé les objectifs suivants :

- Repérer les dimensions sociales dans les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal
- Décrire les dynamiques relatives aux frontières « majoritaires/minoritaires » dans ces parcours et la façon avec laquelle ces jeunes négocient ces frontières
- Cerner les logiques multiples d'action que ces jeunes adultes mettent en œuvre pour construire leur expérience d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle

- Analyser le sens subjectif que les jeunes adultes attribuent à leur parcours – un parcours comprenant une série d’expériences d’orientation linguistique postsecondaire et professionnelle

Dans le but d’opérationnaliser notre cadre théorique, voire d’atteindre nos objectifs de recherche, nous avons choisi une méthodologie s’inscrivant dans la sociologie compréhensive (Atkinson, 2007; Bertaux, 1980, 2010). La méthode des récits de vie – valorisée et utilisée pour rendre compte des interactions vécues par les acteurs sociaux ainsi que des relations sociales régies par des rapports de pouvoir – correspondait à notre approche relationnelle. De plus, en multipliant les récits narratifs et biographiques des acteurs sociaux et en mettant en rapport ces récits, les analyses ont mené à la compréhension de l’acteur au cœur de ses expériences, ainsi que du monde social dans lequel ses expériences se réalisent (Bertaux, 2010). La trame temporelle, ponctuée d’étapes non linéaires, permettait la prise en compte de moments de ruptures et de bifurcations constitutifs de parcours de vie – parcours au fil desquels les expériences de vie se construisent. Cette méthode permettait de bénéficier de la richesse des données qualitatives, de même que du choix de méthodes variées d’analyse pour interpréter les résultats de recherche.

Et pourtant, tout en reconnaissant la force de la méthode choisie, voire les récits de vie, nous nous interrogeons sur les choix effectués dans le cadre de cette recherche, voire le choix de mettre la focale sur le groupe minoritaire et sur les acteurs individuels. Ceci nous amène à réfléchir aux limites de nos choix et aux limites de la portée des résultats obtenus. En fait, si nous avons pu croiser les récits des jeunes adultes issus de l’immigration en tant qu’acteurs individuels avec le discours des acteurs des systèmes éducatifs (les enseignants, les directeurs,



les conseillers d'orientation) et ceux du système productif (les employeurs, les responsables des ressources humaines, etc.), nous aurions pu cerner davantage le monde social dans lequel les expériences d'orientations linguistiques se réalisent. Pour ce faire, il nous faudrait mener des entretiens semi dirigés avec ces acteurs professionnels. Également, mener des entretiens semi-dirigés avec les jeunes adultes du groupe majoritaire pour déceler leurs discours sur leurs vécus d'interactions avec le groupe minoritaire au regard des frontières « majoritaires/minoritaires » serait également pertinent. Ce croisement de discours pourrait enrichir les résultats obtenus. Néanmoins, les récits de vie que nous avons recueillis (environ 180 minutes) auprès de 25 jeunes adultes du corpus nous ont fourni des données riches nous permettant de pouvoir cerner le monde social de ces acteurs. Soulignons que la prise en compte de « médiations » dans chaque récit de vie, permet au chercheur d'entrevoir et de considérer les points de vue d'autres acteurs significatifs du monde social de l'individu interrogé (Bertaux, 2010). En effet, les individus, en relatant leurs récits de vie, se réfèrent constamment au discours d'autres acteurs tant individuels (les amis, les proches, etc..) qu'institutionnels (les décideurs scolaires, les employeurs, les politiciens, etc.). Toutefois, c'est au chercheur d'attribuer une analyse sociologique au discours des individus interrogés, et ce par la mise en rapport et la mise forme du contenu intrinsèquement non cohérent des récits de vie, et ce, en les situant dans leur contexte sociohistorique (Demazière, 2003; Lahire, 2005). Dans les lignes qui suivent, nous discuterons des résultats de la recherche en les croisant avec les arguments développés dans les trois premiers chapitres de la thèse (problématique, cadrage théorique et méthodologique).





## **DISCUSSION ET SYNTHÈSE**

Dans cette section, nous discuterons des arguments développés dans les quatre chapitres d'analyse (V, VI, VI, VIII) en les croisant avec les arguments développés dans les chapitres problématique, théorique et méthodologique. Nous nous attarderons, par la suite, aux apports empiriques et théoriques de la thèse.

La présentation du corpus (Chapitre IV) dresse un portrait descriptif des caractéristiques individuelles et familiales des jeunes adultes du corpus en ce qui concerne leurs appartenances linguistiques et ethniques, leurs aspirations, leur parcours secondaire et leur parcours postsecondaire et professionnel. De par la contextualisation des données, cette présentation descriptive nous fournit des pistes pour les analyses des parcours d'orientation linguistique des jeunes adultes présentées dans les chapitres subséquents (V, VI, VII, VIII). Les éléments développés dans les chapitres d'analyse illustrent une forme évolutive dans le sens que chaque chapitre fournit les dimensions d'analyse pour les chapitres subséquents. En effet, les chapitres d'analyse, enchaînés les uns aux autres, répondent progressivement aux objectifs de la thèse liés aux questions principales et spécifiques de la recherche (voir tableau 5).

**Tableau XII**

**Tableau synoptique des chapitres d'analyse au regard des questions et des objectifs**

<b>Chapitres d'analyse</b>	<b>Questions</b>	<b>Objectifs</b>
Chapitre V 	<u>Question spécifique</u> Quelles sont les dimensions sociales qui interviennent plus particulièrement dans les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal ?	Repérer les dimensions sociales dans les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal
Chapitre VI 	<u>Question spécifique</u> Comment la négociation des frontières « majoritaires/minoritaires » s'articule-t-elle à leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ?	Décrire les dynamiques relatives aux frontières « majoritaires/minoritaires » dans ces parcours et la façon avec laquelle ces jeunes négocient ces frontières
Chapitre VII 	<u>Questions spécifiques</u> Comment, en négociant ces dimensions, ces jeunes adultes construisent-ils leurs expériences d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ?  Comment la négociation des frontières « majoritaires/minoritaires » s'articule-t-elle dans leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ?	Cerner les logiques multiples d'action que ces jeunes mettent en œuvre pour construire leurs expériences d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle   Décrire les dynamiques relatives aux des frontières « majoritaires/minoritaires » dans ces parcours et la façon avec laquelle ces jeunes négocient ces frontières
Chapitre VIII	<u>Question principale</u> Comment les jeunes adultes montréalais issus de l'immigration donnent-ils sens à leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ?	Analyser le sens subjectif que les jeunes adultes attribuent à leur parcours – un parcours comprenant une série d'expériences d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle

Le chapitre V, de par l'analyse a posteriori de récits des jeunes adultes du corpus, met au jour les dimensions sociales qui jalonnent leurs orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles. Les résultats répondent ainsi à l'une des questions spécifique de la recherche, voire « quelles sont les dimensions sociales qui interviennent plus principalement dans les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des jeunes adultes issus de l'immigrations à Montréal ? » De fait, l'angle interprétatif de la recherche opérationnalisé par une approche relationnelle (Liu et Emribayer, 2016) permet de dégager le rôle de certaines dimensions sociales dans les parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle, des dimensions qui ont été peu soulignées jusqu'à présent dans les recherches antérieures: « le vécu de la discrimination », « le rapport des parents à la société d'accueil », « les discours normatifs de la société d'accueil » et « les normes du marché du travail ». En effet, les études ayant porté sur la transition entre le postsecondaire et le marché du travail montréalais, mettent principalement l'emphase sur l'impact de la langue d'enseignement au postsecondaire sur les orientations linguistiques subséquentes (Langlois, 2009; Pagé et Lamarre, 2010). Dans ce chapitre, d'autres dimensions ressortent également du discours des jeunes adultes : la langue maternelle et les aspirations des jeunes et des parents. Ces dimensions ont été soulevées dans les résultats d'enquêtes et d'études empiriques sur le vécu scolaire des jeunes issus de l'immigration (Guirra, 2016; Kanouté *et al.*, 2008; Mc Andrew *et al.*, 2011). Et pourtant, la mise en relation de ces dimensions d'ordre micro avec les autres dimensions sociales sur une trame temporelle non linéaire (Bessin, 2009a) a permis de formuler un nouveau constat spécifique aux contexte québécois: alors que les appartenances linguistiques et les aspirations des jeunes jouent un rôle plus important dans les orientations linguistiques postsecondaires, le vécu de la discrimination au postsecondaire et sur le marché

du travail jouent un rôle plus important dans les orientations professionnelles vers les milieux de travail anglophones, du moins pour nos répondants.

Le chapitre VI révèle comment les frontières « majoritaires/minoritaires » s'articulent aux parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle. L'analyse classificatoire des parcours au regard des frontières « majoritaires/minoritaires » illustre cinq catégories des frontières en lien avec des types particuliers que présentent les parcours postsecondaires et professionnels : « des frontières qui se concrétisent », « des frontières qui se maintiennent », « des frontières qui se perméabilisent », « des frontières qui durcissent » et « des frontières qui s'estompent ». En effet, dans le cadre de notre conceptualisation des frontières, nous cherchions à explorer les caractéristiques des frontières ethnoculturelles, voire les frontières « majoritaires/minoritaires » négociées en contexte québécois et, plus spécifiquement, en contexte montréalais (Lamont et Mòlnar, 2000). Nous nous sommes penchées sur les vécus d'interaction de ces jeunes adultes avec les majoritaires (Becker, 2008, Goffman, 1983), les perceptions qu'ils développaient du groupe majoritaire au cours de ces vécus, et les émotions qu'ils ressentaient (Goffman, 1983; Scheff, 2013). Les résultats répondent ainsi à une autre question spécifique de la recherche : « Comment la négociation des frontières « majoritaires/minoritaires » s'articule-t-elle à leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ? » Or, les résultats montrent que ces frontières prennent des formes variées tout au long des parcours d'orientation de ces jeunes adultes. Il s'avère que les jeunes adultes issus de l'immigration entretiennent non seulement des rapports harmonieux ou conflictuels avec le groupe majoritaire (Magnan, Darchinian et Larouche, sous presse), mais qu'ils vivent aussi des rapports d'exclusion au fil de leurs expériences d'orientation. Il semble

ainsi que la dynamique relationnelle entre les majoritaires et les minoritaires dans le contexte sociohistorique du Québec francophone favorise moins la perméabilité des frontières ethnoculturelles. Parmi les 25 jeunes adultes du corpus, les représentations de seulement six cas (moins d'un tiers du corpus) illustrent la perméabilité des frontières; malgré tout, ces six jeunes adultes ne s'orientent pas nécessairement vers les milieux postsecondaires ou les milieux de travail francophones. Les représentations qu'ont 19 jeunes adultes (plus de la moitié du corpus) de leurs vécus d'interaction avec le groupe majoritaire permettent d'entrevoir la durabilité des frontières «majoritaires/minoritaires». En effet, plus spécifiquement, au stade de l'orientation au marché du travail, ces jeunes adultes s'orientent majoritairement vers les milieux de travail anglophones et ceux qui s'étaient orientés vers les milieux de travail francophones, désirent fortement se réorienter vers les milieux de travail anglophones. Les perceptions davantage négatives de 19 jeunes adultes envers le groupe majoritaire et les émotions de colère et de tristesse qui entourent ces perceptions font réfléchir aux constats de diverses études : à savoir que la société québécoise encouragerait davantage le groupe majoritaire à développer des attitudes négatives envers les immigrants (Berry, 2006; Breton, 2015; Montreuil et Bourhis, 2001). Les résultats démontrent que l'expérience d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des jeunes adultes que nous avons interrogés se réalise au sein de rapports de pouvoir (Bourdieu, 2007, Jenkins, 2003; Juteau, 2015). Toutefois, l'expérience d'orientation de 6 jeunes adultes ayant plutôt une perception positive du groupe majoritaire fait considérer que les relations sociales ne sont pas toujours aliénées à des rapports de domination (Abbott, 2005). Nous croyons que ces cinq catégories de frontières pourraient être appliquées ou testées dans d'autres contextes d'accueil constitués de groupes majoritaires et minoritaires pour appréhender l'expérience d'orientation

postsecondaire et professionnelle des jeunes issus de l'immigration. A titre d'exemple, les sentiments de discrimination et d'injustice ressentis par les jeunes adultes de minorités visibles issus de l'immigration en France quant à leurs parcours d'orientation postsecondaire et professionnelle (Brinbaum et Guégnard, 2012) pourraient être appréhendés sous l'angle des frontières ethnoculturelles vécues et négociées. L'analyse des frontières fait ressortir l'hypothèse suivante : le sentiment d'inclusion ou d'exclusion ressenti par les jeunes adultes montréalais issus de l'immigration permet d'éclairer et de mieux comprendre leur parcours postsecondaire et professionnel.

L'analyse typologique du chapitre VII permet l'identification de cinq logiques d'orientation linguistique postsecondaire (de continuité linguistique, d'accumulation d'atouts linguistiques, d'éloignement du milieu francophone, de rapprochement du milieu francophone et d'insertion professionnelle anticipée) et de trois logiques d'orientation professionnelle (d'éloignement du milieu francophone, de mobilité géographique anticipée et d'accès à l'autonomie économique avec visées économiques et professionnelles). Les analyses mettent ainsi en lumière des logiques plurielles d'action qu'empruntent les acteurs sociaux pour construire leur expérience de vie en négociant un ensemble complexe de déterminations sociales (Lahire, 2005). Ce travail de négociation se concrétise au cœur de la dynamique relationnelle des frontières (Lamont et Molnár, 2002), car les expériences de vie se construisent collectivement dans la dynamique relationnelle des interactions sociales (Becker, 2008). Les résultats obtenus permettent ainsi de répondre à deux autres questions spécifiques de recherche : « Comment la négociation des frontières « majoritaires/minoritaires » s'articule-t-elle à leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ? » et « Comment, en négociant

ces dimensions, ces jeunes adultes construisent-ils leurs expériences d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ? ». Les idéaux-types de logique d'orientation démontrent à quel point l'hypothèse du sentiment d'inclusion ou d'exclusion ressenti au fil des parcours postsecondaires et professionnels permet d'expliquer une part des expériences d'orientations linguistiques.

