

Université de Montréal

**« Il faut que je me débrouille moi-même » :
stratégies mobilisées par les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine
au Québec pour résister aux inégalités**

par
Yifan Liu

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

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de
maître ès arts (M.A.) en administration et fondements de l'éducation

Septembre 2022

© Yifan Liu, 2022

Université de Montréal

Ce mémoire intitulé :

« Il faut que je me débrouille moi-même » :
stratégies mobilisées par les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine
au Québec pour résister aux inégalités

Présenté par :

Yifan Liu

est présenté à un jury composé des personnes suivantes :

Adriana Morales Perlaza

.....

Président-rapporteur

Marie-Odile Magnan

.....

Directrice de recherche

Olivier Bégin-Caouette

.....

Membre du jury

Résumé

Ce mémoire présente une analyse des parcours d'études, du primaire jusqu'au postsecondaire, d'étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine au Québec, en ciblant leurs inégalités vécues et les stratégies qu'ils ont mobilisées. Au moyen d'une posture épistémologique critique-interprétative, 16 entretiens biographiques semi-dirigés menés auprès de 8 participantes et participants ont été analysés, afin d'appréhender leurs vécus individuels. Dans un premier temps, en utilisant la théorie critique de la race et LatCrit, quatre enjeux majeurs relatés par les participantes et participants de cette étude ont été approfondis : les enjeux liés au fait de provenir d'une famille défavorisée, l'interruption du parcours d'études, la non-maîtrise de la langue de scolarisation et les difficultés relatives au décodage du métier d'étudiant. Dans chacun de ces enjeux, les participantes et participants racontent vivre de multiples inégalités, de manière intersectionnelle. À la lumière de la typologie du modèle axé sur la théorie de la richesse culturelle des communautés (Yosso, 2005), la deuxième étape d'analyse a mené vers une analyse typologique et transversale relative aux capitaux mobilisés par les participantes et participants tout au long de leur parcours d'études. Cette analyse a permis d'identifier les types de capitaux pouvant s'enrichir mutuellement : les capitaux accumulés; les capitaux de résilience; et les capitaux d'émancipation. Ces types de capitaux mettent en exergue les forces que les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine portent en eux, les forces des capitaux provenant de leur famille et de leur communauté et menant ultimement à leur émancipation. Cette recherche permettrait de bonifier, d'améliorer les politiques, plans d'action et pratiques des institutions scolaires et postsecondaires au Québec en lien avec la réduction des inégalités.

Mots-clés : parcours d'études, étudiantes et étudiants issus de l'immigration, Amérique latine, théorie critique de la race, théorie de la richesse culturelle des communautés, inégalités, stratégies

Abstract

This dissertation presents an analysis of the educational pathways of immigrant students from Latin American countries in Quebec, from primary to post-secondary education, focusing on their experienced inequalities and the strategies they have mobilized. From a critical-interpretive epistemological perspective, 16 semi-structured biographical interviews with 8 participants were analyzed to understand their individual experiences. First, using critical race theory and LatCrit, four major issues reported by the participants in this study were explored in depth: issues related to coming from a disadvantaged family, interruption of education, lack of proficiency in the language of schooling, and difficulties in decoding the student's profession. In each of these issues, participants declared experiencing multiple inequalities intersectionally. Based on the typology of the community cultural wealth (Yosso, 2005), the second stage of analysis led to a typological and cross-sectional analysis of the capitals mobilized by the participants throughout their educational pathway. This analysis made it possible to identify the types of capital that can be mutually enhanced: accumulated capital; resilience capital; and emancipation capital. These types of capitals highlight the strengths that immigrant students from Latin American countries carry within them, the strengths of the capitals that come from their families and communities and ultimately lead to their emancipation. This research would help to improve the policies and practices of Quebec's educational and post-secondary institutions to reduce inequalities.

Keywords: educational pathways, immigrant students, Latin American students, Critical race theory, community cultural wealth, inequalities, strategies

Liste des abréviations et sigles

EDI	Équité, diversité et inclusion
TCR	La théorie critique de la race
LatCrit	La théorie critique « Latino »
AsianCrit	La théorie critique Asiatique
TribalCrit	La théorie critique tribale
LIELA	Laboratoire interdisciplinaire d'études latino-américaines
UQAM	Université du Québec à Montréal

*À mes grands-parents, **Jinhua Gao et Shengyao Wang***

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à l'appui de plusieurs personnes. Mes deux années de maîtrise se sont déroulées pendant la pandémie de la COVID-19 et je suis privilégiée de ne jamais m'être sentie comme sur une île isolée. J'ai été entourée de sincérité et de bonne volonté et je voudrais remercier chaleureusement toutes celles et tous ceux qui, par leur soutien constant, par leurs encouragements généreux, par leurs conseils avisés, ou tout simplement par leur présence, ont été pour moi une aide précieuse.

Ce travail témoigne de multiples rencontres et échanges avec les personnes ayant alimenté mes savoirs. En tout premier lieu, je tiens à remercier Marie-Odile Magnan, ma directrice de recherche, pour ses nombreux conseils et sa grande disponibilité tout au long de ma maîtrise. Elle m'a offert non seulement un encadrement indispensable qui m'a permis d'approfondir au maximum mes travaux, mais aussi un appui émotionnel qui m'a permis d'avoir confiance en moi et de rester toujours motivée dans la poursuite de mes études. J'ai pu aussi, grâce à elle, profiter de diverses opportunités à l'université ou ailleurs afin de découvrir mon potentiel. Faire partie de son équipe était comme faire partie d'une famille. Je suis tellement chanceuse d'avoir cheminé à ses côtés en apprenant à grandir dans le monde de recherche.

Je remercie également les enseignantes et enseignants qui m'ont orientée lorsque je ne connaissais presque rien à la recherche scientifique, et qu'en plus, je ne parlais pas bien le français. Merci particulièrement à Mme. Joëlle Morrissette et M. Martial Dembélé, des professeurs ayant une incroyable érudition et une grande humanité, pour leurs cours riches et approfondis, pour leur patience et leur bienveillance, ainsi que pour leurs commentaires rigoureux sur mes travaux. Je suis moi-même surprise par la qualité et la quantité considérable de connaissances que j'ai acquises à l'Université de Montréal.

J'adresse aussi mes remerciements à mes amies-collègues et amis-collègues qui m'ont inspirée et accompagnée. Arrivée à Montréal pendant la pandémie de la COVID-19 en tant qu'étudiante internationale, je n'avais pas espéré trouver d'amitiés aussi profondes et inestimables. Merci tout d'abord à Marlène Larochelle, la première personne qui m'a parlé (sur StudiUM, même avant que le programme ne commence) et la meilleure paire que j'ai eue en classe. Impressionnée par son intelligence, sa rigueur et sa gentillesse, j'ai beaucoup apprécié toutes les journées que nous avons partagées ensemble au 5^e étage du pavillon, plongées dans les réflexions intellectuelles. Les

discussions avec elle ont été une richesse importante pour moi et mes études. Merci aussi à Roberta de Oliveira Soares et à Fabiola Melo Araneda, deux super co-équipières et talentueuses jeunes chercheuses, qui sont la raison pour laquelle je me suis attachée à cette ville. Chacune de nos rencontres, en ligne ou en personne, avec un *burger* ou une crème glacée, a été un massage spirituel. Comme elles faisaient leurs études loin de leur pays natal, elles comprenaient tous mes petits soucis et mes inquiétudes, me faisant sentir que je n'étais jamais seule. Quelle chance de poursuivre la route avec elles ! Mes remerciements vont aussi à Wanyi Xie, loin des yeux mais près du cœur, et à Tya Collins, Véronique Valade, Hana Zayani, Jeanne Dessureault, ainsi qu'à toutes et tous les autres amis-collègues pour les moments joyeux et motivants que nous avons passés ensemble (et aussi pour les relectures de mes travaux qu'ils ont faites pendant ces deux années !). Merci également à mon copain, Yutong Zhou, qui a toujours été à mes côtés (littéralement, lors du confinement). Son accompagnement quotidien me tient beaucoup à cœur. Merci d'être là dans ma vie.

Finalement, je tiens à remercier du plus profond du cœur mes parents, Yu Wang et Yingkui Liu, ainsi que toute ma famille pour leur soutien inébranlable. Je ne trouverai jamais les bons mots pour exprimer ma reconnaissance envers leur amour inconditionnel et leur confiance indéfectible envers mes choix. Ils sont les piliers fondateurs de qui je suis et de ce que je fais. Je dédie ce travail particulièrement à mes chers grands-parents, Jinhua Gao et Shengyao Wang, qui, depuis ma naissance, ont fait énormément pour moi. Il y a toujours une partie de vous dans chacune de mes réussites. Merci.

Table de matières

Résumé	iii
Abstract	iv
Liste des abréviations et sigles	v
Remerciements	vii
Introduction	1
Chapitre 1. Problématique	3
1.1. État des études portant sur les étudiantes et étudiants issus de l’immigration	3
1.1.1. Accès et diplomation aux études supérieures	3
1.1.2. Difficultés rencontrées	4
1.1.3. Politiques d’équité, de diversité et d’inclusion (EDI) en enseignement supérieur	7
1.2. Portrait de la communauté « latino » au Québec	8
1.2.1. Minorité en croissance	9
1.2.2. Intégration scolaire et professionnelle	10
1.2.3. Discrimination systémique.....	11
1.3. Étudiantes et étudiants issus d’Amérique latine au Québec	13
1.4. Aboutissement de la problématique et questions de recherche	13
Chapitre 2. Cadre de référence	16
2.1. Cadre de la théorie critique de la race et de la LatCrit	16
2.1.1. Théorie critique de la race dans le domaine de l’éducation.....	17
2.1.2. LatCrit et intersectionnalité.....	18
2.2. Modèle axé sur la richesse culturelle des communautés	19
2.2.1. Remise en question du concept de « capital culturel » de Bourdieu et Passeron	19
2.2.2. Modèle de Yosso et son développement	20
2.3. Questions spécifiques de recherche	22
Chapitre 3. Approche méthodologique	23
3.1. Fondements épistémologiques	23
3.1.1. Posture interprétative	23
3.1.2. Posture critique	24
3.2. Démarche méthodologique	25
3.2.1. Projet principal.....	26
3.2.2. Corpus sélectionné pour l’analyse de données secondaires.....	27
3.2.3. Récits de vie.....	27
3.3. Méthodes d’analyse	28
3.3.1. Analyse diachronique.....	29

3.3.2.	Analyse typologique	30
3.4.	Limites de la recherche	30
3.5.	Dimension éthique de la recherche	31
Chapitre 4.	Présentation des résultats : enjeux et stratégies	32
4.1.	Enjeux liés au fait de provenir d'une famille défavorisée.....	32
4.1.1.	Vignette 1 : Ariana	32
4.1.2.	Vignette 2 : Romeo	34
4.1.3.	Vignette 3 : Valeria.....	35
4.1.4.	Synthèse analytique	37
4.2.	Interruption du parcours d'études	38
4.2.1.	Vignette 1 : Ariana	39
4.2.2.	Vignette 2 : Anissa	41
4.2.3.	Synthèse analytique	43
4.3.	Non-maîtrise de la langue de scolarisation.....	43
4.3.1.	Vignette 1 : Carla	44
4.3.2.	Vignette 2 : Frederica.....	46
4.3.3.	Synthèse analytique	47
4.4.	Difficultés liées au décodage du métier d'étudiant.....	48
4.4.1.	Vignette 1 : Daniela	49
4.4.2.	Vignette 2 : Frederica.....	51
4.4.3.	Synthèse analytique	52
4.5.	Discussion des résultats.....	53
Chapitre 5.	Interprétation des résultats : les capitaux mobilisés	55
5.1.	Capitaux accumulés.....	55
5.1.1.	Capital familial : « Ma famille est mon noyau »	55
5.1.2.	Capital social : « Pas seulement les Latinos »	58
5.1.3.	Capital linguistique : « Je parle à tout le monde ».....	60
5.1.4.	Discussion sur les capitaux accumulés	62
5.2.	Capitaux de résilience	63
5.2.1.	Capital d'aspiration : « Je suis toujours motivée par mon désir »	63
5.2.2.	Capital de navigation : « Je travaille le double, le triple, le quadruple ».....	65
5.2.3.	Discussion sur les capitaux de résilience.....	66
5.3.	Capitaux d'émancipation.....	67
5.3.1.	Capital d'auto-nomination raciale et/ou ethnique : « Pourquoi pas les deux ? ».....	68
5.3.2.	Capital de conscientisation ou de résistance ?	70
5.3.3.	Discussion sur les capitaux d'émancipation	72

5.4. Discussion des résultats	73
Conclusion	75
Référence	80
Annexe 1. Guide d’entretien individuel étudiantes et étudiants (A1)	89
Annexe 2. Guide d’entretien individuel étudiantes et étudiants (A2)	94
Annexe 3. Certificat d’approbation éthique	98
Annexe 4. Exemple fiche-synthèse	100

Liste des tableaux

Tableau 1. Taux de chômage (%) et revenu d'emploi moyen (\$)	10
Tableau 2. Domaines sémantiques des stéréotypes	12
Tableau 3. Synthèse de profils des participantes et participants	27

Introduction

Dans les dernières décennies, l'enseignement supérieur s'est largement développé tant à l'international qu'au Canada et au Québec. Pourtant, malgré la démocratisation et la massification de l'enseignement supérieur, les inégalités restent persistantes, notamment les inégalités liées au statut d'immigration et à l'appartenance à un groupe racisé (Sydell et Nelson, 2000 ; Solórzano et al., 2002 ; Lafortune et Balde, 2013). Au Canada, certains groupes d'étudiantes et étudiants issus de « minorités visibles » sont plus susceptibles de vivre les difficultés dans leur parcours d'études. Au Québec, plusieurs recherches soulèvent que l'appartenance à un groupe racisé influence la performance aux études en enseignement supérieur. Les étudiantes et étudiants d'origine sub-saharienne, caribéenne et « latino¹ » sont davantage exposés à l'abandon des études et ce, du secondaire jusqu'au postsecondaire (Kamanzi et Murdoch, 2011). La persévérance de ces étudiants dans l'enseignement supérieur constitue donc un enjeu d'équité. Jusqu'à présent, peu de recherches ont creusé les inégalités de parcours et les résistances de ces étudiantes et étudiants au-delà de l'analyse descriptive de données quantitatives agrégées. Dans ce mémoire, je m'intéresse donc aux expériences individuelles et subjectives des étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine au Québec, un groupe peu investigué jusqu'à présent. Par cette recherche, je souhaite creuser les inégalités affectant leur parcours et les stratégies qu'ils mobilisent pour résister à ces inégalités.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, je présenterai d'abord le contexte entourant le choix des questions de recherche, soit un état des études portant sur les étudiantes et étudiants issus de l'immigration, un portrait de la communauté « latino » au Québec, ainsi qu'un portrait du groupe spécifique à l'étude, c'est-à-dire les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine. Ce chapitre a pour but de recenser les études récentes dans ce domaine et de présenter la problématique de cette recherche. Je me concentrerai ensuite sur les cadres de référence qui seront utilisés dans les analyses de ce mémoire, soit la théorie critique de la race, notamment la branche de la LatCrit, et le modèle axé sur la richesse culturelle de la communauté. Le troisième chapitre de ce mémoire portera sur la méthodologie retenue pour réaliser cette recherche, c'est-à-dire une approche qualitative pour comprendre de manière approfondie les vécus subjectifs des inégalités et les stratégies de résistance des étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine au Québec. Dans le quatrième chapitre, je

¹ Je réfère dans ce mémoire à la population d'origine latino-américaine (ou population latino-québécoise) en ciblant surtout, quoique non exclusivement, les personnes immigrantes en provenance des pays hispanophones d'Amérique latine, soit un groupe hétérogène de même que les débats qui y sont sous-jacents.

présenterai une analyse diachronique et thématique des récits de vie des participantes et participants afin d'appréhender les enjeux majeurs vécus et leurs stratégies mobilisées tout au long de leur parcours d'études. Le cinquième chapitre portera sur une analyse typologique des capitaux que les étudiantes et étudiants ont mobilisés pour lutter contre les inégalités. Finalement, le mémoire se terminera par une conclusion générale.

Chapitre 1. Problématique

Ce premier chapitre débute par une contextualisation et une problématisation de cette étude. Je recenserai tout à bord les études portant sur les étudiantes et étudiants issus de l'immigration et ce, afin de présenter une mise en contexte et une précision de principaux constats de recherche dans ce domaine. Par la suite, je présenterai le portrait global de la communauté « latino » au Québec, avant de me concentrer sur les études concernant spécifiquement les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine au Québec. Finalement, après la description du problème, je poserai les questions générales de recherche tout en justifiant la pertinence scientifique et sociale.

1.1. État des études portant sur les étudiantes et étudiants issus de l'immigration

Au cours des dernières décennies, le taux de migration dans le monde n'a cessé de croître, notamment dans les pays industrialisés accueillant les immigrantes et immigrants afin de satisfaire leurs besoins en main-d'œuvre et de pallier à la décroissance démographique (Kamanzi et al., 2018; Morrissette et Audet, 2018). Dans ce contexte, les étudiantes et étudiants issus de l'immigration représentent une proportion importante des étudiantes et étudiants fréquentant une université (Shi, 2021 ; Marangell et al., 2018 ; Choudaha et al., 2018). Pourtant, ce changement démographique s'accompagne souvent de défis, notamment en ce qui concerne l'inclusion des jeunes issus de l'immigration (Lafortune et Balde, 2013). Plusieurs recherches ont ainsi porté sur ce sujet tant à l'international qu'au Canada et au Québec. Dans cette section, je m'attarderai à dresser un état global des études concernant les étudiantes et étudiants issus de l'immigration en abordant l'accès aux études supérieures et la diplomation de même que les difficultés rencontrées. Finalement, je terminerai cette section en brossant un portrait des politiques EDI (équité, diversité, inclusion) en enseignement supérieur.

1.1.1. Accès et diplomation aux études supérieures

Plusieurs études quantitatives ont porté sur l'accès et la diplomation aux études supérieures des étudiantes et étudiants issus de l'immigration, notamment dans les pays développés. Dans les recherches menées à l'international, les jeunes d'origine immigrante semblent vivre généralement davantage d'obstacles en ce qui a trait à l'accès à l'enseignement supérieur. Certes, la situation varie d'un système éducatif à un autre, mais dans de nombreux pays, seule une minorité d'entre eux s'avère en mesure d'accéder à l'enseignement supérieur. Une majorité d'entre eux se retrouve reléguée dans des programmes plus professionnels ou à court terme aboutissant rapidement au marché du travail

(Kamanzi et Collins, 2018). Or, en ce qui a trait à la diplomation, les performances des étudiantes et étudiants immigrants sont généralement comparables à celles de leurs pairs natifs (Schnepf, 2007). Les groupes vivant des inégalités en termes de taux de diplomation varient selon les pays. Par exemple, aux États-Unis, les étudiantes et étudiants issus des communautés noires, latino-américaines et autochtones présentent des taux de diplomation inférieurs à la moyenne (Massey, 2006), tandis qu'au Royaume-Uni, ce sont les étudiantes et étudiants pakistanais et africains (Rodgers, 2013).

Le Canada fait partie des exceptions en ce qui a trait aux taux d'accès et de diplomation (Jenkins et al., 2008). Des résultats quantitatifs au Canada ont montré que les étudiantes et étudiants issus de l'immigration accèdent aux études supérieures dans une proportion plus élevée que leurs pairs natifs et réussissent mieux sur le plan académique (Kamanzi et Murdoch, 2011 ; Thiessen, 2009). Toutefois, ces constats quantitatifs globaux ne signifient pas que les étudiantes et étudiants d'origine immigrante ne vivent pas de difficultés ou qu'ils ne subissent pas des inégalités durant leurs parcours (Kamanzi et Murdoch, 2011). De plus, le groupe « étudiants d'origine immigrante » s'avère hétérogène. Lorsque le pays d'origine est pris en compte dans les analyses quantitatives, les inégalités sont davantage saillantes, notamment lorsque l'on compare les taux de diplomation et de décrochage. Selon plusieurs enquêtes menées au Canada et au Québec, les étudiantes et étudiants d'origine européenne ou anglo-saxonne possèdent un taux de diplomation supérieur comparativement aux étudiantes et étudiants natifs ainsi qu'à leurs pairs immigrants. Quant aux étudiantes et étudiants d'origine sub-saharienne, caribéenne et « latino-américaine », leur taux de d'accès et de diplomation s'avère plus faible (Kamanzi et Murdoch, 2011 ; Thiessen, 2009). Au Québec, les résultats des études quantitatives sont comparables à celles menées au Canada. L'origine géographique influence la persévérance en enseignement supérieur. Ainsi, ce sont principalement les étudiantes et étudiants d'origine sub-saharienne, caribéenne et « latino-américaine » qui sont davantage exposés à l'abandon ou l'interruption des études supérieures (Kamanzi et Murdoch, 2011). La communauté à l'étude dans ce mémoire fait partie de ces groupes, soit celle des étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine.

1.1.2. Difficultés rencontrées

Si certaines recherches quantitatives permettent d'illustrer l'écart entre les étudiantes et étudiants issus de l'immigration selon leur origine géographique en termes de taux d'accès et de diplomation en enseignement supérieur, elles n'arrivent toutefois pas à l'expliquer ni à mettre en exergue leurs vécu²

² Dans ce mémoire, le « vécu » scolaire ou postsecondaire fait référence à tout ce qui fait la quotidienneté de jeunes à l'institutions

au sein des institutions d'enseignement supérieur. En effet, plusieurs défis surgissent au cours de leurs parcours postsecondaires. Dans les prochaines sections, je présenterai trois difficultés majeures souvent rencontrées par les étudiantes et étudiants issus de l'immigration, notamment par ceux appartenant à des groupes racisés³.

Anxiété langagière

La première difficulté relevée dans la littérature a trait à l'anxiété langagière. L'anxiété langagière comprend les sentiments négatifs, les inquiétudes et le stress ressentis par des locuteurs dans le cadre de l'apprentissage et de l'usage d'une langue seconde (Dewaele et Sevinç, 2017; MacIntyre, 1995; MacIntyre et Garner, 1991). Le sentiment d'anxiété langagière varie grandement d'une personne à l'autre, ainsi que d'un contexte à l'autre (Dewaele et Sevinç, 2017), mais il est généralement exacerbé lorsque le locuteur craint d'être victime de discrimination ou de jugements négatifs (Dewaele et Sevinç, 2017; O'Rourke, 2011; White, 2019). Pour une grande proportion d'étudiantes et étudiants issus de l'immigration, la langue utilisée dans le système éducatif n'est pas leur langue maternelle. Par exemple au Canada, 78,5 % des immigrantes et immigrants récents en 2016⁴ ont déclaré avoir une langue tierce (autre que le français ou l'anglais) comme langue maternelle (Chavez et Statistique Canada, 2019). La maîtrise de la langue du pays d'accueil représente un grand défi pour parvenir à la réussite; elle est également liée aux sentiments déclarés par les jeunes issus de l'immigration. Des recherches soulignent que lorsque les étudiantes et étudiants ne maîtrisent pas la langue parlée par le groupe dominant, l'anxiété langagière pourrait être ressentie et avoir impact négatif sur leur performance académique (Marwan, 2016). Des difficultés liées à l'appréhension de la communication ou à la peur lors des examens et des évaluations (Shabani, 2012) sont aussi relevées dans la littérature scientifique. Les étudiantes et étudiants peuvent percevoir les autres comme étant critiques à leur égard et craindre d'être perçus comme inintelligents, inintéressants ou incompetents en raison de leurs capacités langagières. Pour certains, l'incapacité à prendre sa place dans les interactions sociales ne se déroulant pas dans leur langue maternelle pourrait remettre en question leur image de soi et leur auto-

scolaires et postsecondaire, de l'enseignement formel aux activités socioculturelles, de l'apprentissage aux relations sociales. « Il renvoie aux différents événements qui se produisent à l'intérieur de l'établissement scolaire et postsecondaire et à la manière dont ils touchent l'individu les rapportant » (Lafortune, 2006, p. 36).

³ Dans ce mémoire, « les groupes racisés » désignent la construction sociale de groupes sociaux naturalisés sur la base de rapports de domination et ce, basés sur l'idéologie raciste (Larochelle-Audet, 2019).

⁴ Selon Statistique Canada, un « immigrant récent » désigne une immigrante ou un immigrant ayant obtenu le statut d'immigrant reçu ou de résident permanent au cours des cinq années ayant précédé un recensement donné. Dans le cas du Recensement de la population de 2016, la période s'étend du 1^{er} janvier 2011 au 10 mai 2016. Le résultat ne comprend pas de données sur les résidentes et résidents non permanents.

identification (Garcia de Blakeley et Casey, 2017). Même s'ils ont développé une capacité suffisante dans la langue de scolarisation leur permettant de poursuivre leurs études et de communiquer, leur accent pouvant être jugé « étranger » produirait chez certains un « sentiment d'infériorisation », notamment pour ceux venant du Sud. Dû aux rapports de force entre le Nord et le Sud, certains douteraient d'eux-mêmes et se considéreraient moins compétents, voire « inférieurs » lorsqu'ils se compareraient à leurs pairs natifs (Magnan et al., 2022).

Racisme et microagressions raciales

Mise à part l'anxiété langagière, la majorité des études concernant les étudiantes et étudiants issus de l'immigration se concentrent sur les difficultés liées à la présence de rapports sociaux de race. Les étudiantes et étudiants issus de groupes non-blancs, dits de groupes « racisés », rapportent vivre ces rapports sociaux inégaux. De nombreux exemples d'expériences de racisme ressortent des résultats de certaines recherches. Parfois, il s'agit de racisme direct, et d'autres fois, il s'agit plutôt de « microagressions » plus difficiles à déceler (Solórzano et al., 2002 ; Yosso et al., 2009). Les microagressions raciales sont des formes subtiles de racisme vécues par les étudiantes et étudiants de groupes racisés (Von Robertson et al., 2016). Contrairement aux formes flagrantes et directes du racisme, les microagressions se manifestent de façon subtile dans les activités ordinaires et routinières. Elles ne sont pas souvent remises en question (Chapman et al., 2013). Par effet de cumul, ces microagressions contribuent à des sentiments de marginalisation et d'exclusion sociale. Selon Yosso et al. (2009), il existe trois types de microagressions. *Les microagressions interpersonnelles* font référence aux affrontements raciaux verbaux et non verbaux contre les personnes racisées à l'université et dans les espaces sociaux. Ces attaques interpersonnelles continues contribuent à exacerber l'anxiété vécue par certains étudiantes et étudiants racisés, amenant certains membres des groupes minoritaires à considérer leur présence comme un dérangement de l'état « naturel » de la vie universitaire. *Les microagressions liées aux blagues raciales* apparaissent souvent sous la forme de remarques verbales offensantes pour les membres des groupes racisés avec des intentions « humoristiques ». Le manque de sentiment d'appartenance à l'université est partagé par certains étudiantes et étudiants racisés; ceux-ci soulignent que les blagues raciales provoquent un stress énorme, quelle que soit l'intention des étudiantes et étudiants ou des membres du personnel blancs. Puis, *les microagressions institutionnelles* font référence à la manière dont le racisme s'infiltré dans les établissements d'enseignement supérieur via la culture locale, la culture organisationnelle, les règles informelles et les normes institutionnelles. Les microagressions institutionnelles créent des obstacles à la construction d'une communauté nécessaire à la rétention des étudiantes et étudiants issus de groupes racisés (Yosso et al., 2009).

Stress environnemental extrême et quotidien

Dans un environnement universitaire jugé négatif par certaines étudiantes et étudiants non-blancs (où ils sont soumis quotidiennement au racisme et aux microagressions), Solórzano et al. (2002) relate le « stress environnemental extrême et quotidien (*Mundane Extreme Environmental Stress*) » comme un autre aspect des difficultés vécues. *Quotidien*, car ce stress fait partie de l'expérience quotidienne et il est si courant qu'il est tenu pour acquis; *Extrême*, car il a un impact extrême sur le sentiment et la vision du monde des étudiantes et étudiants; *Environnemental*, car il est localisé, induit et encouragé par l'environnement; *Stress*, car l'impact final est en effet stressant, dérangeant et énergivore (Solórzano et al., 2002). Le stress environnemental extrême et quotidien peut être un signe que la diversité ethnoculturelle ou raciale n'est pas reconnue ou valorisée dans certains campus universitaires. La présence des communautés racisées ne semble pas avoir réellement favorisé les communications et les compréhensions mutuelles entre les groupes raciaux dans certains contextes institutionnels. Au contraire, elle contribue parfois à créer une frontière et des conflits entre le « Nous » et le « Eux » parmi les étudiantes et étudiants, ce qui pourrait renforcer la dominance des Blancs et ce qui mettrait en exergue le racisme inconscient sous-jacent et profondément ancré selon Crozier et al. (2016).

Les étudiantes et étudiants issus de l'immigration, notamment ceux de groupes racisés, racontent, selon ces recherches, subir ces obstacles et difficultés et ressentir un rejet de leurs efforts pour s'intégrer à la vie universitaire, particulièrement pendant leur première année d'étude (Yosso et al., 2009). Ainsi, les inégalités soulignées dans ce mémoire se reflètent non seulement dans les taux d'accès et de décrochage qui marquent le début et la fin de leurs études supérieures, mais aussi pendant leurs parcours d'études subjectifs (vécus), du primaire jusqu'au postsecondaire. Les difficultés indiquées dans les recherches antérieures soulèvent aussi le besoin de mieux comprendre les vécus et les sentiments individuels pour documenter comment les étudiantes et étudiants issus de groupes racisés vivent ces inégalités.

1.1.3. Politiques d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) en enseignement supérieur

Afin de répondre aux obstacles vécus par les étudiantes et étudiants issus de groupes racisés, des objectifs en matière d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) sont devenus une priorité associée à divers efforts et plans d'action institutionnels dans les établissements d'enseignement supérieur. Au Canada, le gouvernement fédéral a incité les universités canadiennes à forte intensité de recherche à

définir leurs objectifs et à démontrer leurs réalisations par le biais de plans d'action institutionnels en matière d'EDI. Dans ce contexte, les activités stratégiques des établissements se sont multipliées, notamment en ce qui a trait au recrutement d'étudiantes et étudiants de groupes racisés avec des soutiens institutionnels (e.g. des politiques d'admission inclusives de la diversité, des bourses destinées aux étudiantes et étudiants de groupes racisés), et aux efforts pour créer un climat favorable aux communautés minoritaires et racisées (e.g. des activités de célébration de la diversité) (Tamtik et Guenter, 2019).

Certes, ces politiques ambitieuses déclarent l'objectif de favoriser l'équité, la diversité et l'inclusion dans toutes les sphères de la vie universitaire. Or, plusieurs études adoptant des postures épistémologiques critiques ont mis en doute le potentiel et les conséquences de ces initiatives. Bien qu'ayant accès à l'enseignement supérieur, les étudiantes et étudiants issus de groupes racisés ne sont pas toujours préparés pour la réussite universitaire. Harris et al. (2015) mettent ainsi en exergue que les initiatives d'inclusion raciale ne se concentrent généralement pas sur l'égalité en tant que résultat. En outre, plusieurs chercheurs soulignent des incohérences dans la façon dont ces trois notions, l'équité, la diversité et l'inclusion, sont définies dans les documents politiques. Les plans d'action institutionnels, souvent rhétoriques, peuvent conduire à des « non-actions » dans les établissements, empêchant ainsi de répondre aux besoins réels des étudiantes et étudiants de groupes racisés (Elrod et al., 2020; Glasener et al., 2019). En effet, d'un côté, les politiques EDI devraient supposément avoir un impact important et positif sur les expériences universitaires des étudiantes et étudiants issus de groupe racisés ; de l'autre, les recherches continuent de relever la persistance des obstacles et des discriminations affectant ce groupe dans les institutions d'enseignement supérieur malgré ces politiques. Ainsi, poursuivre les recherches sur les inégalités vécues par les étudiantes et étudiants issus de groupes racisés s'avère tout à fait pertinent pour contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques, mais surtout pour identifier des leviers permettant d'atteindre davantage l'équité et la justice sociale en enseignement supérieur.

1.2. Portrait de la communauté « latino » au Québec

Le Québec reçoit 29,9% de l'ensemble des immigrantes et immigrants originaires de pays latino-américains au Canada. Selon le recensement de 2016, la population latino constitue le deuxième groupe ethnolinguistique issu de l'immigration récente au Québec, soit 133 920 personnes,

représentant 13% des minorités ethniques au Québec⁵ (Statistique Canada, 2017). Or, des recherches soulignent que la majorité d'entre eux ont été victimes ou témoins de situations de discrimination ou d'intolérance (Armony, 2017). Dans cette section, un portrait de ce groupe est présenté.

1.2.1. Minorité en croissance

Les Québécoises et Québécois « latino » représentent un groupe important et grandissant. Entre 2006 et 2015, environ 8,400 immigrantes et immigrants en provenance de pays d'Amérique latine ont été admis chaque année en moyenne au Québec (Armony, 2017). Historiquement, on compte trois vagues d'immigration des pays d'Amérique latine au Québec. La première vague migratoire se situe dans les années 1970 et 1980. Cette période a été caractérisée par l'arrivée de réfugiés et réfugiées politiques. Dû à la pression des organisations de défense des droits de la personne, le Canada a mis en place un programme d'accueil pour les réfugiées et réfugiés issus de pays d'Amérique latine qui avaient vécu la guerre dans leurs pays d'origine. La deuxième vague consiste en des flux migratoires de réfugiées et réfugiés économiques. Dans les années 1990, l'ajustement néolibéral a exclu plusieurs milliers de personnes du monde du travail. À la recherche de nouveaux horizons de travail, les immigrantes et immigrants de divers pays d'Amérique latine se sont installés au Québec, notamment à Montréal. La troisième vague commence au début du 21^e siècle, une vague durant laquelle la population nouvellement arrivée est plus jeune qu'auparavant : 50,1% avaient moins de 30 ans et 57,7% avaient moins de 10 ans. De manière générale, les immigrantes et immigrants issus de pays d'Amérique latine sont d'abord venus pour des raisons de sécurité, mais actuellement, le projet migratoire d'une majorité d'entre eux repose sur un désir d'ascension socioéconomique (Chapman, 2018).

À ce jour, la majorité (67,4%) des Québécoises et Québécois originaires de pays d'Amérique latine sont nés à l'étranger, en incluant les résidents non permanents ; 77,3% des personnes originaires de pays d'Amérique latine parlent une langue maternelle autre que le français ou l'anglais. Plus de la moitié (52,5%) d'entre eux ne parlent ni le français ni l'anglais à la maison (Gouvernement du Québec, 2010). Dans la plupart des cas, l'espagnol constitue leur langue maternelle (Lindsay et al., 2007). Cette communauté au Québec est plus diversifiée comparativement au groupe latino aux États-Unis et au Canada anglophone. A titre d'exemples, la Colombie, le Mexique, l'El Salvador et le Pérou sont les

⁵ Les groupes sont détaillés à l'annexe 5.1 du Dictionnaire, Recensement de la population, 2016 de Statistique Canada. https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/ref/dict/app-ann/a5_1-fra.cfm. Ce mémoire réfère à la population d'origine latino (ou population québécoise issue de divers pays d'Amérique latine) en ciblant surtout, quoique non exclusivement, les personnes immigrantes en provenance de pays hispanophones d'Amérique latine.

pays d'origine les plus fréquents de la population issue de l'Amérique latine au Québec. Au Québec, 82,8% de la communauté originaire de pays d'Amérique latine se concentre dans la région métropolitaine de Montréal, et la quasi-totalité d'entre eux (93,8%) habitent dans la ville de Montréal (Gouvernement du Québec, 2010 ; Chapman, 2018).

1.2.2. Intégration scolaire et professionnelle

Sur le plan de scolarité, les jeunes issus d'Amérique latine au Québec vivent un cumul de difficultés : fort taux d'abandon ou d'interruption de la scolarité, surreprésentation parmi les élèves en difficultés d'adaptation scolaire et proportion plus élevée de diplômés non-décrochés à l'université (Magnan et al., 2022). Selon les enquêtes quantitatives, les personnes originaires de pays d'Amérique latine au Québec auraient intégré plus souvent le secondaire avec un retard scolaire et elles fréquenteraient en plus grand nombre une école en milieu défavorisé (Benoît, 2011). En comparaison avec d'autres groupes d'immigrantes et immigrants, elles auraient davantage de besoins en ce qui a trait au soutien linguistique au secondaire, car elles parlent moins souvent le français comme langue maternelle. Ces obstacles réduiraient leur accès à une socialisation par les pairs encourageant la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur (Magnan et al., 2022).

A ce profil fragilisé s'ajoute la déqualification, la non-reconnaissance des diplômes et le taux de chômage élevé des parents originaires de pays d'Amérique latine (Cardu, 2008). Le tableau suivant (Tableau 1) permet de voir que, 10,3% des personnes originaires de pays d'Amérique latine au Québec se retrouvent en situation de chômage, ce qui est plus élevé que le pourcentage obtenu pour l'ensemble des minorités visibles, ainsi que pour l'ensemble de la population générale au Québec. Parallèlement, ces personnes gagnent moins que le revenu moyen de l'ensemble des Québécoises et Québécois natifs, ainsi que moins que l'ensemble des personnes appartenant à des minorités visibles au Québec (Statistique Canada, 2017 ; Armony, 2017).

Tableau 1. Taux de chômage (%) et revenu d'emploi moyen (\$)

	Taux de chômage (%)	Revenu total moyen (\$)
Personnes issues d'Amérique latine au Québec	10,3	30 485
Minorités visibles au Québec	7,7	42 546
Population totale au Québec	6,3	49 087

Source : Armony, 2017

Selon une enquête menée par le Laboratoire interdisciplinaire d'études latino-américaines (LIELA) de l'UQAM auprès de 1 014 adultes (18 ans ou plus) originaires d'Amérique latine au Québec, 34% des participantes et participants déclarent que la barrière linguistique est un obstacle constant dans leur vie quotidienne, l'accent hispanique étant le déclencheur de stéréotypes. Ceci conduirait selon eux à la dévalorisation de leurs capacités intellectuelles en milieu de travail ou dans les institutions éducatives, ainsi qu'au mépris ou à la moquerie lors de leurs interactions quotidiennes. Plus généralement, la majorité des participantes et participants d'origine latino-américaine déclarent un niveau d'intégration à la société non satisfaisant (Armony, 2017 ; Armony, 2020). À la lumière de ces données, il est difficile de nier l'existence du vécu d'inégalités et de discriminations par les personnes issues de pays d'Amérique latine au Québec. D'autres recherches doivent être menées afin de mieux comprendre l'expérience vécue par les membres de ce groupe.

1.2.3. Discrimination systémique

Selon l'enquête de LIELA en 2017, la majorité des participantes et participants issus d'Amérique latine au Québec ont déclaré être victimes ou témoins de discriminations basées sur divers motifs. La principale discrimination à laquelle ils sont soumis se rapporte à la langue, vient ensuite l'ethnicité et la nationalité. Les discriminations non liées à l'origine, telles que la discrimination religieuse ou fondée sur le genre, sont relativement peu fréquentes (Armony, 2017). Le vécu individuel de la discrimination tire son sens des structures sociales qui sous-entendent la discrimination systémique. La discrimination fondée sur l'origine (la nationalité, l'ethnicité, et la langue), ou autrement dit, sur l'appartenance au groupe « latino », conduit à une distance culturelle chez les personnes originaires de pays d'Amérique latine au Québec, notamment à un « sentiment d'étrangéité », c'est-à-dire un sentiment d'être éloigné de la normalité sociale, d'être désavantagé ou d'être traités différemment en tant qu'étrangers. Ce sentiment s'explique à la fois parce qu'ils se voient comme « différents » et parce que les autres les perçoivent comme « différents » (Armony, 2020 ; Van Osch et Breugelmans, 2012).

Plusieurs stéréotypes semblent être assignés à la communauté « latino ». Selon Armony (2017), les personnes originaires de pays d'Amérique latine au Québec seraient souvent dépeintes comme des personnes parlant avec un fort accent, malhonnêtes, agressives, paresseuses et peu intelligentes. Parfois, les personnes originaires de pays d'Amérique latine peuvent intérioriser ces préjugés lorsqu'elles établissent une distance avec les autres membres du groupe en disant par exemple « je viens d'Amérique latine, mais je ne suis pas comme les autres » (Armony, 2020). Le tableau 2, issu de l'enquête de LIELA en 2017, synthétise les réponses des participantes et participants à la question

« Quels sont les principaux préjugés et stéréotypes qui existent au Québec à propos des Latino-Américains ? S’il vous plaît, décrivez-les brièvement avec vos propres mots » (le tableau présente les domaines sémantiques des principaux stéréotypes mentionnés ainsi que la distribution des thèmes en pourcentages). Les données illustrent que les discriminations ressortant le plus souvent sont celles relatives au travail et au caractère (Armony, 2020). Il est toutefois important de noter que cette enquête était destinée aux adultes et que 75,3% d’entre eux avaient plus de 30 ans ; de plus, elle s’intéressait peu aux milieux éducatifs. Les vécus subjectifs des élèves et des étudiantes et étudiants restent encore à creuser, ce que je compte faire dans ce mémoire de maîtrise.

Tableau 2. Domaines sémantiques des stéréotypes

Thème	Principaux stéréotypes	Mots représentatifs	Distribution des thèmes
Éthique du travail	nonchalant, non fiable	retardataire, paresseux, désorganisé, lent, irresponsable	32,9%
Tempérament	fêtard, chaleureux	fête, joyeux, bruyant, danser, passion, exotique, sympathique	21,8%
Classe / statut social	peu éduqué, pauvre	bas niveau d’éducation, pauvreté, ignorant ; (peu) intelligent, soumis	19,3%
Déviance	délinquant, violent	drogue, voleur, corruption ; trafiquant, gang, criminalité	13,5%
Sexualité	macho, sensuel	sexy, chaud, lover, séducteur, attirant	10,7%
Langue	ne maîtrise pas le français	langue, accent espagnol, hispanophone	5,3%

L’intégration plus complexe, telle que rapportée par ces immigrantes et immigrants, pourrait s’expliquer en partie par le fait que le groupe majoritaire au Québec constitue une « majorité fragile⁶ » sur le plan linguistique (Armony, 2020). Ce portrait de la communauté « latino » au Québec, de manière générale, me mène à vouloir mieux comprendre les expériences subjectives des étudiantes et étudiants originaires de pays d’Amérique latine au Québec. En effet, les vécus de ce groupe fréquentant l’enseignement supérieur ont été fort peu documentés par la recherche en contexte québécois.

⁶ Malgré un processus de majorisation vécu par les francophones du Québec depuis les années 1970 au Québec vis-à-vis des anglophones, il reste que les francophones se perçoivent comme une « majorité fragile » (Mc Andrew, 2010), ressentant un sentiment d’injustice et d’anxiété en tant que minorité linguistique au Canada et en Amérique du Nord (Gérin-Lajoie, 2016 ; Magnan et al., 2022).

1.3. Étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine au Québec

Parmi les études au Québec portant sur les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine recensées dans ce mémoire, plusieurs sont de nature quantitative, s'intéressant à l'accès et à la diplomation de ce groupe. Dans ces études, les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine sont souvent regroupés avec ceux et celles d'origine africaine et caribéenne. Comme mentionné dans la première section, les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine font partie d'un groupe ayant un faible taux de diplomation du secondaire jusqu'au postsecondaire. En outre, l'effet positif des performances scolaires sur les chances d'obtenir un diplôme d'études universitaires se fait moins sentir chez les jeunes d'origine africaine, caribéenne ou « latino », comparativement aux Canadiennes et Canadiens de naissance (Kamanzi et Murdoch, 2011). Il est également primordial de souligner qu'au Canada, parmi l'ensemble des étudiants issus de l'immigration, seuls les jeunes d'origine « latino » auraient des aspirations plus faibles que le reste de la population (Finnie et Mueller, 2010) ; tous les autres étudiants issus de l'immigration ont des aspirations plus élevées que l'ensemble de la population canadienne. Le faible degré de persévérance aux études de cette communauté pourrait s'expliquer par des effets de système et ce, à plusieurs niveaux (Kamanzi et Murdoch, 2011). Les recherches ont relevé que les jeunes issus d'Amérique latine disposeraient de moins d'informations pertinentes de la part du personnel scolaire et de leurs parents sur les options d'orientation (Magnan et al., 2017 ; Magnan et al., 2022).

Si plusieurs recherches qualitatives ont porté jusqu'à présent sur la description et la compréhension du parcours postsecondaire des jeunes issus de l'immigration au Québec, il s'avère que les recherches n'ont pas porté spécifiquement sur les expériences des étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine. Or, les enjeux liés à cette communauté sont spécifiques, tel que démontré dans les sections précédentes. Cette étude visera donc à faire la lumière sur les réalités particulières vécues par les membres de ce groupe.

1.4. Aboutissement de la problématique et questions de recherche

Parmi les nombreuses études scientifiques portant sur les étudiantes et étudiants issus de l'immigration, notamment de groupes racisés, un grand nombre s'intéressent à l'accès et à la diplomation d'un point de vue quantitatif et macrosociologique. Parallèlement, dans une perspective microsociologique, des analyses qualitatives illustrent des difficultés et des discriminations vécues par ce groupe de jeunes, tant à l'international qu'au Québec. Cependant, peu d'études se sont penchées spécifiquement sur les

étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine. Comme mentionné dans les sections précédentes, dans les recherches menées jusqu'à présent au Québec, les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine sont souvent regroupés avec d'autres étudiants de groupes racisés, soit avec les étudiantes et étudiants d'origine africaine ou caribéenne. Le portrait de la communauté « latino » au Québec illustre toutefois que ce groupe aurait ses propres particularités. Il s'avère donc pertinent de creuser les réalités propres à ce groupe. Autrement dit, les études portant spécifiquement sur les étudiantes et étudiants originaires de pays d'Amérique latine sont nécessaires pour compléter le portrait de réalités vécues par l'ensemble des étudiants issus de l'immigration ou de groupes racisés au Québec.

La recension des écrits a contribué à identifier les recherches menées jusqu'à présent sur notre objet de recherche. D'une part, peu d'études portant sur la communauté « latino » au Québec s'intéressent aux milieux éducatifs et aux étudiantes et étudiants. D'autre part, les études quantitatives analysant les taux d'accès, de diplomation ou de décrochage des étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine semblent dominantes. Les analyses qualitatives antérieures qui creusent les expériences individuelles sont loin d'être suffisantes. S'il existe des études actuelles identifiant les obstacles et les difficultés affectant les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine, davantage de recherches sont nécessaires pour mieux comprendre les inégalités vécues et les stratégies de résistance. En effet, leur agentivité et stratégies mobilisées sont peu traitées dans les recherches actuelles. Il est pertinent de mettre en exergue les vécus d'inégalités et de discrimination, mais aussi de documenter comment les jeunes issus d'Amérique latine résistent aux inégalités et ce, particulièrement pour les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine qui ont persévéré jusqu'à l'université. Dans ce mémoire, je souhaite donc explorer leurs stratégies pour réussir malgré l'expérience possible de barrières ou de discriminations. Il est important de noter que, en axant la focale sur leurs stratégies, je ne nie pas les inégalités vécues. Au contraire, en explorant les stratégies de résistance et de résilience mobilisées, je documenterai tout autant les inégalités vécues.

Ce mémoire s'intéresse donc aux expériences d'étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine. L'objectif est de documenter et mieux comprendre les inégalités vécues ainsi que les stratégies qu'elles et ils mobilisent pour y résister. Je pose donc les questions générales de recherche suivantes :

- Comment les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine au Québec vivent-ils leurs expériences éducatives, du primaire jusqu'au postsecondaire? Expérimentent-ils des inégalités? Si oui, lesquelles?
- Quelles stratégies mobilisent-ils pour faire face aux inégalités (s'il y a lieu)?

Ce projet trouve sa pertinence tant sur le plan tant scientifique que social. Au niveau de l'avancement des connaissances scientifiques, la prise en compte des inégalités vécues par cette population sous un angle qualitatif ajoutera des éclairages complémentaires aux recherches antérieures. En donnant la parole aux étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine, cette étude nous permettra de mieux comprendre leur expérience, leur vécu des difficultés, du primaire jusqu'au postsecondaire. De même, en prenant en compte leurs stratégies qu'elles et ils mobilisent, cette étude nous permettra de présenter leur propre voix en mettant en exergue leurs résistances, leur agentivité et leur persévérance. Ainsi, ce mémoire mettra en lumière la force des groupes marginalisés, une force qui a été négligée par le courant dominant de l'histoire et dans les recherches antérieures conduites en sciences sociales sur cette population (Yosso et García, 2007). La pertinence sociale de cette recherche réside dans le fait qu'elle vise à mieux comprendre les inégalités structurelles ou sociales affectant ces étudiantes et étudiants afin de proposer des pistes d'intervention destinées aux enseignantes et enseignants et aux autres types de personnels (ex. directions d'écoles, cadres universitaires). En ce sens, ce mémoire contribuera à l'amélioration des politiques et des actions des institutions scolaires et postsecondaires au Québec, en lien avec la réduction des inégalités.

Chapitre 2. Cadre de référence

Les études sur les inégalités affectant les groupes ethnoculturels minoritaires ou racisés mobilisent des approches, des théories et des concepts différents. Certaines recherches considèrent que la race, comme d'autres identités sociales telles que le statut social ou le genre, est un facteur qui produirait des discriminations et des inégalités ; d'autres mettent au centre la race dans l'analyse en la considérant comme le facteur le plus important. En ce sens, la théorie critique de la race (TCR) est un cadre dont le premier fondement est la centralité de la race (Solórzano et Delgado, 2001 ; Yosso, 2005). La finalité de la TCR est de mettre au jour les modes de fonctionnement systémiques et cachés du racisme en se basant sur une grande variété de sources de connaissances, allant des statistiques aux expériences personnelles analysées par les chercheuses et chercheurs en sciences sociales (Sleeter, 2012). Selon ces études, les inégalités affectant les groupes racisés sont saillantes. Les identités racisées produisent des obstacles différents et plus complexes dans la vie quotidienne, comparativement à d'autres marqueurs identitaires. Dans ce mémoire, la centralité de la TCR sera mise en exergue dans les analyses, tout en prenant en compte l'impact d'autres marqueurs.

Dans ce chapitre, je présenterai tout à bord le cadre de la théorie critique de la race, notamment la branche de la LatCrit que j'ai choisie de mobiliser dans ce mémoire pour analyser les inégalités vécues et les stratégies mobilisées par les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine. Je présenterai ensuite la typologie de la « richesse culturelle des communautés » proposée par Yosso (2005), un modèle synthétisant les capitaux qui peuvent être mobilisés par les jeunes de groupes racisés pour résister aux inégalités. La typologie de Yosso (2005) sera utilisée comme outil d'analyse principal dans ce mémoire, en ce sens qu'elle contribuera à l'analyse des stratégies de résistance et de résilience des participantes et participants de cette recherche.

2.1. Cadre de la théorie critique de la race et de la LatCrit

Adoptant une posture épistémologique critique, j'ai choisi la théorie critique de la race (TCR) et particulièrement la branche de la théorie critique « Latino » (la LatCrit) comme cadre de référence afin d'analyser le parcours des jeunes issus d'Amérique latine dans les milieux éducatifs. Je commence donc cette section par la présentation des fondements de la théorie critique de la race. Par la suite, je ferai état de la LatCrit qui se penche plus spécifiquement sur les expériences des personnes issues d'Amérique latine.

2.1.1. Théorie critique de la race dans le domaine de l'éducation

L'interprétation de la race évolue depuis l'ère du colonialisme. Aujourd'hui, bien qu'il existe de nombreuses définitions de la race, la plupart des chercheuses et chercheurs s'accordent pour dire que la race est une catégorie socialement construite (Haney-López, 2000 ; Omi et Winant, 1994 ; Solórzano et Yosso, 2002). La construction sociale de la race conduit à une hiérarchisation raciale normalisant la supériorité des Blancs et Blanches et contribuant à maintenir le racisme (Delgado et Stefancic, 2001 ; Gillborn, 2006 ; Sue, 2003). En se basant sur une interprétation constructiviste de la race, la théorie critique de la race est largement utilisée dans le domaine de l'éducation pour analyser les inégalités qui affectent les jeunes de groupes racisés durant leur parcours scolaire et postsecondaire. La TCR remet en question des idéologies dominantes, telles que la méritocratie, le daltonisme (*colour blindness*) et l'égalité d'opportunité, qui marquent les institutions scolaires et le système éducatif (Pérez Huber, 2010 ; Sleeter, 2012). La TCR soutient que ces paradigmes traditionnels voileraient les privilèges et le pouvoir des Blancs (Sleeter, 2012) et agiraient comme une forme de camouflage permettant de valoriser l'intérêt personnel, le pouvoir et les privilèges des groupes dominants de la société (Solórzano et Delgado, 2001).

La TCR met au centre de sa théorisation les oppressions jalonnant les expériences scolaires (Pérez Huber, 2010). Elle suppose que les personnes qui comprennent le mieux le racisme sont celles qui en sont couramment victimes. Les connaissances expérientielles qui désignent directement la race et le racisme peuvent être partagées sous diverses formes, notamment de récits, d'entretiens, d'histoires familiales, des *testimonios* (témoignages) et de biographies (Yosso, 2005). En partageant leurs expériences personnelles et collectives du racisme, les personnes de communautés racisées créent des contre-récits à l'idéologie dominante (Sleeter, 2012). En éclairant et en analysant les oppressions subies par les groupes racialement marginalisés, la théorie critique de la race s'engage à lutter pour la justice sociale (Sleeter, 2012 ; Yosso, 2005 ; Pérez Huber, 2010). Les études inscrites dans le cadre de la TCR visent à éliminer le racisme, le sexisme et la pauvreté, et à favoriser l'émancipation des groupes racisés (Solórzano et Delgado, 2001). Bien que certaines chercheuses et certains chercheurs de la TCR considèrent le racisme comme un problème insoluble, la plupart souhaitent que des analyses approfondies de ce phénomène aboutissent ultimement à son élimination (Sleeter, 2012).

Tel que soulevé par Crenshaw (2011), la TCR a fait l'objet de nombreuses critiques et ce, dès sa création. En tant que théorie socialement engagée, la TRC en éducation reçoit encore aujourd'hui des critiques principalement au sujet de la centralité qu'elle accorde à la race dans ses analyses et au sujet

de son utilisation sous-théorisée du concept de « race » (Ledesma et Calderón, 2015). Par exemple, Darder et Torres (2004) dénoncent l'utilisation de la « race » dans la TCR en tant que « catégorie centrale d'analyse » (p. 97) dans les débats éducatifs sur le racisme. Pour ces auteurs, cela évacue la « critique substantielle du capitalisme » (p. 99); ils ajoutent que « l'utilisation de la « race » a été élevée au rang de construction théorique, malgré le fait que le concept de « race » lui-même soit resté sous-théorisé » (p. 99). Or, ces critiques ignorent que la TCR constitue un moyen de mieux théoriser la « race », notamment en lien avec le concept d'intersectionnalité (Ledesma et Calderón, 2015). En effet, l'engagement de la TCR envers le concept d'intersectionnalité (présenté dans la prochaine section) reconnaît que l'oppression et le racisme ne sont pas unidirectionnels, mais plutôt que l'oppression et le racisme peuvent être vécus dans et à travers des plans intersectionnels divergents (Crenshaw, 1991 ; Ledesma et Calderón, 2015).

2.1.2. LatCrit et intersectionnalité

Les études critiques s'inscrivant dans cadre de la TCR comprennent plusieurs branches ayant permis de mieux s'adapter aux particularités de différents groupes racisés (e.g. LatCrit, AsianCrit, TribalCrit, etc.). L'épistémologie sous-jacente à ce cadre est que, bien que la race soit au centre de l'analyse des oppressions subies par les groupes racisés, le racisme est aussi lié à d'autres formes d'oppressions (telles que le sexisme, le classicisme, le linguicisme, le capacitisme ou les oppressions liées à la trajectoire migratoire, etc.) et que la situation varie d'un groupe à un autre.

La LatCrit est une branche de la théorie critique de la race qui contribue spécifiquement à l'étude du vécu des personnes issues d'Amérique latine. La LatCrit met l'accent sur des enjeux parfois négligés par la TCR, tels que la langue, le statut d'immigration, la culture et la sexualité (Solórzano et Delgado Bernal, 2001). Un cadre analytique d'« intersectionnalité » est proposé pour rendre compte de la complexité du pouvoir social et de sa relation avec les identités de race, de genre, de classe, de langues et de sexualité. Contrairement au discours libéral dominant dans lequel la race, le genre et les autres identités s'excluent mutuellement, le cadre de l'intersectionnalité met la focale sur les différentes façons dont la race et d'autres marqueurs s'entremêlent dans la vie des personnes racisées. Ainsi, ce cadre met en évidence la nécessité de prendre en compte des identités et des dimensions multiples lors de l'analyse des expériences et parcours des personnes marginalisées (González, 1998). Le cadre de LatCrit constitue donc un exemple analytique traitant « l'intersectionnalité » du racisme, du sexisme, du classisme et d'autres formes d'oppression vécues par les jeunes issus d'Amérique latine (Solórzano et Delgado Bernal, 2001).

Comme la théorie critique de la race, la LatCrit met aussi au centre la race dans les analyses des oppressions des racisés et racisées. Toutefois, la LatCrit refuse que l'oppression de la race explique les oppressions basées sur le genre, la langue ou le statut d'immigration (Solórzano et Delgado Bernal, 2001). En ce sens, la LatCrit est non seulement une branche de la TCR, mais aussi une extension supplémentaire et complémentaire (Pérez Huber, 2010). Comme l'indique Valdes (1996), « la théorie LatCrit, dans sa meilleure forme, devrait fonctionner comme un cousin proche de la théorie critique de la race de manière réelle et durable, sans nécessairement fonctionner sous le même toit » (traduit librement par moi, p. 26-27). Dans le domaine de l'éducation, la LatCrit peut être utilisée pour révéler la façon dont les jeunes issus d'Amérique latine vivent le racisme, en reconnaissant leurs expériences par rapport aux enjeux liés au statut d'immigration, aux langues, à l'ethnicité et aux cultures. La LatCrit permet aux chercheuses et chercheurs de mieux articuler les expériences spécifiques des personnes originaires de pays d'Amérique latine en explorant si elles se sentent subordonnées et marginalisées (Solórzano et Delgado Bernal, 2001).

2.2. Modèle axé sur la richesse culturelle des communautés

La théorie critique de la race permet aussi aux chercheuses et chercheurs d'explorer le potentiel de la culture chez les jeunes racisés. Par exemple, González et Moll (2002) affirment que la culture peut former des « fonds communs de connaissances (*funds of knowledge*) » (p. 623). De même, Foley (1997) a révélé les vertus et la solidarité des traditions communautaires et familiales qui pourraient être transmises de génération en génération dans la plupart des communautés afro-américaines. En remettant en question le concept de « capital culturel » de Bourdieu et Passeron, Yosso (2005) propose un modèle axé sur la « richesse culturelle des communautés (*community cultural wealth*) » – un modèle mobilisé par les jeunes racisés pour lutter contre le racisme et les inégalités vécues au fil de leur parcours scolaire. Dans ce mémoire, le modèle axé sur la richesse culturelle des communautés (et sa typologie des capitaux, explicitée plus bas) sera utilisé pour analyser les matériaux qualitatifs recueillis afin de dévoiler les stratégies de résistance de ces jeunes.

2.2.1. Remise en question du concept de « capital culturel » de Bourdieu et Passeron

Selon Bourdieu et Passeron (1977), le capital culturel élevé fait référence à un ensemble de connaissances, de compétences et de capacités culturelles possédées et héritées par des groupes privilégiés de la société. Comme l'accès au capital culturel est limité, les groupes dominants sont en

mesure de maintenir leur pouvoir et leur supériorité dans la société. Selon Yosso (2005), la vision traditionnelle de ce concept fournit l'explication la plus simple et la plus reconnue de l'échec scolaire des jeunes issus de groupes racisés, disant que les institutions scolaires et postsecondaires normaliseraient les connaissances et les compétences de la classe moyenne blanche en sous-estimant la culture des autres communautés. Cependant, le capital culturel ne serait pas seulement hérité ou possédé par la classe moyenne ; il ferait plutôt référence à une accumulation de formes spécifiques de connaissances, de compétences et de capacités qui sont valorisées par les groupes privilégiés de la société (Yosso, 2005). Bien que la théorie du capital culturel de Bourdieu et Passeron (1977) ait pour but de critiquer l'éducation formelle en mettant en évidence les biais au sein de la structure, González (2012) indique que l'interprétation traditionnelle de cette approche néglige d'exposer les contraintes structurelles telles que les mécanismes de financement des écoles, la politique fiscale régressive et le manque d'opportunités pour les minorités racisées.

Les études critiques de la race, notamment les recherches concernant les personnes issues d'Amérique latine, ont remis en question l'hypothèse de la non-valorisation de l'éducation par les familles issues d'Amérique latine. En réalité, les recherches ont souligné un profond respect pour l'éducation chez ces familles, un respect pouvant s'accompagner toutefois d'une réticence à se soumettre à des traitements dégradants de la part des autorités scolaires et des institutions qu'elles représentent (Ayala et Contreras, 2019). Ainsi, selon Yosso (2005) ainsi que Ayala et Contreras (2019), la vision traditionnelle du concept de capital culturel est étroitement définie par des chercheurs Blancs de la classe moyenne. En ce sens, la théorie critique de la race élargirait la définition du capital. En cherchant à comprendre les expériences des personnes racialement marginalisées, elle vise mettre au jour les ressources accumulées dans les histoires et la vie quotidienne des communautés racisées.

2.2.2. Modèle de Yosso et son développement

Critiquant l'interprétation traditionnelle de la théorie bourdieusienne du capital culturel en éducation, la théorie critique de la race reconnaît la valeur et la légitimité de la culture et de l'idéologie des groupes non-blancs (Pérez Huber, 2010). Yosso (2005) a utilisé le terme « richesse culturelle des communautés (*community cultural wealth*) » pour décrire l'ensemble des connaissances, compétences, aptitudes et contacts culturels que possèdent les groupes racialement marginalisés et qui sont souvent méconnus et non reconnus (Yosso, 2005). Ce concept est proposé et majoritairement utilisé dans les recherches concernant les personnes originaires d'Amérique latine. Il reconnaît l'aspect positif de l'identité et de la valeur culturelle de la communauté « latino ». Dans son modèle, Yosso (2005)

développe une typologie incluant les capitaux suivants : le capital d'aspiration, le capital linguistique, le capital familial, le capital social, le capital de navigation et le capital de résistance.

Le capital d'aspiration correspond à la capacité de maintenir des espoirs et des rêves pour l'avenir, même face à des obstacles réels ou perçus (Yosso, 2005). En ce sens, la recherche de Ayala et Contreras (2019) a relevé que la majorité des étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine discutent de leurs objectifs futurs, ce qui constitue un puissant moteur de persévérance et de réussite scolaire, en particulier lors des moments où ils se retrouvent confrontés à des défis à l'université. Pour sa part, *le capital linguistique* comprend les compétences intellectuelles et sociales acquises grâce à des expériences de communication dans plus d'une langue et/ou dans plus d'un registre langagier (Yosso, 2005). Le bilinguisme pourrait donner accès à des opportunités. *Le capital familial* comprend plutôt les connaissances culturelles valorisées par les membres de la famille, fournissant ainsi un sentiment de communauté (Yosso, 2005). La famille sert de soutien important pour les jeunes issus d'Amérique latine. *Le capital social*, quant à lui, fait référence aux réseaux de personnes qui favoriseraient l'accès à l'information, aux savoirs ou aux ressources (Yosso, 2005). Le soutien du capital social pourrait favoriser la persévérance des étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine et la réussite scolaire. *Le capital de navigation*, quant à lui, fait référence à une capacité à naviguer dans les espaces sociaux du monde académique et d'autres institutions (Yosso, 2005). Ce type de capital produit un sentiment d'appartenance à l'université et un sentiment de compétence dans les milieux éducatifs. Finalement, *le capital de résistance* est le comportement oppositionnel qui remet en cause les inégalités ainsi que la connaissance et la compétence de s'engager lutter pour la justice sociale (Yosso, 2005). Le capital de résistance s'accumule au fur et à mesure que les jeunes issus d'Amérique latine se mobilisent plusieurs capitaux pour survivre, résister, et s'adapter à ou négocier avec l'environnement (Ayala et Contreras, 2019).