La mise en forme de huit logiques d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle invite à réfléchir sur la complexité des parcours d'orientation des jeunes adultes, une complexité qui ne se saisit qu'en situant ces parcours – constitués d'expériences hétérogènes – au croisement de plusieurs éléments sociaux voire « les appartenances ethnoculturelles », « la dynamique relationnelle des frontières « majoritaires/minoritaires » » et « les dimensions sociales d'ordre macro et d'ordre micro ». La logique d'éloignement du milieu francophone illustre notamment cette complexité. Cette logique est empruntée par les jeunes adultes qui, se sentant exclus du majoritaire Québécois francophone, s'éloignent des milieux postsecondaires et des milieux de travail francophones pour s'orienter vers les milieux anglophones. À l'étape de transition au marché du travail, cette logique est empruntée principalement par les jeunes adultes de minorités visibles noires (Haïtiens, Guinéens et Camerounais) et arabes (Tunisiens et Algériens), c'est-à-dire par les jeunes francophones qui ont de la difficulté de travailler en langue anglaise. Soulignons que la catégorie Arabe comprend deux femmes voilées du corpus, une Tunisienne et une Algérienne. Étant donné que la définition politique des minorités visibles n'inclut pas une catégorie distincte pour les femmes voilées, nous les avons considérées comme appartenant à la catégorie Arabe. À l'étape de transition au postsecondaire, la logique d'éloignement du milieu francophone est principalement empruntée



par les jeunes adultes de minorités visibles de l'Asie occidentale (Iraniens et Syriens), de l'Asie du Sud-Est (Taïwanais) et également par les originaires de la Roumanie. Ces constats attirent plutôt l'attention sur le poids des dimensions sociales d'ordre macro dans la construction de la logique d'éloignement du milieu francophone et non pas sur l'influence des caractéristiques individuelles et familiales (Guirra, 2016; Mc Andrew *et al.*, 2011). Autrement dit, ce n'est pas sous l'effet de la langue maternelle ou des aspirations des jeunes adultes et de leurs parents que les jeunes adultes s'éloignent des milieux francophones. Ils négocient en fait des dimensions sociales comme « les discours normatifs du Québec francophone », leur « vécu de discrimination » dans leurs relations avec le groupe majoritaire, « le rapport conflictuel de leurs parents avec la société d'accueil » et les « normes discriminatoires du marché du travail ». En ce qui a trait à l'influence de l'origine ethnique ou les caractéristiques des groupes minoritaires (Dronker, 2010; Ogbu et Simmons, 1999) sur les parcours postsecondaires et professionnels, les résultats soulignent que le vécu de discrimination ressort plus intensément dans le discours des jeunes adultes de minorité noire (Guinéens, Camerounais, Congolais et Haïtiens) et de minorité arabe (Algériens et Tunisiens). Toutefois, les jeunes adultes appartenant aux autres catégories de minorités visibles, telles que les jeunes originaires d'Iran (Asiatique occidentale), les jeunes adultes originaires de Taïwan (Asiatiques du Sud-Est) et les jeunes adultes originaires du Pérou et d'Uruguay (Latino-Américain) démontrent également une tendance à établir un rapport de distance avec le groupe majoritaire tout en ressentant un sentiment d'exclusion. Cette tendance s'observe également chez les jeunes originaires de la Roumanie, de l'Italie, de la Moldavie et de la Russie, et ce malgré le fait que ces jeunes adultes ne se situent pas dans la catégorie « minorités visibles » telle que définie par le gouvernement canadien.

En ce qui a trait à l'influence de l'âge d'entrée à l'école sur les parcours scolaires (Bakhshaei et Mc Andrew, 2011; Guirra, 2016; Schleinder, 2015), nous n'avons pas constaté de différence significative entre les jeunes adultes arrivés au primaire et arrivés au secondaire en ce qui a trait à la logique d'éloignement du milieu francophone (liée à un sentiment d'exclusion). Nous avons été également étonnée par le fait que les jeunes adultes québécois d'origine iranienne (Asiatique occidentale), taïwanaise (Asiatique du Sud-Est) et roumaine, parent de jeunes enfants au moment de l'entretien, aient inscrit leurs enfants dans les écoles privés anglophones dès le primaire. Ayant vécu un sentiment d'exclusion au fil de leur parcours scolaire et extrascolaire dans les milieux francophones, ils décident d'orienter leurs enfants vers les milieux anglophones pour les protéger d'un sentiment d'exclusion et ce, tout en désirant que leurs enfants apprennent et maîtrisent le français aussi bien que l'anglais. Cette tendance ne s'observe pas chez les jeunes adultes francophones de catégorie Noir et Arabe, et ce malgré l'intensité de leur sentiment d'exclusion.

Toutefois, les dimensions mentionnées ci-dessus, les « discours normatifs du Québec francophone », le « vécu de discrimination », le « rapport conflictuel des parents avec la société d'accueil » et les « normes discriminatoires du marché du travail », ne ressortent pas du discours de quelques jeunes adultes qui empruntent « la logique du rapprochement du milieu francophone » ou des jeunes adultes qui empruntent « la logique d'accumulation d'atouts linguistiques (en français ou en anglais) » à l'étape de la transition au postsecondaire. Ces jeunes adultes ont des relations relevant de la perméabilité des frontières avec le groupe majoritaire (des jeunes originaires du Cambodge, de la Chine, de l'Iran). Les jeunes adultes de minorités visibles de catégorie Asiatique du Sud-Est (originaires du Cambodge) et de

catégorie Asiatique occidentale (originaires de l’Iran) semblent se situer autant dans le groupe de jeunes ayant vécu un sentiment d’inclusion que dans le groupe de jeunes ayant vécu un sentiment d’exclusion. Ce résultat permet d’observer que les spécificités des parcours scolaires et extrascolaires des jeunes adultes issus de l’immigration ne s’expliquent pas uniquement par les caractéristiques ethniques (Dronker, 2010). La diversité à l’intérieur des groupes ethniques et les représentations sociales hétérogènes qui découlent d’expériences de vie multiples dans les sociétés d’accueil pourraient expliciter ce résultat (Lahire, 2005). Ajoutons toutefois que la logique d’accumulation d’atouts linguistiques, dans le cadre des orientations postsecondaires (soit vers les milieux anglophones, soit vers les milieux francophones) souligne les aspirations plus élevées de certains groupes ethniques (Dronker, 2010, Kamanzi, 2011). En effet, cette logique semble principalement empruntée par les jeunes adultes du corpus originaires de Chine et d’Iran. De fait, les jeunes adultes originaires d’Amérique du Sud et les minorités noires s’appuient principalement sur leur langue maternelle ou sur leurs compétences linguistiques (en français) pour s’orienter vers un milieu postsecondaire.

Les logiques d’orientation linguistique professionnelle mettent en lumière le fait que les jeunes adultes issus de l’immigration négocient leurs choix selon les dimensions « domaine du travail » et « discrimination ». Ce constat invite à nuancer les résultats des études statistiques qui soulignent que la réalité bilingue du marché du travail montréalais pourrait favoriser les orientations vers les milieux de travail anglophones (Bélanger *et al.*, 2011; Langlois, 2009). En effet, les représentations des jeunes adultes issus de l’immigration de la réalité du marché du travail montréalais, dresse le portrait d’un marché structuré par les milieux de travail jugés plus inclusifs ou moins inclusifs dans des domaines variés. Ces résultats, replacés dans les

débats autour de l'influence du choix de la langue anglaise au postsecondaire sur les orientations professionnelles subséquentes vers les milieux de travail anglophones (Forcier, 2011), laissent également à penser que la tendance à travailler et étudier dans les milieux anglophones pourrait être le résultat d'un sentiment d'exclusion ressenti dans les milieux francophones. Les résultats présentés invitent ainsi à nuancer les constats des études affirmant que les jeunes adultes choisissent, comme langue du travail, la langue dans laquelle ils ont été scolarisés au postsecondaire (Forcier, 2011; Pagé et Lamarre, 2010).

Soulignons également qu'en comparaison aux logiques d'orientation linguistique postsecondaire, les types de logique d'orientation professionnelle (trois) s'avèrent moins variés. Également, l'ensemble de ces logiques d'orientation linguistique professionnelle soulignent l'importance de l'accès à l'autonomie économique chez les jeunes adultes – les considérations liées aux choix linguistiques des milieux du travail devenant moins saillant. Cette tendance s'avère présente dans les trois logiques (d'éloignement du milieu francophone; de mobilité géographique anticipée et d'accès à l'autonomie économique avec visées économiques et professionnelles). Il nous semble que l'importance des types reliés à la nécessité d'accès à l'autonomie économique pourrait s'expliquer par l'importance sociétale accordée à l'insertion dans le marché du travail après la sortie du système éducatif (Dubar, 2001). Toutefois, les résultats démontrent que les jeunes adultes cherchent vivement à transformer leurs visées économiques en visées professionnelles au fil de leur parcours professionnel, une réalité qui s'illustre dans leurs réorientations et leurs bifurcations (changer de domaine d'emploi ou de milieu travail). La tendance évidente qu'ont les jeunes adultes à développer des logiques d'éloignement du milieu francophone et de mobilité géographique

anticipée invitent à réfléchir aux interactions entre les logiques subjectives des individus et les normes relatives au marché du travail (Trottier, 2005). Il s'avère que les jeunes adultes, en empruntant ces logiques tentent de se libérer, autant qu'ils le peuvent, des contraintes structurelles liées au marché du travail montréalais (discrimination ressentie).

Le dernier chapitre (Chapitre VIII) présente quatre types de parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle : parcours facilité, parcours réajusté, parcours regretté et parcours vagabond. Alors que les types de logiques permettent d'identifier des types d'expériences d'orientation, les types de parcours se construisent autour des types d'acteurs qui accordent le même sens subjectif à leur parcours de vie. En effet, les résultats de ce chapitre, enchaînés à ceux des chapitres précédents, permettent de retrouver la thèse à son point de départ, voire à sa question principale : « Comment les jeunes adultes montréalais issus de l'immigration donnent-ils sens à leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle ? » Ainsi, les acteurs sociaux, au fil de leur parcours de vie construisent de multiples logiques d'action afin de réaliser différentes expériences de vie telles que les orientations linguistiques postsecondaires et professionnelles. Pour construire ces logiques, ces acteurs négocient à la fois les frontières et les dimensions sociales ayant un potentiel déterminant et contraignant (Lahire, 2015; Lamont et Mòlnar, 2000). Ce chapitre analyse principalement l'image de soi de ces acteurs façonnée et négociée dans la dynamique relationnelle des frontières « majoritaires/minoritaires » pour dégager le rapport subjectif qu'ils entretiennent avec leur parcours, voire avec leur soi (Goffman, 1983; Scheff, 2013).

Ainsi, les acteurs du type « parcours facilité » s'identifient à leur parcours, leur image de soi étant perçue comme respectée dans les relations harmonieuses avec les majoritaires et la

société d'accueil. Les acteurs du type « parcours réajusté » s'efforcent de s'identifier à leur parcours et parviennent finalement à sauver leur image de soi en prenant une distance face au majoritaire, ainsi qu'en s'insérant professionnellement dans la société d'accueil. Ces acteurs se sentent donc partiellement inclus dans la société d'accueil (du moins professionnellement). Les acteurs du type « parcours regretté » ont une image de soi ayant souvent été menacée dans les relations infructueuses qu'ils ont entretenues et négociées avec les majoritaires; ils remettent en cause tout leur processus d'orientation; ils ne s'identifient pas à leur parcours et sont toujours à la recherche d'un sens à donner à leur récit de vie hors des normes de la société d'accueil et des milieux où les majoritaires québécois francophones sont présents. En ce qui a trait au processus d'identification des acteurs du type « parcours vagabond », il ne semble toujours pas accompli. En effet, sous le poids de leurs conditions de vie économiques, ils semblent avoir repoussé la négociation de leur image de soi. Toutefois, cela ne veut pas dire que ces acteurs développeront nécessairement des perceptions négatives du groupe majoritaire, car ils cherchent toujours à s'inclure socialement et professionnellement dans la société d'accueil. Quoi qu'il en soit, nos résultats soulignent la nécessité de prendre en compte le sentiment d'inclusion ou d'exclusion pour mieux comprendre les singularités des parcours d'expérience des individus. Ainsi, la thèse fait le point sur un type d'inégalités sociales qui ne s'expliquent que dans le rapport subjectif que l'acteur établit avec ses expériences de vie, voire dans son discours sur son sentiment d'inclusion sociale et professionnelle dans la société. En effet, un jeune adulte issu de l'immigration pourrait se considérer discriminé malgré le fait qu'il ait obtenu un emploi dans son domaine de formation. Il peut, malgré tout, se sentir exclu et rejeté par le majoritaire.

## AVANCEMENT DES CONNAISSANCES

Pour conclure, en ce qui concerne la contribution de cette recherche à l'avancement des connaissances empiriques, nous aimerions souligner les principaux éléments qui jalonnent les parcours d'orientation des jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal. Il s'agit des dimensions qui ont émergé dans la mise en discours de leurs récits de vie. En effet, rares sont les recherches qui ont traité jusqu'à maintenant du travail de négociation de ces acteurs sociaux sur leur parcours d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle :

- Chez les jeunes adultes francophones provenant des pays francotropes et de minorités visibles noires, nous avons constaté l'effet des caractéristiques linguistiques (langue maternelle française) sur les orientations postsecondaires vers les milieux francophones.
- Chez les jeunes adultes de minorités visibles, tels que les jeunes originaires de Chine et d'Asie occidentale (Iran), nous avons constaté l'effet des aspirations de jeunes adultes et de leurs parents sur les orientations postsecondaires, que ce soit vers les milieux francophones ou anglophones.
- Chez les jeunes adultes de minorités visibles d'Asie occidentale (originaires de l'Iran et de la Syrie), d'Asie du Sud-Est (originaires de Taïwan) ainsi que ceux originaires de la Roumanie, nous avons constaté l'effet des vécus de la discrimination (linguicisme, racisme, intolérance religieuse) par les jeunes et leurs parents sur les réorientations postsecondaires vers les milieux anglophones.

- Chez les jeunes adultes de minorités visibles, et plus principalement de minorités noire et arabe, nous avons constaté l'effet de la discrimination vécue et ressentie par les jeunes adultes et leurs parents sur leurs orientations professionnelles vers les milieux anglophones.
- Chez tous les jeunes adultes appartenant aux différents groupes de minorités visibles, nous avons constaté la prédominance des considérations économiques (comparativement aux considérations d'ordre linguistique) à l'étape de la transition au marché du travail.

De par la prise en compte du travail de négociation des frontières « majoritaires/minoritaires » par les jeunes adultes, la thèse contribue également à l'avancement des connaissances dans le champ de l'orientation postsecondaire et professionnelle des jeunes (et/ou jeunes adultes) québécois issus de l'immigration. De fait, aucune recherche n'a traité, jusqu'à présent, du rôle des frontières ethnoculturelles et plus principalement les frontières « majoritaires/minoritaires » dans le processus d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle des jeunes adultes issus de l'immigration. En ce qui a trait au rôle des frontières, nous aimerions souligner les points suivants :

- Le durcissement des frontières « majoritaires/minoritaires » se traduit par le développement d'un sentiment d'exclusion chez les jeunes adultes issus de l'immigration des minorités noires et arabes (notamment les femmes musulmanes voilées du corpus). À l'étape de la transition au postsecondaire, ces jeunes adultes se réorientent vers les milieux anglophones. De même, à l'étape de la transition professionnelle, ils s'orientent ou se réorientent vers les milieux anglophones. Ces jeunes adultes ne se sentent pas inclus dans la société d'accueil et dans le groupe majoritaire, ni professionnellement ni socialement.