Ayala et Contreras (2019) ont ajouté à la typologie de Yosso (2005) une nouvelle catégorie qu'ils appellent *le capital d'autonomisation raciale/ethnique (racial/ethnic empowerment capital)*. Cette catégorie fait référence au sentiment de fierté que ressentent les jeunes en étant membres de leur groupe racial et/ou ethnique. Cette fierté est motivante et transformatrice ; elle permet de rester en contact avec leur identité raciale et/ou ethnique, voire de la renforcer. Cette fierté raciale et/ou ethnique motive la réussite scolaire, voire promeut l'engagement des jeunes issus d'Amérique latine à relever les défis auxquels ils sont confrontés en dehors de leurs parcours scolaires ou postsecondaires (Ayala et Contreras, 2019).

Ces capitaux de la richesse culturelle de communauté pourraient être mobilisés par les jeunes racisés comme des stratégies de survie. Toutefois, cette richesse ne signifie pas que cette communauté n'est pas discriminée parce qu'elle possède ces capitaux. Prendre en compte cette richesse ne mène pas vers la négation des défis et des inégalités vécues ; au contraire, elle les reconnaît. Certes, ces divers capitaux sont positifs pour ces jeunes. Ils servent à faire face aux discriminations vécues dans leur vie et à résister au racisme. Ainsi, l'analyse de la mobilisation de ces capitaux permet aussi de documenter les difficultés vécues. Dans ce mémoire, la typologie de la richesse culturelle des communautés sera utilisée pour comprendre comment les jeunes issus d'Amérique latine mobilisent des stratégies pendant leur parcours.

2.3. Questions spécifiques de recherche

En se basant sur ce cadrage théorique, les questions spécifiques de cette recherche se présentent comme suit :

- Comment l'appartenance à un groupe racisé impacte-t-elle les vécus scolaires et postsecondaires des jeunes issus d'Amérique latine au Québec ?
- Quels sont les capitaux que les jeunes issus d'Amérique latine mobilisent pour naviguer et/ou pour résister aux discriminations et aux inégalités vécues dans les institutions éducatives au Québec ?

Chapitre 3. Approche méthodologique

À la lumière de la théorie critique de la race et du modèle axé sur la richesse culturelle des communautés, cette recherche vise à comprendre comment les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine vivent leurs expériences dans les institutions éducatives du primaire jusqu'au postsecondaire au Québec. Afin de répondre à cet objectif, l'analyse des données dans ce mémoire a été réalisée en deux phases : dans un premier temps, j'ai exploré l'articulation entre les vécus scolaires et postsecondaires des étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine à l'aide de la branche LatCrit de la TRC ; dans un deuxième temps, j'ai analysé les stratégies mobilisées par les jeunes issus d'Amérique latine pour résister aux inégalités en me servant du modèle axé sur la richesse culturelle des communautés de Yosso (divers types de capitaux). Dans ce chapitre, je présenterai différents aspects de mon approche méthodologique : les fondements épistémologiques, la démarche méthodologique, les méthodes d'analyse, les limites ainsi que la dimension éthique de cette recherche.

3.1. Fondements épistémologiques

La finalité de cette recherche m'a conduite à adopter une approche qualitative, une approche mettant en valeur la subjectivité dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales (Anadón, 2006). Comme l'approche théorique de ce mémoire se centre sur les vécus des jeunes issus de groupes racisés (Pérez Huber, 2010 ; Yosso, 2005 ; Sleeter, 2012), la recherche qualitative/interprétative s'avère pertinente pour mieux comprendre les significations que les acteurs attribuent à leurs expériences (Anadón, 2006). Par ailleurs, basée sur la théorie critique de la race, cette recherche met en exergue les inégalités raciales et les rapports de domination en donnant la « voix » aux jeunes de la communauté « latino » – un groupe social jusqu'à maintenant peu étudié en recherche au Québec. Cet objectif m'oriente donc vers posture épistémologique critique qui vise à remettre en question le statu quo et à travailler en vue de susciter des changements sociaux (Anadón, 2006). Dans cette section, je m'attarderai à préciser les fondements épistémologiques de ce mémoire, qui sont principalement issus des postures épistémologiques interprétative et critique.

3.1.1. Posture interprétative

Ce mémoire privilégie une posture interprétative qui réhabilite la subjectivité dans la recherche et dans la construction du social. Cette posture part du principe que la réalité telle que nous pouvons la connaître est interprétée de manière intra-subjective et inter-subjective à travers les significations et

les compréhensions recueillies dans notre monde social. Il ne peut y avoir de compréhension sans interprétation, car toute compréhension est ancrée dans la sociohistoire et dans le langage (Angen, 2000). Selon le point de vue interprétatif, nous, les être-humains, sommes toujours intégrés dans le monde de la compréhension sociohistorique sans avoir recours à un point de vue à partir duquel nous pouvons acquérir une objectivité sur un monde qui nous est extérieur (Haraway, 1988 ; Johnson, 1987 ; Angen, 2000). La compréhension de la réalité est donc faite à partir des interprétations des acteurs eux-mêmes. Pour cette recherche, les inégalités, le racisme ou les obstacles dépendent du sujet qui en fait l'expérience, et j'appréhenderai leur processus de construction des expériences à partir de ma subjectivité. En effet, selon les chercheuses et chercheurs interprétatifs, le développement de la connaissance se réalise à partir de la construction d'un consensus construit sur le dialogue et l'intersubjectivité. Autrement dit, le processus analytique ne peut jamais aboutir à un témoignage véritablement à la première personne – le témoignage est toujours construit par la participante ou le participant *et* la chercheuse ou le chercheur (Larkin et Clifton, 2006). Ainsi, en axant la focale sur les interprétations, cette recherche prend les réalités subjectives et inter-subjectives non seulement comme des objets de connaissance scientifique, mais aussi comme des instruments de recherche (Anadón et Guillemette, 2006).

Dans cette posture, ce mémoire reconnaît l'impossibilité d'éliminer les biais des participantes et participants en racontant leur histoire, ainsi que les biais des chercheuses et chercheurs pendant la recherche. Notre appréhension du monde social passe par l'activité d'interprétation liée à nos valeurs (Laperrière, 1997). La subjectivité de la chercheuse pourrait donc être considérée comme un apport plutôt qu'un obstacle à la recherche (Poupart, 1997). En reconnaissant que ma subjectivité influencera mes interprétations dans ce mémoire, je m'attarde sur une brève présentation de moi-même pour clarifier mon positionnement social. Je suis chinoise, étudiante internationale à l'Université de Montréal. J'appartiens moi-même aux minorités racisées au Canada et le français n'est pas ma langue maternelle. Je m'intéresse aux étudiantes et étudiants issus de l'immigration, car je partage en partie leurs difficultés et leurs expériences. Selon une perspective constructiviste, mon profil influence ma compréhension du monde et ma posture épistémologique. Ceci peut expliquer en partie pourquoi j'adopte également une posture épistémologique critique dans ce mémoire.

3.1.2. Posture critique

Dans la posture critique, les questions du pouvoir, de l'oppression et des hiérarchies sociales sont au centre des préoccupations. Selon les théoriciens du matérialisme historique et de l'École de Francfort,

les recherches critiques doivent permettre une critique radicale afin de permettre la réalisation de changements sociaux (Anadón, 2006). En s'appuyant notamment sur la pensée de Karl Marx, la sociologie critique prend la position pour intervenir et participer au débat (et à la pratique) des acteurs eux-mêmes, en posant la question de la réalisation de l'idéal (de justice, d'égalité, de développement, d'émancipation, etc.) (De Munck, 2011). Même si les approches critiques adoptent des orientations théoriques plurielles, elles présentent une certaine unité dans les orientations sociales et politiques qui les animent, et dans l'attention soutenue qu'elles portent aux inégalités sociales, à la dignité humaine et à l'émancipation sociale des groupes opprimés et marginalisés. Les approches critiques accordent une place importante aux relations de pouvoir « qui organisent la société, afin d'exposer les formes existantes d'hégémonie et d'injustice, structurant les rapports sociaux et les conditions de vie des humains » (Caron, 2017, p. 57). Les rapports de pouvoir interviennent largement dans la production des connaissances et des normes de notre société. C'est pourquoi la majorité des études qui adoptent une vision critique remettent en question les savoirs établis et les idéologies dominantes.

Dans cette recherche, en adoptant une vision critique, je reconnais que les jeunes issus d'Amérique latine sont un groupe « racisé », c'est-à-dire qu'ils occupent une position dominée dans la hiérarchie sociale. Plus concrètement, ce mémoire s'inscrit dans le cadre de la théorie critique de la race, qui poursuit la justice sociale comme finalité et qui met au centre de son analyse la race et le racisme. Selon cette posture, je considère dans cette recherche qu'il existe une structure de pouvoir dominante qui fonctionne dans notre société et dans laquelle l'accès aux ressources et au pouvoir de façonner les normes est accordé aux blancs. Je souligne que ces inégalités devraient être éliminées afin de viser l'atteinte d'une société plus juste. C'est donc sur ces fondements épistémologiques que s'appuie la démarche méthodologique de ce mémoire.

3.2. Démarche méthodologique

Dans cette section, je présenterai la démarche méthodologique concrète de ce mémoire – un mémoire faisant partie d'un projet de recherche plus large ayant porté sur les étudiantes et étudiants issus de l'immigration au Québec. Je me concentrerai dans un premier temps sur la présentation du projet principal et ensuite, de mon utilisation de matériaux déjà collectés (données secondaires). Enfin, je présenterai les profils des participantes et participants choisis spécifiquement pour cette recherche avant de présenter la façon dont les entretiens ont été conduits par d'autres chercheuses et chercheurs.

3.2.1. Projet principal

Cette recherche s'inscrit dans un projet de recherche plus large intitulé « Inégalités de parcours dans l'enseignement supérieur : le cas des étudiantes et étudiants issus de l'immigration ». Il est dirigé par Marie-Odile Magnan, professeure titulaire au département d'administration et fondements de l'éducation à l'Université de Montréal. Ce projet porte sur les étudiantes et étudiants universitaires originaires des Caraïbes, de l'Afrique subsaharienne et de l'Amérique latine. Il s'intéresse aux conditions de leur persévérance ainsi qu'aux multiples obstacles sociaux et institutionnels pouvant jaloner leurs parcours universitaires. La recherche principale est de nature qualitative et les objectifs spécifiques sont définis comme suit : a) décrire les parcours scolaires de ces étudiantes et étudiants et leur évolution dans le temps ; b) analyser de quelle façon l'expérience familiale, l'expérience scolaire antérieure, ainsi que l'expérience en milieu universitaire interviennent dans ces parcours ; c) identifier les aspects structurels et sociaux qui peuvent interférer dans leur parcours ; et d) susciter de nouvelles pistes d'intervention pour favoriser la persévérance à l'université de ces étudiantes et étudiants. Ce projet longitudinal propose une méthodologie originale incluant plusieurs étapes de recherche s'étalant sur une période de 4 ans. Tout d'abord, des entrevues individuelles ont été conduites lors de leurs deux premières années d'université des participantes et participants. Pour chaque participante ou participant, une première entrevue (An 1, en 2017-2018) a été menée au cours de la première année d'inscription et une deuxième entrevue (An 2, en 2018-2019), à la fin de la deuxième année d'inscription. À l'An 3 et 4, des entretiens de groupe ont été réalisés avec les étudiantes et étudiants afin de valider auprès d'eux l'interprétation des données.

Ce mémoire s'intéresse à un sous-groupe du projet principal, soit les étudiantes et étudiants originaires de divers pays d'Amérique latine. Afin d'explorer les stratégies qu'ils ont mobilisées pour résister aux inégalités vécues, je me suis concentrée sur l'analyse des entretiens individuels réalisés lors de leurs deux premières années à l'université, soit les verbatim recueillis à l'An 1 et 2 du projet (voir en Annexe 1 et 2 les guides d'entretien individuels de l'An 1 et de l'An 2). Ainsi, en utilisant les verbatim de ces entrevues, j'ai analysé leur expérience scolaire antérieure, ainsi que leur expérience à l'université afin de comprendre leur vécu d'inégalités (s'il y a lieu) et comment ils se débrouillent tout au long de leurs parcours, du primaire jusqu'au postsecondaire (stratégies mobilisées).

3.2.2. Corpus sélectionné pour l'analyse de données secondaires

Selon les critères de recrutement, toutes les participantes et participants choisis dans ce mémoire a) étaient inscrits à leur première session d'université lors de l'An 1 de recherche ; b) étaient issus de l'immigration ; c) avaient deux parents nés en Amérique latine ; d) avaient entre 19 et 35 ans. Pour cette recherche, j'ai retenu uniquement les verbatim des 8 participantes et participants interviewés lors de leur première année d'études universitaires ainsi qu'à la fin de leur deuxième année d'études universitaires (ce qui totalise 16 entretiens à analyser)⁷. Ces participantes et participants ont été admis dans une université montréalaise et n'ont pas abandonné leurs études pendant les deux premières années. Parmi les 8 participantes et participants, deux sont nés au Québec, et les autres ont immigré au Canada pendant leur enfance ou adolescence. Le tableau suivant synthétise les informations relatives à chaque participante ou participant choisi pour ce mémoire.

Tableau 3. Synthèse des profils des participantes et participants

Pseudonyme	Sexe	Pays d'origine	Âge à l'arrivée	Langues parlées
Ariana	femme	Honduras	17	espagnol, anglais, français
Valeria	femme	Colombie	12	espagnol, anglais, français
Daniela	femme	Colombie	née au Québec	espagnol, anglais, français
Romeo	homme	Colombie	né au Québec	espagnol, anglais, français
Carla	femme	Colombie	14	espagnol, anglais, français
Anissa	femme	El Salvador	2	espagnol, anglais, français
Corina	femme	Mexique	4	espagnol, anglais, français
Frederica	femme	Mexique	7	espagnol, anglais, français

3.2.3. Récits de vie

Dans ce mémoire, de même que dans le projet principal de recherche dirigé par Magnan, le récit de vie est appréhendé comme un instrument de recherche. Bertaux (2016) conçoit le récit de vie comme la forme narrative d'une production discursive. Cette méthode consiste à raconter à une autre personne un épisode de son expérience vécue. Il y a deux autrices ou auteurs pour un récit (Catani, 1982, cité par Bertaux, 2016) puisqu'il s'agit d'une interaction dialogique réalisée lors des entretiens de recherche. En ce sens, les interprétations des participantes et participants ainsi que des chercheuses et

⁷ Ainsi, j'ai exclu d'emblée les participants de l'An 1 n'ayant pas répondu au rappel pour faire l'entretien de l'An 2.

chercheurs sont au centre d'une démarche intersubjective. Un récit de vie constitue nécessairement une reconstruction subjective et arbitraire (Burrick, 2010). Niewiadomski et de Villers (2006) soulignent que c'est surtout à partir de la subjectivité que le récit se construit. Il s'agit d'un discours libre d'un individu qui raconte en sélectionnant et en tissant un lien entre ses expériences (Juan, 1999). En effet, l'objectif des récits de vie n'est pas de réaliser une histoire de vie objective, mais plutôt de souligner des relations entre des phénomènes en faisant l'examen d'un fragment de la réalité sociohistorique (Bertaux, 2016). Les récits de vie permettent de décrire « comment nous sommes devenus ce que nous sommes » (Fulforts, 2001, cité par Burrick, 2010), en proposant une histoire diachronique. Le récit sert de « liant » entre le présent et le passé d'un individu (Burrick, 2010). Cette approche ne cherche pas une succession d'événements, mais les relations entre les expériences. Ainsi, en racontant leur propre parcours, les individus présentent également leurs stratégies de résistance incluant leurs réflexions quant aux dimensions sociales qui les construisent. Dans cette recherche, les récits de vie des étudiantes et étudiants issus de l'Amérique latine au Québec servent de discours narratifs et réflexifs ; ils facilitent la découverte de leurs actions et de leurs situations.

L'approche biographique et narrative constitue la base de la méthode de récits de vie (Bertaux, 2016). Afin de produire les récits de vie, les entretiens semi-dirigés ont été réalisés en français ou en anglais selon les préférences des participantes et participants. Les entrevues ont duré en moyenne entre 1 heure et 2 heures et ont été réalisées par les assistantes de recherche du projet principal. Pour l'An 1, il s'agissait d'un entretien biographique en profondeur portant sur les expériences familiales, scolaires et universitaires des participantes et participants. Les participantes et participants étaient invités à raconter leur histoire familiale et leur parcours migratoire et scolaire de manière rétrospective, de même que leurs choix d'orientation, leurs expériences universitaires (de la première année) et leurs aspirations futures (universitaires ou professionnelles). Pour les entretiens qui ont été conduits à la fin de la deuxième année universitaire, le but était de retracer les événements qui avaient marqué leur parcours et expériences à l'université. Ces entretiens nous ont permis d'analyser diachroniquement leurs parcours et d'explorer leurs interprétations des dimensions contribuant à la réalisation (ou non) de leurs aspirations universitaires.

3.3. Méthodes d'analyse

L'analyse des verbatim a été réalisée en deux phases afin d'approfondir la compréhension des récits de vie des participantes et participants de cette étude. Dans un premier temps, j'ai analysé

diachroniquement et thématiquement les récits de vie des participantes et participants en me basant sur une posture critique (la TRC). Il s'agit d'un type d'analyse choisi permettant de répondre aux questions de recherche portant sur les expériences des étudiantes et étudiants issus de l'Amérique latine. Dans un deuxième temps, j'ai analysé de manière transversale les stratégies qu'ils ont mobilisé pour résister aux inégalités en faisant utilisant le modèle axé sur la richesse culturelle des communautés de Yosso (et sa typologie des types de capitaux). L'objectif était alors d'analyser le rôle des structures sociales sur les expériences des étudiantes et étudiants mais également sur leurs stratégies de résistance vis-à-vis du monde social.

3.3.1. Analyse diachronique

La première étape d'analyse repose sur une analyse diachronique des parcours de vie. Or, « Un récit de vie improvisé vagabonde, saute vers l'avant puis revient en arrière, prend des chemins de traverse » (Bertaux, 2016, p. 80). J'ai donc dû reconstruire la structure linéaire et la cohérence interne à la lecture des verbatim selon des relations « avant/après » : « Ce qui est arrivé avant ne peut avoir été causé en aucune façon par ce qui est arrivé après » (p. 81). En ce sens, l'ordre diachronique éclairé est essentiel pour la compréhension de la causalité séquentielle (Bertaux, 2016). De plus, la saisie d'enchaînement de situations et d'interactions nécessite une mise en cohérence des événements significatifs (Demazière, 2003). Ainsi, il faut un travail d'analyse sur les récits afin de reconstituer la structure diachronique.

En élaborant des fiches-synthèses pour chaque participante ou participant (voir un exemple dans l'Annexe 4), j'ai reconstruit les enchaînements des événements de façon diachronique. Il s'agit d'un travail qui m'a permis de situer et de contextualiser les événements biographiques dans leur parcours de vie. En recherche qualitative, cette relocalisation est nécessaire pour tenir compte du contexte qui entoure les témoignages. Les fiches-synthèses sont analysées de manière individuelle et transversale. Cette analyse était aussi thématique où j'ai identifié des enjeux récurrents et des stratégies mobilisées récurrentes relatés par les participantes et participants de cette étude. Cette étape m'a d'abord menée vers une présentation relativement descriptive de nos matériaux (voir chapitre 4) – une présentation visant à tracer les enjeux majeurs vécus par les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine dans les institutions scolaires postsecondaires au Québec. Elle était également un préalable aux interprétations des résultats (voir chapitre 5) qui était effectué par une analyse typologique des stratégies que mobilisent les participantes et participants de cette étude pour faire face aux inégalités.

3.3.2. Analyse typologique

Lors de la deuxième phase d'analyse, j'ai réalisé une analyse typologique. Selon Schnapper, contrairement à la « classification », la construction d'une typologie ne consiste pas à regrouper les personnes ou les situations sociales, mais à « élaborer des relations abstraites entre les hommes ou les situations sociales ; elle en relève le trait essentiel qui permet de rendre intelligibles les formes que prennent ces relations ou ces situations » (2003, p. 306). La conceptualisation typologique montre une volonté de « styliser la réalité » (Schnapper, 2005, cité par Coenen-Huther, 2006). Elle ne décrit pas la réalité empirique, mais reflète un construit mental. La typologie n'a donc pas pour but de donner des explications de la causalité des phénomènes, mais d'illustrer les logiques et les relations abstraites qui résultent des interprétations de la chercheuse ou du chercheur pour comprendre les effets des phénomènes structurels sur les individus.

Dans cette deuxième phase d'analyse, je me suis concentrée sur les stratégies mobilisées par les étudiantes et étudiants pour résister aux difficultés ou inégalités pendant leurs parcours. J'ai d'abord procédé à une analyse classificatoire des « capitaux » utilisés par Yosso dans son modèle axé sur la richesse culturelle des communautés. Cette étape de l'analyse a plutôt été réalisée de manière déductive, car il s'agissait d'appliquer le modèle de Yosso (2005) aux données. Cette étape m'a permis de confirmer (ou non) si ces « capitaux » se retrouvaient dans mes données, s'ils étaient mobilisés (ou non) par les jeunes de mon corpus. J'ai découvert que le modèle de Yosso (2005), utilisé aux États-Unis, ne s'appliquait pas parfaitement aux données recueillies en contexte montréalais dans le cadre de ce mémoire. J'ai donc mené une deuxième analyse, inductive cette fois-ci, des stratégies mobilisées et des types de capitaux. Cette dernière étape m'a permis de proposer une typologie adaptée au terrain que nous avons mené au Québec, inspirée du modèle de Yosso (2005), adaptée aux réalités empiriques recueillies dans les récits de vie livrés par les jeunes de mon corpus.

3.4. Limites de la recherche

Dans un premier temps, comme cette recherche s'inscrit dans un projet plus large et que j'ai utilisé des matériaux secondaires recueillis par d'autres chercheuses et chercheurs, il m'a été impossible de formuler moi-même les questions à poser ou de demander des explications supplémentaires suite aux réponses données par les participantes et participants. Les informations que j'ai pu mobiliser se sont limitées aux matériaux déjà collectés sous forme de transcriptions anonymisées. Deuxièmement, le cadre théorique que j'ai choisi pour cette étude s'avère très engagé, reposant sur une posture très

critique, notamment au plan épistémologique; il repose sur une « préconception » que l'identité raciale est au centre des oppressions. D'autres façons d'appréhender les inégalités vécues auraient pu être utilisées pour interpréter les données présentées dans cette recherche. De plus, ce mémoire ne porte que sur la voix des étudiantes et étudiants qui ont persévéré jusqu'à l'université. Les histoires des jeunes ayant abandonné leurs études s'avèrent absentes pour compléter le portrait présenté ici. Finalement, ce mémoire n'inclut non plus la voix de leurs parents, des acteurs jouant aussi un rôle important dans leurs parcours d'études.

3.5. Dimension éthique de la recherche

Le projet de recherche principal dirigé par Magnan a obtenu un certificat d'approbation éthique (voir en Annexe 3) octroyé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) de l'Université de Montréal en 2017 (renouvelé annuellement). Avant la conduite des entretiens, toutes les participantes et participants ont signé un formulaire de consentement. Ils étaient libres de ne pas répondre aux questions posées quand ils se sentaient inconfortables. Ils avaient aussi le droit de se retirer de la recherche à tout moment. Dans le cas d'un retrait, tous les renseignements les concernant ont été détruits. Tous les matériaux recueillis ont été conservés dans un fichier sécurisé auquel seulement les chercheuses et chercheurs du projet ont accès. Toutes les informations personnelles sont anonymisées et des pseudonymes ont été attribués aux participantes et participants, aux verbatim et aux fiches d'analyse.

Chapitre 4. Présentation des résultats : enjeux et stratégies

La première étape d'analyse repose sur une analyse interprétative de récits de vie dans laquelle j'ai tenté de comprendre les vécus des participantes et participants du primaire au postsecondaire de façon diachronique. J'ai adopté une approche inductive pour appréhender les inégalités auto-rapportées tout au long de leurs parcours et identifié quatre enjeux majeurs relatés par les participantes et participants de cette étude : les enjeux liés au fait de provenir d'une famille défavorisée, l'interruption du parcours d'études, la non-maîtrise de la langue de scolarisation et les difficultés liées au décodage du métier d'étudiant. Au sein de chaque enjeu, je présenterai deux ou trois vignettes de récits permettant de mieux saisir l'enchaînement des événements et de mieux contextualiser les témoignages dans leurs histoires de vie, ainsi que de mieux saisir leurs soutiens et stratégies vis-à-vis de ces difficultés. J'analyserai les récits de vie dans ce chapitre à la lumière de la théorie critique de la race. J'axerai la focale sur leur statut d'appartenance à un groupe racisé et dominé. Selon LatCrit, les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine vivent des oppressions de manière intersectionnelle, sous différentes formes. Dans l'analyse, je prendrai ainsi en compte l'intersectionnalité des marqueurs d'inégalités et ce, dans chaque vignette.

4.1. Enjeux liés au fait de provenir d'une famille défavorisée

La défavorisation comprend différentes formes de privation matérielle ainsi qu'une fragilité du réseau social (Wilkinson et Marmot, 2003). Du côté matériel, une famille défavorisée vit une privation de biens et de commodités de la vie courante. Du côté social, le fait d'être peu scolarisé, divorcé ou monoparental constitue des indices de la défavorisation (Pampalon et al., 2012 ; Pampalon et Raymond, 2003). Selon les études, les jeunes issus d'Amérique latine sont plus susceptibles de faire face à un contexte défavorisé conduisant à un cumul de difficultés dans les conditions d'établissement de leur famille au sein de la société d'accueil (Kanouté et al., 2016). Dans cette section, je présenterai trois vignettes, soit le récit d'Ariana, de Romeo et de Valeria. Il s'agit d'exemples permettant d'illustrer comment différentes formes d'inégalités sont liées à l'environnement familial et comment les participantes et participants vivent et surmontent la défavorisation.

4.1.1. Vignette 1 : Ariana

Ariana est née au Honduras. Après le divorce de ses parents, elle quitte le pays à l'âge de 17 ans avec sa mère et sa petite sœur. En raison de l'instabilité politique au Honduras, Ariana est arrivée au Canada

avec un statut de réfugiée. Selon Ariana, sa mère a eu de la difficulté à reconstruire sa carrière. Même si celle-ci avait un travail stable dans son pays d'origine, elle a éprouvé des difficultés dans le marché du travail au Québec à cause de sa faible maîtrise du français et de son statut de réfugiée. Après avoir terminé l'école secondaire, Ariana a commencé à travailler. Elle a dû gagner de l'argent pour aider sa famille à résoudre ses problèmes financiers. Malgré son désir d'aller à l'université, il était impossible à ce moment de son parcours de se consacrer à temps plein à ses études.

I saw a big problem with my mom not being able to support us both. [...] I had just immigrated here and I kind of have to help my mom understand that there is the thing that we have to go through as immigrants and stuff like that. [...] She was 48 at the time, not being able to hold a stable job and then that fall... that responsibility (was) falling back into me, so it was kind of hard to have a stable year of college. I had to miss school to go to work or drop classes to go to work, or I would be part time some semesters, full time (some) semesters, [...] I would go back and forth.

En comparaison avec ses pairs, Ariana faisait face à davantage de responsabilités familiales. Ses responsabilités n'étaient pas seulement dues au statut socioéconomique de sa famille, mais aussi au parcours d'immigration en contexte québécois. La situation de pauvreté liée et conjuguée à l'immigration récente a joué comme deux oppressions pour Ariana ; elle a donc vécu une situation que ses pairs ne semblaient pas expérimenter. Cette situation s'avère être la raison principale ayant poussé Ariana à trouver de l'aide auprès d'un centre communautaire pour les immigrantes et immigrants issus d'Amérique latine, connaissant mieux, selon elle, les enjeux liés au parcours d'immigration (en comparaison aux membres du personnel de son école secondaire).

I think it was mostly the community center (that was guiding me) because that's where I was meeting people because in high school you know [...] they obviously did not have the same responsibilities that I had, you know? Most of the kids that I met in high school they were like: oh, my dad is paying for this and my mom is paying for that. [...] Like the school board were giving me a lot, giving me other options, but I didn't understand these options because I had never seen them in my life. Yes, the community center was more helpful than the people at the school were. [...] They had their own experience.

Sous les conseils des membres de ce centre communautaire, Ariana réussit à étudier par intermittence dans un CEGEP anglophone, se préparant pour l'université. L'école secondaire n'était sans doute pas pour elle l'endroit où le soutien le plus approprié lui était fourni. Ariana avait plutôt besoin d'une aide adéquate et ciblée à ses expériences en tant qu'immigrante originaire du Honduras, notamment au fait

qu'elle désirait continuer ses études tout en portant le poids de ses responsabilités familiales. Cela permet de mettre en exergue le fait que le centre communautaire destiné aux immigrantes et immigrants d'Amérique latine fréquenté par Ariana lui donne accès aux vraies histoires de vies des immigrantes et immigrants faisant face à la même situation qu'elle. Ce soutien est généré au sein de la communauté et bénéficie aux personnes de la communauté.

4.1.2. Vignette 2 : Romeo

Les parents de Romeo sont nés en Colombie. Afin de « pouvoir améliorer leur sort économique », ils ont immigré au Canada dans les années 70 avec les grands-parents de Romeo. En tant qu'enfant de deuxième génération d'immigration, Romeo n'a pas vécu les adaptations ou les défis linguistiques de ses parents ou de ses grands-parents. Toutefois, sa vie familiale n'a pas été stable dû aux activités illicites de ses proches :

Sans indiscretion ou quoi que ce soit, mon père pendant plusieurs années il a vendu de la drogue donc c'est ... [...] Par la suite, il a été détenu pendant quelques années, il a fait de la prison aux États-Unis, il a fait ... ensuite il a fait de la prison ici. [...] C'est surtout l'environnement familial étant donné que pas mal presque tout le monde au niveau de ma famille dans le temps était associé à ce type de commerce de la drogue. [...] Même lorsqu'il (mon père) est ressorti de prison, il a y eu quelques affaires dans le milieu, mais il est retourné en prison il y a à peu près 4 ans, il vient d'en ressortir.

Les peines de prison fréquentes de son père ont eu des impacts sur sa famille. Ses parents se sont séparés en 2014. Faute de revenu suffisant, Romeo travaillait à temps plein lors de ses études au CEGEP et ce, même si ses parents acceptaient de payer ses études. Pour lui, ce choix lui permettait de se libérer de l'emprise de ses parents. En partie à cause de ce travail, Romeo a terminé le CEGEP en 5 ans, un parcours allongé comparativement à ses pairs du même âge. Les problèmes vécus au niveau de ses relations familiales ont eu un impact psychologique important sur son parcours, le conduisant selon lui à une dépression. Il avait également des sentiments négatifs envers ses parents ; il souhaitait ne plus les voir. Tout en continuant d'étudier, Romeo vivait un cumul de difficultés économiques et psychologiques. Encore une fois, la pauvreté socioéconomique n'est qu'une dimension liée à la défavorisation. Dans le cas de Romeo, elle se conjugait avec des états psychologiques difficiles.