- La durabilité des frontières « majoritaires/minoritaires » se traduit par le développement d'un rapport de distance plus ou moins conflictuel chez une bonne partie de jeunes adultes de notre corpus (les jeunes originaires d'Iran, de Roumanie, de Syrie, d'Uruguay, etc.) qui se sentent professionnellement inclus dans la société d'accueil, mais socialement exclus dans les rapports de pouvoir inégaux qui régissent les relations sociales au Québec. Les frontières sociales entre ces jeunes adultes du groupe minoritaire et le groupe majoritaire se maintiennent. Il semble qu'ils vivent dans deux univers séparés au cœur d'une société : à l'étape de transition postsecondaire, ces jeunes adultes, de par la mise en œuvre de logiques variées, s'orientent vers les milieux anglophones et/ou francophones; au stade de transition professionnelle, ces jeunes adultes cherchent à atteindre une insertion professionnelle, peu importe que ce soit dans les milieux anglophones ou francophones.
  
- La perméabilité des frontières « majoritaires/minoritaires » se traduit par le développement d'un sentiment d'inclusion chez une proportion minimale des jeunes adultes de notre corpus (les jeunes adultes originaires du Cambodge, de la Chine et de l'Iran) qui se sentent socialement et professionnellement inclus dans la société d'accueil et le groupe majoritaire : au stade de la transition postsecondaire, ces jeunes adultes s'orientent soit vers les milieux francophones, soit vers les milieux anglophones. Au stade de transition professionnelle, ces jeunes s'insèrent professionnellement soit dans les milieux anglophones, soit dans les milieux francophones.

Les constats soulevés démontrent ainsi qu'à quel point la réalité de l'expérience d'orientation postsecondaire et professionnelle des jeunes adultes Québécois issus de l'immigration, dans ses formes scolaires et extrascolaires, peut être déconnectée de certains discours mettant

l'emphase sur l'influence du choix d'une institution postsecondaire anglophone sur l'anglicisation des milieux de travail (Forcier, 2011; Langlois, 2009). Or, de par la contextualisation des expériences d'orientations, la thèse fait le point sur le rôle prépondérant des relations sociales constitutives de la société québécoise. Les résultats démontrent que la société québécoise a réussi son objectif de socialisation linguistique des jeunes issus de l'immigration en langue française, et ce par l'accueil des immigrants déjà francophones et par le développement de la valorisation de la langue française chez les jeunes non francophones. Toutefois, les différentes formes de discrimination vécues et rapportées par les jeunes adultes issus de l'immigration de différents groupes minoritaires, dans différentes sphères de leur vie scolaire et sociale, fait réfléchir au potentiel de la société québécoise à reproduire des rapports d'exclusion dans ses institutions éducatives et productives. Cette dynamique nuit à la perméabilité des frontières « majoritaires/minoritaires » et au *vivre ensemble* souhaité dans les politiques éducatives.

Sur le plan des apports théoriques, notons que le sentiment d'exclusion/ inclusion soulevé dans la thèse pourrait nourrir les chercheurs travaillant sur les inégalités sociales dans les parcours postsecondaires et professionnels (Brinbaum et Primon, 2013a et b; Kamanzi, 2011; Mc Andrew *et al.* 2011) ou les chercheurs travaillant sur le taux de chômage, le taux d'accès et de diplomation aux études postsecondaires et les inégalités systémiques. Qui plus est, la thèse démontre l'utilité opérationnelle des concepts théoriques proposés par Lamont et Molnár (2000) pour étudier le processus de formation et de transformation des frontières sociales, voire la durabilité, la perméabilité, la visibilité et la prédominance des frontières ethnoculturelles.

D'ailleurs, la recherche fait réfléchir sur la « logique de subjectivation » de Dubet (1994). Une logique qui pourrait se traduire par le rôle affaibli des institutions sociales des sociétés modernes dans la construction des expériences de vie des acteurs (Dubet, 1994, 2002). Or, par la mise en forme de logiques d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle, la thèse souligne à quel point les jeunes adultes issus de l'immigration en tant qu'acteurs sociaux sont contraints aux conditions sociales de leur société d'accueil même dans les logiques les plus subjectives qu'ils empruntent pour construire leurs expériences. La recherche se questionne également sur la limite de la théorie interactionniste dans l'explication du rapport subjectif qu'établissent les acteurs avec leurs expériences de vie; ces théories mettent en fait l'emphase principalement sur les catégories relationnelles reproduites dans les interactions inter groupes et intra groupes (Becker, 1985, 2008; Goffman, 1968, 1983). Toutefois, par la mise en forme des types de parcours, la thèse démontre que les acteurs sociaux même dans leur rapport subjectif avec leur soi s'avèrent contraints par les rapports de pouvoir qui régissent leurs relations sociales.

## **RETOMBÉES SOCIALES**

Il existe différentes façons d'appréhender une réalité sociale. Chaque chercheur, en fonction de sa posture épistémologique et même de son système de croyances et de valeurs personnelles, envisage et interprète les phénomènes sociaux à sa façon. Les résultats d'une recherche peuvent donc être vivement critiqués par les autres chercheurs; l'angle théorique et méthodologique peut être également remis en question. Et pourtant, cette diversité de regards et d'approches est fructueuse dans son ensemble pour la communauté scientifique et pour la

société (Lahire, 2005), ainsi que pour croiser les regards différents afin d'en dégager de nouvelles approches opérationnelles pour étudier la réalité sociale (Dubar, 1992). Ainsi, sans vouloir prétendre que notre façon de voir est la seule ou la meilleure façon pour porter des éclairages sur les zones d'ombre de la vie sociale des jeunes adultes issus de l'immigration et en général de la population immigrante de la société québécoise, nous aimerions soulever les pistes suivantes :

- **Réviser l'objectif de « francisation des immigrants » et les politiques, les normes et les discours qui en découlent au regard de leur potentiel inclusif et /ou exclusif**

La société québécoise est soucieuse de l'intégration des jeunes issus de l'immigration à la langue et à la culture francophone québécoise; elle est soucieuse de développer un sentiment d'appartenance au Québec francophone chez ces jeunes. Pour atteindre ce but, certaines politiques ou certaines lois, comme la Loi 101 (socialisation linguistique des immigrants dans les milieux scolaires et les milieux de travail), ont été mises en œuvre. Nous aimerions donc attirer l'attention des décideurs de la société sur la force exclusive ou inclusive de ces politiques. Ces politiques ont fait émerger des discours et les jeunes et les jeunes adultes issus de l'immigration les représentent et les négocient pour construire leurs expériences d'orientation linguistique postsecondaire et professionnelle. Selon les résultats de notre thèse, une bonne proportion des jeunes adultes interrogés rapportent des vécus de discrimination et ressentent un sentiment d'exclusion. Nous croyons que les politiques (comme la Loi 101 par exemple), bien réussies sur le plan du volet linguistique, n'encouragent pas nécessairement des rapports harmonieux entre les jeunes adultes minoritaires issus de l'immigration et les jeunes

Québécois. Le sentiment d'exclusion ressenti par les jeunes adultes issus de l'immigration pourrait même aboutir à un malaise identitaire chez les jeunes de certains groupes minoritaires, comme les minorités visibles noire et arabe (incluant les femmes voilées).

En effet, les résultats montrent qu'au stade de l'orientation au postsecondaire ainsi qu'au stade d'insertion au marché du travail, la langue française s'avère autant valorisée que la langue anglaise par ces jeunes. Les jeunes adultes issus de l'immigration désirent maîtriser la langue française. Ils finissent toutefois par opter pour des milieux de travail anglophones pour un motif non linguistique : ils vivent un sentiment d'exclusion dans les milieux francophones et, a contrario, un sentiment d'inclusion dans les milieux anglophones. Les jeunes adultes qui montrent une tendance forte à s'orienter vers les milieux de travail anglophones ne sont pas nécessairement des jeunes adultes qui n'ont pas le français comme langue maternelle. Dans notre corpus, ils s'avèrent en fait être des jeunes francophones issus de pays francotropes, et plus spécifiquement, des minorités visibles noire et arabe. Nous croyons qu'il faudrait notamment porter une attention au vécu de la discrimination rapporté par les jeunes issus de l'immigration, et notamment par les femmes musulmanes voilées pouvant cumuler plusieurs caractéristiques des minorités visibles (noire + arabe + musulmane). Ces femmes, ayant souvent de fortes aspirations pour leur futur, peuvent contribuer au développement de la société. Le Québec pourrait réviser ses politiques afin de favoriser davantage l'inclusion et d'éviter d'exacerber des discours sociaux où les « immigrants », voir les « femmes voilées », apparaissent comme un Autrui menaçant. En effet, les politiques et les discours politiques qui en découlent teintent, par la suite, les interactions quotidiennes entre les membres du groupe majoritaire et les membres des groupes minoritaires.

▪ **Jumeler l'objectif de « lutte contre le racisme » à l'objectif d'« intégration socioprofessionnelle » des immigrants dans la société québécoise**

D'emblée, il nous semble que l'intégration professionnelle des jeunes adultes issus de l'immigration ne va pas de pair avec leur intégration sociale dans la société québécoise. La majorité des jeunes adultes de notre corpus, bien qu'ils soient professionnellement intégrés dans la société, se sentent non inclus dans la société québécoise et parmi les Québécois francophones. Selon leurs témoignages auto-rapportés, ces jeunes adultes ont souvent vécu de la discrimination raciale, linguistique ou religieuse dans leurs relations sociales. Il pourrait être pertinent de distinguer deux catégories différentes d'intégration pour les jeunes adultes issus de l'immigration : « professionnelle », « socioculturelle ». Ainsi, l'intégration professionnelle de ces jeunes adultes pourrait être appréhendée par leur accès à l'emploi, le lien entre leur formation et leur qualification et par les données sur la discrimination systémique en emploi (Brinbaum et Primon, 2013a et b; Kamanzi, 2011). Toutefois, il nous semble que l'intégration socioculturelle de ces jeunes du groupe minoritaire dans la société d'accueil devrait être étudiée également sous l'angle de leur sentiment d'inclusion, sous l'angle du potentiel exclusif de l'identité québécoise, et/ou sous l'angle des comportements des Québécois du groupe majoritaire envers les immigrants pouvant être discriminatoires (Berry, 2006; Breton, 2015). Pour ce faire, on pourrait jumeler les discours autour de l'intégration sociale des jeunes issus de l'immigration aux discours autour de la lutte contre le racisme. En fait, pour lutter contre le racisme envers les immigrants dans le but de les intégrer socio culturellement dans le Québec francophone, il faudrait préparer un terrain fertile à des rapports d'inclusion entre les groupes

majoritaires et minoritaires. Cela pourrait favoriser le développement du sentiment d'inclusion en emploi chez les jeunes de tous les groupes minoritaires.

▪ **Réviser la définition politique et la classification des minorités visibles**

Dans la définition fournie par l'État canadien en matière de minorités visibles, certains groupes minoritaires comme les Chinois, les Latino-Américains, les Noirs, les Philippins, etc. sont visiblement et clairement identifiés. Il semble que cette catégorisation pourrait laisser dans l'ombre la réalité sociale de certains groupes d'immigrants minoritaires en matière de leur vécu de discrimination ou de leur sentiment d'exclusion. Nous aimerions attirer l'attention sur une partie des minorités visibles qui ne s'avère pas explicite dans la classification politique (Statistique Canada) et qui constituent également des minorités sur le plan de leurs appartenances religieuses. Il nous semble que dans la catégorie « minorités visibles », les Musulmans, qui peuvent se situer dans plusieurs catégories, et plus particulièrement les jeunes femmes musulmanes québécoises issues de l'immigration, sont plus vivement exposées aux comportements exclusifs de la part du groupe majoritaire. Ce qui peut résulter, comme Breton (2015) le souligne, de certaines tendances politiques « chauvinistes » qui découlent de certains des projets de loi comme celui de la Charte de la laïcité. Les femmes musulmanes, en plus de leur appartenance religieuse, pourraient subir des inégalités cumulatives (reliées notamment à leur genre et à la couleur de leur peau). Il nous semble que ces jeunes femmes se trouvent souvent ciblées par certains discours sociétaux propres au Québec francophone, et elles vivent leur expérience scolaire et extrascolaire sous pression. Ces jeunes femmes francophones, provenant principalement des pays francotropes,

démontrent une tendance significative à travailler dans les milieux anglophones qu'elles jugent plus inclusifs. Nous nous permettons ainsi de suggérer d'inclure la catégorie « femmes musulmanes » dans la définition que Statistique Canada donne aux minorités visibles.

▪ **Focaliser l'attention sur le sentiment d'exclusion vécu par les minorités visibles de catégorie Asiatique du Sud-Est et Asiatique occidentale**

Nous aimerions attirer l'attention sur les minorités visibles de catégorie Asiatique du Sud-Est (jeunes originaires de Taïwan) et de catégorie Asiatique occidentale (jeunes originaires d'Iran). Comme ces groupes de jeunes réussissent bien au niveau scolaire, et qu'ils sont souvent issus des familles ayant un capital scolaire et culturel élevé (le cas des jeunes originaires d'Iran), leur vécu de discrimination et leur sentiment d'exclusion pourraient sembler moins problématique pour la société québécoise. Nous trouvons que les jeunes et les jeunes adultes originaires d'Iran et de Taïwan, tout comme les autres groupes de minorités visibles, vivent des discriminations au fil de leur parcours scolaire et professionnel. Mais, comme Kao et Thompson (2003) le précisent, leur réaction à la discrimination pourrait s'avérer différente. En effet, la discrimination subie pourrait agir comme un moteur de motivation pour certains groupes ethniques (Sue et Okazaki, 1990). Ainsi, la réussite scolaire de ces groupes ne traduit pas leur sentiment d'inclusion. Ils peuvent se sentir exclus du groupe majoritaire comme les autres groupes de minorités visibles. Et cela pourrait avoir des répercussions sur leur exode vers les provinces anglophones ou vers les pays anglophones. Également, leur sentiment d'exclusion pourrait favoriser leur désir de socialiser leurs enfants dans les institutions de langue anglaise. Les jeunes originaires d'Iran et de Taïwan ainsi que



les jeunes originaires de Roumanie de notre étude démontrent une forte tendance à inscrire leurs enfants dans les écoles privées anglophones dès le primaire afin qu'ils ne se soumettent pas à la Loi 101. En ce qui concerne plus particulièrement les Iraniens, des sorties médiatiques ont souligné leur nombre élevé admis au Québec. En fait, en 2014, l'Iran a fourni le plus grand nombre d'immigrants au Québec (ISQ, 2015), une donnée démographique qui a surpris les experts en immigration du Centre Urbanisation Culture Société de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS) et de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ). Selon le rapport du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI] (2015), le taux de rétention des iraniens est de 51% ; en fait après les sud-asiatiques (Inde, Pakistan, etc.), les chinois et les iraniens ont un taux de rétention plus bas comparativement à celui des Haïtiens (93 %), des Algériens (85 %), des Français (75,6 %), etc. Il semble qu'historiquement un iranien sur deux quitte la province du Québec. Bref, nous aimerions souligner l'importance de la prise en compte du sentiment d'exclusion ressenti par certains groupes de jeunes issus d'immigration au Québec, même s'ils réussissent bien au niveau scolaire. En effet, privilégier seulement l'étude des adultes issus de l'immigration qui subissent des discriminations systémiques importantes pourrait mettre en sourdine l'étude du sentiment d'exclusion ressentie par d'autres groupes qui pourraient par ailleurs réagir différemment à la discrimination.