Après la dernière étape d'emprisonnement de mon père, j'ai fait le choix de me séparer un peu de mes parents pour peut-être m'aider au niveau de mon cursus universitaire. Lorsque je suis sorti de la maison, ma tante, elle m'a accepté chez elle. Ma tante est... je dis que c'est ma

deuxième mère d'ailleurs. [...] elle a vraiment été un moteur à mon développement spirituel, académique. C'est une personne qui est quand même très ouverte, que je remercie d'ailleurs de m'héberger à la maison malgré que je paye une pension, mais je lui dois beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup. J'avais beaucoup de rancœur, j'avais beaucoup de... comment je pourrais dire ça ? De sentiments négatifs envers mes parents. Elle a fait un travail psychologique pour me permettre un peu de me libérer de ça.

Pour réussir à se libérer de sa famille, Romeo a eu de l'aide de sa tante qui a accepté de l'héberger et qui lui a permis de se développer. Le soutien de la tante permet de mettre en exergue l'importance que peut parfois avoir la famille élargie. Dans le cas de Romeo, sa tante lui a proposé un environnement psychologiquement plus tranquille comparativement à ce que ses parents pouvaient lui offrir. Les liens avec un membre de la famille élargie ont permis de compenser et de fournir des ressources et une confiance supplémentaire à Romeo.

4.1.3. Vignette 3 : Valeria

Valeria, née en Colombie, a témoigné pendant son adolescence du changement des circonstances familiales par suite de l'arrivée au Québec. En Colombie, la mère de Valeria était dessinatrice industrielle avec une spécialisation en marketing. Son père était ingénieur électronique dans une entreprise internationale ; cela lui avait donné l'opportunité de travailler aux États-Unis quand Valeria avait 9 ans. Après trois ans aux États-Unis, la famille de Valeria décide d'immigrer au Canada.

Mes parents ont toujours voulu me donner une vision du monde. Puis eux-mêmes avant d'aller aux États-Unis, ils ont tout le temps pensé au Canada parce que le Canada il présentait vraiment des valeurs qui ressemblaient beaucoup aux valeurs colombiennes, puis il trouvait que Canada c'était un bon pays donc même avant de partir aux États-Unis, mes parents ils ont déjà commencé le processus de demander un visa ici pour des familles professionnelles. Mais c'est long quand même comme processus, c'est assez long. [...] Mon père a proposé à son entreprise d'ouvrir au Canada, puis l'entreprise a accepté donc on a déménagé ici. [...] Quand ils ont regardé le Canada, ils ont cherché plusieurs provinces, puis ils ont trouvé que Montréal, bien Québec en général, c'est bon parce qu'il y avait le français et il y avait les bonnes universités... c'est vraiment pour le français. Ils voulaient qu'on apprenne le français.

La décision d'immigrer des parents émanait d'une planification claire et concrète. Comme le raconte Valeria, les préparatifs ont duré longtemps. La planification des parents a pu contribuer à faciliter leur installation au pays d'accueil. De plus, le fait d'avoir valorisé la maîtrise d'une troisième langue (le

français) et les universités au Québec souligne le discours de valorisation de l'éducation tenu par les parents de Valeria. Même s'ils vivaient une vie favorisée en Colombie, les parents de Valeria voulaient encore plus, soit de donner à leurs enfants « une vision du monde ». Or, leur trajectoire migratoire s'est avérée pleine d'imprévus. Au début, la mère de Valeria est restée à la maison pour s'occuper des enfants. Toutefois, elle a recommencé à travailler lorsque son mari a dû changer de travail dû à une maladie. Lors de leur insertion dans le marché du travail québécois, les parents de Valeria ont vécu des difficultés considérables (déqualification professionnelle). Il semblait alors impossible pour eux d'obtenir des postes similaires à ceux qu'ils occupaient en Colombie.

(Ma mère) elle a travaillé comme ouvrière malgré qu'elle avait un baccalauréat et une spécialisation. [...] Mes parents ils ont fait traduire tous leurs diplômes et ils ont fait faire des équivalences, mais quand tu vas au marché du travail, ce n'est pas pareil. [...] Mon père a un doctorat. Oui, mon père, il est très très bon, mais comme il n'avait jamais travaillé pour une compagnie canadienne, ça a été très difficile pour lui de trouver une job ici. Il a fini par... il fait du transport écolier le matin et le soir et pendant la journée il travaille dans des projets avec une compagnie colombienne... oui, il va porter les écoliers à l'école puis il va les chercher, comme un autobus scolaire, oui, il fait ça. [...] Même s'il parle bien anglais, ça ne suffit pas, pas au Québec. [...] C'est dommage parce que comme quand mes parents sont venus au début c'était vraiment comme : Venez travailler ici ! Mais quand tu arrives, tu n'as pas nécessairement la chance de travailler parce que tu n'as jamais travaillé au Canada.

En comparaison avec leur vie professionnelle vécue en Colombie, les parents de Valeria ont subi un déclassement important alors qu'ils voulaient reconstruire leurs carrières ailleurs. Malgré les diplômes avec équivalence, ils n'arrivaient pas obtenir un poste associé à leur niveau de scolarité (et à leur spécialisation) au Québec. En tant qu'immigrants, les parents de Valeria ont dû déployer davantage de temps et d'efforts pour rétablir une vie et ils ont vécu des inégalités en cherchant un travail. Leurs compétences n'ont pas été reconnues. Même en situation de défavorisation, les parents de Valeria ont maintenu de hautes aspirations par rapport à l'éducation de leurs enfants. Après des planifications, ils ont choisi de déménager dans un quartier tranquille afin que leurs enfants puissent avoir accès à une « bonne école secondaire ». Certes, une meilleure éducation pour leurs enfants demeure toujours l'objectif central de leur immigration ainsi que le rêve de la famille.

(On a choisi le quartier) surtout à cause de l'école, cette école est vraiment réputée, puis mes parents voulaient qu'on aille là donc ils voulaient s'installer proche. [...] Ma mère tient beaucoup à l'éducation. Elle trouve ça important puis elle a fait des recherches sur internet, puis elle avait trouvé aussi un article des meilleures écoles secondaires. [...] Ma mère, elle dit

souvent : quand je vous vois, je sais que c'était vraiment le bon choix. Puis mon papa comme il parle moins, mais je pense qu'il trouve que c'était le bon choix. Ce n'était pas facile pour eux par exemple, il y a beaucoup de choses qu'ils ont dû comme laisser, mais je pense qu'ils trouvent que c'était le bon choix.

Les parents de Valeria ont pris la responsabilité de lui offrir un bon environnement pour favoriser sa persévérance scolaire à tout prix. Aux dires de Valeria, même s'ils ont perdu leur vie aisée vécue dans leur pays d'origine, ils considèrent leur immigration comme un bon choix. Pour eux, l'important est que leurs enfants jouissent d'un meilleur futur. Le cas de Valeria illustre que la décision d'immigrer exige parfois de grands sacrifices de la part des parents, car ils risquent de subir un déclassement, voire de la déqualification professionnelle dans le pays d'accueil. Toutefois, selon eux, ces sacrifices permettent somme toute à leurs enfants de se concentrer sur leurs études.

4.1.4. Synthèse analytique

Les récits présentés dans ces trois vignettes, ceux d'Ariana, Romeo et Valeria, sont tous des récits de jeunes adultes issus d'une famille défavorisée, soit au plan matériel et/ou social. Toutefois, leurs expériences individuelles et familiales ainsi que leurs façons de vivre la défavorisation s'avèrent distinctes. Ariana, ayant un statut de réfugiée, ressentait un sentiment de solitude. Ses besoins et ses circonstances n'étaient pas tout à fait compris par ses camarades, ni par le personnel scolaire. Comme sa mère était monoparentale et qu'elle a expérimenté des difficultés à trouver un travail, Ariana a commencé à prendre des responsabilités familiales à un tout jeune âge. Ainsi, un double enjeu d'inégalité économique et d'inégalité lié au statut d'immigration récente était vécu par Ariana. En plus de se préoccuper de questions économiques, Ariana (de 1^{ère} génération d'immigration) devait aussi aider sa famille à s'adapter à une nouvelle société. Le cas de Romeo, pour sa part, est un peu différent. En effet, il est de la deuxième génération d'immigration ; il a donc expérimenté moins de problèmes en lien avec des adaptations scolaires, linguistiques et sociales. La situation de pauvreté familiale vécue par Romeo était davantage liée à la peine d'emprisonnement de son père ; cette situation a causé des malentendus familiaux et des problèmes psychologiques pour Romeo. Cela a poussé Romeo à quitter ses parents afin de se sortir d'un double problème économique et psychologique. Quant à Valeria, la situation de précarité économique qu'elle a vécue a été expérimentée de façon inattendue. Ayant quitté une vie aisée dans leur pays d'origine, les parents de Valeria ont rencontré une déqualification professionnelle à leur arrivée au Québec. Comme ils n'avaient aucune expérience professionnelle au Canada et qu'ils ne parlaient pas parfaitement français, les parents n'ont pas réussi à trouver des postes

équivalents à leur niveau de scolarité. Les inégalités professionnelles liées au statut d'immigration, à la langue ont bouleversé la vie familiale de Valeria. Pourtant, il s'est avéré qu'elle ait été protégée par ses parents (scolarisés à l'université dans le pays d'origine). Contrairement à Ariana et à Romeo, elle ne semble pas avoir été affectée par le poids de responsabilités familiales ou par le fait de devoir être autonome ou indépendante sur le plan financier. Le capital scolaire des parents a pu jouer en ce sens, car ils ont maintenu de hautes aspirations scolaires pour leurs enfants.

Face à la défavorisation, les soutiens externes que ces trois jeunes possèdent ainsi que les stratégies qu'ils ont mobilisées se sont avérés également différents. Pour Ariana, le seul endroit selon elle où elle pouvait trouver des personnes qui comprenaient son parcours et ses difficultés était le centre communautaire. Le centre lui a permis de jouir d'un réseau social qui lui a donné accès à plus d'informations adéquates pour les immigrants ; ce fut un soutien très important dans le parcours d'Ariana. Pour Romeo, sa tante a été le moteur de son développement quand il a choisi de quitter sa famille immédiate. Elle l'a accepté chez elle et elle a pris soin de lui sur le plan psychologique. Le récit de Romeo illustre que la famille élargie pourrait, dans certains cas, compenser le déficit de la famille immédiate. Dans le cas de Valeria, l'importance de la famille s'avère également saillante. Le fait que sa mère tient beaucoup à l'éducation malgré des circonstances familiales difficiles représente une aspiration familiale forte, ce qui assure la stabilité du parcours scolaire de Valeria (malgré une précarité économique et une déqualification professionnelle dû au parcours migratoire vécu par les parents). En effet, les parents de Valeria ont volontairement laissé leurs vies professionnelles au pays d'origine pour un meilleur futur pour leurs enfants au pays d'accueil.

4.2. Interruption du parcours d'études

Les participantes et participants de cette recherche s'avèrent susceptibles de vivre des parcours scolaires discontinus. Plus spécifiquement, plusieurs participantes et participants ont vécu une interruption de leur parcours d'études et un retard scolaire par la suite, ce qui corrobore les résultats de recherches antérieures (Kanouté et al., 2008 ; Armand, 2005 ; Armand et al., 2015). Deux vignettes de vie seront présentées dans cette section pour illustrer les inégalités vécues au sein des milieux éducatifs et pour mettre en exergue les réactions des jeunes originaires d'Amérique latine.

4.2.1. Vignette 1 : Ariana

Le parcours postsecondaire d'Ariana a été mouvementé. Après avoir terminé l'école secondaire, elle a suspendu ses études pendant deux ans et demi pour soutenir financièrement sa famille. Ayant toujours le désir d'aller à l'université, Ariana se mobilise activement auprès du centre communautaire qu'elle fréquente ; elle se renseigne afin d'obtenir une admission dans une université. Toutefois, elle présente sa candidature trop tard pour être admise à l'automne. Après deux ans et demi d'interruption de son parcours scolaire, elle ne souhaitait pas perdre encore un an de scolarité. Au lieu d'attendre l'automne suivant pour faire sa demande d'admission au CEGEP, Ariana choisit de suivre une formation continue au cégep qui commence en hiver, en espérant pouvoir être transférée par la suite dans un programme de baccalauréat en sciences informatiques. Toutefois, au final, cette stratégie n'a pas été fructueuse.

It was kind of unfortunate because I applied for continuing education in hope of transferring eventually for computer science but that did not work out well. [...] Because I applied a first time and I may not have looked at the... apparently the math that I had at that time was not the math that was required for that and I believed so. I couldn't really transfer and eventually I just decided to stay in the continuing education program. [...] My main goal was to go to university. [...] So this whole entire time, I was being motivated by my desire to go to university, just doing whatever I can and swimming through things.

Selon son récit, Ariana n'arrive pas à être suffisamment renseignée par son centre communautaire. En effet, quant à la procédure concrète (e.g. date limite d'admission et préalables à suivre), Ariana n'avait pas accès à un guide de confiance durant sa période d'interruption de son parcours d'études. En réalité, même après être entrée à l'université, elle juge ne pas avoir eu suffisamment d'aide.

I did go see maybe a guidance counselor but mostly to pick up my classes but not for me to transfer elsewhere because to be radical honest, the same stuff that's on the website, it's the same stuff the advisor is going to say. They kind of repeat themselves, they aren't that useful I thought. [...] There was not really a relationship with the staff from CEGEP. [...] I still feel there is a lot of professors in night classes that are just not the best ones at what they do, so that's another issue. They didn't care much and they were like... I don't know. [...] I kind of always been on my own most of the time. When it comes to my classmates, maybe it was the age difference. Because my first semester, I was 21 and most of my classmates were 17. Maybe that's it.

De retour aux études, Ariana continue à ressentir de la solitude. Le fait de suivre une formation à temps partiel et de suivre des cours de formation continue le soir limite ses occasions d'interactions avec le

personnel à l'université. Les professeures et professeurs des cours du soir ne semblent pas être suffisamment disponibles ou détenir les informations d'orientation stratégiques. Dû à sa période d'interruption scolaire, Ariana est plus âgée que ses pairs. Voir ses amies d'enfance au baccalauréat a été difficile pour Ariana. Après trois ans passés en formation continue, Ariana a décidé faire sa demande comme étudiante libre, en espérant pouvoir transférer par la suite dans un programme de baccalauréat.

I saw online that there was a program called independent studies and you could take classes there and I thought, maybe if I get really good marks, they'll see that I'm actually applied to their university, so I just went there. [...] I went to see an advisor because I had seen on the website that new students would automatically have an appointment with an advisor but I didn't, so I found that strange, so I made an appointment with an independent studies advisor. [...] Actually, I'm considered as an undergraduate student so I'm applicable for a transfer.

Après sa période d'interruption des études, Ariana se sentait loin de l'idéal du parcours « normal » suivi par ses pairs. Elle craignait la perte de temps et était ainsi moins motivée pour ses études. Pendant toute cette procédure, Ariana se retrouvait toujours seule dans ses démarches et ses décisions. Elle se renseignait à toutes les occasions possibles afin d'obtenir les informations qui lui manquaient. Finalement, elle raconte avoir obtenu une admission à une université anglophone à Montréal à titre d'étudiante libre.

I think there is a challenge in the fact that I... there are subjects that I really never seen before. [...] But I find my classes exciting enough for me to actually work for them and aside from the fact that... like being in class makes me feel strange because I'll see people on my sides, they are either not taking notes or they are distracted, and I'm just like: you are lucky to be there! I'm like: am I dumb that I don't understand what the professor is doing so I have to write everything down or is it you guys that don't care what is going on in the class? It's always that.

Accéder à l'université était excitant pour Ariana. Même si les cours universitaires constituent un défi pour elle, elle se sent heureuse d'étudier. Après toutes ses expériences négatives passées, elle raconte prendre ses cours très au sérieux comparativement aux étudiantes et étudiants dans la classe. Selon elle, ses collègues sont très chanceux d'obtenir cette place sans lutter pour y avoir accès. Malgré sa situation familiale, Ariana a toujours conservé en tête son objectif, soit celui d'aller à l'université. En effet, son désir pour l'enseignement supérieur constitue le moteur de sa résilience ; il l'a conduite à accéder à la formation continue comme étudiante libre au cégep après avoir manqué la date pour être admise à l'université. Comme elle le souligne, elle a essayé de « naviguer » entre les obstacles afin de

se débrouiller pour accéder à l'université, ce qu'elle nomme le « *swimming through things* ». La capacité de naviguer malgré des circonstances difficiles l'aide ensuite à s'adapter aux études universitaires, un environnement éducatif qui s'avère nouveau pour elle.

4.2.2. Vignette 2 : Anissa

Anissa est née au El Salvador. Durant son enfance, sa mère travaillait dans une église et son père travaillait comme un ingénieur; ils ont tous deux terminé l'université dans leur pays d'origine. Afin d'éviter les conflits et les guerres au El Salvador, la famille arrive au Canada lorsqu'Anissa est âgée de 2 ans et que son frère est un nouveau-né. La province de Québec n'a pas été leur premier lieu d'installation. Anissa a fait son école primaire à Ottawa, et pendant les dernières années de son secondaire, la famille a choisi de déménager au Québec. Au début, le parcours d'Anissa était doux et lisse. Cependant, son père est décédé subitement lorsqu'elle terminait le CEGEP et sa mère est tombée malade par la suite. Dû à cet incident familial, Anissa a dû prendre soin de sa mère et travailler quelques années pour subvenir aux besoins de sa famille; elle a donc retardé son entrée à l'université.

I missed my chance of applying to university. My parents... My dad ended up getting really sick, and he passed away suddenly. [...] And my mom, she took it really, really hard, [...] my mom was like kind of alone, I mean she had friends, but she didn't have any family here, and she... Yes, she was not... She was not doing well at all. She was emotionally a mess and mentally a mess. [...] her body ends up going through worse, so she had to stop working for a while, and I ended up working and like having to take care of her, and at that... I think a few years... [...] Yes, yes, it was really... That was a really difficult time for everyone, but also for me because I felt like... I felt like my friends were moving on and they were moving forward, and I was like held back, and I felt like... I also didn't feel like a child anymore, I felt like the parent. [...] I have to take care of my mom, and also financially, so at the same time... because my parents sacrificed so much for us, I felt like I should kind of get back.

Après le décès de son père, la mère d'Anissa était en mauvais état de santé. Immigrée d'ailleurs, elle n'avait pas d'autres membres familiaux qui pouvaient la sauver de cette condition. Elle n'avait que sa fille à ses côtés. Il s'agit d'un défi auquel les familles immigrantes sont souvent confrontées (Rachédi et al., 2016). Elles ont relativement moins de réseau social pouvant les soutenir lors des moments difficiles. Pour Anissa, prendre soin de sa mère lui paraissait obligatoire étant donné que ses parents avaient fait beaucoup de sacrifices afin de lui donner un environnement idéal pour vivre et étudier. En

effet, Anissa a interrompu ses études pendant 7 ans après le CEGEP, prenant soin de sa mère et travaillant pour soutenir la famille.

I just feel like it's on my shoulders now, but not that it's a burden, like it's always something that's been in... that I have loved, and so, I expect it for myself. [...] I think it was like 7 years. I worked at the children hospital. I felt like: Ok, you know what? I will go to university. I'm not taking a step back, I'm just at a pause in my life. At least I don't want to work a random job, I'll find something that will help me in my career later on. [...] I was really ambitious. I mean I have worked hard for everything.

Pendant l'interruption de son parcours d'études, Anissa a toujours conservé son désir de fréquenter l'université; elle a maintenu ses aspirations. Afin de maximiser cette interruption, Anissa a stratégiquement choisi de travailler dans un hôpital destiné aux enfants – étant intéressée à œuvrer dans la santé dans la suite de sa carrière. Elle travaillait non seulement pour financer la famille, mais aussi en prévision de son éventuelle poursuite de ses études à l'université. Comme Ariana, Anissa a aussi navigué les obstacles pour atteindre son objectif. Suite à ses efforts, après 7 ans d'interruption de son parcours d'études, Anissa est finalement entrée à une université anglophone à Montréal dans un programme de baccalauréat en microbiologie et immunologie. Elle avait toujours eu comme rêve d'entrer cette université. Or, étudier à l'université en tant qu'étudiante plus âgée lui a apporté un peu d'étrangeté et de solitude.

So, yes it was exciting because like I did want... I have always wanted to go (to this university). At the same time though, I was more... not embarrassed, but I just felt very strange about starting at my age. Because you see everybody that you have grown up with, they have already done that. And it's really hard not to think like: Why not me? You know? But anyways, I'm not going to... I'm not partying. I'm not fresh... I'm not part of that world, right? I'm not partying with you know people that are 19, 21. I live by myself. I'm pretty good with my discipline and it's just... I think it's because I'm older. [...] I am a mature student, so I do understand this. [...] I don't feel connected to my peers. Maybe I feel more like a grad student. I'm a little bit more focussed (on studies).

Plus âgée que ses camarades, Anissa ne fait pas les mêmes activités que ses camarades, et n'arrive pas à développer un réseau social à l'université. Elle vit une forme d'isolement social et se sent déconnectée de ses pairs. Anissa « comprend » cette différence. Elle choisit délibérément de se retirer un peu de la communauté à l'université et de moins s'engager avec ses pairs. Réaliser ses études lui paraît plus important et davantage au cœur de son projet.

4.2.3. Synthèse analytique

L'interruption du parcours d'études prend différentes formes selon les récits. Ariana a vécu une rupture scolaire pendant deux ans et demi pour des raisons financières familiales. Durant cette pause, elle n'a pas suffisamment de guides de confiance par rapport à son cheminement et elle rate ainsi la session d'admission pour le CEGEP. Retournée à l'école avec un retard, Ariana tente des transferts entre les programmes sans terminer les anciens. Elle a moins de patience pour une trajectoire encore plus longue. Les inégalités économiques vécues par Ariana demeurent un enjeu de taille lors de son parcours postsecondaire. S'ajoutent des inégalités d'accès aux informations stratégiques, notamment durant sa période d'interruption de scolarité. Quant à Anissa, elle a vécu une interruption de son parcours d'études encore plus longue. Dû au décès de son père, elle rate la possibilité de demander une admission à l'université après avoir complété son CEGEP. Sa mère étant en mauvais état de santé par la suite, Anissa interrompt ses études pendant sept ans pour soutenir financièrement sa famille. Pour des raisons économiques et familiales, Anissa emprunte un parcours « non-linéaire ». De retour à l'université, Anissa se sent par la suite un peu étrange de (re)commencer les études à son âge. Elle a ressenti une faible connexion avec ses pairs dû à cet écart d'âge.

En faisant face à l'interruption de leur parcours d'études, les deux étudiantes ont montré un fort désir de poursuivre des études universitaires; leur récit illustre leur persévérance et leur capacité à chercher ou à prendre toutes les opportunités lorsqu'elles se présentent. Ariana s'est mobilisée activement pour obtenir davantage d'informations lui permettant de changer de programme sans terminer son ancien programme. Quant à Anissa, lorsqu'elle s'est sentie dans l'obligation d'arrêter ses études, elle a ajusté sa planification au lieu d'abandonner ses rêves, ses aspirations. Elle a tenté de rendre l'interruption de son parcours d'études le plus stratégique possible (en travaillant dans le domaine lié à ses études futures, c'est-à-dire la santé). Les deux étudiantes ont ressenti de la solitude lors de leur période d'interruption des études ainsi que lors de leur entrée à l'université. Développant moins d'affiliation ou de sentiment d'appartenance à l'université, elles ont toutefois réussi à mettre la réussite de leurs études au cœur de leur expérience universitaire.

4.3. Non-maîtrise de la langue de scolarisation

Les répondantes et répondants de cette étude montrent une divergence de vécus scolaires et postsecondaires concernant la maîtrise de la langue de scolarisation. Le degré de difficulté langagière

dans la langue de scolarisation se varie dans le corpus. En outre, en contexte montréalais, le français et l'anglais représentent un défi et parfois, des difficultés. Je présenterai dans cette section la vignette de Carla et de Frederica afin d'illustrer comment les jeunes font face aux inégalités linguistiques au fil de leurs parcours du primaire jusqu'au postsecondaire.

4.3.1. Vignette 1 : Carla

Carla est née en Colombie. Sa mère y travaillait comme enseignante de biologie au primaire et au secondaire ; son père, titulaire d'un diplôme de commerce international, y travaillait dans une banque. En 2004, Carla est arrivée au Québec à l'âge de 14 ans avec sa famille en tant que résidente permanente. À l'âge de 23 ans, Carla décide d'aller à l'université en anglais bien qu'elle ait réalisé tout son parcours scolaire au Canada en français. Pour Carla, étudier en français pendant sept ans n'a pas été agréable. Arrivée à l'adolescence, Carla a toujours rencontré des difficultés avec la langue française. Afin d'expérimenter des changements et de nouveaux défis, elle a alors choisi une université anglophone à Montréal, pour ses études en baccalauréat.

Je voulais aller à l'université en anglais. Pourquoi ? Parce que j'étais tannée du français, parce que ça fait 7 ans que c'était français, français, français, puis je continuais à faire beaucoup d'écriture en français, lecture, parler, et c'est toujours des erreurs qui arrivent et comme il n'y avait jamais rien qui était parfait. À un moment donné, j'étais comme ok, j'arrête là. [...] J'aurais pu, je ne sais pas, aller aux universités francophones, mais je trouve qu'il faut se mettre des défis. Si on reste toujours à la même place, tu ne vas jamais avancer. [...] J'ai 23 ans. J'ai toute ma vie comme pour vivre aussi alors il n'y a jamais rien qui est impossible.

Pendant ses sept années d'études en français, Carla raconte qu'elle a enduré les difficultés linguistiques. Même si elle considère bien parler dans cette langue, sa maîtrise du français n'était pas suffisante selon elle pour réaliser des travaux « parfaits ». Ayant envie de changer d'environnement linguistique pour les études universitaires, elle choisit l'université anglophone malgré les défis anticipés. Cette décision lui demande du courage et s'avère liée à de fortes aspirations pour son parcours universitaire. Une fois que Carla débute ses études à l'université, elle rencontre une pression considérable en ce qui a trait à la maîtrise de la langue anglaise, à la difficulté des cours suivis, et à la compétition ressentie entre les pairs.

Oui, bien sûr, je n'ai pas les mêmes notes que mes amis ont, je n'ai pas la même note qu'une personne qui est vraiment parfaitement bilingue. Il faut que je travaille double, le triple, le quadruple pour essayer de comprendre et l'université. Ce n'est vraiment pas facile, même pas

en anglais ou en espagnol ... [...] Et là déjà que mon anglais n'est pas à 100% parfait, que j'ai plus d'accent en anglais qu'en français même, et ça se voyait. Peut-être une différence, il y avait des gars qui venaient me parler comme : oh, tu viens d'où ? Puis ils me disaient ok puis ils essayaient de parler en espagnol, mais il y avait quelques autres qui me regardaient comme, toi, t'es là, puis moi, je suis là. Je me sentais comme infériorisée un peu.

À l'université, Carla se sent moins compétente et perçoit obtenir de moins bons résultats académiques comparativement aux étudiantes et étudiants qu'elle juge parfaitement bilingues. En faisant face à ces difficultés linguistiques, Carla juge qu'elle doit travailler beaucoup plus que ses pairs pour comprendre les cours. Elle fait preuve de résilience et consacre davantage d'effort et de temps, selon elle, pour atteindre ses objectifs. Même si elle a quitté un environnement éducatif francophone, Carla dit continuer à vivre des inégalités linguistiques. Elle raconte que la compréhension des cours était plus difficile pour elle, que son accent en anglais l'a menée vers un sentiment d'infériorisation vis-à-vis des autres étudiantes et étudiants. Pour elle, lorsque ses pairs lui demandent d'où elle vient, cela signifie qu'ils la considèrent comme une personne d'ailleurs; cela contribue à ériger une frontière entre des eux et elle. Carla est bien consciente de cette frontière entre les étudiantes et étudiants, notamment lors d'activité sur le campus, des activités durant lesquelles elle se sent parfois discriminée.

Les frontières vraiment. [...] Je sais pas quoi penser, je sais pas si c'est ... j'ai parlé avec mes amis, j'ai un ami que lui il est colombien aussi, mais comme il est né ici alors il parle super bien le français, il parle super bien l'anglais, puis il connaît beaucoup de monde, beaucoup, beaucoup de monde à l'université, [...] puis il m'a dit : c'est pas pour être méchant avec toi puis tout, mais je pense que c'est parce que t'es pas dans le même niveau qu'eux, que dans le fond vu que t'as un accent, vu que t'es pas religieuse alors... Je sais pas si c'est la langue, je sais que si c'est une question que je suis pas riche, [...] je sais pas si c'est parce qu'eux étaient dans la compétition en tant que tel, qu'ils étaient vraiment unis puis il était leur groupe que c'est comme en même temps sur pression, je sais pas. Mais là je peux me dire que oui je me suis sentie discriminée. Pourquoi ? Je ne sais pas encore.

Le fait que Carla raconte se sentir discriminée, mais qu'elle n'en connaît pas encore la raison spécifique illustre l'intersectionnalité des inégalités qu'elle a vécues. Dans cet extrait, Carla et son ami ont mentionné plusieurs éléments qu'ils considéraient liés à la discrimination dans la vie universitaire : avoir un accent, ne pas avoir de religion comme ses pairs et ne pas être « aussi riche » que les autres. Tous ces facteurs, à leurs yeux, conduisent à une frontière et produisent un sentiment d'infériorisation vis-à-vis des autres qui ne semblent pas vivre des rapports d'oppression.

4.3.2. Vignette 2 : Frederica

Frederica est née au Mexique. Issue d'une famille monoparentale, Frederica est fille unique. À l'âge de 7 ans, elle arrive au Canada avec sa mère et sa grand-mère. Arrivée au Québec, Frederica expérimente davantage de difficultés dans son parcours d'études, notamment dans les premières années : elle ne maîtrisait pas la langue française. De plus, à la maison, elle n'a pas de soutien familial pour réaliser ses devoirs parce que le français de sa mère était limité – sa mère étant ainsi incapable de l'aider sur ce plan.

Rendue ici, c'est un autre truc différent, un autre système, la grammaire, la langue, tout ça. [...] Quand j'arrivais à la maison, bien toute jeune je devais me débrouiller toute seule parce que ma mère, elle ne pouvait pas m'aider dans mes devoirs parce que c'est une autre langue. [...] Donc c'est assez ... c'est assez spécial. Ma mère, je veux dire son français c'était limité là. [...] Quand on communique des choses dans l'agenda, c'est moi qui devais les traduire à ma mère. C'est moi qui fais tout, vous comprenez ? C'est pas comme : Madame, votre fille... [...] Il y avait pas vraiment de discipline ou de suivi, il y avait l'obstacle de la langue.

Frederica est arrivée au Québec en bas âge, mais le français lui pose encore des difficultés sur le plan scolaire. L'obstacle de la langue a non seulement limité ses apprentissages, mais a aussi limité le soutien que sa mère pouvait lui offrir. Faute de soutien à la maison, Frederica a développé ses propres stratégies. Elle a réussi à bien profiter des ressources à l'école, de profiter du soutien des professeurs et des camarades.

J'étais tout le temps de genre à poser des questions au professeur si je ne comprenais pas ou je levais ma main, ou je le voyais après. [...] Et je faisais juste demander aussi à quelqu'un à côté : bien je ne comprends pas ce numéro-là, peux-tu juste me l'expliquer ?

Il s'agit en effet d'une capacité importante développée par Frederica, celle de pouvoir facilement communiquer et demander de l'aide auprès de professeurs et de camarades malgré des barrières langagières. Bien que la mère ne puisse pas l'aider dans ses études, Frederica possède une compétence de communication. En outre, les difficultés langagières qu'elle avait vécues l'ont rendu plus sensible aux inégalités linguistiques qui se passent autour d'elle, notamment quand elle entre à l'université. En racontant l'histoire d'une de ses collègues, Frederica exprime son insatisfaction vis-à-vis certains chargés de cours à l'université.

Même je dis nouveaux arrivants, mais ça se peut que ça soit 5 ou 7 ans qu'ils sont ici, mais c'est pas beaucoup parce qu'ils doivent réapprendre la langue s'ils sont pas...non-parlant le français. Malheureusement, il y en a plein qui ont plein de certifications, qui sont docteurs, dentistes ou peu importe puis ils se retrouvent préposés, hygiénistes dentaires dans le cas du dentiste. [...] C'est très frustrant, donc heureusement je n'ai pas à vivre ces frustrations. [...] J'ai eu par exemple, une personne, elle vient des Seychelles, elle est anglophone. Elle se trouve dans un certificat intensif, un cours de fin de semaine, c'était hyper intensif et il faut qu'elle fasse genre une dissertation de 20 pages à peu près, tout en français. C'est beaucoup. Et ça il faudrait que ça soit écrit dans le cours, il faudrait que le chargé de cours le dise dès le début. [...] C'est énorme. (Les chargés de cours) ils font pas d'exception, c'est tout le monde pareil. [...] Ils sont pas sensibles aux personnes avec des réalités différentes, soit le nouvel arrivant ou soit la personne est anglophone.

Ayant vécu des enjeux linguistiques, Frederica comprend la difficulté que les étudiantes et étudiants non-francophones rencontrent à l'université. Elle est aussi consciente du déclassement que les personnes issues d'immigration ont vécu après être arrivées au Québec malgré leurs compétences professionnelles. Frederica ne les a pas vécus à l'université, mais elle les a considérés comme anormaux et injustes. À partir de l'histoire de sa collègue, Frederica a exprimé son opinion, à savoir que la non-maîtrise de français ne correspond pas à une incapacité à réaliser des études universitaires. Les chargés de cours devraient ainsi prendre en compte les réalités différentes de chaque étudiante et étudiant, y compris leur niveau de langue. Même si elle n'a pas vécu ces défis au postsecondaire, Frederica montre dans cet extrait sa conscientisation au sujet des inégalités linguistiques.

4.3.3. Synthèse analytique

Les histoires de vie de ces deux filles présentées dans cette section représentent une divergence des expériences individuelles par rapport à l'inégalité linguistique. Carla, arrivée au Québec à l'âge de 14 ans, avait une grande envie de changer d'environnement linguistique pour l'université. Après sept ans de scolarisation en français, elle se trouvait encore confrontée à des difficultés dans cette langue. Elle opte donc pour l'université anglophone même si l'anglais n'est pas sa langue maternelle. Ses études universitaires en anglais ne s'avèrent pas plus faciles. Avec un « accent » en anglais selon ses pairs, elle se sent infériorisée, voire discriminée. Que ce soit en anglais ou en français, l'accent est une barrière pour Carla; une barrière marquant une frontière entre elle et les autres. Quant à Frederica, elle arrive au Québec à un très jeune âge. En raison du niveau de français limité de sa mère, Frederica a dû

se débrouiller par elle-même lorsqu'elle était à l'école primaire. La non-maîtrise de la langue française a non seulement impacté ses apprentissages à l'école, mais a aussi limité le soutien scolaire à la maison. Elle a ainsi été obligée de devenir plus autonome comparativement à ses pairs de langue maternelle française qui pouvaient avoir de l'aide et du soutien à la maison.

Ayant fait face à des difficultés linguistiques, le parcours de Carla illustre sa résilience. Elle perçoit travailler beaucoup plus fort que ses pairs parfaitement bilingues à l'université. Pourtant, quand elle se sent discriminée par les autres, elle ne réagit par des actions concrètes. Elle est toutefois bien bien consciente des frontières entre les étudiantes et étudiants. Quant à Frederica, bien qu'elle ne jouît pas de soutien à la maison, elle a réussi à mobiliser les ressources disponibles à l'école en demandant de l'aide. Elle a davantage communiqué avec les professeures et professeurs et les camarades lors de difficultés, ce qui illustre la compétence de la communication qu'elle possède - facilitant ainsi l'acquisition de plus d'informations et de soutien. Même si Frederica n'a pas vécu de discriminations linguistiques à proprement parler au postsecondaire, elle se dit très sensible aux inégalités linguistiques à l'université vécues par les autres étudiantes et étudiants. Elle aimerait aussi que les jeunes puissent mener des actions pour résister et de lutter contre les exigences linguistiques s'avérant injustes.

4.4. Difficultés liées au décodage du métier d'étudiant

Les participantes et participants de cette étude, même s'ils n'abandonnent pas l'université lors du deuxième entretien, ont rencontré des difficultés à comprendre le fonctionnement de l'université, notamment lors de leur première session. Ils s'attendent à ce que l'université fonctionne de la même manière qu'au CEGEP avant et sont étonnés de découvrir que les exigences à l'université sont souvent implicites. Le concept de « métier d'étudiant » du sociologue Alain Coulon (2005) propose un angle analytique selon lequel, afin de réussir, les étudiantes et étudiants doivent comprendre les règles et les codes de l'institution universitaire. Le processus de décoder le métier étudiant inclut trois temps : le temps d'étrangeté, dans lequel les étudiantes et étudiants non aucune familiarité ni aucune connivence avec l'université ; le temps de l'apprentissage, dans lequel les étudiantes et étudiants se familiarisent avec les codes et les règles de l'enseignement supérieur ; et finalement, le temps d'affiliation, dans lequel les étudiantes et les étudiants apprennent leur « métier » comme étudiante ou étudiant (Coulon, 2005). Il ne s'agit pas d'un processus facile pour les participantes et participants de notre étude ; atteindre le temps de l'affiliation s'avère un défi de taille. Je présenterai dans cette section l'histoire de Daniela et de Frederica à l'université en montrant leurs difficultés par rapport au décodage du métier d'étudiant et leurs stratégies afin de les résoudre.

4.4.1. Vignette 1 : Daniela

Daniela vient d'une famille recomposée de la Colombie. Elle est née au Québec. Daniela est la plus jeune dans la famille. Elle a une grande sœur du côté de sa mère et deux grands frères du côté de son père. Le père de Daniela a fait ses études postsecondaires au Québec et travaille dans une bibliothèque d'une université anglophone. Quant à sa mère, elle n'a jamais eu de travail fixe ni en Colombie ni au Québec. Daniela a choisi de faire ses études dans une université anglophone à Montréal. En tant qu'étudiante en histoire de l'art, Daniela a vécu une difficulté d'affiliation en tant que premier défi à l'université. Elle trouve que la diversité à l'université n'est pas suffisante, car les étudiantes et étudiants blancs sont majoritaires dans son programme d'études.

Well, I don't see a lot of diversity in my classes because I guess for arts, the arts are for richer people I guess, white people, cause everyone in my class is white and there is no diversity and, yes, cause I don't like white people, I know, it's weird cause I'm kind of ... I'm white and it's not really like what makes a white person white. [...] I don't know ... I have never gotten along with I guess Quebecers. [...] That makes me kind of uneasy.

Daniela n'est pas suffisamment à l'aise avec ses pairs blancs. Autrement dit, elle est consciente de l'impact de la (non)diversité sur son sentiment d'affiliation. Même si elle ne pouvait pas clairement expliquer la raison pour laquelle elle ne s'entendait pas bien avec les étudiantes et étudiants blancs, il est intéressant de noter que, selon Daniela, « être blanc » ne semble pas lié à la couleur de la peau. « Être Blanc » semble être lié pour elle à la classe sociale et au groupe majoritaire des « Québécois ». Il s'agit d'une compréhension de la « race » liée à ses propres vécus quotidiens. À part sa difficulté d'affiliation à l'université, Daniela rencontre aussi des difficultés pour réussir ses études. Elle raconte ne pas être suffisamment au courant des attentes et des exigences des professeurs, ainsi que de « bonnes façons » d'apprendre à l'université.

I don't know... the way he (professor) taught the class, his presentation, were very heavily, like it's a lot of information about obscure film makers that you've never heard of and a lot of what I found pointless details. And he would talk really fast and I couldn't keep up with writing, and sometimes we were just learning about completely just nothing to do with the assignment for the class, but, hum, something I realize more this year as to oppose to last year, is that university is actually you have to teach yourself and then you go to class to talk about what you've learned. Nobody told me so I was going to the class to learn and sometimes we weren't really learning anything. [...] I think it was the end of the last semester, when I really realized that there were a

lot of heavy reading, that you had to do at home, and then the teachers would barely go over it and I hadn't really done them, because we weren't talking about them in class. [...] So, yeah, I failed the assignment.

Cet extrait illustre certaines raisons pour lesquelles Daniela a échoué son cours la première session d'université. Premièrement, elle raconte qu'elle n'était pas habituée à la façon d'enseigner de son professeur qui était « lourde » et inaccessible pour elle. Deuxièmement, elle n'avait pas compris qu'elle devait lire avant chaque cours et, par la suite, elle ne comprenait pas le cours entièrement. Or, les études universitaires ne se limitent pas seulement au contenu académique, elles sont aussi largement liées à la compréhension des exigences implicites (Coulon, 1997). Le récit de Daniela met en exergue le fait qu'elle n'avait pas tout à fait compris le fonctionnement des études universitaires lors de la première session alors que, selon elle, les autres étudiantes et étudiants de sa classe y étaient déjà habitués. L'échec de ce cours a eu un impact important sur sa motivation à poursuivre des études en histoire de l'art. Elle a ainsi décidé de quitter ce programme et de transférer vers un autre programme.

That was about half way through the semester, when that incident happened, but I was kind of holding hope. [...] They have an office, the art history faculty, and I went... and I talked to a lady there at the counter and she kind of helps. I asked her a few questions about switching programs, and she answered them but she's not the child studies advisor so she can't answer those specific questions about the program. [...] I was just finding (information) online, mostly research online. I don't have friends at university, I have friends in my high school, but they were not in my program. [...] My dad helps sometimes. My parents, they are like semi-involved with it. Like they are not going to tell me what to do but I can bounce ideas off them, I can ask them for help if I need, yeah.

En plus de sa difficulté à décoder le métier d'étudiant lors de sa première session, Daniela n'arrive pas à trouver le programme qui lui convient le mieux du premier coup. De plus, dû à son faible niveau d'affiliation, elle ne possède pas suffisamment d'informations pour effectuer un transfert de programme et n'a pas de soutien de la part de ses pairs ou de ses professeurs à l'université. Son seul soutien provenait de ses parents qui ne connaissaient pas les rouages de l'université qu'elle fréquente. Elle doit donc se « débrouiller » à l'aide de l'information sur les sites web.

4.4.2. Vignette 2 : Frederica

Frederica débute dans une université francophone en tant que maman-étudiante. Plus âgée que ses collègues dans le programme, elle n'est pas à l'aise avec l'utilisation de différentes plateformes et elle rate ainsi des informations importantes. Même si l'université lui a fourni toutes les informations dans les premiers jours, il lui est impossible de tout retenir.

Oui, bien il y a beaucoup de plateformes, [...] il y a beaucoup de plateformes à l'université de communication pour les étudiants, [...] donc souvent entre ces 3 plateformes-là pour une ... Personnellement je ne suis pas toujours comme aux dernières nouvelles. [...] Donc l'intégration la journée d'accueil, oui ils t'expliquent toutes ces plateformes-là, mais c'est énormément d'informations à retenir. [...] Par exemple, si j'avais un cours le lundi d'une à quatre, ce prof-là il a décidé bon ça va être tout le monde l'examen en même temps un lundi matin à 8h30 le matin, vous devez tous être là et lui il a même pas fait de rappel, il a pas envoyé un email, il a pas mis ça sur Studium, je sais que c'est la responsabilité de l'étudiant, mais c'est ma première session, je m'ajuste et donc là j'ai juste loupé complètement l'examen. [...] Donc ça c'est comme une des raisons pour laquelle ma moyenne elle a chuté complètement.

La première session a demandé beaucoup d'ajustements à Frederica. Elle s'attendait à ce que l'université fonctionne comme le CEGEP où toutes les informations étaient sur la même plateforme et où le professeur faisait toujours des rappels pour les nouvelles importantes. En revanche, l'université demande davantage d'autonomie et de mobilisation de différentes technologies informatiques. Après cet incident, Frederica envisage la possibilité de suivre des cours à temps partiel en tant que maman-étudiante. Elle trouve que son emploi du temps est différent de celui des autres étudiantes et étudiants à temps plein et que l'université ne prend pas suffisamment compte de différentes situations vécues par tous les étudiantes et étudiants.

Je suis comme, mais comment c'est possible qu'on fasse ça et combien de personnes ont peut-être eu la même chose que moi ? [...] Donc je trouve, je ne sais pas si c'est juste moi, il y en a peut-être que c'est comme du beurre, mais justement ceux que c'est comme du beurre c'est juste des étudiants à temps plein normal [...] parce que je suis mère chef de famille aussi donc mon horaire est vraiment spécifique. [...] Donc ça c'est une partie pourquoi je me suis retrouvée en étudiant libre. Et bon du coup on dirait que c'est ce qui s'appliquait mieux à moi. C'était mon certificat individualisé que je me suis inscrite...heureusement tous les cours que j'ai faits ça c'est comme crédit. [...] Donc je suis déterminée de faire un bac par cumul. En fait, je vise encore plus haut parce que je vais faire mon certificat ici, un autre à cette université et ensuite ayant 60

crédits. Ça me donne la possibilité d'aller aux (autres universités). Oui, donc c'est comme ambitieux, mais j'ai cette possibilité-là.

En réfléchissant sur cet incident, Frederica questionne la manière dont l'université organise les périodes d'examens et structure l'information diffusée aux étudiantes et étudiants. Pour elle, l'université semble plus facile pour les étudiantes et étudiants à temps plein « normaux ». Quant à ceux et celles qui, comme elle, sont mères à temps partiel, ils sont confrontés à davantage de défis. Ce questionnement illustre le fait que Frederica s'avère consciente des inégalités entre les étudiantes et étudiants occupant différents statuts et positionnements sociaux. Vis-à-vis de cette inégalité, Frederica choisit le statut d'étudiante libre, tout en conservant son désir de poursuivre des études universitaires. En tant qu'étudiante libre, elle arrive à mieux organiser son temps et à individualiser son parcours. Elle arrive finalement à établir une planification claire pour la poursuite de ses études universitaires et ce, malgré les défis ou embûches qu'elle a vécus. Il s'agit d'un ajustement qu'elle a opéré, mais celui-ci s'avère être un ajustement contraint par les obstacles qu'elle a rencontrés à l'université.

4.4.3. Synthèse analytique

Les deux étudiantes dans cette section sont toutes deux confrontées à des difficultés liées au décodage du métier d'étudiant. Or, elles ont tout de même réussi à résoudre, dans une certaine mesure, leurs difficultés en mobilisant leur agentivité. Pour Daniela, le fait que son premier programme était suivi principalement par des étudiantes et étudiants natifs semble avoir négativement impacté son affiliation à l'université. De plus, elle n'arrivait pas à comprendre le fonctionnement de l'enseignement à l'université, les attentes implicites y étant liées, et elle a éprouvé des difficultés à trouver le programme de son choix. Frederica a également vécu une situation d'étrangeté à l'université. En comparaison avec les étudiantes et étudiants plus jeunes qu'elle et à temps plein, elle n'arrivait pas à être au fait des dernières nouvelles et n'arrivait pas traiter toutes les informations disponibles sur de multiples plateformes. Autrement dit, les deux étudiantes ont vécu un temps d'étrangeté long et difficile; et elles ont l'impression que leurs collègues de classe apprennent plus facilement le métier d'étudiant.

Lorsqu'elles ont tenté de résoudre leurs problèmes, les deux étudiantes racontent avoir vécu un manque d'aide et de soutien. Malgré tout, elles ont aussi manifesté un désir de persévérer aux études supérieures (e.g. une maîtrise). Elles se sont mobilisées afin d'obtenir plus d'informations et étaient se montraient ouvertes aux changements. Il est également intéressant de noter les réflexions que ces deux

étudiantes ont faites sur leur faible affiliation à l'université, des réflexions qui illustrent leur conscience des inégalités entre les étudiantes et étudiants. En ce qui a trait à Daniela, elle critique la diversité « non-suffisante » dans son programme d'études et la frontière existante entre elle et les étudiantes et étudiants québécois. Quant à Frederica, elle constate que l'université ne met pas en priorité les besoins des étudiantes et étudiants ayant un statut marginalisé. Cependant, malgré sa conscientisation vis-à-vis de ces inégalités, elle n'adopte pas des comportements de résistances; elle utilise plutôt son agentivité pour trouver une autre option à même le système déjà existant. En somme, la stratégie principale mobilisée par Daniela et Frederica est l'ajustement au système, ce qui se concrétise principalement par un changement de programme.

4.5. Discussion des résultats

À la lumière de la théorie critique de la race, l'analyse diachronique des récits de vie de nos participantes et participants nous a permis de dévoiler les oppressions que vécues par les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine dans les milieux scolaires et postsecondaires. Ce chapitre en a présenté quatre qui sont illustrés par les récits recueillis dans notre corpus : les enjeux liés au fait de provenir d'une famille défavorisée, l'interruption du parcours d'études, la non-maîtrise de la langue de scolarisation et les difficultés liées au métier d'étudiant. La théorie critique de la race remet en question les idéologies dominantes qui suggèrent que les écoles et les universités sont neutres et fonctionnent de la même manière pour tous les jeunes (Pérez Huber, 2010). Dans cette étude, les parcours des participantes et participants sont marqués par les difficultés et les luttes majeures. Face au même système éducatif, les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine semblent être confrontés à davantage de défis cumulés comparativement à leurs pairs québécois. Sous le paradigme de la TCR, l'appartenance à un groupe racialement marginalisé est au centre des expériences des étudiantes et étudiants racisés. Les écoles et les universités sont ainsi un milieu qui leur impose des vécus d'inégalités au lieu d'être neutres et racialement justes (Taylor et Clark, 2009 ; Reynolds et al., 2010). Ce qui est également illustré par la frontière Eux versus Nous que les étudiantes et étudiants ont vécu au fil de leur scolarité - une frontière qui s'accompagne d'un sentiment de solitude et d'infériorisation.

La théorie LatCrit, une extension de la TCR, ajoute les questions de statut d'immigration, de langue, de genre et de culture qui sont en intersection avec la race. Ainsi, la LatCrit permet aux chercheuses et chercheurs de mieux articuler les expériences des personnes issues de l'Amérique latine en particulier, et de cibler la multitude des formes d'oppression auxquelles ce groupe est confronté (Pérez Huber, 2010). Certes, les vignettes de nos participantes et participants illustrent qu'ils vivent souvent

l'intersection de plusieurs inégalités (e.g. inégalités familiales, inégalités économiques, inégalités d'accès à l'information, inégalités linguistiques, inégalités scolaires, etc.). Pour chaque enjeu présenté dans ce chapitre et pour chaque individu, différents facteurs (e.g. statut d'immigration, langue, défavorisation, etc.) s'articulent et produisent des oppressions. Selon la LatCrit, l'appartenance au groupe issu d'Amérique latine signifie de vivre cette intersection des inégalités. En ce sens, les quatre enjeux présentés dans ce chapitre s'avèrent être des impacts de l'appartenance à un groupe racisé sur les vécus depuis le primaire jusqu'au postsecondaire des étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine.

Ce chapitre a également permis d'illustrer comment les participantes et participants de notre corpus ont réagi aux inégalités tout au long de leur parcours. En présentant les stratégies mobilisées par les participantes et participants, ce chapitre a mis en scène l'agentivité des étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine de notre corpus. Tout d'abord, ils s'avèrent très conscients des inégalités dans les milieux scolaires et universitaires; de plus, ils se sont activement mobilisés pour surmonter les défis. Ils ont maintenu leurs aspirations pour la réussite et pour la persévérance. Dans le prochain chapitre, j'aborderai plus précisément les stratégies mobilisées par les étudiantes et étudiants issus de pays d'Amérique latine en adoptant le modèle axé sur la richesse culturelle des communautés (Yosso, 2005).

Chapitre 5. Interprétation des résultats : les capitaux mobilisés

Dans ce chapitre, je présente une analyse typologique et transversale des capitaux mobilisés par les participantes et participants tout au long de leur parcours scolaire et postsecondaire. Compte tenu de la particularité des vécus des personnes issus d'Amérique latine au Québec, le modèle de la richesse culturelle des communautés de Yosso (2005) ne s'est pas avéré totalement approprié pour l'analyse des verbatim recueillis auprès de nos huit participantes et participants. Par exemple, certains types de capitaux ne semblent pas se retrouver dans les discours de nos participantes et participants, notamment le capital d'auto-nomination raciale/ethnique explicité dans notre cadre de référence (chapitre 2). De même, certains types de capitaux sont mobilisés différemment lorsqu'on les contraste avec les résultats d'études conduites aux États-Unis, notamment en ce qui a trait au capital linguistique. Dans notre corpus, les récits de nos participantes et participants illustrent également des types de capitaux non-identifiés dans le modèle de Yosso (2005), des capitaux qui les ont soutenus dans leurs parcours, par exemple le capital de conscientisation que nous expliciterons ci-dessous. Ainsi, dans ce chapitre, je présente une typologie, inspirée du modèle de Yosso (2005) et adaptée aux données récoltées au Québec, à savoir les types de *capitaux accumulés*; de *capitaux de résilience*; et de *capitaux d'émancipation*. Dans ce chapitre, je présenterai la définition et l'application de chaque type de capital (avec des données empiriques). Cette présentation de la typologie permettra de mieux comprendre le cas des étudiantes et étudiants originaires de pays d'Amérique latine au Québec tout en proposant des apports théoriques au modèle axé sur la richesse culturelle des communautés de Yosso (2005).

5.1. Capitaux accumulés

Les capitaux accumulés font référence aux ressources et au soutien que les étudiantes et étudiants ont accumulés avant ou en dehors des institutions éducatives. Les participantes et participants de notre étude explicitent comment ils parviennent à mobiliser leurs capitaux issus de leur propre environnement externe à l'école ou à l'université, par exemple leurs capitaux issus de leur famille ou de leur communauté. Dans cette catégorie, trois types de capitaux ont émergé des récits : le capital familial, le capital social et le capital linguistique.

5.1.1. Capital familial : « Ma famille est mon noyau »

Les études antérieures sur la communauté étudiante « latino » faisant référence au modèle richesse culturelle des communautés, majoritairement conduites aux États-Unis, ont souligné les compétences

de socialisation et de navigation acquises dans la famille qui aident les étudiantes et étudiants à gérer les espaces scolaires symboliques, physiques et sociaux (Ayala, 2016). Toutefois, nous n'avons pas retrouvé ce résultat dans la majorité des discours de nos participantes et participants. En effet, il s'avère que ceux-ci prennent davantage de responsabilités familiales sur leurs épaules comparativement à leurs pairs natifs et, qu'au contraire, ce sont eux qui doivent plutôt soutenir leur famille dans leur socialisation et leur navigation au sein du système éducatif québécois. Par exemple, Ariana, originaire du Honduras, devait se débrouiller toute seule, de manière indépendante pendant son parcours, car sa mère, une réfugiée récemment arrivée au Québec, se voyait limitée dans sa capacité à la soutenir : « *I think it was mostly because my mom didn't understand, so that's why I had to handle it on my own in a way. [...] I understand better than her, I think, well, it's not the same system in Honduras.* » (Ariana, parents nés au Honduras). En comparaison avec sa mère, Ariana avait davantage de connaissances pour naviguer les espaces éducatifs, même si elle juge qu'elle en avait moins que ses pairs nés au pays. Quant à Romeo, il raconte que ses parents nés en Colombie vivent au Québec depuis un certain temps ; or, malgré cela, ses parents, ayant un niveau de scolarité limité, ne semblaient pas capables de guider leur fils lors de sa transition vers l'enseignement postsecondaire.

Ça c'est peut-être un des seuls reproches que j'ai envers mes parents. C'est que... je ne peux pas... C'est un reproche, mais pas nécessairement étant donné que je peux comprendre... eux, ils n'ont pas nécessairement fini le secondaire, donc ils n'avaient probablement pas la capacité de m'aider aux endroits, en fait aux moments où j'en avais vraiment besoin. (Romeo, parents nés en Colombie)

Tel que présenté dans le chapitre précédent, les participantes et participants proviennent en majeure partie de familles défavorisées (au point de vue du capital scolaire et socioéconomique), ce qui limite le soutien informationnel et financier de leurs parents.

En revanche, le manque de ressources socioéconomiques fournies ne signifie pas que la famille ne les soutient pas. En effet, le soutien émotionnel apporté par de nombreuses familles originaires de pays d'Amérique latine, même celles n'ayant pas fréquenté l'université, s'avère important (Ayala et Contreras, 2019). La famille se révèle être très présente tout au long du parcours des étudiantes et étudiants issus de l'immigration (Magnan et al., 2017). Plusieurs participantes et participants dans notre corpus mentionnent les liens étroits établis avec leur famille. Corina, dont les parents sont nés au Mexique, mentionne le suivi que ses parents ont apporté tout au long de son parcours, même s'ils n'étaient pas capables de l'aider dans ses devoirs :

Oui, ils se sont toujours intéressés à ce qu'on faisait. Ils ne faisaient pas nécessairement nos devoirs avec nous, mais ils étaient là pour comme si on avait besoin d'aller à la bibliothèque.

Mon père nous amenait toujours à la bibliothèque la fin de semaine ou juste de nous demander comment ça s'est passé, qu'est-ce que tu dois faire. (Corina, parents nés au Mexique)

Carla, dont les parents sont nés en Colombie, a largement apprécié le fait que ses parents l'encourageaient lorsqu'elle vivait des défis; elle appréciait qu'ils la laissent faire ses choix en suivant son cœur :

Mes parents, ils m'encouragent : Tu es une fille forte, tu es capable. Comme ils savent que comme j'ai mes plans, puis c'est moi qui choisis mes affaires alors eux ils savent que quoi que ce soit, même si tu prends en français, en anglais, comme fais ton choix et l'important c'est que tu sois heureuse, c'est ça qu'ils veulent. (Carla, parents nés en Colombie)

Mis à part les suivis et les encouragements, les jeunes racontent que grâce à leurs parents ils ne se sentent pas seuls, ce qui contribue à créer un sentiment de sécurité :

Je ne me sens pas seul ou quoi que ce soit, c'est vraiment parce que j'ai du soutien de ma famille. J'ai besoin de parler à mon père, j'appelle mon père, j'ai besoin de parler à ma mère, j'appelle ma mère, je me sens entouré, ma famille je sens qu'elle est là. Puis moi je sens que plus tard si moi je veux aider ma famille, ma famille c'est mon noyau à moi. (Romeo, parents nés en Colombie)

Notre étude illustre également, aux dires des participantes et participants, que les parents font des sacrifices pour leurs enfants. Par exemple, les parents de Carla ont vécu de grands défis pour trouver un travail au Québec et ils ne pouvaient pas suivre de formation continue parce qu'ils devaient financer les études de leurs enfants :

Nous, les enfants, on a plus d'opportunités et les parents le font plus pour nous, pour que les enfants aient plus un meilleur futur; [...] mais pour mes parents, eux il fallait vraiment qu'ils recommencent. Alors quand tu es rendu à 35 ans, 40 ans, tu as les enfants, tu as les affaires à payer, tu ne peux pas faire ça parce qu'il fallait apporter de l'argent. (Carla, parents nés en Colombie)

Tel que mentionné par Carla, il semble être plus difficile pour les parents de recommencer leur vie et de s'intégrer dans une nouvelle société; or, malgré ces défis, ces parents mettent au centre de leur vie la réussite de leurs enfants. Pour certaines familles, le choix d'immigrer au Québec signifie d'emblée des sacrifices importants. Par exemple, les parents de Valeria ont subi une déqualification importante; au départ, ils voulaient reconstruire leurs carrières au Québec, mais apporter une meilleure éducation à leur fille Valeria s'est avéré être davantage au cœur de l'objectif de leur projet migratoire.

Ma mère elle dit souvent: quand je vous vois, je sais que c'était vraiment le bon choix. [...] Ce n'est pas facile pour eux par exemple, il y a beaucoup de choses qu'ils ont dû comme laisser, mais je pense qu'ils trouvent que c'était le bon choix. (Valeria, parents nés en Colombie)

Quoi qu'il en soit, les étudiantes et étudiants que nous avons interrogées sont conscients des sacrifices que leurs parents ont faits pour leur réussite scolaire.

De plus, le capital familial comprend la famille élargie ; cela inclut la famille immédiate (parents, frères et sœurs) ainsi que les tantes, les oncles ou les grands-parents, ceux qui font partie de la *familia* (Yosso et García, 2007). Par exemple, la *familia* de Romeo a été d'un grand soutien émotionnel quand il vivait avec des états psychologiques difficiles : « *Ma tante est... Je dis que c'est ma 2^e mère d'ailleurs. J'ai ma grand-mère qui est très importante aussi dans ma vie, mais ma tante elle a vraiment été un moteur à mon développement spirituel, académique* » (Romeo, parents nés en Colombie). Quand la famille immédiate ne possède pas suffisamment de ressources socioéconomiques pour soutenir les jeunes, la famille élargie, la *familia*, peut aussi apporter un soutien complémentaire. Par exemple, lorsque Valeria a terminé son secondaire, sa grand-mère lui a proposé une opportunité d'échange en Allemagne, une opportunité lors de laquelle elle a confirmé qu'elle souhaitait poursuivre ses études au postsecondaire.

Je suis partie en Allemagne un an. Ça m'a donné du temps pour penser qu'est-ce que je voulais faire dans ma vie et tout ça et j'ai réalisé en Allemagne. [...] puis j'ai trouvé que j'aimais vraiment comme les gens, les contacts avec les gens, je voulais faire quelque chose par rapport à ça. (Valeria, parents nés en Colombie)

5.1.2. Capital social : « Pas seulement les Latinos »

Le capital social peut être compris comme des réseaux de personnes et de ressources communautaires qui permettent l'accès à l'information, aux connaissances ou aux ressources (Yosso, 2005 ; Yosso et García, 2007 ; Ayala et Contreras, 2019). La majorité de participantes et participants ont mentionné le soutien reçu des réseaux de personnes autour d'eux, mais pas nécessairement de réseaux liés à l'école ou à l'université. Ariana a souligné le rôle important qu'a joué le centre communautaire dans la trajectoire migratoire de sa famille. Au début de leur installation au Québec, le centre communautaire était l'endroit principal où sa mère et elles s'informaient : « *I think the place where she found more of her acquaintances was a community center* » (Ariana, parents nés au Honduras). Pour elle ainsi que pour sa mère, le réseau lié à ce centre communautaire comprenait mieux les défis vécus par les immigrantes et immigrants. De plus, ce centre s'avérait accessible aux nouveaux arrivants et nouvelles

arrivantes. Tel que présenté dans le récit de vie d'Ariana, c'est ce centre communautaire lié aux personnes issues d'Amérique latine qui l'a le mieux guidée dans sa préparation et sa transition vers l'enseignement supérieur. Même si les conseils de ce centre communautaire n'étaient pas formulés par des professionnelles et professionnels d'institutions éducatives (ou par d'autres types de professionnels tels que des conseillers en orientation, etc.), Ariana mentionne que c'est ce qui a fait toute la différence dans son parcours.

Le réseau communautaire ne repose pas toujours sur des centres communautaires ; il comprend également un réseau élargi, incluant non seulement des personnes issues de mêmes pays, mais aussi de d'autres groupes parlant l'espagnol. « *Je dois vous avouer que c'est souvent un réseau... [...] Il y a quelques amis, il y a quelques personnes qui ne sont pas nécessairement d'origine colombienne, mais souvent la langue parlée au niveau de leurs réseaux sociaux est l'espagnol* » (Romeo, parents nés en Colombie). Selon nos participantes et participants, la langue espagnole peut contribuer à créer des liens forts entre les personnes qui la parlent, voire une communauté d'entraide. Valeria rapporte une expérience similaire :

Comme au début, il y avait vraiment rien, on ne connaissait personne qui parlait espagnol, puis là avec le temps on a rencontré une famille, puis il y en a une autre qui est déménagée, puis maintenant on est juste assez pour qu'on aille comme une messe en espagnol. On a un prêtre, il est vraiment gentil, il est philippinois. Il vient, puis il fait la messe. Ça aussi ça a permis de former une mini-communauté latine, mais pas juste comme latino-américaine, mais de n'importe où. (Valeria, parents nés en Colombie)

En effet, les participants de notre étude racontent partager une communauté, notamment avec des jeunes issus d'autres minorités racisées. Plusieurs participantes et participants ont notamment apprécié l'amitié développée avec des jeunes originaires de plusieurs pays en Afrique ou d'autres origines. Toutefois, peu d'entre eux mentionnent s'être fait des amis québécois. Par exemple, Corina affirme que sa famille n'a pas développé de liens d'amitié avec des « Québécois » : « *On a beaucoup d'amis qui sont issus de l'immigration, soit des latino-américains surtout, Chili, Mexique évidemment, puis mon père a quelques amis au travail qui sont d'origine marocaine ou haïtienne. On n'a pas d'amis québécois* » (Corina, parents nés au Mexique). Pour Carla, son réseau d'entraide repose majoritairement sur des amis issus de l'immigration. « *Oui, la majorité sont colombiens, sinon j'ai africains, j'ai arabes aussi, j'ai... C'est ça, c'est ça* » (Carla, parents nés en Colombie).