## **NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE**

Pour faire suite aux retombées sociales de la thèse, nous soulignons quelques pistes de recherche :

▪ **Explorer l'évolution des frontières « majoritaires/minoritaires» au fil du temps**

Les résultats de la thèse ont permis l'identification de cinq catégories de frontières « majoritaires/minoritaires » (« frontières qui se concrétisent », « frontières qui se maintiennent », « frontières qui se perméabilisent », « frontières qui s'estompent » et « frontières qui durcissent »). L'analyse des frontières ethnoculturelles démontre que les frontières peuvent varier en fonction de différentes périodes du processus d'orientation : passage du primaire au secondaire, période du secondaire, passage du secondaire au postsecondaire, période du postsecondaire, période du passage du postsecondaire au marché du travail et période sur le marché du travail. Nous n'avons analysé que partiellement l'évolution de ces frontières du secondaire jusqu'au marché du travail – cela ne constituant pas l'objectif central de la thèse. Ainsi, nous jugeons pertinent, dans des recherches futures, l'analyse des transformations et l'évolution de différentes catégories de frontières « majoritaires/minoritaires» sur une trame temporelle plus longue.

▪ **Poser un regard comparatif entre les contextes d'accueil anglophones et francophones au Canada**

Les orientations *linguistiques* postsecondaires et professionnelles prennent un sens spécifique en contexte québécois. Dans les provinces anglophones, les orientations postsecondaires et professionnelles des jeunes issus de l'immigration devraient être moins sujettes aux considérations linguistiques. Toutefois, dans ces provinces, ces jeunes construisent leurs expériences d'orientation autour de logiques multiples et ils négocient les frontières

« majoritaires/minoritaires ». Il serait pertinent de comparer les catégories de frontières qui ressortent de ce processus dans ces deux contextes sociohistoriques différents.

▪ **Explorer le travail de négociation du groupe majoritaire sur les frontières « majoritaires/minoritaires »**

Certaines études quantitatives ont souligné l'attitude négative du groupe majoritaire québécois envers les immigrants (Berry, 2006; Breton, 2015; Montreuil et Bourhis, 2001). Toutefois, à ce jour, peu d'études interprétatives se sont penchées sur la compréhension approfondie du rapport qu'établit le majoritaire québécois avec les minoritaires et, plus principalement, les jeunes adultes issus de l'immigration (Steinbach et Grenier, 2013). Nous croyons que les jeunes adultes du groupe majoritaire, tout comme ceux du groupe minoritaire, négocient les frontières. Il serait pertinent de ne pas homogénéiser les attitudes d'exclusion du groupe majoritaire à l'aide de grandes enquêtes quantitatives. En donnant la parole aux jeunes adultes du groupe majoritaire, nous pourrions découvrir différents types d'attitudes et différents types d'acteurs constitutifs du groupe majoritaire. Cela permettrait de comprendre quel type d'acteurs, sous quelles conditions sociales et sous l'effet de quelles normes sociales, adoptent une attitude exclusive ou inclusive.

▪ **Explorer davantage les rapports d'exclusion vécus par les minorités visibles**

Il s'avère pertinent de porter une attention particulière au vécu de l'intolérance religieuse et au sentiment d'exclusion que ressentent les jeunes femmes musulmanes dans leurs expériences scolaires et extrascolaires au sein de la société québécoise. Les résultats de notre thèse

démontrent que ces femmes tendent fortement à ne pas travailler dans les milieux francophones où elles peuvent se sentir menacées par des comportements qu'elles perçoivent discriminatoires de la part du groupe majoritaire. Elles se considèrent rejetées de la société même si elles sont nées au Québec. Ces femmes préfèrent travailler dans les milieux de travail anglophones où elles trouvent que leurs appartenances culturelles sont plus valorisées. Il serait pertinent de mener des études qualitatives sur le vécu de discrimination et le sentiment d'exclusion et de rejet ressenti par ces jeunes femmes musulmanes. Il serait également pertinent de mener des études comparatives Québec-Canada anglophone sur ce sujet.

▪ **Problématiser l'exode de certains groupes de jeunes issus de l'immigration**

Il serait pertinent de mener des études tant quantitatives que qualitatives sur le sentiment d'exclusion d'une partie des jeunes adultes québécois issus de l'immigration, c'est-à-dire sur les jeunes issus de l'immigration qui réussissent bien au niveau scolaire, comme les jeunes originaires d'Iran (les minorités visibles de l'Asie occidentale), les jeunes originaires de Taïwan (les minorités visibles de l'Asie du Sud-Est) et les jeunes originaires de la Roumanie. Cela permettrait peut-être d'éclairer les taux peu élevés de rétention de ces groupes d'immigrants de minorités visibles au Québec. Il s'avère qu'une étude qualitative sous l'angle de la négociation des frontières « majoritaires/minoritaires » pourrait apporter des éclairages sur le processus sous-jacent de l'exode de ces immigrants vers les provinces anglophones.

- **Problématiser les choix scolaires de certains groupes de jeunes issus de l'immigration en tant que parent**

Selon les résultats de notre étude, les jeunes adultes d'origine iranienne du corpus ont une perception négative du groupe majoritaire sous l'effet du vécu de la discrimination. Ces jeunes adultes tendent à inscrire dès le primaire leurs enfants dans les écoles anglophones privées. Il serait pertinent de creuser davantage le processus sous-jacent au choix des écoles privées anglophones par les parents immigrants ayant été soumis à la Loi 101.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abbott, A. (2005). *Ecologies and Fields*. University of Chicago. Récupéré le 10 mai 2016 du site <http://home.uchicago.edu/aabbott/Papers/BOURD.pdf>.
- Abbott, A. (2009). À propos du concept de Turning Point. In M. Bessin, C. Bidard et M. Grossetti (dir.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (p. 187-211). Paris : La Découverte.
- Adamuti-Trache, M., Anisef, P. et Sweet, R. (2013). Impact of Canadian postsecondary education on occupational prestige of highly educated immigrants. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 50(2), 178-202.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives*, 5, 26-37.
- Anisef, P., Brown, R. S. et Sweet, R. (2011). Post-secondary pathway choices of immigrant and native-born youth in Toronto. *Canadian Issues*, 42.
- Anisef, P., Mc Andrew, M., Blais, J., Ungerleider, C. et Sweet, R. (2004). *Academic performance and educational mobility of youth of immigrant origin in Canada : What can we learn from provincial data banks*. Rapport de recherche. Montréal : Immigration et métropoles/CIC.
- Armand, F. (2011). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007)*. Québec : Direction des services aux communautés culturelles, Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Récupéré le 7 juin 2013 du site [www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/armand-rapport-2011.pdf](http://www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/armand-rapport-2011.pdf).
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels: de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood : What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73.
- Atkinson, R. (2007). The life story interview as a bridge in narrative inquiry. *Handbook of Narrative Inquiry : Mapping a Methodology*, 224-245.

- Baerveldt, C., Zijlstra, B., De Wolf, M., Van Rossem, R. et Van Duijn, M. A. (2007). Ethnic boundaries in high school students' networks in Flanders and the Netherlands. *International Sociology*, 22(6), 701-720.
- Bakhshaei, M. (2013). *L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud: dynamiques familiales, communautaires et systémiques*. Thèse de doctorat présentée à l'Université de Montréal.
- Bakhshaei, M. et Mc Andrew, M. (2011). La Diplomation au secondaire des jeunes Québécois de la communauté sud-asiatique. *Canadian Ethnic Studies*, 43(1), 109-128.
- Banks, J. A. (2004). Introduction : Democratic citizenship education in multicultural societies. *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*, 3-15.
- Banks, J. A. et Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural Education : Issues and Perspectives*. New York : John Wiley & Sons.
- Bastien, Y. et Bélanger, A. (2010). *Un portrait comparatif de la situation de l'emploi chez les immigrants et les minorités visibles dans les RMR de Montréal, Ottawa-Gatineau, Toronto et Vancouver, Montréal*. Emploi Québec. Récupéré le décembre 2012 du site [http://emploi-metropole.org/wp-content/uploads/2015/03/clienteles\\_imm\\_rapport2.pdf](http://emploi-metropole.org/wp-content/uploads/2015/03/clienteles_imm_rapport2.pdf).
- Becker, H. (1940). Constructive typology in the social sciences. *American Sociological Review*, 5(1), 40-55.
- Becker, H. S. (2008). *Outsiders*. New York : Simon and Schuster.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders : études de sociologie de la déviance*. Paris : Éditions Métailié.
- Béland, P. (2009). *Suivre l'évolution de la situation linguistique au Québec au XXI<sup>e</sup> siècle*. Québec : Conseil supérieur de la langue française.
- Bélanger, A., Sabourin, P. et Lachapelle, R. (2011). Une analyse des déterminants de la mobilité linguistique intergénérationnelle des immigrants allophones au Québec. *Cahiers québécois de démographie*, 40(1), 113-138.
- Bennett, A. et Elman, C. (2006). Qualitative research : Recent developments in case study methods. *Annu. Rev. Polit. Sci.*, 9, 455-476.
- Berger, P. et Luckmann, T. (2012). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Berry, J. W. (2006). Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(6), 719-734.

- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. et Vedder, P. (2006). Immigrant youth : Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303-332.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, 197-225.
- Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.
- Bessin, M. (2009a). Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique. *Informations sociales*, 6, 12-21.
- Bessin, M. (2009b). Le trouble de l'événement : la place des émotions dans les bifurcations. *Bifurcations* (p. 306-328). Paris : La Découverte.
- Bidart, C. (2005). Les temps de la vie et les cheminements vers l'âge adulte. *Lien social et Politiques*, 54, 51-63.
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1, 29-57.
- Bloomer, M. et Hodkinson, P. (2000). Learning careers : Continuity and change in young people's dispositions to learning. *British Educational Research Journal*, 26(5), 583-597.
- Blumer, H. (1958). Race prejudice as a sense of group position. *Pacific Sociological Review*, 1(1), 3-7.
- Blumer, H. (1966). Sociological implications of the thought of George Herbert Mead. *American Journal of Sociology*, 71(5), 535-544.
- Blumer, H. (1971). Social problems as collective behavior. *Social problems*, 18(3), 298-306.
- Borjas, G. J. (2001). Immigration policy : A proposal. *Blueprints for an Ideal Legal Immigration Policy*, 17-20.
- Boudon, R. et Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : PUF.
- Bourdieu, P. (2007). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourhis, R. (2008). *The Vitality of the English-Speaking Communities of Quebec : From Community Decline to Revival*. Récupéré le 2 juin 2014 du site [www.icrml.ca/images/stories/documents/en/Richard\\_Y\\_Bourhis/chapitre\\_9\\_bourhis\\_landry.pdf](http://www.icrml.ca/images/stories/documents/en/Richard_Y_Bourhis/chapitre_9_bourhis_landry.pdf)
- Bourhis, R. Y., Montreuil, A., Helly, D. et Jantzen, L. (2007). Discrimination et linguicisme au Québec: Enquête sur la diversité ethnique au Canada. *Canadian Ethnic Studies*, 39(1-2), 31-49.



- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod.
- Breton, C. (2012). *Priming National Identity and its Impact on Attitudes towards Immigration and Multiculturalism*. Rapport de recherche. British Columbia University.
- Breton, C. (2015). Making national identity salient : Impact on attitudes toward immigration and multiculturalism. *Canadian Journal of Political Science*, 48(02), 357-381.
- Brinbaum, Y. et Guégnard, C. (2012). Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*(118), 61-82.
- Brinbaum, Y. et Kieffer, A. (2009). Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat: différenciation et polarisation des parcours. *Population*, 64(3), 561-610.
- Brinbaum, Y. et Primon, J. L. (2013a). Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés. *Économie et statistique*, 464-465, 466.
- Brinbaum, Y. et Primon, J.-L. (2013b). Transition professionnelle et emploi des descendants d'immigrés en France. *Revue européenne des sciences sociales*, 51(1), 33-63.
- Brubaker, R. (2015). Linguistic and religious pluralism: between difference and inequality. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41(1), 3-32.
- Brubaker, R. et Cooper, F. (2000). Beyond 'identity'. *Theory and Society*, 29(1), 1-47.
- Calvet, L.-J. (2004). La diversité linguistique : enjeux pour la francophonie. *Revue Hermès*, 3, 287-293.
- Castles, S., De Haas, H. et Miller, M. J. (2013). *The Age of Migration : International Population Movements in the Modern World*. New York : Palgrave Macmillan.
- Chastenay, M.-H. et Pagé, M. (2007). Le rapport à la citoyenneté et à la diversité chez les jeunes collégiens québécois : comment se distingue la deuxième génération d'origine immigrée ? In M. Potvin, N Venel et P. Eid (dir.), *La deuxième génération issue de l'immigration : une comparaison France-Québec* (p. 239-256). Outremont : Athéna.
- Coenen-Huther, J. (2003). Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique. *Revue française de sociologie*, 44(3), 531-547.
- Coenen-Huther, J. (2006). Compréhension sociologique et démarches typologiques. *Revue européenne des sciences sociales*, 44(135), 195-205.
- Colman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC : US Government Printing Office.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) (2016). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'Île de Montréal*. Récupéré

le 4 avril 2017 du site <http://cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/311-portrait-socioculturel-2017-2018/file>

- Connelly, F. M. et Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Conseil supérieur de la langue française (CSLF) (2011). Récupéré le 3 décembre 2012 du site <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis205/a205.pdf>.
- Cooper, C. R. (2014). Cultural brokers : How immigrant youth in multicultural societies navigate and negotiate their pathways to college identities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(2), 170-176.
- Crahay, M. (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Paris : Albin Michel.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities : Education for Empowerment in a Diverse Society*. Californie : California Association for Bilingual.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Rapport public. Québec : Direction des Services aux communautés culturelles (MELS), 3(27), Récupéré le 6 juillet 2014 du site <http://www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/de-koninck-armand-2012.pdf>.
- Demazière, D. (2003). Matériaux qualitatifs et perspective longitudinale. La temporalité des parcours professionnels saisis par les entretiens biographiques. *CÉREQ Documents Séminaires*, 171, 75-89.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques: l'exemple des récits d'insertion*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Doray, P. (2012). De la condition étudiante aux parcours étudiants : quelques balises théoriques. Dans J. Masdonati et F. Picard (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes. Dynamiques institutionnelles et identitaires* (p. 51-93). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Douglas, K. M. et Saenz, R. (2008). No phone, no vehicle, no English, and no citizenship : The vulnerability of Mexican immigrants in the United States. In A. J. Hattery, D. G. Embrick, E. Smith (dir.), *Globalization and America : Race, Human Rights, and Inequality* (p. 161-180). New York : Sage Publications.
- Draelants, H. et Artnoiset, J. (2014). *Le rôle de l'établissement d'enseignement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures*. Récupéré le 15 novembre 2013 du site [https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00976834/file/cahier\\_84\\_draelants\\_artoisenet\\_final.pdf](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00976834/file/cahier_84_draelants_artoisenet_final.pdf)

- Dronkers, J. (2010). *Positive but also negative effects of ethnic diversity in schools on educational achievement? An empirical test with cross-national PISA data*. Communication présentée à la Conférence Integration and Inequality in Educational Institutions at the University of Bremen, Teerhof.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 505-529.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et sociétés*, 1, 23-36.
- Dubet, F. (1994a). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.
- Dubet, F. (1994b). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 511-532.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Le Seuil.
- Dumay, X. et Dupriez, V. (2004). Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 36.
- Duru-Bellat, M., Mons, N. et Suchaut, B. (2004). Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes à 15 ans. *Les Cahiers de L'IREDU*, 66, 1-158.
- Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a relational sociology. *American Journal of Sociology*, 103(2), 281-317.
- Emirbayer, M. et Desmond, M. (2012). Race and reflexivity. *Ethnic and Racial Studies*, 35(4), 574-599.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44(3), 413-447.
- Ferrarotti, F. (1983). Biography and the social sciences. *Social Research*, 57-80.
- Finnie, R. et Mueller, R. E. (2008). The backgrounds of Canadian youth and access to post-secondary education : New evidence from the Youth in Transition Survey. *Who Goes*, 79-107.
- Finnie, R. et Mueller, R. E. (2010). They came, they saw, they enrolled: Access to postsecondary 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* (p. 191-216). Montreal et Kingston : McGill-Queen's University Press and School of Policy Studies, Queen's University.
- Forcier, H. (2011). *Recherche sur la fréquentation linguistique des cégeps*. Montréal, Canada : Centrale des syndicats du Québec (CSQ). Récupéré le 10 octobre 2013 du site

[http://www.lacsq.org/fileadmin/user\\_upload/csq/documents/documentation/notes\\_rapports\\_de\\_recherche/recherche\\_frequentation\\_linguistique\\_cegeps.pdf](http://www.lacsq.org/fileadmin/user_upload/csq/documents/documentation/notes_rapports_de_recherche/recherche_frequentation_linguistique_cegeps.pdf)

- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits* (Vol. I). Paris : Gallimard, p. 785.
- François, D. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil
- Gandara, P. C. et Contreras, F. (2009). *The Latino Education Crisis : The consequences of Failed Social Policies*. Harvard : Harvard University Press.
- Goffman, E. (1956). Embarrassment and social organization. *American Journal of Sociology*, 62(3), 264-271.
- Goffman, E. (1968). *Asylums : Essays on the Social Situation of Mental Patients and other Inmates*. New York : Aldine Transaction.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis : An Essay on the Organization of Experience*. Harvard : Harvard University Press.
- Goffman, E. (1983). The interaction order : American Sociological Association, 1982 presidential address. *American Sociological Review*, 48(1), 1-17.
- Gouvernement du Canada (2016). *Rapport annuel au Parlement sur l'immigration, 2016*. Récupéré le 4 avril 2017 du site <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/publications/rapport-annuel-2016/index.asp>.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, 2(163-194), 105.
- Guichard, J. (2012). L'organisation de l'école et la structuration des intentions d'avenir des jeunes. In J. Masdonati et F. Picard (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes : dynamiques institutionnelles et identitaires* (p. 15-50). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gurría, A. (2016). *PISA Results in Focus*. Récupéré le 7 avril 2017 du site de l'OCDE <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel: Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris : Fayard.
- Houle, R. (2011). Évolution récente de la transmission des langues immigrantes au Canada. *Catalogue de Statistique Canada*, 11-008.
- Hoxby, C. M. (2000). The effects of class size on student achievement : New evidence from population variation. *The Quarterly Journal of Economics*, 115(4), 1239-1285.
- Inglis, C. (2008). *Planning for Cultural Diversity*. Paris : UNESCO.

- Institut de la Statistiques du Québec (ISQ) (2015). *Le bilan démographique du Québec, Édition 2015*. Récupéré le 10 mars 2017 du site <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2015.pdf>.
- Jenkins, R. (2000). Categorization : Identity, social process and epistemology. *Current Sociology*, 48(3), 7-25.
- Jenkins, R. (2003). Rethinking ethnicity : Identity, categorization, and power. *Race and Ethnicity : Comparative and Theoretical Approaches*, 1(1), 59.
- Jost, J. T. et Major, B. (2001). *The Psychology of Legitimacy : Emerging Perspectives on Ideology, Justice, and Intergroup Relations*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Juteau, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières*. 2<sup>e</sup> édition revue et mise à jour. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Kamanzi, P. C. (2012). L'emprise des titres scolaires sur l'emploi chez les membres de minorités visibles: comparaison entre le Québec et l'Ontario. *Recherches sociographiques*, 53(2), 315-336.
- Kamanzi, P. C. et Murdoch, J. (2011). L'accès à un diplôme universitaire chez les immigrants. In G. Lafortune et F. Kanouté (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement* (p. 145-158). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire1. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Kao, G. et Thompson, J. S. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 417-442.
- Lafortune, G. et Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>e</sup> génération d'origine haïtien. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 33-71.
- Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. Paris : La Découverte.

- Lamont, M. et Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of Sociology*, 28(1), 167-195.
- Langlois, S. (2009). La place du français au Québec: bilan nuancé. *L'état du Québec*, 105-112.
- Levels, M. et Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31(8), 1404-1425.
- Li, G. (2006). Biliteracy and trilingual practices in the home context : Case studies of Chinese-Canadian children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 355-381.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Liu, S. et Emirbayer, M. (2016). Field and ecology. *Sociological Theory*, 34(1), 62-79.
- Luchtenberg, S. (2009). Migrant minority groups in Germany. *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, 463.
- Magnan, M.-O. (2011). *Éducation et frontières linguistiques au Québec : les parcours identitaires d'étudiants universitaires issus de l'école de langue anglaise*. Thèse de doctorat présentée à l'Université Laval.
- Magnan, M.-O. et Darchinian, F. (2014). Enfants de la Loi 101 et parcours scolaires linguistiques : le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2).
- Magnan, M.-O., Darchinian, F. et Larouche, É. (2016). École québécoise, frontières ethnoculturelles et identités en milieu pluriethnique. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, 7, 97-121.
- Magnan, M.-O., Darchinian, F. et Larouche, É. (sous presse). Identifications et rapports entre majoritaire et minoritaires : discours de jeunes issus de l'immigration. *Revue Diversité urbaine*.
- Magnan, M.-O., Grenier, V. et Darchinian, F. (2015). Stratégies d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes issus de l'immigration à Montréal : motifs de choix des institutions postsecondaires anglophones et francophones. *Canadian Journal of Sociology*, 40(4), 501-526.
- Magnan, M.-O., Pilote, A. et Vieux-Fort, K. (2013). Effet de pairs et logiques d'orientation aux études supérieures au sein du marché des établissements scolaires québécois. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42/4.
- Magni-Berton, R. (2008). Holisme durkheimien et holisme bourdieusien. *L'année sociologique*, 58(2), 299-318.

- Martuccelli, D. (1999). *Sociologie de la modernité*. Paris : Gallimard.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J. et Sweet, R. (2011). Les carrières scolaires des jeunes allophones à Montréal, Toronto et Vancouver : une analyse comparative. *Journal of International Migration and Integration*, 12(4), 495-515.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture ? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196.
- Mc Andrew, M., Jacquet, M. et Ciceri, C. (1997). La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et pratiques de gestion des établissements scolaires: une étude exploratoire dans cinq provinces canadiennes. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 209-232.
- Mc Andrew, M., Ledent, J. et Ait-Said, R. (2005). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*. Montréal : Immigration et métropoles.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., Ait-Said, R. et Balde, A. (2013). Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire: un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie*, 42(1), 31-55.
- McEwen, N. (1995). Introduction : Accountability in education in Canada. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 1-17.
- Meintel, D. (1992). L'identité ethnique chez les jeunes Montréalais d'origine immigrée. *Sociologie et sociétés*, 24(2), 73-89.
- Meintel, D. et Kahn, E. (2005). De génération en génération: Identités et projets identitaires de Montréalais de la « deuxième génération ». *Ethnologies*, 27(1), 131-163.
- Meyer, T. (2009). Can “Vocationalisation” of education go too far ? The case of Switzerland. *European Journal of Vocational Training*, 46(1), 28-40.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) (2014). *Indicateurs linguistiques, Secteur de l'éducation, 2013*. Récupéré le 10 septembre 2014 du site [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_de\\_cisionnelle/PSG\\_indicateurs\\_linguistiques\\_2013.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_de_cisionnelle/PSG_indicateurs_linguistiques_2013.pdf).
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2006a). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle: 1998-2002*. Québec : Gouvernement du Québec.

Récupéré le 12 septembre 2013 du site [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/PlanActionMatiereIntegrationScolEducInterculturelle\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/PlanActionMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_f.pdf).

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 15 novembre 2014 du site <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf>.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2006c). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 15 novembre 2014 du site <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/prfrmsec1ercyclenb.pdf>

Ministère de l'Immigration de la diversité et de l'Inclusion (MIDI) (2016). *Fiche-synthèse sur l'immigration au Québec - 2015*. Récupéré le 16 février 2017 du site [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE\\_syn\\_an2015.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2015.pdf)

Mons, N. (2015). *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?* Paris : PUF.

Montreuil, A. et Bourhis, R. Y. (2001). Majority acculturation orientations toward "valued" and "devalued" immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(6), 698-719.

Norbert, E. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.

Ogbu, J. U. (1990). Minority education in comparative perspective. *The Journal of Negro Education*, 59(1), 45-57.

Ogbu, J. U. et Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities : A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.

Olivier, L. (1988). La question du pouvoir chez Foucault : espace, stratégie et dispositif. *Canadian Journal of Political Science*, 21(01), 83-98.

Pagé, M. et Lamarre, P. (2010). *L'intégration linguistique des immigrants au Québec*. Montréal : IRPP.

Page, M., Mc Andrew, M., Jodoin, M. et Lemire, F. (1999). Densité ethnique et intégration sociale des élèves d'origine immigrante au Québec. *Canadian Ethnic Studies*, 31(1), 5.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.

Parti Québécois (2017). *Réaliser la Souveraineté du Québec* Repéré du site <http://pq.org/realiser-la-souverainete/>.



- Pendakur, R. (2000). *Immigrants and the Labour Force. Policy, Regulation, and Impact*. Toronto : McGill-Queen's Press.
- Picot, W. et Hou, F. (2012). *Statut d'immigrant, développement des compétences à un jeune âge et participation aux études postsecondaires: comparaison entre le Canada et le Suisse*. Statistique Canada, Division de l'analyse sociale. Récupéré le 7 novembre 2014 du site [http://observgo.quebec.ca/observgo/fichiers/21051\\_statCAN-fr.pdf](http://observgo.quebec.ca/observgo/fichiers/21051_statCAN-fr.pdf).
- Pilote, A. (2005). *La construction de l'identité politique des jeunes en milieu francophone minoritaire. Le cas des élèves du centre scolaire communautaire Sainte-Anne à Frédéricton au Nouveau-Brunswick*. Québec : Thèse de doctorat présentée à l'Université Laval.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. In J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Chicoutimi, Qc : Gaëtan Morin éditeur.
- Potvin, M. (2004). Racisme et discrimination au Québec : réflexion critique et prospective sur la recherche. Collectif, *Racisme et discrimination. Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable* (p. 172-195). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Potvin, M. (2007). Blackness, haïtianité et québécoisité : modalités de participation et d'appartenance chez la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec. In M. Potvin, N. Venel et P. Eid (dir.), *La deuxième génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec* (p. 137-170). Montréal : Athéna.
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (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), 309-349.
- Rieder, J. (1985). *Canarsie*. Harvard : Harvard University Press.
- Sabourin, P. (2003). L'analyse de contenu. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (p. 357-386). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Sabourin, P., Dupont, M. et Bélanger, A. (2010). *Analyse de facteurs orientant les francophones et les allophones dans le choix d'un cégep sur l'île de Montréal*. Montréal Institut de recherche sur le français en Amérique.
- Scheff, T. (2013). Goffman on emotions : The pride-shame system. *Symbolic Interaction*, 37(1), 108-121.
- Scheff, T. J. (2005). Looking-glass self : Goffman as symbolic interactionist. *Symbolic Interaction*, 28(2), 147-166.