5.1.3. Capital linguistique : « Je parle à tout le monde »

Selon les témoignages de nos participantes et participants, l'espagnol occupe un rôle important dans leur vie de famille. Tous nos participantes et participants sont trilingues et parlent l'espagnol à la maison, même pour ceux et celles qui sont nés au Canada. Parfois, la raison principale de ces usages linguistique est la suivante : l'espagnol s'avère être la seule langue partagée par tous les membres de la famille : « *(À la maison on parle) toujours espagnol, la télé était aussi en espagnol pour ma grand-mère parce qu'autrement c'était difficile pour elle là* » (Frederica, parents nés au Mexique). Parfois, il s'agit plutôt d'un choix délibéré fait par les parents pour souligner l'importance qu'ils accordent à la langue espagnole. Par exemple Romeo, issu de la deuxième génération d'immigration, est obligé de parler l'espagnol chez lui suite aux consignes de son père :

En fait, mon père il a été... mon père a fait plusieurs erreurs dans la vie, mais ça ce n'est pas une erreur nécessairement, il m'a toujours dans le fond dit : À la maison, tu vas parler en espagnol. La porte, tu vois la porte de sortie, tu peux parler n'importe quelle langue que tu veux quand tu vas sortir de la maison, mais à la maison tu vas parler en espagnol. (Romeo, parents nés en Colombie)

Le contrôle familial s'observe dans ce renforcement de la langue espagnole dans la sphère privée. Toutefois, en dehors de la vie de famille, selon nos participantes et participants le plurilinguisme ou le bilinguisme serait moins valorisé en milieu scolaire et universitaire. Au Québec, aux dires de nos participantes et participants, la connaissance de l'espagnol ne semble pas valorisée par les différents types de personnel scolaire. Selon les récits recueillis, le fait d'être trilingue ne semble pas s'accompagner de bénéfices à l'école ou à l'université. Au contraire, Frederica s'est vue interdire de parler espagnol à l'école et a été réprimandée en ce sens :

(Un directeur) il m'a tiré des locaux, pas des locaux mais on était en bas dans les casiers, parce qu'il m'a entendu parler en espagnol dans les casiers. [...] Il m'a tiré du chandail comme ça, il m'a amenée dehors de l'école, parce que je parlais espagnol dans l'école secondaire. (Frederica, parents nés au Mexique)

Qui plus est, à l'université, la maîtrise de l'anglais et du français serait davantage valorisée comparativement à la maîtrise de l'espagnol : « *Pas au Québec. Ici, tu as aussi besoin du français* » (Valeria, parents nés en Colombie). Ce constat qui ressort de nos matériaux illustre une situation fort différente de celle observée dans des études similaires menées aux États-Unis, un contexte national dans lequel les étudiantes et étudiants originaires de pays d'Amérique latine désignent leur

bilinguisme comme un de capital linguistique leur donnant accès à davantage d'opportunités ou comme une source de confiance, notamment dans les cours d'espagnol (Ayala et Contreras, 2019).

Yosso (2005) définit le capital linguistique ainsi : ce sont des compétences intellectuelles et sociales acquises grâce à des expériences de communication dans plus d'une langue et/ou d'un style de langage. En ce sens, le capital linguistique ne limite pas à la capacité de parler plusieurs langues, mais il inclut aussi la compétence à communiquer lors d'expériences quotidiennes prenant place dans des contextes multilingues. En ce qui a trait aux participantes et participants de notre corpus, elles démontrent une mobilisation importante de leur répertoire multilingue (français, anglais, espagnol, etc.) et leur facilité à communiquer. Par exemple, Carla, même avec plusieurs changements d'écoles, s'est fait des amis facilement malgré les barrières culturelles : « *Moi je suis une personne que je parle beaucoup, oui, je suis vraiment amicale, je parlais avec tout le monde, je connaissais beaucoup de monde. [...] moi je peux faire des amis partout, je n'ai pas un problème avec ça* » (Carla, parents nés en Colombie). Les participantes et participants de notre corpus ont fait preuve d'une certaine facilité à communiquer avec des pairs d'origines diverses, en français ou en d'autres langues. Cette facilité à communiquer a probablement contribué à élargir leur réseau et, par ricochet, leur capital social. Ce réseau, leur a permis de vaincre la solitude (dû à un changement d'école) souvent vécue par les étudiantes et étudiants de manière générale : « *Oui, parce qu'au début je ne connaissais personne [...] mais là je me sens mieux parce que j'ai plus d'amis* » (Romeo, parents nés en Colombie).

De plus, la compétence à communiquer a pu également faciliter la demande d'aide des étudiantes et étudiants auprès de leur réseau. Il s'agit d'une stratégie que les étudiantes et étudiants de notre corpus ont mentionnée fréquemment, une stratégie leur permettant de faire face aux défis à l'université. Par exemple, Ariana s'est davantage mobilisée auprès de ses pairs pour obtenir plus d'informations sur le fonctionnement de l'université :

I think it was mostly like there were 3 ways, like going to the internet and following on changes of infrastructures there they were doing, [...] and then speaking to people on Facebook actually, when I added myself to the applied human sciences student association, a lot of the (colleagues) were part of the association as well, so I was able to talk to them and be like: So, what actually happened? Where did you ended up working? (Ariana, parents nés au Honduras)

5.1.4. Discussion sur les capitaux accumulés

Dans la plupart des cas, les capitaux accumulés, incluant le capital familial, le capital social et le capital linguistique, constituent des capitaux utiles, notamment au début de leur arrivée au Canada et ce, afin de réaliser des adaptations initiales. Ils peuvent être accumulés hors de l'école, ou même avant d'arriver au pays d'accueil, générés au sein de leur propre communauté, parfois pluriraciale. Tout d'abord, la famille, à la fois immédiate et élargie (*familia*), est très présente dans les récits de vie de notre corpus. Bien que la plupart des participantes et participants soient issus d'une famille relativement défavorisée, ce qui entraîne plus de responsabilités familiales en bas âge, ainsi que moins de soutien informationnel issu des parents (Magnan et al., 2017 ; Magnan et al., 2022), le soutien émotionnel de la famille, sous forme de présence, suivi, encouragement, joue un rôle essentiel durant le parcours des étudiantes et étudiants. Les parents se portent également volontaires pour faire de sacrifices pour leurs enfants, étant donné que la réussite des enfants constitue l'objectif au centre de leur projet migratoire. Cette volonté pour les sacrifices s'avère partagées dans les familles immigrantes au Québec (Mimeault et al., 2002 ; Vatz Laaroussi et al., 2008). Ensuite, les étudiantes et étudiants, grâce à un capital social, obtiennent plusieurs conseils auprès de la part de leur réseau. Des centres communautaires leur sont accessibles dès leur arrivée au Québec et leur offrent un soutien approprié, selon leurs témoignages. Les participantes et participants mentionnent que leur réseau d'amis ne se limite pas à des amis originaires de pays d'Amérique latine. Ils créent des liens plutôt grâce à la langue espagnole partagée ou au fait de partager une trajectoire migratoire (peu importe le pays d'origine) et donc, des expériences similaires. En ce qui concerne le capital linguistique, la capacité de parler l'espagnol ne semble pas représenter un avantage lors des expériences quotidiennes vécues dans les milieux éducatifs, contrairement à ce qui a été souligné dans des études similaires conduites aux États-Unis (Yosso, 2005 ; Yosso et García, 2007 ; Ayala et Contreras, 2019). Au Québec, l'espagnol serait davantage une langue familiale utilisée dans la sphère privée et relativement marginalisée dans les institutions éducatives; bref, elle ne serait pas reconnue comme un atout par le personnel scolaire. Cependant, le capital linguistique sous forme de compétence à communiquer, de facilité à communiquer avec les autres, est ressorti dans notre corpus. Cette facilité à communiquer aiderait les étudiantes et étudiants à se faire des amis, à vaincre la solitude résultant des transitions scolaires (changements d'école et d'amis). Cette facilité à communiquer les aiderait aussi à aller de l'avant pour demander du soutien à l'université lorsque le besoin se fait sentir.

Au sein des capitaux accumulés, soulignons également que ces types de capitaux s'enrichissent mutuellement. Dans un premier temps, la famille fournit des ressources leur permettant d'élargir leur

réseau social. De plus, la famille est aussi un élément essentiel permettant de renforcer la langue espagnole et leur multilinguisme, ce qui contribue à développer chez les jeunes des compétences en communication plurilingue. Les compétences linguistiques facilitent ensuite la création et l'identification à une communauté pluriraciale et facilitent leur communication avec des personnes d'origines diverses. Les capitaux accumulés ensemble forment un socle pouvant générer de multiples soutiens, ce qui s'avère positif dans les parcours éducatifs des étudiantes et étudiants originaires de pays d'Amérique latine que nous avons interrogés.

5.2. Capitaux de résilience

Les capitaux de résilience englobent l'agentivité individuelle que les étudiantes et étudiants mobilisent lors de circonstances négatives. L'analyse des verbatim de nos participantes et participants a permis de mettre en exergue la résilience comme étant une force intérieure permettant aux étudiantes et étudiants de réussir et de persévérer à l'école ou à l'université, de lieux où ils ont tendance à rencontrer des défis de taille. Leur résilience peut émaner de leurs aspirations éducatives et professionnelles (qu'ils maintiennent malgré les obstacles) et de leurs compétences de navigation dans les institutions sociales, ce qui, dans notre étude, désigne principalement les écoles et les universités.

5.2.1. Capital d'aspiration : « Je suis toujours motivée par mon désir »

Le capital d'aspiration fait référence à la capacité de maintenir ses espoirs et ses rêves pour l'avenir, même vis-à-vis des obstacles ou inégalités réelles et perçues (Yosso, 2005 ; Yosso et García, 2007 ; Ayala et Contreras, 2019). Même si selon la documentation au Québec, les jeunes d'origine « latino » en général auraient des aspirations plus faibles que le reste de la population (Finnie et Mueller, 2010), on constate dans notre corpus que les participantes et participants qui ont réussi à entrer à l'université avaient un fort désir de poursuivre des études supérieures, ce qui contribue largement à expliquer leur résilience. Pour certaines et certains, il n'y avait aucun doute qu'elles fréquenteraient l'université. « *I wanted to go to university and... Yes. [...] I already knew from then that I was going to go to university* » (Daniela, parents nés en Colombie). Cependant, étant donné les défis majeurs jalonnant les parcours des participantes et participants, il est difficile pour certaines et certains de trouver les stratégies leur permettant d'accéder à l'université. Par exemple, Ariana (étudiante réfugiée originaire du Honduras) tente pendant des années d'entrer à l'université. Malgré ses difficultés à accéder à l'enseignement supérieur, elle garde l'espoir de pouvoir réussir un jour, elle conserve ses aspirations, ses désirs, ses rêves :

This whole entire time, I'm being motivated by my desire to go to university. [...] Just doing whatever I can and swimming through things. [...] I don't know how, but I'll try. Like doubt it to a certain extent, but I still have to try. (Ariana, parents nés au Honduras)

En effet, les aspirations de nos participantes et participants pour accéder à l'université sont largement issues de l'importance qu'ils accordent à l'enseignement supérieur et, plus largement, de leur engagement envers les études. Pour ceux-ci, l'éducation s'avère essentielle dans leur vie. « *I was 17 at the time and I understood that my education was a really big part of my life, so I put a lot more effort in to learning French fast, so I could communicate with others* » (Ariana, parents nés au Honduras). Quant à Anissa, elle se dit responsable de sa persévérance ; accéder à l'université est pour elle la façon de réaliser son ambition. « *I was always somebody that was ambitious on my own, and I was always... I always had some sort of plan maybe* » (Anissa, parents nés à El Salvador).

Le capital d'aspiration permet aux jeunes ainsi qu'à leurs parents de rêver à des possibilités leur permettant de dépasser leur situation actuelle (Yosso, 2005). Soulignons également que le désir de poursuivre aux études supérieures ne se limite pas à une ambition personnelle. Il s'avère intimement lié aux aspirations familiales pour une mobilité sociale ascendante de leurs enfants. Comme mentionné précédemment, aux dires de nos participantes et participants, les parents estiment fournir des efforts pour soutenir l'éducation de leurs enfants. Pour certaines familles, le choix d'immigrer à Montréal peut être fait en lien avec l'appréciation de la qualité des institutions éducatives et de l'apprentissage du français : « *Ils ont trouvé que Montréal, bien Québec en général c'était bon parce qu'il y avait le français et il y avait aussi les bonnes universités [...] Ils voulaient qu'on apprenne le français* » (Valeria, parents nés en Colombie). Selon les témoignages des étudiantes et étudiants interrogés, leurs parents mettent l'accent sur leur éducation. Ainsi, les résultats scolaires obtenus par les jeunes pourraient être une réussite « grâce à leur famille » ainsi qu'une réussite « pour leur famille » plutôt qu'une réussite individuelle (Kanouté et al., 2008). Ces familles fonctionnent selon d'un principe d'un « nous familial » fort (Vatz Laaroussi, 2006), portant un projet familial de réussite et de reconnaissance (Kanouté et al., 2008). Le témoignage de Roméo va dans ce sens. Ses parents n'ont pas terminé leurs études secondaires, mais ils ont tout fait pour donner à leurs enfants la meilleure éducation possible : « *Mes parents ont toujours essayé de nous mettre dans de bons quartiers, dans de bonnes écoles autant que possible ; en gros, ils ont toujours voulu nous donner une éducation, quelque chose qu'ils n'avaient pas nécessairement* » (Roméo, parents nés en Colombie). Le désir de dépasser le niveau d'éducation de leurs parents, ce que Gándara (1995) appelle « briser le lien », semble être partagé par les parents et leurs enfants. Le désir de « briser le lien » avec la classe sociale de la famille est dans

certaines mesures partagé par les parents et leurs enfants (Gándara, 1995). Ils veulent que les enfants puissent faire un saut de classe et se distinguer socialement dans la société d'accueil (Bouteyre, 2004).

5.2.2. Capital de navigation : « Je travaille le double, le triple, le quadruple »

Le capital de navigation comprend les « compétences de manœuvre à travers des institutions sociales » qui ont historiquement fonctionné sans s'adapter aux besoins des communautés racisées (Yosso, 2005). Dans notre étude, les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine racontent vivre plusieurs défis au fil de leur transition vers l'université. Plusieurs dans notre corpus relatent avoir expérimenté des parcours « non-linéaires » (Kamanzi et al., 2017), marqués par une suite d'expériences entrecoupées de périodes d'inactivité ou de différentes formations (Boutinet, 2007). En revanche, malgré ces bifurcations, ils arrivent ultimement à réaliser leur rêve d'accéder à l'enseignement supérieur. Toutefois, cela signifie de naviguer entre différents programmes d'études. Revenue à l'université après quelques années d'interruption, Frederica trouvait au départ que l'université prenait seulement en compte les étudiantes et étudiants jeunes, célibataires, à temps plein et habitant chez leurs parents. Au départ, en tant que maman-étudiante à temps partiel, elle perçoit qu'elle doit faire face à davantage d'obstacles que ses pairs : « *Donc ça c'est une partie de pourquoi je me suis retrouvée en étudiant libre [...] du coup on dirait que ce qui s'appliquait mieux à moi. C'était mon certificat individualisé auquel je me suis inscrite* » (Frederica, parents nés au Mexique). Plutôt que d'abandonner ses études, Frederica choisit ainsi un programme qu'elle juge plus adapté à sa situation et ce, afin de poursuivre ses aspirations liées à l'enseignement supérieur.

Même s'ils ont été admis à l'université, les participantes et participants de notre corpus rencontrent plusieurs défis dans leurs études dû à une difficulté à décoder les attentes liées au métier d'étudiant. Pour la plupart des participantes et participants, la première stratégie utilisée pour naviguer l'université est de tenter d'être plus assidus et travailleurs que leurs pairs. Carla répond qu'elle doit consacrer plus de temps et d'effort pour avoir des notes similaires à celles de ses collègues à l'université :

Oui bien sûr je n'ai pas les mêmes notes que mes amis ont, je n'ai pas la même note qu'une personne qui est vraiment parfaitement bilingue. Il faut que je travaille le double, le triple, le quadruple pour essayer de comprendre et l'université ce n'est vraiment pas facile, mais c'est ça que je veux pour moi. (Carla, parents nés en Colombie)

Même lorsque le programme ne semble pas adapté à leur situation, ils doivent tout de même obtenir de bonnes notes pour réussir à réaliser un changement de programme :

I have... I want to switch into child studies, but because I failed a class last semester, my GPA is not high enough. So, I have to retake that class, but it's only offered in the Fall semester, so I have to wait until the Fall semester to take the class again, so I can boost my GPA, so I can then for next, next fall switch in (child studies). (Daniela, parents nés en Colombie)

Les réseaux sociaux (leur capital social) se révèlent être une composante importante leur permettant de bonifier le capital de navigation. Cependant, à la différence du capital social, le capital de navigation est intimement lié à la résilience que les personnes de groupe racisées ont développée pour continuer à surmonter les obstacles qu'elles rencontrent constamment (Pérez Huber, 2009). Plusieurs participantes et participants ont partagé leurs expériences de demande d'aide auprès de leur réseau social. Pourtant, souvent, ils ne se sentaient pas suffisamment soutenus :

Je dois avouer que ce n'est pas... je ne me sens pas soutenu, pas soutenu, c'est plus moi qui dois faire l'effort d'aller chercher l'aide qui est offerte parce qu'il doit avoir de l'aide, par contre je ne la connais pas. Je ne sais pas jusqu'à où elle va cette aide. [...] les ressources sont disponibles, mais c'est difficile d'y avoir accès. (Romeo, parents nés en Colombie)

Les étudiantes et étudiants doivent se mobiliser eux-mêmes pour trouver du soutien, des possibilités leur permettant de naviguer l'université :

I'm not going to lie that you have to put the effort and try to communicate with your professors outside of your... outside of class hours, that's exactly where you get like a little bit more what's really expected of me as a student and like it kind of helps me. (Ariana, parents nés au Honduras)

Les citations analysées mettent également en exergue le fait que les ressources les plus accessibles à l'université ne correspondent pas suffisamment aux besoins de ces étudiantes et étudiants. Leurs témoignages permettent de souligner leur capacité à trouver par elles-mêmes ou eux-mêmes plus d'informations, et ce en redoublant d'efforts. De même, la navigation opérée par les participantes et participants ne se déroule par uniquement dans le cadre contraignant offert par les institutions éducatives ; les verbatim démontrent plutôt que les participantes et participants sortent des sentiers battus pour naviguer le système, tel que le transfert entre les programmes, ce qui souligne leur agentivité et leur résilience.

5.2.3. Discussion sur les capitaux de résilience

La résilience comprend un ensemble de ressources et de forces intérieures, de compétences et de stratégies sociales qui permettent aux individus de survivre, de se rétablir, voire de s'épanouir après des événements stressants (Yosso, 2005 ; Yosso et García, 2007 ; Ayala et Contreras, 2019). Les

aspirations pour la réussite servent de moteur principal à la résilience. Malgré les défis majeurs présentés dans le chapitre 4, les témoignages recueillis dans cette étude illustrent un fort désir de poursuivre des études, notamment dans l'enseignement supérieur. Les participantes et participants accordent une importance considérable à l'éducation et la considèrent comme un moyen permettant leur mobilité sociale ascendante. Ces aspirations semblent partagées par les étudiantes et étudiants et leurs parents. Les aspirations familiales semblent jouer un rôle important dans la réussite scolaire des étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine. Pour la plupart des familles, l'éducation s'avère au centre de leur projet migratoire. Ainsi, même si les objectifs sont difficiles à atteindre, les étudiantes et étudiants et leur famille conservent leurs espoirs et leurs ambitions pour un meilleur avenir. Les participantes et participants, démontrant une résilience, relatent leur capacité à naviguer entre et dans les institutions éducatives. Confrontés aux obstacles, les jeunes parviennent à changer de programmes, des programmes plus arrimés à leur situation selon leurs témoignages. En revanche, maîtrisant moins bien les rouages du métier d'étudiant, elles et ils racontent devoir travailler plus fort que leurs pairs afin de naviguer les institutions éducatives. Les participantes et participants, dans leur récit, relatent leur assiduité et leur agentivité vis-à-vis le manque de soutien perçu à l'université. Ils se sont davantage mobilisés auprès de leurs réseaux sociaux pour obtenir des ressources qu'ils jugeaient difficilement accessibles autrement.

Si les aspirations servent de moteur à leur résilience, la navigation des institutions éducatives peut être considérée comme reposant sur des actions concrètes (alimentée par la résilience) leur permettant de réaliser leurs rêves. Également, leur capacité à naviguer les institutions éducatives semble renforcer, voire même élever leur niveau d'aspiration (leurs buts, rêves). Ces deux types de capitaux semblent donc se répondre et s'enrichir mutuellement. De plus, leur résilience est fortement ancrée dans leurs capitaux accumulés (mentionnés dans la dernière section), c'est-à-dire dans les aspirations de leur famille, dans leurs capacités de communication et dans leurs réseaux sociaux. Dans ce sens, je formule l'hypothèse suivante : les capitaux accumulés pourraient contribuer à générer la construction de capitaux de résilience.

5.3. Capitaux d'émancipation

Les capitaux d'émancipation reposent sur des compétences et des connaissances servant à remettre en question les inégalités sociales. Les capitaux d'émancipation ne se limitent pas aux comportements oppositionnels tel que l'autodéfense, mais ils font aussi référence aux savoirs qui permettent la remise en cause du statu quo et l'engagement envers la justice sociale. Dans cette section, je me concentrerai

sur l'auto-nomination, la conscientisation et la résistance des étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine. Je relèverai également certaines particularités du contexte québécois.

5.3.1. Capital d'auto-nomination raciale et/ou ethnique : « Pourquoi pas les deux ? »

Ayala et Contreras (2019) ajoutent à la typologie de Yosso une nouvelle catégorie : le capital d'autonomisation racial et/ou ethnique, un capital faisant référence au sentiment de fierté que les étudiantes et étudiants ressentent en étant membres de leur groupe racial et/ou ethnique. Dans leur étude, Ayala et Contreras (2019) soulignent que cette fierté peut s'avérer motivante et transformatrice, permettant aux étudiantes et étudiants de rester connectés à leurs identités raciales et/ou ethniques, voire de les renforcer. Néanmoins, lors de l'analyse de nos données, nous avons pu observer que ce type de capital était absent dans le contexte québécois (montréalais) de notre étude. Peu de participantes et participants mentionnent une fierté ressentie qui serait liée à une identité « latino ». En effet, les participantes et participants reconnaissent plutôt la complexité de leur identité raciale/ethnique. Pour les étudiantes et étudiants qui arrivent au Canada en bas âge, ils développent souvent une identité hybride, une position au croisé de deux appartenances. Valeria, immigrée au Canada à l'âge de 12 ans, raconte s'identifier à la fois comme colombienne et comme canadienne :

Je reste autant colombienne, toujours colombienne, mais je trouve aussi que je suis rendue pas mal canadienne [...] je pense que oui si tu vis ailleurs ça devient une partie de toi, puis c'est sûr que moi je suis née en Colombie, puis je suis colombienne, mais j'ai aussi la citoyenneté canadienne. (Valeria, parents nés en Colombie)

Quant à Anissa, âgée de deux ou trois ans lors de son arrivée au Canada, elle raconte : « *I'm both, like I feel like why can't I be both? I... Yes, I get a little maybe upset about it when people say... When people ask me where I'm from...* » (Anissa, parents nés à El Salvador). Pour les participantes et participants qui sont nés au Québec, l'identité « latino » semble encore moins saillante. Daniela raconte qu'elle s'identifie davantage en tant que canadienne :

Well I say I'm Canadian but then they are like: No, where are you really from? [...] Well I guess cause I can't really identify as Colombian since I have only been there once we don't really have... We don't keep all the traditions and stuff. (Daniela, parents nés en Colombie)

La complexité des identités se révèle également dans la diversité des appartenances auto-rapportées par les participantes et participants – les identités canadienne, québécoise et montréalaise occupant des niveaux d'importance variables et hétérogènes dans le corpus. Par exemple, Daniela, qui est née au Québec, ne s'identifie pas comme « québécoise » en raison de la langue qu'elle parle quotidiennement :

« *No, no because I'm anglophone, not francophone and I have done several like trips through out Canada and every other provinces, as they hear you are from Quebec, they automatically assume you speack French* » (Daniela, parents nés en Colombie). Selon Daniela, la langue française est un marqueur clé de l'identité québécoise. Ainsi, bien qu'elle soit née au Québec, elle ne s'identifie pas comme québécoise parce qu'elle se dit anglophone. Quant à Romeo, né au Québec, il rapporte que l'identité montréalaise s'avère au cœur de son identification :

Avant de m'identifier comme Canadien-Québécois, je vais toujours m'identifier comme montréalais. On a grandi dans le Plateau, moi j'ai grandi dans le Plateau Mont-Royal, [...] moi je m'identifie personnellement premièrement comme montréalais, ensuite comme canadien et ensuite on va dire bon je suis né au Québec. (Romeo, parents nés en Colombie)

Selon les participantes et participants qui sont nés au Québec, l'identité montréalaise, québécoise et canadienne n'ont pas la même signification. Il est intéressant de noter que les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine au Québec vivent et disent reconnaître l'existence d'identités intersectionnelles uniques à chaque individu ; leurs vécus dans différentes villes ou pays forment ensemble leur identité : « *Si tu vis ailleurs ça devient une partie de toi* » (Valeria, parents nés en Colombie). Cela pourrait expliquer en partie pourquoi une identité « latino » ne serait pas saillante dans leur récit et pourquoi on retrouverait moins la fierté raciale/ethnique ressortant des études similaires menées aux États-Unis.

Les étudiantes et étudiants dans notre corpus ont également exprimé des critiques à l'égard de leur culture liée à leur pays d'origine. Romeo souligne qu'il doit transmettre aux autres une culture modifiée et corrigée, pas nécessairement celle qui appartient selon lui traditionnellement à la communauté « latino » :

Ce n'est pas une culture prédominante colombienne, prédominante montréalaise, prédominante québécoise, canadienne, mondiale, non, c'est ma culture à moi. Je vais leur transmettre mes idéaux et peut-être qu'ils soient critiques envers leurs choix, parce que moi je suis très critique envers ma propre culture, souvent une culture très axée sur l'homme, l'homme qui ne fait rien à la maison, la femme qui doit soutenir l'homme. (Romeo, parents nés en Colombie)

Les remarques de Romeo permettent de souligner que les étudiantes et étudiants interrogés dans notre étude font preuve d'inclusion dans leur discours vis-à-vis des autres groupes raciaux ou ethniques; cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils aient grandi et étudié dans des environnements pluriethniques à Montréal :

Comme je vous l'ai dit, j'ai vraiment aimé que Champlain (son école secondaire) soit très diversifiée ; il y avait des gens de partout, il y avait beaucoup de Québécois aussi, mais il y avait aussi d'autres gens, et je pensais que c'était vraiment comme ça que le monde devrait être. [...] Il faut vraiment être ouvert. Vous devez comprendre que parfois le monde va faire des choses que vous allez trouver comme, Mon Dieu ! Pourquoi fait-il ça ? Mais il faut juste rester ouvert d'esprit et ensuite se dire : Ah, peut-être que c'est normal ; peut-être que c'est quelque chose qu'ils font dans sa culture. (Valeria, parents nés en Colombie)

5.3.2. Capital de conscientisation ou de résistance ?

Yosso (2005) définit le capital de résistance comme étant un capital reposant sur les connaissances et les compétences acquises dû à un comportement d'opposition remettant en question les inégalités. Cependant, les participantes et participants de notre corpus relatent très peu de comportements concrets de résistances dans leur vie quotidienne. Toutefois, ils démontrent, dans leurs témoignages, une conscientisation importante du racisme et des inégalités. Leurs critiques en lien avec les discriminations raciales révèlent un fort engagement pour la justice raciale. Leur conscience des oppressions raciales ne se limite pas à leur propre communauté. Par exemple, Daniela exprime qu'elle a observé des discriminations envers des communautés racisées dans sa vie quotidienne :

And my friends, Latin friends, [...] they don't get the jobs that they apply for because they have an accent, you know? or they have darker skin. [...] I have a Jamaican friend. He's dark skinned and he obviously gets a lot more racial discrimination, and he gets turned down for jobs because he's black. And I have a friend who is Asian, and so, you know, all the jokes that come with... all the stereotypes that come with Asian men. (Daniela, parents nés en Colombie)

De plus, leur conscientisation ne se limite pas aux inégalités raciales. Frederica, dans son discours, se révèle sensible aux inégalités linguistiques vécues à l'université par les étudiantes et étudiants qui ne parlent pas parfaitement le français et qui rencontrent de grands défis imposés selon elle par les chargés de cours : « *(Les chargés de cours) ils ne font pas d'exception, c'est tout le monde pareil. [...] Ils ne sont pas sensibles aux personnes avec des réalités différentes, soit le nouvel arrivant ou soit la personne anglophone* » (Frederica, parents nés au Mexique).

On peut également voir que même si les étudiantes et étudiants n'ont pas le statut de groupe majoritaire, ils se sont dit toute de même conscients de leurs « privilèges » par rapport à d'autres personnes opprimées :

There's a certain privilege that I'm going to a post-secondary education institution, and also the fact that I speak French fluently, so all of those give me an advantage to not seeing discrimination in a sort of straight in my face way, right? Contrarily to other people who perhaps don't speak French as fluently as I do and obviously are more sensitive to those kinds of things, right? (Ariana, parents nés au Honduras)

Selon Anissa, les marqueurs principaux des « privilèges » reposent sur le fait qu'elle a fréquenté des écoles canadiennes avant d'entrer à l'université, et qu'elle parle mieux la langue de scolarité (le français) que les étudiantes et étudiants internationaux :

I can see it being, hum, daunting to somebody who is not from Canada cause like we've... It wasn't a huge shock to me because I've watched, we've all watched the movies and tv shows where they would take place in university and the classes would take place in an auditorium, so it's not new to me, that wasn't a big shock, but for somebody who's from another country, that might be a bit daunting or, hum, or if they don't understand the language.. yeah, maybe. (Anissa, parents nés à El Salvador)

La grande diversité ethnoculturelle et linguistique observée notamment à Montréal a permis aux étudiantes et étudiants de notre corpus de côtoyer différents groupes minoritaires. Leur parcours, semé de défis ainsi que d'autres expériences parfois négatives, a pu avoir facilité leur compassion envers les autres, ce qui leur permet de comprendre plus facilement les expériences d'oppression d'autres groupes marginalisés. La conscientisation des étudiantes et étudiants dans notre corpus n'est pas motivé par l'autodéfense; elle est plutôt alimentée par leurs connaissances acquises sur l'oppression des groupes sociaux. Sans qu'ils ne développent des comportements concrets liés à cette conscientisation, cet engagement leur sert de condition préalable pour la « résistance transformatrice » (Solórzano et Bernal, 2001). Ce type de résistance est motivée par un désir de la justice sociale et peut ouvrir vers de plus grandes possibilités de changements sociaux. En effet, bien que les étudiantes et étudiants n'ont pas opéré des actions concrètes dès qu'ils ont rencontré des oppressions, ils se portent volontaire pour lutter contre les injustices dans le futur – des injustices qui ne s'avèrent pas nécessairement liées à leur groupe. Par exemple, Ariana, impatiente de rejoindre un centre communautaire, souhaite aider davantage d'immigrantes et immigrants; elle souhaite également aider les Premiers Peuples dans le Nord du Québec dans le futur :

After I finish my graduate and I feel more comfortable in my domain, there's a high chance I'll be in the North of Quebec working with the First Nations. [...] Like they are a highly discriminated group in a first world country, for me it hits a lot because as a refugee, I literally escaped civil revolt, and then I come to first world country where I have all these rights and

all these things that I never had before, but to me it doesn't make any sense that we still have like oppressed, highly oppressed groups in the society that can provide so much for so many people, so it just doesn't make any sense to me, so in a sense I feel like it hits hard when you think of it. (Ariana, parents nés au Honduras)

Ses expériences en tant que réfugiée et immigrante lui ont permis de repenser, voire de souhaiter défier le statu quo dans la société, avec un engagement fort envers la justice sociale pour les groupes racisés ou minorisés. En ce sens, la conscientisation des étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine pourrait contribuer humblement à une émancipation éventuelle pour les groupes opprimés, et pas seulement pour leur propre communauté.