- Schleicher, A. (2006). Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003. *Intercultural Education*, 17(5), 507-516.
- Schleicher, A. (2015). *Helping Immigrant Students to Succeed at School and Beyond*. OCDE <https://www.oecd.org/.../Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>.
- Schnapper, D. (1999). *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*. Paris : PUF.
- Secrétariat à l'accès à l'information et à la réforme des institutions démocratiques Québec (2017). *Projet de la loi n° 60. Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement*. Repéré du site <https://www.institutions-democratiques.gouv.qc.ca/laicite-identite/charte-valeurs.htm>
- Secrétariat du Conseil du trésor du Québec (SCTQ) (2015). *Archives des statistiques en matière d'accès à l'égalité en emploi, 2014-2015*. Récupéré le 10 juin 2017 du site [https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/effectif\\_fonction\\_publicque/groupe\\_cibles2\\_014\\_2015.pdf](https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/effectif_fonction_publicque/groupe_cibles2_014_2015.pdf)
- Spini, D. et Widmer, E. (2009). Transitions, inégalités et parcours de vie : l'expérience lémanique. In M. Oris *et al.* (dir.), *Transitions dans les parcours de vie et construction des inégalités* (p. 149-168). Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Statistique Canada (2011a). *Statut des générations : les enfants nés au Canada de parents immigrants, 2011*. Récupéré le 11 février 2016 du site [http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011003\\_2-fra.pdf](http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011003_2-fra.pdf).
- Statistique Canada (2011b). *Guide de référence sur les minorités visibles et le groupe de population, 2011*. Récupéré du site <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/ref/guides/99-010-x/99-010-x2011009-fra.pdf>.
- Statistique Canada (2011c). *Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada*. Récupéré du site <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-fra.pdf>.
- Statistique Canada (2016). *Classification de la minorité visible*. Repéré du site [http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD\\_f.pl?Function=getVD&TVD=62052&CVD=62053&CPV=1&CST=01012004&CLV=1&MLV=2](http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD_f.pl?Function=getVD&TVD=62052&CVD=62053&CPV=1&CST=01012004&CLV=1&MLV=2).
- Statistique Canada (2016). *Dictionnaire, Recensement de la population, 2016 : Langue maternelle*. Repéré le 2 juin 2017 du site <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/ref/dict/pop095-fra.cfm>.
- Steinbach, M. (2010). «"Eux autres versus nous autres": Adolescent Students'views on the Integration of Newcomers», *Intercultural Education*, vol. 21, n° 6, p. 535-547

- Steinbach, M. et Grenier, N. (2013). « Nous autres aussi on aimerait ça garder notre culture » : les attitudes des élèves d'origine québécoise envers les élèves issus de l'immigration. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 183-202.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M. et Todorova, I. (2009). *Learning a New Land*. Harvard : Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., Todorova, I. L. et Louie, J. (2002). Making up for lost time : The experience of separation and reunification among immigrant families. *Family Process*, 41(4), 625-643.
- Suárez-Orozco, C., Yoshikawa, H., Teranishi, R. et Suárez-Orozco, M. (2011). Growing up in the shadows: The developmental implications of unauthorized status. *Harvard Educational Review*, 81(3), 438-473.
- Sue, S. et Okazaki, S. (1990). Asian-American educational achievements : A phenomenon in search of an explanation. *American Psychologist*, 45(8), 913.
- 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.
- Sweet, R., Anisef, P., Brown, R., Walters, D. et Phythian, K. (2010). *The Higher Education Quality Council of Ontario*. Récupéré le 5 septembre 2013 du site <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Special%20Needs%20ENG.pdf>.
- Theiss-Morse, E. (2009). *Who Counts as an American ? The boundaries of National Identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Thiessen, V. (2007). Performance and perception : Exploring gender gaps in human capital skills. *The Canadian Journal of Sociology*, 32(2), 145-176.
- Thomas, W. I., Znaniecki, F. et Strübing, J. (1984). *The Polish Peasant in Europe and America*. Illinois : University of Illinois Press Urbana.
- Toohey, K. et Derwing, T. M. (2008). Hidden losses : How demographics can encourage incorrect assumptions about ESL high school students' success. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(2), 178.
- Triki-Yamani, A., Mc Andrew, M. et El Shourbagi, S. (2011). Perceptions du traitement de l'islam et du monde musulman dans les manuels d'histoire par des enseignants du secondaire au Québec. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3(1), 97-117.
- Trottier, C. (2005). L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ? *Éducation et sociétés*, 2, 77-97.

- Valdés, G. (1998). The world outside and inside schools: Language and immigrant children. *Educational Researcher*, 27(6), 4-18.
- Vallet, L.-A. et Caille, J.-P. (1996). Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration. *Économie et statistique*, 293(1), 137-153.
- Van Maanen, J. (2011). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago : University of Chicago Press.
- Van Manen, M. (1984). *Doing Phenomenological Research and Writing : An Introduction*. Monographie n° 7. Department of Secondary Education, Faculty of Education, University of Alberta, Publication Services.
- Van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York : Routledge.
- Van Zanten, A. (2015). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF.
- Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (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.
- Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés : l'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, 447-470.
- Zhou, M. et Bankston, C. (1998). *Growing up American : How Vietnamese Children Adapt to life in the United States*. New York : Russell Sage Foundation.
- Zolberg, A. R. et Woon, L. L. (1999). Why Islam is like Spanish: cultural incorporation in Europe and the United States. *Politics & Society*, 27(1), 5-38.

## ANNEXE 1

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

#### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Projet approuvé par le comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal, N° de certificat d'approbation : CPER-14-144-D

**Titre de la recherche :** Les choix d'orientation postsecondaires et professionnels des jeunes issus de l'immigration à Montréal : un processus en construction au fil des parcours scolaires

**Chercheure :** Fahimeh Darchinian, Candidate au doctorat en éducation comparée et fondements d'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

#### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

##### 1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre le processus de construction des choix d'orientation postsecondaires et professionnels des jeunes issus de l'immigration à Montréal au fil de leurs parcours scolaires.

##### 2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheure pour une entrevue individuelle semi-dirigée (questions ouvertes) d'environ 90 minutes. L'entrevue aura lieu à un endroit qui vous convient le mieux et à un moment que vous choisirez. Cette entrevue portera sur votre histoire de vie, du projet migratoire familial jusqu'à votre insertion professionnelle. L'entrevue sera enregistrée en audio, puis transcrite intégralement. L'entrevue se déroulera en français.

##### 3. Confidentialité

Les renseignements que vous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé et un ordinateur verrouillé situé dans le bureau de la chercheuse (un bureau fermé à clé). Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. La chercheuse s'assurera également qu'aucun participant ne puisse être identifié de façon indirecte, par recoupements. Ces renseignements personnels seront détruits dans 7 ans (y compris la copie de sauvegarde incluant ces renseignements personnels). Seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation pour des fins de recherche.

#### **4. Avantages et inconvénients**

En participant à cette recherche, vous ne courrez pas de risques et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur le processus de la construction des choix d'orientation postsecondaires et professionnels des jeunes issus de l'immigration à Montréal. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de réfléchir à votre expérience de vie, de prendre un certain recul réflexif par rapport à votre propre parcours éducatif et professionnel en l'exposant à la chercheuse.

Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience migratoire, scolaire et professionnelle suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la chercheuse. S'il y a lieu, nous pourrions vous référer à une personne-ressource.

#### **5. Droit de retrait**

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué à la fin de ce formulaire de consentement. Si vous vous retirez de la recherche, tous les renseignements qui auront été recueillis vous concernant seront détruits au moment de votre retrait.

#### **6. Diffusion des résultats**

Les participants qui désirent connaître les conclusions de la recherche sont invités à inscrire leur adresse électronique à la fin de ce document, dans la partie Consentement. Ces coordonnées resteront strictement confidentielles et ne serviront qu'aux fins de transmission des résultats. Ainsi, nous pourrions informer ces participants par courriel lors de la publication d'articles scientifiques. Nous pourrions également leur fournir les publications sur demande.

#### **7. Remerciements**

Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de cette recherche et nous vous remercions d'y participer.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Adresse électronique : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheure  
(ou de son représentant) : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Fahimeh Darchinian, Candidate au doctorat qui est la chercheure principale du projet, au numéro de téléphone : (514) 961-6802 ou à l'adresse courriel suivante : [fahimeh.darchinian@umontreal.ca](mailto:fahimeh.darchinian@umontreal.ca)

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée, en toute confidentialité, à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

**Un exemplaire du formulaire de consentement signé doit être remis au participant.**

## ANNEXE 2

### COURRIEL DE RECRUTEMENT

**Titre du courriel :** Recherche sur les choix d'orientation linguistiques postsecondaires et professionnels des jeunes adultes issus de l'immigration à Montréal

Projet approuvé par le comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal, N° de certificat d'approbation : CPER-14-144-D

Bonjour!

Nous cherchons des participants pour une recherche portant sur les choix d'orientation scolaires et professionnels des jeunes issus de l'immigration à Montréal. Si vous êtes un jeune adulte issu de l'immigration ayant poursuivi des études postsecondaires (cégep, université) et que vous travaillez à Montréal depuis au moins deux ans, votre expérience de vie nous intéressent. Nous souhaiterions vivement vous interroger pour une période d'environ 1h30.

Si vous répondez aux critères suivants et que vous êtes intéressés à participer à notre étude, veuillez nous contacter par courriel :

- avoir deux parents immigrants et être arrivés au Canada au primaire ou au secondaire
- avoir fréquenté une école montréalaise francophone au secondaire
- avoir terminé des études postsecondaires (cégep, université)
- avoir travaillé au moins deux ans à Montréal après le cégep ou l'université
- être âgé entre 24 et 35 ans

Cette recherche est menée par Fahimeh Darchinian, candidate au doctorat en éducation comparée et fondements de l'éducation au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal.

Merci de m'aider à mieux comprendre votre réalité!

**Fahimeh Darchinian** | Candidate au doctorat en éducation comparée et fondements de l'éducation



**Département d'administration et fondements de l'éducation**

**Faculté des sciences de l'éducation - UdeM**

Pavillon Marie-Victorin, bureau A-507, 90, ave. Vincent-d'Indy, Montréal (Québec)

H2V 2S9



## ANNEXE 3

### GRILLE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE

**Schéma d'entrevue – Jeunes adultes issus de l'immigration ayant fréquenté une institution postsecondaire montréalaise et étant insérés dans le marché du travail montréalais**

Grands thèmes pour les questions de l'entrevue

1. Parcours migratoire
2. Parcours secondaires et postsecondaires : choix d'orientation linguistique
3. Parcours professionnels : choix d'orientation linguistique
4. Projections futures

**Mise en contexte à lire au répondant en débutant l'entrevue**

Au cours de cette entrevue, vous serez amené à relater votre histoire de vie personnelle, en lien avec vos expériences familiales, vos parcours scolaires, vos choix d'orientation postsecondaires et professionnels et votre intégration dans la société d'accueil.

Il ne s'agit pas d'une liste de questions auxquelles on répond comme dans un sondage, mais plutôt de certaines questions générales touchant à quelques thèmes spécifiques de votre parcours individuel.

Ainsi, en cours de route, je vous demanderai de me raconter votre expérience personnelle relative à ces questions générales et je vous laisserai évidemment libre de répondre à votre guise. N'hésitez donc pas à me raconter ce qui vous apparaît intéressant et pertinent, sans gêne.

Enfin, je vous rappelle que, bien entendu, tous vos propos et tous les renseignements que vous me fournirez, de même que mes notes personnelles, seront publiés de façon à ne pas vous identifier. Néanmoins, si vous ne vous sentez pas à l'aise de me communiquer certains renseignements, sentez-vous libre de ne pas répondre.

Nous sommes maintenant prêts à commencer l'entrevue!

## **I – Parcours migratoire**

1. Pour commencer, j’aimerais que vous me parliez un peu de votre famille.
  - ✓ Membres de la famille
  - ✓ Langue(s) parlée(s) à la maison
  - ✓ Scolarité et profession des parents dans le pays d’origine
  - ✓ Profession des parents au Québec
  - ✓ Trajectoire migratoire (pays d’origine des parents, raisons de la migration, processus d’acculturation et d’intégration, etc.)
  - ✓ Réseaux sociaux de la famille dans le contexte montréalais
  - ✓ Rapport des parents à l’éducation et aux choix de la profession
    - i. Rapport des parents à l’éducation (en général)
    - ii. Rapport des parents aux études secondaires (choix du secondaire public ou privé, choix du programme régulier, international ou enrichi, choix obligatoire d’une école secondaire francophone)
    - iii. Rapport des parents et de la fratrie par rapport aux orientations postsecondaires (programme technique ou préuniversitaire, cégep francophone ou anglophone)
    - iv. Rapport des parents aux orientations professionnelles de leur enfant (qualification d’emploi occupé, milieu de travail francophone ou anglophone)

## **II – Parcours scolaire : secondaire et postsecondaire**

2. Quels souvenirs conservez-vous de votre parcours aux études secondaires ?
  - ✓ École(s) fréquentée(s) et raisons du choix par les parents
  - ✓ Attitude par rapport à l’école, l’enseignement, contenu des cours
  - ✓ Dossier scolaire (réussite, difficultés, etc.)
    - i. Qu’avez-vous ressenti après votre réussite (échec)?
    - ii. Comment expliquez-vous votre réussite (échec)?
    - iii. Quelle était la réaction de vos parents par rapport à votre réussite (échec)? Quelles étaient leurs suggestions?
    - iv. Quelles stratégies avez-vous mises en œuvre pour profiter de votre réussite ou pour rattraper votre échec?
  - ✓ Attitude du jeune face à son intégration sociale et intellectuelle au sein de l’école :  
Questions : Avez-vous trouvé votre place à l’école?
    - i. Comment vous interagissiez avec vos enseignants, avec vos pairs?
    - ii. Votre compétence académique était-elle valorisée (ou non) par l’école, vos enseignants et vos pairs natifs?
    - iii. Avez-vous déjà subi de la discrimination? Par rapport à votre appartenance culturelle et linguistique ou par rapport à votre performance scolaire (de la part des enseignants ou de la part de vos pairs)?
    - iv. Avez-vous déjà perçu que votre compétence académique n’a pas été valorisée à cause de votre compétence linguistique, notamment en français?
3. Quels souvenirs conservez-vous de votre passage du secondaire au postsecondaire? (\*\*ce bloc de questions sera posé pour chaque institution et chaque programme fréquenté au postsecondaire)

- ✓ Attitude du jeune par rapport à son orientation postsecondaire en rapport avec différents acteurs et les possibilités offertes dans le marché scolaire montréalais, (discussions avec les pairs, les enseignants, les conseillers d'orientation, les parents, etc.)
- ✓ Attitude du jeune par rapport à son orientation postsecondaire en lien avec ses anticipations du marché scolaire montréalais (public –privé; secteur anglais- secteur français; programme préuniversitaire –technique)
- ✓ Attitude du jeune par rapport à son orientation postsecondaire en lien avec ses anticipations du marché du travail montréalais
- ✓ Institution(s) postsecondaire(s) fréquentée(s)
- ✓ Dossier (cheminement?) scolaire (réussite, difficultés, etc.)
- ✓ Attitude par rapport à l'institution scolaire, le programme et le déroulement du programme
  - i. Comment avez-vous choisi votre institution?
  - ii. Comment avez-vous choisi votre programme d'études?
  - iii. Le programme choisi répondait-il à vos attentes professionnelles?
  - iv. Comptiez-vous rester dans ce programme ou envisagiez-vous de vous réorienter? Pourquoi?
- ✓ Attitudes du jeune face aux différents acteurs scolaires (enseignants, directeurs, etc.)
- ✓ Rapports avec les pairs (langues parlées avec les pairs, interactions, catégorisations intergroupes, expériences de discrimination, discussions autour des choix d'orientation au marché du travail, etc.)

### III – Parcours professionnel

4. Pouvez-vous me décrire votre transition vers le marché du travail?  
(chaque emploi occupé fera l'objet des questions qui suivent)
5. Qu'est-ce qui vous a amené à choisir cet emploi?
  - ✓ Pour la nature de l'emploi en soi?
  - ✓ Pour les visées économiques?
  - ✓ Pour le prestige?
  - ✓ Pour sa correspondance avec votre formation postsecondaire?
  - ✓ Importance ou non du réseau social dans le choix?
  - ✓ Influence des parents, de votre formation postsecondaire, de vos attentes du marché du travail, etc.
  - ✓ Quel rôle joue la langue dans tout ça?
6. Pouvez-vous me décrire votre processus d'insertion dans votre emploi?
  - ✓ Les démarches que vous avez accomplies jusqu'à présent  
-quelles étaient les contraintes du marché du travail montréalais (linguistiques, système de qualification des diplômes, normes de recrutement, discrimination systémique, attitudes des employeurs)?
7. Vous sentez-vous bien intégré dans l'entreprise?
  - ✓ Après de vos pairs?
  - ✓ Après de votre employeur?
  - ✓ Quel rôle joue la langue dans tout ça?

- ✓ Quel rôle joue votre origine ethnique, linguistique et culturelle dans ce processus d'intégration?
8. Comment trouvez-vous votre intégration professionnelle dans votre entreprise?
- ✓ Le lien entre votre niveau de qualification et le niveau de qualification de votre emploi?
  - ✓ Le lien entre les tâches que vous devez accomplir et vos capacités réelles?

#### **IV – La projection de soi dans le futur**

9. Quels sont vos projets futurs?
- ✓ Conserver votre emploi actuel?
  - ✓ Chercher un autre emploi?
  - ✓ Retourner aux études?
    - Aller plus loin dans votre programme précédent? Approfondir vos connaissances?
    - Essayer un nouveau programme? Développer de nouvelles compétences?
    - Changer de langue d'enseignement?
  
  - ✓ Mobilité géographique envisagée?
    - Pour faire des études postsecondaires et retourner au Québec? (mobilité temporaire) pour quelles raisons?
    - Pour y travailler et y vivre? (mobilité permanente ou temporaire) pour quelles raisons?

**Dernière question :** Comment décrivez-vous votre place dans la société québécoise? (en pensant à votre parcours scolaire et professionnel jusqu'à présent)

## ANNEXE 4

### FICHE SOCIODÉMOGRAPHIQUE DU RÉPONDANT

**Nom :**

**Sexe :**

**Âge :**

**Langue(s) maternelle(s) :**

**Langue(s) d'usage au quotidien :**

**Institutions et programmes fréquentés du secondaire jusqu'au postsecondaire (cégep-université) :**

- Secondaire :
- Cégep :
- Universités :

**Diplômes actuels:**

.....

.....

.....

**Emplois occupés (poste, entreprise):**

.....

.....

.....

**État civil:**

- Marié
- Vivant en union libre (conjoint de fait)
- Divorcé
- Séparé, mais toujours légalement marié
- Veuf
- Célibataire (jamais marié)

**Nombre d'enfants:**

**Revenu annuel brut (avant impôt) :**

- ✓ Aucun revenu
- ✓ Entre 1 \$ et 9 999 \$
- ✓ Entre 10 000 \$ et 14 999 \$
- ✓ Entre 15 000 \$ et 19 999 \$
- ✓ Entre 20 000 \$ et 29 999 \$
- ✓ Entre 30 000 \$ et 49 999 \$
- ✓ 50 000 \$ et plus
- ✓ Je préfère ne pas répondre

**Information sur la famille:**

	<b>Père</b>	<b>Mère</b>
<b>Langue maternelle</b>		
<b>Pays d'origine</b>		
<b>Niveau de scolarité</b>		
<b>Occupation actuelle</b>		
<b>Occupation dans le pays d'origine</b>		

## ANNEXE 5

### EXEMPLE DE FICHE-SYNTHESE

#### **Fiche-synthèse : Jeune adulte originaire de la Guinée, parents guinéens (études universitaires), arrivé au secondaire**

« Je suis Canadien je pense que si je fini ma vie ici ce serait un échec vraiment...Ça a été un parcours d'une adaptation constante tout le temps comme si le jour où j'ai pris l'avion que j'ai quitté ma mère c'est comme c'est un combat qui sait jamais plus arrêter...Non jamais il y a pas eu une journée que je ne pense pas à chez moi il y a pas une journée que je ne pense pas à mon pays ou que je dis pas le nom de mon pays où que je parle pas de ce qui me manque, je suis incapable et à moment donné j'avais tenté de faire une psychanalyse et je me suis rendu compte que tout au long de ma psychanalyse je ne parlais que de mon pays je ne parlais que de mon rapport au monde... Quand je vois mes amis guinéens ben aujourd'hui je suis sûre que je suis plus québécois que guinéen c'est sûr je veux dire peut-être le lien que j'entretiens avec mon pays c'est un peu peut-être même fantasmagorique ce lien peut-être de nostalgie. »

« Je pense que je suis très très intégré, même si je retournerais chez moi je pense que je vivrais cette violence-là aussi de manque d'ici donc en fait c'est quelque chose qui ne me quittera plus en tant qu'être et qui est conflictuel et tout le temps dans ma vie et dans mes rapports aussi avec les autres parce qu'autant que des fois je vais vouloir avoir un rapport disons occidental que peut-être que 2 mois plus tard, il y a un switch qui se passe dans ma tête c'est plus ce genre de rapport-là que je veux, donc je peux être perçu quasiment un espèce schizophrénique avec la vie. »

« Je le revivrais pas comme ça (mon parcours) Je ferais d'autre chose peut-être mais bon qu'on est jamais satisfait de ce qu'on a fait ou on peut laisser ça aux autres aussi d'en juger mais peut-être que j'aurais fait d'autre j'aurais choisis d'autre chose j'aurais peut-être plus appris j'aurais fait mille autres choses. »

#### **Orientations :**

- école secondaire : secondaire francophone, faute de choix ne pas avoir la possibilité du choix
- cégep : cégep francophone, il aimerait rester dans son zone de confort
- programme au cégep : sciences humaine, un choix à la fois stratégique et vocationnel

**Réorientation (marché du travail)** : Hôpital Anglophone, il se sent moins discriminé en milieu de travail anglophone

**Le rapport au groupe majoritaire et à "soi" :**

- Le sentiment d'exclusion et de discrimination tout au fil de son parcours du secondaire jusqu'au marché du travail
- Rapport conflictuel avec la société d'accueil aussi bien qu'avec soi-même
- Identité perdue conflictuel

<p>Processus migratoire</p> <p>Il a immigré du Guinée à lui seul à l'âge de 12 ans. Sa mère voulait l'envoyer chez sa tante pour qu'il ait une meilleure opportunité d'éducation. Car la situation économique et politique n'allait pas bien dans son pays. Une fois arrivé, il s'installe chez sa tante. Il savait déjà le français. Il allait à l'école francophone au Guinée.</p> <p>« Oui sans mes parents</p>	<p>Expérience au secondaire</p> <p>Contexte familiale : quand il arrive il reste chez sa tante maternelle qui garde déjà ses autres nièces. L'ambiance de la maison n'est pas très agréable, tout d'un coup il se voit loin de son pays, du contexte qui était familier pour lui, il se sent seule émotionnellement, il n'a pas le soutien émotionnel d'un famille, dès 12 ans il apprend qu'il faut qu'il s'appuie sur lui-même + il se sent étranger chez lui, en fait chez sa tante =</p> <p>« Je me disais oui je m'en vais il faut que je réussisse j'ai quitté mes amis j'avais 12 ans donc mes amis c'étaient très importants pour moi mais en même temps tu pouvais pas louper cette chance –là d'aller ailleurs puis d'acquérir des connaissances et aujourd'hui je pourrais vous dire qu'en</p>	<p><b>Passage au postsecondaire</b></p> <p><b>Logiques d'orientation : Vieux Montréal, Cégep français (un cégep où il y en a plein de québécois), motif linguistique (continuer en français)</b></p> <p>Il s'oriente vers l'école française car il se sent la facilité en français, il veut pas ajouter la pression, tout d'abord il veut suivre ses rêves donc il choisit un programme dont il lui permet de devenir un journaliste ...</p> <p><b>Logique d'orientation : Programme Sciences humaines profil du monde, une logique stratégique et vocationnel</b></p> <p>« Ça ne m'intéressait pas tant que, j'étais plutôt, je ne sais pas si j'étais plus vers la facilité ou vers la passion mais je me rappelle... je réussissais quand-même quand j'appliquais au cégep je suis rentré dans un programme contingenté en sciences humaines profil monde... Peut-être un peu, je me suis dit j'aurais beaucoup plus de facilité en sciences humaines vu</p>	<p>Passage au marché du travail</p> <p><b>- Processus d'orientation (un hôpital anglophone):</b> tout d'abord il travaillait dans un hôpital francophone, mais il s'oriente vers l'hôpital anglophone, il travaille comme infirmier dans un hôpital anglophone, c'est par ses stages qu'il a trouvé ce emploi</p> <p><b>-rapport au travail :</b> « Oui c'est stable mais c'est redondant, mais il y a beaucoup de chose à apprendre c'est stimulant j'ai travaillé à l'urgence. »</p> <p><b>--- Sentiment d'injustice :</b> « Oui après mon cégep et depuis je travaille là et le racisme existe aussi dans le milieu anglophone je veux dire ça n'enlève pas mais le rapport au racisme il est différent, il est plus violent dans le milieu francophone que dans le milieu anglophone il est plus directe dans le milieu francophone que dans le milieu anglophone. »</p> <p><b>Effet du vécu du racisme au milieu francophone sur l'orientation vers un milieu du travail anglophone :</b> « j'ai travaillé dans un hôpital francophone, Pendant le cégep, Oui parce que vu que j'avais fait tous mes cours de base j'étais préposé au bénéficiaire je travaillais à l'hôpital de Verdun et là bon le racisme du travail c'est encore, C'est fou, Oui c'est</p>	<p>Projets futures</p> <p>-aimerait finir son bac et retourner dans son pays</p> <p>-aimerait fonder une famille, mais il a beaucoup d'inquiétude</p> <p>-Il veut jamais travailler dans un milieu francophone</p>
--	---	---	---	--



<p>je suis venue rejoindre à ma tante habiter avec elle et tout ça dans le but d'étudier et bon et tout ce qui s'en suit par la suite, par la suite mes frères sont venus et ma mère est venue donc c'est un peu ça les deux but je suis arrivé ici à l'âge de 12 ans j'avais suivi déjà chez nous c'est le système français. »</p> <p>-mère (unilingue = langue maternelle + le français) : elle parle en français avec lui. Sa mère, elle est une infirmière professionn elle, elle a</p>	<p>quelques sortes il y a un côté de mon qui en veut de ma mère parce que avec tous les troubles que je vis de ces séquelles –là, des séquelles d'avoir quitté ma mère à 12 ans, je vis aussi des séquelles du fait que j'ai quitté mon pays à 12 ans donc aujourd'hui je suis comme si dans ma tête il y avait je vivais doublement quand je parle, à un moment je peux penser comme un québécois et à un autre moment je peux penser comme un guinéen et les contradictions sont flagrantes et je deviens des fois un peu difficile à saisir...</p> <p>Mon père il a toujours été absent de la famille</p> <p>Il était pas trop là et moi j'étais même si j'avais des relations conflictuels avec ma mère qui était extrêmement sévère mais je l'aimais beaucoup parce qu'elle faisait tout pour notre bien. »</p>	<p>que j'avais la facilité avec la langue et que je me disais je pourrais être journaliste c'est ça mon but</p> <p>Moi je m'étais dit en fait j'allais au cégep quand je me suis inscrit tu fais un programme international ça donnait la possibilité d'aller à une étude internationale et bon je suis jeune j'ai 17 ans j'ai pas lu des philosophes x y z pour former un idéologie politique donc je pensais très je vais être journaliste de guerre je vais écrire parler des idées comme des gens faisaient dans mon pays défendre des injustices xyz, fait que oui j'avais c'était ça mon plan</p> <p>Non je pensais pas je pensais définitivement pas à l'argent, l'argent n'a jamais été pour moi une source d'inspiration contrairement à mes amis immigrants qui allaient parce qu'ils allaient se trouver du travail parce que ça allait des débouchés économiques. »</p> <p><b>Réorientation : faire une technique</b> (il est frustré, il termine son programme, mais il arrête de suivre ses rêves pour devenir un journaliste, il se réoriente vers une technique qui soit les soins infirmières sous les contraintes financières :</p> <p>« Donc tu t'en sors pas, j'aurais voulu continuer</p>	<p>un hôpital francophone et là, <i>Dans quel sens existe ce racisme,</i> Les patients ou les collègues quand tu travailles...</p> <p>Moi je me faisais dire par des patients je veux pas que ce soit un noir qui me touche j'avais travaillé à l'hôpital Saint-Luc comme préposé, et j'ai une formation de 6 semaines, le gars qui me formait ils s'assoit au poste, il faisait rien, il me donnait les cas les plus lourdes et il disait au patients d'écrire si je fais un bon travail ou je fais pas, donc je me sentais surveillé je me sentais traqué et donc et encore là vu que je parle mais il y a quelque chose aussi qu'il prendre qu'il faut mettre en lien là-dans, quand tu es noir quand tu es immigrant, et que tu parles, ça fait doublement peur, c'est pas le fait que tu es un immigrant, là on niaise l'immigrant, au pire il va s'en aller, puis on aura gagné, mais s'il se révolte, qu'il le dit au effort, ça fait doublement peur, parce que là, c'est pas seulement le travailleur qui a peur, c'est le parton aussi qui a peur, donc c'est comme si tu te foutais un peu. »</p> <p>« En fait il faut pas se cacher que le québécois moyen est raciste, moi je ne le cache pas je le dis, Non c'est pas grave je l'ai déjà écrit il y a pas de soucis, j'ai aucun soucis à dire ça, et donc et surtout quand ils se retrouvent devant des immigrants qui sont soit plus éduqués qu'autres qui ont plus de connaissances qu'autres, c'est le refoulement de coloniser, je pense ceux qui parlent de ça c'est Franz Fanon en tout cas il y a des auteurs qui ont étudié là-dessus, donc c'est comme inacceptable, il faut te rabaisser parce que t'es pas chez</p>
---	--	--	--