5.3.3. Discussion sur les capitaux d'émancipation

En termes de capitaux d'émancipation, les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine démontrent des tendances différentes de celles retrouvées dans des études similaires menées aux États-Unis (Yosso, 2005 ; Yosso et García, 2007 ; Ayala et Contreras, 2019). Tout d'abord, nous n'avons pas retrouvé le capital d'auto-nomination raciale et/ou ethnique dans les récits de nos participantes et participants – ces derniers s'identifiant plutôt d'une manière complexe et nuancée. Peut-être dû au contexte pluriethnique et plurilingue au Québec, ils ont tendance à privilégier un ensemble pluriel d'identités (liées aux langues, aux villes, etc.). Ils formulent également des critiques envers la culture « latino », soulignant les inégalités de genre lui étant sous-jacentes. Leurs réflexions sur les identités et les cultures mettent en lumière la conscientisation de ces étudiantes et étudiants. Au lieu de défendre leur origine, ils la remettent aussi en question. Ces étudiantes et étudiants sont également très conscients des inégalités vécues par les personnes qu'ils côtoient au quotidien. Même s'ils sont confrontés à plusieurs défis majeurs tout au long de leur parcours, ils sont conscients de leurs privilèges. Toutefois, malgré la conscientisation, les participantes et participants entreprennent rarement des comportements concrets de résistance. Leur engagement envers la justice sociale se retrouve notamment dans leurs discours au sujet de leurs plans futurs – un futur dans lequel certains et certaines mentionnent leur volonté d'aider les groupes marginalisés dans la société.

Les capitaux d'émancipation semblent relativement moins liés à leur parcours d'études que les autres types de capitaux présentés dans ce chapitre. Lorsqu'ils vivent des difficultés, les capitaux d'émancipation ne semblent pas mobilisés pour faire face à leurs difficultés. Cependant, la richesse de leurs capitaux d'émancipation s'observe sur le plan de leur connaissance des injustices et leur compréhension de la justice sociale. Plutôt de normaliser ou de banaliser les inégalités qu'ils observent

dans la vie quotidienne, ils développent plutôt des réflexions et des critiques envers le statu quo. Ce stade de conscientisation pourrait servir d'une condition préalable à des transformations sociétales.

5.4. Discussion des résultats

Ce chapitre a fait état des différents capitaux que mobilisent les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine au Québec en proposant une typologie adaptée (à notre corpus) de la richesse culturelle des communautés : les capitaux accumulés, les capitaux de résilience et les capitaux d'émancipation. Cette typologie est grandement inspirée du modèle de Yosso (2005). Toutefois, je l'ai adaptée à l'analyse de nos verbatim, en prenant considération le contexte du Québec et, spécifiquement, de Montréal – un contexte dans lequel la composition de la communauté « latino » est unique. En ce sens, par rapport aux études réalisées dans d'autres contextes nationaux, cette étude a illustré certaines particularités liées au Québec. La première spécificité réside dans le contexte d'une majorité fragile (Mc Andrew, 2015), la majorité francophone québécoise, qui valorise peu la connaissance des autres langues que le français et l'anglais dans les écoles primaires et secondaires québécoises (Armand et al., 2008). Ainsi, aux dires de nos participantes et participants, la capacité de parler trois langues ne semble pas contribuer à un capital qui améliorerait leur réussite. La deuxième particularité fait référence à la diversité ethnoculturelle spécifique au contexte montréalais; cette diversité nourrit dans un premier temps la reconnaissance de la complexité et de l'intersectionnalité des identités des étudiantes et étudiants. Le fait de vivre dans une ville pluriethnique et plurilingue pourrait expliquer pourquoi nous avons peu retrouvé le capital d'auto-nomination raciale et/ou ethnique dans les verbatim de nos répondantes et répondants. Également, cette diversité ethnoculturelle et linguistique montréalaise alimente l'ouverture des étudiantes et étudiants envers les autres communautés et leur conscientisation à la justice sociale pour l'ensemble des groupes racisés ou opprimés. Cette conscientisation n'a pas nécessairement généré des actions concrètes de résistance chez nos répondantes et répondants, mais elle pourrait s'avérer essentielle pour le développement de la résistance transformatrice dans leur parcours de vie ultérieur (et ne se limitant pas uniquement à l'autodéfense de son propre groupe d'appartenance).

Le modèle de la richesse culturelle des communautés a pour but de reconnaître la force des groupes marginalisés, une force qui a été négligée par le courant dominant de l'histoire et des recherches conduites en sciences sociales (Yosso et García, 2007). Cette étude fait également écho à d'autres recherches critiques sur les groupes marginalisés, soulignant le point de vue selon lequel les communautés racisées nourrissent les individus avec de multiples atouts. Ces formes de capitaux

mettent en exergue les connaissances et les compétences que les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine portent depuis leur noyau familial et communautaire. En analysant le capital à travers les trois catégories que nous avons créées, il est possible de noter que ces types de capitaux peuvent s'enrichir mutuellement. En particulier, la résilience et l'émancipation des étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine sont largement basées sur leurs capitaux accumulés (c'est-à-dire le capital familial, linguistique et social) – des capitaux accumulés qui servent de ressources continues pour les soutenir dans leur agentivité à travers leurs vécus dans les institutions éducatives. De plus, les discours recueillis mettent en exergue les forces des étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine, des forces qui ne se limitent pas au domaine de l'éducation. Leur émancipation permet d'entrevoir des possibilités de transformations ultérieures plus importantes.

Conclusion

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai cherché à analyser les parcours des étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine du primaire jusqu'au postsecondaire en ciblant leurs inégalités vécues et les stratégies mobilisées. Cet objectif de recherche me semblait pertinent et nécessaire pour plusieurs raisons. Dans un premier temps, les étudiantes et étudiants issus de l'immigration, notamment de groupes racisés, représentent, dans les dernières décennies, un groupe en croissance tant à l'international qu'au Canada et au Québec. De plus, le groupe immigrant issu d'Amérique latine s'avère important et grandissant au Québec (Shi, 2021 ; Marangell et al., 2018 ; Choudaha et al., 2018). Cependant, peu d'études portant sur la communauté « latino » au Québec s'intéressent aux milieux éducatifs et aux vécus des étudiantes et étudiants ; de même, des études quantitatives analysant les taux d'accès, de diplomation ou de décrochage des étudiantes et étudiants issus de l'Amérique latine semblent dominantes dans la littérature académique. Les quelques analyses qualitatives antérieures qui creusent leurs expériences individuelles et subjectives sont loin d'être suffisantes (Magnan et al., 2022). Ainsi, dans ce mémoire, j'ai creusé, par une étude qualitative, les vécus d'inégalités. J'ai aussi documenté comment les jeunes issus d'Amérique latine résistent aux inégalités, et ce, particulièrement ceux et celles qui ont réussi à persévérer jusqu'à l'université.

Adoptant une posture épistémologique interprétative et critique, j'ai choisi la théorie critique de la race (TCR) et particulièrement la branche de la théorie critique « Latino » (la LatCrit) comme cadre de référence afin d'analyser le parcours des jeunes issus d'Amérique latine dans les milieux éducatifs. Basée sur une interprétation constructiviste de la race, la TCR met au centre de sa théorisation les oppressions jalonnant les vécus depuis le primaire jusqu'au postsecondaire (Pérez Huber, 2010). Elle remet en question des idéologies dominantes, telle que la méritocratie, le daltonisme et l'égalité d'opportunité, qui marquent les institutions scolaires et postsecondaires ainsi que le système éducatif (Pérez Huber, 2010 ; Sleeter, 2012). En tant qu'une branche de la TCR, la LatCrit contribue spécifiquement à l'étude de l'expérience des personnes originaires d'Amérique latine en mettant l'accent sur des enjeux parfois négligés par la TCR, telle que la langue, le statut d'immigration, la culture et la sexualité et d'autres facteurs qui pourraient être agir en intersection avec la race (Solórzano & Delgado Bernal, 2001). Afin d'explorer les stratégies mobilisées par les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine au Québec, j'ai également adopté le modèle axé sur la « richesse culturelle des communautés (*community cultural wealth*) » de Yosso (2005) – un modèle présentant des capitaux pouvant être mobilisés par les jeunes de groupes racisés pour lutter contre le racisme et les multiples

inégalités vécues au cours de leur parcours depuis le primaire jusqu'au postsecondaire (Yosso, 2005 ; Ayala et Contreras, 2019).

À partir d'une posture interprétative-critique, la finalité de cette recherche m'a orienté vers l'approche qualitative. Le corpus de cette étude a reposé sur 8 participantes et participants qui ont été admis dans une université montréalaise et qui n'ont pas abandonné leurs études pendant leurs deux premières années. Pour chaque participante ou participant, une première entrevue (An 1) a été menée au début de la première année d'inscription et une deuxième entrevue (An 2) à la fin de la deuxième année d'inscription. Les deux entretiens forment un récit de vie pour chaque participante ou participant. L'analyse de ce mémoire a été réalisée en deux phases : dans un premier temps, j'avais pour objectif d'explorer l'articulation entre les vécus depuis primaire jusqu'au postsecondaire des étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine en utilisant la branche LatCrit de la TRC ; dans un deuxième temps, j'ai analysé les stratégies mobilisées par les jeunes issus d'Amérique latine pour résister aux inégalités en me servant du modèle théorique de la richesse culturelle des communautés (divers types de capitaux) et en l'adaptant à mes matériaux spécifiques.

La première étape d'analyse a reposé sur une analyse descriptive et interprétative-critique de récits de vie dans laquelle j'ai tenté de comprendre les vécus individuels des participantes et participants depuis le primaire jusqu'au postsecondaire de façon diachronique à l'aide de vignettes. J'y ai souligné que les parcours des participantes et participants sont marqués par des enjeux, des difficultés et des luttes. Vis-à-vis un même système éducatif, les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine se sentent confrontés à davantage de défis cumulés que leurs pairs québécois. J'y ai synthétisé quatre enjeux majeurs relatés par les participantes et participants de cette étude et qui sont ressortis de manière transversale lors de mon analyse de leur parcours diachronique (fiches-synthèses) : les enjeux liés au fait de provenir d'une famille défavorisée, l'interruption du parcours d'études, la non-maîtrise de la langue de scolarisation et les difficultés liées au décodage du métier d'étudiant. Sous chaque enjeu, j'ai mis en exergue le fait que les participantes et participants vivent à l'intersection de multiples inégalités (e.g. inégalités familiales, inégalités économiques, inégalités d'accès aux informations stratégiques, inégalités linguistiques, inégalités scolaires, etc.). L'agentivité des étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine est également soulignée à travers le récit qu'ils font de leurs réactions vis-à-vis des défis majeurs vécus. À travers leur récit ressort le maintien de leurs aspirations pour la réussite et leur persévérance face à l'adversité.

À la lumière de la typologie des capitaux de Yosso (2005) et de son modèle axé sur la richesse culturelle des communautés, la deuxième étape d'analyse a reposé sur à une analyse typologique et transversale des capitaux mobilisés par les participantes et participants tout au long de leur parcours depuis le primaire jusqu'au postsecondaire. Par rapport aux études réalisées dans d'autres contextes nationaux, cette analyse a permis d'illustrer certaines particularités liées au Québec. J'ai donc construit une typologie, inspirée du modèle de Yosso (2005) et adaptée au terrain que nous avons mené au Québec. Les types de capitaux suivants ont été présentés et interprétés : les capitaux accumulés; les capitaux de résilience; et les capitaux d'émancipation. En analysant le capital à travers ces trois catégories, nous avons souligné le fait que ces types de capitaux peuvent s'enrichir mutuellement. Ces formes de capitaux mettent en exergue les forces que les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine portent en eux de leur noyau familial et leur communauté.

Évidemment, même si les résultats présentés sont intéressants, nous pouvons aussi soulever des limites de cette recherche. D'abord, comme cette recherche s'inscrit dans un projet plus large, les entretiens ayant couvert d'autres sujets périphériques à ce mémoire. Ajoutons que certaines réponses que j'ai analysées étaient abordées en surface lors des entretiens. Disposant de données secondaires, recueillies par d'autres chercheuses et chercheurs, je ne pouvais pas retourner vers les participantes et participants afin de leur demander des explications supplémentaires. Dans un autre ordre d'idées, le fait que je n'ai analysé que huit récits de vie pourrait être envisagé comme une limite, en ce sens que cela ne nous permet pas de « généraliser » nos résultats. De plus, le corpus de ce mémoire englobe seulement les étudiantes et étudiants qui ont persévéré jusqu'à l'université. Or, selon les études quantitatives, les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine font partie d'un groupe dont le taux d'accès et le taux de diplomation en enseignement supérieur est plus faible que leurs pairs natifs du Québec ou de certains de leurs pairs issus de l'immigration (Kamanzi et Murdoch, 2011 ; Thiessen, 2009). Ainsi, ce mémoire n'a pas documenté la réalité de ces jeunes ont interrompu leurs études postsecondaires. Finalement, la voix des parents n'est pas abordée dans cette étude; toutefois, les résultats soulignent que leur rôle s'avère essentiel durant leurs parcours du primaire jusqu'au postsecondaire. Des recherches ultérieures devraient être réalisées auprès d'eux afin d'enrichir le portrait des difficultés vécues et des stratégies mobilisées par des étudiantes et étudiants.

En dépit des limites, ce mémoire a contribué à l'avancement des connaissances scientifiques. Sur le plan théorique, j'ai adapté la typologie de la richesse culturelle des communautés, des capitaux, adaptée à mes matériaux recueillis en contexte québécois. Cette typologie pourrait également contribuer ou inspirer d'autres chercheuses et chercheurs menant des études similaires sur d'autres

groupes racisés. De plus, cette étude a souligné l'enrichissement mutuel entre les différents types de capitaux. En ce sens, cela contribue à l'ajout de réflexions théoriques supplémentaires sur la typologie de Yosso (2005). Sur le plan empirique, ce mémoire complète les autres études qui ont porté sur cette population et trouve son originalité dans plusieurs aspects. Dans un premier temps, cette étude donne la parole aux étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine qui sont victimes d'oppressions. Les recherches antérieures, majoritairement de nature quantitative, ont indiqué et identifié les difficultés vécues (Kamanzi et Murdoch, 2011 ; Finnie et Mueller, 2010). Toutefois, cette étude qualitative a permis de mieux comprendre, de manière plus approfondie, comment ils vivent ces difficultés ; elle a aussi permis de présenter leur propre voix en mettant en exergue leurs résistances, leur agentivité et leur persévérance du primaire jusqu'au postsecondaire. Dans un deuxième temps, cette étude a permis de présenter une posture ouverte aux diverses façons de s'auto-identifier en évitant de « catégoriser » les participantes et participants à partir de l'étiquette « Latino ». En adoptant une catégorisation raciale, les études antérieures ayant porté sur cette population reconnaissent la centralité sous-jacente de la population « blanche » et « non blanche » (Selvarajah, et al., 2020 ; Skinner, 2011). En faisant ce choix théorique, ces études ont toutefois négligé la complexité de l'identité qui a été illustrée dans les résultats de cette étude. Ainsi, ce mémoire refuse l'étiquetage de cette population étudiante et valorise leur auto-identification. Finalement, il est important de souligner que la majorité des études concernant les étudiantes et étudiants issus de minorités racisées s'inscrivent dans une approche déficitaire (*deficit thinking*) selon laquelle ces étudiantes et étudiants sont moins adaptés pour la réussite scolaire et universitaire. Or, ce mémoire met en lumière la force des groupes marginalisés, une force qui a été négligée par le courant dominant de l'histoire et dans les recherches conduites en sciences sociales (Yosso et García, 2007) ; il met aussi en exergue l'importance de leur noyau familial et communautaire, un noyau offrant aux étudiantes et étudiants de multiples atouts.

Sur le plan des retombées sociales, j'espère que les résultats de ce mémoire permettront de bonifier, d'améliorer les politiques, plans d'action et pratiques des institutions scolaires et postsecondaires au Québec en lien avec la réduction de ces inégalités. Il est intéressant de noter, dans les analyses présentées dans ce mémoire, que les institutions scolaires et postsecondaires n'ont pas joué un rôle important quand les étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine de notre corpus ont vécu des inégalités. Au contraire, les données illustrent que leur soutien principal fut leur propre famille et communauté. En effet, plusieurs participantes et participants ont tenté de demander de l'aide ou du soutien auprès des institutions scolaires et postsecondaires. Or, leurs récits dévoilent que les réponses institutionnelles n'ont pas été suffisamment satisfaisantes. Les étudiantes et étudiants constatent que le soutien offert par les institutions scolaires et postsecondaires n'était pas toujours adapté aux jeunes

issus d'immigration et qu'il s'avérait ainsi difficile pour eux à comprendre, interpréter ou décoder. Le problème sous-jacent est donc que les institutions scolaires et postsecondaires ainsi que leurs personnels ne connaissent pas suffisamment les vécus des étudiantes et étudiants issus d'immigration. Davantage d'attention des institutions éducatives devrait ainsi être accordée aux expériences individuelles de cette population étudiante afin de leur offrir de l'aide plus différenciée et plus appropriée à leurs parcours.

En ce qui concerne les prospectives en recherche, deux pistes qui n'ont pas été abordées dans cette étude me paraissent pertinentes concernant notre population à l'étude. Le premier a trait au parcours identitaire des étudiantes et étudiants issus d'Amérique latine. Ce mémoire a déjà illustré que leur identification est complexe et nuancée, mais n'a pas tracé la transformation de l'auto-identification sur une trame temporelle. L'intersectionnalité reconnaît que l'identité est multiple et situationnelle (Christensen, 2009 ; Werbner, 2018 ; Koskela, 2020). Il serait intéressant de voir comment l'auto-identification des jeunes issus d'immigration, notamment ceux issus d'Amérique latine, se transforme ou change dans différents environnements. Le récit de vie serait un instrument adéquat pour cet objectif de recherche. Deuxièmement, la théorie de la richesse culturelle des communautés valorise également les apports des étudiantes et étudiants issus de minorités racisées dans les institutions scolaires et postsecondaires (Yosso, 2005 ; Ayala et Contreras, 2019 ; Yosso et García, 2007). Autrement dit, il s'agit non seulement d'une richesse pour les étudiantes et étudiants eux-mêmes, mais aussi pour les institutions scolaires et postsecondaires. Ainsi, il serait intéressant de voir comment différents types de capitaux que possèdent les étudiantes et étudiants issus de minorités racisées contribuent au développement des institutions éducatives (s'il y a lieu). Cette recherche permettrait de mieux comprendre pourquoi la diversité est importante pour l'éducation, pourquoi elle constitue une richesse pour les institutions éducatives.

Référence

- 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(1), 26-37.
- Angen, M. J. (2000). Evaluating interpretive inquiry: Reviewing the validity debate and opening the dialogue. *Qualitative health research*, 10(3), 378-395.
- Armand, F. (2005). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 441-469.
- Armand, F., Sirois, F., et Ababou, S. (2008). Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé: développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique. *Canadian modern language review*, 65(1), 61-87.
- Armand, F., Kanouté, F., Vatz, M., Magnan, M. O., Papazian-Zohrabian, G., Rachédi, L., et Venne, E. (2015). Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'ateliers d'expression créatrice théâtrale, d'approches plurilingues de l'écriture et de rétroactions correctives. Actions concertées, Programme de recherche sur l'écriture. *Québec: Fonds de recherche du Québec–Société et Culture (FRQSC)*.
- Armony, V. (2017). *Les Québécoises et Québécois d'origine latino-américaine : une population bienvenue mais reléguée?*. Forum sur la valorisation de la diversité et la lutte contre la discrimination.
- Armony, V. (2020). L'expérience subjective de la discrimination systémique: étude de cas sur la population québécoise d'origine latino-américaine. *Canadian Journal of Sociology/Cahiers Canadiens de Sociologie*, 45(4).
- Ayala, M. I. (2016). Navigating the Higher Education Space: An Examination of Latino College Students. In *American Educational Research Association World Education Research Association 2016 Focal Meeting, Washington, DC*.
- Ayala, M. I. et Contreras S. M. (2019). It's Capital! Understanding Latina/o Presence in Higher Education, *Sociology of Race and Ethnicity*, vol. 5(2), 229-243.
- Benoît, R. (2011). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire: portrait des jeunes Québécois originaires de l'Amérique centrale et du Sud, secteur français*. Dans McAndrew, Marie et Balde, Alhassane (dir.). Rapport de recherche, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie-4e édition*. Armand Colin.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Richard Nice (tr.). Sage Publications, London.
- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris, France : Dunod.
- Boutinet, J. P. (2007). L'espace contradictoire des conduites à projet: entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(1), 19-32.
- Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitatives*, 8, 7-36.
- Caron, C. (2017). La recherche qualitative critique: la synergie des approches inductives et des approches critiques en recherche sociale. *Approches inductives: travail intellectuel et construction des connaissances*, 4(2), 49-78.
- Chapman, L. (2018). *Qui sont les Latino-Américains au Québec ?*.
<https://www.rcinet.ca/fr/2018/12/31/qui-sont-les-latino-americains-du-quebec/>
- Chapman, T., Dixson, A., Gillborn, D., et Ladson-Billings, G. (2013). *The Handbook of Educational Theories*.
- Chavez, B. et Statistique Canada. (2019). *Immigration et langue au Canada, 2011 et 2016*.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-657-x/89-657-x2019001-fra.htm>
- Christensen, A. D. (2009). Belonging and unbelonging from an intersectional perspective. *Gender, Technology and Development*, 13(1), 21-41.
- Choudaha, R., et Van Rest, E. (2018). Envisioning pathways to 2030: megatrends shaping the future of global higher education and international student mobility. Studyportals. *Language Conundrum in Students*.
- Coenen-Huther, J. (2006). *Compréhension sociologique et démarches typologiques* (No. XLIV-135, pp. 195-205). Librairie Droz.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire-2e éd*. Economica.
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43, 1241-1299.
- Crenshaw, K. W. (2011). Twenty years of Critical Race theory: Looking back to move forward. *Connecticut Law Review*, 43, 1253-1353.
- Crozier, G., Burke, P. J., et Archer, L. (2016). Peer relations in higher education: Raced, classed and gendered constructions and othering. *Whiteness and Education*, 1(1), 39-53.
- Darder, A., et Torres, R. D. (2004). *After race: Racism after multi-culturalism*. New York: New York University Press.
- Delgado, R., et Stefancic, J. (2001). *Critical race theory: An introduction*. New York: New York University Press.

- De Munck, J. (2011). Les trois dimensions de la sociologie critique. *SociologieS*.
- Dewaele, J. M. et Sevinç, Y. (2017). La double anxiété langagière des immigrants. *Babylonia Journal of Language Education*, 1, 26-30.
- Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (42/1).
- Dubé, S. (2015). « Personne n'est antisémite, mais tout le monde est opposé à l'immigration ». Les discours des responsables politiques québécois sur les réfugiés juifs, 1938-1945. *Globe: revue internationale d'études québécoises*, 18(1), 87-109.
- Dubet, F. Cousin, O. et Guillemet, J.P. (1991). Sociologie de l'expérience lycéenne. *Revue Française de pédagogie*, 94, 5-12.
- Dubet, F., et Martuccelli, D. (2014). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Média Diffusion.
- Elrod, S., Whitehead, L., et Huber, M. T. (2020). *The Scholarship of Mission: A New Concept for Promoting Scholarly Work Advancing Institutional Goals*. 9.
- Finnie, R., et Mueller, R. E. (2010). They came, they saw, they enrolled: Access to postsecondary education by the children of Canadian immigrants. *Pursuing higher education in Canada: Economic, social, and policy dimensions*, 191-218.
- Foley, D. E. (1997) Deficit thinking models based on culture: the anthropological protest, in: R. Valencia (Ed.) *The evolution of deficit thinking: educational thought and practice* (London, The Falmer Press), 113–131.
- Garcia de Blakeley, M., Ford, R., et Casey, L. (2017). Second language anxiety among Latino American immigrants in Australia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 759-772.
- Gillborn, D. (2006). Rethinking White supremacy: Who counts in 'whiteworld.' *Sage Publications*, 6(3), 318-340.
- Gérin-Lajoie, D. (2016). Les jeunes dans les écoles de langue anglaise de la région de Montréal et leur rapport à l'identité. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (7), 48–69.
- Glasener, K. M., Martell, C. A., et Posselt, J. R. (2019). Framing diversity : Examining the place of race in institutional policy and practice post-affirmative action. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12(1), 3-16.
- González, L. D. (2012). Stories of success: Latinas redefining cultural capital. *Journal of Latinos and Education*, 11(2), 124-138.
- González, F. E. (1998). Formations of Mexicananess: Trenzadas de identidades multiples Growing up Mexicana: Braids of multiple identities. *International Journal of Qualitative Studies in*

Education, 11(1), 81-102.

- González, N. et Moll, L. C. (2002) Cruzando el puente: building bridges to funds of knowledge, *Educational Policy*, 16(4), 623–641.
- González, N., Moll, L. C., Tenery, M. F., Rivera, A., Rendon, P. Gonzales, R. et Amanti, C. (1995) Funds of knowledge for teaching in Latino households, *Urban Education*, 29(4), 443–470.
- Haney-López, I. F. (2000). The social construction of race. In R. Delgado, R. et J. Stefancic (Eds.), *Critical race theory: The cutting edge* (163-175). Philadelphia: Temple University Press.
- Harris, J. C., Barone, R. P. et Davis, L. P. (2015). Who Benefits?: A Critical Race Analysis of the (D) Evolving Language Of Inclusion in Higher Education. *The NEA Higher Education Journal*, 21-38.
- Jeffrey, D., et Maffesoli, M. (2005). *La sociologie compréhensive*. Presses Université Laval.
- Jenkins, S. P., Micklewright, J., et Schnepf, S. V. (2008). Social segregation in secondary schools: how does England compare with other countries?. *Oxford Review of Education*, 34(1), 21-37.
- Juan, S. (1999). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kamanzi, P. C., et Collins, T. (2018). The postsecondary education pathways of Canadian immigrants: Who goes and how do they get there. *International Journal of Social Science Studies*, 6(2), 58.
- Kamanzi, P. C., et Murdoch, J. (2011). L'accès à un diplôme universitaire chez les immigrants. *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement*, 145-158.
- Kamanzi, P. C., Magnan, M. O., Pilote, A. et Doray, P. (2018). Immigration et morphologie des parcours scolaires dans l'enseignement supérieur au Canada : Le cas de la province de Québec. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(2-3), 253-277.
- Kamanzi, P. C., Pilote, A., Uzenat, M., et Gris, S. (2017). La démocratisation des études supérieures à l'aune de la différenciation et de l'individualisation des parcours scolaires au Québec. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46(4).
- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R., et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice: revue internationale de la recherche interculturelle*, 6(1), 13-25.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Koskela, K. (2020). *Negotiating the "migrant elite": Boundary making and social identities among skilled migrants in Finland*. Publications of the Faculty of Social Sciences 163 (2020).

- Lafortune, G. (2006). *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième générations*. [Mémoire de maîtrise]. Université de Montréal.
- Lafortune, G. et Balde, A. (2013). Cheminement scolaire des élèves québécois originaires des Antilles : Un double aperçu à partir de données quantitatives et qualitatives. *Diversité urbaine*, 12(1), 49-68.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 4, 365-387.
- Larkin, M., Watts, S., et Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 102-120.
- Larochelle-Audet, J. (2019). Organisation et re-production des rapports de domination dans les distributions dissymétriques du travail enseignant : une enquête du point de vue d'enseignant·es de groupes racisés. Thèse de doctorat, Université de Montréal
- Ledesma, M. C., et Calderón, D. (2015). Critical race theory in education: A review of past literature and a look to the future. *Qualitative Inquiry*, 21(3), 206-222.
- Lindsay, C. et Statistique Canada. (2007). *La communauté latino-américaine au Canada, 2001*. Statistique Canada.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99. <https://doi.org/10.2307/329395>
- MacIntyre, P. D. et Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- Magnan, M. O., Pilote, A., Grenier, V., et Darchinian, F. (2017). Jeunes issus de l'immigration et choix d'orientation au postsecondaire à Montréal. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 34-53.
- Magnan, M. O., Pilote, A., Grenier, V., et Darchinian, F. (2017). Jeunes issus de l'immigration et choix d'orientation au postsecondaire à Montréal. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 34-53.
- Magnan, M.O., Soares, R., Russo, K., Levasseur, C. et Dessureault, J. (2022). « Est-ce que je suis assez bonne pour être ici ? » : anxiété langagière et discrimination linguistique en contexte scolaire québécois. *Revue canadienne de l'éducation*.
- Marangell, S., Arkoudis, S., et Baik, C. (2018). Developing a host culture for international students: What does it take?. *Journal of International Students*, 8(3), 1440-1458.
- Marwan, A. (2016). Investigating students' foreign language anxiety. *Malaysian Journal of ELT*

research, 3(1), 19.

- Massey, D. S. (2006). Social background and academic performance differentials: White and minority students at selective colleges. *American Law and Economics Review*, 8(2), 390-409.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Mimeault, I., LeGall, J., & Simard, M. (2002). Identités des jeunes régionaux de parents immigrés au Québec: métissage et ouverture sur le monde. *Cahiers de recherche sociologique*, (36), 185-215.
- Morrisette, J., et Audet, G. (2018). L'école à l'épreuve de la diversité ethnoculturelle de son personnel : Regards compréhensifs croisés. *Alterstice: Revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 5.
- Niewiadomski, C., et Villers (de), G. (2006). Les histoires de vie en formation. *Revue je*, 1, 26-28.
- O'Rourke, B. (2011). Whose language is it? Struggles for language ownership in an Irish language classroom. *Journal of Language, Identity et Education*, 10(5), 327-345.
<https://doi.org/10.1080/15348458.2011.614545>
- Omi, M., et Winant, H. (1994). *Racial formation in the united states: From the 1960s to the 1990s*. New York: Routledge.
- Pampalon, R., et Raymond, G. (2003). Indice de défavorisation matérielle et sociale: son application au secteur de la santé et du bien-être. *Santé, société et solidarité*, 2(1), 191-208.
- Pampalon, R., Hamel, D., Gamache, P., Philibert, M. D., Raymond, G., et Simpson, A. (2012). Un indice régional de défavorisation matérielle et sociale pour la santé publique au Québec et au Canada. *Canadian Journal of Public Health*, 103(2), S17-S22.
- Passeron, J. C. (1994). La rationalité et les types de l'action sociale chez Max Weber. *Revue européenne des sciences sociales*, 32(98), 5-44.
- Pérez Huber, L. (2009). Challenging racist nativist framing: Acknowledging the community cultural wealth of undocumented Chicana college students to reframe the immigration debate. *Harvard Educational Review*, 79(4), 704-730.
- Pérez Huber, L. (2010). Using latina/o critical race theory (latcrit) and racist nativism to explore intersectionality in the educational experiences of undocumented chicana college students. *Educational Foundations*, 24(1-2), 77-96.
- Pérez Huber, L. (2010). Using Latina/o Critical Race Theory (LatCrit) and Racist Nativism to Explore Intersectionality in the Educational Experiences of Undocumented Chicana College Students. *Educational Foundations*, 24, 77-96.
- Pérez Huber, L., Benavides Lopez, C., Malagón, M., Velez, V., et Solórzano, D. (2008). Getting

- beyond the “symptom,” acknowledging the “disease”: Theorizing racist nativism. *Contemporary Justice Review*, 11(1), 39-51.
- Poupart, J. (1997). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. G. Morin,.
- Reynolds, A. L., Sneva, J. N., & Beehler, G. P. (2010). The influence of racism-related stress on the academic motivation of Black and Latino/a students. *Journal of college student development*, 51(2), 135-149.
- Rodgers, T. (2013). Should high non-completion rates amongst ethnic minority students be seen as an ethnicity issue? Evidence from a case study of a student cohort from a British University. *Higher Education*, 66(5), 535-550.
- Rachédi, L., Montgomery, C., et Halsouet, B. (2016). Mort et deuil en contexte migratoire: spécificités, réseaux et entraide. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, (24).
- Selvarajah, S., Abi Deivanayagam, T., Lasco, G., Scafe, S., White, A., Zembe-Mkabile, W., & Devakumar, D. (2020). Categorisation and minoritisation. *BMJ Global Health*, 5(12), e004508.
- Schnapper, D. (2003). L'analyse typologique. S. Moscovici, F. Buschini (éds.), *Les méthodes des sciences humaines*, PUF, Paris, 297-314.
- Schnepf, S. V. (2007). Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics*, 20(3), 527-545.
- Shabani, M. B. (2012). Levels and Sources of Language Anxiety and Fear of Negative Evaluation among Iranian EFL Learners. *Theory et practice in language studies*, 2(11).
- Shi, L. (2021). A neglected population: Media consumption, perceived risk, and fear of crime among international students. *Journal of interpersonal violence*, 36(5-6), 2482-2505.
- Skinner, D. (2011). How might critical race theory allow us to rethink racial categorisation?. *Atlantic Crossings: International Dialogues on Critical Race Theory*, 115.
- Sleeter, C. E. (2012). Critical Race Theory and Education. *Encyclopedia of Diversity in Education*. Ed. James A. Banks. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2012. 491-95. SAGE
- Solórzano, D. G., et Bernal, D. D. (2001). Examining transformational resistance through a critical race and LatCrit theory framework: Chicana and Chicano students in an urban context. *Urban Education*, 36(3), 308-342.
- Solórzano, D., et Delgado Bernal, D. (2001). Examining transformational resistance through a critical race and Latcrit theory framework: Chicana and Chicano students in an urban context. *Urban Education*, 36(3), 308-342
- Solórzano, D., Allen, W. R., et Carroll, G. (2002). Keeping race in place: Racial microaggressions

- and campus racial climate at the University of California, Berkeley. *Chicano-Latino Law Review*, 23(15), 15-112.
- Solórzano, D., et Yosso, T. (2002). A critical race counterstory of race, racism, and affirmative action. *Equity and Excellence in Education*, 35(2), 155-168.
- Sydell, E. J., & E. S. Nelson. (2000). Modern Racism on Campus: A Survey of Attitudes and Perceptions. *The Social Science Journal*, 37(4), 627–635.
- Statistique Canada. (2017). *Recensement de la population 2017*.
- Sue, D. W. (2003). *Overcoming our racism: The journey to liberation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, D. L., & Clark, M. P. (2009). “Set up to fail”: Institutional racism and the sabotage of school improvement. *Equity & Excellence in Education*, 42(2), 114-129.
- Tamtik, M. et Guenter, M. (2019). Policy Analysis of Equity, Diversity and Inclusion Strategies in Canadian Universities – How Far Have We Come? *Canadian Journal of Higher Education*, 49(3), 41-56.
- Thiessen, V. (2009). The pursuit of postsecondary education: A comparison of First Nations, African, Asian, and European Canadian youth. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 46(1), 5-37.
- Valdes, F. (1996). Latina/o ethnicities, critical race theory, and post-identity politics in postmodern legal culture: From practices to possibilities. *La Raza LJ*, 9, 1.
- Van Osch, Y. M., et Breugelmans, S. M. (2012). Perceived intergroup difference as an organizing principle of intercultural attitudes and acculturation attitudes. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(5), 801-821.
- Vatz Laaroussi, M. (2006). Le nous familial comme vecteur d’insertion pour les familles immigrantes. *Canadian Issues – Thèmes canadiens*, 72-75.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & 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.
- Von Robertson, R., Bravo, A., et Chaney, C. (2016). Racism and the Experiences of Latina/o College Students at a PWI (Predominantly White Institution). *Critical Sociology*, 42(4-5), 715-735.
- Werbner, P. (2018). Intersectionality and situationalism: Towards a (more) dynamic interpretation of Ethnic Groups and Boundaries 1. In *Ethnic Groups and Boundaries Today* (118-132). Routledge.
- White, B. W. (2019). Français in a post-rap world: audible minorities and anxiety about mixing in Québec. *Ethnic and Racial Studies*, 42(6), 957-974.
- Wilkinson, R. G., et Marmot, M. (Eds.). (2003). Social determinants of health: the solid facts. World

Health Organization.

- Yosso, T. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race ethnicity and education*, 8(1), 69-91.
- Yosso, T., et García, D. (2007). "This Is No Slum!": A Critical Race Theory Analysis of Community Cultural Wealth in Culture Clash's Chavez Ravine. *Aztlan: A journal of Chicano studies*, 32(1), 145-179.
- Yosso, T., Smith W., Ceja, M. et Solórzano, D. (2009). Critical Race Theory, Racial Microaggressions, and Campus Racial Climate for Latina/o Undergraduates. *Harvard Educational Review*. Winter Issue.

Annexe 1. Guide d'entretien individuel étudiantes et étudiants (A1)

Schéma de la première entrevue individuelle (An 1) – Inégalités de parcours dans l'enseignement supérieur : le cas des étudiants issus de l'immigration

Grands thèmes abordés :

1. Expérience familiale durant l'enfance et l'adolescence
2. Parcours scolaire avant l'entrée à l'université
3. Choix d'orientation à l'université
4. Expériences à l'université
5. Anticipations du parcours universitaire et aspirations professionnelles

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 et scolaires, vos choix d'orientation à l'université et vos aspirations futures.

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 à votre parcours individuel.

Ainsi, en cours de route, je vous demanderai de me raconter votre expérience personnelle relative à ces questions générales et 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 – Expérience familiale durant l’enfance et l’adolescence

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
 - ✓ Niveau de scolarité des parents
 - ✓ Profession des parents dans le pays d’origine
 - ✓ Profession des parents au Québec
 - ✓ Reconnaissance des diplômes obtenus hors Canada (démarche effectuée, pas été nécessaire)?
 - ✓ Retour aux études au Québec ou au Canada?
 - ✓ Trajectoire migratoire (pays d’origine des parents, raisons de la migration, processus d’acculturation et d’intégration, etc.)
 - ✓ Voyages dans le pays d’origine de vos parents?
 - ✓ Pourquoi ces voyages? Attachement à ce pays d’origine?
 - ✓ Réseau social de la famille en contexte montréalais
 - ✓ Rapport des parents et de la fratrie face aux langues officielles
 - ✓ Rapport des parents et de la fratrie à la loi 101, à l’éducation et à l’école francophone québécoise
 - ✓ Frères ou sœurs (âge, occupations, études effectuées, etc.)
 - ✓ Cousins ou cousines (occupations, études effectuées, etc.)
 - ✓ Autres membres significatifs de la famille (niveau d’éducation, profession, etc.)

II – Parcours scolaire avant l’entrée à l’université

2. S’il y a lieu, quels souvenirs conservez-vous de votre passage à l’école primaire?
 - ✓ École(s) fréquentée(s) et raisons du choix par les parents
 - ✓ Attitude face à l’école, l’enseignement, contenu des cours
 - ✓ Dossier scolaire (réussite, difficultés, etc.)
 - ✓ Soutien des parents (supervision, morale, financière, etc.)
 - ✓ Soutien des organismes communautaires
 - ✓ Attitudes des employés scolaires face à la diversité
 - ✓ Attitude face aux différents acteurs scolaires (enseignants, directeurs d’école, etc.)
 - ✓ Rapports avec les pairs (interactions, catégorisations intergroupes, expériences de discrimination, etc.)
3. Quels souvenirs conservez-vous de votre passage à l’école secondaire?
 - ✓ École(s) fréquentée(s) et raisons du choix par les parents
 - ✓ Attitude face à l’école, l’enseignement et contenu des cours
 - i. Y a-t-il des cours qui vous ont marqué au secondaire? Pourquoi?
 - ii. Cours aimés et moins aimés?
 - ✓ Dossier scolaire (réussite, difficultés, etc.)
 - ✓ Soutien des parents (supervision, morale, financière, etc.)
 - ✓ Soutien des organismes communautaires
 - ✓ Attitudes des enseignants face à la diversité
 - ✓ Attitudes du jeune face aux différents acteurs scolaires (enseignants, directeurs d’école, conseillers d’orientation, etc.)
 - ✓ Rapports avec les pairs (interactions, catégorisations intergroupes, expériences de discrimination, discussions autour des choix d’orientation au cégep, etc.)

4. Pouvez-vous me décrire votre cheminement scolaire au cégep?
- ✓ Programme(s) désiré(s), mais non choisi(s)
 - i. Pourquoi ne pas les avoir choisis (changement dans les intérêts, pas les préalables requis, pas les notes requises, etc.)?
 - ✓ Programme(s) suivi(s)
 - ✓ Raisons du choix du(des) programme(s)
 - i. Pour la matière en soi?
 - ii. Pour les débouchés professionnels?
 - iii. Importance ou non du réseau de relations dans le choix?
 - iv. Influence des parents, conseillers d'orientation, enseignants, etc.?
 - v. Le rôle de la langue d'enseignement?
 - vi. Autres raisons?
 - ✓ Raisons du choix du(des) cégep(s)
 - i. Influence des parents, conseillers d'orientation, pairs, enseignants, etc.?
 - ✓ Autre(s) cégeps convoités (pourquoi ces cégeps? Pourquoi ne pas les avoir fréquentés?)
 - ✓ Nombre d'années passées au cégep (arrêts, changements de programme, etc.)?
 - ✓ Dossier scolaire (moyenne, notes, difficultés, échecs, réussites, etc.)
 - ✓ Soutien financier (si oui, de quelle(s) nature(s)?)
 - ✓ Soutien parental (si oui, de quelle nature?)
 - ✓ Soutien d'un organisme communautaire ?
5. Quels souvenirs conservez-vous de votre passage au cégep?
- ✓ Expérience quotidienne du cégep
 - ✓ Attitude face au cégep, l'enseignement, au contenu des cours
 - ✓ Attitude face aux différents acteurs du cégep (enseignants, directeurs, conseillers d'orientation, etc.)
 - ✓ Attitudes du personnel scolaire face à la diversité
 - ✓ Rapports avec les pairs (interactions, catégorisations intergroupes, etc.)
 - ✓ Intégration scolaire et sociale

III – Choix d'orientation à l'université

6. Pouvez-vous me parler de ce qui vous a conduit à poursuivre des études universitaires?
7. Pouvez-vous me parler de ce qui vous a conduit à choisir votre programme _____? Pourquoi ce programme?
- ✓ Pour la matière en soi (intérêt)?
 - ✓ Pour les débouchés professionnels?
 - ✓ Pour le contenu et la structure du programme?
 - ✓ Importance ou non du réseau de relations dans le choix?
 - ✓ Influence des parents, conseillers d'orientation, pairs, enseignants, etc.?
 - ✓ Le rôle de la langue?
 - ✓ Autres raisons?
 - ✓ Autre(s) programme(s) convoité(s) (raisons du non-choix)?
8. Pouvez-vous me parler de ce qui vous a conduit à fréquenter votre université _____? Pourquoi cette université?
- ✓ Autre(s) université(s) convoitée(s) (raisons du non-choix)?
 - ✓ Pour la réputation?
 - ✓ Pour les débouchés professionnels?

- ✓ Importance ou non du réseau de relations dans le choix?
- ✓ Influence des parents, conseillers d'orientation, pairs, enseignants, etc.?
- ✓ Pour les programmes offerts?
- ✓ Obtention d'une bourse?
- ✓ Autres raisons?

IV – Expériences à l'université

9. Pouvez-vous me parler de votre passage entre le cégep et l'université?
- ✓ Directement du cégep?
 - ✓ Arrêt des études pendant quelques années entre le cégep et l'université? Si oui, pourquoi et pour faire quoi? Pendant combien d'années?
 - ✓ S'il y a eu un arrêt, qu'est-ce qui vous a poussé à continuer vos études à l'université?
10. Pouvez-vous me parler de vos premières semaines (ou premiers mois) à l'université?
- ✓ Comment vous êtes-vous sentis?
 - ✓ Comment vous adaptez-vous?
 - ✓ Sentez-vous soutenu par l'université? Par le personnel? Par vos pairs?
 - ✓ Quelles sont vos réactions face aux méthodes d'enseignement de vos instructeurs?
 - ✓ Y a-t-il des aspects ou des événements qui vous ont choqués, déstabilisés, stressés, égayés, etc.?
 - ✓ Avez-vous fait le tour des services (bibliothèques, centres de soutien à la réussite, groupes communautaires ou d'appartenance, installations sportives, etc.)?
 - ✓ Considérez-vous connaître les services dispensés sur le campus?
 - ✓ Comment décririez-vous vos interactions quotidiennes avec vos pairs? Avec le personnel de l'université, de votre faculté ou de votre département?
 - ✓ Avez-vous à concilier travail et vie de famille? Si oui, comment gérez-vous cela?
 - ✓ Avez-vous fait de nouvelles connaissances?
11. Quelle est, et sera, l'implication de vos parents dans vos études universitaires?
- ✓ Soutien financier (si, oui de quelle(s) nature(s)? Quels sont vos besoins financiers?)
 - ✓ Soutien scolaire?
 - ✓ Soutien moral?
12. À part une contribution parentale, par quel autre moyen allez-vous subvenir à vos besoins et payer vos études?
- ✓ Programme de prêts et bourses du gouvernement?
 - ✓ Emploi à temps partiel? Si oui, quel type d'emploi?
 - ✓ Argent amassé au cours des dernières années?

V – Anticipations du parcours universitaire et aspirations professionnelles

13. Comment envisagez-vous vos études universitaires de premier cycle?
- ✓ Sentiments ressentis (enthousiasme, craintes, angoisses, etc.)? Par rapport à quel(s) aspect(s)? Avez-vous toujours eu ces sentiments envers les études universitaires?
 - ✓ Comment envisagez-vous votre performance scolaire lors de vos études de premier cycle?
 - ✓ Comment envisagez-vous votre expérience universitaire dans ces différentes dimensions (intégration sociale, scolaire, interactions avec les professeurs, adaptation aux façons de faire, etc.)?

- ✓ Avez-vous des activités ou des projets que vous voulez réaliser (échange international, appartenir à un club ou une équipe sportive, devenir représentant étudiant, etc.)?
- ✓ Que recherchez-vous ou que pensez-vous venir rechercher à l'université?

14. Qu'est-ce que vous prévoyez faire au terme de vos études universitaires de premier cycle?

- ✓ Autres diplômes de premier cycle? Quel programme? Dans quelle langue? Dans quelle ville, province, pays? Dans quelle université?
- ✓ Études supérieures? Quel type de programme? Dans quelles langues? Dans quelle ville, province, pays? Dans quelle université?
- ✓ Profession/travail? Dans quelles langues idéalement? Dans quelle ville, province, pays idéalement?)
- ✓ Mobilité géographique
- ✓ Autres projets personnels ou professionnels

Annexe 2. Guide d'entretien individuel étudiantes et étudiants (A2)

Schéma de la deuxième entrevue individuelle (An 2) – Inégalités de parcours dans l'enseignement supérieur : le cas des étudiants issus de l'immigration

Grands thèmes abordés :

1. Parcours universitaire depuis la première entrevue
2. Attentes par rapport au parcours universitaire et aspirations professionnelles

Mise en contexte à lire au répondant en débutant l'entrevue

Au cours de cette entrevue, vous serez amené à raconter votre histoire de vie personnelle, en lien avec vos expériences vécues à l'université, depuis le premier entretien individuel réalisé l'an dernier.

Il ne s'agit pas d'une liste de questions auxquelles on répond comme dans un sondage, mais plutôt de questions générales touchant à quelques thèmes relatifs à votre parcours universitaire sur lesquels vous êtes invités à discuter.

Ainsi, en cours de route, je vous demanderai de me partager votre expérience personnelle, et vous pourrez évidemment répondre librement aux questions. 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 traitées de manière à ne pas vous identifier. Néanmoins, si certaines questions vous rendent mal à l'aise ou si vous préférez ne pas me communiquer certains renseignements, sentez-vous libre de ne pas y répondre.

Nous sommes maintenant prêts à commencer l'entrevue!

I – Parcours universitaire depuis la première entrevue individuelle

15. Lors de notre dernière rencontre, vous étiez à votre [X] session, au programme [X], à l'université [X]. Pourriez-vous me raconter comment s'est déroulé votre parcours depuis la dernière entrevue?
- ✓ Programme(s) suivi(s)? Toujours le même?
 - ✓ Changements de programme? Pourquoi?
 - ✓ Changements d'université? Pourquoi? *Comment se comparent ces deux universités, quelles différences avez-vous constatées entre ces deux universités ?*
 - ✓ *Comment pourriez-vous expliquer que vous avez réussi ou choisi de persévérer dans vos études ?*
 - ✓ EN CAS D'INTERRUPTION : Comment/Pourquoi avez-vous décidé d'interrompre vos études? *Comment pourriez-vous expliquer votre décision d'interrompre vos études ?*
16. Comment décririez-vous votre vie étudiante?
- ✓ Expérience quotidienne de l'université
 - ✓ Intégration scolaire (comprendre le métier d'étudiant, décoder les attentes des professeurs, etc. de l'entrée à l'université à aujourd'hui?)
 - ✓ Intégration sociale (réseau d'amis, rapport avec l'association étudiante, isolement, situations de racisme, d'exclusion, etc., de l'entrée à l'université à aujourd'hui?)
 - ✓ Consolidation études, travail, famille
 - ✓ Engagement dans d'autres activités (sportives, culturelles, associative, académiques, etc.), clubs, etc.?
 - ✓ Qu'est-ce que vous aimez le plus de votre expérience universitaire? Le moins?
 - ✓ Avez-vous l'impression d'avoir développé un sentiment d'appartenance à l'université ou au programme d'étude? Pourquoi? Comment?
 - ✓ Est-ce qu'il y a des éléments qui ont changé depuis la dernière entrevue, ou la première année?
 - ✓ Est-ce que vous sentez une différence entre votre expérience de minorisation (en tant que membre d'un groupe minoritaire/minorisé) de la première année et de la deuxième année (faire référence aux propos tenus lors de l'entretien A1 si pertinent, *adapter la question à la situation du participant.e*)
17. Pouvez-vous me décrire vos expériences marquantes avec les différents acteurs (personnes) à l'université?
- ✓ Rapports avec les professeurs de l'université (professeurs, chargés de cours)
 - ✓ Rapports avec le personnel non-enseignant (TDGE, autres employés administratifs, personnels de soutien scolaire, professionnels psychosociaux, etc.)
 - ✓ Rapports avec les pairs (développement ou changement du réseau social, travaux d'équipes, langues parlées avec les pairs, interactions avec les collègues de classe, catégorisations et rapports intergroupes, etc.)
 - ✓ Rapports linguistiques avec les pairs et le personnel
 - ✓ Attitudes des différents acteurs face à la diversité linguistique, culturelle et religieuse
18. Comment avez-vous vécu les exigences scolaires à l'université?
- ✓ Charge de travail (gestion de temps, études, remises de travaux, présence dans les cours, etc.)
 - ✓ Période d'examens
 - ✓ Exigences de performance (pression/facilité)
 - ✓ Attitude face à l'université, aux modes d'enseignement, au contenu des cours, à l'évaluation, aux stages (s'il y a lieu)

- ✓ Compréhension du système (comment « les choses » fonctionnent)
- ✓ Rapport à la langue d'enseignement: dans les cours, l'administration, etc.
- ✓ Avez-vous réussi tous les cours de votre programme auxquels vous étiez inscrits?
- ✓ Arrivez-vous à suivre le programme tel que prescrit, prévu (ordre des cours, stages, durée des études...)?
- ✓ Maintenez-vous un statut à temps-plein/temps-partiel?
- ✓ Êtes-vous satisfaits de votre moyenne?

19. Quel type de soutien avez-vous eu dans vos études universitaires?

- ✓ Soutien financier (si, oui de quelle(s) nature(s)? Quels furent vos besoins financiers?)
- ✓ Soutien scolaire?
- ✓ Soutien moral et psychologique?
- ✓ Avez-vous eu du mal à obtenir du soutien?
- ✓ Qu'est-ce que l'université pourrait faire pour mieux vous soutenir dans vos études?

20. Avez-vous vécu d'autres difficultés particulières depuis le début de vos études universitaires dont vous n'avez pas encore parlé? Si oui, de quelle nature étaient ces difficultés? Pourriez-vous me les décrire?

- ✓ Selon vous, qu'est-ce qui expliquerait ces difficultés?
- ✓ Arrêts d'études pendant un certain temps? Pourquoi?
- ✓ Dossier scolaire (moyenne, notes, difficultés, cours échoués, nombre de cours par session, cours d'été, etc.)
- ✓ Intégration scolaire (comprendre le métier d'étudiant, décoder les attentes des professeurs...)
- ✓ Intégration sociale (réseau d'amis, isolement, situations de racisme, d'exclusion, etc.)
- ✓ Difficultés financières?

II – Attentes vis-à-vis votre parcours universitaire et aspirations professionnelles futurs

21. Avez-vous toujours les mêmes attentes universitaires que celles mentionnées lors du premier entretien pour la suite de vos études? (rappeler ce qui avait été dit à l'entrevue 1 au besoin) Pourquoi?

- ✓ Est-ce que cette année universitaire a influencé la façon dont vous vous identifiez? Pourquoi? Comment?
- ✓ Sentiments anticipés pour les prochaines années (enthousiasme, craintes, angoisses, etc.)? Par rapport à quel(s) aspect(s)?
- ✓ Comment envisagez-vous votre performance scolaire pour la suite de votre parcours universitaire au premier cycle?
- ✓ Avez-vous des activités ou des projets (nouveaux ou anciens si non réalisés) que vous voulez réaliser au cours des prochaines années universitaires (échange international, appartenir à un club ou une équipe sportive, devenir représentant étudiant, etc.)?
- ✓ Que souhaitez-vous retirer de votre expérience à l'université au cours des prochaines années?
- ✓ EN CAS D'INTERRUPTION : Prévoyez-vous retourner aux études (universitaires ou autres) à l'avenir?

22. Quels sont vos projets futurs (scolaires, personnels, professionnels)?

- ✓ Autres diplômes de premier cycle? Quel programme? Dans quelle langue? Dans quelle ville, province, pays? Dans quelle université?

- ✓ Études supérieures? Quel type de programme? Dans quelles langues? Dans quelle ville, province, pays? Dans quelle université?
- ✓ Profession/travail? Dans quelles langues? Dans quelle ville, province, pays idéalement?
- ✓ Mobilité géographique
- ✓ Autres projets personnels ou professionnels
- ✓ S'il y a eu des changements dans vos futurs projets, quelles en sont les raisons?
- ✓ EN CAS D'INTERRUPTION : Quels sont vos projets actuels et futurs (personnels ou professionnels)

23. Auto-identification

- ✓ Compte-tenu de votre parcours de vie, comment préférez-vous vous identifier? (en termes d'identifications nationales, religieuses, ethnoculturelles, vocationnelles, sexuelles, ou autres catégories)?

Annexe 3. Certificat d'approbation éthique

Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP)

Le 9 décembre 2020

Objet : Renouvellement de certificat d'approbation éthique – 2^e renouvellement –
« Inégalités de parcours dans l'enseignement supérieur : le cas des candidats issus
de l'immigration »

Mme Marie-Odile Magnan, Mme Véronique Valade & M. Pierre Canisius Kamanzi,

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) a étudié votre demande de renouvellement pour le projet de recherche susmentionné et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences qui prévalent. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat; copie également envoyée au Bureau Recherche-Développement-Valorisation.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au Comité tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Mesdames, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

Pauline Morin
Responsable de l'évaluation éthique continue
Pour le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP)
Université de Montréal

c.c. Gestion des certificats, BRDV
p.j. Certificat #CPER-17-081-P-2

Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie


CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE
- 2^e renouvellement -

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents relatifs au suivi qui lui a été fournis conclut qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal

Projet	
Titre du projet	Inégalités de parcours dans l'enseignement supérieur : le cas des candidats issus de l'immigration
Chercheur requérant	Marie-Odile Magnan , professeure agrégée Département d'administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal Pierre Canisius Kamanzi professeur agrégé Département d'administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal Véronique Valade (20004481), étudiante à la maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation - Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal
Autres collaborateurs	Hélène Trifiro, U. de Montréal; Tya Collins, U. de Montréal; Hakim Touhmou, U. de Montréal; Véronique Grenier, U. de Montréal; Kelly Russo, postdoctorante U. de Montréal; Annie Pilote, U. Laval; Edouard Staco, Fonds 1804 pour la persévérance scolaire
Coordination	Coordination du projet: Véronique Grenier
Modifications depuis l'approbation initiale	3 nov. 2020 : ajout d'une collaboratrice et d'une étudiante, modification des participants visés, de la méthode et des messages de sollicitation et des formulaires; juin 2019: ajout d'un nouveau groupe de participants
Financement	
Organisme	CRSH
Programme	Subventions Savoir
Titre de l'octroi si différent	
Numéro d'octroi	435-2017-0422
No de compte	

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CEREP qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CEREP. Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du comité.

 Pauline Morin Responsable de l'évaluation éthique continue Pour le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) Université de Montréal	9 décembre 2020 Date de délivrance du renouvellement 18 octobre 2017 Date du certificat initial	1er janvier 2022 Date du prochain suivi 1er janvier 2022 Date de fin de validité
---	--	---

adresse postale
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

adresse civique
3333, Queen Mary
Local 220-2
Montréal QC H3V 1A2
www.cerep.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111#5925
cerep@umontreal.ca

Annexe 4. Exemple fiche-synthèse

	Origine	Primaire	Secondaire	Échange en Allemagne	CEGEP	Université
	<p>Né en Colombie, habité à Bogota jusqu'au 9 ans</p> <p>Père ingénieur électronique, entreprise était en train de s'étendre au monde</p> <p>Déménagé aux États-Unis à l'âge de 9</p> <p>Parent voulaient lui donner une vision du monde, même avant de déménager aux États-Unis, il commençait déjà la demande de visa au CA</p> <p>École bilingue en Colombie</p> <p>Arrivé au CA à l'âge de 12, au primaire</p> <p>Immigré au Québec pour le français, voulaient que leur fille soit trilingue</p> <p>Parents travaillaient comme ouvriers au début, même avec un bon diplôme, reconnaissance de diplôme n'était pas idéale (mère bac et spécialisation, père doctoral)</p> <p>Ils manquaient d'expérience dans le marché de travail à MTL</p> <p>Parents ont fait bcp de sacrifice pour leurs enfants</p> <p>Parents avaient pris des cours de français en Colombie, allié à la francisation à l'arrivée</p> <p>Père bilingue mais encore pas facile de trouver un travail</p> <p>Pas d'amis à l'arrivée</p> <p>Choix d'endroit à s'installer pour un meilleur environnement pour leur enfant</p> <p>Mère tenait beaucoup l'éducation</p>	<p>Arrivée au 6^{ème} primaire</p> <p>Ne parlait pas français</p> <p>Les profs étaient super gentils mais il fallait que tu aies vers eux, ils n'étaient pas assez chaleureux ; il y avait une distance mais ce n'était pas tant grave</p> <p>Une école plutôt québécoise</p> <p>Sa mère est tout le temps là pour les enfants</p> <p>A pris un cours de francisation qui aidait à perfectionner son français</p>	<p>La première école secondaire :</p> <p>Aimait le prof de math qui le mettait à l'aise – était bonne en math</p> <p>A fait des amis mais c'était court, juste un an, après elle changeait d'école</p> <p>La deuxième école secondaire :</p> <p>La communauté latino-américaine a grandi, parfois non seulement raciale mais aussi linguistique</p> <p>Un prêtre philippinois, mini communauté latine</p> <p>Difficile à connecter avec le monde au début</p> <p>Pas tant d'amis proches québécois mais plutôt des amis près de chez elle</p> <p>La culture dans l'école était différente par rapport à laquelle en Colombie</p> <p>La famille prenait dans certain mesure le contrôle de sa vie</p> <p>Il y avait des immigrants mais plutôt anglophones, majoritairement québécois</p> <p>Elle trouve les gens très accueillants, c'était une école internationale, ouverte, incluant toutes les cultures</p> <p>Les pairs étaient aidant notamment pour la langue</p> <p>Parents la laissaient à choisir la concentration qu'elle aimait en 5^{ème}</p> <p>Parents voulaient que les enfants aient une bonne éducation mais après le choix était avec les enfants</p>	<p>Grand-mère l'a offert une opportunité d'échange en Allemagne après le secondaire pour un an</p> <p>A pris une autre langue, trouver la passion de connaître les personnes et de parler au monde</p>	<p>Après le retour, a choisi un CEGEP anglais qui a une bonne réputation</p> <p>Trouvait cette école belle, voulait pas aller à Montréal car c'était loin</p> <p>Il y avait beaucoup d'immigrants</p> <p>Les enseignants étaient très gentils</p> <p>Parents ont eu des problèmes financiers mais elle avait trouvé un job à temps partiel</p> <p>Elle était très organisée et elle économisait</p> <p>Elle travaillait beaucoup pour un GPA haut</p> <p>Aimait cette école diversifiée</p> <p>Aimait étudier en anglais</p>	<p>Très intense, beaucoup de compétition</p> <p>Comme elle travaillait en même temps, elle n'avait pas beaucoup de temps pour les études – besoin de financement</p> <p>Université diversifiée et ouverte, des étudiants internationaux ou en échange, elle aimait cette diversité</p> <p>Les professeurs étaient très disponibles</p> <p>La méritocratie à l'université est très importante</p> <p>Très perfectionniste, a pris beaucoup d'effort</p> <p>Il fallait s'adapter aux différents accents au début, mais pas de discriminations aux autres</p> <p>Travaillait beaucoup pour un bon résultat</p> <p>Parents ont été toujours un grand soutien, notamment pour l'émotion</p> <p>L'environnement diversifié lui a rendu très ouvert d'esprit, comprendre la culture des autres</p> <p>En première année elle n'arrivait pas à gérer toutes les infos par courriel mais maintenant elle s'est bien adaptée, elle bénéficie bien de services offerts par l'université</p> <p>La résidence sépare les étudiants, elle s'intègre pas suffisamment à cause de cette séparation : les étudiants québécois sont ensemble et les étudiants internationaux s'intègrent ensemble</p> <p>Il faut toujours travailler pour se financer</p>
Aspiration et projets futurs				<p>Voulaient travailler en ressources humaines, aimait parler au monde</p>	<p>Voulait prendre soin de ses affaires, prendre la responsabilité familiale</p>	<p>Très stratégique : ne vas pas faire une maîtrise car en ressources humaines ça demande beaucoup plus d'expériences</p> <p>Voudrait trouver un job en ressources humaines après le bac</p> <p>Ouverte à toutes les idées pour le futur endroit à habiter</p>
Réflexions sur l'identité					<p>Mon cœur est colombien puis américain puis québécois</p> <p>Elle est les trois</p>	<p>Reste autant colombienne mais elle s'est rendue pas mal canadienne</p> <p>Si tu vis ailleurs, ça devient une partie de toi</p> <p>S'identifie comme latino toujours en ce qui concerne l'ethnicité</p> <p>Fière de cette identité</p>
Réflexions par rapport à la justice sociale			<p>Les immigrants restent ensemble encore c'était pas parce qu'ils le voulaient mais ils n'avaient pas l'opportunité de se faire des amis</p>			<p>Besoin de la diversité</p>