<p>eu un baccalauréat .</p> <p>-père (unilingue = langue maternelle + le français). Il est ingénieur.</p> <p>Quand il est jeune, ses parents se séparent.</p>	<p>Choix de l'école :</p> <p>L'école secondaire des Sources (Un polyvalente) = c'est sa tante qui choisit cette école pour lui, juste parce que c'est l'école publique du quartier « J'ai été dans une <u>polyvalente dans l'ouest de l'île, Dollard des Ormeaux, c'est à la polyvalente des Sources</u>, vous voyez déjà moi en Guinée je m'en allais en deuxième secondaire, quand je suis arrivé ici ils m'ont fait passer des tests, ils m'ont mis en salle d'accueil</p> <p>Non il fallait que je m'adapte aux trucs québécois. »</p> <p>il se sent mal classé = « C'est ça je comprenais pas trop et là je pense que ça a été une gifle pour moi c'est comme c'était un échec que j'avais vraiment subi parce que je me retrouvais avec des gens qui venaient de sortir du primaire qui avaient échoué leur sixième année et j'étais extrêmement révolté de me retrouver avec</p>	<p>mais à un moment donné je me suis assis je me rappelle j'avais fait mon premier voyage avec ma première copine au Maroc, j'ai décidé que pour répondre revenir vraiment ancrer le sujet de votre thèse ou de votre problématique c'est là que j'ai vu dans le fond que le tournant de l'immigration qu'il fallait que je fasse un choix, et que je commençais à être limité</p> <p>Et qu'il y avait pas un point de retour, c'est, ça c'est violent ça c'est très violent c'est très très violent. »</p> <p>Oui deuxième année du cégep...Oui j'ai voyagé parce que là je me dit ok j'ai pas d'argent je travaille paye l'appartement, si je continue à l'université il faut payer l'université...Avec quel argent et là si je vais à l'université est-ce que je vais vraiment réussir et là bon j'avais déjà commencé à militer dans mon cégep, on avait fait une grève, mes inspirations politiques étaient peut-être un peu plus ailleurs je voulais faire quelque chose, je voulais lier la politique à quelque chose de pragmatique et je me suis dit bon écoutes pourquoi tu irais pas en soins infirmier ...Je me rappelle ma mère elle travaillait dans un hôpital</p>	<p>toi ici. »</p> <p><b>Effet de l'expérience au marché du travail sur les orientations futures :</b></p> <p><b>Réorientation vers l'université</b></p> <p><b>L'hôpital anglophone : vu que les noirs sont plus nombreux dans l'hôpital juif il se sent plus à l'aise</b></p> <p>« Même si la discrimination faisait tout le temps partie de mon rapport au travail... Le salaire, le travail, un travail qui était pas vraiment honoré, donc quand on a parti ce groupe –là, mes chances que de me faire engager après comme un infirmier commençait déjà être minimes, parce qu'ils vont pas engager quelqu'un qui essaye de s'organiser des gens dans son milieu de travail si on peut l'éliminer, on va l'éliminer, et donc quand j'ai appliqué, ils ont commencé à me dire mais là on sait pas, donc je me suis tout de suite dit, écoute doucement si tu veux garder ta licence et ne pas avoir de problèmes pour les trois prochaines années j'avais eu un professeur qui m'a dit il faut que t'ailles à l'hôpital juif, tu vas être bien à l'hôpital, dans un hôpital anglophone c'est plus libéral, les gens sont plus ouverts, il y a beaucoup d'immigrants, et ça fonctionne pas pareil, parce que dans les hôpitaux francophones c'est très conservateurs, c'est très hiérarchiques, le médecin il est là, l'infirmier est là, ce rapport – là, est beaucoup plus ..livlé vers le bas dans le système anglophone qui est beaucoup plus libérale, je suis allé dans les milieux anglophones</p> <p>Oui après mon cégep et depuis je</p>
---	---	---	--

<p>des gens dont je pouvais compétitionner parce que dans mon pays il y a beaucoup cette compétition. »</p> <p>Composition de l'école : c'est une école multiethnique avec la présence des immigrants et des anglophone, vu que l'école se trouve dans un quartier anglophone "dollar des ormeaux"</p> <p>Attitude envers l'école : son expérience au secondaire n'est pas si agréable, il a moins d'interactions avec les québécois francophone, son rapport avec ses autres pairs issus de l'immigration est assez conflictuel : « Parce que c'est l'adolescence un peu, aujourd'hui avec le recul je peux très bien comprendre c'est pas des africains il venaient quelqu'un qui vient d'arriver avec un grand accent</p>	<p>j'ai souvent été dans les hôpitaux je suis quelqu'un empathique donc ce choix là il est venu...</p> <p><b>Soin infirmiers : Un choix stratégique :</b> « Non ça jamais été une vocation c'est un choix stratégique purement stratégique comment je pouvais me démarquer pour continuer à faire ce que j'aime c'est –à-dire réfléchi écrire militer à côté faire quelque chose qui va me rapporter de l'argent mais en même temps qui serait un eadéquation directe avec ce que j'aime ça a été ça mon réflexe parce que j'aurais pas été capable ... »</p> <p><b>Effet d'orientation au niveau cégep</b></p> <p>« ... quand j'ai commencé le cégep, j'ai commencé à voir que à me rendre compte que j'avais tellement perdu mon temps au secondaire parce que là je rencontre des gens qui viennent des autres écoles qui ont lu Balzac qui ont lu Victor Hugo qui connaissent des philosophes moi j'étais dans une école polyvalente je pensais que je connaissais tout j'arrive au cégep je mange un coup de poigne dans la gueule Non au cégeps où j'étais les gens venaient des écoles privées donc la</p>	<p>travaille là et le racisme existe aussi dans le milieu anglophone je veux dire ça n'enlève pas mais le rapport au racisme il est différent, il est plus violent dans le milieu francophone que dans le milieu anglophone il est plus directe dans le milieu francophone que dans le milieu anglophone. »</p> <p>« C'était bizarre, c'était aussi bizarre parce que vu que j'étais dans un programme international j'étais le seule noir je me suis tout le temps retrouvé dans ma vie à être le seule noir dans des groupes et ça m'a tout le temps agacé ça m'a tout le temps fait mal un peu je pense que c'est une des raisons pour lesquelles j'ai choisi d'aller dans un hôpital anglophone quand j'ai commencé à travailler... Oui plus nombreux il y a beaucoup d'immigrants et on dirait que quand j'ai commencé à travailler que j'ai commencé à comprendre je vivais quand je rentrais au travail j'étais un autre monde j'étais avec du monde qui partageais mes souffrances psychologiques mes souffrances d'interactions sociales mes souffrances donc c'est comme si j'étais dans un autre pays quand je rentrais à l'hôpital juif, quand je sortais c'est tout un autre monde pour moi et ça me plaisait beaucoup c'est là vraiment je pense que je j'ai été j'ai commencé à être très proche en fait de côté- là de moi, d'où je viens. »</p> <p><b>Réorientation à l'université</b></p> <p><b>--Réorientation à l'école :</b> il se réoriente vers l'étude universitaire, il éprouve un</p>
--	---	---

<p>que leur parlent comme ça, C'était des haïtiens... Et donc là ça m'a choqué parce que là je me disais, mais là j'ai continué à discuter avec les autres en me disant mais non vous êtes africains quand-même moi je connaissais pas l'existence d'Haïti des antilles et des martiniques et là j'ai fini par le savoir du coup et donc ça m'a marqué profondément parce que c'est comme si je pense que c'était ma première gifle en fait mon premier arrêt qui n'était même pas face à un québécois par que j'en avais pas vraiment rencontré des québécois ou que je ne parlais pas aux québécois parce que je me disais ah mon je suis ici pour réussir je fais mes affaires et il faut que je m'organise avec des gens avec qui qui me ressemblent un peu et là je me rappelle c'était un gars qui était dans ma classe il s'appelle Jeffry il était un punk. »</p>	<p>compétitions est encore plus féroce je me rends compte que les gens écrivent mieux que moi donc il fallait que c'était encore un autre adaptation il fallait que fasse. »</p> <p><b>--Effet sur anticipations universitaires</b></p> <p>« Oui j'étais contre vraiment ce modèle d'aide internationale très un élitiste... Oui très snob et donc j'étais tellement réfractaire que l'université venait un peu me désillusionner, un peu ce que mes idées de départ fait que pour moi il fallait maintenant que je trouve d'autre chose qui allait me former il fallait je trouve une manière de me former intellectuellement que de suivre le cursus. »</p> <p><b>Rapport aux groupes majoritaires : sentiment d'infériorité</b></p> <p>« J'ai aimé mon programme mais je voyais que mon, dans mon programme c'était que des blancs, qui venaient de bonnes familles qui avaient suivi de bonnes éducation Oui majoritairement des québécois et là c'était un programme études internationales et ça, c'est pas ce que j'avais comme idée de l'étude internationale, donc j'ai été extrêmement</p>	<p>sentiment de désistement suite à son expérience sur le marché du travail, il décide veut faire un bac, il va en Belgique pour acquérir une autre expérience : « Donc c'est ça je voulais pas faire de bac, parce que c'est sensiblement la même chose et j'ai commencé à prendre des cours au bac, ça m'intéressait pas, j'étais là, bon qu'est-ce que je fais, J'ai pris un cours à l'UdeM... Après 2 ans j'ai commencé à avoir marre de travailler et donc. »</p> <p>« Oui je gagnais bien ma vie mais je intellectuellement je souffrais là, je suis retourné à l'école... Oui je voulais continuer à apprendre et donc là je m'étais tout le temps dit bon que j'allais un jour retourner chez moi et Oui en Guinée et c'est pour ça que j'ai été suivre la formation de médecine tropicale à Anvers... En Belgique donc j'ai été en Belgique j'ai suivi cette formation -là de mois, la médecine tropicale en 2012 c'est une expérience merveilleuse. »</p>
---	--	---

	<p>** Il trouve que ça aurait été mieux s'il pouvait aller au privé mais il a pas eu les moyens = « Non je lui aurais jamais demandé de m'amener dans une école privée je me rappelle un jour d'avoir une idée de parce que je trouve parce que je m'ennuyais tellement je me suis dit ah si j'allais dans une école privée peut-être mais bon il y a pas de sous je veux dire je travaille pas ma mère était au pays je vais pas lui demander de l'argent et je vis chez ma tante les rapports sont assez bizarres quand tu vis pas chez ta mère et que tu es adolescent donc. »</p> <p>« Moi je trouvais ça, moi j'aimais pas ça je trouvais que ça fait créer une barrière ça permettaient pas un échange parce que mais certes oui ils étaient bons à l'école ça fonctionnait leur programme structurer mais je veux dire au niveau des relations sociales... »</p>	<p>réfractaire du programme études internationales que je trouvais complètement bidon, je veux dire des petits ong ou j'étais en Guatemala en stage je voyais un peu les espèces de dynamique. »</p> <p><b>Vécu de discrimination de la part des profs québécois</b></p> <p>« J'ai détestais la technique parce qu'ils t'enseignent comme des abrutis et dans le contexte les soins infirmier je vous cacherais pas que le racisme là il est flagrant les professeurs c'est des québécois c'est le travail en fait tu étudies mais c'est le travail, c'est comme si on t'apprends pendant 3 ans à travailler. »</p> <p>« Avec des stages, fait que les noirs coulaient systématiquement, moi à chaque stage il y avait des professeurs qui me disaient pourquoi tu as choisi d'être infirmier pas parce que je n'étais pas bon avec mes patients ou parce que je tuais un patient ou que je me suis trompé, non parce que ils m'aimaient pas, mais moi ça fonctionnait pas avec moi parce que je les remettais à leur place mais combien de fois j'ai vu de mes collègues noirs arabes ils réussissaient</p>		
--	---	--	--	--

		pas à finir la première année. »		
--	--	-------------------------------------	--	--

## ANNEXE 6

### TABLEAU DES THÈMES RETENUS POUR LA PREMIÈRE CODIFICATION

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Expériences d'orientation professionnelle               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vers les milieux francophones</li> <li>○ Vers les milieux anglophones</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Expériences d'orientation professionnelle               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vers les milieux francophones</li> <li>○ Vers les milieux anglophones</li> </ul> </li> </ul>
Négociation des dimensions sociales	
Micro	Macro
Langue maternelle	Le vécu de discrimination
Les aspirations des parents	Les discours normatifs
Les aspirations des jeunes	Les normes du marché du travail
Négociations des frontières majoritaires/minoritaires	
<p>Perception positive et/ ou négative du groupe majoritaire</p> <p>Émotions vécues par les minoritaires dans leurs relations avec les majoritaires</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Frustration</li> <li>○ Colère</li> <li>○ Joie</li> </ul>	

ANNEXE 7

**TABLEAU DE DIMENSIONS DE LA TYPOLOGIE DES LOGIQUES  
D'ORIENTATION LINGUISTIQUE POSTSECONDAIRE ET PROFESSIONNELLE**

<b>Logiques d'orientations postsecondaires et professionnelles</b>		
<p><b>Catégories de frontières majoritaires/minoritaires</b></p> <p>frontières qui se concrétisent</p> <p>frontières qui se maintiennent</p> <p>frontières qui se perméabilisent</p> <p>frontières qui s'estompent</p> <p>frontières qui durcissent</p>	<p><b>Expériences d'orientations postsecondaires et professionnelles</b></p>	
<p>Perception du groupe majoritaire</p>		
<p>Émotions vécues dans les interactions avec le groupe majoritaire</p>	<p>Vers les milieux anglophones</p>	<p>Vers les milieux francophones</p>
<p>Trame temporelle non linéaire</p>		



**ANNEXE 8**

**TABLEAU DE DIMENSIONS DE LA TYPOLOGIE DES PARCOURS  
D'ORIENTATION LINGUISTIQUE POSTSECONDAIRE ET PROFESSIONNELLE**

<b>Processus de l'identification à son parcours</b>		
<b>Image de soi</b>	Parcours constitués de plusieurs logiques d'orientation linguistique	
<b>Respectée</b>	<p><b><u>Postsecondaires</u></b></p> <p>Continuité linguistique</p> <p>Accumulation d'atout linguistique</p>	<p><b><u>Professionnelles</u></b></p> <p>Éloignement du milieu francophone</p> <p>Mobilité géographique anticipée</p>
<b>Menacée</b>	<p>Éloignement du milieu francophone</p> <p>Rapprochement du milieu francophone</p> <p>Insertion professionnelle anticipée</p>	<p>Accès à l'autonomie</p> <p>visées économiques</p> <p>visées professionnelles</p>
Frontières majoritaires/minoritaires		